

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**YENİ HAYAT BİLGİSİ PROGRAMINDA ARA DİSİPLİNLERİN İÇERİKLE**  
**ÖRTÜŞME DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMANI**  
**Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN**

**HAZIRLAYAN**  
**Yusuf ERDOĞAN**

**ELAZIĞ - 2007**

II

ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

YENİ HAYAT BİLGİSİ PROGRAMINDA ARA DİSİPLİNLERİN İÇERİKLE  
ÖRTÜŞME DÜZEYİNİN  
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez / / tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Başkan

Danışman

Üye

Üye

Üye

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun...../...../...../ tarih ve.....sayılı kararıyla onaylanmıştır.

### III

## ÖNSÖZ

Varolmanın temeli uyumdur. Değişen , gelişen ve bilgi ile ilerleyen dünya düzenine uyum sağlamak ise ancak insanlarımızın eğitilmesi ile mümkündür. Çağa ayak uydurması, ihtiyaçlara cevap vermesi, kazanımlarda/amaçlarda belirlenen insan formatına ulaştırması açısından günümüzde en çok tartışılan ve yeni arayışlarla gündemde olan konulardan en önemlilerden birisi “eğitim” dir. Bu alanda yaşanan problemler yeni araştırmalara sebep olmaktadır.

Eğitim sistemi içinde ilköğretim kurumları; öğrencilerin hem toplumsal rollerini benimsemeleri, hem de daha sonraki eğitim ortamlarına hazırlanmaları açısından temel teşkil etmektedir. Bu temelin en önemli taşı ise ilköğretimin birinci kademesidir. İlköğretim okullarının ilk üç sınıfında okutulan Hayat Bilgisi dersi bireylerin toplumsal rollerini benimsemeleri için ilk adım niteliğindedir. Ayrıca hayat Bilgisi dersi diğer derslerin bel kemiği olma özelliğini taşımaktadır. Bu ders bireylerin sonraki öğrenmelerinin temelini oluşturur. Bu yüzden Hayat Bilgisi programlarının sürekli olarak geliştirilmesi ve bütün yönleriyle araştırılıp incelenmesi gerekmektedir.

Bu görüşler doğrultusunda bu araştırmamızda “Hayat Bilgisi Programında Ara Disiplinlerin İçerikle Örtüşme Düzeyi” nin öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlar, ilgili kaynaklar ve bilgi toplama aracından edinilen verilere dayanmaktadır.

Araştırma, 2006-2007 yılında Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilköğretim okullarında görev yapan birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında danışmanlığımı yapan ve araştırmanın her aşamasında görüş ve yardımlarını esirgemeyen her türlü imkanını seferber eden değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'a, istatistiksel çözümler aşamasında görüşlerine ve yardımlarına başvurduğum ve yardımlarını benden esirgemeyen sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a saygılarımı sunarak en içten dileklerle teşekkür ederim. Ayrıca

araştırma süresince maddi manevi desteklerini esirgemeyen aileme ve anketlerin uygulanması aşamasında büyük katkı sağlayan sevgili öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

Yusuf ERDOĞAN

Elazığ, 2007

**Özet**

**Yüksek Lisans Tezi**

**YENİ HAYAT BİLGİSİ PROGRAMINDA ARA DİSİPLİNLERİN İÇERİKLE  
ÖRTÜŞME DÜZEYİNİN  
BELİRLENMESİ**

**Yusuf ERDOĞAN**

**Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**İlköğretim Anabilim Dalı**

**2007; Sayfa:**

Bu araştırma, yenilenen ilköğretim Hayat Bilgisi programında yer alan ara disiplinlerin Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğiyle örtüşme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu nedenle Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin programda belirtilen ara disiplinlerle örtüşme düzeyine yönelik veri toplama aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracı uzmanların görüşleri dikkate alınarak gelen uyarılar doğrultusunda son halini almıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda geliştirilen bu anket 2006-2007 yılında Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilköğretim okullarında görev yapan 140 öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama aracının uygulandığı öğretmenler araştırma gereği ilköğretim 1.,2. ve 3. sınıf öğretmenleridir.

Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, sınıf mevcudu ve okuttuğu sınıf seviyesi açısından görüşleri değerlendirilmiştir. Uygulanan anket formundan elde edilen veriler bilgisayarda SPSS istatistik programıyla analiz edilmiştir. Anlamlılık testlerinde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat Bilgisi Programı, Ders Kitabı, İçerik, Ara Disiplinler

## VII

### ABSTRACT

#### MASTER THESIS

#### TO DETERMINETHE OVERLAP LEVEL OF INTERMEDIARY DISCIPLINES IN NEW SOCIAL STUDIES PROGRAMME WITH THE CONTENT

YUSUF ERDOĞAN

**Firat University Social Sciences Institute**

**Department of Primary Education**

**2007; Page: 151**

This study was carried out to determine the instructor ideas related to the overlap level of intermediary disciplines in the revised primary education Social Studies programme with the content of Social Studies course book.

In the study, the model of descriptive scanning was used. A means was developed to gather data as to the overlap level of Social Studies course book content with the intermediary disciplines indicated in the programme. This developed data gathering means took its latest form in the late of the ideas of experts. The survey developed by taking the ideas of experts was applied to 140 teachers working in central primary schools dependent on Osmaniye National Education Management in 2006-2007 by the researcher. The teachers who were applied this data gathering means were 1 st, 2nd, 3rd grade teachers as necessary.

The ideas of the teachers were evaluated in terms of gender, seniority, the type of the university from which they graduated, the number of class attendance, and the level of the

class which they instruct. The data gathered from the survey form applied were analyzed with SPSS statistics programme on computer. In significance tests, 0,05 significance level was focused on.

**Key Words:** Social Studies Programme, Course Book, Content, Intermediary Disciplines.

**VIII**  
**İÇİNDEKİLER**

<b>TEZ ONAY FORMU.....</b>	<b>II</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>III</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRAC.....</b>	<b>VII</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>VIII</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>XII</b>
<b>EKLER LİSTESİ.....</b>	<b>XIV</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ.....</b>	<b>XV</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. PROBLEM DURUMU.....</b>	<b>2</b>
<b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....</b>	<b>3</b>
<b>1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....</b>	<b>4</b>
<b>1.4. VARSAYIMLAR.....</b>	<b>4</b>
<b>1.5. SINIRLILIKLAR.....</b>	<b>5</b>
<b>1.6.TANIMLAR.....</b>	<b>5</b>
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>2. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİNİN GENEL TEORİK ÇERÇEVESİ</b>	
<b>2.1. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİ HAKKINDA GENEL BİLGİLER</b>	
<b>2.1.1. İ.H.B.D. TANIMI VE NİTELİĞİ.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1.2. İHBD AMAÇLARI.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1.3. İHBD ÖNEMİ.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1.4. İHBD TEMEL KONULARI VE KAPSADIĞI ALANLAR.....</b>	<b>9</b>



2.1.5. İHBD TARİHÇESİ.....	12
2.1.5.1.BATI ÜLKELERİNDE HAYAT BİLGİSİ DERSİNİN GELİŞİMİ.....	15
2.1.5.2. ÜLKEMİZDE CUMHURİYET ÖNCESİ H.B.D. GELİŞİMİ.....	16
2.1.5.3. CUMHURİYET DÖNEMİNDE H.B.D. GELİŞİMİ.....	17
2.1.5.3.1. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE H.B.D. İÇERİĞİNDEKİ GELİŞMELER.....	17
<b>2.2. EĞİTİM PROGRAMININ ÖGELERİ.....</b>	<b>22</b>
2.2.1. İÇERİK.....	23
2.2.1.1. İÇERİK KAVRAMI.....	24
2.2.1.2. İÇERİK SEÇİMİNDE GÖZ ÖNÜNDE TUTULAN ESASLAR.....	26
2.2.1.3. İÇERİK DÜZENLEME YAKLAŞIMLARI.....	29
<b>2.3. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ TEMELLERİ.....</b>	<b>31</b>
2.3.1. BİREYSEL TEMELLER.....	32
2.3.2. TOPLUMSAL TEMELLER.....	33
2.3.3. EKONOMİK TEMELLER.....	34
2.3.4. TARİHSEL VE KÜLTÜREL TEMELLER.....	35
<b>2.4. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ DAYANDIĞI İLKELER VE YAKLAŞIMLAR.....</b>	<b>36</b>
2.4.1. YAPILANDIRMACILIK.....	36
2.4.2. TEMATİKLİK.....	39
2.4.3. AKTİFLİK.....	40
2.4.4. ÖĞRENCİ MERKEZLİLİK.....	41
2.4.5. ÇOKLU ZEKA KURAMI.....	42
2.4.6. BİREYSEL FARKLILIKLARA DUYARLI ÖĞRETİM.....	43

2.5. YENİ HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	44
2.6. ÖĞRETİMDE KULLANILAN YAZILI ARAÇ- GEREÇ, MATERYALLER VE DERS KİTAPLARI.....	47
2.6.1. DERS KİTABI KAVRAMI GELİŞİMİ VE ÖNEMİ.....	50
2.6.2. DERS KİTAPLARINDA DİKKATE ALINMASI GEREKEN NOKTALAR.....	52
2.6.3. İLKÖĞRETİMDE KİTABIN YERİ VE ÖNEMİ.....	54
2.6.4. MEB DERS KİTAPLARI YÖNETMELİĞİ.....	54
2.6.5. İYİ BİR DERS KİTABININ FİZİKİ VE İÇERİK AÇISINDAN TAŞIMASI GEREKEN ÖZELLİKLER.....	68
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	69

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	73
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	73
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	73
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ.....	73
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ.....	74

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLANMASI.....	75
4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	75
4.2. ARA DİSİPLİNLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	77
4.2.1. AFETTEN KORUNMA VE GÜVENLİ YAŞAM ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	77
4.2.2. GİRİŞİMCİLİK ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	82

4.2.3. İNSAN HAKLARI VE VATANDAŞLIK ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	84
4.2.4. KARİYER BİLİNCİ GELİŞTİRME ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	87
4.2.5. ÖZEL EĞİTİM ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	91
4.2.6. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	95
4.2.7. SAĞLIK KÜLTÜRÜ ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	98
4.2.8. SPOR KÜLTÜRÜ VE OLİMPİK EĞİTİM ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	101

## BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	103
5.1. SONUÇLAR.....	103
5.2. ÖNERİLER.....	110
5.2.1. ARAŞTIRMAYA ve ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER...110	
KAYNAKÇA.....	114
EKLER.....	123
ÖZGEÇMİŞ.....	151

**TABLÖLAR LİSTESİ**

**Tablo 1- Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı**

**Tablo 2- Hayat Bilgisi Dersinin Diğer Derslerle İlişkisi**

**Tablo 3- Programın Öğeleri ve Öğeler Arası İlişkiler**

**Tablo 4- Doğrusal Programlama Yaklaşımı**

**Tablo 5- Modüler Programlama Yaklaşımı**

**Tablo 6- Çekirdek ve Piramitsel Programlama Yaklaşımı**

**Tablo 7- Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı**

**Tablo 8- Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı**

**Tablo 9- Ders Kitabı İçeriğinin “Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam”  
Ara Disiplinine İlişkin Bulgular**

**Tablo 10- Ders Kitabı İçeriğinin “Girişimcilik” Ara Disiplinine İlişkin Bulgular**

**Tablo 11- Ders Kitabı İçeriğinin “İnsan Hakları ve Vatandaşlık”  
Ara Disiplinine İlişkin Bulgular**

**Tablo 12- Ders Kitabı İçeriğinin “Kariyer Bilinci Geliştirme”  
Ara Disiplinine İlişkin Bulgular**

**Tablo 13- Ders Kitabı İçeriğinin “Özel Eğitim” Ara Disiplinine İlişkin Bulgular**

**Tablo 14- Ders Kitabı İçeriğinin “Rehberlik ve Psikolojik Danışma”  
Ara Disiplinine İlişkin Bulgular**

**Tablo 15- Ders Kitabı İçeriğinin “Sağlık Kùltürü” Ara Disiplinine İlişkin Bulgular**

**Tablo 16- Ders Kitabı İçeriğinin “Spor Kùltürü ve Olimpik Eğitim”  
Ara Disiplinine İlişkin Bulgular**

## XIV

### EKLER LİSTESİ

**Ek-1: Değişkenleri Dikkate Almadan Öğretmen Görüşleri**

**EK-2: Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri Arasında Cinsiyete Göre Dağılımı t testi**

**Ek-3A: Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı**

**Ek-3B: Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar**

**Ek-4A: Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı**

**Ek-4B: Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar**

**Ek-5A: Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı**

**Ek-5B: Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar**

**Ek-6A: Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı**

**Ek-6B: Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar**

**KISALTMALAR LİSTESİ**

- |                 |                                      |
|-----------------|--------------------------------------|
| <b>1. İHBD</b>  | İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi       |
| <b>2. HBDÖ</b>  | Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi         |
| <b>3. HBDÖP</b> | Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı |
| <b>4. MEB</b>   | Milli Eğitim Bakanlığı               |
| <b>5. Akt.</b>  | Aktaran                              |
| <b>6. Çev.</b>  | Çeviren                              |
| <b>7. Ark.</b>  | Arkadaşları                          |
| <b>8. vs.</b>   | Vesair                               |
| <b>9. vb.</b>   | Ve benzerleri                        |
| <b>10. TTK</b>  | Talim Terbiye Kurulu                 |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Eğitim bir ülke için olmazsa olmaz en önemli değerlerden birisidir. Toplumların ve milletlerin varlığının sürdürülebilmesi için eğitim şarttır. Ülkenin geleceği için toplumun eğitilmesi şarttır. Bilgi çağının yaşandığı günümüz dünyasında bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak ülkeler arası gelişmişlik farkı da artmaktadır. Bu şekilde devam edegelen ortamda iki alternatif vardır. Birincisi; eğitimin anlam ve önemini kat kat arttırmakla bu gelişmişlik farkını pozitif yönde değerlendirmek, ya da tam tersi eğitimin önemini anlamadan bu konuya uzak kalarak gelişmişlik farkını negatif yönde değerlendirmektir. Ülkeler yeni çağın gerektirdiği niteliklere sahip bir eğitim sistemi için uygun gördükleri değişiklikleri yapmaktadırlar.

Bilginin ve bilen kişilerin çağı olarak adlandırılan bilgi- ve teknoloji çağını yaşamaktayız. İnsanlar yaşantıların her aşamasından teknolojiden faydalanmakta ve artık hayatlarını teknolojiye göre yönlendirmektedirler. Toplumda yer edinebilmek ve ayakta durabilmek için bu bilgi ve teknoloji çağının gerisinde kalmamak gerekmektedir. Bu durumun kaçınılmaz ve değiştirilemez ön koşulu tabi ki eğitimidir. Eğitim, mükemmel fitratta yaratılmış insanın, yaratılış özelliklerini geliştirerek bunlarla birlikte çağa ayak uydurması ve donanımlı hale gelmesidir. Eğitimin bir başka fonksiyonu ise; sadece insanları bireysel bazda çağa uygun hale getirmek değil sosyal ve toplumsal olarak da içinde bulunduğumuz çağın gereklerini yerine getirmektir. Bunun için de bireysel ve toplumsal çaba şarttır. Toplumunu ve insanları



çağa uygun hale getirecek olan eğitimde kendini çağın gerektirdiği donanımlarla donatmalıdır. Eğitimin de çağın gerisinde kalmaması ve değişime ayak uydurması gerekir. Eğer eğitim bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayamayacak durumda ise değişim kaçınılmazdır ve şarttır.

Değişimler sonucu eğitimin ve bu eğitimle yetiştirilecek insanların, toplumların niteliğini belirleyecek olan ise eğitim programlarıdır. Eğitim programlarında karşılaşılan eksiklikler, aksaklıklar giderildikçe, bilim ve teknolojiye göre yeniden düzenlendikçe yani geliştirildikçe eğitimin niteliğinin artması beklenir (Erden, tarihsiz:2). Ülkemiz eğitim sisteminde bu eksiklik hissedilmiş ve ilköğretimin çatısında önemli değişikliklerin yapılması hedeflenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu (TTK) Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile İlköğretim Matematik (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programları 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilmiştir (MEB, 2004). Bu değişim doğrultusunda yenilenen ilköğretim programlarına uygun olarak ders kitaplarını da Milli Eğitim Bakanlığı ücretsiz olarak İlköğretim düzeyinde eğitim-öğretime devam eden bütün öğrencilere dağıtmıştır.

Değişen ilköğretim programı ve bu programa ait kitaplar ülke genelinde eğitim öğretim amaçlı kullanılmaktadır. 2005-2006 yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programlarında yer alan ara disiplinlerle hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin birbirine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

## **1.1. PROBLEM DURUMU**

### **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu tezin genel amacı; “Yeni Hayat Bilgisi Programında, Ara Disiplinlerin, İçerikle Örtüşme Düzeyi” ni belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır.

1.Yeni Hayat Bilgisi Programında, Ara Disiplinlerin, İçerikle Örtüşme Düzeyi Üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri:

1.1. Yeni Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin öğrencilere Hayat Bilgisi dersinde kazandırması gereken ara disiplinlere *uygunluğu açısından* sınıf öğretmenlerinin tutumları nelerdir?

1.2. Yeni hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin öğrencilere Hayat Bilgisi dersinde kazandırması gereken ara disiplinlere uygunluğu açısından öğretmen tutumlarının *cinsiyete göre farklılıkları* nelerdir?

1.3. Yeni hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin öğrencilere Hayat Bilgisi dersinde kazandırması gereken ara disiplinlere uygunluğu açısından öğretmen tutumlarının *okuttukları sınıf düzeylerine* göre farklılıkları nelerdir?

1.4. Yeni hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin öğrencilere Hayat Bilgisi dersinde kazandırması gereken ara disiplinlere uygunluğu açısından öğretmen tutumlarının *okuttukları sınıf mevcutlarına* göre farklılıkları nelerdir?

1.5. Yeni hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin öğrencilere Hayat Bilgisi dersinde kazandırması gereken ara disiplinlere uygunluğu açısından öğretmen tutumlarının *mesleki kıdemlerine* göre farklılıkları nelerdir?

1.6. Yeni hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin öğrencilere Hayat Bilgisi dersinde kazandırması gereken ara disiplinlere uygunluğu açısından öğretmen tutumlarının *mezun oldukları okul türüne* göre farklılıkları nelerdir?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Günümüzde toplumların en önemli gördüğü konulardan biri eğitimidir. Eğitimde ise belirlenen hedeflere uygun ve daha etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Gelecek neslimizin şekillendiricisi olan eğitim toplumun gelecekteki yerini belirleyecek yegane faktördür. Eğitim sisteminin yetiştirdiği insan tipi toplumları uluslar arası arenada temsil edecektir. Küreselleşen dünyada toplumların rekabet edeceği, birbirlerini geçmek için yarışacakları öncelikli konu nitelikli insan gücü ve bu nitelikli insan gücünün ön koşulu

konumundaki nitelikli eğitimdir. İnsanlarınızın niteliği eğitim sisteminizin aynası, eğitim sisteminiz de insanlarınızın nitelik kaynağıdır.

Kaliteli eğitimin hedeflendiği, ilköğretim birinci kademedede uygulanan yeni programın bu programı uygularken kullanılacak materyallerle uyum düzeyinin belirlenmesi yapılacak program geliştirme çalışmaları için önemi ihtiva etmektedir. Program hakkındaki bu tür tespitleri yapmak için, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin program ve programın uygulanması için hazırlanmış materyaller hakkında görüşlerine ihtiyaç vardır. Bu çalışma ile yenilenen ilköğretim hayat bilgisi dersi programında yer alan ara disiplinlerle, ders kitabı içeriğinin uygunluk düzeyinin öğretmen görüşleri açısından belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yine bu çalışmanın daha sonra bu ve benzeri konularda yapılacak çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

#### **1.4. VARSAYIMLAR**

- 1) Öğretmenin başarısı çocuğu ve aileyi eşgüdümlü olarak çalışmaya yöneltmesine bağlıdır.
- 2) Programın başarısı programın uygulanabilirliğine bağlıdır.
- 3) Öğrencinin başarısı konuya karşı güdülenmişlik düzeyine bağlıdır.
- 4) Yeni Hayat Bilgisi programının başarısı programın oluşturmacı modele oturtulmasına bağlıdır.
- 5) Hayat Bilgisi dersinin başarısı öğrencilerin toplum içerisinde kendilerini ifade etme ve sosyal ilişkiler kurabilme derecesine bağlıdır.
- 6) Anket yoluyla edinilen bilgiler, örnekleme dahil edilen bireylerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır
- 7) Veri toplama aracı araştırmanın amacının gerçekleştirilmesi için yeterlidir.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırmanın sınırlılıkları;

1. Araştırma, 2006-2007 eğitim- öğretim yılında, Osmaniye ili İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, merkezde bulunan ilköğretim okullarında görevli ilköğretim I. Kademedede çalışan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmada Osmaniye ili İl Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ne bağlı b¼t¼n ilköğretim okullarını almak gerek ulaşım ve gerekse uygulama açısından kısıtlıdır.

3. Araştırma, yeni programda yer alan Hayat Bilgisi dersinin içeriği ile sınırlıdır.

## **1.6.TANIMLAR**

**Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Programı:** MEB, TTK Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ¼lke genelinde uygulanmak ¼zere kabul edilen İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf) dersi öğretim programıdır.

**Ders Kitabı:** Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Programına uygun olduğu d¼ř¼n¼lerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim öğrencilerine ¼cretsiz olarak dağıtılan İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Kitabıdır.

**İçerik:** Ders Kitabı tanımında ifade edilen kitaba ait beceri kazanım ve etkinlikleri içerisinde bulunduran kitap içeriğidir.

**Öğretmen Gör¼řleri:** Araştırma Kapsamında yer alan öğretmenlerin gör¼řlerini ifade etmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİNİN GENEL TEORİK ÇERÇEVESİ

#### 2.1. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİ HAKKINDA GENEL BİLGİLER

Bu başlık altında Hayat Bilgisinin tanımı ve niteliği, Hayat Bilgisinin amaçları, Hayat Bilgisinin önemi, Hayat Bilgisinin temel konuları ve kapsadığı alanlar ve Hayat Bilgisinin tarihçesi başlıklarına yer verilmiştir.

##### 2.1.1. İ.H.B.D. TANIMI VE NİTELİĞİ

Hayat Bilgisi dersinin tanımı şöyle verilebilir:

İlköğretimin ilk üç sınıfından okutulan, çocukların iyi bir insan ve iyi bir yurttaş olarak yetişmesinde ve bu konularda gerekli olan temel bilgi, beceri, değer duygusu ve davranışların kazandırılmasını sağlayan derstir.

Hayat Bilgisi dersi, ilköğretimi 1. kademedede mihver ders özelliği taşır. Çocuğun içinde yaşadığı toplumsal (okul, ev, aile, mahalle vb.) ve doğal hayattan ( mevsimler ve özellikleri gibi) alınan ve çocukların hayata hazırlanmalarını sağlayan üniteler Hayat Bilgisi dersinde ele alıp incelenir( Güçlü ve ark., 2001, s.43).

Eğitim, büyük bir hızla değişen dünyada bireysel özellikleri ön plana çıkarmıştır. Bilginin ve eğitimin öneminin arttığı bu çağda, çağın gerektirdiği davranışları geliştirmede birey için ilk adım Hayat Bilgisi dersiyle atılmaktadır. 1927 yılından beri bireyleri değişen toplum yaşamına hazırlayan bu ders, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde önemli bir rolü üstlenmektedir.

Ülkemizde ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda okutulan Hayat bilgisi dersini, “doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlayan Sönmez’e göre (1999, s. 10), bu dönemde çocuklar için genelde tek tek olgu ve olaylar yoktur; içinde yaşadıkları ortamdaki olgu ve

olayları bir bütün içinde görürler. Bu nedenle bu dönemde Türk eğitim sisteminde dersler Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi olarak ayrılmamıştır. Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi alanlarına giren konularla birlikte sanat, çağdaş düşünce ve değerlerin bir bileşkesi olan Hayat Bilgisi dersi, ilköğretimin ilk üç yılında bir bütün içinde düzenlenmiş ve işe koşulmuştur.

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, 1999, s, 10).

Bu derste öğrencilerde, kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum gösterme, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerin temelleri atılır. Böylece insanın çevresi ve yaşamı ile ilgili ilk düşünceleri, duyguları ve hareketleri biçimlendirilir(Kısakürek ve Paykoç, 1987, s,41).

Hayat Bilgisi dersi eski terimle bir mihver (eksen) ders özelliği gösterir. Anlatım ve beceriye dayanan öteki dersler ilk üç sınıfta Hayat Bilgisi dersinin çevresinde gelişir. Mihver dersler, konu alanlarının aralarındaki ilişkiyi öğrencilerin görmesi ve bir bütün olarak kavranması amacıyla belirlenmiştir. Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde, temel kaynak ünite, mihver dersten alınır ve öteki derslerde bu temel ünitenin çevresinde, istendik amaçlara ulaşmada konulara kaynaklık eder (Sözer, 1998, s.11). Bütün bu gelişmeler 1926 yılından beri ilköğretimde toplulaştırma yoluna gidilmesini sağlamıştır. Hayat Bilgisi dersi, kendi içinde organik bütünler oluşturan ünitelerle verilmekte ve bu üniteler bütün dersleri içerecek biçimde bütünleştirilecektir. Öğrenciler bütünü görme, bütün olarak öğrenme eğilimindedirler. Çocuğa öğretilecek bilgiler ayrı ayrı parçalar halinde değil bütün olarak ele alınmalıdır. Bunun gerçekleşmesi, ilköğretimin ilk üç sınıfında Hayat Bilgisi dersiyle olmaktadır (Türkyılmaz, 1969, s.142).

“İlköğretimin bütün sınıflarında toplu öğretim esastır” ilkesi ilkokul programının en önemli ilkelerinden ve getirdiği en büyük yeniliklerinden biridir. Bu ilke şu gerekçelere dayandırılarak konmuştur: İlkokul çağındaki çocuk varlıkları, olayları ve kendisine

öğretilmek istenen bilgileri bilim dallarına göre sıralanmış bir halde kavrayamaz. O, çağının özelliği dolayısıyla genel olarak varlıkları ve olayları toptan algılamak durumundadır. Bunun içindir ki şimdiye kadar yalnız I. Devrede Hayat Bilgisi etrafında toplulaştırılan derslerin II. Devrede de Hayat bilgisi etrafında toplulaştırılması zorunlu görülmüştür ( Kocaoluk, 1988, s. 35).

İlköğretimde derslerde toplulaştırma ve bütünlük esastır. Toplulaştırma ilkesi, dersler arasında organik bir bağ kurma anlayışına dayanmaktadır. Bu uygulamaya göre Mihver ( Merkez, Ana, Esas) kabul edilen bir ders ve bu derse ilaveten ifade ve beceri dersleri olarak kabul edilen dersler arasında anlamlı bir bağlantı oluşturmak esastır. Öğretmen her bir ders için yeterli hazırlıkla ve kendi yaratıcılığını da ortaya koyarak, dersler arasındaki ilişkiyi yeterli ölçüde oluşturabilmelidir. Ne dersler ne de konular birbirinden bağımsızdır. Eğer Hayat Bilgisi dersinde “ temizlik ve sağlık” konusu işleniyorsa diğer Türkçe, Matematik, Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslerde de içerik sağlık ve temizlikle ilgili olmalıdır. Ayrıca bazı alanlarda bu ilişki daha da sıkı olabilir (Karakaş ve Gökdemir, 2000, s.88).

### **2.1.2. İHBD AMAÇLARI**

Hayat bilgisi dersinde temel amaç, Öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı, bilgi tutum ve beceriler geliştirmek olmalıdır( MEB, 2000, s.117). Hayat Bilgisi dersinde, çocuğa içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevreyi inceleterek; daha küçük yaşlardan başlayarak, çevresi ve çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler ile çevreye uyumda iyi alışkanlık ve gerekli beceriler öğretmek amacı ön planda yer alır (Binbaşoğlu, 1987, s.1).

Hayat bilgisi dersi mihver ders olması bakımından daha sonra okutulacak sosyal bilgiler, fen bilgisi, yurttaşlık bilgisi gibi derslerde öğrencilere kazandırılacak, bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarla ilgili temel kavram ve davranışsal özelliklerin temelini oluşturmalıdır. Hayat bilgisi öğretiminin temel amaçları Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretiminin amaçlarından farklı değildir. Bu derste çocuğun kendi özellikleri çerçevesinde doğal ve sosyal çevresini gerçek hayat içinde yaşayarak bir takım sorumluluklar alarak hayata hazırlanmalarını, kendileri için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları kazanması amaçlanır(

Deliktaş, 1999, s.18). İlköğretim programı ve bu dönem öğrencileri için hayati önemi olan Hayat Bilgisi dersinin amaçlarından bazıları;

- 1) Türk milletinin bireyi olmaktan gurur duygusu
- 2) Türkiye Cumhuriyeti devletinin bütünlüğünün bilincinde oluş
- 3) Türk milletinin kültürel değerlerini benimseyiş
- 4) Atatürk'e sevgi ve saygı duygusu
- 5) İnsanlara sevgi ve saygı duygusu
- 6) Kendine güven duygusu
- 7) Dayanışma ve iş birliği içinde olmayı alışkanlık haline getiriş
- 8) Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getiriş
- 9) Aile hayatının önemini farkında oluş
- 10) Okulun kendisine kazandırdıklarının önemini farkında oluş
- 11) Planlı çalışmayı alışkanlık haline getiriş
- 12) Ülke ve dünya olaylarına duyarlı oluş
- 13) Sesin ve ışığın duyma ve görme ile ilgisini seziş
- 14) Atatürk ilke ve inkılaplarının temel özellikleri ile tanıyabilme
- 15) Çevresindeki, maddeleri tanıyabilme
- 16) Uzayı tanıyabilme
- 17) Turizmin önemini kavrayabilme
- 18) Doğa olaylarının etkilerini kavrayabilme
- 19) Demokrasinin temel kurallarına uyabilme
- 20) Sorumluluğunu yerine getirebilme
- 21) Toplu yaşama kurallarına uyabilme
- 22) Sağlığını koruyabilme
- 23) Canlı ve cansız varlıkları koruyabilme
- 24) Bilinçli bir tüketici olabilme
- 25) Çevreyi koruyabilme
- 26) Teknolojik yeniliklerden yararlanabilme



### **2.1.3. İHBD ÖNEMİ**

Hayat Bilgisi dersi çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir. Hayat Bilgisi bir gözlem, yaşama, iş ve deney dersidir ( MEB. İlköğretim Programı 1995, 187).

Sosyal bir varlık olan çocuk, çevresinde olan biten sosyal ve doğal olaylara, eşyalara, canlı ve cansız varlıklara karşı bir merak duyar. Çocuğun bu merakının giderilmesi ilköğretimde hayat bilgisi dersi sayesinde gerçekleşir.

Bu ders çocukların doğal, sosyal ve ekonomik yönden çevresi hakkında bilgi edinmesinde sosyal, kültürel ve kişisel yönden gelişmesine; çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme ile sevgi, saygı, iş birliği ve sorumluluk duygusunu geliştirmesi bakımından önemlidir.

Güngördü ( 2001,1) Hayat Bilgisi dersinin önemini şu şekilde belirtmektedir:

1) Bu ders, çocukların çevrelerini iyice tanımalarına ve onlara intibak etmelerini sağlar. Çocuğun çevresini tanınmasını ve onu daha iyi duruma getirmeye çalışması bu dersin görevidir.

2) Çevrenin doğal, sosyal ve ekonomik yönlerden incelenmesi, çocuklara bu alanda bir takım bilgiler kazandırır.

3) Bu derste çocuk, çevresinde mahiyetini bilmediği veya yanlış bildiği şeyleri gerçek yönleriyle tanıyacak ve bunların aralarındaki ilişkileri doğru bir şekilde kavrayacaktır.

4) Hayat Bilgisi dersindeki çalışmalar ve konular, çocuklara yurttaşlık eğitimi için elverişli bir ortam hazırlar. Bu yönüyle de çocuğun sosyal, kültürel ve kişisel yönden gelişmesine yardım eder.

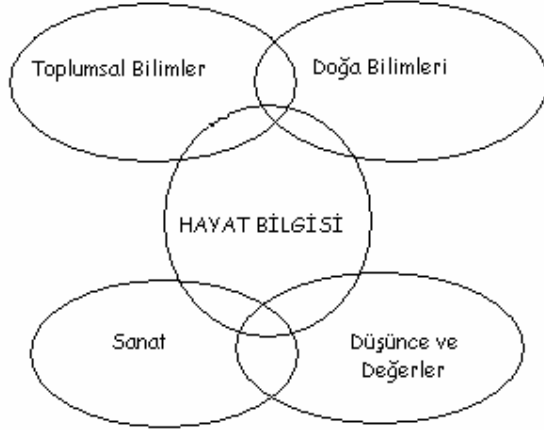
### **2.1.4. İHBD TEMEL KONULARI VE KAPSADIĞI ALANLAR**

Hayat Bilgisi doğal ve toplumsal gerçeklerle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünü olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, bu derste doğal ve toplumsal olgu ve olaylar ele alınıp işlenmektedir(Sönmez, 1998, s.8). Hayat Bilgisi çocuğun hayatı ile ilgili olan her şeyi kendine konu edinebilir. Asıl konu ise, çocuğun bizzat içinde bulunduğu çevresidir. “Çevresindeki nesnelere, olayları ve problemleri incelemede yardımcı olabilecek sosyal alanlar, fen alanları dersin konularını oluşturur. Bu bakımdan, Türkçe, Aritmetik, Resim-İş, Müzik ve Beden

Eğitimi dersleri ile Hayat Bilgisi dersi bir bütünlük içinde ele alınmalıdır(Çilenti, 1988, s.33). Bu yolla öğrenciler daha sonraki yaşantılara hazırlanma olanağı elde ederler. Çocuğun içinde yaşadığı sosyal ve doğal hayattan alınan ve hayata hazırlanmasını sağlayan üniteler Hayat Bilgisi dersinde ele alınıp incelenir. İfade ve beceri dersleri, bir yandan üniteleri kendi yönlerinden ele alırken bir yandan da çocuklara, kendi yönlerinden gerekli olan becerileri kazandırır. Böylece ilk üç yılın eğitim öğretim çalışmaları, bu dönem çocuğunun toptan görme ve toplu kavrama özelliğine uygun olarak ünite bütünlüğü içinde yürütülmüş olur(Tekışık, 1987, s.9). Sözelimi; okul, okulda yaşam, aile, Cumhuriyet Bayramı gibi olgu ve olaylar toplumsal; sonbahar, kış, çevremizde yaşam gibi olgu ve olaylar ise doğaldır. Çocuk içinde yaşadığı toplumsal ve doğal olgu ve olayları bilmek, onları anlamak, yorumlamak, kestirmek, ilke, genelleme ve yöntemleri yeni olgularda kullanmak, çözümleme yapabilmek, yeni çözümler önermek ve değerlendirmek gibi davranışları kazanmak durumundadır. 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, 1998, s.8).

İlköğretimin amacı; çocukları hayata ve üst öğretime hazırlamaktır. Bu amaca ulaşmada Hayat Bilgisi dersinin önemi büyüktür. Hayat Bilgisi dersinde çocuğa içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre incelenilerek; çevreyi tanıtmak, çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler kazandırmak, çevreye uyum için gerekli beceri ve davranışları öğrenmek amaçları ön planda yer alır (Özdemir, 1998, s.4).

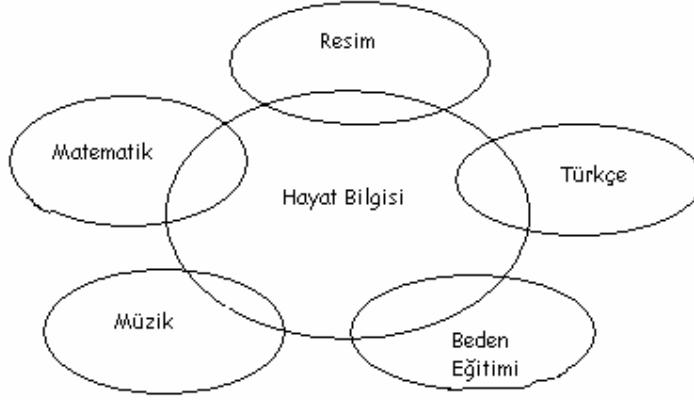
Hayat Bilgisi dersi bütünlük ilkesine dayanarak geniş bir etkileşim alanına sahiptir. Hayat Bilgisi dersinin kapsamı şekil 1’de gösterilmiştir.



Tablo: 1. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı (Sönmez, 1998, s.8).

İlköğretim birinci kademedeki Hayat Bilgisi dersinin çocuğa etkisi büyüktür. Hayat Bilgisi dersi ilköğretimin birinci kademesinde (birinci, ikinci, ve üçüncü sınıflar) görülen; Türkçe, Matematik, Resim-İş, Müzik ve Beden Eğitimi gibi ifade ve beceri derslerinin merkezi ve hareket noktasıdır (Tekışık, 1975, s.7). çocuk bu dersle yaşadığı yakın çevresinden uzak çevresine, yaşadığı somut alandan aşamalı bir biçimde gelişen soyut çevresel alana doğru bilinç, duygu ve eylem olarak açılım gücü kazanmaktadır. Yaşamın kendisini ve çevresini bu ders içerikleriyle tanımayı, kavramayı, keşfetmeyi öğrenmektedir (Güçlü ve ark., 2001, s.55). İlköğretimin ilk üç sınıfında Yurttaşlık Bilgisi, Tabiat Bilgisi ve Aile dersleri Hayat Bilgisi etrafında, dördüncü ve beşinci sınıflarında ise aynı dersler, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Tabiat olmak üzere iki eksen etrafında toplulaştırılmıştır (Kocaçınar, 1966, s.113). Hayat Bilgisi dersinin mihver ders olma yaklaşımı günümüzde de devam etmektedir. İlköğretimin ilk üç sınıfında diğer dersler Hayat Bilgisi etrafında toplanır.

Şekil 2' de Hayat Bilgisi dersinin diğer derslerle bağlantısı gösterilmektedir.



Tablo: 2. Hayat Bilgisi Dersinin Diğer Derslerle İlişkisi (Erden ve diğerleri, 1993. s.6)

I. Devrede ifade ve beceri dersleri (Türkçe, Matematik, Beden Eğitimi, Müzik, Resim İş) ile Hayat Bilgisi arasında ilişki kurulmalıdır. Bu derslerin işlenişinde bir yandan öğrencilere gerekli davranışlar kazandırılmaya çalışılırken, diğer yandan da Hayat Bilgisi konularının çeşitli yollarla canlandırılmasına yardım edilmelidir (Erden ve diğerleri, 1993, s.6). Hayat Bilgisi dersi Türk Eğitim sisteminde gerek eğitimde toplulaştırma anlayışı, gerekse Gestalt Psikolojisinin bulguları ve bu dersi alacak hedef kitlenin özellikleri nedeniyle, merkezi bir ders olarak yer almaktadır. Hayat Bilgisi dersinde öğrendikleriyle öğrenciler, sosyal, kültürel ve kişisel yönden gelişir. Böylece öğrencilerin yakın çevrelerini iyi tanımaları ve çevrelerine uyumu sağlanır. Çevrenin doğal sosyal ekonomik yönlerden incelenmesi ile öğrencilere temel bilgiler Hayat Bilgisi dersiyle kazandırılır (Türkyılmaz, 1969, s.142). Çocuğun yaşamında önemli bir yeri olan Hayat bilgisi dersi ile öğrencilerde kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum gösterme, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerin temeli atılır (Çilenti, 1988, s.28).

### 2.1.5. İHBD TARİHÇESİ

Hayat Bilgisi eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmemekle birlikte, “insanoğlunun varolduğu andan itibaren hem fen bilimleri, hem de sosyal bilimler eğitimi başlamıştır” denilebilir (Sönmez, 1998, s. 13). Hayat Bilgisi dersinin temelleri Eflatun’a kadar dayanmaktadır. Eflatun öğrenen kişinin eşyaya yaklaştırılmasını, ona eşyanın

gösterilmesini ve onu kullanmasını istemiştir. 16. yüzyılda İngiliz bilim adamı Bacon'un, öğrencilerin ezberlemekle değil doğrudan deneyimlerle öğrenmesi gerekliliği ilkesini W. Raticius'ta aynı dönemde ilkokullara uygulamak istemiştir ( Brückl, 1932, s.69-71). Gözlem düşünme ve sonra konuşma diyen 17. yüzyıl eğitimcilerinden J. A Comenius eğitimde esaslı olarak Hayat Bilgisi konularına yer veren ve Hayat Bilgisi dersinin kurucusu olarak bilinen kişidir. 1659 yılında çıkan "Orbis Sensualium Pictus" adlı eserinde Comenius, hayat Bilgisi konularını her şeyden önce dil konularına bağlamış ve derse ilk sınıflar için en uygun şekli vermiştir. Eseri öğretimde kelimelerle eşya arasında ilişki kurma konusunda yapılan ilk çalışmadır (Baysal, 1995, s.25).

Türk eğitim tarihinde ise; İslamiyet'ten önce toplumsal ve doğal yaşamla ilgili kurallar gelenek ve göreneğin, inanç sisteminin içinde verilmiştir. İslamiyetten sonra ise İslam dininin esaslarına göre kişi yetiştirilmeye çalışılmış bunu yanı sıra gelenek ve göreneğin kuralları da öğrencilere kazandırılmıştır (Sönmez, 1998, s. 14).Osmanlı devleti zamanında okullardaki eğitim programlarında Kur'an öğretimine ağırlık verilmiştir. Eğitimde ilk yenileşme çalışmaları Islahat hareketiyle başlamış Tanzimat ile devam etmiştir. Yine bu dönemde 1868'de kurulan sıbyan okulları programlarına İmla, malumat-ı Nafia (Faydalı Bilgiler, Hayat Bilgisi), Coğrafya ve Aritmetik derslerinin eklenmesi planlanmışsa da bu gerçekleşmemiştir (Kodaman, 1991, s.62).

1 Eylül 1869 tarihli "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" uyarınca okutulacak derslerde önemli değişiklikler yapılmış, eğitim sistemine batı kültürü düşüncesi girmiştir. Yazı, Tarih-i Osmani, Coğrafya, Malumat-ı Nafia dersleri ilkokullarda okutulmaya başlanmıştır (Kodaman, 1991, s.63). 1869'a gelinceye kadar ne sıbyan ne de rüsdüye okullarında eşya tedrisatı adı altında Hayat Bilgisi ile ilgili ders yoktur. İlk sınıflarda, özellikle birinci sınıfta bu yıllardan sonra okutulan "Dürus-ı Eşya ve Malumat-ı Nafia" dersleri konuları bakımından Hayat Bilgisine çok yaklaşmıştır (Baymur, 1937, s.38).

Cumhuriyet'ten sonra 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin birleştirilmesi yasası) ile Türk Eğitiminde düzenlemeler ve yenilikler başlamıştır. Bu dönemde eğitimin başlıca amacı, her düzeydeki okullarda öğrencilere Cumhuriyetçi bir eğitim vermek olmuştur. İlköğretime büyük önem verilmiş, Cumhuriyet döneminde ilköğretim

programları, gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. 1926 tarihinde yayınlanan ilkökul programı, öğretim etkinliklerine toplu öğretim ilkesini getirmiştir. Bu önceki dönemin geleneksel öğretim anlayışından çok farklı yepyeni bir öğretim ilkesidir (Akyüz, 1993, s.286-301). 1926 programında ilkökulun temel amacı genç kuşakları etkin bir biçimde çevresine uyum göstermelerini sağlamak yoluyla iyi vatandaş yetiştirmek olarak belirlemiştir; Hayat Bilgisi dersine haftada 4 saat olmak üzere I., II., ve III. Sınıflarda yer verilmiştir. 1930, 1932 ve 1936 programlarında, 1926 programındaki amaca; “bireyleri, bedence ve ruha en iyi alışkanlıklara sahip, milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip bir hale getirmek” gibi ilkeler eklenmiştir (Sönmez, 1998, s.14).

1926 programı, 1936 yılında yeniden değiştirilmiş ve on yıllık uygulama deneyiminden edinilen izlenimlerle programa bir takım teknik ekler yapılmış ve özellikle programdaki amaçlar ve öğretim ilkeleri yeniden gözden geçirilmiştir. Ayrıca birinci önemine ilişkin bir bölüm eklenmiş, her derse ait amaçlar ve ilkeler ortaya konmuş, programın sonunda eğitim öğretim sırasında ilkökulun yararlanacağı araçlarla bunların nasıl kullanılacağı konusunda bilgiler verilmiştir (Öymen ve Erkmen, 1959, s.42). 1936 programında da hayat bilgisi adıyla okutulan ders I. sınıfta 5, II. sınıfta 6 ve III. sınıfta 7 saat olarak yer almıştır.

1948 programında Hayat Bilgisi dersinin amaçları, 1936 programının amaçları ile fazla farklılık göstermemektedir. Bu amaçlar 1948 ve 1961 programlarında tabiat ve toplumsal yaşayışla ilgili iki başlık altında toplanmış I. sınıfta 5, II. sınıfta 6 ve III. sınıfta 7 saat olarak yer almıştır (Sönmez, 1998, s.14). 1962 ve 1965 program taslaklarında Hayat Bilgisi ve daha sonraki “sosyal bilgiler” dersi, “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersleri başlığı altında yer almıştır. 1936 ve 1948 programlarında konular halinde sıralanan dersler, 1968’de üniteler çevresinde toplanmıştır. 1968 ve 1995 programlarında amaçlar;

- a) Yakın çevreyi tanıma ile ilgili, yetenek ve becerileri geliştirme yönünden,
- b) Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden,
- c) Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden,
- d) Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme yönünden ve,

e) Daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden olmak üzere 5 başlık altında toplanmıştır (Sönmez, 1998, s.14).

1926, 1936 ve 1948 programları ile 1968 programının uygulanışı açısından gözlenen en önemli farklardan birisi de, Hayat Bilgisi dersi işlenirken, ünitelerin özelliği ve olanaklar göz önüne alınarak çeşitli yöntemler yanında, çocukların kümeler halinde çalışmalarına, bir küme içinde çalışan çocukların aralarında iş bölümü yaparak her birinin ilgi ve yeteneğine göre işlenen konunun bir kısmında etkinleşmesi ve çalışma sonuçlarının tüm sınıf topluluğu ile paylaşılarak sınıf içindeki tüm öğrencilerin etkin hale gelmesine olanak sağlamasıdır (Baysal, 1995, s. 54). 1968 programında Hayat Bilgisi dersi I. sınıfta 6, II. sınıfta 6 ve III. sınıfta 6 saat olarak belirlenmiştir.

1968 yılından sonra yeni bir Hayat Bilgisi programının geliştirilmesi uzun yıllar almıştır. Okulların, çağın gerekleri doğrultusunda öğrencilerin eğitim gereksinimine yanıt verebilecek nitelikleri taşıması, eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için Milli Eğitim Bakanlığı'nca 1990 yılında "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" başlatılmıştır. Bu proje kapsamında oluşturulan "Müfredat Laboratuar Okulları"nda uygulanmak üzere geliştirilen yeni programlardan birisi de Hayat Bilgisi programıdır. 1993-1994 öğretim yılında pilot bölge olarak seçilen 13 ildeki 208 okulda 1 yıl süre ile deneme sürecinde uygulanan bu program, 1997-1998 öğretim yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarına da yaygınlaştırılmıştır. Bu programın diğer programlardan en büyük farkı ise; alanda deneme sürecinden geçirilerek yaygınlaştırılmış olmasıdır.

### **2.1.5.1. BATI ÜLKELERİNDE HAYAT BİLGİSİ DERSİNİN GELİŞİMİ**

Hayat Bilgisi konularının eğitim ve öğretimdeki değerini ilk sezen, Farçois Rabelais (1494-1553) olmuştur. *Gargantua* adlı bir çocuk için çizmiş olduğu planında, Hayat Bilgisi konularına değinmiş, çocuk ile eğitimcisinin yemekte, ekmek, su, tuz, balık, yemişler, otlar vs. üzerindeki görüşmeleri ve düşünceleri ile yaptıkları kır gezilerini, bitkileri toplama ve incelemelerini, zanaat sahiplerinin iş yerlerini ve çalışma tarzlarını gözden geçirmelerini, yapılan işleri ve konuşmaları ele almıştır.

Asıl kurucusu olarak ise 17. yüzyıl Çek eğitimcilerinden Johann Amos Comenius (1592-1670) dur. *Obris Sensualium Pictus* adlı eserini çıkarttığı 1658 yılı ilköğretim Hayat

Bilgisi öğretiminin başladığı yıl olmuştur. Bu eserinde resimler ve bu resimleri aydınlatan metinlerle gerek gerçek, gerekse ahlaki konulara yer vermiştir. Bunlar dünya, gök, hayvanlar, bitkiler, taşlar, insanın işi, insanın ruhu yer bilgisi, şehir, aile, okul, meslekler, ahlak kuralları, dinler, Devlet, memleket, kitap vs. gibi konulardır. Comenius, bunları bir bütün halinde kavratmaya çalışmış fakat, okul hayatındaki uygulaması gerçekleşmemiştir.

17. yüzyıl eğitiminin kiliseden alınıp yavaş yavaş şehir ve vilayet ile, devlet yöneticileri eline geçmesi sonucunda ise, yeni gelişmeler arka arkaya kendini göstermiştir.

Alman Andreas Reyher'de 1656 yılında çıkartmış olduğu kitabında tabiat ve Hayat Bilgisi ile sosyal ve ekonomik konulara yer vermiştir.

Fransa'da ise, Hayat Bilgisi eğitimi bakımından dikkate değer olarak Abbe Fleury olmuştur. Fleury eserinde, çocuğun çevresinde olanların çocuğa dikkat ettirilmesinin önemine değinmiş, ilk dikkatinin çekilmesi gerekenlerin ise, evin içerisi, araç gereçler, toprak, insanlar, hayvanlar, bitkiler ve olayların olması gerektiğini belirtmiştir. Bugün okullarımızda okuttuğumuz hayat bilgisinin de onun görüş tarzında farklı şeyler içermediği görülmektedir.

18. yüzyılda Hayat Bilgilerine değer vermek düşüncesi daha çok benimsenmiş, Hayat Bilgilerine yer veren daha geniş ansiklopediler oluşturulmuştur. Bütün bunlar Hayat Bilgisi eğitiminin ilköğretimde yer almasını daha da kolaylaştırmıştır.

J.J.Rousseau, Emil adlı kitabı ile hareketin başı olmuş ve düşünceleri günümüze kadar tesirini göstermiştir. Rousseau, eğitimin çocuğun tabiatından ve çevresinden başlanması gerektiğini belirtmiş, Hayat ve Yurt Bilgisi bakımından düşüncelerini bu eserinde toplamıştır. Hareket noktasını, oturdukları şehirle köydeki evleri teşkil etmiş daha sonra güneş ve yerler bir plan halinde yer almıştır.

Johann Bernhard Basedow'da, Hayat Bilgisi konularına değinmiş, çocuğun hayatına ait veya onun ilgisini çeken bütün halindeki konularla ona kapalı bir tasvir kazandırmak gerektiğini istemiştir.

18. yüzyılın ikinci yarısında Prusya ve Avusturya'da ilköğretim işi devlet tarafından organize edilmeye başlanmış ve Avusturya'da 1774'de Hayat Bilgisi öğretimine ilkokullarda başlanmıştır. 19. yüzyılda Avrupa'da kültür memleketlerinde devletin halkın eğitime daha büyük bir önem vermesi ile bu çalışmalar hız kazanmıştır.



Bu yüzyılda Pestalozzi, Denzel, Von Türk, Grassmann, Scholz, Herbart, Ziller, Dörfeld, Wilhelm Rein, Otto Willmann, Ritter, Finger, Diesterweg, Junge gibi isimler Hayat Bilgisi eğitiminin şekillenmesinde büyük rol oynamışlardır.

Hayat Bilgisi eğitiminin batıdaki gelişimine ait genel bakış, bu eğitim şubesinin ilk eğitimde yakın bir zamandan beri yer aldığını göstermektedir. Çocuk ruhuna göre eğitim düşüncesi, Rabelais ve Comenius'la başlamakla birlikte, bunların okul uygulamadaki etkileri az olmuştur. İlkokula 18. yüzyılda giren Hayat Bilgisi önce yüksek devrede yer almış, küçük sınıflarda ve hazırlık şeklinde, bir Hayat Bilgisi öğretimi ancak 19. yüzyılda kendini göstermiştir. Bu düşünce ilk sınıflarda bütün bilgileri içeren bir ders olarak, orta devrede ise yurt bilgisi olarak uygulanmıştır.

İlkokula uygun bugünkü anlamda Hayat Bilgisi eğitiminin ana hatları, 20. yüzyıl başlarında Almanya, Avusturya, Prusya, Fransa, Rusya ilkokul programlarında yer almıştır (Baymur, 1937, s.13-37).

#### **2.1.5.2. ÜLKEMİZDE CUMHURİYET ÖNCESİ H.B.D. GELİŞİMİ**

Bizim eğitim tarihimizde İslamiyet'ten önce toplumsal yaşam ile ilgili kurallar gelenek ve göreneğin inanç sisteminin içinde yer verilmiştir. İslamiyet'ten sonra ise, İslam dininin esaslarına göre kişi yetiştirilmeye çalışılmış, bunun yanı sıra gelenek ve göreneklerin kuralları da kazandırılmıştır (Akyüz, 1993, s.127).

Osmanlı döneminde Hayat Bilgisi eğitimi, ilk önce Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın gayretleri ile hazırlanan 1869 tarihli "Maarifi Umumiye Nizamnamesi" ile okullara girmiştir. Burada Hayat Bilgisi konularının iptidai okullarında "Malumatı Nafia" adı altında verilmesi öngörülmüştür. Bu ders Abdulhamit Devrinde, iptidaiye ve rüştiye okulları ile kız rüştiyeleri programlarında da değişik adlarla yer almıştır (Şifai Malumat, Dürusu Eşya ve Malumatı Nafia gibi). 1914 programında Hayat Bilgisine, Musahabatı Ahlakiye, Tarihiye, Sıhhiye ve Medeniye, Tarih, Coğrafya, Eşya Dersleri ve Ziraat dersleri adları altında ilk devreden başlayarak tüm sınıflarda değişik şekillerde yer verilmiştir. Bu durum Cumhuriyet dönemine kadar sürmüştür. 1924'te "Tabiat Tetkiki" ismi ile yerini almıştır (Baymur, 1937).

### **2.1.5.3. CUMHURİYET DÖNEMİNDE H.B.D. GELİŞİMİ**

Cumhuriyet döneminde, ilkokullarla ilgili 1926, 1930, 1936, 1948, 1962, 1968, 1995 ve 1998 yıllarındaki programlarla düzenlenmeye gidilmiştir.

1924'te İlk Mektep Müfredatı Programı hazırlanmıştır (Tekışık, 1992, s.1).

1926 programında ilkokulun ilk üç yılında okutulan Tarih, Coğrafya, Tabiat, Eşya ve Yurt Bilgisi dersleri bu programda "Hayat Bilgisi" dersi adı altında birleştirilerek toplu öğretime geçilmiştir (Kafadar, 1997, s.158).

1930, 1932, 1936 programlarında 1926 programındaki amaca; "bireyleri, bedence ve ruhça en iyi alışkanlıklara sahip, milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip bir hale getirmek" gibi ilkeler eklenmiştir (Sönmez, 1998, s.14).

1948 Programında Hayat Bilgisi dersinin çevre özellikleri dikkate alınarak işlenmesi daha çok önem kazanmıştır. Bu program öğretmene daha çok yetki vermiştir ve yöreselleşmiştir (Çelenk, 2000, s.40).

1968 ilkokul programında Hayat Bilgisi üniteleri birinci sınıfta yedi, ikinci ve üçüncü sınıflarda sekiz olarak belirlenmiştir. Ders saatleri günde birer saat olmak üzere her üç sınıf için haftada beş saat şeklinde düzenlenmiştir. Diğer dersler için ilkokul ilk üç sınıfın mihveri olarak Hayat Bilgisi dersi üniteleri esas olarak kabul edilmiştir.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın, 1968 yılında kabul ettiği ve 1998 yılına kadar uygulanan "Hayat Bilgisi Programı" nda bazı ünitelerin somut işlemler döneminde olan 3. sınıf öğrencileri için ilgi çekici olmadığı fark edilerek değişikliklere gidilmiştir (Özçetin, 2000, s.28).

#### **2.1.5.3.1. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE H.B.D. İÇERİĞİNDEKİ GELİŞMELER**

Cumhuriyetten günümüze kadar toplum ve bireyin ihtiyaçlarında meydana gelen değişimler nedeniyle Türk Milli Eğitiminin; amaçlarında, ilkelerinde ve de dolayısıyla Hayat Bilgisi ders programının amaçlarında ve de içeriğinde değişiklikler olmuştur. Kurtuluş savaşının devam ettiği günlerde 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'nden günümüze kadar taslak programlar dışında 1926, 1936, 1948 ve 1968 tarihli dört program uygulamaya konmuştur.

1926'dan 1965'e dek düzenlenen İlkokul Hayat Bilgisi programlarının içeriğini çoğunlukla "mevsimler, dersane, aile, köy, kasaba, il, bayramlar" oluşturmuştur. Bu konular eğitim biliminin ve çocuk gelişiminin bir gereği olarak öğrencilerin yakın çevrelerinden hareket edilerek ünitelerde yapılandırılmıştır.

Genel itibariyle bu bölüm Hayat Bilgisi programlarının hazırlanmasına ve yenilenmesine yol açan etkenler ve programların genel özelliklerine yer verilmiştir.

#### *1926 ve 1930 ilkokul Programları,*

1926 İlkokul Programı'nda, ilkokulun amacı; "Genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir" (MEB, 1926) şeklinde açık, sınırları belli edilmemiş başka bir deyişle uygulamaya imkan vermeyecek biçimde ifade edilmiştir.

Bu programın en önemli özelliği toplu öğretim uygulamasını getirmesidir. Bu yöntemle ilk üç sınıfta dersler Hayat Bilgisi ders üniteleri etrafında toplanmış ve her dersin programı yeni ve canlı esaslara dayandırılmıştır (Arslan, 2000). Toplu öğretimde derslerde ayrı ayrı konular işlenmemekte, bir konu çeşitli yönleriyle işlenmektedir.

1926 ve 1930 ilkokul programlarındaki I., II. ve III. sınıflarında yer alan Hayat Bilgisi üniteleri şunlardır:

**I.Sınıf:** 1.Ünite: Mektubimiz, 2.Ünite: Evimiz ve Ailemiz, 3.Ünite: Sonbahar, 4.Ünite: Cumhuriyet Bayramı, 5.Ünite: Kış, 6.Ünite: İlkbahar, 7.Ünite: Yaz (MEB, 1926).

**II.Sınıf:** 1.Ünite: Sonbahar, 2.Ünite: Cumhuriyet Bayramı, 3.Ünite: Kış, 4.Ünite: İlkbahar (MEB, 1926).

**III.Sınıf:** 1.Ünite: Sonbahar, 2.Ünite: Cumhuriyet Bayramı, 3.Ünite: Kış, 4.Ünite: İlkbahar (MEB, 1926).

#### *1936 ve 1948 İlkokul Programı,*

1926 ilkokul programını uygulamaya konulmasından sonra çeşitli alanlarda birçok inkılap yapılmıştır. Hatta kullanılan alfabe bile değiştirilmiştir (1 Kasım 1928). Meydana gelen sosyal ve kültürel değişikliklerin anlatılmasının yanı sıra reformlara sahip çıkacak gençlerin yetiştirilme zorunluluğu yeni bir programın hazırlanmasını bir anlamda zorunlu kılmıştır.

Ülkemizde “eğitim programı” uzun süre derslerin isimlerini ve haftalık ders saatini içeren listeleri ifade eden “müfredat programı” deyimiyle ifade edilmiştir (Tertemiz, 1997). Okul programındaki bir dersin genel amaçlarından özel hedefleri çıkarmak, listelenen başlıklardan konuların ayrıntılarına inmek tavsiye edilen yöntemlerden dersin stratejisini kurmak ise ders kitabının yazarına ve öğretmene bırakılmıştır. Bu yıllara kadar program geliştirme çabalarının daha çok dersler ve konular listesi hazırlamak olarak ele alındığı söylenebilir.

*1936 ve 1948 İlkokul programlarındaki I., II. ve III. sınıflarında yer alan Hayat Bilgisi üniteleri şunlardır:*

**I.Sınıf:** 1.Ünite: Dershanemiz, 2.Ünite: Oklumuz, 3.Ünite: Evimiz ve Ailemiz, 4.Ünite: Cumhuriyet Bayramı, 5.Ünite: Çarşıda ve Pazar yerinde Sonbahar, 6.Ünite: Bahçelerde Sonbahar, 7.Ünite: Okula Gelmeden Önce, Okuldan Çıktıktan sonra, 8.Ünite: Sonbaharda Çocukların Oyunları, 9.Ünite: Okulda, 10.Ünite: Bakkal ve Aktar Dükkanında, 11.Ünite: Kış Geliyor, 12.Ünite: Yeni Yıl, 13.Ünite: Evde Oyun, 14.Ünite: Dışarıda Kış Eğlenceleri, 15.Ünite: Evde Kış Eğlenceleri, 16.Ünite: Gündüz ve Gece, 17.Ünite: Evimizde Hayvanlar, 18.Ünite: Hastalıklar, 19.Ünite: Vücudumuz, 20.Ünite: İlkbahar Geliyor, 21.Ünite: Posta, 22.Ünite: Misafirlik, 23.Ünite: ilkbahar Geldi, 24.Ünite: 23 Nisan Bayramı, 25.Ünite: Bahar Gezintisi, 26.Ünite: Yaz Geliyor, 27.Ünite: 19 Mayıs Bayramı, 28.Ünite: Yaz, 29.Ünite: Ders Yıl Sonu, 30.Ünite: Son Hafta(MEB, 1936; MEB, 1948;Akt:Sönmez, 1999).

**II.Sınıf:** 1.Ünite: Okula Dönüş, 2.Ünite: Tatili Nasıl Geçirdik, 3.Ünite: Sonbahar Geldi, 4.Ünite: Pazarda Sonbahar, 5.Ünite: Cumhuriyet Bayramı, 6.Ünite: Kış Hazırlıkları (I), 7.Ünite: Kış Hazırlıkları (II), 8. Ünite: Işık ve Ateş (1936 Programında yok), 9.Ünite: Araştırma ve Yerli Malı Haftası(1936 programında yok), 10.Ünite: İlk Kar, 11.Ünite: Yeni Yıl, 12.Ünite: Dışarıda Kış Eğlenceleri, 13.Ünite: Kış Eğlenceleri, 14.Ünite: Yangın, 15.Ünite: Kış ve Hastalıklar, 16.Ünite: Vücudumuz, 17.Ünite: Vücudumuzu Koruyalım, 18.Ünite: Çamaşır Günü, 19.Ünite: Cadde ve Sokakta, 20.Ünite: Taşıtlar (1936 programında yok), 21.Ünite: İlkbahar Geldi, 22.Ünite: Meyve Bahçelerinde ve Bostanlarda Bahar (Gezinti), 23.Ünite: Tarlalarda Bahar, 24.Ünite: Çarşıda ve Pazar Yerinde Bahar, 25.Ünite: 23 Nisan Bayramı, 26.Ünite: Evimiz, 27.Ünite: Askerlik, 28.Ünite: Suyumuz, 29.Ünite: 19

Mayıs Bayramı (1936 programında yok), 30.Ünite: Yaz Başlangıcı, 31.Ünite: Ders yılının Sonu(MEB, 1936; MEB, 1948;Akt: Sönmez,1999).

**III.Sınıf:** 1.Ünite: Yeni Dershanemiz, 2.Ünite: Oklumuz, 3.Ünite: Okulumuzun Cıvarı, 4.Ünite: Cumhuriyet Bayramı, 5.Ünite: Okul Bahçesinde Tarım Deneyleri Hava Gözlemleri, 6.Ünite: Okulumuzun Bulunduğu Mahalle veya semt, 7.Ünite: Evimiz, 8.Ünite: Okul yolu, 9.Ünite: Taşıtlar, 10.Ünite: Artırma ve Yerli Malı Haftası, 11.Ünite: Yeni Yıl, 12.Ünite: Şehrimiz, Kasabamız, Köyümüz, 13.Ünite: Şehir veya Kasabamızın Yönetim Örgütleri, 14.Ünite: Posta, Telgraf, Telefon ve Radyo(1948 programında var), 15. Ünite: Şehir veya Kasabamızdaki Yardım Kurumları, 16.Ünite: Çayır ve Tarlada, 17.Ünite: Ormanda(Varsa), 18.Ünite: Dere, Irmak veya Gölün Kenarında (varsa), 19.Ünite: Deniz Kenarında(varsa), 20.Ünite: Köyü Ziyaret, 21.Ünite: 23 Nisan Bayramı, 22.Ünite: Suyumuz, 23.Ünite: Komşu Kasaba veya Şehirler, 24.Ünite: 19 Mayıs Bayramı, 25.Ünite: Yediğimiz Ekmek(1948 programında var), 26.Ünite: Sağlığımızı Koruyalım, 27.Ünite: Gökyüzü, 28.Ünite: Ders Yılı Bitti (MEB, 1936;MEB, 1948;Akt: Sönmez, 1999).

#### *1962 ve 1965 İlkokul Programı,*

1968 İlkokul programına zemin oluşturan bir taslak programdır. 6-7 yıllık uygulama evresinden sonra 1968 programı oluşturulmuştur.

Toplumun sosyal yapısında, siyasi hayatında, ekonomik düzeninde ve genel olarak bilim ve teknolojideki gelişmeler yeni bir program hazırlanmasını adeta zorunlu kılmıştır. Ayrıca 1948 programında eğitimcilerin giderilmesini istedikleri bir çok eksiklikler mevcuttu. Bunlar genel olarak şunlardır;

- Programın amaçları değerlendirmeye elverişli bir objektiflik ve fonksiyonluk göstermemekteydi.
- Daha çok normal sınıflar ve şehir okulları için hazırlanmıştı, birleştirilmiş sınıflarda ve köy okullarında uygulanmasında birçok sorunlar çıkmıştı.
- Ünite sayısı ve çeşidi bir ders yılında işlenemeyecek kadar çoktu.

• Yurdun her tarafında uygulanacak şekilde hazırlanmıştı. Esnek bir çerçeve program değildi.

*1962 ve 1965 ilkokul programlarındaki I., II. ve III. sınıflarında yer alan Hayat Bilgisi üniteleri şunlardır:*

**I.Sınıf:** 1.Ünite: Okulda Hayatımız, 2.Ünite: Evimiz ve Ailemiz, 3.Ünite: Cumhuriyet Bayramı, 4.Ünite: Çevremizde Sonbahar, 5. Ünite: Çevremizde Kış, 6.Ünite: Çevremizde İlkbahar, 7.Ünite: Ders Yılı Sonu (MEB, 1965,s.25).

**II.Sınıf:** 1.Ünite: Yeni Ders Yılımız, 2.Ünite: Cumhuriyet Bayramı, 3.Ünite: Çevremizde Sonbahar, 4.Ünite: Çevremizde Kış, 6.Ünite: Çevremizde Bahar, 7.Ünite: Ders Yılı Sonu Çalışmalarımız ve Yaz(MEB, 1965,s.26).

**III.Sınıf:** 1.Ünite: Okulumuz ve Çevresi, 2.Ünite: Evimiz, Sokağımız, Mahallemiz, 3.Ünite. Çevremiz ve ilimiz, 4.Ünite: Sağlığımızı Koruyalım, 5.Ünite: Gökyüzü ve Yeryüzü (MEB,1955, s.27).

*1968 ilkokul Programı,*

1968 İlkokul programında, önceki programlardan farklı olarak, Türk Milli Eğitiminin hedefleri, ilkokulun hedefleri, eğitim öğretim ilkeleri yer almıştır. Bunlara ek olarak derslerin genel ve özel hedefleri ayrı ayrı belirtilmiştir.

Bu programda ilk üç sınıfta okutulan Hayat Bilgisi dersinin temel teşkil ettiği Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgileri dersleri Sosyal bilgiler dersi; Tabiat Bilgisi, Tarım dersleri de Fen Bilgisi dersi adı altında toplanmıştır.

*1968 ilkokul programındaki I., II. ve III. sınıflarında yer alan Hayat Bilgisi üniteleri şunlardır:*

**I.Sınıf:** 1.Ünite: Okul Hayatımız, 2.Ünite: Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, 3.Ünite: Evimiz ve Ailemiz, 4.Ünite: Yeni Yıl, 5.Ünite: Sağlığımızı Nasıl Koruyalım?, 6.Ünite: Bizim Bayramımız 23 Nisan, 7.Ünite: Ders Yılı Sonu (MEB,1969).

**II.Sınıf:** 1.Ünite: Yeni Ders Yılımız, 2.Ünite: Çevremizdeki Sonbahar, 3.Ünite: Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, 4.Ünite: Çevremizde Kış, 5.Ünite: Taşıtlar ve Trafik, 6.Ünite: Haberleşme, 7.Ünite: Çevremizde Bahar, 8.Ünite: Ders Yılı Sonu (MEB, 1969).

**III.Sınıf:** 1.Ünite: Çevremizi Tanıyalım, 2.Ünite: Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, 3.Ünite: İlçemizi Tanıyalım, 4.Ünite: Sağlığımızı Koruyalım, 5.Ünite: Yeryüzünde ve

Gökyüzünde Gördüklerimiz, 6.Ünite: Köyü Tanıyalım, 7. Ünite: Çevremizde kullandığımız Alet ve Makineler, 8. Ünite: Ders Yılı Sonu (MEB,1969).

*1995 İlkokul Programı,*

1990'lı yıllarda Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil programları sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğüne göre hazırlanmıştır. Bu programlarda önceki programlara ilaveten hedeflerin hiyerarşisine ve hedeflerin davranışsal ifadelerine yer verilmiştir.

Hayat Bilgisi ders programı 1995 programında sadece Atatürkçülük konuları eklenerek 1968 programındaki gibi yer almıştır.

*1995 ilkokul programındaki I., II ve III. sınıflarında yer alan Hayat Bilgisi üniteleri şunlardır:*

**I.Sınıf:** 1.Ünite: Okul Hayatımız, 2.Ünite: Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk-Atatürk'ün Hayatı, Atatürk'ün Kişisel Özellikleri ve Çeşitli Yönleri, 3.Ünite: Evimiz ve Ailemiz,- Atatürkçü Düşüncede Özellik Taşıyan Önemli Yaklaşımlar, 4.Ünite: Yeni Yıl, 5.Ünite: Sağlığımızı Nasıl Koruyalım?, 6.Ünite: Bizim Bayramımız 23 Nisan,- Atatürkçü Düşüncede Önemli yaklaşımlar, 7.Ünite: Ders Yılı Sonu (MEB, 1995, s.261).

**II.Sınıf:** 1.Ünite: Yeni Ders Yılıımız, 2.Ünite: Çevremizde Sonbahar, 3.Ünite: Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk- Atatürk'ün Hayatı, Atatürk'ün Kişisel Özellikleri ve Çeşitli Yönleri, 4.Ünite: Çevremizde Kış, 5.Ünite: Taşıtlar ve Trafik, 6.Ünite: Haberleşme,- Atatürkçü Düşüncede Özellik Taşıyan Önemli Yaklaşımlar, 7.Ünite: Çevremizde Bahar, 8.Ünite: Ders Yılı Sonu (MEB, 1995, s.261).

**III.Sınıf:** 1.Ünite: Çevremizi Tanıyalım,-Atatürkçü Düşüncede Özellik taşıyan Önemli Yaklaşımlar, 2.Ünite: Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk-Atatürk'ün Hayatı, Atatürk'ün Kişisel Özellikleri ve Çeşitli Yönleri, Atatürkçü Düşüncede Özellik Taşıyan Önemli Yaklaşımlar, 3.Ünite: İlçemizi Tanıyalım,-Atatürkçü Düşüncede Önemli Yaklaşımlar, 4.Ünite: Sağlığımızı Koruyalım, 5.Ünite: Yeryüzünde ve Gökyüzünde Gördüklerimiz, 6.Ünite: Köyü tanıyalım, 7.Ünite: Çevremizde Kullandığımız Alet ve Makineler, 8.Ünite: Ders Yılı Sonu,-Atatürkçü Düşüncede Özellik Taşıyan Önemli Yaklaşımlar (MEB, 1995, s.261).

## **2.2. EĞİTİM PROGRAMININ ÖGELERİ**

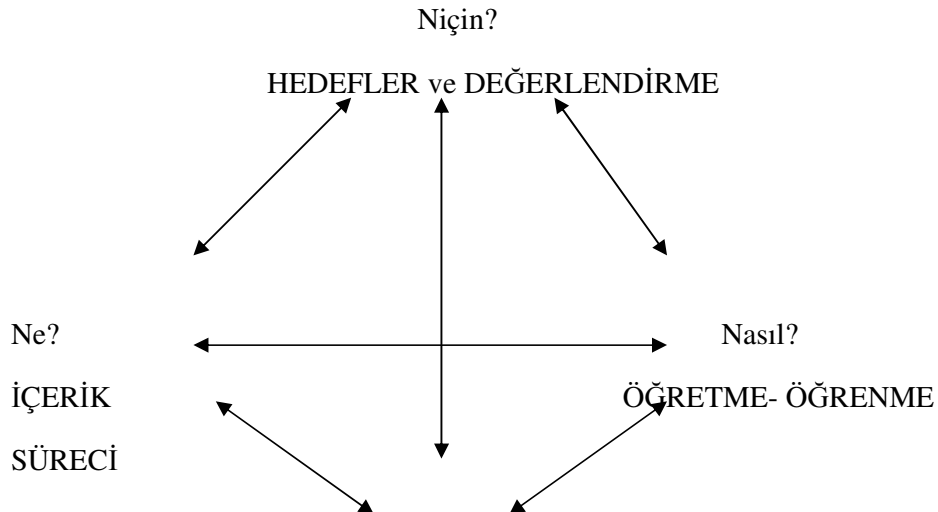
Eğitim programları dört temel öğeden oluşmaktadır.

1. Amaçlar
2. İçerik
3. öğretme ve öğrenme süreçleri
4. Değerlendirme( Varış, 988).

“Amaçlar” ile bireye kazandırılmak istenen davranış belirlenir. Amaçlar belirlendikten sonra, saptanan amaçlara ulaşılmasına yardım edecek “İçerik” ve daha sonra içeriğin öğretilmesinde kullanılacak “Yöntem ve öğrenme süreçleri” belirlenir. En son “Değerlendirme” ögesi ile amaçlara ulaşma derecesi tayin edilir.

Taba bir programda bulunması gereken elemanları şu şekilde belirtmiştir;

Özel tasarıları ne olursa olsun, bütün programlar belirli elemanlarla düzenlenir. Bir program, genellikle, amaçları ve özel hedefleri içerir: içeriğin seçimini ve düzenini belirtir; bazı öğrenme ve öğretme örneklerini verir veya açıklar; sonuçları değerlendirme programlarını içerir. Programlar bu elemanların her birine verilen değere, bu elemanların birbirleriyle olan ilişkilerinin şekline ve her biriyle ilgili karar verirken kullanılan temellere göre değişirler (Taba:Akt: Saylan, 1995).





Ne Kadar?

## DEĞERLENDİRME

Tablo: 3. Programın Öğeleri ve Öğeler Arası İlişkiler

Program; hazırlamada, planlamada yada tasarlamada farklı yaklaşımlardaki ortak olan öğeler ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi gösteren şemadan da anlaşılacağı gibi amaç (hedef), içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme öğelerinden oluşan dinamik bir ilişkiler bütünüdür (Tertemiz, 1997).

Araştırmada uygulanmakta olan programın içeriğinin okutulan ders kitaplarının içeriği ile örtüşme düzeyinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi yapıldığından, program öğelerinden amaç öğesi, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerine yer verilmemiş, içerik öğesi üzerinde durulmuş ve genel bilgiler verilmiştir.

### 2.2.1. İÇERİK

Program geliştirme süreçlerinde ikinci önemli aşama, amaçlara uygun içerik ve faaliyetlerin seçimidir.

Programda içerik boyutu belirlenen hedeflere ne ile ulaşalım yani “Ne?” sorusuna cevap vermektedir. İçerik (kapsam veya konu alanı) belirlenen bu hedeflere ulaşmak için araçtır (Tertemiz, 1997). Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “Ne öğreteyim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur.

Tanımdan da anlaşılacağı gibi içerik, hedef davranışlar için bir araçtır. Hedef ve davranışlara uygun olarak, uygun bir şekilde içerik belirlenir. Başka bir ifadeyle içerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir (Sönmez, 1996).

Eğitim programlarında içerik seçimiyle ilgilenenlerin belirtilen bazı ölçütlere göre hareket etmeleri gerekmektedir. Varış’a (1996) göre bu ölçütler şunlardır;

1. Toplumsal fayda,
2. Bireysel fayda,
3. Öğrenme ve öğretim,
4. Bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği yer.

İçerik düzenlemesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavram ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır. Bu ilkeler her ders için geçerli olabilir. Ayrıca, içerik; çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemelidir. Bunu yanı sıra içerik konunun özelliğine göre aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmalıdır. Her şeyden önemlisi de içerik hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır (Demirel, 1999).

Sönmez'e göre (1996), içerik; hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu; bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir.

Saylan (1995) ise belirlenen içeriğin içerik hedef ve davranışlara, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, öğrencinin yaşantılarına uygulanabilir, sosyal ve kültürel gerçeklerle tutarlı, kapsamlı ve sınırlı, geçerli, önemli ve öğretilebilir olması gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Ayrıca içerik, öğretim hedeflerine uygun olmalı, çabuk değişen bilgiler yerine kalıcı, dayanıklı bilgilere yer vermeli, öğrencinin düzeyine uygun olmalı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır (Tertemiz, 1997).

### **2.2.1.1. İÇERİK KAVRAMI**

Program geliştirme sürecinde önemli aşamalardan biri, hedefe uygun olarak içeriği belirlemektir. Eğitim programında içerik eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılır ve hedef davranışları kazandıracak biçimde organize edilir. İçerik eğitim programında neyi hangi sırayla öğretilim? Sorusunun cevabını verir.

İçerik, hedef davranışı tam olarak kazandırmanın yanında hangi zihinsel alan hedef alınmışsa ona dayanmalıdır. Örneğin; bilgi basamağında bir davranış kazandırılmak isteniyorsa; "Atatürk'ün doğduğu yeri yazma/söyleme" gibi bilgi düzeyindeki hedef davranışın içeriği "Atatürk 1881 tarihinde Selanik'te doğdu." şeklinde olmalıdır. Bu şekilde birey bu bilgiyi öğrendikten sonra, görünce tanıyacak, sorunca söyleyecek veya ezberden aynen tekrarlayacaktır.

İçeriğin, kendi içinde değer taşımasının yanında, program geliştirmenin önemli uygulayıcılarından biri olan öğretmen tarafından da etkinlikle kullanılması gerekmektedir. Bunun içinde öğretmeni de içine alan ve öğrenciyi etkileyen öğrenme durumlarının hazırlanması gerekmektedir.

Öğretim sürecinde yeni bilgilerin programa yansıtılması, eskiyen ve işlevselliğini kaybeden bilgilerin programdan çıkartılması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle programda yer alacak içeriğin analizini gerektirmektedir (Beydoğan, 2001, s.34).

İçerik, olguların ve olayların, ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir. Bu sebeple belli bir disiplinde anlam taşıyan bölümleri saptayan, aktif çaba göstererek düzenleyen bilim adamlarının çalışmaları ve yapıtları ile ilişki kurmakta yarar vardır (Varış, 1996, s.114). Ancak kimi zaman hedeflere ulaşmada o anki ihtiyaca göre hayatın içinden de örnekler içerik olarak seçilebilir. Örneğin, Türkçe dersinde amaç, çocukta doğru ve ritimli okuma alışkanlığının kazandırılması ise, o anda hemen sınıfla birlikte işe dramatisasyonu da katarak, birlikte bir metin oluşturulur ve sonra ritimsel özelliklere göre okuma çalışması yapılır.

Bir içerik; hedef ve davranışlarla tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıki bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca (Sönmez, 1994) içeriğin” soyutlama, düzey, şema, vardama, materyal örgütleme, alıştırma (soru), görsel düzen, değişik öğrenme-öğretme etkinlikleri ve içerik” ilkelerine uyması da gerekmektedir.

Soyutlama İlkesi: bir metinde öğrencinin ana fikri (ana noktayı, temel görüşü) öğrenmesi olarak ele alınabilir. Bu nedenden dolayı içerikte ana nokta açık, yalın ve anlaşılır bir şekilde ya metnin başında ya da metnin sonunda ortaya konmalıdır; çünkü böyle yapılmazsa, öğrenci içeriği anlamada zorlanmaktadır. Eğer ana fikir metnin başında verilirse, yardımcı fikirler tümdengelim yoluyla çıkarılmalıdır. Eğer metnin sonunda veriliyorsa, ana fikre; yardımcı fikirlerle tümevarım yoluyla ulaşılmalıdır.

Düzyey İlkesi: içeriğin aşamalı ve birbirinin ön koşulu şekilde sıralanması gerekmektedir. Böyle yazılmış bir metinde bilginin öğrenilmesi ve hatırlanması daha kolaydır. Bunun için konular anlamlı temel kavram ve ilkelere dayandırılmalı ve bir bütünlük oluşturacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Şema İlkesi: insanlar yeni bir bilgiyi, kendi anlatım biçimiyle öğrenirler. Yani kişi hazır bulunuşluk düzeyine göre, yeni bilgiyi algılar ve öğrenir. İçerik; kişinin kendi öğrenme şemasını kurmasına izin verecek bir esneklikle yazılmalıdır. İçeriğin ana ve alt başlıkları birbiri ile ilişkili ve anlamlı olmalıdır. Bu başlıklar birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı dizilmelidir. Derslerde ünitelerin ana ve alt başlıkları anlamlı ve bir biri ile ilişkili bir şekilde yazılmalı; içeriğin başında kısa özetler bulunmalı, içerik grafikler, şemalar, haritalar, resimler ve tablolarla desteklenmelidir.

Vardama İlkesi: içerik öğrencinin elde ettiği bilgi ve becerilere dayanarak geçmiş ve geleceği kestirmesine olanak vermelidir.

Materyal örgütlenişi İlkesi: İçerik, hedef davranışlarda belirtilen ve o bilim, sanat felsefe için geçerli olan genel ilkeler etrafında örgütlenmelidir. Bu durum içerikte ilkeler şemalar, tablolar ve örneklerle desteklenmeli, öğrencilerin bu ilkeleri değişik ve uygun durumlarda kullanmasına imkan verecek şekilde konular düzenlenmelidir.

Alıştırma İlkesi: her içerikte bölüm başlarında, sonlarında yada ünite sonlarında; hedeflenen davranışlarla ilgili sorular bulunmalıdır. Bölüm başlarındaki soruların öğrencinin üniteye hazırlanmasını sağlamak ve onun hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla yapılmalıdır. Ayrıca not tutma, önemli cümlelerin altını çizme, sorularla ilgili kısımların altını çizme, bu kısımları koyu italik yazma hedef davranışları yazmayı kolaylaştırır.

Görsel düzen İlkesi: İçerikte sunulan kavramlar, olgular, semboller, sınıflamalar, ilkeler vb. tablolar, şekiller, resimler, akış diyagramları, haritalar, grafikler tarafından desteklenmeli ve bunlar aslına uygun, renkli olmalıdır. Görsel araç gereç ne olduğundan fazla ne de az kullanılmalıdır. Ayrıca her tablo, resim, haritanın altına gerekli açıklama kısa ve öz yazılmalıdır. Dersler için resimler, grafikler, haritalar, tablolar, maketler vb. kullanılabilir.

İçerik muhteva yönünden betimsel ve normatif olmak üzere ikiye ayrılır.

Betimsel içerik olgu ve ilkelerden oluşur. Betimsel içerik, gözlenebilir gerçekleri ve ilkeleri içerir. Örneğin, “ Atatürk’ün 19 Mayıs 1919’da Samsun’a çıkması” bir olaydır; bu olay öğretmen tarafından doğrudan doğruya gözlenmemiş olsa da prensip itibariyle doğru ve ispatlanabilecek bir gerçekliktir. Eğitim hedeflerini gerçekleştirmede araç olarak kullanılan ders kitaplarının içeriğine bakıldığında bu tür gerçekliklere yeterince rastlamak mümkündür.

Betimsel içerikte fiziksel kanunlar gibi kanunlara ve ilkelere yer verilir. Bunlar yalnızca olguları saptar. Betimleyici içerik değer yargılarına yer vermez. Ne oldu? Nerde? Ne zaman oldu? Kim yaptı? gibi sorulara cevap verir.

Normatif içerik betimsel içerikten farklı olarak; bireyin düşünmesini ve sonucunda tercih yapmasını gerektirir. Bu tür içerik, değer yargılarından, normlardan ve standartlardan oluşur. Bireyin ahlaki ve estetik tercihler yaptığı normları ve standartları ifade etmektedir. İnsanların nasıl hareket etmesi ne gibi tercihler yapması gerektiğini açıklar. Bu tür içeriklere edebiyat, sanat, politika, felsefe ve benzeri alanlarda yer verilir.

Normatif içerik: Neden oldu? Tekrar olur mu? İyi mi yoksa kötü mü oldu? Nasıl olmalıydı? Gibi sorulara cevap verir (Varış,1994,s.155-156).

### **2.2.1.2. İÇERİK SEÇİMİNDE GÖZ ÖNÜNDE TUTULAN ESASLAR**

Bir eğitimin programına, tarihin başlangıcından günümüze kadar insanoğlunun yaptığı ve yaşadığı tüm içeriği yerleştirme imkanı yoktur. Eğitim programcılarının içerik seçiminde belli kriterlere uyarak seçim yapması gerekmektedir. Ancak bu kriterler nelerdir? İçerik seçiminde dikkate alınması gereken kriterler eğitim bilimciler tarafından değişik biçimlerde ifade edilmişlerdir. Bu kriterler eğitimcilerin temele aldıkları felsefeye göre değişmektedir. Ancak genelde içerik seçiminde dikkate alınan kriterler birbirini destekler niteliktedir.

#### **Geçerlik ve güvenilirlik**

İçeriğin hem geçerli hem de güvenilir olması gereklidir. Geçerlik içeriğin amaçla bağlantısını kurmaktır. Örneğin, amaç öğrencilere iletişim araçlarını tanıtmaksa, günümüzde telefon mektuba göre çok fazla kullanılan bir iletişim aracı olduğundan telefonun tanıtılması daha geçerlidir. Geçerliğin diğer bir anlamı ise gerçeklikle ilgilidir. Gerçek bilgi doğru bilgi olduğundan içeriğin gerçek bilgiyi kapsaması gereklidir. İçeriğin kullanılabilirliği da bir

geçerlilik ölçüsüdür. Bireye yaşamında kullanabileceği bir içerik sunulmalıdır. İçerikte güvenilirlik ise, içeriğin tutarlı olmasıdır. Birbirleriyle tutarlı olmayan içerik güvenilir değildir. Bu sebeple içerikte verilen bilgiler farklı yerlerde farklı şekilde anlaşılmalıdır. İçeriğin bütününde aynı şekilde anlaşılmalıdır.

### **Toplumsal ve bireysel fayda**

İçeriğin seçiminde toplumsal ilişkiler açısından dikkate alınması gerekli diğer bir özellik faydalı olmasıdır. Çocuklarımız ve gençlerimiz memleketimizin kalkınmasına katkıda bulunacak bir şekilde yetişebilmek için ne öğrenmelidir? Modern dünyanın koşullarına, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak ve bu düzeye uyum sağlamak için nelerle donatılmaları gerekmektedir? Programda yer alacak muhtevanın milli yönü ve milletlerarası yönü ne olmalıdır?

Okulun uyguladığı muhteva ve faaliyetler, bireylere onların gelişme ve öğrenmesine yardımcı olmakta mıdır? Bütün bireylerin öğrenmeleri gerekli muhteva nedir?(Varış,1994,s.156-157).Bütün bu sorular içerik seçiminde program geliştirmeci tarafından cevaplanması gerekli sorulardır. İçerik bireyin şimdi ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılayacak, problemlerini çözebilecek nitelikte olmalıdır.

### **Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama**

Birey eğitim süreci içerisinde toplumsallaşır. Bu süreçte bireyin ihtiyaçlarının toplumun beklentilerine uygun bir şekilde karşılanması, yaşamını sürdürmesi için gerekli bilgi ve becerileri öğrenerek topluma yararlı bir varlık haline gelmesi gerekir.

Bireyin nasıl ve ne yönde eğitileceğine karar veren kurumlar, bireyin gelişmesi için, neyin en faydalı olacağını iyi seçmek zorundadırlar. Çünkü birey, bir yandan grubun içinde yer almak, gruptan dışlanmamak isterken, diğer yandan da kendi geleceğini garanti altına alma çabası içindedir. Eğer düşünen, problemlerini kendi çözebilen, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmek istiyorsak, bunu sağlayacak eğitim programlarına uygun içeriklerin düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Ancak, bireyler bu şekilde sağlıklı bir kişilik geliştirip, topluma ve toplumun kalkınmasına yararlı olabilir, kendi problemlerini dolayısıyla ülke problemlerini çözer hale gelebilirler.

İçerik öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde seçilmelidir. Öğrenci için anlamlı olan içerik seçilmelidir. Öğrenci kendisi için anlamlı olan içeriği daha iyi öğrenir. Öğrenci esas amacı iyi anlarsa, bu amaç için gerekli olan alt yeterlilikleri daha iyi görür. Öğrenme problemleri çözme durumudur. Seçilen problemler mümkün olduğu kadar öğrencinin her gün karşılaştığı problemlerle tutarlı olmalıdır (Doğan,1979,s.177). İçerik öğrencinin günlük sorunları ile ilgili olmalıdır. Öğrencinin günlük sorunlarının tespit edilmesi için de programın uygulanacağı grubun analiz edilmesi gereklidir.

İçerik öğrenci yaşamına yakın olmalıdır. Konuların seçilmesinde, işlenmesinde bulunan yerden ve zamandan başlanmalıdır. Konuların seçiminde çocuğun en yakın çevresinden ve yakın zamanda başlanmalı, çıkacak fırsatlardan da yararlanarak öğrenciler günün olayları ile karşı karşıya getirilmeli, olayın sebebi ve sonucu üzerinde durulmalıdır. Bu suretle öğretim yakından uzağa, görünenden görünmeyene, bilinenden bilinmeyene doğru yavaş yavaş genişletilmelidir (MEB,1997). Öğrencinin eğitim sürecinde kazanacağı bilgi, beceri ve davranışlar hayatla ilgileri derecesinde yararlıdır. Ders konuları ya doğrudan doğruya hayattan alınmalı veya sonuçları hayata bağlanmalıdır ki, okulda kazanılan bilgi, beceri ve davranışlar günlük hayata transfer edilebilsin.

Birey öğrenilecek içeriğe ilgi duyduğu zaman daha çok öğrenir. Öğrenim öğretim süreçlerinde ilgi ve istek önemlidir(Doğan,1979,s.177). bu nedenle içerik öğrencinin ilgisini çekmelidir. İçeriğe öğrencilerin ilgilerine göre seçimlik bölümler konulmalıdır. Her çocuk birbirinden farklıdır. Aynı yaştaki çocukların; yetenekleri, gelişme hızları, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden büyük farklar gösterir. Eğitim ve öğretim fertler arasındaki bu farkları ortadan kaldırmaya ve hepsini birbirine benzetmeye uğraşacak yerde, her birine kendi ihtiyaç ve özelliklerine uygun gelişme ve yetiştirme imkanları sağlamalıdır (MEB, 1997).

### **Bilimsellik**

Bilgilerin üretildiği, verimli ve sağlıklı bir şekilde sistemli bir hale getirildiği alanlara disiplin alanları denilmektedir. Disiplinler devamlı araştırmalar yapmak suretiyle hem pratik ihtiyaçlara hem de anlayışlara hitap eder(Beydoğan, 2001, s.34). içerik ait olduğu disiplin alanıyla ters düşmemelidir. İçerik bilimsel açıdan incelenmeli ait olduğu bilim dalıyla

çelişkiye düşmemelidir. İçerik öğrencileri yeni bilgileri araştırmaya yönlendirmeli ve yeni düşüncelere temel oluşturmalıdır.

İçerik, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemelidir. Burada kast edilen ters düşmeme; onu yadsıyan, yok sayan, onunla çelişen önermelerin bulunmaması anlamındadır. Söz gelişi” çocuk anne ve babanın her dediğini hiç düşünmeden yapmalıdır” gibi bir önerme, bugünkü bilimsel bilgiye ters düşmektedir; çünkü böyle bir önerme hem bilime, hem de ahlaka aykırıdır(Sönmez, 1999, s.67).

### **Öğrenebilirlik**

İçeriğin güçlük düzeyi öğrenciye göre tespit edilmelidir. İçeriğin güçlük düzeyi öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun olmalıdır. Birey yeni içeriği, daha önceki etkili olarak öğrendiği içerikle ilişki kurmak suretiyle öğrenir(Doğan, 1979, s.177). Bu nedenle içerik seçiminde öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine dikkat edilmesi gerekir. Hazır bulunuşluk öğrencinin eğitim ortamına getirdiklerinin tümü olarak ele alınabilir. Bunlar bilişsel, duyuşsal, devinişsel, algısal alanla ilgili özellikler olabilir. Ayrıca öğrencinin zihinsel ve bedensel gelişimi ve olgunluğu da göz önüne alınmalıdır(Sönmez, 1999, s.71).

### **Sosyal gerçeklerle tutarlılık**

İçerikte öğrenciler için en gerekli bilgiler bulunmalıdır ve bunlar öğretilmelidir. İçerik toplumsal gerçeklerle tutarlı olmalıdır. Öğrencinin içinde yaşadığı toplumun kültürüyle çelişmemelidir. İçerikte öğrenciye hedefe yönelik örnekler seçilirken öğrencinin içinde yaşadığı toplumun sosyal gerçekleri göz ardı edilmemelidir.

İçerik seçiminde uygulanacak başka bir ölçütler listesi de aşağıdadır:

1. Milli birliğe katkı “Tarih, Türkçe vb.”
2. Sosyal fayda “Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler vb.”
3. Sosyal Sorumluluk “Sosyoloji, Yurttaşlık Bilgisi vb.”
4. Ortak kültür dersleri,
5. İlgi ve ihtiyaçlara dayalı seçim,
6. Doğruyu amaçlayan etkinlikler,
7. Zihin gücünü arttıran bilgi-Analitik ve eleştirel düşüncüyü, bilimsel tutumu geliştiren konulardır”(Varış, 1994, s.157).



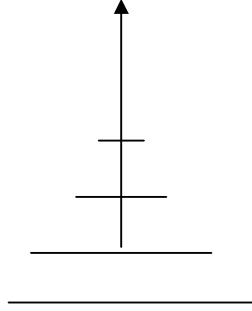
### 2.2.1.3. İÇERİK DÜZENLEME YAKLAŞIMLARI

İçeriğin düzenlenmesinde değişik yaklaşımlar vardır. Burada bu yaklaşımlara kısaca değinilecektir.

#### *İçerik Düzenleme Yaklaşımları;*

- Doğrusal Programlama Yaklaşımı:

Birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da ön koşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde doğrusal programlama yaklaşımı kullanılır. Özellikle aşamalılık özelliği taşıyan dersler için kullanılır.



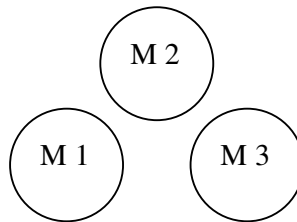
Şekil.4. Doğrusal Programlama Yaklaşımı

- Sarmal Programlama Yaklaşımı:

Konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi söz konusu olduğunda bu düzenlemeden yararlanır. Her konunun kendi içindeki konuları arasında da bir ardışıklık söz konusudur. Özellikle dil öğretimi programlarının içeriğini düzenlemede bu yaklaşımdan yararlanılmaktadır.

- Modüler Programlama yaklaşımı:

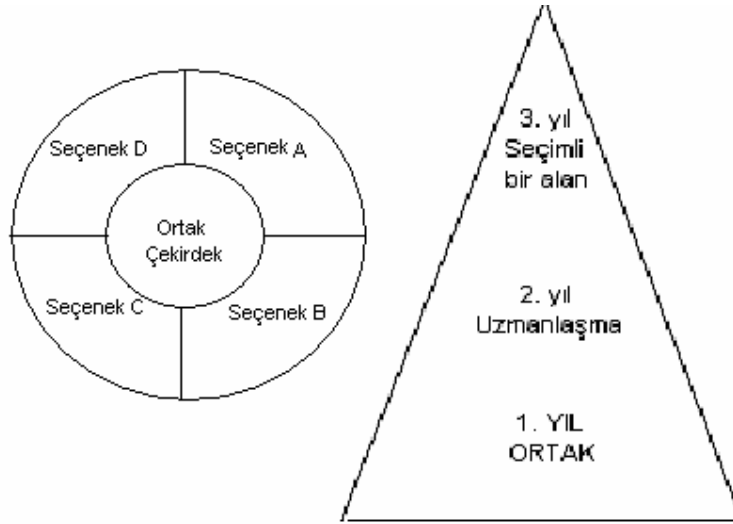
Öğrenme üniteleri modüllere ayrılır. Her modül kendi içinde doğrusal, sarmal ya da farklı yaklaşımla düzenlenir. Modüller arasında aşamalı bir bağ olması önemli değildir; önemli olan her modülün anlamlı bir bütün oluşturmasıdır.



### Şekil.5. Modüler Proglama Yaklaşımı

- Piramitsel ve Çekirdek Programlama Yaklaşımı:

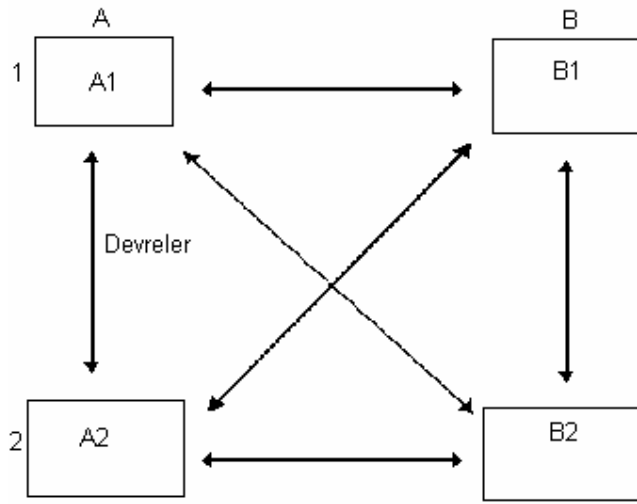
Piramitsel yaklaşım ilk yıllarda geniş tabanlı konuları yer aldığı giderek uzmanlaşmanın küçük birimlerde olduğu ve daraldığı bir yaklaşım tarzıdır. Çekirdek programda ise ortak çekirdek konular ilk öğrenilecek konular olarak planlanır ve piramitsel yaklaşımda olduğu gibi her öğrenci tarafından alınır. Bu çekirdek program etrafında her öğrenci ilgi duyduğu alanlarda ders alabilir.



Şekil.6. Çekirdek ve Piramitsel Programlama Yaklaşımı

- Konu Ağı- Proje merkezli Program Yaklaşımı:

Konu- Ağı Proje merkezli program yaklaşımında öğrencilere konu ağı bir harita gibi çıkartılıp verilir ve belirli zamanlarda nerelerde olmaları gerektiği söylenir. Bu yaklaşımda konuların içeriğine öğrenciler kendi kendine ya da grup halinde karar verirler. Konular küçük projeler olarak da belirlenir.



Şekil.7. Konu Ağı- Proje Merkezli Program Yaklaşımı

- Sorgulama merkezli Programlama Yaklaşımı:

İçerik düzenlemesi öğrencilerin sorularına göre oluşturulur. Bu yaklaşım öğrencilerin sorularına ve gereksinimlerine yanıt verme gerekliliğini benimseyen felsefi görüşe göre temellendirilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğrenci soruları çok değerli bir öğrenme yaşantısı oluşturabilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe daha sınırlı ve özel uzmanlık alanlarına ilişkin sorulara göre programların içerikleri düzenlenir (Demirel, 1999, 130).

### 2.3. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ TEMELLERİ

Programlar ne, niçin, ne zaman, kim, ne ile sorularının meydana getirdikleri temeller üzerine otururlar (Büyükkaragöz, 1997:7). Programlar hazırlanırken bu sorulara cevaplar aranır ve ulaşılan cevaplar doğrultusunda şekillendirilir. ESKİCUMALI (2004:58) programlarda yer verilen bilginin geniş bir literatürden seçildiğini ve bu seçimde kültürel kapitalin, toplumdaki güç odaklarının ve haki ideolojilerin etkilerinin bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca geçerli olan bu ideoloji, güç ve ekonomik-toplumsal yapıların eğitim programlarını, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini hatta öğretim materyallerinin seçilmesini bile etkiledikleri vurgulanmaktadır. Bu sebeple eğitimin kendi kendine gelişen bir yapı olmadığı bazı dış unsurlar tarafından yapılandırıldığı söylenebilir. Bilgi toplumu olma çabasındaki toplumların

hedefi, eğitimin tüm yönleriyle ele alınıp değerlendirilmesi; bireysel, ulusal ve evrensel boyutlarda gerekli değişimin ve dönüşümün gerçekleştirilmesi olmalıdır. Geleneksel eğitim anlayışlarının yetersiz kaldığı günümüzde eğitim politikalarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler yapılması önemli bir ihtiyaçtır (Arslan ve Eraslan, 2003:89-90). Bu değişim ihtiyacını karşılamak amacıyla hazırlanan yeni ilköğretim programları bazı temellere oturtulmuştur ve bu temeller bireysel, toplumsal, ekonomik ve tarihsel kültürel temeller olarak sıralanmıştır (MEB, 2005).

### **2.3.1. BİREYSEL TEMELLER**

Birey programın en önemli temelidir. Çünkü amaçlar, konular, yaşantılar her birey için ortaya çıkarılır. Bu yüzden bireyi bütün yönleri ile tanımalı ve programı ona göre hazırlamalıyız.

Her birey bazı özelliklerle donanık bir organizma olarak belli bir toplum ve kültür içinde doğmakta ve o toplumda kültürlenerek oluşup gelişmektedir; yani insan hem biyo-kültürel hem de sosyal bir varlıktır (Ertürk, s.3).

Bireyi tanımak için bakmamız gereken birinci boyut bireyin yaşama süreçleri ile ilgili ihtiyaçlarının bilinmesidir. Mesela, fizyolojik ihtiyaçlar, sevgi ihtiyacı, kabul edilme ihtiyacı, itibar görme ihtiyacı gibi. Bunlar bireyin davranış tarihçesine ve içinde yaşadığı topluma bağlıdır. Bireyin bu durumları bilinmelidir ki programda ihtiyaçlarını giderici tedbirler alınabilsin. Programı bireye göre düzenleyebilmemiz ancak, bireyin yaşama sürecine ait ihtiyaçlarını bilmemize bağlıdır. Bunun yanında bireyi tanımamız gereken bir diğer boyut eğitim ihtiyaçlarının bilinmesidir. Başka bir deyişle, bireyin mevcut durumu ile istenen durumu arasındaki fark bilinmelidir ki, aradaki bu farkın giderilmesi için gereken tedbirler alınsın ve ona göre çalışılarak programa biçim verilsin. Bireyin eğitim ihtiyacı bilinmeden yapılan çalışmalara boşunadır. Bizim birey için düşündüklerimize belki de bireyin ihtiyacı yoktur. Ya da bunun tam tersi de olabilir (Büyükkaragöz, s.41).

Programlar hazırlanırken bireyin tanınması, bireyin bizzat incelenmesinden elde edilen verilerden yine çocukların eğitiminde faydalanılması anlamına gelir. Birey hakkında bilgi edinmek, bu bilgiyi kontrol etmek ve gerekirse incelemeyi tekrarlamak önem taşımaktadır (Varış, s.51).

O halde bireyi tanımak bize neyi yapıp neyi yapmamamız gerektiğini söyleyecektir. Başka bir deyişle, bireyi tanımak amaçların tanınmasında bize kılavuzluk edecek ve bireye uygun amaçlar koymamıza yardımcı olacaktır. Ya da amaçların bireye uygun olarak hafiflik-ağırlık, öncelik-sonralık sırasına konmasında ve gereklilik-gereksizlik seçimini yapmada kolaylık sağlayacaktır (Büyükkaragöz, s.14). Bireyin eğitim ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, yetenekleri, öğrenme yolları, geçmiş yaşantıları, onların hangi davranışları nasıl öğrenebilecekleri hakkında bize bilgi verir (Erden, s.7).

Gerek yaşama sürecine ilişkin ihtiyaçları gerekse eğitim ihtiyaçları ile birey tam olarak tanınmalıdır. Bu tanıma süreci ile bağlantılı olarak programımızda ya başarılı ya da başarısız olacaktır. Birey olmadan program düşünülemeyeceği gibi birey tanınmadan da programın hazırlanması düşünülemez.

### **2.3.2. TOPLUMSAL TEMELLER**

Genel çizgileriyle eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır (Varış, s.13). bilgi davranış ve kabiliyetlerin geliştirilmesi ve kazandırılması için sürekli olarak belli faaliyetler gerçekleştirilir. Fertlerin sosyalleşmesine yardımcı olan, sosyal münasebetleri ve toplumun sosyal bakımdan kalkınmasında rol oynayan eğitim, faaliyet sahsı itibariyle sosyolojisinin kapsamı ve çemberi dışında düşünülemez (Erkal, 1982, s.49).

Oğuzkan (1993) sosyolojiyi (toplumbilim), insan topluluklarının kökenlerini, yapı ve işlev bakımından gelişmelerini, özelliklerini ve sorunlarını inceleyen bilim olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, s.145).

Kösemihal (1989) sosyolojiyi; insan toplumlarını ve bu toplumlar içinde meydana gelen çeşitli olayları – zümre veya toplumun bütünlüğünü daima göz önünde bulundurarak araştıran bir bilim olarak tanımlamaktadır (Kösemihal, 1989, s.18).

Tezcan (1992), en geniş anlamıyla sosyolojiyi insan davranış ve ilişkilerini konu edinen, toplumsal davranışın kalıplaşmış düzenliliklerini inceleyen bir bilim olarak tanımlamıştır (Tezcan, 1992, s.4).

Dönmezer (1990) sosyolojiyi; insanların, “toplum” biçiminde ve “gruplar” halinde yaşamaları olayından hareket etmekte ve insanın, gruplar içinde, modele uygun, örnekleşmiş,

gruba katılan diğere bireylerce de bölüşülebilen tavır ve hareketlerini incelemekte, böylece, sosyal ilişkilerde aldıkları yer ve rol bakımından insanlarla ilgili bulunan bir bilim olarak tanımlamaktadır (Dönmezer, 1990, s.2).

Erkal (1982) sosyoloji için sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerin nasıl teşkilatlandığı ve düzenlendiği üzerinde duran bir ilimdir demektedir.

Celkan (1993) ise, sosyolojinin konusunu toplumun yapısını, düzen ve değişmesini, örgütlenmesini, değer yargılarını, normlarını, kısaca her türlü problemini incelemek olarak ele almaktadır (Celkan, 1993, s.3).

Kıncal (2000) sosyal ilişkiler ile bu ilişkilerin nasıl kurumsallaştığı ve düzenlendiği üzerinde duran bir bilim olarak sosyolojiyi tanımlarken, toplum olmadan eğitimin olamayacağı gerçeğine dikkat çekerek, eğitim-öğretim faaliyetlerinde sosyolojinin verilerine duyulan ihtiyacın kendiliğinden ortaya çıktığını belirtmektedir (Kıncal, 2000, s.44).

Sosyoloji için bütün bu tanımlar ve eğitimin toplumla olan bu ilişkisi programı doğrudan etkilemektedir. Yapılan bir program da toplumdan ve toplumun ihtiyaçlarından uzak kalmaz. Çünkü yetiştireceğiniz kişiler toplumun birer parçasıdır ve topluma hizmet edeceklerdir.

Toplumun ihtiyaçları tespit edilirken toplumun önemli problemleri var mı, toplumda büyük çatışmalar yaşanıyor mu, toplumdaki değişme ve yönelimler ne yönde, iş imkanları nasıl vb. sorulara yanıt aranmalıdır. Bütün bu sorular programımızı önemli ölçüde etkiler. Eğer bu sorulara tam olarak cevaplar vermiyorsak o zaman toplumdan kopuk bir program hazırladık veya toplumdan kopuk bir eğitim yapıyoruz demektir.

### **2.3.3. EKONOMİK TEMELLER**

Burada hem doğrudan doğruya ekonominin hem de eğitim ekonomisinin program üzerindeki etkisi söz konusudur.

Ekonomi, genel olarak insanların sınırsız olan ihtiyaçlarının sınırlı kaynaklarla karşılanması için yapılan faaliyetler şeklinde tanımlanmaktadır.

Oğuzkan (1993) ekonomiyi; insan topluluklarının gereksinimlerinin karşılanması için gerekli mal ve hizmet birimleri ile kaynaklar arasındaki bağlantıları değişik açılardan inceleyen ve insan ekonomisi, tarım ekonomisi, endüstri ekonomisi, toplumsal ekonomi gibi dallar ayrılan

bilim olarak tanımlamıştır. Eğitim ekonomisinin tanımına baktığımız da ise; eğitim dizgelerinin ekonomik kalkınma ve büyüme katkısı bakımından inceleyen, eğitimin akçasal yönleri, verimliliği ve etkililiği gibi konular üzerinde duran, insan gücü kestirimi ile ilgili sorunlarla uğraşan bir bilim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Oğuzkan, ss.47-50).

Ekonomik faaliyetlerin buna bağlı olarak bu faaliyetleri gerçekleştirecek insan gücünün niteliğinin değişmesi, eğitim kurumlarının gelişmesi ve değişmesine neden olmaktadır. Ancak bu ilişki tek yönlü değildir. Eğitim kurumları da yetiştirdiği insan gücü ile ekonominin gelişmesine önemli katkıda bulunur. Ekonomik büyüme, üretimi artıracak teknolojinin gelişmesi, doğal kaynakların ve sermayenin en iyi ve akılcı biçimde kullanılması ile mümkündür.

Programların hazırlanmasında ve düzenlenmesinde, programların mali imkanlarla sınırlı olduğunu unutmamak gerekir. Bir programda pek güzel amaçlar, yaşantılar kaynaklar, araç ve gereçler öngörülmüş olabilir, fakat sadece bunlara bakılarak programın iyiliği hakkında bilgiye varılamaz. Bir amacın gerçekleşmesi için gereken imkanlardan yoksun bir okul için o amaçlar geçersizdir. Diğer taraftan yetiştireceğimiz insanlar, ekonomik kalkınmaya katkıda bulunabilecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca, yeni gelişen eğitim ekonomisi alanı da programlarımıza dikkatle alınmalıdır. Toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücü ile bu gücü geliştirecek gerekli yatırımlar arasında bir ilişki kurulmalıdır. Eğitim kendi imkanlarıyla istenen gücü yaratamıyorsa bir yerde kısır ve verimsiz bir çaba içine girmiş demektir. O halde, eğitim hizmetlerini istediğimiz insanı yetiştirecek imkanlara kavuşturmak zorundayız. Bunun için bazı eğitim yatırımlarına ihtiyaç olacaktır. Ancak, bunu yaparken, eğitim yatırımları ile elde edeceğimiz ürün arasında olumlu bir ilişkinin olmasına dikkat edilmelidir (Büyükkaragöz, s.13).

Bütün bu yazılanlar ekonominin programlar üzerinde ne kadar etkili olduğunu bize göstermektedir. Programlar ekonomik temel dikkate alınarak hazırlanırsa, topluma daha uygun, yararlı ve daha başarılı olacaktır.

#### **2.3.4. TARİHSEL VE KÜLTÜREL TEMELLER**

Eğitimin temel görevlerinden biri toplumun kültürel mirasını yeni kuşaklara aktarmaktır. Başka bir ifadeyle eğitimin amaçlarından biri kültürü nakletmektir. Aynı

zamanda unutulmamalıdır ki eğitim toplumun kültürel yapısında etkilidir. Bu etkilemenin tek yönlü olmadığı; yani eğitimin aynı zamanda bir kültürel değişim aracı olduğu da bilinmektedir (Tezcan, 1997 : 67). Toplumlar gelişip değiştikçe bu değişim karşısında kültürde de değişimler olmaktadır. Günümüzde kültür, teknik, bilimsel ve sosyal gelişmelerin doğal sonucu olarak, gittikçe evrensel bir nitelik kazanmaktadır. Ancak evrenselleşmeye rağmen her toplumun kendine özgü kültürü vardır (Öztürk, 1993 : 132). Kültürün toplumların tarihsel birikimleri olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple öğretim programlarının tarihsel ve kültürel temellerinden söz etmek mümkündür. Yeni ilköğretim programlarının tarihsel ve kültürel işlevleri şöyle sıralanmıştır (MEB, 2005):

- 1) Atatürk İlke ve İnkılâplarını insan yetiştirme modelimizin ana unsurlarından biri olarak değerlendirmek
- 2) Tarihsel, kültürel ve sosyal kalıtımı destekleyici ve geliştirici öğeler bulundurmak
- 3) Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedeflemek
- 4) Tarihimizi geleceği plânlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirmek
- 5) Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görmek
- 6) Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi bir aracı olarak görmek

## **2.4. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ DAYANDIĞI İLKELER VE**

### **YAKLAŞIMLAR**

Gelişmelere ve yeniliklere açık olan eğitim programları günün koşullarına uyabilmek için yapılandırıcı yaklaşıma göre tasarlanmalıdır. Öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecekleri ve kullanabilecekleri günlük yaşam problemleri yapılandırıcı yaklaşımla ele alınmalı ve birlikte bireysel farklılıklar dikkate alınarak “öğrenmeyi öğrenme” amaçlanmalıdır. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme stratejilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca içeriğin ele alınması ve bilgi yoğunluğundan kurtarılması,



bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına göre birkaç alandan derinlemesine çalışma yapılmasına imkan tanınması önemlidir (Erdem ve Demirel, 2002 :87). Sıralanan bütün bu özellikler günümüzde eğitim programının etkililiği ve zamanın gerisinde kalmaması için önem taşımaktadır. elik (2005), 2005-2006 eğitim ğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanan yeni ilköğretim birinci kademe programlarında yapılandırımcılık, aktiflik, ğrenci merkezlik, tematiklik ilkelerinin yanında çoklu zeka kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi ağdaş öğrenme yaklaşımlarının uygulandığını belirtmiştir.

#### **2.4.1. YAPILANDIRMACILIK**

“Yapılandırımcılık”, İngilizce “Constructivism” szlgnn karşılığı olarak kullanılmaktadır. (Demirel, 2001:133). Ayrıca İngilizce “Structuroлизм”, Fransızca “Structuralisme”, Almanca “Strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “Yapısalcılık” sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1993:158).

Yapılandırımcı ğrenme yaklaşımının öncüleri arasında Piaget (Pieycit), Dewey (Devi), Montessori (Motesori), Vygotsky (Visgostki) ve Bruner (Buruner) gibi araştırmacılar sayılabilir. Yapısalcı yaklaşım, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Yapılandırımcı yaklaşım temelini felsefe ve psikolojiden alır. Yapılandırımcılık, bilgi ve gerçeğin insanın aklının dışında olmadığını ve insanın akli tarafından yaratıldığını savunur. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (zden, 2005: 54- 55).

Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırımcılığın temel dayanağı olmuştur. Yapılandırımcılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2000;233). Öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırımcılık zamanla öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır.

Yapılandırımcı kurama göre, öğrenme, insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir. Yani ğrenme bireyin zihninde oluşan bir süreçtir. Bu durumda birey dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, fakat onların aktif zmleyicisi ve davranış oluşturucusudur. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihnine aynen

taşınarak depolanamaz. Dolayısıyla yapılandırmacı teoriye göre her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. (Bulut, 2005:58). Bu eğitim anlayışında öğrenen birey pasif alıcı değil; öğrenmeye yöneldiği dış dünyaya zihnindeki şemayı ve kategorileri giydirerek bilgisini şekillendirir. Kişi kendi anlayışını oluşturur. Bu anlayışta amaç, bilgi konusu olan materyalin üzerini hazır bilgilerle örtmek değil, o konuyla ilgili bilgilerin ortaya çıkmasını öğretmektir. Çünkü bilgi kalıplar halinde karşımızda, öyle öznenen bağımsız olarak bekleyen bir şey değildir. Kişi bilgiyi oluştururken kendisi de etkilenir. Bu yaklaşıma göre bilgi, içinde bulunduğu duruma göre doğru veya yanlış niteliği kazanabilir. Şimdi ve burada doğru olan bilgi, başka bir yerde zamanda yanlış olabilir. Bu nedenle bilgi bir süreç içinde oluşturulur (Çevik, 2005: 53).

Yapılandırıcı kuram, öğreneni merkeze alan bir kuramdır. Çünkü her birey yeni bir bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantıların süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamakta ve bilgiyi kendi zihninde oluşturmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenme, eski bilgilerimizin, yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yapılandırılmasıdır. Yapılandırmacı öğrenmede, öğrenmenin bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo – kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulması; bilginin ise bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerinden edindiği deneyimlerle oluşturduğu ve hiçbir zaman kişiden bağımsız olmadığı, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olduğu kabul edilir (Yurdakul, 2005: 40).

Bu yaklaşım, öğrenenin bilgiyi ezberlemeden, bilgiyi transfer ederek var olan bilgileriyle yeniden yorumlayıp, yeni bilgi oluşturmaya dayanmaktadır. Yani öğrenen sürekli aktif kılınmaktadır. Burada, öğrenene sürekli bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat verilmesi söz konusudur. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenenlerin bilgiyi ezberlemesi değil, zihninde yapılandırması söz konusudur (Özden, 2005:440).

Yapılandırmacı öğretimde, öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturur, problemlere ilişkin çözüm yollarını kendileri geliştirirler. Öğretim ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir. Öğrenciye üstünlük kullanma, öğrendiğini değerlendirme ve yaşayarak deneyim kazanma imkânları hazırlanır. Öğretmen, öğrencilerin moral ve motivasyonunu devamlı canlı tutar; öğrencilerin özgün,

yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit ve taktirde çok titiz davranır. Öğretmen, öğrenen için yapabileceği en iyi şeyin mümkün olduğu kadar öğrenciyi kendisinden bağımsız kılmaya çalışmak olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım bireylerin kişisel farklılıklarını dikkate alan, birey merkezli, güdeleyici, eleştirel düşünmeyi arttıran bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Sabancı, Şahin, 2005: 383- 384). Yapılandırmacılığa göre, ne öğrenilirse öğrenilsin, öğretmenin gerçekleştiği bağlam, önceden bilinenlerden ayrı düşünülmez. Yapısalcılık, bireyin dışında gerçek bir dünya olduğunu kabul etmekle birlikte, bu dünyayı anlamlandırmanın bireye özgü olduğunu belirtmektedir. Farklı iki bireyin bir durumdan aynı anlamı çıkarması beklenemez; çünkü bireylerin yaşam deneyimleri ve ön bilgileri farklı yorumlar yapmalarına neden olacaktır (Akgün, 2005: 2).

Durmuş ( 2001: 94), yapılandırmacılığın üç temel varsayımını şöyle sıralamıştır:

- 1 Bilgi, pasif olarak ya da kişisel katkı olmaksızın inşa edilmez.
- 2 Anlama, adaptasyon sonucu oluşur; birey tecrübeleri ve bilgi birikimleri ile yeni bilgi arasında bağlantı kurarak öğrenir.
- 3 Bilgi etkileşim sonucu oluşur, kullanılan dil ve içinde bulunulan sosyal yapı bu etkileşim açısından önemlidir.

Öğrenme kuramı olan yapılandırmacılıkta “ öğrencinin sınıf içinde ya da sınıf dışında aktif katılımını gerektirir ve öğrenme sürecinde öğrenci sorumluluk almanın ve karar verme sürecine katılmanın önemini algılar ve bu bağlamda hareket eder. Birey öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemleriyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlar ( Shunk, 1996).

Konuyla ilgili yazılı kaynaklarda yapılandırmacı öğrenme sürecinin aşamasından bahsedilmektedir. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir (Saban, 2003);

**I. Aşama=** Öğretimde önceki bilgilerin harekete geçirilmesi; öğrencilerin yeni yapılandıracakları bilgiler ile ilgili hazır bulunuşluk düzeyi sağlanır. Ön koşul bilgiler tamamlanır ve güdülenme sağlanır.

**II. Aşama=** Yeni bilginin kazanılması; Bilginin ezberlenmesi yerine, anlama ve

oluşturma hedeflenir. Bu düşünceden hareketle öğrencilerin “bütünü” onun “ilgili parçalarını” ve “parçalardan tekrar bütün” görmesi gerekir.

**III. Aşama= Bilginin anlaşılması;** Verilen yeni bilgi, önceden var olanla çelişmiyorsa, bu konudaki zihinsel yapı güçlenir; çelişiyorsa var olan zihinsel yapının değiştirilip, yeni düzenlemeler yapılır.

**IV. Aşama= Bilgi uygulaması;** Öğrenilen bilgilerin işlevsel hale getirilmesidir. Bilgi durağan olmamalı, benzer ya da farklı problem durumlarında uygulanabilir, aktarılabilir olmalıdır.

**V. Aşama= Bilginin farkında olunması;** Bireyin, belli bir bilgiyi kullanarak problemi çözmesi ile kendisini o problemin çözümüne götüren stratejinin ne olduğunu fark etmesi iki ayrı şeydir. Öğrenci bilgisini hangi durumda kullanabileceğini anlamalıdır. Öğrencilere sahip oldukları bilgilerin farkında olmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlenmelidir.

Buradan hareketle yapılandırmacılıkta bilginin alınmasının, depolanmasının, biriktirilip ezberlenmesinin değil analiz edilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bilgi bilenden bağımsız değildir; yapılandırmacılık bu görüşü benimsemesi sebebiyle nesnelcilerden ayrılmaktadır. Çevresiyle etkileşime giren birey çevresinden aldığı bilgiyi var olan tutum, değer, deneyim, algı ve inançları doğrultusunda anlamlandırır ve yapılandırır ( Tezci ve Dikici, 2003: 252).

#### **2.4.2. TEMATİKLİK**

Yeni ilköğretim programlarında yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığa uygun olarak tematik yaklaşım benimsenmiştir. Üniteler yerine daha kapsamlı öğrenme alanlarını içeren temalar belirlenmiştir. Temaların belirlenmesi ile çeşitli disiplinler ile ara disiplinler arasında bağlantılar kurulmuştur (Acat ve Ekinci, 2005:3).

Hoerr (2000:36) temanın, her disiplinde belirli bir alanı kapsayan ve bu sebeple disiplinler üstü birleşik bir kavram olduğunu belirtmiştir. Akademik anlamda öğretme becerileri, bireylere bazı yetenekleri kazandırmak amacıyla izole edilmiş bir takım bilgileri öğrenene aktarmayı hedefler; ancak bu öğretim şekli genellikle başarısızlıkla sonuçlanır. Artık eğitimciler tematik yaklaşımla; gerçek hayatı taklit eden ve hatta hayatın aynası olarak nitelendirilebilecek konuları öğrencilere çoklu zekalarını geliştirebilme fırsatları da sunarak

kazandırmayı hedeflemektedirler. Bu sebeple disiplinler arası bir yol izlemektedir (Armstrong, 2000: 45-46). Disiplinler arası öğretim farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri anlamlı bir biçimde bir araya getirmek ve kullanmakla ilgilidir (Yıldırım, 1997). Bu doğrultuda belirlenen temalar yıllık, dönemlik, aylık, haftalık, biçiminde sınırlandırılabilir (Armstrong, 2000: 46). Tematik yaklaşımla farklı derslere ilişkin konular birbirleriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilir. Farklı alanlara ilişkin konuların anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesi ve bireyin etkin bir biçimde öğrenme yaşantılarının içinde olması öğrenmenin daha sağlıklı gerçekleşeceğini gösterir. Farklı disiplinleri birleştirmeye yönelik çabalar, okul çalışma süresi içinde konuları gereğinden fazla yığmaya ve zamanın giderek parçalanmasına verilen bir cevap niteliğindedir (İşler, 2004: 43-44). Yeni ilköğretim programlarında tematik yaklaşımın seçilmesinde rol oynayan etkenler şöyle sıralanmıştır (İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1, 2, 3. sınıflar Öğretim Programı, 2005: 31):

- 1) Bireysel farklılıkları olan öğrencileri motive ederek çalışma potansiyellerini dolayısıyla kendilerine olan güveni arttırmak ve bu durumun farklı derslere yansımaları sağlamak.
- 2) Öğrencilerin farklı bakış açılarını yakalayarak onlara saygılı olmalarını sağlamak.
- 3) Öğrencilerin çevrelerini tanımlarını, çevreyle olan bağlarını ve fark yaratabileceklerine ilişkin farkındalıklarını arttırmak.
- 4) Öğrencilerin katılacakları etkinliklerle bilgi ve beceri kazanımlarını sağlamak.
- 5) Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmek.
- 6) Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamak.
- 7) Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının iyileşmesini sağlamak.

Tematik yaklaşımın uygulanabilmesi için öncelikle çocukların dünyası tanınmalıdır. Buna göre belirlenecek temaların ilgi çekici olmasına özen gösterilmelidir. Öğrenciler temalara ilişkin çeşitli sorunlarla karşılaştıklarında bunları çözebilmek için temalara ilişkin bilgi toplayacak ve bu sayede beceri kazanacaklardır (İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1, 2, 3. Sınıflar Öğretim Programı, 2005: 31).

### 2.4.3. AKTİFLİK

Yeni ilköğretim programlarda uyulması öngörülen bir diğer ilke aktifliktir. Bu ilke öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine etkin katılımını öngörmektedir. Bulut'a (2006: 84) göre öğrencilerin aktif katılımı, aktif öğrenme modelinin kullanılmasıyla sağlanabilir. Aktif öğrenme öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı; bu sürecin çeşitli yönlerine ilişkin karar verme ve öz düzenleme yapma fırsatlarının, zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003:17). Bir başka ifade ile aktif öğrenme, bireyin öğrenirken problem çözme, düşünme ve bilgi toplama etkinliklerini gerçekleştirmesi sırasında zihinsel ve fiziksel kapasitesini aktif bir biçimde kullanmasıdır (Hrycaj, 2005). Bireyin aktif olarak katılacağı dersler yada etkinlikler öğrenmeyi bireyselleştirir ve kişiselleştirir. Yani birey aktif olarak katıldığı etkinliklerde kendisini değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir böylece öğrenme stili hakkında fikir sahibi olur (Michaelis ve Garcia, 1996: 132).

Aktif öğrenmenin temelinde yapılandırmacılık vardır. Bu sebeple aktif öğrenmenin öğretim sürecinden ziyade öğrenme süreciyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür (Açıkgöz, 2003: 59). Öğrenme ise aktif bir oluşumdur ve yaşantılar sonucunda gerçekleşir (Kılıç, 2004: 146). O halde öğrenme sürecinin niteliğinin öğrenmenin kalıcılığını değiştirdiğini söylemek yanlış olmaz. Birey öğrenme süreci içerisinde karşılaşacağı yaşantılar, içinde bulunacağı etkinlikler ve vereceği tepkiler kadar öğrenir ve bu durum kişinin davranışlarına yansır. Yapılan araştırmalar da bu durumu kanıtlamaktadır. Sönmez Bulut ve Bilge (2005), aktif öğrenme yaklaşımını kullanarak işlenen derslerde öğrencilerin geleneksel yöntem kullanılarak işlenen derslere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle aktif öğrenme yaklaşımının etkinlik temelli olduğunu, bireye psikomotor beceriler ile birlikte bilişsel davranışlar kazandırdığının söylemek mümkündür. Öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi hazır bir şekilde alması ve onu öğrenmeye çalışması ezberden öteye gitmez. Bu konuda yapılan bir diğer araştırmada (Brekelmans, Sleegers ve Fraser, 2000: 239), aktif öğrenmenin gerçekleşmesini isteyen öğretmenlerin, öğrencilerinin kendilerini içerisinde güvende hissedecekleri ve farklı deneyimleri kazanacakları, farklı aktivitelerde bulunacakları bir öğrenme ortamının sağlanmasına öncelik vermelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bir diğer

araştırma ders içi etkinliklerin öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını arttırdığını, motivasyonlarını pozitif yönde etkilediğini, derse aktif katılımlarını sağladığını ve sosyalleşme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Altun, 2004: 132). O halde etkinlik odaklı ve aktiflik ilkesine dayanan derslerin öğrencilerin ilgi istek ve ihtiyaçlarını daha fazla karşıladığını ve bu sebeple daha fazla verim alındığını söylemek yanlış olmaz. Titiz (2005: 9) öğretimin bireyin yaşam kalitesini artıracak becerileri kazandırmasının önemini vurgulayarak öğrencinin öğrenmeye aktif katılımıyla kendisine sunulan bilgiyi yorumlayacağını, anlamlandıracağını ve yapılandıracağını belirtmektedir.

#### **2.4.4. ÖĞRENCİ MERKEZLİLİK**

Yeni ilköğretim programlarında esas alınan bir diğer ilke öğrenci merkezliktir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrenme yaşantılarının öğrencilerin ilgi, istek, beceri ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2004: 49). Yeni ilköğretim programlarında eğitim vurgu “öğretme”den “öğrenme”ye kaymıştır. Bireyin öğrenmesi esas alınarak; ilgileri beklentileri ve öğrenme stilleri önem kazanmıştır. Bu sebeple ders içerikleri konu bakımından hafifletilip, etkinlikler bakımından zenginleştirilmiş ve öğrenci merkezli hale getirilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle derslerde katı bir sınıf ortamından ziyade öğrencilerin eğlenmeli sağlanarak, onlara farklı öğrenme ortamları sunulmuştur (Titiz, 2005: 8-9).

Öğrenci merkezli eğitimin amacı, öğrenciye kendi öğrenme stilini tanıma becerisi kazandırarak, güçlü ve zayıf yönlerini belirleme imkanı tanımaktadır (Arabacı, 2005, Oktar, 2005:43). Böylece birey hem öğrenmeyi öğrenecek hem de kendi öğrenmesinden kendisi sorumlu olacaktır. Vural (2004:51), öğrenci merkezli eğitimle bireylere zamanı etkili kullanma, ekip çalışması yapabilme, bilgi toplama-işleme, teknolojiyi kullanma, sorun çözme gibi bazı temel becerileri kazandırmanın mümkün olduğunu belirterek öğrenci merkezli eğitimde öğrenci profilinin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- 1) Bilimsel-akılcı düşünebilen, araştırmacı ve sorgulayıcı
- 2) Bilgiyi ezberleyen değil, ona ulaşabilen
- 3) Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan ve iletişim becerilerine sahip
- 4) Kendini gerçekleştirmiş ve insanlığın ortak değerlerini sahiplenmiş

5) Yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın

6) Öğrenmeyi öğrenmiş

Yapılan araştırmalar öğrenci merkezli eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Oktar (2005) bir çalışmasında öğrenme-öğretme ortamları ne kadar kötü olursa olsun öğrenci merkeze alınarak yapılan ve planlanan etkinliklerin öğrencinin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Hasırcı ve Türkoğlu (2005) ise öğrenme stillerine göre planlanmış eğitim durumlarının geleneksel etkinliklere göre öğrenmenin kalıcılığını artırdığını ortaya koymuşlardır. Bu sebeple öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak ve derse etkin katılımları sağlanarak gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir.

#### **2.4.5. ÇOKLU ZEKA KURAMI**

Zekanın ne olduğunu tanımlama çabaları, zekayı “insanın zihinsel performansı baz alınarak ölçülebilen bir nitelik” olarak açıklamıştır. Bunun yanında zeka bireyin sahip olduğu öğrenme gücü olarak da yorumlanmıştır (Saban, 2004:3). Gardner (1993) zekayı bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme veya problemleri çözüme yeteneği olarak tanımlamıştır (Bümen, 2005: 3).

Zekanın ne olduğu konusunda ileri sürülen görüşler iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan biri zekayı tek çeşit bir güç olarak açıklayan diğeri ise zekanın birden fazla çeşidi olduğunu açıklayan kuramlardır. Zeka konusuyla ilgilenen ilk araştırmacılardan Galton (1961) zekayı öğrenme gücü olarak tanımlarken, insanların duyu organlarının gücüyle zekalarının gücü arasında bir bağlantı kurmuştur. Zeka ile ilgili çalışan bir diğeri Binet'tir. Binet (1961) zekayı karmaşık işlemlerde kendini gösteren bir yeti olarak nitelendirirken; bu karmaşık işlemleri anlamak, hükmetmek, akıl yürütmek, düşünceye yön vermek kendini eleştirmek olarak sıralamıştır. Piaget (1959) zekayı bireyin çevreye uyum gösterme süreci olarak nitelendirmiştir. Zeka ile ilgili çalışmalarda bulunan bir diğeri Spearman'dır (1927) ve çok faktörlü zeka anlayışını benimsemektedir. Thorndike'e göre de zeka birbirinden bağımsız çok sayıda faktörden oluşmuştur. Thurnstone ise zekaya ilişkin çok faktör kuramını geliştirmiş ve bu kurama göre zihni etkinliği gerekli kılan işleri gruplandırmıştır. Çok faktör anlayışını benimseyen bir diğeri Guilford'dur. Cattell gözlem ve araştırma bulgularına



dayanarak zekanın bölünmez tek bir yeti olmadığını savunan ve zekayı meydana getiren birbirleriyle bağlantılı faktörlerin olduğunu düşünmüştür (Kuzgun, 2004: 15-26; Bümen, 2005: 1-2).

Eğitim ve psikoloji alanında yürütülen çalışmalar bireyin yaptıklarından ziyade yapabilecekleriyle ilgilenmektedir. Başka bir deyişle bireyin sahip olduğu potansiyel ve yetenekleriyle ortaya neler çıkarabilecekleri konusu irdelenmektedir. Çoklu zeka kuramı da yeni eğitsel yöntemlerin düşünülmesi için Gardner tarafından ortaya atılmıştır. Gardner insan beyninin modüler bir yapıya sahip olduğunu ve beyinde dilsel, sayısal, görsel olmak üzere pek çok sembol sistemlerinin kullanıldığını ve psikolojik işlemler gerçekleştiğini savunmaktadır.

#### **2.4.6. BİREYSEL FARKLILIKLARA DUYARLI ÖĞRETİM**

Bu gün öğrenmeye ilişkin bilgiler öğrenmenin “parmak izi kadar kişiye özgü olduğunu” ortaya koymaktadır. Artık ilgi odağının öğretmekten ziyade öğrenmeye doğru kaymasındaki sebep farklı kimselerin farklı öğrenme stillerinin olduğunu kabul edilmesi sonucudur. Bu durum öğretmenin de rolünü değiştirmektedir (Özden, 2002: 79-80). Öğretmen öğretken kimliğinden sıyrılarak, öğrenmeye rehberlik eden durumuna geçmektedir.

İnsan biyokültürel ve sosyal bir varlıktır; yani biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan kültürle yoğrularak sosyal bir varlık haline gelir. Bu sebeple bireyin gelişip farklılaşmasında kalıtsal özelliklerinin yanı sıra doğal ve sosyal çevrenin etkileri de yadsınamaz (Bacanlı, 2005: 116; Erden ve Altun, 2006: 14). Her bireyin kendine özgü anlama, algılama, olaylara yaklaşım tarzı vardır. Herkesin öğrenme stilleri de birbirinden farklıdır. Nasıl ki bireylerin genetik yapıları farklıysa; öğrenme de bu kadar kişiye özeldir (Özsoy, 2003:119). Bu sebeple bireysel farklılıklar dikkate alınmayıp bireylerin aynı öğrenme sürecine tabi tutulması onların yetenekleri önündeki duvarlar olur. Bireysel farklılıklar denilince ilk akla gelenler zeka, yetenek, kişilik özellikleri ve öğrenme stilleridir (Bacanlı, 2005: 120). Akpınar (2004), öğrenme stilini bireyin doğuştan sahip olduğu kişisel özelliklerine bağlı olarak tercih ettiği kendine özgü öğrenme tarzı olarak tanımlamaktadır. Şimşek (2004: 95) ise bireyin kendisini çevreleyen uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki tutarlı ve karakteristik yaklaşımı olarak nitelendirdiği öğrenme stilini bireysel bir farklılık olarak nitelendirmiştir. Bireylerin öğrenme stillerindeki farklılıklar

algılamalarına da etki etmektedir. Öyle ki sınıf içinde bir öğrenci için güdüleyici yada pekiştirici olan bir ödül bir başka öğrenci için bu anlamı taşımayabilir (Açıkgöz, 2003: 30).

Jonassen ve Grabowski'ye (1993) göre belirli bir öğretim uygulaması sırasında bazı öğrencilerin hiç zorlanmamalarına karşın bazılarının zorlanmalarının ya da bazılarının başarılı olmalarına karşın bazılarının başarılı olamamalarının altında yatan temel sebep bireysel farklılıklardır (Akt. Kuzgun ve Deryakulu, 2004: 7). Bu sebeple bir öğretim uygulamasının hedef kitlesindeki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal toplumsal ve fizyolojik özellikleri ve bu özelliklere dayalı ihtiyaçları karşılanabildiği oranda başarıya ulaşılacağı belirtilmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004: 7). Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme süreci bireyin öğrenilecek bilgiyi duyu organlarıyla almasıyla başlar. Duyu organlarına gelen uyarımlar alındığı duyu organına göre farklılaşır. Bu uyarımlardan bazıları birey tarafında işleme tabi tutulur ve algı haline gelir bazıları ise dikkate alınmaz. Bireyin neyi kabul edip etmeyeceğini; yani hangi duyumu ön plana çıkarıp hangisini geri plana iteceğini bireyin o anki ilgisi, ihtiyaçları ya da uyarıcının şiddeti belirler (Erden ve Altun, 2006: 15-16). Burada dikkat edilmesi gereken nokta her bireyin farklı ilgi ve ihtiyaçlarının ve geçmiş yaşantılarının bulunduğu gerçeğidir. Çünkü bu unsurların hepsi bireysel farklılıktır.

Öğrenme ortamlarında genellikle düşülen hata, bütün öğrencilere aynı öğrenme imkanını sunmak ve onların aynı kazanımlara ulaşmasını beklemektir. Bireysel farklılıklar göz önünde tutularak öğrenme ortamlarında dikkat edilmesi gereken noktaları Erden ve Altun (2006: 20-21) şöyle sıralanmıştır:

1) Öğrenme ortamlarında gerek öğretmenin sergilediği gerekse ortamın kendisinde yer alan doğal uyaranlar vardır. Her öğrenci bu uyaranlardan kendisi için en uygun olanını seçer ve farklı kazanımlara sahip olur.

2) Her öğrencinin kullanmayı tercih ettiği veya öncelik verdiği duyu organı farklıdır; algıları da farklı olacaktır.

3) Her öğrencinin geçmiş yaşantıları, ön bilgileri birbirinden farklıdır; bu sebeple uyaranlar her öğrenci tarafından farklı yorumlanacaktır.

4) Her öğrencinin bellek kapasitesi ve bilgileri ilişkilendirme süreci aynı değildir; bundan dolayı bazı öğrenciler kayba uğramaksızın sunulan bütün bilgileri belleğine alabilirken bazı öğrencilerde bilgi kaybı yaşanır.

5) Bazı öğrenciler aldıkları bilgiyi hemen anlamlandırırken bazıları tekrara ihtiyaç duyarlar.

6) Bazı öğrenciler öğrendiklerini hatırlamada problem yaşamazken bazı öğrenciler sahip oldukları bilgiyi örgütleyemezler.

7) Bazı öğrenciler grup içinde öğrenmekten keyif duyarken, bazıları bu durumdan rahatsız olurlar.

Bireysel farklılıklar hem öğrenenin hem de öğretenin işini biraz zorlaştırmaktadır. Çünkü öğrenme ortamlarında çok fazla dikkate alınmayan bu durum değerlendirme sonuçlarına da farklılık olarak yansımaktadır. Öğretimin bireysel farklılıklara duyarlı hale getirilmesi öğretimi biraz karmaşık hale getirirse de hem öğrenenin hem de öğretenin sonuçtan memnun kalmasını sağlayacaktır.

## **2.5. YENİ HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI**

Yeni Hayat Bilgisi Öğretim Programında, önceki programdan farklı olarak, davranışçı yaklaşım yerine, yapılandırıcı yaklaşım benimsenmiştir. 2004 – 2005 öğretim yılındaki pilot uygulama (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van) sonuçları Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından dikkate alınmış, ilgili kurum ve kuruluşların görüş ve önerileri göz önüne alınarak programda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Program son şekliyle 08.08.2005 tarih ve 297 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla onaylanarak 2005 – 2006 eğitim – öğretim yılından itibaren deneyip geliştirmek üzere uygulamaya konulmuştur. Geliştirilen yeni programda, çocuğu merkeze alan bir yaklaşım benimsenmiş oldu (Komisyon, 2005:8).

Yenilenen Hayat Bilgisi Dersi Programı, öğrencilerin bir bütün olarak gelişmesini ve okul dışındaki dünya ile uyum içinde olmasını sağlayacak becerileri kazanmasını hedeflemektedir. Yenilenen Hayat Bilgisi Programında çocuğun, öğrenme sürecinde aktif ve

ezbercilikten uzak olması, öğrenirken eğlenmesi, yaşamı için gereksinim duyacağı birli ve becerilere öncelik vermesi ve bunlara kendisinin ulaşması, bireyin her yönüyle geliştirilmesi ilkeleri benimsenmiştir. Programda insan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönüyle geliştirilmesi ilkeleri benimsenmiştir. Programda insan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak, değişimin hem öznesi, hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle “Birey”, “Toplum” ve “Doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Hayat Bilgisi Dersi için, özellikle belirlenen toplu öğretim yaklaşımının da gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda yer alan tema adları “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, bugün, yarın” olarak kararlaştırılmıştır (Komisyon, 2004: 9).

Yenilenen Hayat Bilgisi Programında, belirlenen bu temalarla ulaşılabilecek kazanımlar yer alır. Kazanımlar çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir. (Komisyon, 2005;13) Yenilenen Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler şunlardır (Komisyon 2005: 12 -16);

- 1 Eleştirel düşünme
- 2 İletişim
- 3 Yaratıcı düşünme
- 4 Araştırma
- 5 Problem çözme
- 6 Bilgi teknolojilerini kullanma
- 7 Girişimcilik
- 8 Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma
- 9 Kaynakları etkili kullanma (zaman, para materyal vb. kullanma; bilinçli tüketici olma, çevre bilinci ve çevredeki kaynakları etkili kullanma, planlama ve üretme)
- 10 Güvenlik ve korunmayı sağlama (doğal afetlerden korunma, trafik kurallarına uyma,

- hayır diyebilme, sağlığını koruma)
- 11 Öz yönetim (etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, kendini tanıma ve kişisel gelişimi izleme, duygu yönetimi, kariyer planlama, sorumluluk, mekân ve zaman algılama)
  - 12 Katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması (liderlik, farklılıklara saygı, paylaşım)
  - 13 Bilimin temel kavramlarını tanıma (değişim, etkileşim, neden, sonuç, değişkenlik / benzerlik, karşılıklı bağımlılık, süreklilik, korumun)
  - 14 Temalarla ilgili temel kavramları tanıma

Hayat Bilgisi Dersi ile kazandırılmak istenen bu beceriler ile öğrencilerde geliştirilmek istenen kişisel nitelikler ise şunlardır;

- 1 Öz saygı
- 2 Öz güven
- 3 Toplumsallık
- 4 Sabır
- 5 Hoşgörü
- 6 Sevgi, saygı
- 7 Barış
- 8 Yardımseverlik
- 9 Doğruluk
- 10 Dürüstlük
- 11 Adalet
- 12 Yeniliğe açıklık
- 13 Vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirmedir.

Hayat Bilgisi Dersi ile ilişkilendirilen ara disiplinler ise şunlardır;

- 1 Afetten korunma ve güvenli yaşam
- 2 Girişimcilik

- 3 İnsan hakları ve vatandaşlık
- 4 Kariyer bilinci geliştirme
- 5 Özel eğitim
- 6 Rehberlik ve psikolojik danışma
- 7 Sağlık kültürü
- 8 Spor kültürü ve olimpiik eğitim

Bu programın vizyonu, Hayat Bilgisi Dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirilecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla (Komisyon, 2005: 10);

- 1 Öğrenmekten zevk alan
- 2 Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık
- 3 Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren
- 4 Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanımlara sahip,
- 5 Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- 6 Mutlu bireyler yetiştirmektir.

## **2.6. ÖĞRETİMDE KULLANILAN YAZILI ARAÇ- GEREÇ, MATERYALLER VE DERS KİTAPLARI**

Yazı, toplumların kültürel yapılarının şekillenmesinde ve bu şekillenmenin sonraki kuşaklara aktarılmasında en etkin öğelerden birisi olmuştur. Avrupa'da Rönesans'la başlayan toplumsal değişim yazının gelişimini de önemli ölçüde etkilemiştir. Matbaanın icadı okur yazarlığın artması bu gelişmede etken olmuştur. Son 500 yıldır Avrupa eğitiminde kitaplar eğitimin büyük bir parçasını oluşturmaktadır.

Avrupa'daki sosyal, bilimsel felsefi, dinsel, kültürel ve teknik öğretimin her aşamasında Aristoteles ve Copernicus'un yazılı çalışmaları yer almaktadır. Rönesans'ın temelini basılı yayınlar güçlendirmiş ve yeni fikirler bilginin paylaşımının yazı ile desteklenmesi ile oluşmuştur.

Okuma metinleri çocukların kültürlerini tanımaları ve bu kültürün geleceğe taşınması için yardımcı bir unsurdur. Bu nedenle genelde toplumu kendi fikirleri doğrultusunda şekillendirmek amacını güden ideolojilerin ilkeleri ve belirledikleri esaslar ders kitaplarındaki okuma metinlerine yansımıştır ve bu durum öğrencilerin o değerleri zamanla benimsemesine neden olmuştur. Toplumlar reformlarını ve değişimlerini de her zaman okuma metinlerine ve ders kitaplarına yansıtılmışlardır.

Yazılı araç, gereç ve materyallerin (ders kitapları, ders notları, klavuz kitaplar, teksirler, v.s.) tasarımında dikkate alınması gereken birtakım etkenler vardır. Bunlar: sayfa düzeninde tutarlılık, sayfa düzeni, yazı stili, yazı türü ve boyutu, vurgulama araçları ve görsel öğelerin kullanımınıdır.

#### Yazılı Araç, Gereç ve Materyallerde Dikkate Alınması Gereken Noktalar

##### a) Sayfa Düzeninde Tutarlılık

- Sayfaların biçimleri birbiri ile tutarlı olmalıdır. Her sayfada farklı bir sayfa düzeni, yazı boyutu ve yazı tipi kullanmaktan kaçınılmalıdır.
- Kenar boşlukları ve satır aralıkları ile başlıklar ve metin arası boşlukların kullanımında tutarlı olunmalıdır.

##### b) Sayfa Düzeni

Kitabı açtığımızda karşımızda bulunan iki sayfalı yüzey, birbirine bağımlı olarak en iyi şekilde değerlendirilmelidir. Kitabın içeriği kitabın görsel öğelerinde de doğrudan farklılıklar yaratacaktır. Sayfa düzeninde bütünsel bir armoni hedeflenmelidir.

- Eğer metin uzun paragraflar içeriyorsa tek sütun, kısa paragraflar içeriyorsa iki sütun kullanılmalıdır.
- Farklı içerik unsurları görsel olarak ayrılmalı ve sınıflandırılmalıdır.
- Okuma, not alma ve aranan bilgiyi bulmayı kolaylaştırmak için sayfa kenar boşlukları ve satır aralıkları geniş tutulmalıdır. Kenar boşluklarının geniş olması okuyucunun dikkatini sayfa merkezine çeker.
- Okunabilirliğini ve sayfanın görünüm estetiğini arttırmak için paragraflar arası boşluklar satır arası boşluklardan daha geniş tutulmalıdır.

- Metin bilgilerin kolayca bulunmasını sağlayacak şekilde organize edilmelidir.

Okuyucular kolayca hangi bölüm yada konuyu okuduklarını bilmelidirler.

#### c) Yazı Stili

• Her yeni bölüm yada kısım diğerlerinden ayrı bir şekilde tanıtılmalıdır. Bu, öğrencileri okumaya deva etmeleri yönünde teşvik edecektir.

- Basit cümleler ve algılanması kolay yazı stilleri kullanılmalıdır.
- Teknik kelimeler tanımlamaları ile birlikte verilmelidir.

#### d) Yazı Türü ve Boyutu

Tipografinin ham maddesi harftir. Harfin yapısı bütün tipografik unsurları doğrudan etkiler. Harfin yapısını belirleyen ise puntosu ve karakteridir. Bunlar, çocuğun yaşı ve algılama düzeyi göz önünde bulundurularak seçilir. Çocuk eğitiminin ilk yıllarında kitaptan, yazmayı öğrenme konusunda da yararlanacağı için harflerin süslerden arındırılmış, el yazısını karşılayan türlerden seçilmesi ve iri puntolarla yazılması gerekir.

• Okuyuculara verilecek mesaja uygun bir yazı boyutu seçilmelidir. Yazı boyutu, yazı tiplerine göre değişmektedir.

• Basit tasarımlı yazı tipleri seçilmelidir (Helvetica, Times gibi). Metin ve el kitapları için en uygun yazı boyutu 10-12 puntodur.

- Okuma kolaylığı için satır aralarında en az bir buçuk satır aralığı bırakılmalıdır.
- Satır sonlarında kelimeleri hecelenmesinden kaçınılmalıdır.

#### e) Vurgulama Araçları

Yazılı araç gereç ve materyallerde etkili olarak kullanılacak vurgulama araçlarından bazıları şunlardır: Renklendirme, koyu yazma, italik yapma ve kutu içine alma.

• Önemli fikirler vurgulanmalıdır, böylece öğrencinin önemli bilgileri bulmaları kolay olur.

- Vurgulamalar için tümü ile büyük harflerden yazılmış cümlelerden kaçınılmalıdır.

Okumaları daha zordur. (Büyük harfler kısa başlıklar için kullanılır).

- Başlıklar için farklı bir yazı tipi kullanılmalıdır.

• Altını çizmek tekniği vurgulamak amacıyla kullanılmamalıdır. Altını çizme kelimelerin okunmalarını zorlaştırır.



- Vurgulama araçlarının kullanımında tutarlı olunmalıdır.

Örneğin koyu yazma metnin bir yerinde hangi amaç için kullanılmış ise, metnin bütününde de aynı amaç için kullanılmalıdır. Aksi durumda önemini yitirir.

- Vurgulama araçlarının kullanımında aşırıya kaçılmamalıdır.

#### f) Görsel Öğeler

“İlköğretim ders kitaplarında yer alan gösterim ve çizimler genellikle desen hatalarıyla doludur. Bu kitaplarda figürler kuru, sevimsiz, espriden uzak çizilmişlerdir; çoğu özgün değildir. Nitekim yabancı kitapların çizim ve gösterimlerinden yararlandığı, fotokopi yoluyla kopya edildikleri sık sık görülmektedir. Gösterim, desen ve çizimlerde çok fazla renk kullanımı, renklerin yan yana getirilmesindeki görsel yanlışlıklar, siyah beyaz ( renk ilişkisinin) hesaba katılmaması kapladığı alanlardaki oran hataları kitapların görünümüne olumsuz yönde etki etmektedir”(İçmeli, 1995, s.131).

Görsel öğeler konunun açıklanmasında kullanılırken anlatılan olguyu da sanatsal anlamda zenginleştirecek çocuğun kitaba ola ilgisini arttıracaktır. Çocuğun kitabı sevmesini sağlayacaktır. Bir kitabın görselleştirilmesinin sistematüğini oluşturmak oldukça zordur. Görsel araç gereç ve materyaller öğrenmenin etkililiğinin artırılması, kolaylaşması ve bilgilerin hatırlanması için yapılmakta ve kullanılmaktadır.

- Görselle basit tutulmalıdır. Fazla ayrıntı yada gerçeğe yakınlık görselin anlaşılmasını güçleştirir.

- Soru türü etkinlikler dikkatler görsele çekilmelidir.
- Görseller mümkün oldukça ilgili metne yakın yerleştirilmelidir.
- Daha fazla detay eklemek gerektiğinde büyütölmüş görseller kullanılmalıdır.

Yazılı araç gereç ve materyaller görünüm tasarımı açısından ele alındığında herhangi bir mesajın tasarımı ile ilgili bütün ilkeler yazılı araç, gereç ve materyallerin starımı içinde geçerlidir(Yalın, 1999).

### **2.6.1. DERS KİTABI KAVRAMI GELİŞİMİ VE ÖNEMİ**

İnsanoğlu, yaratılışından itibaren sevgi, bilgi, iş, inanç ve düşüncelerini başkalarına ve daha sonraki nesillere aktarma ihtiyacını hissederek mağara duvarlarına, ve taşlara yaptıkları resimlerle ifade etmeğe çalışmıştır. Yazıyı icad etmesiyle de taş, parşömen, papirus, kil ve

kağıdı kullanmasını keşfetmiş ve bunlar üzerine resimlerle anlattıklarını yazı ile anlatmaya başlamıştır.

Yazının icadı ile eğitim alanında okullar kurulmuş ve yeni düzenlemelere zaruri ihtiyaçlar duyulmuştur. Zamanla kurulan okullar, tüm toplumlarda olduğu gibi değişik düşünelere göre derecelendirilmiştir (Yaraş, 1991, s.4). ilk önce yazıyı eski Mezopotamya'da hüküm süren Sümerler tarafından 3-4 bin yıl önce bulunmuştur. Akatlardan Turani kökenli insanların buluşlarından resimli yazı çivi yazısı gibi karakterlerden geçerek Asur ve İran'lılar aracılığıyla Sami kavimlerine, onlardan Fenikelilere geçmiş, daha sonra Yunan ve batı çevresince tanınmış ve değişik karakterlerle kullanılmıştır (Öymen, 1969, s.17).

Tarihte günümüz kitap anlayışımıza uygun ilk kitap örneklerini Eski Mısır'da M.Ö. 1300 yılında yapılmış olan "Ölümler kitabı" adı verilen papirus rulosuna yazılmış kitabı görmekteyiz (İçmeli, 1996, s.130). Ayrıca yine Eski Mısır'da Papirus rulosuna yazılmış birçok tıp ve matematik kitaplarına da rastlamak mümkündür (Tekişik, 1986, s.1).

Doğu Akdeniz'de gelişen Mısır, Mezopotamya, Anadolu, Yunan, Pers, Roma uygarlıkları, birbirleriyle kurdukları ticari ve kültürel ilişkiler neticesinde, Eski Mısır'da kullanılan bu papirus rulo sistemi, söz edilen uygarlıklarda da kendini göstermiştir (İçmeli, s.130).

Roma'da ve Yunan uygarlığında ayrıca yazı yazmak için papirusun yanında beyazlatılmış ve cilalanmış koyun, keçi ve buzağı derisinden yapılan parşömenlerde kullanılmıştır. Parşömenlerde papiruslar gibi tomar biçiminde oluşturulmuş ve bir yüzeyi yazı için kullanılmıştır (Yıldız, 1971, s.339). parşömenlerin papiruslara göre daha hafif, kullanılabilir, taşınabilir ve dayanıklı olması oluşturulan kitapların biçimlendirilmesine yol açmış ve yeni imkanlar getirmiştir.

2.yüzyıla gelindiğinde ise, kitabın biçimlenmesine yönelik kodeks (codex) yöntemi kullanılarak, günümüz kitap sisteminin ilk temelleri atılmıştır (İçmeli, 1996, s.130).

7. yüzyıldan itibaren Batı ile Doğu kültürleri karşılaşma imkanını bulmuştur. Doğu Roma misyonerleri Çin'e kadar gitmişler, orda kitap yazım tekniği görmüşlerdir. Çin'de 105 yılında, dut ağacı, bambu lifleri ve ısırgan otundan kağıt üretmeye başlanmış ve atölyeler

kurulmuştur. Kağıt üzerine baskı teknikleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır (İçmeli, 1996, s131; Öymen, 1969, ss.15-26).

Geliştirilen bu kağıt , baskı teknikleri ve atölyeleri Doğu ülkelerinden Araplar'a Araplardan Kuzey Afrika'ya, Afrika'dan da İspanyaya kadar ulaşmıştır. Selçukluların Anadolu'ya gelmesiyle Anadolu'da da yaygınlaşmış, II. Haçlı seferlerinde esir alınan askerlerin Kağıthanelede çalıştırılması ve bunların bazılarının İtalya'ya kaçmasıyla da bu ülkelere yayılmıştır (İçmeli, 1996, s.131).

15. ve 16. yüzyıllarda yaşanan büyük değişimler ve gelişmeler, yeni yeni baskı tekniklerinin ortaya çıkmasını ve kitapların basılmasına hız verilmesini sağlamıştır. Böylece öğrencinin eline verilecek yeterince kitabın olmasına ve okullarda verilmekte olan bilgilerin belli çerçeve ve belli ölçüler içinde standartlaştırılmasına yol açmıştır. Daha sonra ders kitapları öğretimin temel aracı haline gelmiştir (Tekışık, 1986, s.1).

Çocuk için ilk ders kitabı ise, 17. yüzyıl modern eğitimin öncülerinden Zohan Amos Comenius tarafından hazırlanan Obsis Sensualismus Pictus (Gözlenebilen Cisimlerin Dünyası) adlı, 1658 yılında yayınlanmış olan kitaptır (Çilenti, 1986, s.119).

Ders kitabı; ders konularına ait bilgileri öğrencilerin kendi kendilerine okuyarak sıralı ve doğru bir tarzda öğrenmeleri için kullanılmak üzere, öğretim programlarına uygun şekilde ve özel bir amaç ile hazırlanmış yazılı metinlerdir.

Öğrencilerin dersleri ile ilgili bütün bilgileri asıl ve ilk kaynaklardan görerek inceleyerek, araştırarak ve deneyimler yaparak öğrenmeleri mümkün olmadığı için, bu imkanlara sahip olanlar tarafında hazırlanmış ders kitapları zaman ve enerji tasarrufu itibariyle büyük faydalar sağladığı gibi, bazı hallerde öğretmen kadar ve hatta ondan daha iyi öğreten bir araç dahi olabilir. Bu suretle de öğretmenin yardımcısı yerine geçer (Aytuna, 1974, s.204).

Ders kitabı çocuğu devamlı olarak gözleme sevk ederek tabiatı anlamayı ve sevmeyi öğretir. Tamamen sözlü bir öğretim zihinlerde geçici izler bırakır. Çocuk kitabı incelerken parçayı tekrar okur görsel izlenimler edinir. Böylece işitsel izlenimleri kuvvetlendirerek bellekte saklanmasına yardım eder.

Ders kitabı sözlü öğretimin boşluklarını doldurur ve bunun sonucu olarak aradaki bağlantısızlığı ortadan kaldırır. Dersi yalnız pekiştirmekle kalmaz aynı zamanda tamamlar. Derslerde tek lüzumlu olan fakat tamamen bir sözlü öğretimde mümkün olmayan yeniden gözden geçirmeleri kolaylaştırır. Kitap öğrenciden sözlü derse göre daha fazla gayret göstermesini ister (Carrier, Ozouf,(Çev.Yüzbaşıoğulları) 1964, ss.47-48).

Ders kitapları öğrencileri okumaya alıştırmakla ve gereği gibi kullandıkları takdirde bağımsız olarak düşünmeye hazırlamaktadır. Ders kitaplarından faydalanan Amerikan öğrencilerinin Avrupa ülkelerindeki öğrencilere nispetle daha az öğretmen yardımına ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Ders kitapları, öğrencinin bilgi edinmek bakımından zamanı iyi değerlendirmesini sağlar (Reeder(Çev.Oğuzkan), 1964 ss.151-152).

Ders kitapları tartışma yönteminin kullanılmasına olanak sağlar. Öğretimi sıkıcılıktan kurtarır, ilginin sürekliliğini sağlar. Öğrenciyi çeşitli üsluplara alıştırmır. Öğrenciyi çeşitli yada değişik görüşlerle karşılaştırır. Öğrencinin seviyesine uygun olan kitabı diğerlerinden ayırmasına yardım eder. Öğrencinin çeşitli kaynaklardan yararlanma alışkanlığı kazanmasına, yardım eder (Binbaşıoğlu, 1988, s.263).

Ders kitapları öğretmenin öğretim etkinliklerine büyük ölçüde yön verir ve ona yardım eder. Öğrencilerin o güne kadar kazandığı öğretim yaşantılarının sentezinin yapılmasına ve programlarına gösterdiği eğitim ve öğretim amaçlarına daha kısa yoldan daha kısa zamanda ulaşmaya yardımcı olur. Ders kitabı öğretimin günlük yaşam sorunlarıyla ilişkisini kesmemek ve öğretimi yapabildiği kadar yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemiyle yapmak koşuluyla büyük bir değer taşır (Binbaşıoğlu, 1995,ss.69-70).

Ayrıca ders kitabı öğretmene daha çok olan ders yükünde gücünü iyi kullanmasını konuları iyi anlatamayan, bellekleri zayıf olan ve kendine güveni az olan öğretmenlere kaynak içerdiği birçok ödev konuları ile öğretmeni birçok araştırmalardan kurtaran bir yardımcıdır (Carrier-Ozouf(Çev.Yüzbaşıoğulları)1964, s.48).

### **2.6.2. DERS KİTAPLARINDA DİKKATE ALINMASI GEREKEN NOKTALAR**

Yazılı araç, gereç ve materyaller içerisinde kitapların; ders kitabı, kaynak kitap, el kitapçığı, kılavuz kitap gibi pek çok çeşitleri vardır. Kitaplar öğretimde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına ve dersi daha sistematik sunmasına imkan verir. Öğrencilerin

önerilecek kitapların ilgi çekici olmasına özen gösterilmelidir. Öğrenciler günlük dille yazılmış, kısa cümle ve paragraflı, uygun resimlerle süslü kitapları okumaktan hoşlanırlar.

Kitaplar öğrenciler açısından çok yararlı araçlardır. Kitap sayesinde öğrenci öğretmenin anlattığını istediği zaman istediği yerde ve istediği tempoda tekrar etme imkanına kavuşur. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ders kitabı, sözel öğretimin yarattığı boşluğu doldurma imkanı vermesi bakımından önemlidir(Küçükahmet, 2000).

Ders kitapları öğretim programında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel bir ortamdır. Ders kitapları, öğretim sürecinin vazgeçilmez araçları olan tamamlayıcı öğretim araçlarıdır.

Türkiye’de ders kitaplarının fiziksel standardı, Türk Standartları Enstitüsü’nün 1992 yılında çıkardığı TS 10220 standardı ile belirlenmiştir. Ders kitapları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca, her ders için özel olarak oluşturulmuş komisyonlar tarafından ders kitabı özelliklerine ve öğretim programına uygunluk bakımından değerlendirilir. Kitaplar uygun bulunduğu takdirde, ders kitabı olarak Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında okutulabilir.

Öğretim sürecinde ders kitaplarının hazırlanmasındaki temel ilke, kitapların öğretim programında belirlenen davranışları yani; bilgi, beceri ve özellikleri öğrencilere kazandıracak faaliyetleri içermesi ve bu faaliyetlere rehberlik edici nitelikte olmasıdır. Kitaplar öğrenciye öğrenme yaşantıları sunabilmeli, bu konuda rehberlik etmelidir. Bu da öğrencileri mümkün olduğunca çok ve değişik etkinliklere yöneltilmesi ile sağlanabilir. Ders kitaplarında konu yada ünite başlangıcında öğrencilerin dikkat ve ilgisini o konuya çekmek, onları istekli kılarak hazırlamak, ünite sürerken davranışın kazandırılması aşamasındaki öğrenme yaşantılarını sunmak ve ünite sonunda kontrolü sağlamak ve pekiştirmeyi sağlamak amaçlarıyla öğrencinin gözlem, deney ve araştırma yapmasına ve belli sonuçlara kendi kendine ulaşmasına fırsat verilmelidir(Kaptan, 1999).

Ders kitapları öğrencilerin başvurduğu bir öğretim kaynağıdır ve ders kitapların içeriğinde şu öğeler bulunmalıdır:(Demirel, 1999)

1. Öğretilcek konunun ünitelere ayrılarak resimler ve çizimlerle desteklenmiş bilgilendirme bölümleri,
2. Yeni kelimelerin anlamları, konu hakkında açıklamalar, konu ile ilgili resimli açıklamalar,
3. Başlıklara ve problemlere ilişkin ayrıntılı açıklamalar ve temel bilgiler,
4. Öğretime ve uygulamaya uygun geniş bilgi içeriği,
5. Öğrenciye günlük yaşamı ile ilişki kurabilmesi açısından arka plan oluşturan bir yapı,
6. Öğrencinin sorularını cevaplayacak ve kanıtlarla destekleyecek açıklamalar,
7. Çizim, grafik, resim, tablo ve haritalar yolu ile yazılı bilgiyi destekleyecek görsel zenginlik,
8. Düşünme becerisini geliştirici ve genelleme yapabilme yetisini artırıcı bir yapı,
9. öğrencilerde olumlu etkiler bırakacak ve okuma alışkanlığını kazandıracak bir yapı,
10. Değerlendirme soruları, düşünmeye ve yaratıcılığa öğrenciyi teşvik eden okuma parçaları.

### **2.6.3. İLKÖĞRETİMDE KİTABIN YERİ VE ÖNEMİ**

Öğrenme insan hayatındaki en vazgeçilmez çabadır. Bu öğrenmenin sitemli ve kurallı başlangıcı ilköğretim sürecidir. Bu süreçte öğrenciye en yakın olan okuma materyali, ders kitabıdır.

Kitap, çocuğun gelişim ve eğitiminde önemli bir araçtır. Gelişim psikolojisi içinde belirtilen aşamalar göz önüne alındığında ilköğretim çağına gelen çocuklarda sosyal ve kültürel düzeyde algılamaların artık tam olarak oluştuğu ve bu oluşumun onların gelecekteki karakterlerini biçimlendirdiği gözlemlenmektedir. Dolayısıyla ilköğretim süreci, çocukların bireysel gelişimine etki eden bir süreçtir.

İlköğretim aşamasındaki çocuklar için ders kitabı onların genel anlamda kitabın ne olduğuna dair anlayışlarını doğrudan belirleyen etkendir. Çocuğun bu evrede kitaba karşı sempatisi ve beğenisi oluşursa, ileriki safhalarda bu beğeni ve sempati büyük öneme sahip olan kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı gibi tutumlara dönüşür. Aynı zamanda çocukta kitaba

karşı bir istek ve merak oluşturulması açısından ders kitapları oldukça büyük önem taşımaktadır.

İlköğretim okumayı sevme ve iyi okuma alışkanlığını kazanmada başlangıç dönemidir. Bu nedenle ilköğretim çağındaki çocuklar için yazılacak ve basılacak kitapların niteliğine büyük önem gösterilmelidir(Kılıç ve diğerleri, 2001).

Sınıflandırılmış ve özensizce işlenmiş konular, çocuğu kitaptan ve okumaktan soğutur ve uzaklaştırır. Çocuğun ilgisine yönelik bir kitap, çocuğu kendi isteğiyle okumaya yöneltecektir. Kitaplar, çocukların dünyasına yönelik, onunla iletişim kuran, ona haz veren bir yapıda tasarlanmalıdır.

Öğrenmenin temelinde sevgi bulunduğu için çocuklara sunulacak kitapların tasarım, üretim ve içerik açısından okumayı sevdirecek nitelikte olması gerekir.

#### **2.6.4. MEB DERS KİTAPLARI YÖNETMELİĞİ**

Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği

Birinci Bölüm

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

Madde 1- Bu Yönetmeliğin amacı, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabı, temel ders kitabı, iş ve işlem yaprakları ile öğretmen kılavuz kitaplarının, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak hazırlanması ile ilgili esas ve usulleri düzenlemektir.

Kapsam

Madde 2- Bu yönetmelik Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabı, temel ders kitabı, iş ve işlem yaprakları ile öğretmen kılavuz kitaplarının niteliklerinin belirlenmesi, hazırlanması, incelenmesi, yayımlanması ve dağıtılması ile ilgili hususları kapsar.

Dayanak

Madde 3- Bu yönetmelik 14.6.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 30.4.1992 tarih ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanuna dayanılarak hazırlanmıştır.

## Tanımlar

Madde 4- Bu yönetmelikte geçen;

“**Bakanlık**”, Milli Eğitim Bakanlığını,

“**Başkanlık**”, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığını,

“**Kurul**”, Talim ve Terbiye Kurulunu,

“**Daire Başkanlığı**”, Yayınlar Dairesi Başkanlığını,

“**Birim**”, Bakanlık Hizmet Birimlerini,

“**Kitap**”, ders kitabı, temel ders kitabı, iş ve işlem yaprakları ile öğretmen kılavuz kitaplarını,

“**Ders Kitabı**”, her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eseri,

“**Temel Ders Kitabı**”, genellikle mesleki ve teknik öğretim okul ve kurumlarında, alanın gerektirdiği bilgilerin tamamını kapsayan ve program değişikliklerinden kısa sürede etkilenmeyen basılı eseri,

**İş ve İşlem Yaprakları**”, mesleki ve teknik öğretim okullarının atölye ve laboratuvar derslerinde veya uygulamalarında kullanılmak, mesleki bilgi ve becerileri pekiştirmek amacıyla hazırlanan yayınları,

“**Öğretmen Kılavuz Kitabı**”, ilgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere kazandırılacak davranışları gerçekleştirmede öğrencilere yardımcı olmak için hazırlanan basılı eseri,

“**Baskıya Hazır Nüsha**”, çizgisiz beyaz kağıdın bir yüzüne daktilo, bilgisayar veya benzeri araçlarla sınıf seviyesine uygun punto ve standartta yazılmış, resim, fotoğraf, tablo, grafik, şema, plan, harita ve benzeri öğretime yardımcı unsurları, metinlerin uygun yerlerine yerleştirilmiş, basılmamış, ciltlenmemiş baskıya hazır eseri,

**Basılmış Kitap**”, ders kitabı, temel ders kitabı, iş ve işlem yaprakları, öğretim kılavuz kitabı gibi basılı eserleri ifade eder.

## İkinci Bölüm

Kitapların Nitelikleri ve Hazırlanması

Kitaplarda Aranacak Nitelikler



Madde 5- Kitaplarda aranacak nitelikler şunlardır:

- a) Kitaplar ders programına uygun olarak hazırlanır. Ders kitabı yazar veya yazarlarının, ders programı ve ders kitabı ile branş ilgisinin veya yakınlığının olması gerekir.

Ders kitaplarında, yazar veya yazarlardan başka grafiker, tasarımcı, resimleyen ile dil ve imla kuralları yönünden inceleyen gibi elemanların isimlerine de yer verilir.

Ayrıca ders kitaplarında;

- 1) Konular, günlük hayatla bağlantılı olarak bilimsel, doğal, sosyal, estetik, ekonomik ve kültürel boyutları içinde ele alınır. Sınıf veya dönem seviyelerine göre öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve onlara günlük hayatlarında uygulama imkanları sağlayacak konular veya üniteler halinde işlenir.
  - 2) Her ünite veya konu; problemleri belirtme, araştırma, inceleme ve gözlem yolu ile problemleri sıralama, gerekli deneyleri yapma, bu deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek genelleme yapma şeklinde sıralanan bilimsel düşünme metodunu kuvvetlendirecek şekilde işlenir.
  - 3) Öğrencilerin gelişim basamakları dikkate alınarak seviyelerine uygun dil ve ifade kullanılır.
- b) Kitaplarda konular sistemli bir şekilde işlenir.

Bunu için;

- 1) Dersin özelliğine göre bölümler veya ünitelerle konular arasında hacim bakımından, programında belirtildiği şekilde uygun bir denge kurulur. Kitapların forma sayısı, dersin özelliğine, sınıf veya dönem seviyesine göre öğretim programında belirtilir.
- 2) Konuları hazırlanması ve düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi yetenek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.
- 3) Programda belirtilen eğitim öğretim ilkelerine uyulur.
- 4) Kazandırılacak esas davranış, bilgi ve beceriler, mümkün olduğu kadar sınıf veya dönem seviyesine göre kavram ve örneklerden hareket edilerek verilir. Temel

bilgileri kazandırmak için açıklamalara gerek duyulursa, bu bilgilerin açıklanmasına yetecek kadar ayrıntıya yer verilir. Gereksiz bilgilerden kaçınılır.

5) Konuların işlenmesinde, aynı sınıf veya dönemde okutulan diğer derslerle olan ilişkisi göz önünde bulundurulur.

Önceki sınıf veya dönemin konularıyla bilgi, kavram, ilke ve beceri bakımından bağlantı kurulur. Ayrıca sonraki sınıf veya dönemlere hazırlayıcı açıklamalara yer verilir.

6) Konularla ilgili hazırlık çalışmalarının, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek nitelikte olmasına dikkat edilir. Ayrıca gezi, gözlem, deney, araştırma ve ödevler arasında ilişki ve uygunluk sağlanır.

7) Metinlerde doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılır.

c) Kitaplardaki konular, öğretime yardımcı unsurlarla birleştirilerek daha anlaşılır hale getirilir.

Bunun için;

1) Kitaplarda öğrencileri çalışmaya , araştırmaya, gözlem ve deney yapmaya ve düşünmeye özendirici, yönlendirici hazırlık soruları, araştırma konuları, deneyler ve işlemler yer alır. Ayrıca her bölüm veya ünite sonunda, dersin özelliğine göre değişik ölçme araçlarının kullanıldığı değerlendirme sorularına yer verilir.

2) Kitaplarda; konuları açıklayıcı resim, fotoğraf, tablo, grafik, şema, plan, harita ve benzeri öğretime yardımcı unsurlar bulunur. Bunlar, metinlerin kolay kavranmasını sağlayacak biçimde, uygun yerlere konur ve gerekli açıklamalar yapılır. Ayrıca kitaplarda öğrencileri milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdireci okuma parçalarına yer verilir.

3) Aynen yazılması gereken yabancı kelimelerin yanlarında parantez içinde Türkçe okunuşları da gösterilir.

4) Her kitabın programlarda belirtilen hususlara ilave olarak başında ve sonunda yer alması gerekenler, “Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi ile İlgili Esas ve Usuller” içerisinde belirlenir ve Tebliğler Dergisinde yayımlanır.

d) Kitaplar estetik bakımdan yeterli ve göz sağlığına uygun olur.

Bunun için;

- 1) Kitaplar, mümkün olduğu kadar kaliteli kağıda basılır.
- 2) Resim, fotoğraf, grafik, şema, plan, harita ve benzeri unsurların yerleştirilmesinde görünümün yanı sıra, eğiticilik ve öğreticilik vasfına da önem verilir. Baskıların açık, net ve anlaşılır olması sağlanır.
- 3) Kitaplar kullanılabilir ve korunabilir nitelikte hazırlanır.

#### Kitapların Hazırlanması ve Hizmete Sunulması

Madde 6- Kitaplar aşağıdaki usullere göre hazırlanır ve hizmete sunulur.

a) Yarışma

- 1) Ödüllü veya ödüksüz yarışma açılması halinde ilgili birimin hazırlayıp Bakanlığa sunduğu şartname, Kurulca uygun görüldükten sonra Tebliğler Dergisinde yayımlanır.
- 2) Yazarlar veya yayınevleri tarafından şartnameye uygun olarak hazırlanan baskıya hazır nüsha belirtilen süre içerisinde daire başkanlığına gönderilir veya elden teslim edilir. Daire Başkanlığı, eserler üzerinde ön incelemeyi yapar, uygun olanlara gizliliği sağlayacak şekilde gerekli işlemleri (kodlama ve benzeri) yapar ve ilgili birime gönderir.
- 3) İlgili birim hazırlanan baskıya hazır nüshaları inceler veya incelettirir. İnceleme sonunda düzenlenen raporlar ile eserler Başkanlığa sunulur. Bunlar kurulca değerlendirilir. İnceleme ve değerlendirme sonucu, Daire Başkanlığına ve ilgili birime bildirilir.
- 4) Eserlerin kurulca değerlendirilmesi tamamlanıncaya kadar kimlik zarfları açılmaz ve kodlamalar gizli tutulur.

b) Sipariş

- 1) Sipariş usulü ile yazdırılacak kitapların şartnamesi ilgili birimce hazırlanıp Başkanlığa sunulur. Kurulca uygun görülen şartname, hazırlayan birime gönderilir.
- 2) Söz konusu birim, kişi veya komisyona şartname hükümlerine göre kitap yazdırır.
- 3) İlgili birim hazırlanan baskıya hazır nüshaları inceler veya incelettirir. İnceleme sonunda düzenlenen raporlar ile eserler Başkanlığa sunulur. Bunlar kurulca değerlendirilir. Alınan karar Daire Başkanlığına ve ilgili birime bildirilir.

c) Satın alma

- 1) Okutulmasına ihtiyaç duyulması halinde, yurt içinde veya dışında yazılmış ya da tercüme edilmiş olan kitapların incelenmesi, ilgili birimce yaptırılır ve raporları ile birlikte Başkanlığa sunulur.
- 2) Kurulca kitabın veya telif hakkının satın alınmasına karar verilmesi halinde, bu durum, gereği için Daire Başkanlığına bildirilir. İlgili birime de bilgi verilir.

d)Yazdırma

Bakanlık teşkilatında görevli elemanlara veya bunlardan kuracağı bir komisyona kitap hazırlatabilir. Bu durumda sipariş usulündeki yol izlenir.

e) Özel kesimce hazırlama

- 1) Yazar veya yayın evleri tarafından hazırlanan, biri orijinal olmak üzere üç adet baskıya hazır nüsha Başkanlığa gönderilir veya elden teslim edilir.
- 2) Başkanlık eserler üzerinde ön inceleme yapılmasını sağlayarak uygun bulunanları incelettirir. Uygun bulunmayanları ise müracaat sahibine iade eder.
- 3) Başkanlık eserin incelenmesini sağlayarak inceleme raporu doğrultusunda gerekli işlemleri yapar ve sonucu yazara veya yayınevine duyurur.
- 4) Bu yöntemle hazırlanan baskıya hazır nüshalar için başvurular her zaman yapılabilir. Mayıs ayının üçüncü haftasının son iş gününe kadar Kurulca kabul edilen ders kitaplarının listesi Tebliğler Dergisinde yayımlanmak üzere Yayınlar Dairesi Başkanlığı'na gönderilir. Okutulma süresi devam eden ve Mayıs ayından önce

kurulca kabul edilmiş ders kitaplarına ait liste Mayıs ayının ilk haftasında Daire Başkanlığı'na gönderilir.

- 5) Azınlık okulları için kendi dillerinde okutulan veya okutulacak olan kitaplar, yeminli mütercimlere tercüme ettirilerek, tercüme edilmiş bir nüshası ile birlikte teslim edilir.

### Üçüncü Bölüm

#### Kitapların Değerlendirilmesi ve İnceleme Ücretinin

#### Tespitine Ait Esas ve Usuller

#### İnceleme Esas ve Usulleri

Madde 7- Kitapların hazırlanması ve incelenmesi ile ilgili esas ve usuller Kurulca belirlenerek Tebliğler Dergisinde yayımlanır.

#### Ön İnceleme Komisyonu

Madde 8- Başkanlıkça kurul uzmanı, eğitim uzmanı ve şube müdürü düzeyinde elemanlardan oluşan üç kişilik ön inceleme komisyonu kurulur. Aynı düzeyde üç de yedek üye tespit edilir. Komisyon başvuruları “Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi ile İlgili Esas ve Usuller” hükümlerine göre değerlendirir.

Ön inceleme sonucuna göre uygun görülenler incelemeye alınır. Uygun görülmeyenler ise yazarına veya yayınevine iade edilir.

#### İnceleme Ücreti

Madde 9- Özel kesimce hazırlanan eserler ücret karşılığında incelenir. Bu ücret; eserin sayfa sayısı üzerinden hesaplanır ve her bir forması için 1000 (Bin) gösterge rakamının, ücretin yatırıldığı tarihteki devlet memurları aylık katsayısı ile çarpılması suretiyle bulunur. Forma sayısı ise sayfa sayısının on altıya bölünmesi ile tespit edilir.

İncelenmesi istenen eserin inceleme ücretinin tamamı, Başkanlıkça belirlenen Döner Sermaye işletmesi hesabına makbuz karşılığı yatırılır.

Eserin incelenmesi için Döner Sermaye işletmesi hesabına yatırılan ücretin bir kısmı, Başkanlıkça hazırlanan yönergede belirlenen esas ve usuller çerçevesinde, ön inceleme ve inceleme hizmetlerinde görev alanlara ödenir.

Birinci incelemeden sonra;

- a) 75 – 89 puan aldığı için düzeltme çizelgelerine göre yeniden düzeltilmesi istenen eserlerin ikinci inceleme başvurusu yapıldığında, inceleme ücretinin yarısı alınır.
- b) İkinci incelemede de 75 – 89 puan alan eserler için üçüncü inceleme başvurusu yapıldığında, inceleme ücretinin ¼'ü kadar ücret alınır.
- c) 74 ve daha aşağı puan alan eserler ile üçüncü inceleme sonucunda 90'dan daha aşağı puan alan eserler için yeniden başvuru yapıldığında, bu başvuru, ilk başvurusu yapılan eserler gibi işleme tabii tutulur ve inceleme ücretinin tamamı alınır.

#### Bakanlıkça Sağlanan Eserlerin Değerlendirilmesi

Madde 10- Bakanlık ihtiyaç duyması halinde; yarışma, sipariş, satın alma ve yazdırma usulleri ile kitap temin edebilir. Bu yollarla sağlanan eserleri incelemek üzere komisyonlar kurulur.

Bu komisyonlar, ilgili birim temsilcisinin başkanlığında özel kesimce hazırlanan eserlerin değerlendirilmesinde görev alan komisyonlar gibi kurulur.

#### Özel Kesimce Hazırlanan Eserlerin Değerlendirilmesi

Madde 11- Özel kesimce hazırlanan eserler için aşağıdaki şekilde komisyonlar kurulur ve değerlendirme yapılır.

- a) 1) Her komisyon, dersin özelliği, dönem veya sınıf seviyesi dikkate alınarak yeter sayıda elemandan oluşturulur. Komisyonlar üç kişiden az yedi kişiden fazla olamaz.
  - 2) Komisyonlarda yeter sayıda branş öğretmeninin yanında, eserleri dil bakımından inceleyebilecek eleman da bulundurulur. Eserler pedagojik ve görsel bakımdan da (şekil, tasarım, grafik, resim gibi) incelenir.
  - 3) İhtiyaç duyulması halinde bu komisyonlara diğer kamu kurum ve kuruluşlarından veya özel kuruluşlardan ya da emekli öğretmenlerden de üye alınabilir.
- b) Eserler, komisyonca “ Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi ile İlgili Esas ve Usuller” e göre incelenir ve puanlanır.
  - c) Sonuçta 100 üzerinden;
    - 1) En az 90 puan alan eserler, ilgili uzman veya şube müdürü tarafından Kurula sunulur. Kurulda eseri inceleyen komisyon başkanı da bulundurulabilir.

2) 75 -89 puan alan eserler, yazar veya yayınevine düzeltilmesi istenen hususlarla birlikte gönderilir. Bu eserlerden başvurusu yapılanlar, istenilen düzeltmeler kontrol edilerek yeniden puanlandırılır. 90 ve daha yukarı puan alanlar, ilgili uzman veya şube müdürü tarafından kurula sunulur.

3) 89 ve daha aşağı puan alanlar, ikinci defa düzeltilmesi istenen hususlarla birlikte yazara veya yayınevine gönderilir.

4) Tekrar başvurusunda da 90 veya daha yukarı puan almadığı takdirde ilk başvurusu yapılan eserler gibi işlem görür.

d) İnceleme sonucunda; 74 ve daha aşağı puan alanlar ilgililerine inceleme raporları ile birlikte iade edilir. Yazar ve yayınevinin rapora yazılı ve gerekçeli itirazı, Başkanlığın uygun görmesi halinde ilgili komisyon veya başka bir komisyonca incelenir. İnceleme sonucuna göre gerekli işlem yapılır.

e) Kurula sunulan eserler varsa düzeltme listeleriyle birlikte incelenerek değerlendirilir.

Ayrıca gerekli görülmesi halinde, kurulca ayrı bir komisyona da incelettirilebilir. Değerlendirme sonucuna göre bu eserler Kurulca ya uygun bulunur veya düzeltilmek üzere ilgisine gönderilir ya da uygun görülmez. Kurulca uygun görülmeyen eserler, yapılan tespitlerle birlikte ilgisine gönderilir. Kitap kurul tarafından düzeltilmek üzere yazar veya yayınevine en fazla 2 (iki) defa gönderilir.

#### Kurul Üyelerinin Rehberliği

Madde 12- Komisyonların kurulmasında, çalışmalarında ve ortaya çıkabilecek problemlerin çözümünde ilgili kurul üyesinin rehberliğinden yararlanır.

#### Okutulma Süresi

Madde 13- Kitapların okutulma süresi ilk kabul edildiği öğretim yılından veya dönemden itibaren 5 (beş) öğretim yılı veya 10 (on) dönemdir.

#### Okutulma Süresinin Uzatılması

Madde 14- Okutulması süresi sona eren ders kitaplarının sürelerinin uzatılmaması esastır.

Ancak alanında ders kitabı bulunmayan veya bir kitap bulunan ders kitaplarının sürelerinin uzatılmasına yazar veya yayınevlerinin başvurusu ve ilgili birimin teklifi dikkate alınarak Kurulca karar verilir.

Süresi uzatılan kitaplara ilişkin karar Daire Başkanlığına bildirilir.

Okutulma Süresi İçinde Kitaplarda Değişiklik Yapılması

Madde 15- Programları değiştirilen derslere ait kitapların yeni duruma uyarlanmaları zorunludur. Bunun için Bakanlıkça gerekli görülen düzeltme ve değişiklikler;

a) Özel kesimce hazırlanan eserlerde, yazardan veya yayınevinde istenir. Süresi içinde yazar veya yayınevi tarafından düzeltme ve değişiklik yapılmadığı takdirde Bakanlık, kitabın, ders kitabı olma kararını iptal eder.

b) Bakanlık baskısı kitaplarda, kurulacak komisyonlar vasıtasıyla yapılır.

Yazarların veya Yayınevlerinin Uyması Gereken Hususlar

Madde 16 – Yazarlar veya yayınevleri kitap hazırlanırken ilgili öğretim programında ve varsa şartnamelerinde belirtilen esaslar ile Bakanlıkça istenen diğer hususlara aynen uymak zorundadırlar.

Yayımlanan Kitapların Kontrolü

Madde 17 – Başkanlıkça kabul edilen ders kitapları, Daire Başkanlığından fiyat alır.

Ancak, yazar veya yayınevi, kitabı bastıramayacaksa durumu yazılı olarak Daire Başkanlığına bildirir. Bu durumda kitap ders kitapları listesinde yayımlanmayacağı gibi okutulma süresinde de değişiklik yapılmaz.

Yayımlanan kitapların ilk ve müteakip baskılarından, basıldığı tarihten itibaren bir ay içerisinde 5 adedi Başkanlığa, 5 adedi de Daire Başkanlığına gönderilir. Bu süre içerisinde gönderilmeyen eserlere ait kurul kararı iptal edilir. Başkanlık bu kitapları karara bağlanmış mühürlü nüshalarıyla, Daire Başkanlığı da fiyatı ile karşılaştırır. Bu karşılaştırmalarda asıl nüshalara uymadığı tespit edilen eserlerin kabulüne dair kurul kararı, kitabın kabulündeki yöntemle yürürlükten kaldırılır ve Tebliğler Dergisinde yayımlanır.

Yeni baskılar ilgili birim tarafından da incelenir. Varsa belirlenen hatalar Başkanlığa bildirilir.



Kitaplarda Kurul Kararı olmadan herhangi bir değişiklik yapılamaz.

#### Baskı ve Dağıtım

Madde 18- Bakanlıkça yayımlanacak kitapların baskı adedi, Daire Başkanlığınca ilgili birimle işbirliği yapılarak ihtiyaca göre belirlenir. Baskı satış ve dağıtım işlemleri de Daire Başkanlığınca yapılır.

#### Kayıtların tutulması ve Bilgilendirme

Madde 19- Daire Başkanlığı, Bakanlık ve özel kesimce hazırlanan kitapların yayım, dağıtım ve satış durumlarını izler. Konu ile ilgili istatistiki verileri Başkanlığa sunar.

#### Telif Ücreti

Madde 20- Bakanlıkça yayımlanan kitapların yazarlarına Milli Eğitim Bakanlığınca “Kamu Kurum ve Kuruluşlarınca Ödenecek Telif ve İşlenme Ücretleri Hakkında Yönetmelik” hükümlerine göre ücret ödenir.

#### Fiyatların Belirlenmesi

Madde 21- Fiyatların belirlenmesi amacıyla Daire Başkanının başkanlığında, başkanlığın ders kitaplarıyla ilgili Daire Başkanı, Daire Başkanlığından ilgili şube müdürü, ilgili birim yetkilisi, Devlet Kitapları Mütedavil Sermayesi Müdürü, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliğinden bir temsilci, Milli Eğitim Basımevi Müdürü ve Yayıncılar Birliği temsilcisinden bir komisyon oluşturulur. Komisyon gerekli gördüğü takdirde kitap yayınlayan kamu kurumlarının, özel kuruluşların veya uzmanlarında görüşlerini alabilir. Ancak, kesin karar komisyona aittir.

Dersi kitapların satışlarında uygulanacak birim fiyatları; kullanılan kağıdın cinsine, ebadına, cildinin karton veya bez oluşuna göre komisyon tarafından belirlenir.

Kitaplara komisyonca uygun görülen forma birim fiyatlarının üstünde fiyat verilemez.

Komisyonun belirleyeceği fiyatlar Bakanlık Makamı'nca onaylandıktan sonra yürürlüğe girer.

Fiyat almadan satışı yapılan ve belirlenen fiyatın üstünde bir fiyatla satışı yapıldığı Daire Başkanlığınca tespit edilen kitabın kabulüne dair Kurul kararı iptal edilir ve ders kitapları listesinden çıkarılır.

#### Okullara Duyuru

Madde 22- Yazar veya Yayınevi yetkilileri;

a) İçinde bulunulan yılın Mayıs ayından önce Kurulca kabul edilen veya okutulma süresi devam eden ders kitaplarının fiyatlarının belirlenmesi için, Mayıs ayının ilk haftasının son iş gününe kadar,

b) Mayıs ayının ilk üç haftasında kurulca kabul edilen ders kitaplarının fiyatlarının belirlenmesi için, Mayıs ayının son iş gününe kadar,

Yayımlar Dairesi Başkanlığı'na başvuruda bulunurlar.

Kabul edilen ders kitaplarının adları, yazarı – yazarları, yayın evi ve fiyatları ile birlikte her yıl en geç Haziran ayının ilk on günü içinde Tebliğler Dergisi'nde yayımlanır.

Kitapların Seçimi

Madde 23- Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabı seçiminde aşağıdaki yol izlenir.

a) Kurulca kabul edilen ders kitaplarının yayımlandığı Tebliğler Dergisinin her öğretmen tarafından incelenmesi okul yönetimince sağlanır.

b) İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında okutulacak ders kitapları, ilgili sınıf ve branş öğretmeni tarafından seçilir.

Sınıf öğretmeni ve branş seçtikleri kitapların seçme gerekçeleri konusunda zümre öğretmenler kuruluna bilgi verirler. Bu toplantıya okul aile birliği başkanı yada uygun göreceği üyelerin katılması sağlanır.

Sınıf ve branş öğretmeni, seçtiği kitap listesini gereği için okul müdürüne sunar.

c) Okul yönetimleri, Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilen ders kitapları çeşitlerinin okul ve sınıf kitaplıklarında bulundurulmasına özen gösterirler.

Dördüncü Bölüm

Çeşitli Hükümler

Hazırlama Esas ve Usullerine Uyuma

Madde 24- Sipariş usulü ile yazdırılacak kitapların şartnamesinde belirtilen hususlar yerine getirilmediği takdirde hazırlayanlara ödeme yapılmaz.

### Yazar veya Yayınevi Değişikliği

Madde 25- Baskıya hazır nüsha kurul kararına bağlandıktan sonra kitabın üzerinde bulunan yazar veya yazarların isimleri ile yayınevi adı, tarafların karşılıklı rızalarına dair noter sözleşmesi, ihtilaf durumunda ise esasa ilişkin kesinleşmiş mahkeme kararı olmaksızın değiştirilemez.

### Komisyona Alınacak Elemanlar

Madde 26- İlgili birimler tarafından kitap yazdırılmak için görevlendirilecek kişiler ile inceleme komisyonlarına alınacak personel, ilgili birimlerce belirlenir. Başkanlığa da bilgi verilir.

### Kitaplarla İlgili Olarak Başkanlıkça da Yapılabilecek İşlemler

Madde 27- Bu yönetmelikte sözü edilen kitapların hazırlanarak ilgililere sunulmasına ilişkin iş ve işlemler, ilgili birimlere bilgi verilmek suretiyle Kurul Kararı ile Başkanlıkça da yapılabilir.

### Öğrencilere Aldırılmayacak Kitaplar

Madde 28- Tebliğler Dergisinde yayımlanan ders kitaplarından başka hiçbir eser ders kitabı olarak öğrencilere aldırılmaz.

Ders kitabı bulunmaması halinde Başkanlıkça tavsiye edilen kitaplardan faydalanılır.

### Diğer Bakanlıkların Mesleki Ders Kitapları

Madde 29- Diğer Bakanlıklara bağlı okulların mesleki ders kitapları kendi bünyelerinde branş elemanlarında oluşturulacak en az 3 kişilik bir komisyona incelettirilerek tanzim edilen bir raporla birlikte Başkanlığa gönderilir.

### Uygunluk Kararının İptali

Madde 30- Duyurusu yapılan kitapların bu kararı aşağıdaki durumlarda iptal edilir ve bu kitapları yazar veya yayınevine ait diğer kitaplar da iki (2) yıl süre ile incelemeye alınmaz.

a) Ders kitabı olarak kabul edildiğine dair kurul kararı olmadığı halde, bu karar varmış gibi yanlış veya yanıltıcı beyanda bulunduğu tespit edilenler,

b) bu Yönetmelikte belirtilen hususlara ve Bakanlıkça belirlenen esas ve usullere uymadığı sonradan tespit edilenler.

## Öğretmen Kılavuz Kitapları

Madde 31- Her ders için öğretmen kılavuz kitabı hazırlanması esastır. Öğretmen kılavuz kitabı her ders için ayrı ayrı hazırlanabileceği gibi her ders için birlikte de hazırlanabilir. Bu uygulamaya hangi derslerden başlanacağı ilgili birimlerce belirlenir. Belirlenen dersler tebliğler dergisinde yayımlanır.

“Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi ile İlgili Esas ve Usuller” çerçevesinde hazırlanan öğretmen ders kitapları, ilgili birimlerce “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araçları İnceleme Yönetmeliği” hükümlerine göre incelenir. İnceleme sonunda eserler düzenlenen raporla birlikte Başkanlığa sunulur.

Ancak; yabancı dil ders kitapları için başvurular, yabancı dil öğretiminin özelliği dikkate alınarak “Öğretmen Kılavuz Kitabı” ve “Öğrenci Alıştırma Kitabı” ile birlikte kabul edilir ve birlikte incelenir.

Kılavuz kitapları öğretmenlere ücretsiz verilir.

## Takma (Müstear) Ad Kullanmama

Madde 32- Ders kitapları yazarları ders kitaplarında takma (müstear) ad kullanamazlar.

## Beşinci Bölüm

### Yürürlük – Yürütme – Son Hükümler

#### Yürürlükten Kaldırılan Mevzuat

Madde 33- 29/5/1933 tarih ve 21595 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği” ve değişiklikleri yürürlükten kaldırılmıştır.

#### Yürürlük

Madde 34- Bu yönetmelik yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

#### Yürütme

Madde 35- Bu yönetmelik hükümlerini Milli Eğitim Bakanı yürütür.

## Kitaplarda Aranacak Nitelikler

Madde 5- Kitaplarda aranacak nitelikler şunlardır:

a) Kitaplar, ders programına uygun olarak hazırlanır. Ders kitabı yazar veya yazarlarının, ders programı ve ders kitabı ile branş ilgisinin veya yakınlığının olması gerekir.

Ders kitaplarında yazar veya yazarlardan başka grafiker, tasarımcı, resimleyen ile dil ve imla kuralları yönünden inceleyen gibi elemanların isimlerine de yer verilir.

Ayrıca ders kitaplarında;

1) Konular, günlük hayatla bağlantılı olarak bilimsel, doğal, sosyal, estetik, ekonomik ve kültürel boyutları da içine alır. Sınıf veya dönem seviyelerine göre öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve onlara günlük hayatlarında uygulama imkanları sağlayacak konular veya üniteler halinde işlenir.

2) Her ünite veya konu; problemleri belirtme, araştırma, inceleme ve gözlem yolu ile problemleri sıralama, gerekli deneyleri yapma, bu deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek genelleme yapma şeklinde sıralanan bilimsel düşünme metodunu kuvvetlendirecek şekilde işlenir.

3) Öğrencilerin gelişim basamakları dikkate alınarak seviyelerine uygun dil ve ifade kullanılır.

b) Kitaplarda konular sistemli bir şekilde işlenir.

Bunun için;

1) Dersin özelliğine göre bölümler veya ünitelerle konular arasında hacim bakımından programında belirtildiği şekilde uygun bir denge kurulur.

Kitapların forma sayısı, dersin özelliğine, sınıf veya dönem seviyesine göre öğretim programında belirtilir.

2) Konuların hazırlanması ve düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi yetenek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.

3) Programda belirtilen eğitim – öğretim ilkelerine uyulur.

4) Kazandırılacak esas davranış, bilgi ve beceriler mümkün olduğu kadar sınıf veya dönem seviyesine göre kavram ve örneklerden hareket edilerek verilir. Temel bilgileri

kazandırmak için açıklamalara gerek duyulursa, bu bilgilerin açıklanmasına yetecek kadar ayrıntıya yer verilir. Gereksiz bilgilerden kaçınılır.

5) Konuların işlenmesinde aynı sınıf veya dönemde okutulan diğer derslerle olan ilişkisi göz önünde bulundurulur. Önceki sınıf veya dönemlerin konularıyla bilgi, kavram, ilke ve beceri bakımından bağlantı kurulur. Ayrıca, sonraki sınıf veya dönemlere hazırlayıcı açıklamalara yer verilir.

6) Konularla ilgili hazırlık çalışmalarının, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek nitelikte olmasına dikkat edilir. Ayrıca gezi, gözlem, deney, araştırma ve ödevler arasında ilişki ve uygunluk sağlanır.

7) Metinlerde doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılır.

c) Kitaplardaki konular, öğretime yardımcı unsurlarla beslenerek daha anlaşılır hale getirilir.

Bunun için;

1) Kitaplarda; öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, gözlem ve deney yapmaya ve düşünmeye özendirici, yönlendirici hazırlık soruları, araştırma konuları, deneyler ve işlemler yer alır. Ayrıca her bölüm veya ünite sonunda, dersin özelliğine göre değişik ölçme araçlarının kullanıldığı değerlendirme sorularına yer verilir.

2) Kitaplarda; konuları açıklayıcı resim, fotoğraf, tablo, grafik, şema, plan, harita vb. öğretime yardımcı unsurlar bulunur. Bunlar, metinlerin kolay kavranmasını sağlayacak biçimde, uygun yerlere konur ve gerekli açıklamalar yapılır. Ayrıca kitaplarda öğrencileri milli, ahlaki, insani

manevi ve kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdireci okuma parçalarına yer verilir.

3) Aynen yazılması gereken yabancı kelimelerin parantez içinde Türkçe okunuşları da gösterilir.

4) Her kitabın programlarda belirtilen hususlara ilave olarak başında ve sonunda yer alması gerekenler, “Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi ile İlgili Esas ve Usuller” içerisinde belirlenir ve Tebliğler Dergisinde yayımlanır.

## **2.6.5. İYİ BİR DERS KİTABININ FİZİKİ VE İÇERİK AÇISINDAN TAŞIMASI**

### **GEREKEN ÖZELLİKLER**

İyi bir ders kitabı, öğrencilerin en iyi derecede faydalanabileceği şekilde düzenlenmelidir. Gerek fiziki gerekse içerik açısından ders kitapları öğrencilerin kullanımına uygun ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır.

Bu kriterler göz önüne alındığında iyi bir ders kitabının fiziki ve içerik açısından taşıması gereken özellikleri şöyle sıralayabiliriz;

- 1) Ders kitabı, genel olarak taşımağa elverişli büyüklükte olmalıdır.
- 2) Kitabın hacmi (forma sayısı), ihtiyaca ve konuların önemine göre hesaplanmalı, çok hacimli olmamasına dikkat edilmelidir.
- 3) Kitap, şekil itibariyle çekici ve güzel, baskı itibariyle temiz, iplik dikişli ve kabilse cildi, kabı ve kağıdı dayanıklı olmalı, harfleri, satır uzunlukları ve aralıkları seviyeye ve göz sağlığına uygun olacak tarzda ayarlanmış bulunmalıdır. Kitabın kağıdı dayanıklı olmaktan başka, beyaz veya mat, ışık refleksi vermeyen cinsten olmalıdır.
- 4) Kitabın metninde tertip hataları bilim yanlışları bulunmamalıdır (Aytuna, 1974, s.205).
- 5) Ders kitabı genel olarak ilgi çekici olmalıdır (Binbaşoğlu, 1988, s.261).
- 6) İyi bir ders kitabı görsel yardımcıları yönüyle (resim, grafik, harita, tablo, fotoğraf, vs) göze hoş görünmelidir (Karaduman,1992,s.321).
- 7) Kitap ait olduğu ders programlarında gösterilmiş olan amaçlara ve açıklamalara uygun olmalıdır.
- 8) İşlenen konuların kitabın ait olduğu sınıfta okutulan ilgili diğer derslerle münasebeti göz önünde bulundurulmalıdır.
- 9) Kitaplarda her konu sonunda özetler bulunmalıdır.

10) Ders kitaplarında konuları açıklayıcı ve aydınlatıcı resimler, tablolar, grafikler, şemalar, istatistikler, haritalar, planlar bulunmalı ve bunlar, ilgili metinle tutarlılık göstermelidir.

11) Ders kitaplarında konuların işlenişi, öğrencilerin psikolojik durumları ve, ilgileri dikkate alınmalıdır.

12) Kitap, noktalama ve imla bakımından kusursuz olmalıdır.

13) Kitapların sonunda yeni kelimeleri ve lüzumlu terimleri açıklayıcı alfabetik bir sözlük bulunmalıdır.

14) Kitapları başında öğrencilerin aradıkları konuları kolayca bulabilmeleri için ayrıntılı bir fihrist bulunmalıdır.

15) Kazandırılacak esas bilgilere, mümkün olduğu kadar örneklerden hareket edilerek varılmak ve konularda, ana bilgileri açıklamağa yetecek kadar ayrıntılar bulunmalıdır (Aytuna, 1974, ss.203-206).

16) Ders kitabı sınanmış, doğruluğu kanıtlanmış, bilgileri içermelidir.

17) Konular açık, anlaşılır ve gereksinimleri cevap verebilir nitelikte olmalıdır (Kula,1988,ss.98-105).

18) Ders kitabının dili, öğrencinin eğitim ve yaş düzeyine, sosyal tutumuna duygusal olgunluğuna uygun olmalıdır.

19) İyi bir ders kitabının yaklaşımı bütüncül olmalıdır.

20) Güdöleyici özellik taşımamalıdır. Kitabın düzenlenişi ve amacı öğrenciyi yöreklendirmek ve ona kolaylıklar sağlamak olmalıdır.

21) Kitabın gerek dil bilimsel gerekse durumsal gerçekliği olmalıdır. Kitap, dilin gerçek ve doğal iletişim için kullanıldığı, mesajların gerçekçi ve inandırıcı olduğu durumları içermelidir (Karaduman, 1992,ss321-323).

22) Konu, terkin edilecek fikir ile bağlantısını koruyarak geliştirilmelidir. Fikir ve konu ilişkisi zayıf eserlerden, sanat ve eğitim açısından çocukların yararlanmaları mümkün değildir (Sinar,1990,s.243).



## 2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılan yeni ilköğretim programlarını, öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmada alan yazın taraması ile elde edilen verilerin yanı sıra anket ve gözlem formu kullanılarak araştırmaya ilişkin veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yeni programlara ilişkin bazı konularda kendilerini yeterli görmedikleri ve yeterli olduklarını düşündükleri konularda da kendilerini yeterince sergileyemedikleri ortaya çıkmıştır.

Akyol'un (2005) çalışmasında, ilk okuma yazma öğretimine eklenen yeni boyutlar tanıtılmış ve ses temelli cümle yöntemi ele alınmıştır. Bu yöntemin aşamaları belirtildikten sonra bitişik eğik yazıyı kullanmanın nedenleri üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonucunda ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki esnekliğine ve bitişik eğik yazı kullanmanın pek çok avantajı beraberinde getirdiğine dikkat çekilmiştir.

Küçükahmet'in (205) yaptığı çalışmada yeni Hayat Bilgisi dersi öğretim programına eleştirel bir gözle bakılmıştır. Programın yıl içerisinde dört kez değiştiği vurgulanarak programın yapısında problemler olduğu vurgulanmıştır. Özellikle "Belirli Gün ve Haftalar" ın programa yerleştirilmesinde sıkıntı olduğu belirlenmiştir. Programın gerek kazanımsal gerekse derslerde kullanılması hedeflenen yöntem ve teknikler açısından çok sıkıntılı olduğu açıklanmıştır. Önemli bir problemde ölçme ve değerlendirme açısından yaşandığı çalışmada üzerinde durulan önemli noktalardandır.

Başka bir çalışma Sabancı ve Şahin'in (2005) Hayat Bilgisi programını sınıf yönetimi açısından değerlendirdikleri çalışmadır. Bu çalışmada 65 ilköğretim müfettişinin görüşü, 39 açık uçlu sorudan oluşmuş bir anket kullanılarak alınmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre etkinlik odaklı ve materyal destekli içeriği ile yeni hayat bilgisi öğretimi programının olumlu sonuçlar doğurabileceği; ancak fiziki mekanlar, materyal tasarımı, yönetim, veli ve çevrenin niteliği gibi unsurlar düşünüldüğünde yeni bir takım düzenlemelere ihtiyaç duyulacağı açıklanmıştır.

Acat, Anılan, Girmen ve Anagün'ün (2005) birlikte yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yeni Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından

geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Hayat Bilgisi programında yer alan beceriler temele alınmıştır ve öğretmen adaylarından yetersizden yeterliye doğru olan aralıklardan kendilerine uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının temel kişisel becerilerde kendilerini yeterli buldukları, bir eğitimle ulaşabilecekleri becerilerde orta düzeyde yeterli olduklarına dair görüş belirttikleri görülmüştür. Ayrıca beceriye sahip olma konusunda cins,yet açısından bazı farkların olduğu bu araştırmanın sonuçları arasındadır. Erkek öğrencilerin kendilerini karar verme, teknolojiyi etkili kullanma, bilimsel düşünme gibi toplumun da daha çok erkek cinsiyetine yüklediği becerilerde etkili buldukları saptanmıştır. Benzer olarak kız öğrencilerin ise kendilerini Türkçeyi etkili kullanma, işbirliği yapma, sorumluluk alabilme gibi kadın rolüyle daha çok örtüşen becerilerde yeterli buldukları belirlenmiştir.

Bir diğer çalışmada Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilebildiğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır (Polat, Tanrıverdi ve Apak, 2005). Hayat Bilgisi ders öğretim programındaki kazanım cümleleri beşli likert tipi ölçeğe dönüştürülmüş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. hazırlanan ölçek Kocaeli ilinde pilot uygulamanın yapıldığı okullarda sınıf öğretmenlerine, bu okulların yakınında eski programın uygulanmaya devam edildiği okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ve Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda programda yer alan kazanımların büyük çoğunluğu “Büyük Oranda” gerçekleştirildi/gerçekleştirilebilir” şeklinde değerlendirilirken; “Hiç gerçekleştirilemedi/gerçekleştirilemez” ve “Çok Az” gerçekleştirildi/gerçekleştirilebilir” şeklinde değerlendirilen kazanımın bulunmadığı saptanmıştır.

Özden’in yaptığı çalışmada Hayat Bilgisi programı öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Samsun ilinde yürütülen çalışmada 20 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir. Programın kazanımlar, içerik, öğrenme öğretme ortamı ve ölçme değerlendirme unsurları öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Öğretmenler programda özellikle içerik ve kazanımlar açısından bir belirsizlik olduğunu ifade etmektedirler. Etkinliklerinde kendi sorumluluklarını arttırdığı; en çok sıkıntı çektikleri konunun ise ölçme ve değerlendirme olduğu araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Konuya ilişkin bir diğerk çalışma (Bayram, 2005), 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının etkililiğinin öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirmesi ile yapılmıştır. Çalışmada Bolu ilinde öğretmenlik yapan 171 öğretmen yer almıştır. Aday öğretmenlerin programlara ilişkin amaçlarının gerçekleşmesi, temel yapı ve yaklaşımların oluşması, öğrenme-öğretme sürecinde iyi işleyişin sağlanması ve okul iklimi boyutları açısından görüşleri alınmıştır. Bütün boyutlar için 2004 programının 1998 programına göre daha olumlu sonuç verdiği ve bu durumda yeni program için olumlu bir sonuç olduğu saptanmıştır.

Gömleksiz'in (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yeni programların uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulamanın yapıldığı illerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada il, cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkenleri yer alırken öğretmen görüşleri, programı tanıma, programı benimseme ve programı uygulama başlıkları altında elde edilmiştir. Sonuçta yeni programı erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri, programın uygulamadaki etkililiği açısından iller arasında farklılık olduğu, sınıf mevcudu değişkeni açısından da öğretmen görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir.

Bulut'un (2005) çalışmasında Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, fen ve Teknoloji dersleri öğretim programlarının uygulamadaki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sebeple araştırma pilot uygulamanın yapıldığı illerde deneme okullarında sürdürülmüştür. Tarama modelindeki araştırmada toplam 982 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve programlar kazanımlar, kapsam, değerlendirme süreci ve eğitim durumları açısından değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, görev yaptıkları iller, kıdemleri, okuttıkları sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve mezun oldukları okullar dikkate alınmıştır. Yapılan değerlendirmelerde yeni programların uygulamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeni ilköğretim programlarına yönelik bir diğerk araştırma Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç'ın (2005) yeni matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi şeklinde yapılmıştır. Araştırmada yeni ilköğretim programlarıyla ilgili bir tanıtım seminerine katılan yüz sınıf öğretmeninden yirmi gönüllü öğretmen seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir ve betimsel çözümleme tekniği

kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenleri yeni matematik dersi öğretim programını amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme bakımından genelde olumlu değerlendirirken; programın uygulanması açısından öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı ve veli açısından karşılaşılabilecek bazı sıkıntıların yaşanabileceğini belirtmişleridir.

Çelenk (2005), yeni okuma yazma öğretimini farklı öğretim yöntemleri ışığında değerlendirdiği çalışmasında, ilk okuma yazma açısından ortaya koyulan yeni uygulamadaki hatalara dikkat çekmiştir. Yeni okuma yazma öğretiminde klasik bireşim yönteminden öteye gidilemediği belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada ilk okuma yazma öğretimi açısından gerek program geliştirme sürecindeki gerekse öğretim sürecinin değerlendirilmesindeki yanlışlık ve eksiklikler vurgulanmıştır.

Yeni ilköğretim programlarının konu edildiği bir diğer çalışma Binbaşıoğlu'nun (2005) "İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi" adlı çalışmasıdır. Bu çalışmada eski ve yeni ilk okuma yazma öğretim programları birlikte ele alınmış ve göze çarpan felsefi yaklaşımlar üzerinde durulmuştur. Yeni ve eski ilk okuma yazma programları, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri bakımından da değerlendirilerek çeşitli sonuçlar ortaya konmuştur. Ses yöntemiyle hızlı ve akıcı bir okuma alışkanlığı kazandırılmayacağı; yeni ilk okuma yazma uygulamalarında çocuğun yeterince hazırlanamadığı ortaya koyulan sonuçlar arasında yer almaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar açıklanmaktadır.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, tarama (survey) modelinde olacaktır. Gerekli alan yazın incelemesi eşliğinde, “Yeni Hayat Bilgisi Programında, Ara Disiplinlerin, İçerikle Örtüşme Düzeyi”ne ilişkin; ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere anket geliştirilecektir.

Elde edilecek veriler doğrultusunda, alan yazından elde edilen bulgulara da dayalı olarak öneriler geliştirilecektir.

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evreni Osmaniye ili İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim I.kademe (1.,2. ve 3. sınıf) öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise; 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Osmaniye il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan I. kademe öğretmenlerinden 140 tanesi oluşturmaktadır.

#### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırma verilerinin toplanması için önce literatür taraması yapılmış sonra, uzman görüşlerinden ve yapılmış araştırmaların veri toplama ölçeklerinden yararlanılarak veri

toplama aracı olarak bir anket formu geliştirilmiştir. Veri toplama aracı 4 bölümünden oluşturulmuştur.

Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, okuttukları sınıf düzeyi, sınıf mevcutları, mesleki kıdemleri ve mezun oldukları okul türü adı altında 5 tane değişkenlerden oluşan kişisel bilgiler yer almaktadır. Bu değişkenlerden mezun olunan okul türünde yer alan “Diğer” grubu öğretmenlerden kastedilen: “İlköğretmen Okulu”, “Eğitim Enstitüsü”, “Eğitim Yüksekokulu”, “Eğitim Fakültesi” haricinde kalan okullardan mezun olan ve öğretmenlik yapan öğretmenlerdir.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders kitabı hakkındaki görüşlerini almak üzere 18 madde yer almaktadır.

Geliştirilen veri toplama aracının üçüncü bölümü, araştırmaya katılan öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders içeriğine yönelik görüşlerini almayı amaçlayan 17 maddeden oluşmuştur.

Veri toplama aracının son bölümünde ise araştırmamızın genel amacı olan ara disiplinleri ilgilendirmektedir. Bu bölümde: Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Programında yer alan ara disiplinleri içerip içermediğine yönelik 21 madde yer almaktadır.

Veri toplama aracı geliştirilirken ilgili literatür taraması yapılmış, benzer nitelikte çalışmalar incelenmiştir. Anket soruları, tez danışmanının görüşlerine sunulmuş ve değerlendirmeleri alındıktan sonra farklı kişilerle (uzman) de istişare edilip ankete son hali verilmiştir.

#### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ**

İlköğretim okullarında görev yapan I. kademe (1.,2. ve 3. sınıf) sınıf öğretmenlerine uygulanan anketlerden elde edilen veriler, Excel Programıyla bilgisayara girildikten sonra SPSS Paket Programıyla çözümlenmiş ve tablolar haline getirilmiştir.

Verilerin analizinde öğretmenlerin görüşleri, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ile yorumlanmıştır. Görüşlerin değişkenler dikkate alınarak yorumlanmasında ise, öncelikle Homojenlik Testi (Levene) uygulanmış; homojen maddeler tek yönlü varyans analizi, gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Scheffe Testi; ikili karşılaştırmalarda ise, bağımsız gruplar “t” testinden yararlanılmıştır. Homojen olmayan

maddeler ise, Kruskal Wallis testi (KWH) ile Mann Whitney U testi (MWU) uygulanarak yorumlanmıştır. Bunun için anlamlılık düzeyi  $p= 0,05$  kabul edilmiştir. Veri toplama aracında yer alan ifadeler için “Tamamen” (1), “Çoğunlukla” (2), “Kararsız” (3), “Çok az” (4), “Hiç” (5) dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1,00-1,80 arasındaki değerler “Hiç Katılmıyorum”, 1,81-2,60 arasındaki değerlerin “Katılmıyorum”, 2,61-3,40 arasındaki değerlerin “Kararsızım”, 3,41-4,20 “Katılıyorum” ve 4,20-5,00 “Tamamen Katılıyorum” derecesinde gerçekleştiği kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu bölümde ilgili literatür taranması ve oluşturulan anket formunun uygulandığı öğretmenlerden elde edilen verilere dayalı bulgular ve yorumlanması yer almaktadır. Önce araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler sunulmuş, ardından da yenilenen ilköğretim programında okutulan hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin ara disiplinlerle uygunluk düzeyini belirlemek için oluşturulan anket formu ile elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

#### 4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurduğumuz öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgulara ve yorumlanmasına bu bölümde yer verilmiştir. Elde edilen bulgular çizelgeler halinde özetlenmiştir. Öğretmenlerin değişkenlere ilişkin bulgular tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** *Öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı*

Değişkenler	n	%
<u>Cinsiyet</u>		
Kadın	69	49,3
Erkek	71	50,7
<u>Okutulan Sınıf Düzeyi</u>		
1. Sınıf	52	37,1
2. Sınıf	40	28,6
3. Sınıf	48	34,3



#### Okutulan Sınıf Mevcudu

20'den Az	0	0
21 -30	48	34,3
31-40	69	49,3
41-50	23	16,4
51-Üzeri	0	0

#### Mesleki Kıdem

0-5 Yıl	0	0
6-10 Yıl	17	12,1
11-15 Yıl	45	32,1
16-20 Yıl	42	30,0
21 ve Üzeri Yıl	36	25,7

#### Mezun Olunan Okul Türü

İlköğretmen Okulu	5	3,6
Eğitim Enstitüsü	22	15,7
Eğitim Yüksek Okulu	47	33,6
Eğitim Fakültesi	44	31,4
Diğer	22	15,7

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurduğumuz sınıf öğretmenlerinin 69'u kadın 71'i erkek olmak üzere toplam 140 öğretmen görüşü alınmıştır. Bu öğretmenlerin yüzde 49,3'ü kadın öğretmenlerden oluşurken yüzde 50,7'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüşleri alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre oranlarının birbirine yakın olduğu dikkati çekmektedir.

Yukarıdaki tabloda araştırma kapsamında görüşlerine başvurduğumuz öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre dağılımı görülmektedir. Araştırma için 52 birinci sınıf öğretmenin, 40 ikinci sınıf öğretmenin ve 48 üçüncü sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Sınıf düzeylerine göre de toplam 140 öğretmenin görüşünün alındığı ve tablo

incelendiğinde bu öğretmenlerin yüzde 37,1'inin birinci sınıf öğretmeni olduğu, yüzde 28,6'sının ikinci sınıf öğretmeni olduğu ve yüzde 34,3'ünün de üçüncü sınıf öğretmeni olduğunu görmek mümkündür.

Araştırma verilerini elde etmek için görüşleri alınan öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcutları yine tablo 1'de görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi; 20'den az mevcudu olan sınıf görülmemektedir. 21-30 mevcutlu 48 sınıf, 31-40 mevcutlu 69 sınıf, 41-50 mevcutlu 23 sınıf bulunurken 50 ve üzeri mevcutlu sınıfa sahip öğretmen yoktur. Toplam görüşü alınan öğretmenlerin, yüzde 34,3'ü 21-30 mevcutlu sınıflarda eğitim-öğretim yapmakta, yüzde 49,3'ü 31-40 kişilik sınıflarda eğitim-öğretim yapmakta ve yüzde 16,4'ü 41-50 kişilik sınıflarda eğitim-öğretim yapmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf mevcudu oranının en fazla olduğu 31-40 mevcutlu sınıflara sahip öğretmenlerin araştırma konusu olan "Ders kitabı içeriğinin ara disiplinlerle uygunluğu"nu en çok benimseyen grup oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı tabloda görülmektedir. Tabloya göre mesleğe yeni başlayan 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmen yer almamaktadır. 6-10 yıl kıdeme sahip 17, 11-15 yıl kıdeme sahip 45, 16-20 yıl kıdeme sahip 42, 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip 36 öğretmen olmak üzere toplam 140 öğretmen yer almaktadır. Tablo incelendiğinde yüzde 12,1'inin 6-10 yıl kıdeme sahip olduğu, yüzde 32,1'inin 11-15 yıl kıdeme sahip olduğu, yüzde 30,0'unun 16-20 yıl kıdeme sahip olduğu ve yüzde 25,7'sinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdem oranının en fazla olduğu 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin araştırma konusu olan "Ders kitabı içeriğinin ara disiplinlerle uygunluğu"nu en çok benimseyen grup oldukları görülmektedir.

Tablo 1'e göre görüşlerine başvurduğumuz öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımı görülmektedir. Öğretmenlerin 5'i İlköğretmen okulu mezunu, 22'si Eğitim Enstitüsü, 47'si Eğitim Yüksekokulu, 44'ü Eğitim Fakültesi ve 22'si diğer okul grubu mezunu öğretmenler olmak üzere toplam 140 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin yüzde 3,6'sını İlköğretmen okulu mezunu öğretmenler, yüzde 15,7'sini Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler, yüzde 33,6'sını Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler, yüzde 31,4'ünü

eğitim fakóltesi mezunu oğretmenler ve y¼zde 15,7'sini diğer okul grubu (Fen Edb Fak., Ziraat Fak. Vb.) mezunu oğretmenler oluşturmaktadır.

## 4.2. ARA DİSİPLİNLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu b¼l¼mde 2004-2005 yılında pilot uygulanmasının Diyarbakır İl merkezinde yapıldığı ve 2005-2006 eğitim-ğretim yılında T¼rkiye'deki t¼m ilköğretim okullarının birinci kademesinde uygulamaya konulan yeni ilköğretim programında yer alan ara disiplinlerin ders kitabı içeriği ile uygunluğuna ilişkin oğretmen gr¼Őlerine ait bulgular ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

### 4.2.1. AFETTEN KORUNMA VE G¼VENLİ YAŞAM ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR

Hayat Bilgisi Ders Kitabı İçeriğinin "Afetten Korunma ve G¼venli Yaşam" Ara Disiplinini Kazandırmadaki Yeterliliğine İlişkin Bulgular;

Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin, Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi ğretimi Programında yer alan "Afetten Korunma ve G¼venli Yaşam" ara disiplinini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin sınıf oğretmenlerinin gr¼Őleri tablo 8'de gör¼lmektedir.

**Tablo 8.** Ders kitabı içeriğinin "Afetten Korunma ve G¼venli Yaşam" ara disiplinine ilişkin bulguları

Md.	Gr¼Őler	$\bar{x}$	SS
46.	Ders kitabı içeriği, oğrencilere doğal afetler öncesi bu afetlerden korunma yollarını kazandıracak niteliktedir.	2,12	0,73
47.	Ders kitabı içeriği doğal afetler esnasında yapılması gerekenleri kazandıracak niteliktedir.	2,06	0,75
48.	İçerik, doğal afetler sonrasında olabilecek ve karşılaşılabilecek olumsuz durumlar hakkında oğrencileri bilgilendirecek niteliktedir.	2,21	0,78

Son yıllarda gelişen ve değişen dünya düzenine ayak uydurabilmek için eğitimde yeni arayışlar içerisine girilmiştir. Bu arayışlar eğitim sisteminde yapılan değişikliklerle şekillendirilmektedir. İlköğretim programında yapılan değişikliklerle Davranışçı yaklaşımdan, Yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Bu geçişle birlikte öğrenci ön plana çıkmıştır. Öğrencinin eğitim sürecinde odak noktası olması diğer faktörler yanında kitap gibi ders materyallerinin de her yönüyle öğrenciye göre düzenlenmesini gerektirir. Bu bağlamda ders kitabı içeriğinin yenilenen ilköğretim programında yer alan ara disiplinleri öğrencilere kazandırması boyutu bireylerin toplumda sağlıklı bir kişilik kazanması ve yer edinmesi açısından önemlidir.

Buna yönelik olarak Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin, “Ders kitabı içeriği, öğrencilere doğal afetler öncesi bu afetlerden korunma yollarını kazandıracak niteliktedir” şeklinde ifade edilen maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,12$ ) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin hayat bilgisi birinci kademe ders kitabı içeriğinin “Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 8’de yer alan 46. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene  $F=7,167$ ); ( $p=0,001$ )], çözümleme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=9,405); ( $p=0,009$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark 1-2 (MWU=698,000;  $p=0,002$ ) grupları arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü; 2. sınıf öğretmenleri (MR2=55,05), 1. sınıf öğretmenlerine (MR1=39,92) göre daha çok benimsemişlerdir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Yine tablo 8’de yer alan 46. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene  $F=7,413$ );

( $p=0,000$ ), çözümlene için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=8,087); ( $p=0,018$ )]. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=268,000;  $p=0,016$ ) grupları ve 2-4 grupları (MWU=221,500;  $p=0,012$ ) arasında görölmektedir. Buna göre söz konusu görüşü; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR3=34,04), 6-10 yıl kıdeme sahip (MR2=24,76) öğretmenlere göre daha çok benimsediği söylenebilir. Ayrıca bu görüş için, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin de (MR4=33,23), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre (MR2=22,03) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre de anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=8,421); ( $p=0,000$ )] bu maddeyi çözümlenmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=16,375); ( $p=0,001$ )]. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-4 (MWU=241,500;  $p=0,000$ ) grupları, 3-4 (MWU=750,000;  $p=0,012$ ) grupları ve 4-5 (MWU=334,500;  $p=0,007$ ) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=44,52), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden (MR4=27,99) daha çok benimsedikleri söylenirken; eğitim yüksekokulundan mezun olan öğretmenlerin (MR3=52,04) de eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere (MR4=39,55) göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca Yine bu görüşe yönelik; diğer okul grubundan mezun olan öğretmenler (MR5=40,30), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere (MR4=30,10) göre söz konusu görüşü daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 8' de yer alan 47.madde incelendiğinde öğretmenlerin, “Ders kitabı içeriği doğal afetler esnasında yapılması gerekenleri kazandıracak niteliktedir” şeklinde ifade edilen maddeyi, katılmıyorum ( $\bar{x}=2,06$ ) düzeyinde benimsedikleri görölmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 8'de yer alan 47. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Leven F=3,754); (p=0,026)], çözümleme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=16,839); (p=0,000)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 (MWU=594,000; p=0,000) grupları ve 1-3 grupları (MWU=865,000; p=0,003) arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü; 2. sınıf öğretmenlerinin (MR2=57,65), 1. sınıf (MR1=37,92) öğretmenlerine göre daha çok benimsediği söylenebilir. Ayrıca bu görüş için, 3. sınıf öğretmenlerinin de (MR3=58,48), 1. sınıf öğretmenlerine göre (MR1=43,13) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olan bu madde [(F=3,403); (p=0,020)] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffe Testi, farkın 2-4, 2-5 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler hiç katılmıyorum ( $\bar{x}$ =1,53), düzeyinde benimsemişken; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,14) düzeyinde, benimsemişlerdir. Bahsedilen bu görüşü; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler hiç katılmıyorum ( $\bar{x}$ =1,53) düzeyinde benimsemişken ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,14) düzeyinde benimsemişlerdir.

47. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=3,525); (p=0,009)] bu maddeyi çözümlemek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=16,536); (p=0,001)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-4 (MWU=227,000; p=0,000) grupları, 3-4 (MWU=779,000; p=0,026) grupları ve 4-5 (MWU=316,000; p=0,007) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=45,18), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden (MR4=27,66) daha çok benimsedikleri söylenirken; eğitim yüksekokulundan mezun olan öğretmenlerin (MR3=51,43) de eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere (MR4=40,20) göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca Yine bu görüşe yönelik;

diğer okul grubundan mezun olan öğretmenler (MR5=41,14), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere (MR4=29,68) göre söz konusu görüşü daha çok benimsemişlerdir.

Tablo 8' de yer alan 48.madde incelendiğinde öğretmenlerin, “İçerik, doğal afetler sonrasında olabilecek ve karşılaşılabilecek olumsuz durumlar hakkında” şeklinde ifade edilen maddeyi, katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,21) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin hayat bilgisi birinci kademe ders kitabı içeriğinin “Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8'de yer alan 48. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Bu fark 1-2 gruplar arasındadır. Bu maddeyi kadın öğretmenler (MR1=73,36) erkek öğretmenlere (MR2=67,72) göre daha fazla benimsemişlerdir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene F=16,552); (p=0,000)], çözümlenme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=18,195); (p=0,000)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 (MWU=583,500; p=0,000) grupları ve 1-3 grupları (MWU=801,500; p=0,001) arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü; 2. sınıf öğretmenlerinin (MR2=57,91), 1. sınıf (MR1=37,72) öğretmenlerine göre daha çok benimsediği söylenebilir. Ayrıca bu görüş için, 3. sınıf öğretmenlerinin de (MR3=59,80), 1. sınıf öğretmenlerine göre (MR1=41,91) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

48. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene F=5,513); (p=0,001)], çözümlenme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=9,481); (p=0,009)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=214,000; p=0,002) grupları ve 2-4 grupları (MWU=209,500; p=0,007) arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR3=35,24) düzeyinde benimsemişken, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR2=21,59) düzeyinde

benimsemişlerdir. Ayrıca bu görüşü, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR4=33,51) düzeyinde benimsemişken 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR2=21,31) düzeyinde benimsemişlerdir.

Bu madde için öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Homojen olmayan [(Levene F=2,614); (p=0,038)] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=13,443); (p=0,004)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=310,000; p=0,005) grupları, 2-4 (MWU=247,000; p=0,000) grupları ve 2-5 (MWU=145,000; p=0,013) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=44,41), eğitim yüksekokulundan mezun olan öğretmenlerden (MR3=30,60) daha çok benimsedikleri söylenirken; söz konusu görüşü yine eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=44,27), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere (MR4=28,11) göre de daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca; eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler (MR2=26,91), diğer okul grubundan mezun olan öğretmenlere (MR5=18,09) göre söz konusu görüşü daha çok benimsemişlerdir.

#### 4.2.2. GİRİŞİMCİLİK ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR

Hayat Bilgisi Ders Kitabı İçeriğinin “Girişimcilik” Ara Disiplinini Kazandırmadaki Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin, Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Programında yer alan “Girişimcilik” ara disiplinini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo 10.** Ders kitabı içeriğinin “Girişimcilik” ara disiplinine ilişkin bulguları

Md.	Görüşler	$\bar{x}$	SS
49.	Ders kitabı içeriği öğrencilere birlikte çalışmanın önemini kavratacak niteliktedir.	2,31	0,74
50.	Ders kitabı içeriği öğrencilere çevrelerindeki kullanabilecekleri kaynakları tanıttacak niteliktedir.	2,49	0,80



51. Ders kitabı içeriği öğrencileri para ve paranın önemi hakkında

bilgilendirmektedir.

2,42

0,73

---

Buna yönelik olarak Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin, “Ders kitabı içeriği, öğrencilere birlikte çalışmanın önemini kavratacak niteliktedir” şeklinde ifade edilen maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,31$ ), düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “Girişimcilik” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 9’de yer alan 49. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre de anlamlı fark vardır. Homojen olan bu madde [(F=11,987); (p=0,000)] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffe Testi, farkın 1-2, 2-3 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; 1. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,08$ ), düzeyinde benimsemişken; 2. sınıf öğretmenleri kararsızım ( $\bar{x}=2,75$ ) düzeyinde, benimsemişlerdir. Bahsedilen bu görüşü; 2.sınıf öğretmenleri kararsızım ( $\bar{x}=2,75$ ) düzeyinde benimsemişken ve 3. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,19$ ) düzeyinde benimsemişlerdir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yokken; mesleki kıdem değişkenine göre de anlamlı fark yoktur.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığı yoktur.

Tablo 9’da yer alan 50.madde incelendiğinde öğretmenlerin, “Ders kitabı içeriği öğrencilere çevrelerindeki kullanabilecekleri kaynakları tanıttacak niteliktedir” şeklinde ifade edilen maddeyi, “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,49$ ) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin hayat bilgisi birinci kademe ders kitabı içeriğinin “Girişimcilik” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 9’de yer alan 50. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Bu fark 1-2 gruplar arasındadır. Bu maddeyi kadın öğretmenler (MR1=77,34) erkek öğretmenlere (MR2=63,85) göre daha fazla benimsemişlerdir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olan bu madde [(F=6,260); (p=0,003)] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamaya yönelik uygulanan Scheffe Testi, farkın 1-2, 2-3 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; 1. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,33), düzeyinde benimsemişken; 2. sınıf öğretmenleri kararsızım ( $\bar{x}$ =2,85) düzeyinde, benimsemişlerdir. Bahsedilen bu görüşü; 2.sınıf öğretmenleri kararsızım ( $\bar{x}$ =2,85) düzeyinde benimsemişken ve 3. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,35) düzeyinde benimsemişlerdir.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre de anlamlı fark yoktur.

Tablodaki 50. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene F=3,853); (p=0,011)], çözümleme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=8,224); (p=0,016)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=218,000; p=0,004) grupları arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR3=35,16) düzeyinde benimsemişken, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR2=21,82) düzeyinde benimsemişlerdir.

50. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre farklılık yoktur.

Tablo 9’da yer alan 51. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “Ders kitabı içeriği öğrencileri para ve paranın önemi hakkında bilgilendirmektedir.” şeklinde ifade edilen maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}$ =2,42), düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin hayat bilgisi birinci kademe ders kitabı içeriğinin “girişimcilik” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 9’de yer alan 51. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Bu fark 1-2 gruplar arasındadır. Bu maddeyi kadın öğretmenler (MR1=80,45) erkek öğretmenlere (MR2=60,83) göre daha fazla benimsemişlerdir.

Yine bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre de anlamlı fark vardır. Homojen olan bu madde [(F=5,963); (p=0,003)] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamaya yönelik uygulanan Scheffe Testi, farkın 2-3 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; 2. sınıf öğretmenleri kararsızım ( $\bar{x}=2,73$ ), düzeyinde benimsemişken; 3. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,21$ ) düzeyinde, benimsemişlerdir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yokken; aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre de anlamlı fark yoktur.

Tabloda yer alan 51. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

#### 4.2.3. İNSAN HAKLARI VE VATANDAŞLIK ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR

Hayat Bilgisi Ders Kitabı İçeriğinin “İnsan Hakları ve Vatandaşlık” Ara Disiplinini Kazandırmadaki Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin, Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Programında yer alan “İnsan Hakları ve Vatandaşlık” ara disiplini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri tablo 10’da görülmektedir.

**Tablo 11.** *Ders kitabı içeriğinin “İnsan Hakları ve Vatandaşlık” ara disiplinine ilişkin bulguları*

Md.	Görüşler	$\bar{x}$	SS
52.	Ders kitabı içeriği, öğrencilere karşılaştıkları sorunları şiddete başvurmadan demokratik yollarla çözebilme becerisi kazandırmaktadır.	2,22	0,77
53.	İçerik aile içi demokratik ortamın önemini vurgulamaktadır.	2,03	0,59

54. Ders kitabı içeriği çevremizdeki kaynakların verimli kullanılması ve bilinçli tüketilmesi gerekliliğini ifade etmektedir.

2,060,71

---

Tablo incelendiğinde “Ders kitabı içeriği, öğrencilere karşılaştıkları sorunları şiddete başvurmadan demokratik yollarla çözebilme becerisi kazandırmaktadır” şeklinde ifade edilen maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,22$ ), düzeyinde benimsedikleri görölmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “insan hakları ve vatandaşlık” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir.

Tablo 10’de yer alan 52. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Bu fark 1-2 gruplar arasındadır. Bu maddeyi kadın öğretmenler (MR1=76,91) erkek öğretmenlere (MR2=64,27) göre daha fazla benimsemişlerdir.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olan bu madde [(F=4,647); (p=0,011)] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffe Testi, farkın 1-2, 2-3 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; 1. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,08$ ), düzeyinde benimsemişken; 2. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,53$ ) düzeyinde, benimsemişlerdir. Bahsedilen bu görüşü; 2.sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,53$ ) düzeyinde benimsemişken ve 3. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,13$ ) düzeyinde benimsemişlerdir.

Sınıf mevcudu değişkenine göre ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre farklılık yoktur.

Tabloda yer alan 53.madde incelendiğinde öğretmenlerin, “İçerik aile içi demokratik ortamın önemini vurgulamaktadır.” şeklinde ifade edilen maddeyi, katılmıyorum ( $\bar{x}=2,03$ ) düzeyinde benimsedikleri görölmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “İnsan hakları ve vatandaşlık” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 10'da yer alan 53. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Yine sözü edilen maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre de anlamlı fark vardır. Homojen olan bu madde [(F=13,431); (p=0,000)] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffe Testi, farkın 1-2, 2-3 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; 1. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}$ =1,85) düzeyinde benimsemişken; 2. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,40) düzeyinde, benimsemişlerdir. Bahsedilen bu görüşü; 2.sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,40) düzeyinde benimsemişken ve 3. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}$ =1,92) düzeyinde benimsemişlerdir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre de anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene F=5,908); (p=0,001)], çözümleme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=7,278); (p=0,026)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=251,000; p=0,003) grupları ve 2-4 grupları (MWU=255,000; p=0,038) arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR3=34,42) düzeyinde benimsemişken, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR2=23,76) düzeyinde benimsemişlerdir. Ayrıca bu görüşü, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR4=32,43) düzeyinde benimsemişken 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR2=24,00) düzeyinde benimsemişlerdir.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Homojen olmayan [(Levene F=4,584); (p=0,002)] bu maddeyi çözümlemek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=10,196); (p=0,017)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=356,000; p=0,023) grupları ve 2-4 (MWU=291,000; p=0,002) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=42,32), eğitim yüksekokulundan mezun olan öğretmenlerden (MR3=31,57) daha çok benimsedikleri

söylenirken; söz konusu görüşü yine eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=42,27), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere (MR4=29,11) göre de daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Tablodaki 54. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “Ders kitabı içeriği çevremizdeki kaynakların verimli kullanılması ve bilinçli tüketilmesi gerekliliğini ifade etmektedir” şeklindeki maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,06$ ) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “insan hakları ve vatandaşlık” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Yine aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Bu fark 1-2 gruplar arasındadır. Bu maddeyi kadın öğretmenler (MR1=81,72), erkek öğretmenlere (MR2=59,59) göre daha fazla benimsemişlerdir.

Sözü edilen bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olan bu madde [(F=21,680); (p=0,000)] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffe Testi, farkın 1-2, 2-3 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; 1. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=1,88$ ) düzeyinde benimsemişken; 2. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,60$ ) düzeyinde, benimsemişlerdir. Bahsedilen bu görüşü; 2.sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,60$ ) düzeyinde benimsemişken ve 3. sınıf öğretmenleri hiç katılmıyorum ( $\bar{x}=1,79$ ) düzeyinde benimsemişlerdir.

Sözü edilen bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre fark yoktur.

#### 4.2.4. KARIYER BİLİNCİ GELİŞTİRME ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR

Hayat Bilgisi Ders Kitabı İçeriğinin “Kariyer Bilinci Geliştirme” Ara Disiplinini Kazandırmadaki Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin, Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Programında yer alan “Kariyer Bilinci Geliştirme” ara disiplinini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri tablo 11’de görülmektedir.

**Tablo 12.** Ders kitabı içeriğinin “Kariyer Bilinci Geliştirme” ara disiplinine ilişkin bulguları

Md.	Görüşler	$\bar{x}$	SS
55.	Ders kitabı içeriği, öğrencilerin kendileri hakkında olumlu tutum sergilemelerini sağlamaktadır.	2,06	0,69
56.	İçerik, öğrencilerin çevrelerindeki çalışanların işlerini tanımalarını sağlayacak niteliktedir.	2,08	0,80
57.	İçerik, öğrencilerin zaman içinde gelişen becerilerini fark etmelerini sağlayacak niteliktedir.	2,22	0,72

Tablo 11’de 55. madde incelendiğinde “Ders kitabı içeriği, öğrencilerin kendileri hakkında olumlu tutum sergilemelerini sağlamaktadır.” şeklinde ifade edilen maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,06$ ), düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “kariyer bilinci geliştirme” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene F=3,729); (p=0,027)], çözümleme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=30,848); (p=0,000)]. Anlamlı farkın hangi gruplar

arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 (MWU=422,000; p=0,000) grupları ve 2-3 grupları (MWU=524,500; p=0,000) arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü; 2. sınıf öğretmenleri (MR2=61,95) düzeyinde benimsemişken, 1. sınıf öğretmenleri (MR1=34,62) düzeyinde benimsemişlerdir. Ayrıca bu görüşü, 2. sınıf öğretmenleri (MR2=55,39) düzeyinde benimsemişken 3. sınıf öğretmenleri (MR3=35,43) düzeyinde benimsemişlerdir.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Yine aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene 2,913); (p=0,037)], çözümleme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=19,486); (p=0,000)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=186,500; p=0,000) grupları ve 2-4 grupları (MWU=137,500; p=0,000) arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR3=35,86) düzeyinde benimsemişken, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR2=19,17) düzeyinde benimsemişlerdir. Ayrıca bu görüşü, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR4=35,23) düzeyinde benimsemişken 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR2=17,09) düzeyinde benimsemişlerdir.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre fark yoktur.

Tabloda yer alan 56.madde incelendiğinde öğretmenlerin, “İçerik, öğrencilerin çevrelerindeki çalışanların işlerini tanımalarını sağlayacak niteliktedir.” şeklinde ifade edilen maddeyi, katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,08) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “kariyer bilinci geliştirme” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 11’de yer alan 56. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.



Yine sözü edilen maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene  $F=11,071$ ); ( $p=0,000$ )], çözümleme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH= $17,878$ ); ( $p=0,000$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 (MWU= $585,500$ ; ( $p=0,000$ ) ve 2-3 (MWU= $581,000$ );( $p=0,001$ ) grupları arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü. 2.sınıf öğretmenleri (MR $2=57,86$ ), 1.sınıf öğretmenlerine (MR $1=37,76$ ) göre daha çok benimsemişlerdir. Ayrıca aynı görüşü; 2. sınıf öğretmenleri (MR $2=53,97$ ), 3. sınıf öğretmenlerine göre (MR $3=36,60$ ) daha çok benimsemişlerdir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene= $4,984$ ); ( $p=0,008$ )], çözümleme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH= $8,627$ ); ( $p=0,013$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU= $1170,000$ ;  $p=0,004$ ) grupları arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü; 31-40 kişilik mevcuda sahip öğretmenler (MR $3=66,04$ ) düzeyinde benimsemişken, 21-30 kişilik mevcuda sahip öğretmenler (MR $2=48,88$ ) düzeyinde daha az benimsemişlerdir.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olan bu madde [( $F=7,423$ ); ( $p=0,000$ )] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffe Testi, farkın 2-3, 2-4 ve 2-5 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}=2,27$ ) düzeyinde ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde katılmıyorum ( $\bar{x}=2,12$ ) düzeyinde benimsemişlerken; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler hiç katılmıyorum ( $\bar{x}=1,29$ ) düzeyinde, benimsemişlerdir. Bahsedilen bu görüşü; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}=2,17$ ) düzeyinde benimsemişken; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler hiç katılmıyorum ( $\bar{x}=1,29$ ) düzeyinde benimsemişlerdir.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre fark vardır. Homojen olan bu madde [( $F=4,981$ ); ( $p=0,001$ )] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamaya yönelik uygulanan Scheffe Testi, farkın 2-4 grupları arasında olduğunu

göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; eğitim enstitüsünden mezun öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}=2,50$ ) düzeyinde benimsemişken; eğitim fakültesinden mezun öğretmenler hiç katılmıyorum ( $\bar{x}=1,80$ ) düzeyinde benimsemişlerdir.

Tabloda yer alan 57. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “İçerik, öğrencilerin zaman içinde gelişen becerilerini fark etmelerini sağlayacak niteliktedir.” şeklindeki maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,22$ ) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “kariyer bilinci geliştirme” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Bu fark 1-2 gruplar arasındadır. Bu maddeyi kadın öğretmenler ( $MR_1=71,78$ ) erkek öğretmenlere ( $MR_2=69,25$ ) göre daha fazla benimsemişlerdir

Sözü edilen bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene  $F=8,185$ ); ( $p=0,000$ )] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH= $12,418$ ); ( $p=0,002$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 ( $MWU=644,000$ ;  $p=0,001$ ) grupları ve 2-3 ( $MWU=724,500$ ;  $p=0,033$ ) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 2.sınıf öğretmenlerinin ( $MR_2=56,40$ ), 1. sınıf öğretmenlerine ( $MR_1=38,88$ ) göre daha çok benimsedikleri söylenirken; yine 2. sınıf öğretmenlerinin ( $MR_2=50,39$ ), 3. sınıf öğretmenlerine göre de ( $MR_3=39,59$ ) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Yine bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olan bu madde [( $F=3,915$ ); ( $p=0,010$ )] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamaya yönelik uygulanan Scheffe Testi, farkın 2-3 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}=2,38$ ) düzeyinde benimsemişken; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler hiç katılmıyorum ( $\bar{x}=1,71$ ) düzeyinde benimsemişlerdir.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre fark vardır. Homojen olan bu madde [(F=6,679); (p=0,000)] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamaya yönelik uygulanan Scheffe Testi, farkın 2-3, 2-4 ve 4-5 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; eğitim enstitüsünden mezun öğretmenler kararsızım ( $\bar{x}=2,73$ ) düzeyinde benimserken; eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}=2,06$ ) düzeyinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler de katılmıyorum ( $\bar{x}=1,95$ ) düzeyinde benimsemişlerdir. Bahsedilen bu görüşü; eğitim fakültesi mezunu öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}=1,95$ ) düzeyinde benimserken; diğer okul grubundan mezun öğretmenler kararsızım düzeyine yakın bir derecede katılmıyorum ( $\bar{x}=2,50$ ) görüşünü benimsemişlerdir.

#### 4.2.5. ÖZEL EĞİTİM ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR

Hayat Bilgisi Ders Kitabı İçeriğinin “Özel Eğitim” Ara Disiplinini Kazandırmadaki Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin, Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Programında yer alan “Özel Eğitim” ara disiplinini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri tablo 12’de görülmektedir.

**Tablo 13.** Ders kitabı içeriğinin “Özel Eğitim” ara disiplinine ilişkin bulguları

Md.	Görüşler	$\bar{x}$	SS
58.	İçerik, bireyin kendini tanımasına olanak sağlayacak niteliktedir.	2,07	0,64
59.	İçerik, öğrencilere yaptıkları hataları kabul etme ve gerektiğinde yardım isteyebilme becerisini kazandıracak niteliktedir.	2,06	0,58
60.	İçerik, öğrencilere kızgınlık, öfke vb. davranışlarının kontrol edilmesi gerekliliğini kazandıracak niteliktedir.	2,04	0,63

Tabloda yer alan 58. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “İçerik, bireyin kendini tanımasına olanak sağlayacak niteliktedir.” şeklindeki maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,07$ )

düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “özel eğitim” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Sözü edilen bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene  $F=3,643$ ); ( $p=0,029$ )] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=15,520); ( $p=0,000$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 (MWU=609,000;  $p=0,000$ ) grupları ve 2-3 (MWU=727,000;  $p=0,028$ ) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 2.sınıf öğretmenlerinin (MR2=57,28), 1. sınıf öğretmenlerine (MR1=38,21) göre daha çok benimsedikleri söylenirken; 2. sınıf öğretmenlerinin de (MR2=50,33), 3. sınıf öğretmenlerine göre (MR3=39,65) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Yine bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene  $F=16,102$ ); ( $p=0,000$ )] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=22,438); ( $p=0,000$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=160,000;  $p=0,000$ ) grupları ve 2-4 (MWU=158,000;  $p=0,000$ ) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR3=36,44), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2=18,14) daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR4=34,74) de 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2=18,29) göre daha çok benimsemişlerdir.

Bu madde için öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Homojen olmayan [(Levene  $F=3,899$ ); ( $p=0,005$ )] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=20,412); ( $p=0,000$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=271,000;  $p=0,001$ ) grupları, 2-4 (MWU=221,000;  $p=0,000$ ) grupları ve 2-5

(MWU=128,000; p=0,002) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=46,18), eğitim yüksekokulundan mezun olan öğretmenlerden (MR3=29,77) daha çok benimsedikleri söylenirken; söz konusu görüşü yine eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=45,45), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere (MR4=27,52) göre de daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca; eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler (MR2=27,68), diğer okul grubundan mezun olan öğretmenlere (MR5=17,32) göre söz konusu görüşü daha çok benimsemişlerdir.

Tablodaki 59. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “İçerik, öğrencilere yaptıkları hataları kabul etme ve gerektiğinde yardım isteyebilme becerisini kazandıracak niteliktedir.” şeklindeki maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,06$ ) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “özel eğitim” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 12’de yer alan 59. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Yine sözü edilen maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene F=12,387); (p=0,000)], çözümleme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=11,474); (p=0,003)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 (MWU=676,500); (p=0,000) grupları arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü. 2.sınıf öğretmenleri (MR2=55,59), 1.sınıf öğretmenlerine (MR1=39,51) göre daha çok benimsemişlerdir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=13,818); (p=0,000)] bu maddeyi çözümlemek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=24,407); (p=0,000)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=185,000; p=0,000) grupları, 2-4 (MWU=138,000; p=0,000) grupları ve 3-4

(MWU=6,569; p=0,010) arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR3=35,89), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2=19,88) daha çok benimsedikleri söylenirken; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR4=35,21) de 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2=17,12) göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca Yine bu görüşe yönelik; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR4=49,69), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (MR3=38,69) göre söz konusu görüşü daha çok benimsemişlerdir. Bu madde için öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Homojen olmayan [(Levene F=4,526); (p=0,002)] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=15,992); (p=0,001)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-4 (MWU=292,000; p=0,003) grupları, 2-5 (MWU=142,000; p=0,004) grupları, 3-4 (MWU=737,000; p=0,005) grupları ve 3-5 (MWU=373,000; p=0,016) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=42,23), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden (MR4=29,14) daha çok benimsedikleri söylenirken; söz konusu görüşü yine eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=27,05), diğer okul grubundan mezun olan öğretmenlere (MR5=17,95) göre de daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca bahsedilen bu görüşü; eğitim yüksekokulundan mezun olan öğretmenler (MR3=52,32), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere (MR4=39,25) göre daha çok benimsemişken; yine eğitim yüksekokulundan mezun öğretmenler (MR3=38,06) diğer okul grubundan mezun olan öğretmenlere (MR5=28,45) göre de daha çok benimsemişlerdir.

Tablodaki 60. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “İçerik, öğrencilere kızgınlık, öfke vb. davranışlarının kontrol edilmesi gerekliliğini kazandıracak niteliktedir.” şeklindeki maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}$ =2,04) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “özel eğitim” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 12’de yer alan 60. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Yine sözü edilen maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan bu madde [(Levene  $F=7,592$ ); ( $p=0,001$ )], çözümleme için KWH testi uygulanmıştır [(KWH= $9,054$ ); ( $p=0,011$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU= $666,500$ ); ( $p=0,005$ ) grupları arasında görülmektedir. Buna göre söz konusu görüşü. 2.sınıf öğretmenleri (MR2= $51,84$ ), 3.sınıf öğretmenlerine (MR3= $38,39$ ) göre daha çok benimsemişlerdir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene  $F=11,851$ ); ( $p=0,000$ )] bu maddeyi çözümlemek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH= $7,419$ ); ( $p=0,024$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU= $185,000$ ;  $p=0,000$ ) grupları ve 2-4 (MWU= $138,000$ ;  $p=0,000$ ) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR3= $34,14$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2= $24,50$ ) daha çok benimsedikleri söylenirken; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR4= $32,93$ ) de 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2= $22,76$ ) göre daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Bu madde için öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Homojen olmayan [(Levene  $F=6,666$ ); ( $p=0,000$ )] bu maddeyi çözümlemek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH= $14,406$ ); ( $p=0,002$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-4 (MWU= $294,500$ ;  $p=0,005$ ) grupları, 2-5 (MWU= $153,000$ ;  $p=0,013$ ) grupları, 3-4 (MWU= $738,000$ ;  $p=0,006$ ) grupları ve 3-5 (MWU= $394,000$ ;  $p=0,039$ ) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2= $42,11$ ), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden (MR4= $29,19$ ) daha çok benimsedikleri söylenirken; söz konusu görüşü yine eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2= $26,55$ ), diğer okul grubundan mezun olan öğretmenlere (MR5= $18,45$ ) göre de daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca bahsedilen bu görüşü; eğitim yüksekokulundan

mezun olan öğretmenler (MR3=52,30), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere (MR4=39,27) göre daha çok benimsemişken; yine eğitim yüksekokulundan mezun öğretmenler (MR3=37,62) diğer okul grubundan mezun olan öğretmenlere (MR5=29,41) göre de daha çok benimsemişlerdir.

#### 4.2.6. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR

Hayat Bilgisi Ders Kitabı İçeriğinin “Rehberlik ve Psikolojik Danışma” Ara Disiplinini Kazandırmadaki Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin, Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Programında yer alan “Rehberlik ve Psikolojik Danışma” ara disiplinini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri tablo 13’de görülmektedir.

**Tablo 14.** Ders kitabı içeriğinin “Rehberlik ve Psikolojik Danışma” ara disiplinine ilişkin bulguları

Md.	Görüşler	$\bar{x}$	SS
61.	Ders kitabı içeriği öğrencilere günlük yaşam becerileri (temizlik, beslenme...) kazandırma niteliğine sahiptir.	2,01	0,68
62.	Ders kitabı içeriği, öğrencilerin duyuşsal yeterliliklerinin (dürüstlük, saygı, sevgi...) gelişmesine yardımcı olacak niteliktedir.	2,04	0,63
63.	İçerik öğrencilere çevresindekilerle ilişkiyi sürdürmeye yönelik iletişim becerilerini ( teşekkür ederim, iyi günler, iyi akşamlar...) kazandırmayı ve kullanmayı desteklemektedir.	1,99	0,69

Tablodaki 61. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “Ders kitabı içeriği öğrencilere günlük yaşam becerileri (temizlik, beslenme...) kazandırma niteliğine sahiptir” şeklindeki maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,01$ ) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “rehberlik ve psikolojik



danışma” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 13’de yer alan 61. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Yine sözü edilen maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olan bu madde [(F=8,672); (p=0,000)] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffe Testi, farkın 1-2, 2-3 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; 1. sınıf öğretmenleri hiç katılmıyorum ( $\bar{x}=1,79$ ) düzeyinde benimsemişken; 2. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,35$ ) düzeyinde, benimsemişlerdir. Bahsedilen bu görüşü; 2.sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,35$ ) düzeyinde benimsemişken ve 3. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=1,96$ ) düzeyinde benimsemişlerdir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=8,778); (p=0,000)] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=15,505); (p=0,000)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=232,500; p=0,006) grupları ve 2-4 (MWU=161,500; p=0,000) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR3=34,83), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2=22,68) daha çok benimsedikleri söylenirken; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR4=34,65) de 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2=18,50) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre fark yoktur.

Tablodaki 62. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “Ders kitabı içeriği, öğrencilerin duyuşsal yeterliliklerinin (dürüstlük, saygı, sevgi...) gelişmesine yardımcı olacak niteliktedir” şeklindeki maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,04$ ) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “rehberlik ve psikolojik

danışma” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 13’de yer alan 62. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Yine sözü edilen maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=12,667); (p=0,000)] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=20,008); (p=0,000)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 (MWU=609,000; p=0,000) grupları ve 2-3 (MWU=727,000; p=0,028) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 2.sınıf öğretmenlerinin (MR2=57,90), 1. sınıf öğretmenlerine (MR1=37,73) göre daha çok benimsedikleri söylenirken; 2. sınıf öğretmenlerinin de (MR2=53,97), 3. sınıf öğretmenlerine göre (MR3=36,60) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre fark yoktur.

Tablodaki 63. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “İçerik öğrencilere çevresindekilerle ilişkiyi sürdürmeye yönelik iletişim becerilerini ( tşk. ederim, iyi gnlr, iyi akşamlar...) kazandırmayı ve kullanmayı desteklemektedir” şeklindeki maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}$ =1,99) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “rehberlik ve psikolojik danışma” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 13’de yer alan 63. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Yine sözü edilen maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=6,971); (p=0,001)] bu

maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=17,497); (p=0,000)]. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 (MWU=593,000; p=0,000) grupları, 1-3 (MWU=928,000; p=0,010) ve 2-3 (MWU=726,000; p=0,028) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 2.sınıf öğretmenlerinin (MR2=57,67), 1. sınıf öğretmenlerine (MR1=37,90) göre daha çok benimsedikleri söylenirken; 3. sınıf öğretmenlerinin de (MR3=57,17), 1. sınıf öğretmenlerine göre (MR1=44,35) daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca söz konusu görüşü; 2. sınıf öğretmenlerinin (MR2=50,35), 3. sınıf öğretmenlerine (MR3=39,63) göre daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamli fark yoktur.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamli fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=8,339); (p=0,000)] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=12,498); (p=0,002)]. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=248,500; p=0,008) grupları ve 2-4 (MWU=190,000; p=0,002) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR3=34,48), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2=23,62) daha çok benimsedikleri söylenirken; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR4=33,98) de 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2=20,18) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=7,636); (p=0,000)] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=8,227); (p=0,042)]. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-4 (MWU=327,500; p=0,021) grupları ve 3-4 (MWU=807,500; p=0,048) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=40,61), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden (MR4=29,94) daha çok benimsedikleri söylenirken; söz konusu görüşü eğitim yüksek okulundan mezun olan öğretmenlerin

(MR3=50,82), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere (MR4=40,84) göre de daha çok benimsedikleri söylenebilir.

#### 4.2.7. SAĞLIK KÜLTÜRÜ ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR

Hayat Bilgisi Ders Kitabı İçeriğinin “Sağlık Kültürü” Ara Disiplinini Kazandırmadaki Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin, Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Programında yer alan “Sağlık Kültürü” ara disiplinini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri tablo 14’de görülmektedir.

**Tablo 15.** Ders kitabı içeriğinin “Sağlık Kültürü” ara disiplinine ilişkin bulguları

Md.	Görüşler	$\bar{x}$	SS
64.	Ders kitabı içeriği öğrencilere sağlıklı yaşam becerilerini kazandırabilecek niteliktedir.	2,06	0,69
65.	İçerik öğrencilere düzenli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandıracak niteliktedir.	2,09	0,77

Tablodaki 64. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “Ders kitabı içeriği öğrencilere sağlıklı yaşam becerilerini kazandırabilecek niteliktedir.” şeklindeki maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,06$ ) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “sağlık kültürü” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığını düşündürmektedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 14’de yer alan 64. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Bu fark 1-2 grupları arasındadır. Bu maddeyi kadın öğretmenler (MR1=71,93) erkek öğretmenlere (MR2=69,11) göre daha çok benimsemişlerdir.

Yine sözü edilen maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=3,637); (p=0,029)] bu

maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=10,340); (p=0,006)]. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 (MWU=711,000; p=0,005) grupları ve 1-3 (MWU=911,000; p=0,008) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 2.sınıf öğretmenlerinin (MR2=54,72), 1. sınıf öğretmenlerine (MR1=40,17) göre daha çok benimsedikleri söylenirken; 3. sınıf öğretmenlerinin de (MR3=57,52), 1. sınıf öğretmenlerine göre (MR1=44,02) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamli fark yoktur.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamli fark vardır. Homojen olan bu madde [(F=5,264); (p=0,002)] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Scheffe Testi, farkın 2-3, 2-4 ve 2-5 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,18) düzeyinde ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,14) düzeyinde benimsemişlerken; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler hiç katılmıyorum ( $\bar{x}$ =1,47) düzeyinde, benimsemişlerdir. Bahsedilen bu görüşü; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,11) düzeyinde benimsemişken; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler hiç katılmıyorum ( $\bar{x}$ =1,47) düzeyinde benimsemişlerdir.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=2,948); (p=0,023)] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=16,757); (p=0,001)]. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-4 (MWU=268,000; p=0,001) grupları ve 4-5 (MWU=243,500; p=0,000) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2=43,32), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden (MR4=28,59) daha çok benimsedikleri söylenirken; söz konusu görüşü diğer okul gurubu mezunu olan öğretmenlerin (MR5=44,43), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere (MR4=28,03) göre de daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Yukarıdaki tablo da ter alan 65. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “İçerik öğrencilere düzenli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandıracak niteliktedir” şeklinde ifade edilen maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,09$ ) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “sağlık kültürü” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14’de yer alan 65. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Bu fark 1-2 grupları arasındadır. Bu maddeyi kadın öğretmenler (MR1=77,78) erkek öğretmenlere (MR2=63,43) göre daha çok benimsemişlerdir.

Yine sözü edilen maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=3,930); (p=0,022)] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=17,863); (p=0,000)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 (MWU=560,000; p=0,000) grupları ve 1-3 (MWU=904,000; p=0,006) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 2.sınıf öğretmenlerinin (MR2=58,50), 1. sınıf öğretmenlerine (MR1=37,27) göre daha çok benimsedikleri söylenirken; 3. sınıf öğretmenlerinin de (MR3=57,67), 1. sınıf öğretmenlerine göre (MR1=43,88) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene F=4,141); (p=0,008)] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH=14,207); (p=0,001)]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU=178,500; p=0,000) grupları ve 2-4 (MWU=172,500; p=0,001) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR3=36,03), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2=19,50) daha çok benimsedikleri söylenirken; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR4=34,39) de 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2=19,15) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olan bu madde [(F=4,186); (p=0,003)] için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamaya yönelik uygulanan Scheffe Testi, farkın 2-4 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre söz konusu görüşü; eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler kararsızım düzeyine yakın bir derece ile katılmıyorum ( $\bar{x}$ =2,59) düzeyinde benimsemişken; eğitim fakültesi mezunu öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}$ =1,89) düzeyinde benimsemişlerdir.

#### 4.2.8. SPOR KÜLTÜRÜ VE OLİMPİK EĞİTİM ARA DİSİPLİNİNE İLİŞKİN BULGULAR

Hayat Bilgisi Ders Kitabı İçeriğinin “Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim” Ara Disiplinini Kazandırmadaki Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin, Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Programında yer alan “Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim” ara disiplinini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri tablo 15’de görülmektedir.

**Tablo 16.** *Ders kitabı içeriğinin “Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim” ara disiplinine ilişkin bulguları*

Md.	Görüşler	$\bar{x}$	SS
66.	Ders kitabı içeriği öğrencilere duyu organlarının işlevlerini kavratacak niteliktedir	2,14	0,88

Tablo 15’de yer alan 66. madde incelendiğinde öğretmenlerin, “Ders kitabı içeriği öğrencilere duyu organlarının işlevlerini kavratacak niteliktedir” şeklinde ifade edilen maddeyi “katılmıyorum” ( $\bar{x}$ =2,14) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin birinci kademe hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin “spor kültürü ve olimpik eğitim” ara disiplinine tam olarak uygun olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14’de yer alan 66. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Bu fark 1-2 grupları arasındadır. Bu maddeyi kadın öğretmenler (MR1=80,05) erkek öğretmenlere (MR2=61,22) göre daha çok benimsemişlerdir.

Yine sözü edilen maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene  $F=6,601$ ); ( $p=0,002$ )] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH= $15,744$ ); ( $p=0,000$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 1-2 (MWU= $586,000$ ;  $p=0,000$ ) grupları ve 1-3 (MWU= $884,000$ ;  $p=0,005$ ) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 2.sınıf öğretmenlerinin (MR2= $57,85$ ), 1. sınıf öğretmenlerine (MR1= $37,77$ ) göre daha çok benimsedikleri söylenirken; 3. sınıf öğretmenlerinin de (MR3= $58,08$ ), 1. sınıf öğretmenlerine göre (MR1= $43,50$ ) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Aynı maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Söz konusu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Homojen olmayan [(Levene  $F=3,526$ ); ( $p=0,017$ )] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH= $20,254$ ); ( $p=0,000$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU= $127,000$ ;  $p=0,000$ ) grupları ve 2-4 (MWU= $158,000$ ;  $p=0,000$ ) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR3= $37,18$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2= $16,47$ ) daha çok benimsedikleri söylenirken; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (MR4= $34,74$ ) de 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden (MR2= $18,29$ ) daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Bu madde için öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Homojen olmayan [(Levene  $F=2,731$ ); ( $p=0,032$ )] bu maddeyi çözümlmek için KWH testi uygulanmıştır [(KWH= $14,364$ ); ( $p=0,002$ )]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre, söz konusu fark, 2-3 (MWU= $292,500$ ;  $p=0,002$ ) grupları, 2-4 (MWU= $254,000$ ;  $p=0,001$ ) grupları ve 2-5 (MWU= $159,500$ ;  $p=0,039$ ) grupları arasındadır. Buna göre; söz konusu görüşü eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2= $45,20$ ) eğitim yüksekokulundan mezun olan öğretmenlerden (MR3= $30,22$ ) daha çok benimsedikleri söylenirken; söz konusu görüşü yine eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin (MR2= $43,95$ ), eğitim fakültesinden mezun



olan öğretmenlere (MR4=28,27) göre de daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca; eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler (MR2=26,25), diğer okul grubundan mezun olan öğretmenlere (MR5=18,75) göre söz konusu görüşü daha çok benimsemişlerdir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve ulaşılan sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. SONUÇLAR

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şunlar olmuştur.

Yenilenen İlköğretim Hayat Bilgisi Programını uygulayan 1.,2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin, ara disiplinlere yönelik görüşlerine göre;

1. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin hayat bilgisi Programında yer alan ara disiplinleri kazandırmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, geneli ders kitabı içeriğinin ara disiplinlere uygunluğu hakkında “Katılmıyorum” düzeyinde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yeni programda yer alan ara disiplinler genel olarak öğrenciyi merkeze alarak onun yeterliliklerini olumlu yönde geliştirme üzerine kurulmuştur. Yenilenen bu programın uygulayıcıları olan ilköğretim öğretmenlerinden 1.,2. ve 3. sınıf öğretmenleri hayat bilgisi ders kitabı içeriğinin ara disiplinlere uygun olmadığını düşünmektedirler. Bu da ders kitabı içeriğinin ara disiplinlere uygunluğunun öğretmenler tarafından olumsuz algılandığını göstermektedir.

2. Ders kitabı içeriğinin, programda yer alan “*afetten korunma ve güvenli yaşam*” ara disiplinine uygunluğuna ilişkin bulgular doğrultusunda; öğretmenler, ders kitabı içeriğinin: afetlerden korunma yollarını, afet esnasında yapılması gerekenlerin neler olabileceğini ve afetler sonrası karşılaşılabilecek durumlar hakkında öğrencileri bilgilendirecek nitelikte olmadığını düşünmektedirler.

Söz konusu bu ara disiplin kapsamında yer alan “Ders kitabı içeriği, öğrencilere doğal afetler öncesi bu afetlerden korunma yollarını kazandıracak niteliktedir.” maddesini sınıf türü değişkenine göre 2. sınıf öğretmenleri (MR2=55,05) daha çok benimsemişlerdir. Aynı maddeyi mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (MR3=34,04) diğer meslek kıdemlerine göre daha fazla benimsemişken; öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre ise eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler (MR2=44,52) diğer okul türü mezunlarından daha fazla benimsemişlerdir.

Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam ara disiplinine yönelik “Ders kitabı içeriği doğal afetler esnasında yapılması gerekenleri kazandıracak niteliktedir.” Şeklinde ifade edilen maddeyi sınıf türü değişkenine göre 3. sınıf öğretmenleri (MR3=58,48) daha fazla benimsemişlerdir. Söz konusu görüşü mezun olunan okul türü değişkenine göre eğitim yüksekokulundan (MR3=51,43) mezun öğretmenler, diğer okul türlerinden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla benimsemişlerdir.

“İçerik, doğal afetler sonrasında olabilecek ve karşılaşılabilecek olumsuz durumlar hakkında öğrencileri bilgilendirecek niteliktedir” şeklindeki maddeyi ise; cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler (MR1=73,36) daha fazla benimsemişlerdir. Söz konusu bu maddeyi sınıf türü değişkenine göre 3. sınıf öğretmenleri (MR3=59,80) daha fazla benimsemişlerdir. Bu maddeye yönelik mesleki kıdem değişkenine göre 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR4=33,51) diğer kıdemlere göre daha fazla benimsemişlerdir. Aynı maddeyi mezun olunan okul türü değişkenine göre eğitim enstitüsünden mezun öğretmenler (MR2=44,41) diğer okullar türlerinden mezun olanlara göre daha çok benimsemişlerdir.

**3. Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğine yönelik programda yer alan “Girişimcilik” ara disiplinine ilişkin bulgular doğrultusunda, öğretmen görüşleri, ders kitabı içeriğinin; öğrencilere birlikte çalışmanın önemini kavratmaya, çevredeki kullanabilecekleri kaynakları tanıtmaya ve paranın önemi hakkında bilgilendirmeye uygun olmadığını belirtmektedir. Gelişmekte olan bir ülke olmamız nedeniyle öğretmenlerimizin girişimcilik ara disiplinini ders kitabı içeriğine uygun bulmamaları hiç de umut verici bir gelişme olarak değerlendirilemez.**

“Girişimcilik” ara disiplinine yönelik “Ders kitabı içeriği öğrencilere birlikte çalışmanın önemini kavratacak niteliktedir” maddeyi sınıf türü değişkenine göre 2. sınıf öğretmenleri “kararsızım ( $\bar{x}=2,75$ )” düzeyinde diğer sınıf öğretmenlerinden daha fazla benimsemişlerdir.

Aynı ara disipline yönelik “Ders kitabı içeriği öğrencilere çevrelerindeki kullanabilecekleri kaynakları tanıtmaya yönelik niteliktedir” şeklinde ifade edilen maddeyi cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler (MR1=77,34) daha fazla benimserken; sınıf türü

değişkenine göre de 2. sınıf öğretmenleri “kararsızım”( $\bar{x}=2,85$ ) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Söz konusu görüşü mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR3=35,16) daha fazla benimsemişlerdir.

“Girişimcilik” ara disiplinine yönelik “Ders kitabı içeriği öğrencileri para ve paranın önemi hakkında bilgilendirmektedir” ifadesi ile açıklanan maddeyi cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler (MR1=80,45) daha fazla benimserken; sınıf türü değişkenine göre 2. sınıf öğretmenleri “kararsızım ( $\bar{x}=2,73$ )” düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir.

4. Ders kitabı içeriğinin, programda yer alan “*İnsan Hakları ve Vatandaşlık*” ara disiplinine uygunluğuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenler ders kitabı içeriğinin; karşılaşılan problemleri şiddete başvurmadan demokratik yollarla çözebilme becerisini kazandırmaya, aile içi demokratik ortamın önemini vurgulamaya ve çevremizdeki kaynakların bilinçli tüketilmesi gerekliliğini ifade etmeye uygun olmadığını düşünmektedirler.

“İnsan Hakları ve Vatandaşlık” ara disiplinine göre “Ders kitabı içeriği, öğrencilere karşılaştıkları sorunları şiddete başvurmadan demokratik yollarla çözebilme becerisi kazandırmaktadır” şeklinde ifade edilen maddeyi cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler (MR1=76,91) daha fazla benimsemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler aynı maddeyi okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre “katılmıyorum” yönünde anlamlı bir fikir birliği göstermişlerdir.

Söz konusu ara disipline yönelik “İçerik aile içi demokratik ortamın önemini vurgulamaktadır.” şeklinde ifade edilen maddeyi mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR3=34,42) daha çok benimsemişlerdir. Bu maddeyi mezun oldukları okul türü değişkenine göre eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler (MR2=42,32) daha çok benimsemişlerdir.

“İnsan Hakları ve Vatandaşlık” ara disiplini kapsamında bulunan “Ders kitabı içeriği çevremizdeki kaynakların verimli kullanılması ve bilinçli tüketilmesi gerekliliğini ifade etmektedir” şeklindeki maddeyi kadın öğretmenler (MR1=81,72) daha çok benimserken; sınıf türü değişkenine göre ise 2. sınıf öğretmenleri ( $\bar{x}=2,60$ ) daha fazla benimsemişlerdir.

5. Ders kitabı içeriğinin, programda yer alan “Kariyer Bilinci Geliştirme” ara disiplinine uygunluğuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenler ders kitabı içeriğinin;

öğrencilerin kendileri hakkında olumlu tutum sergilemelerini sağlamaya, çevrelerindeki çalışanların işlerini tanımalarını sağlamaya ve öğrencilerin zaman içinde gelişen becerilerini fark etmelerini sağlamaya uygun olmadığını düşünmektedirler. Kariyer bilinci gelişmiş bir birey bunun yanında girişimciliği ile de ön plana çıkabilir. Bu bağlamda girişimcilik ara disiplininden elde edilen sonuçlar ve kariyer bilinci ara disiplininden elde edilen sonuçlar örtüşmekte ve araştırmayı desteklemektedir.

“Kariyer Bilinci Geliştirme” ara disiplinine yönelik “Ders kitabı içeriği, öğrencilerin kendileri hakkında olumlu tutum sergilemelerini sağlamaktadır” şeklinde ifade edilen maddeyi sınıf türü değişkenine göre 2. sınıf öğretmenleri (MR2=61,95) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Aynı maddeyi mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR3=35,86) daha fazla benimsemişlerdir.

“Kariyer bilinci geliştirme” ara disiplinine yönelik bir başka madde olan “İçerik öğrencilerin çevrelerindeki işlerini tanımalarını sağlayacak niteliktedir” şeklinde ifade edilen maddeyi ise; sınıf türü değişkenine göre 2. sınıf öğretmenleri (MR2= 57,86) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Söz konusu maddeyi sınıf mevcudu değişkenine göre 31-40 kişilik sınıf mevcuduna sahip öğretmenler (MR3=66,04) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Bu madde, mesleki kıdem değişkenine göre ise; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler tarafından “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,27$ ) düzeyinde daha fazla benimsenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre de eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,50$ ) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir.

Aynı ara disipline yönelik “İçerik öğrencilerin zaman içinde gelişen becerilerini fark etmelerini sağlayacak niteliktedir” şeklinde ifade edilen maddeyi, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler (MR1=71,78) daha fazla benimsemişken; sınıf türü değişkenine göre aynı madde 2. sınıf öğretmenleri tarafından (MR2=56,40) daha fazla benimsenmiştir. Aynı maddeyi mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler katılmıyorum ( $\bar{x}=2,38$ ) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre bu maddeyi eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler kararsızım ( $\bar{x}=2,73$ ) düzeyinde diğer okul türlerinden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla benimsemişleridir.

Sonuç olarak; ders kitabı içeriğinin “kariyer bilinci geliştirme” ara disiplinine uygunluğu öğretmenler tarafından olumsuz algılanmaktadır.

6. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, ders kitabı içeriğinin “Özel Eğitim” ara disiplinine uygunluğuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ders kitabı içeriğini ; bireyin kendini tanmasına olanak sağlayacak nitelikte olmadığını, öğrencilere hata yaptıklarında kabul etme ve gerektiğinde yardım isteyebilme becerisini kazandıracak nitelikte olmadığını ve öğrencilere kızgınlık, öfke vb. davranışlarının kontrol edilmesi gerekliliğini kazandıracak nitelikte olmadığını düşünmektedirler. Özel eğitimi, bireyin kendini tanması ve gerekli eksikliklerini gidermesi olarak düşündüğümüzde; bu konudaki eksiklikler bulgular ışığında net olarak görülmektedir.

“Özel eğitim” ara disiplininde yer alan “İçerik, bireyin kendini tanmasına olanak sağlayacak niteliktedir.” şeklindeki maddeyi sınıf türü değişkenine göre 2. sınıf öğretmenleri (MR2=57,28) daha fazla benimsemişlerdir. Aynı maddeyi mesleki kıdem değişkenine göre, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR3=36,44) düzeyinde diğer mesleki kıdemlilere göre daha fazla benimsemişlerdir. Söz konusu maddeyi öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler (MR2= 46,18) düzeyinde diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha fazla benimsemişlerdir.

“İçerik, öğrencilere yaptıkları hataları kabul etme ve gerektiğinde yardım isteyebilme becerisini kazandıracak niteliktedir.” Şeklinde ifade edilen ve “Özel Eğitim” ara disiplini içerisinde yer alan bu maddeyi, sınıf türü değişkenine göre 2. sınıf öğretmenleri (MR2= 55,59) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Aynı maddeyi kıdem değişkenine göre 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR4=49,69) daha fazla benimsemişleridir. Söz konusu maddeyi öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre eğitim yüksek okulundan mezun olan öğretmenler (MR3=52,32) daha fazla benimsemişlerdir.

“Özel Eğitim” ara disiplini kapsamında yer alan “İçerik, öğrencilere kızgınlık, öfke vb. davranışlarının kontrol edilmesi gerekliliğini kazandıracak niteliktedir.” şeklindeki maddeyi sınıf türü değişkenine göre 2. sınıf öğretmenleri (MR2= 51,84) daha fazla benimsemişleridir. Söz konusu maddeyi mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (MR3=34,14) daha fazla benimsemişlerdir. Aynı maddeyi öğretmenlerin mezun

oldukları okul türü değişkenine göre eğitim yüksekokulundan mezun olan öğretmenler (MR3=52,30) daha fazla benimsemişlerdir.

Sonuç olarak; ders kitabı içeriğinin özel eğitim ara disiplinine uygunluğu öğretmenler tarafından olumsuz algılanmaktadır.

7. Ders kitabı içeriğinin, programda yer alan “Rehberlik ve Psikolojik Danışma” ara disiplinine uygunluğuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenler ders kitabı içeriğinin; öğrencilere günlük yaşam becerilerini kazandırmaya, duyuşsal yeterliliklerinin gelişmesine yardımcı olmaya ve çevresindekilerle ilişki sürdürmeye yönelik iletişim becerilerini kazandırmaya ve kullanırmaya uygun olmadığını düşünmektedirler. Öğrenciyi merkeze alan bir programı uygulamak için kullanılan kitabın da öğrenciyi merkeze alması gerekmektedir. Bu sebeple ders kitabı içeriği programın bu boyutuna söz konusu ara disiplin aracılığıyla uymamaktadır denilebilir.

“Rehberlik ve psikolojik danışma” ara disiplininde yer alan “Ders kitabı içeriği öğrencilere günlük yaşam becerileri (temizlik, beslenme...) kazandırma niteliğine sahiptir” şeklinde ifade edilen maddeyi sınıf türü değişkenine göre 2. sınıf öğretmenleri katılmıyorum ( $\bar{x}=2,35$ ) düzeyinde daha fazla benimsemişleridir. Aynı maddeyi mesleki kıdem değişkenine göre ise; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (MR3= 34,83) daha fazla benimsemişlerdir.

Yine bu ara disiplin içerisinde yer alan “Ders kitabı içeriği, öğrencilerin duyuşsal yeterliliklerinin (dürüstlük, saygı, sevgi...) gelişmesine yardımcı olacak niteliktedir” şeklindeki maddeyi sınıf türü değişkenine göre 2. sınıf öğretmenleri (MR2=57,90) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir.

Söz konusu ara disipline yönelik “İçerik öğrencilere çevresindekilerle ilişkiyi sürdürmeye yönelik iletişim becerilerini ( teşekkür ederim, iyi günler, iyi akşamlar...) kazandırmayı ve kullanmayı desteklemektedir” şeklinde ifade edilen maddeyi, 2. sınıf öğretmenleri (MR2=50,35) düzeyinde diğer sınıf öğretmenlerine göre daha fazla benimsemişlerdir. Aynı maddeyi mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (MR3=34,48) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Maddeyi öğretmenlerin mezun

oldukları türü değişkenine göre ise; eğitim yüksekokulundan mezun öğretmenler (MR3=50,82) düzeyinde daha fazla benimsemişleridir.

Sonuç olarak; ders kitabı içeriğinin rehberlik ve psikolojik danışma ara disiplinine uygunluğu öğretmenler tarafından olumsuz algılanmaktadır.

**8.** Ders kitabı içeriğinin, programda yer alan “Sağlık Kültürü” ara disiplinine uygunluğuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenler ders kitabı içeriğinin; sağlıklı yaşam becerilerini kazandırabilecek niteliğe sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Aynı ara disipline yönelik olarak, öğretmenler ders kitabı içeriğinin öğrencilere düzenli ve dengeli beslenme alışkanlığını kazandıracak nitelikte olmadığını düşünmektedirler. Genel bir bakış açısıyla diğer bütün ara disiplinlerin içerisinde ifade edilen kişisel becerilerin ve yeterliliklerin toplumda hayata geçirilmesi sağlıklı bir bireyin varlığına bağlıdır. Ama elde ettiğimiz bulgular İlköğretim Hayat Bilgisi ders kitabı içeriği ile sınırlı kalarak, yetiştireceğimiz bireylerimize sağlık kültürünün aşılanamayacağını düşündürmektedir.

“Sağlık kültürü” ara disiplinine yönelik olarak ifade edilen “Ders kitabı içeriği öğrencilere sağlıklı yaşam becerilerini kazandırabilecek niteliktedir.” Maddesini cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler (MR1=71,93) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Aynı maddeyi sınıf türü değişkenine göre 3. sınıf öğretmenleri (MR3=57,52) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Mesleki kıdem değişkenine göre ise; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,18$ ) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Söz konusu maddeyi öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre diğer okul grubu mezunu öğretmenler (MR5= 44,43) daha fazla benimsemişleridir.

“Sağlık kültürü” ara disiplinine yönelik “İçerik öğrencilere düzenli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandıracak niteliktedir” şeklinde ifade edilen maddeyi cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler (MR1=77,78) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Maddeyi sınıf türü değişkenine göre 2. sınıf öğretmenleri (MR2= 58,50) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Aynı maddeyi mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR3=36,03) düzeyinde daha fazla benimsemişken; öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre ise, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler “kararsızım” düzeyine yakın bir derece ile “katılmıyorum” ( $\bar{x}=2,59$ ) düzeyinde benimsemişlerdir.



Sonuç olarak; ders kitabı içeriğinin sağlık kültürü ara disiplinine uygunluğu öğretmenler tarafından olumsuz algılanmaktadır.

9. Ders kitabı içeriğinin, programda yer alan “Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim” ara disiplinine uygunluğuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenler ders kitabı içeriğinin; öğrencilere duyu organlarının işlevlerini kavratacak nitelikte olmadığını düşünmektedirler.

“Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim” ara disiplinine yönelik “Ders kitabı içeriği öğrencilere duyu organlarının işlevlerini kavratacak niteliktedir” şeklinde ifade edilen maddeyi cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler (MR1=80,05) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Maddeyi, sınıf türü değişkenine göre 3. sınıf öğretmenleri (MR3=58,08) düzeyinde daha fazla benimsemişken; mesleki kıdem değişkenine göre ise, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (MR4=34,74) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler söz konusu maddeyi (MR2=43,95) düzeyinde daha fazla benimsemişlerdir.

Sonuç olarak; ders kitabı içeriğinin spor kültürü ve olimpik eğitim ara disiplinine uygunluğu öğretmenler tarafından olumsuz algılanmaktadır.

Genel olarak, öğretmenlerin genelinin ders kitabı içeriğinin programda yer alan ara disiplinlere uygunluğuna yönelik olumsuz görüş bildirdikleri söylenebilir. Öğretmenler tüm maddelere genelde “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu da ders kitabı içeriğinin ara disiplinlere uygun olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin ara disiplinlerin hiçbirine “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmemiş olmaları çok büyük bir eksiklik olarak düşünülebilir.

Ara disiplinleri; temalardan, kazanımlardan, beceri alanlarından ve etkinliklerden bağımsız düşünmemek gerekir. Bu program temalar, kazanımlar, beceri alanları, etkinlikler ve bunlarla ilişkilendirilen ara disiplinler üzerine kurulmuştur. Ders kitabı içeriği ara disiplinler boyutunda öğretmen görüşlerine göre uygun görülmemektedir. Ders kitabının içeriği açısından aynı düzeyde bir uyumsuzluk temalar, kazanımlar ve beceri alanları boyutunda da görülebilir.

Programda ara disiplinler, kazanım ve temalarla uyum içerisindedir fakat; öğretmenler ders kitabı içeriğini ara disiplinlere uygun görmemektedir. Ara disiplinlerin temalar ve kazanımlarla bağlantısını öğrencilere yansıtacak eğitim materyalimiz ders kitaplarıdır. Elde ettiğimiz bulgular ışığında ulaştığımız sonuca göre; ders kitabı içeriği öğretmen görüşlerine göre ara disiplinlere uygun değildir.

Genel olarak baktığımızda, elde ettiğimiz bulgular doğrultusunda ara disiplinlerin içerikle uygunluğunu; cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler, sınıf türü değişkenine göre 2.sınıf öğretmenleri, sınıf mevcuduna göre 31-40 mevcutlu sınıf öğretmenleri, mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve mezun olunan okul türü değişkeni göre ise eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler daha çok benimsemişlerdir.

Konu ile ilgili yapılan araştırma bulgularından hareketle;

İlk okuma yazma öğretimi için programın bazı sorunlarla karşılaştığı araştırma sonuçlarında yer almaktadır (Çelenk, 2005). İlk okuma yazma öğretiminin yapıldığı birinci sınıflarda öğretmenler bu sorunlar üzerinde yoğunlaştığı için ara disiplinler 2. sınıf öğretmenleri tarafından daha fazla benimsenmiş olabilir.

## **5.2. ÖNERİLER**

Bu bölümde, ifade edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmaya yönelik ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### **5.2.1. ARAŞTIRMAYA ve ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER**

1) Değişen İlköğretim programıyla birlikte öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime ve öğrencinin tamamen aktif olduğu bir uygulama sistemine geçilmesi hedeflenmiştir. Yapılan bu program değişikliğiyle öğrencilerin ezber ve bilgi ağırlıklı program yerine uygulama ve etkinlik ağırlıklı bir programla eğitilmesi hedeflenmektedir. Uygulama ve etkinlik ifadeleri olarak düşünebileceğimiz ara disiplinleri öğretmenlerin içeriğe uygun bulmayışları programın sorunlarla karşı karşıya olabileceğini söylememize yardımcı olabilir. Bu doğrultuda yapılan eğitim programı değişikliği ile yeni uygulamada eksiklikler görülmektedir. Hayat Bilgisi ders kitabı içeriğinin ara disiplinlerle uygunluğu bakımından

sınıf öğretmenlerinin olumsuz olarak görüş belirtmesi içeriğin ara disiplinlere uygun olmadığına göstergesidir. Öğretmenlerimiz bu ara disiplinler hakkında bilgilendirilmelidir.

Bu uygunsuzluk ders kitabından mı kaynaklanmaktadır yoksa programın taslağında mı bir sorun vardır bunun tespiti sağlıklı bir uygulama için oldukça önemli olsa gerektir.

2) Ülkemizin jeopolitik durumu dikkate alındığında doğal afetlerden birisi olan depreme oldukça müsait olduğu, yaz mevsimlerinde ormanlarımızda yangın felaketinin çok yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak doğal afetlerde karşılaştığımız maddi manevi kayıplar hafife alınmayacak derecede ciddidir. Bu durumda gelecekte bu gerçeklerle tekrar karşılaşmamak için eğitim kurumlarımızda bu konu üzerinde ciddi bilgilendirme ve eğitime yapılmalıdır.

Doğal afetler eğitimi hangi boyutta ve ne şekilde yapılacağı da ayrı bir araştırma konusudur.

3) İnsan sosyal bir varlıktır. Hayat Bilgisi dersi de mihver ders olması bakımından, bireyleri toplum içerisinde birlikte yaşamaya ve çalışmaya adapte etmelidir. Bu birliktelik esnasında bireyler çevreleriyle iyi ilişkiler kurmalı, çevrelerinde bulunan kaynakların ve bu kaynaklarla elde edebileceklerinin farkında olmalıdır. Birlikte hareket ederek ve çalışarak küresel girişimler sonucu çevremizdeki alternatif kaynakları değerlendirebiliriz.

Çağımızın en ciddi tehlikelerinden biri olan küresel ısınmanın ve enerji sıkıntısının önüne bir nebze olsun geçebilmek için çevremizdeki kullanabileceğimiz alternatif kaynakları okullarımızda öğrencilerimize tanıtmalı ve kullanmaları yönünde teşvik etmeliyiz.

4) Toplumda yaşamaya uygun bir fitratta yaratılmış insan yalnız kalmaya pek müsait bir varlık değildir. Sosyal bir olgu olup çevre ilişkileriyle şekillenebilen ve çevreyi de şekillendirme yeteneğine sahip olan insan, gerek biyolojik gerekse sosyolojik bazı ihtiyaçlar içerisinde. Bu ihtiyaçlarını karşılamak insanın yaşama gayelerinden birisidir. Maslow'da ihtiyaçlar hiyerarşisinde fiziki ihtiyaçlara ve sosyal ihtiyaçlara yer vermiştir. İnsan bu ihtiyaçlarını karşılarken bazı haklara ve özgürlüklere sahip olduğu gibi bunun sınırını da bilmelidir. İnsan özgürlüğü, başkalarının özgürlüğünün başladığı yerde biter. Sosyal bir varlık olan insan çevresinde yaşayanların, insan haklarını ve vatandaşlık haklarını unutmamalı, kendi ihtiyaçlarını gidermek için bu doğrultuda çaba sarf etmelidir. Okullarımızda da gelecek

insan kuşağımız yetiştirildiğine göre; öğrencilerimizin başkalarının haklarına saygılı, sorunları demokratik yollarla çözebilen, aile içi demokrasinin önemini bilen ve diğer insanlarında haklarının olduğu çevre kaynaklarını bilinçli tüketme yeteneğine sahip insanlar olması beklenir. Okullarımızdaki şiddet olayları düşünüldüğünde sorunların hiç de demokratik yollarla çözümediğini anlayabiliriz. Sadece okullarımızla sınırlandırmadan sosyal yapımızdaki şiddete de bakarak demokrasi kavramının eksikliğini görebiliriz. Bu tespitler doğrultusunda okullarımızda, ailelerimizde ve sosyal kurum ve kuruluşlarımızda demokrasi kavramı üzerine eğitimler ve seminerler verilebilir. Demokrasiye aykırı davranışların yaptırımları arttırılarak demokrasi kavramı anlamına uyulan bir kavram haline getirilebilir.

Yediden yetmişe her yaşta insanımızda görülen demokrasi kavramının eksiklik sebepleri araştırılabilir. Okullarımızdan mı kaynaklandığı, yaptırımlarının yetersiz olmasından mı kaynaklandığı... gibi.

**5)** Kendini tanıyarak kendisiyle barışık yaşayan insanlar toplumda sağlıklı kişilik sahibi olan insanlar olarak nitelendirilebilir. Sağlıklı bir toplum için önce sağlıklı kişiliğe sahip insanlar yetiştirmek gereklidir. Kişilik gelişimi yerinde olan bireylerin, kendine güvenen, girişimcilik özelliğine sahip, kariyer bilinci oluşmuş bireyler olduğu söylenebilir. Okullarımızda, öğrencilerimizin kendileri hakkında olumlu tutum geliştirmeleri için; kişilik geliştirme çalışmaları yapılmalı ve bunun için uygun ortamlar hazırlanmalıdır.

Araştırmacılar ise; bu kişilik geliştirme çalışmalarının hangi sınıflarda yapılması gerektiğini, okul öncesi eğitimin bu yöndeki etkisinin neler olduğunu tespit edebilir.

**6)** Bir ülke için eğitim; o ülkenin insanlarını şekillendiren, sosyal yapıyı oluşturan ve yönünü belirleyen bir olgudur. Gerçekleştirilen eğitim faaliyetleriyle, bireyler kendilerini tanımalı, kendi özellikleri yetersiz kaldığında çevresinden yardım isteyebilmeli ve otokontrolünü sağlayabilmelidir. Yapılan eğitim programı değişikliği aslında bu ifade ettiğimiz eğitim fonksiyonlarına oldukça uygundur. Yani birey merkezlidir ki; bireyler kendilerini tanıma fırsatı bulabilir. Etkinlik ağırlıklıdır ki; bireyler etkinlikler esnasında otokontrollerini sağlayabilirler. Bireyler kendi özelliklerine göre kendilerini özel eğitime alabilirler. Aslında burada eğitim öğretmenler değil öğrencilerin ta kendileri yapmaktadır. Yani öğrenci kendi kendini eğitmektedir. Okullarımız buna altyapı olarak hazır mıdır

bilinmez ama öğretmenlerimiz tarafından maalesef özel eğitim ara disiplini benimsememiştir. Bu konuda öğretmenlerimiz gerekli eğitimi almalı ve okullarımız öğrencilerin kendilerini eğitmesi için hazır hale getirilmelidir.

Öğretmenler rehberliğinde yapılacak bu eğitim öğretim faaliyetleri sırasında aile hangi boyutlarda kullanılabilir? Bireylerin kendilerini eğitmeleri esnasında karşılaşılabileceği sorunlar neler olabilir? Bu eğitim sürecinde okul harici ortamlar kullanılabilir mi? Gibi sorular araştırma kaynağı olabilir.

7) Okul öğrencilerin kişisel gelişim becerilerini kazandırmada çok önemli bir fonksiyona sahiptir. Biyolojik ihtiyaçlarını(beslenme, temizlik, barınma... gibi) karşılamayı kendisine görev bilen insanoğlu, bunun yanında sevilme, çevre tarafından sayılmak ve çevresindeki insanlarla iletişim kurmak ister. İnsan önce varılması gereken sonra da çevreyle ilişki kurma mecburiyetinde olan bir varlıktır. Bu bağlamda okullarımız öğrencilerimize rehberlik ederek bu gelişim süreçlerinin sağlıklı geçmesini sağlamakla sorumludur. Okullarımızda, öğrencilerimizin çevre ilişkilerini ve iletişimini sağlıklı yürütebilmesini sağlayacak dersler olmalıdır. Sosyal Kulüpler bazında okullarımız koordineli çalışarak bu sorunu bir nebze giderebilirler.

8) İnsan varlığının sürmesi ve bireylerin kendisini tanıyan, çevresine milletine faydalı toplum için çalışan bir birey olması için sağlıklı bir fert olması kaçınılmazdır. Okullarımız öğrencilerimize sağlıklı yaşam becerilerini kazandırmalı, düzenli ve dengeli beslenme alışkanlığını edindirmelidir. İnsanların biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönlerini bir bütün olarak düşündüğümüzde bu bütünün sağlık olmadan olamayacağı anlaşılmalıdır. Okullarımızda sağlık dersleri daha etkili getirilmeli ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf ders programına ayrıca bağımsız bir sağlık bilgisi dersi koyulmalıdır diye düşünülebilir.

Sağlık kültürünün temalarla, becerilerle ve kişisel nitelikler olan ilişkisi incelenerek o boyutlarda neler yapılabileceği araştırılabilir.

9) Bireyler kişisel gelişim kapsamında duyu organlarının işlevlerini kavramalıdır. Spor kültürü edinmek ve spor yapmak duyu organlarının işlevlerini geliştirebilir. Okullarımızdaki beden eğitimi dersleri bu işlevin kavratılması için oldukça önemlidir. Beden eğitimi dersleri

spor kùltürüne uygun olarak işlenmeli ve okullarımız beden eğitimi derslerini spor kùltürüne uygun işleyebilecek donanıma ulaştırılmalıdır.

Araştırmacılar, spor kùltürü eğitimi için beden eğitimi derslerinden başka hangi derslerden, hangi boyutlarda faydalanılabileceğini tespit edebilirler.

Genel olarak öğretmenlerimiz, programda yer alan ara disiplinleri içeriğe uygun bulmamaktadır. İçerik ara disiplinler açısından düzenlenmeli öğretmenlerimiz de ara disiplinler hakkında hizmet içi eğitimlere alınmalıdır. Öğrenme ve öğretme süreci temalar, ara disiplinler, beceriler, kişisel nitelikler ve kazanımlar dikkate alınarak organize edilmektedir. Bu öğrenme ve öğretme sürecinin sağlığı için içeriğin beceriler, kişisel nitelikler ve kazanımlar boyutu da incelenmeli ve bunlarla ada uygunluğu tespit edilmelidir.

Programda yer alan ara disiplinler, kullanılan Hayat Bilgisi ders kitabı içeriği ile öğretmen görüşlerine dayanarak öğrencilerimize: 11-15 yıl kıdeme sahip kadın öğretmenler tarafından 31-40 kişilik mevcutlu sınıflarda, 2. sınıf seviyesinde en üst düzeyde kazandırılabilir.

## KAYNAKÇA

Celkan, H.Y. **Eğitim Sosyolojisi**. Üçüncü Baskı. Erzurum: Eğitim Fakóltesi Basımevi, 1993.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K) , Resmi Gazete,1739; Haziran 1973.

Ertürk, S. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1972.

Akyüz, H. **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram Ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**.İstanbul:Milli Eğitim Basımevi, 1991.

Tezcan, M. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: 1997.

Aktan, Coşkun Can, **Değişim ve Yeni Global Yönetim**, MESS Yayını, İstanbul, 1997.

Başaran, İ. Ethem, **Örgütsel Davranış**, Ankara, 1982

Çetinkaya, H. **Eğitim Sosyolojisi**. İstanbul:Alfa Yayınları, 1996.

MEB, **Sayısal Veriler**, Ankara 1999.

Kızılcelik, S. **Sosyoloji Teorileri 1**, Konya: Mimoza Basım, Yayım ve Dağıtım A.Ş. 1992.

Çelikkaya, H. **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi (pedagojik Formasyon Amaçlı)**, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım 1996.

Bülbül, Sudi ve Sönmez,Veysel. **Öğretmen Sorunları ve Eğilimleri Araştırması** Ankara 1982.

MEB. **İlkokul Programı**. İstanbul 1936.

MEB. **İlkokul Programı**. İstanbul 1948.

MEB. **İlkokul Program Taslağı**. İstanbul 1962.

MEB. **İlkokul Program Taslağı**. İstanbul 1965.

MEB. **İlkokul Programı**. İstanbul 1968.

MEB. **İlkokul Programı**. İstanbul 1989.

- MEB. **İlkokul Programı**. İstanbul 1990.
- MEB. **Tebliğler Dergisi**. Ankara. Haziran 1990.
- MEB. **Tebliğler Dergisi**. Ankara. Nisan 1993.
- MEB. **İlkokul Programı**. Ankara. Nisan 1995.
- Özçelik, D.A. **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara 1987.
- Özyörük, L. **Öğretme İlke ve Yöntemleri**. Ankara
- Sönmez, V. ve Baykul, Y. ve diğerleriyle birlikte. **Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerinin Okula Girişteki Durumları ile Akademik Başarıları üzerine bir Çalışma**. Ankara.
- Sönmez, V. “Bir Ders Nasıl İşlenmeli”. **Öğretmen Dünyası**. Şubat 1984.
- Sönmez, V. “Günlük Ders Planı”. **Öğretmen Dünyası**. Mayıs 1984.
- Sönmez, V. **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Ankara 1985.
- Sönmez, V. **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. (Genişletilmiş ve Düzeltilmiş ikinci baskı). Ankara 1986.
- Sönmez, V. “Türkiye’de Eğitimin Kalitesi ve Geleceği”. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı1. Ankara 1986.
- Sönmez, V. **Eğitim Felsefesi**. (Birinci Baskı). Ankara 1991.
- Sönmez, V. “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıfıçi Etkinlikleri.” **H. Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temeleğitim Sempozyumu 21-22 Mayıs**. 1992.
- Sönmez, V. “Gelecekte Öğretmenin Eğitimde Rolü Ne Olabilir”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Öğretmenler Günü Paneli. 24 Kasım 1993**. 1993.
- Varış, F. **Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**. Ankara 1971.
- Çilenti, K. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara 1984.
- Sönmez, V. (1985). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Ankara.
- Sönmez, V. (1986). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**.(Genişletilmiş ve



**Düzenlenmiş İkinci Bakı).** Ankara.

Sabancı, A., Şahin, A. (2005). **Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmeden Bulan Öğretmene Doğru** , Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu 14-16 Kasım 2005, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kayseri. 382–393, Tekışık Eğitim Araştırma Vakfı, Ankara.

Shunk, D. H. (1996). **Learning theories : An educational perspective** (2. Ed). New Jersey: Prentice-Hall.Inc. (alıntı: Yıldırım ve Akar, 2004: 2).

Solomon, J. (2000). The Changing Perspectives Of Constructivism: Sicience Wars and Children's Creantivity.( Ed. D. C. Phillips), **Constructivism İn Education: Opinions and Secand Opinions on Controversial Issues**. Chicago, İllinois: The University of Chicago Pres 283–307.

Uçan, A. (1989). " Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış", **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Özetleri**: 15–17 Haziran 1989, İnönü Üniversitesi eğitim Fakültesi, Malatya.

Varış, F. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler**. Alkım Kitapçılık, Ankara.

Varış, F. ( 1996). **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**, 6. Baskı Ankara: Alkım Yayınları.

Yel,S., Gökbulut, Y., Güven. S.(2006). 4.ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14–16 Nisan 2006, Gazi Üniversitesi**, Eğitim Fakültesi, Ankara. 465–475, Kök Yayıncılık, Ankara.

Yurdakul, B. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Pegema Yayınları: Ankara.

Yıldırım, A. (1994). **Program Geliştirme Modelleri ve Ülkemizdeki Program Geliştirme Çalışmalarına Etkileri. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Cilt 1, Adana.

Yıldırım, A. , Şimşek, H. (1999). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Anonim (1973) . **1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu**. 24.06.1973 Tarih ve 14574 Sayılı Resmi Gazete:<http://www.meb.gov.tr/ttk.ogretmen>. (06.05.2006).

Beydoğan, Ö.H. (2005). **İlköğretim Okullarında 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders İçerik Standartları Açısından Yeterlik Düzeyi.** [http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/beydogan: htm.](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/beydogan.htm)

Bayram, H. (2005). **1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri.** Eğitimde Yansımalar VIII: 14–16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri: 446–457, Tekışık Eğitim Araştırma Vakfı, Ankara.

Brooks, J. C. Ve Brooks, M. G. (1993). **In Searching of Understanding The Case For Constructivist Classrooms.** Alexandria, VA, American Society

Binbaşıoğlu, C. (2003). **Hayat Bilgisi Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Binbaşıoğlu , C. (1991). **Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları.** Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı:163, 16–24

Bulut, Z. (2005). **Yeni ilköğretim Programları ve Öğretmenler.** Eğitime Bakış Dergisi, Sayı: 3, 59–61.

Beydoğan, H. Ö. , Ocak, G. (2005). **İlköğretim Okulları 3. Sınıf Hayat Bilgisi İçerik Standartlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Bazı Değişkenler Açısından Yeterlilik Düzeyi.**( Standart Belirleme- Erzurum Örneği), Milli Eğitim Dergisi Eğitim-Sanat-Kültür. Temmuz, Ağustos, Eylül. 2005, Sayı:165, 109-132.

Belet, Ş.D. (1999). **İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Başaran.İ. E. (1996). **Türk Eğitim Sistemi. ( 3. Baskı).** Ankara: Yargıcı Matbaası.

Celkan, H.Y. (1993). **Eğitim Sosyolojisi. ( 3. Baskı ).** Erzurum: Eğitim Fakültesi Basımevi.

Çevik, M. (2005). **Meb'in Yeni Eğitim Felsefesi: Constructivism.** Eğitime Bakış Dergisi, Eğitim Birsen Yayınları, Sayı: 3, Nisan-Mayıs- Haziran, 52-53.

Çiçek, A. (2005). **Yeni Öğretim Programları ve Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı.** [http://kastamonu.meb.gov.tr/subelerimiz / mufettisler /bizden size](http://kastamonu.meb.gov.tr/subelerimiz/mufettisler/bizden/size)

Demirel, Ö. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karagülle, D. (2003). **“İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandığı Metotlar ve Öğretmenlerin Kullanılan Metotlarla İlgili Görüşleri”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri**. Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.

Küçükahmet, L. (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayıncılık

Kıroğlu, K. ve Diğerleri. (2006). **İlköğretim Programlar 1-5**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kısakürek, M.A., Fesun P. (1987). **Sosyal Bilgiler Öğretim Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları**, Ankara. No:97

Karagülle, M. (1988). **İlkokullarda Okunan Hayat Bilgisi Programlarının Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Küçüktepe, Ç. (1998). **Earged Tarafından Geliştirilen 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programının Gelişim İlkelerine Uygunluk Dereceleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

MEB. (2006). **Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005/2006**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

MEB. (1999). **Sayısal Veriler**. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

MEB. (1965). **İlkokul Program Taslağı**. İstanbul.

Özden, Y. (2005). **2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının, Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi**. ( Samsun İli Örneği), Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri 440-445, Teışık Eğitim Araştırma Vakfı, Ankara.

Özden, Y. (2002). **Kendini Keşfet, Tanı, Geliştir, Gerçekleştir**. (1. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. ( 6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

Özyörük, L. **Öğretme İlke ve Yöntemleri**. Ankara.

Özçetin, A. (2000). **1998 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart üniversitesi, Çanakkale.

Özalp, O. (1999). **Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları ve Uygulamaları**. Ankara: MEB. Yayınları .

Parker, Walter C. (2001). **Social Studies in Elementary Education, New Jersey Columbus Ohio**, Merrill Prentice Hall.( alıntı: Gülaydın,2002; 17).

Tazebay, A. (Edit); Çelenk, S.; Tertemiz, N.; Kalaycı N. (2000).**İlköğretim Programları ve Gelişmeler (Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirmesi)**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara.

Demirel, Ö. (2000). **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel Ö. Ve Diğerleri (2001). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Erden, M. (1993). **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Pegem Yayınları.

Ertürk, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Çilenti, K. (1994). **Eğitim Teknolojileri ve Öğretim**. Ankara: Kadioğlu Mabaası.

Cicioğlu, H.(1985). **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. No:140**, Ankara.

Güngördü, E. (2001). **İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Öğretimi**, Ankara: Yayın Dağıtım.

Güçlü, N. (2001). **Hayat Bilgisi Dersi Kitabının Tasarımı**. Ankara: Nobel YayınDağıtım.

Gülaydın, G. (2002). **‘1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri**. ‘ Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi , Ankara.

Karasar, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Komisyon, MEB. (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1–5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB. (1998). **Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli Düzeltme 4. Taslak**, Yayınlanmamış Rapor, EARGED, Ankara.

MEB. (2000). **İlköğretim Okulu Ders Programları**. İstanbul: Eğitim Basımevi.

MEB. (2004). **İlköğretim Hayat Bilgisi Taslak Programı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2005). **İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Taslak Programı ve Öğretmen Kılavuzu**, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2006). **Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005/ 2006**. Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Dairesi Başkanlığı.

Oğuzkan, F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özben, Ş. Ve Argun, Y. ( 2001). **Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi**. X. Ulusal Eğitim Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı, Cilt 1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Tezci, E. ( 2002). **Oluşturmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Tezci, E. ve Dikici, A. (2003). **Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı**. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1) , 251–260.

Topses, G. (2001). **Hayat Bilgisi Dersi Kitabı İnceleme Kılavuzu**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin, H. (2004). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**. Ankara: yargı yayınevi.

Tanrıverdi ve diğerleri. (2005). **Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleştirilebilirlik Düzeyleri**. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu, 14–16 Kasım 2005, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri. 406–419, Tekışık Eğitim Araştırma Vakfı, Ankara.

Turgul, B., Duran, E. (2003). **Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şans Sahiptir.:**

**Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 224–233.

Turgul, U. (2006). **2005 ilköğretim 1.,2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri,** Uşak İli Örneği, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar , Kocatepe Üniversitesi.

Tazebey, A., Yıldızlar, M. (1998). **Hayat Bilgisi Ders Kitabı .** Ankara: Pasifik Yayın Dağıtım.

Saban, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Gazi Kitapevi.

Sönmez, V. ( 1999). **Hayat bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu.** İstanbul: MEB. Yayınları.

Sönmez, V. ( 1997). **Hayat Bilgisi Öğretimi.** Ankara: Anı yayıncılık.

## EKLER

### Ek-1

**Tablo.17: Değişkenleri Dikkate Almadan Öğretmen Görüşleri**

No	Madde İfadesi	$\bar{x}$	SS
11	HBD kitaplarının ebatları öğrencinin kullanımı için uygundur	1,81	0,76
12	HBD kitabının cildi öğrenci kullanımı için yıpranmaya dayanıklıdır.	3,54	1,31
13	Kitapta yer alan resim, fotoğraf, plan vb. unsurlar konunun öğretimine uygundur.	2,39	0,86
14	HBDK'da konular öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte işlenmiştir	2,64	0,94
15	Kitapta yer alan bilgiler öğrenci tarafından gerçek hayatta uygulanabilir niteliktedir	2,46	0,88
16	Kitapta yer alan konular öğrencinin önceki öğrenmeleri üzerine temellendirilmiştir	2,52	0,91
17	Kitapta yer alan konular öğrencilere ara disiplinleri kazandırabilecek niteliktedir	2,41	0,83
18	Kitaptaki konular programda belirtilen eğitim öğretim ilkelerine uygun olarak işlenmektedir	2,19	0,83
19	HBDK'da yer alan üniteler ve konular arasında hacim(s.s.) bakımından programda belirtildiği gibi uygun bir denge kurulmuştur	2,31	0,76
20	Programın uygulanabilirliği açısından kitapta yeterli miktarda resim, şekil vb. vardır	2,33	0,88
21	Ders kitabıyla birlikte verilen çalışma kitabı ders kitabının ünite ve konularını desteklemektedir	2,15	0,93
22	Öğretmenler, kitaptaki konularla öğrencileri gerçek hayata hazırlayabilmektedir	2,33	0,88
23	Öğretmenler ders konularını öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun işleyebilmektedir	2,24	0,91
24	Öğretmenler, konuları programda belirtilen eğitim öğretim ilkelerine	2,15	0,79

	uygun işleyebilmektedir		
25	Öğretmenler, kitaptaki konuları programda belirtilen uygun sürelerde işlemektedirler	2,11	0,86
26	Kitaptaki resim, şekil vb. öğretmenlerin ders anlatım performansını olumsuz yönde etkilemektedir	3,99	1,14
27	Öğretmenler, kitaptaki konuları İ.H.B.D.P. belirtilen ara disiplinleri öğrencilere kazandırabilecek şekilde işlemektedirler	2,22	0,80
28	Öğretmenler konuları diğer derslerle ilişkilendirerek anlatabilmektedirler	2,12	0,98
29	Hayat Bilgisi ders içeriği çocuğun çevresine uyumunu sağlayacak şekilde düzenlenmiştir	2,21	0,76
30	Hayat Bilgisi ders içeriği öğrenciye bilgiye ulaşma yollarını kazandıracak konulara yer vermektedir	2,29	0,69
31	İçerik öğrencilerin ilgilerini çekebilecek şekilde düzenlenmiştir	2,32	0,67
32	İçerik seçiminde bireyin ve toplumun ihtiyaçları dikkate alınmıştır	2,19	0,71
33	Dersin içeriği bireyin yeteneklerini ortaya çıkarabilecek ve geliştirebilecek niteliktedir	2,31	0,82
34	İçerik (konular) öğrencileri programın ara disiplinlerine ulaştıracak biçimde düzenlenmiştir	2,24	0,68
35	Programın uygulanması açısından içerikte geçerliliğini yitirmiş bilgiler bulunmaktadır	3,26	1,08
36	Programın uygulanmasında, içeriğin diğer derslerle ilişkilendirilerek sunumunda güçlüklerle karşılaşmaktadır	3,09	0,95
37	Programın uygulanabilmesi açısından içerik çeşitli yöntem-tekniğin kullanılmasına uygundur	2,09	0,57
38	İHBDDP'nin uygulanması esnasında içerikte gereğinden fazla tekrara rastlanılmaktadır	3,27	1,07



39	Programın uygulanması için Hayat Bilgisi dersinin öğretimine ayrılan haftalık ders saati süresi programdaki içeriğin kazandırılmasında yeterlidir	2,06	0,92
40	Öğretmenler içerikle, öğrencilere çağın gerektirdiği tutum ve davranışları kazandırmaktadır	2,34	0,72
41	Öğretmenler içerik sayesinde çocuğun çevreye uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır	2,04	0,67
42	Öğretmenler içerik sayesinde öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını kazandırabilmektedir	2,12	0,74
43	Öğretmenler, içerik sayesinde bireyin yeteneklerini ortaya çıkarabilmektedirler	2,31	0,76
44	Öğretmenler içeriği, öğrencileri ara disiplinlere ulaştıracak şekilde işlemektedirler	2,06	0,65
45	Öğretmenler içeriği diğer derslere temel oluşturacak şekilde işlemektedirler	2,06	0,64
46	Ders kitabı içeriği, öğrencilere doğal afetler öncesi bu afetlerden korunma yollarını kazandıracak niteliktedir	2,12	0,73
47	Ders kitabı içeriği doğal afetler esnasında yapılması gerekenleri kazandıracak niteliktedir	2,06	0,75
48	İçerik, doğal afetler sonrasında olabilecek ve karşılaşılabilecek olumsuz durumlar hakkında öğrencileri bilgilendirecek niteliktedir	2,21	0,78
49	Ders kitabı içeriği öğrencilere birlikte çalışmanın önemini kavratılabilecek niteliktedir	2,31	0,74
50	Ders kitabı içeriği öğrencilere çevrelerindeki kullanabilecekleri kaynakları tanıttıracak niteliktedir	2,49	0,80
51	Ders kitabı içeriği, öğrencileri para ve paranın önemi hakkında bilgilendirmektedir	2,42	0,73

52	Ders kitabı içeriği, öğrencilere karşılaştıkları sorunları şiddete başvurmadan demokratik yollarla çözebilme becerisi kazandırmaktadır	2,22	0,77
53	İçerik aile içi demokratik ortamın önemini vurgulamaktadır	2,03	0,59
54	Ders kitabı içeriği çevremizdeki kaynakların verimli kullanılması ve bilinçli tüketilmesi gerekliliğini ifade etmektedir	2,06	0,71
55	Ders kitabı içeriği, öğrencilerin kendileri hakkında olumlu tutum sergilemelerini sağlamaktadır	2,06	0,69
56	İçerik, öğrencilerin çevrelerindeki çalışanların işlerini tanımalarını sağlayacak niteliktedir	2,08	0,80
57	İçerik, öğrencilerin zaman içinde gelişen becerilerini fark etmelerini sağlayacak niteliktedir	2,22	0,72
58	İçerik, bireyin kendini tanımasına olanak sağlayacak niteliktedir	2,07	0,64
59	İçerik, öğrencilere yaptıkları hataları kabul etme ve gerektiğinde yardım isteyebilme becerisini kazandıracak niteliktedir	2,06	0,58
60	İçerik, öğrencilere kırgınlık, öfke vb. davranışlarının kontrol edilmesi gerekliliğini kazandıracak niteliktedir	2,04	0,63
61	İçeriği öğrencilere günlük yaşam becerileri (temizlik, beslenme...) kazandırma niteliğine sahiptir	2,01	0,68
62	Ders kitabı içeriği, öğrencilerin duyuşsal yeterliliklerinin (dürüstlük, saygı, sevgi...) gelişmesine yardımcı olacak niteliktedir	2,04	0,63
63	İçerik öğrencilere çevresindekilerle ilişkiyi sürdürmeye yönelik iletişim becerilerini (tşk. ederim, iyi günler, iyi akşamlar) kullanmayı destekler	1,99	0,69
64	Ders kitabı içeriği öğrencilere sağlıklı yaşam becerilerini kazandırabilecek niteliktedir	2,06	0,69
65	İçerik öğrencilere düzenli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandıracak niteliktedir	2,09	0,77
66	Ders kitabı içeriği öğrencilere duyu organlarının işlevlerini kavratacak niteliktedir	2,14	0,88

## EK-2

**Tablo.18: Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri Arasında Cinsiyete Göre Dağılımı t testi**

Madd e	Grupla r	$\bar{X}$	SS	Levene F	Lev. P	t	p	M.W.U.	p	Sıra Ort.
11	Kadın	1,81	0,73	0,016	0,899	-	0,967	-	-	-
	Erkek	1,82	0,80							0,041
12	Kadın	3,03	1,40	15,880	0,000	-	0,000	1459,00	0,000	MR1=56,14
	Erkek	4,03	1,00							4,863
13	Kadın	2,43	0,83	0,050	0,823	0,663	0,508	15592,0	0,000	-
	Erkek	2,34	0,89							-
14	Kadın	2,78	0,87	0,144	0,705	1,841	0,068	-	-	-
	Erkek	2,49	0,98							-
15	Kadın	2,77	0,84	1,964	0,163	4,405	0,000	-	-	-
	Erkek	2,15	0,80							-
16	Kadın	2,62	0,75	6,589	0,011	1,309	0,193	18384,0	0,156	MR1=76,50
	Erkek	2,42	1,04							MR2=64,67
17	Kadın	2,59	0,94	18,004	0,000	2,686	0,008	-	-	MR1=78,07
	Erkek	2,23	0,66							MR2=63,14
18	Kadın	2,13	0,75	7,438	0,007	-	0,382	-	-	MR1=67,74
	Erkek	2,25	0,91							0,876
19	Kadın	2,30	0,81	1,735	0,190	-	0,966	18668,0	0,264	-
	Erkek	2,31	0,71							0,043
20	Kadın	2,42	0,95	5,627	0,019	1,222	0,224	-	-	MR1=74,43
	Erkek	2,24	0,80							MR2=66,68
21	Kadın	2,23	0,99	1,453	0,230	1,029	0,305	-	-	-
	Erkek	2,07	0,87							-
22	Kadın	2,49	0,95	9,615	0,002	2,259	0,025	17264,0	0,022	MR1=77,12
	Erkek	2,17	0,74							MR2=64,06
23	Kadın	2,32	0,92	2,049	0,155	1,065	0,289	16136,0	0,001	-
	Erkek	2,15	0,90							-
24	Kadın	2,22	0,86	3,607	0,060	1,000	0,319	-	-	-

	Erkek	2,08	0,71							-
25	Kadın	2,12	0,92	3,362	0,069	0,022	0,982	18845,0	0,348	-
	Erkek	2,11	0,80							-
26	Kadın	4,09	1,09	0,091	0,764	0,962	0,338	-	-	-
	Erkek	3,90	1,19							-
27	Kadın	2,23	0,86	2,235	0,137	0,153	0,879	-	-	-
	Erkek	2,21	0,74							-
28	Kadın	2,20	1,15	17,354	0,000	0,972	0,333	17766,0	0,057	MR1=70,84
	Erkek	2,04	0,78							MR2=70,17
29	Kadın	2,41	0,83	20,337	0,000	3,039	0,003	-	-	MR1=80,05
	Erkek	2,03	0,63							MR2=61,22
30	Kadın	2,45	0,68	3,908	0,050	2,825	0,005	-	-	-
	Erkek	2,13	0,67							-
31	Kadın	2,45	0,63	0,379	0,539	2,256	0,026	-	-	-
	Erkek	2,20	0,69							-
32	Kadın	2,29	0,77	4,683	0,032	1,606	0,111	18660,0	0,288	MR1=75,34
	Erkek	2,10	0,64							MR2=65,80
33	Kadın	2,29	0,89	0,834	0,363	-	0,807			-
	Erkek	2,32	0,75			0,245				-
34	Kadın	2,35	0,74	13,579	0,000	1,823	0,070			MR1=77,02
	Erkek	2,14	0,59							MR2=64,16
35	Kadın	3,20	1,01	3,590	0,060	-	0,558			-
	Erkek	3,31	1,14			0,587				-
36	Kadın	3,10	0,93	3,398	0,067	0,193	0,847			-
	Erkek	3,07	0,98							-
37	Kadın	2,14	0,58	5,164	0,025	1,216	0,226			MR1=75,22
	Erkek	2,03	0,56							MR2=65,92
38	Kadın	2,91	1,07	0,077	0,782	-	0,000			-
	Erkek	3,62	0,96			4,118				-
39	Kadın	2,12	0,88	0,000	0,991	0,657	0,512			-
	Erkek	2,01	0,95							-
40	Kadın	2,45	0,74	3,038	0,084	1,867	0,064			-
	Erkek	2,23	0,68							-
41	Kadın	2,06	0,64	0,482	0,489	0,264	0,792			-

	Erkek	2,03	0,70							-
42	Kadın	2,23	0,83	15,431	0,000	1,744	0,083			MR1=76,30
	Erkek	2,01	0,64							MR2=64,86
43	Kadın	2,39	0,77	1,366	0,244	1,299	0,196			-
	Erkek	2,23	0,74							-
44	Kadın	2,06	0,70	4,675	0,032	-	0,113	0,910		MR1=70,88
	Erkek	2,07	0,59							MR2=70,13
45	Kadın	2,10	0,65	1,684	0,197	0,802	0,424			-
	Erkek	2,01	0,64							-
46	Kadın	2,03	0,75	0,014	0,907	-	1,475	0,143		-
	Erkek	2,21	0,72							-
47	Kadın	2,06	0,76	0,528	0,469	0,013	0,990			-
	Erkek	2,06	0,73							-
48	Kadın	2,25	0,83	6,733	0,010	0,481	0,631			MR1=73,36
	Erkek	2,18	0,72							MR2=67,72
49	Kadın	2,38	0,77	0,823	0,366	1,101	0,273			-
	Erkek	2,24	0,71							-
50	Kadın	2,65	0,89	5,684	0,018	2,471	0,015			MR1=77,34
	Erkek	2,32	0,67							MR2=63,85
51	Kadın	2,61	0,77	3,996	0,048	3,081	0,002			MR1=80,45
	Erkek	2,24	0,64							MR2=60,83
52	Kadın	2,36	0,91	26,802	0,000	2,166	0,032			MR1=76,91
	Erkek	2,08	0,58							MR2=64,27
53	Kadın	2,12	0,61	1,550	0,215	1,749	0,082			-
	Erkek	1,94	0,56							-
54	Kadın	2,28	0,75	6,681	0,011	3,765	0,000			MR1=81,72
	Erkek	1,85	0,60							MR2=59,59
55	Kadın	2,10	0,69	1,514	0,221	0,751	0,454			-
	Erkek	2,01	0,69							-
56	Kadın	2,17	0,82	2,347	0,128	1,401	0,163			-
	Erkek	1,99	0,77							-
57	Kadın	2,23	0,81	8,341	0,005	0,169	0,866			MR1=71,78
	Erkek	2,21	0,63							MR2=69,25
58	Kadın	2,04	0,63	0,069	0,793	-	0,613			-

	Erkek	2,10	0,66			0,506				-
59	Kadın	2,13	0,57	0,776	0,380	1,339	0,183			-
	Erkek	2,00	0,59							-
60	Kadın	2,07	0,60	0,027	0,870	0,544	0,587			-
	Erkek	2,01	0,67							-
61	Kadın	2,07	0,65	0,066	0,798	1,115	0,267			-
	Erkek	1,94	0,71							-
62	Kadın	1,99	0,68	0,809	0,370	-	0,353			-
	Erkek	2,08	0,58			0,932				-
63	Kadın	1,99	0,70	0,505	0,478	-	0,902			-
	Erkek	2,00	0,70			0,123				-
64	Kadın	2,09	0,76	6,893	0,010	0,381	0,704			MR1=71,93
	Erkek	2,04	0,62							MR2=69,11
65	Kadın	2,23	0,83	11,243	0,001	2,141	0,034			MR1=77,78
	Erkek	1,96	0,69							MR2=63,43
66	Kadın	2,38	1,02	24,435	0,000	3,211	0,002			MR1=80,05
	Erkek	1,92	0,65							MR2=61,22

## Ek-3A

Tablo.19: Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

Madde No	I.Sınıf (N=52)		II.Sınıf. (N=40)		III.Sınıf (N=48)		Levene Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	F	P	F	P	
11	1,52	0,67	1,98	0,86	2,00	0,68	2,789	0,065	6,683*	0,002	1-2,1-3,2-3
12	3,83	1,29	3,35	1,25	3,38	1,35	0,361	0,698	2,077	0,129	-
13	1,85	0,57	2,83	0,96	2,60	0,74	9,952*	0,000	22,079	0,000	1-2,1-3
14	1,98	0,42	3,20	0,94	2,88	0,94	26,394*	0,000	30,588	0,000	1-2,1-3
15	2,06	0,61	3,00	0,93	2,44	0,85	6,412*	0,002	15,894	0,000	1-2,1-3,2-3
16	2,12	0,83	3,05	0,90	2,52	0,77	0,399	0,672	14,212*	0,000	1-2,2-3 (Scheffe)
17	1,92	0,59	3,00	0,88	2,11	0,68	9,426*	0,000	25,908	0,000	1-2,1-3,2-3
18	1,92	0,81	2,45	0,93	2,27	0,68	2,978	0,054	5,169*	0,007	1-2 (Scheffe)
19	2,08	0,68	2,68	0,89	2,25	0,60	8,361*	0,000	7,980	0,001	1-2,2-3
20	1,88	0,73	2,63	0,95	2,56	0,77	7,497*	0,001	12,407	0,000	1-2,1-3
21	1,69	0,58	2,55	1,13	2,31	0,85	15,170*	0,000	12,552	0,000	1-2,1-3
22	2,00	0,52	2,65	1,10	2,42	0,82	26,263*	0,000	7,472	0,001	1-2,1-3
23	1,92	0,65	2,58	1,13	2,29	0,85	8,488*	0,000	6,394	0,002	1-2,1-3
24	1,90	0,41	2,42	1,06	2,19	0,76	22,150*	0,000	5,372	0,006	1-2,1-3
25	1,87	0,53	2,23	1,19	2,29	0,77	16,971*	0,000	3,690	0,027	1-3
26	4,17	1,15	4,25	1,06	3,58	1,11	0,099	0,905	5,031*	0,008	1-3,2-3 (Scheffe)
27	2,06	0,67	2,30	0,91	2,33	0,81	3,044	0,051	1,788	0,171	-
28	1,94	0,67	2,35	1,41	2,13	0,79	14,872	0,000	1,993	0,140	-
29	1,85	0,61	2,70	0,82	2,21	0,62	7,230*	0,001	17,900	0,000	1-2,1-3,2-3
30	1,98	0,58	2,68	0,57	2,29	0,74	5,708*	0,004	13,410	0,000	1-2, 1-3, 2-3
31	1,90	0,36	2,68	0,53	2,48	0,80	27,964*	0,000	22,115	0,000	1-2, 1-3
32	1,88	0,47	2,42	0,68	2,33	0,83	9,343*	0,000	8,923	0,000	1-2, 1-3
33	2,08	0,65	2,23	0,83	2,63	0,89	4,01*0	0,020	6,279	0,002	1-3, 2-3

34	1,98	0,46	2,42	0,59	2,38	0,84	18,303*	0,000	6,775	0,002	1-2,1-3
35	3,42	1,23	3,10	0,78	3,21	1,11	11,009	0,000	1,097	0,337	-
36	3,31	0,96	2,88	0,91	3,02	0,93	1,103	0,335	2,582	0,079	-
37	1,92	0,39	2,33	0,62	2,06	0,63	6,487*	0,002	6,126	0,003	1-2
38	3,48	0,92	3,33	1,00	3,00	1,24	3,195	0,044	2,642	0,075	-
39	1,87	0,79	1,88	0,85	2,44	0,99	1,961	0,145	6,561*	0,002	1-3,2-3 (Scheffe)
40	1,94	0,50	2,78	0,62	2,40	0,76	10,912*	0,000	19,752	0,000	1-2,1-3,2-3
41	1,90	0,60	2,17	0,64	2,08	0,74	1,637	0,198	2,036	0,135	-
42	2,10	0,85	2,17	0,75	2,10	0,63	2,453	0,090	0,145	0,865	-
43	2,29	0,85	2,50	0,72	2,17	0,66	2,311	0,103	2,173	0,118	-
44	2,02	0,67	2,20	0,76	2,00	0,51	5,582	0,005	1,242	0,292	-
45	1,92	0,65	2,28	0,68	2,02	0,56	2,543	0,082	3,631*	0,029	1-2 (Scheffe)
46	1,88	0,51	2,35	0,80	2,19	0,82	7,167*	0,001	5,124	0,007	1-2
47	1,73	0,53	2,35	0,80	2,17	0,78	3,754*	0,026	9,616	0,000	1-2,1-3
48	1,87	0,49	2,42	0,78	2,42	0,90	16,552*	0,000	9,387	0,000	1-2,1-3
49	2,08	0,74	2,75	0,59	2,19	0,70	0,663	0,517	11,987*	0,000	1-2,2-3 (Scheffe)
50	2,33	0,68	2,85	0,70	2,35	0,91	2,068	0,130	6,260*	0,003	1-2,2-3 (Scheffe)
51	2,38	0,72	2,73	0,51	2,21	0,82	1,570	0,212	5,963*	0,003	2-3 (Scheffe)
52	2,08	0,79	2,53	0,75	2,13	0,70	0,743	0,478	4,647*	0,011	1-2,2-3 (Scheffe)
53	1,85	0,54	2,40	0,50	1,92	0,58	1,087	0,340	13,431*	0,000	1-2,2-3 (Scheffe)
54	1,88	0,65	2,60	0,67	1,79	0,54	1,876	0,157	21,680*	0,000	1-2,2-3 (Scheffe)
55	1,79	0,46	2,53	0,68	1,96	0,71	3,725*	0,027	16,912	0,000	1-2,2-3
56	1,83	0,71	2,50	0,91	2,00	0,65	11,071*	0,000	9,459	0,000	1-2,2-3
57	2,00	0,59	2,50	0,85	2,23	0,66	8,185*	0,000	5,828	0,004	1-2,2-3
58	1,85	0,50	2,35	0,66	2,08	0,68	3,643*	0,029	7,642	0,001	1-2,2-3



59	1,90	0,36	2,30	0,69	2,04	0,62	12,387*	0,000	5,734	0,004	1-2
60	2,02	0,54	2,25	0,74	1,90	0,59	7,592*	0,001	3,600	0,030	2-3
61	1,79	0,54	2,35	0,70	1,96	0,71	2,857	0,061	8,672*	0,000	1-2,2-3 (Scheffe)
62	1,85	0,54	2,40	0,74	1,94	0,48	12,667*	0,000	11,092	0,000	1-2,2-3
63	1,71	0,64	2,30	0,72	2,04	0,62	6,971*	0,001	9,293	0,000	1-2,1-3,2-3
64	1,83	0,62	2,25	0,78	2,17	0,63	3,637*	0,029	5,351	0,006	1-2,1-3
65	1,77	0,58	2,40	0,81	2,19	0,79	3,930*	0,022	9,162	0,000	1-2,1-3
66	1,77	0,58	2,40	0,84	2,33	1,04	6,601*	0,002	8,353	0,000	1-2,1-3

**Ek-3B**

**Tablo 19 (Devam): Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Dağılımında  
Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar**

Mad	KWH Testi		MWU Testi		Fark Olan Gruplar	MR Değerleri	
	H	P	U	p			
13	37,119*	0,000	439,500	0,000	1-2	MR1=34,95	MR2=61,51
			553,500	0,000	1-3	MR1=37,14	MR3=64,97
14	46,628*	0,000	284,000	0,000	1-2	MR1=31,96	MR2=65,40
			583,500	0,000	1-3	MR1=37,72	MR3=64,34
15	25,555*	0,000	446,500	0,000	1-2	MR1=35,09	MR2=61,34
			949,500	0,022	1-3	MR1=44,76	MR3=56,72
			625,500	0,003	2-3	MR2=52,86	MR3=37,53
17	35,043	0,000	395,000	0,000	1-2	MR1=34,10	MR2=62,63
			761,500	0,000	1-3	MR1=41,14	MR3=60,64
			637,500	0,004	2-3	MR2=52,56	MR3=37,78
19	13,503*	0,001	648,000	0,000	1-2	MR1=38,96	MR2=56,30
			720,000	0,027	2-3	MR2=50,50	MR3=39,50
20	23,991*	0,000	599,500	0,000	1-2	MR1=38,03	MR2=57,51
			643,500	0,000	1-3	MR1=38,88	MR3=63,09
21	20,155*	0,000	608,00	0,000	1-2	MR1=38,19	MR2=57,30
			727,500	0,000	1-3	MR1=40,49	MR3=61,34
22	11,572*	0,003	702,000	0,003	1-2	MR1=40,00	MR2=54,95
			900,000	0,004	1-3	MR1=43,81	MR3=57,75
23	9,615*	0,008	702,000	0,004	1-2	MR1=40,00	MR2=54,95
			973,000	0,032	1-3	MR1=45,21	MR3=56,23
24	8,119*	0,017	752,000	0,010	1-2	MR1=40,96	MR2=53,70
			1023,500	0,032	1-3	MR1=46,18	MR3=55,18
25	6,553	0,038	884,500	0,003	1-3	MR1=43,51	MR3=58,07
29	29,865	0,000	458,000	0,000	1-2	MR1=35,31	MR2=61,05
			848,000	0,001	1-3	MR1=42,81	MR3=58,83
			665,000	0,006	2-3	MR2=51,88	MR3=38,35

30	26,242	0,000	440,500	0,000	1-2	MR1=34,97	MR2=61,49
			961,000	0,025	1-3	MR1=44,98	MR3=56,48
			650,000	0,004	2-3	MR2=52,25	MR3=38,04
31	40,146	0,000	321,500	0,000	1-2	MR1=32,68	MR2=64,46
			701,500	0,000	1-3	MR1=39,99	MR3=61,89
32	18,064	0,000	600,500	0,000	1-2	MR1=38,05	MR2=57,49
			858,000	0,001	1-3	MR1=43,00	MR3=58,63
33	10,739	0,005	809,000	0,001	1-3	MR1=42,06	MR3=59,65
			733,500	0,043	2-3	MR2=38,84	MR3=49,22
34	12,774	0,002	670,000	0,000	1-2	MR1=39,38	MR2=55,75
			935,500	0,010	1-3	MR1=44,49	MR3=57,01
37	11,191	0,004	707,000	0,000	1-2	MR1=40,10	MR2=54,83
40	35,954	0,000	340,000	0,000	1-2	MR1=33,04	MR2=64,00
			806,000	0,001	1-3	MR1=42,00	MR3=59,71
			682,000	0,009	2-3	MR2=51,45	MR3=38,71
46	9,405	0,009	698,000	0,002	1-2	MR1=39,92	MR2=55,05
47	16,839	0,000	594,000	0,000	1-2	MR1=37,92	MR2=57,65
			865,000	0,003	1-3	M1=43,13	MR3=58,48
48	18,195	0,000	583,500	0,000	1-2	MR1=37,72	MR2=57,91
			801,500	0,001	1-3	MR1=41,91	MR3=59,80
55	30,848	0,000	422,000	0,000	1-2	MR1=34,62	MR2=61,95
			524,500	0,000	2-3	MR2=55,39	MR3=35,43
56	17,878	0,000	585,500	0,000	1-2	MR1=37,76	MR2=57,86
			581,000	0,001	2-3	MR2=53,97	MR3=36,60
57	12,418	0,002	644,000	0,001	1-2	MR1=38,88	MR2=56,40
			724,500	0,033	2-3	MR2=50,39	MR3=39,59
58	15,520	0,000	609,000	0,000	1-2	MR1=38,21	MR2=57,28
			727,000	0,028	2-3	MR2=50,33	MR3=39,65
59	11,474	0,003	676,500	0,000	1-2	MR1=39,51	MR2=55,59
60	9,054	0,11	666,500	0,005	2-3	MR2=51,84	MR3=38,39
62	20,008	0,000	584,000	0,000	1-2	MR1=37,73	MR2=57,90

			581,000	0,000	2-3	MR2=53,97	MR3=36,60
63	17,497	0,000	593,000	0,000	1-2	MR1=37,90	MR2=57,67
			928,000	0,010	1-3	MR1=44,35	MR3=57,17
			726,000	0,000	2-3	MR2=50,35	MR3=39,63
64	10,340	0,006	711,000	0,005	1-2	MR1=40,17	MR2=54,72
			911,000	0,008	1-3	MR1=44,02	MR3=57,52
65	17,863	0,000	560,000	0,000	1-2	MR1=37,27	MR2=58,50
			904,000	0,006	1-3	MR1=43,88	MR3=57,67
66	15,744	0,000	586,000	0,000	1-2	MR1=37,77	MR2=57,85
			884,000	0,005	1-3	MR1=43,50	MR3=58,08

## Ek-4A

Tablo.20: Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Madde No	21-30 Arası (N=48)		31-40 Arası (N=69)		41-50 Arası (N=23)		Levene Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	F	P	F	P	
11	1,73	0,74	1,93	0,83	1,65	0,57	0,800	0,451	1,586	0,208	-
12	3,71	1,29	3,78	1,21	2,43	1,12	1,092	0,338	11,182*	0,000	2-4,3-4 (Scheffe)
13	2,23	0,72	2,39	0,96	2,70	0,76	1,535	0,219	2,326	0,102	-
14	2,29	0,80	2,74	0,98	3,04	0,88	4,629*	0,011	6,255	0,003	2-3,2-4
15	2,15	0,77	2,51	0,92	2,96	0,71	5,902*	0,003	7,521	0,001	2-4,3-4
16	2,40	0,74	2,61	1,10	2,52	1,51	13,099	0,000	0,773	0,464	-
17	2,40	0,82	2,35	0,92	2,61	0,50	3,231	0,043	0,857	0,427	-
18	2,13	0,61	2,22	1,03	2,26	0,54	9,274	0,000	0,265	0,768	-
19	2,13	0,57	2,45	0,90	2,26	0,54	12,729	0,000	2,709	0,070	-
20	2,31	0,83	2,23	0,91	2,65	0,83	0,096	0,909	2,023	0,136	-
21	2,15	1,07	2,10	1,84	2,30	0,88	2,483	0,087	0,409	0,665	-
22	2,33	1,00	2,33	0,78	2,30	0,82	1,103	0,335	0,011	0,989	-
23	2,19	0,87	2,28	1,00	2,22	0,74	1,380	0,255	0,136	0,873	-
24	2,13	0,82	2,16	0,80	2,17	0,72	0,144	0,866	0,039	0,961	-
25	1,90	0,56	2,22	0,89	2,26	1,18	11,521	0,000	2,443	0,091	-
26	3,44	1,29	4,29	0,97	4,26	0,86	10,097*	0,000	9,745	0,000	2-3,2-4
27	2,08	0,58	2,28	0,86	2,35	0,98	7,291	0,001	1,173	0,313	-
28	2,17	0,88	2,14	1,02	1,96	1,07	0,276	0,759	0,395	0,675	-
29	2,02	0,60	2,30	0,88	2,35	0,57	6,706	0,002	2,467	0,089	-
30	2,08	0,50	2,28	0,80	2,74	0,45	16,148*	0,000	7,668	0,001	2-4,3-4
31	2,23	0,75	2,36	0,66	2,39	0,50	0,975	0,380	0,704	0,496	-

32	2,23	0,81	2,07	0,65	2,48	0,59	1,428	0,243	3,009	0,53	-
33	2,46	0,85	2,14	0,86	2,48	0,51	1,527	0,221	2,723	0,069	-
34	2,17	0,60	2,17	0,64	2,61	0,84	4,206*	0,017	4,203	0,017	2-4,3-4
35	3,15	1,22	3,59	0,94	2,48	0,59	11,035*	0,000	11,084	0,000	2-3,2-4,3-4
36	2,73	1,12	3,45	0,76	2,74	0,62	11,886*	0,000	11,515	0,000	2-3,3-4
37	2,13	0,64	2,03	0,57	2,17	0,39	1,964	0,144	0,731	0,483	-
38	3,19	1,25	3,57	0,79	2,57	1,08	7,329*	0,001	8,574	0,000	2-4,3-4
39	1,88	0,67	2,28	1,07	1,83	0,72	7,236	0,001	3,787	0,025	-
40	2,13	0,70	2,30	0,73	2,87	0,34	8,091*	0,000	9,599	0,000	2-4,3-4
41	2,06	0,60	1,94	0,73	2,30	0,56	1,792	0,171	2,642	0,075	-
42	2,23	0,78	2,03	0,71	2,17	0,78	1,229	0,296	1,095	0,338	-
43	2,38	0,89	2,35	0,68	2,04	0,64	4,656	0,011	1,702	0,186	-
44	2,04	0,58	2,07	0,69	2,09	0,67	0,756	0,472	0,048	0,953	-
45	2,02	0,60	2,00	0,71	2,30	0,47	0,286	0,752	2,078	0,129	-
46	2,08	0,74	2,16	0,76	2,09	0,67	0,442	0,644	0,180	0,835	-
47	2,08	0,79	2,03	0,75	2,09	0,67	0,138	0,871	0,096	0,909	-
48	2,15	0,80	2,25	0,77	2,26	0,75	0,118	0,889	0,285	0,753	-
49	2,29	0,71	2,29	0,82	2,39	0,50	4,283	0,016	0,177	0,838	-
50	2,40	1,01	2,52	0,72	2,57	0,51	5,211	0,007	0,483	0,618	-
51	2,35	0,86	2,48	0,70	2,39	0,50	1,814	0,167	0,429	0,652	-
52	2,10	0,83	2,19	0,75	2,57	0,59	0,101	0,904	3,007	0,053	-
53	1,94	0,52	2,04	0,65	2,17	0,49	1,342	0,265	1,311	0,273	-
54	1,79	0,58	2,20	0,80	2,17	0,49	6,505*	0,002	5,493	0,005	2-3,2-4
55	1,90	0,69	2,19	0,67	2,00	0,67	0,303	0,739	2,731	0,069	-
56	1,81	0,64	2,26	0,87	2,09	0,73	4,984*	0,008	4,730	0,010	2-3
57	2,10	0,63	2,35	0,78	2,09	0,67	4,198	0,017	2,133	0,122	-
58	2,10	0,63	2,09	0,66	1,96	0,64	0,042	0,959	0,447	0,640	-
59	2,04	0,54	2,04	0,53	2,17	0,78	5,909	0,003	0,492	0,613	-

60	1,96	0,62	2,13	0,64	1,96	0,64	0,089	0,915	1,307	0,274	-
61	1,92	0,54	2,06	0,76	2,04	0,71	2,599	0,078	0,640	0,529	-
62	1,96	0,58	2,10	0,65	2,00	0,67	0,820	0,442	0,777	0,462	-
63	1,92	0,61	2,04	0,76	2,00	0,67	0,767	0,467	0,470	0,626	-
64	2,00	0,62	2,07	0,71	2,17	0,78	3,102	0,048	0,498	0,609	-
65	2,06	0,70	2,09	0,82	2,17	0,78	2,672	0,073	0,166	0,847	-
66	2,02	0,96	2,22	0,86	2,17	0,78	0,372	0,690	0,724	0,487	-

**Ek-4B****Tablo 20 (Devam): Öğretmen Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar**

Md.	KWH Testi		MWU Testi		Fark Olan Gruplar	MR Değerleri	
	H	P	U	p			
14	12,331*	0,002	1271,00	0,019	2-3	MR2=50,98	MR3=64,58
			287,500	0,000	2-4	MR2=30,49	MR4=47,50
15	15,262*	0,000	247,000	0,000	2-4	MR2=29,65	MR4=49,26
			536,500	0,014	3-4	MR3=42,78	MR4=57,67
26	14,814*	0,001	1028,000	0,000	2-3	MR2=45,92	MR3=68,10
			362,500	0,015	2-4	MR2=32,05	MR4=44,24
30	16,610*	0,000	224,000	0,000	2-4	MR2=29,17	MR4=50,26
			530,000	0,009	3-4	MR3=42,68	MR4=57,96
34	6,899*	0,032	399,000	0,034	2-4	MR2=32,81	MR4=42,65
			557,500	0,010	3-4	MR3=43,08	MR4=56,76
35	20,811*	0,000	1283,500	0,032	2-3	MR2=51,24	MR3=64,40
			397,000	0,043	2-4	MR2=39,23	MR4=29,26
			279,500	0,000	3-4	MR3=53,95	MR4=24,15
36	20,497*	0,000	1031,000	0,000	2-3	MR2=45,98	MR3=68,06
			388,000	0,000	3-4	MR3=52,38	MR4=28,87
38	13,523*	0,001	396,000	0,049	2-4	MR2=39,25	MR4=29,22
			394,000	0,000	3-4	MR3=52,29	MR4=29,13
40	21,205*	0,000	208,000	0,000	2-4	MR2=28,83	MR4=50,96
			432,000	0,000	3-4	MR3=41,26	MR4=62,22
54	10,302*	0,006	1173,000	0,004	2-3	MR2=48,94	MR3=66,00
			374,000	0,009	2-4	MR2=32,29	MR4=43,74
56	8,627*	0,013	1170,000	0,004	2-3	MR2=48,88	MR3=66,04



Ek-5A

Tablo.21: Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Madde No	5-9 Yıl (N=17)		10-14 Yıl (N=45)		15-19 Yıl (N=42)		20 Yıl ve Yukarısı (N=36)		Levene Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	F	P	F	P	
11	1,88	0,70	1,84	0,77	1,74	0,63	1,83	0,94	4,157	0,007	0,211	0,888	-
12	3,76	1,25	3,58	1,34	3,50	1,35	3,42	1,30	0,265	0,850	0,293	0,830	-
13	1,65	0,61	2,53	0,76	2,62	0,91	2,28	0,85	0,862	0,463	6,514*	0,000	2-3,2-4 (Scheffe)
14	2,12	0,78	2,67	0,85	2,86	0,98	2,58	1,00	1,060	0,369	2,651	0,051	-
15	2,12	0,78	2,62	0,68	2,45	1,06	2,42	0,87	4,209	0,007	1,422	0,239	-
16	2,41	0,87	2,71	0,82	2,52	0,97	2,33	0,96	0,265	0,850	1,256	0,292	-
17	2,18	0,73	2,51	0,76	2,69	0,92	2,06	0,71	4,523	0,005	4,824	0,003	-
18	1,94	0,66	2,16	0,67	2,29	0,89	2,25	1,00	4,157	0,007	0,779	0,507	-
19	2,00	0,00	2,29	0,76	2,45	0,77	2,31	0,89	12,833	0,000	1,469	0,226	-
20	2,06	0,43	2,33	0,77	2,50	1,04	2,25	0,94	9,124	0,000	1,172	0,323	-
21	1,53	0,51	2,09	0,56	2,38	1,10	2,25	1,11	10,890*	0,000	3,821	0,11	2-3,2-4
22	1,82	0,39	2,42	0,66	2,40	0,91	2,36	1,10	6,432*	0,000	2,322	0,078	2-3,2-4
23	1,82	0,88	2,27	0,69	2,29	0,71	2,33	1,29	5,481	0,001	1,370	0,255	-
24	1,59	0,51	2,18	0,65	2,17	0,73	2,36	0,99	2,503	0,062	4,034*	0,009	2-5 (Scheffe)
25	1,82	0,64	2,18	0,65	2,29	0,97	1,97	1,00	2,983	0,034	1,646	0,182	-
26	4,53	0,80	3,93	1,07	3,86	1,24	3,97	1,21	2,795	0,043	1,512	0,214	-
27	1,88	0,60	2,27	0,69	2,36	0,79	2,17	0,97	2,610	0,054	1,558	0,203	-
28	1,41	0,51	1,98	0,50	2,50	1,17	2,19	1,14	12,140*	0,000	6,072	0,001	2-3,2-4
29	2,12	0,86	2,33	0,56	2,24	0,82	2,08	0,84	0,937	0,425	0,834	0,477	-
30	2,24	0,75	2,24	0,53	2,36	0,69	2,28	0,85	4,423	0,005	0,230	0,875	-
31	2,41	0,51	2,27	0,65	2,26	0,66	2,42	0,77	0,955	0,416	0,550	0,649	-
32	1,76	0,44	2,29	0,55	2,26	0,70	2,19	0,92	2,414	0,069	2,561	0,058	-
33	2,06	0,75	2,42	0,69	2,14	0,72	2,47	1,06	3,328	0,022	1,893	0,134	-

34	2,29	0,47	2,38	0,72	2,17	0,58	2,14	0,80	1,442	0,233	1,090	0,356	-
35	2,82	0,88	3,51	1,06	3,19	1,15	3,22	1,05	1,002	0,394	1,858	0,140	-
36	3,24	0,66	3,29	0,87	2,88	1,13	3,00	0,89	2,370	0,073	1,601	0,192	-
37	1,94	0,24	2,13	0,55	2,17	0,58	2,00	0,68	2,436	0,067	1,028	0,382	-
38	3,00	1,00	3,56	1,10	3,19	1,25	3,14	0,76	4,196	0,007	1,706	0,169	-
39	1,53	0,51	2,22	1,02	2,02	0,78	2,17	1,00	2,419	0,069	2,651	0,051	-
40	2,29	0,59	2,22	0,60	2,62	0,70	2,17	0,85	1,634	0,184	3,430*	0,019	4-5 (Scheffe)
41	1,76	0,44	2,04	0,64	2,31	0,68	1,86	0,68	2,051	0,110	4,425*	0,005	2-4,4-5 (Scheffe)
42	1,65	0,70	2,16	0,60	2,43	0,80	1,94	0,71	3,160*	0,027	5,981	0,001	2-3,2-4
43	1,88	0,60	2,36	0,77	2,43	0,74	2,31	0,79	1,507	0,215	2,262	0,084	-
44	1,59	0,51	2,22	0,67	2,29	0,60	1,83	0,56	0,559	0,643	8,206*	0,000	2-3,2-4, 3-5,4-5 (Scheffe)
45	2,18	0,39	2,13	0,79	2,17	0,54	1,78	0,59	2,928	0,036	3,220	0,025	-
46	1,71	0,47	2,07	0,54	2,24	0,79	2,25	0,91	7,413*	0,000	2,717	0,047	2-3,2-4
47	1,53	0,51	2,11	0,77	2,14	0,75	2,14	0,80	1,048	0,374	3,403*	0,020	2-4,2-5 (Scheffe)
48	1,71	0,47	2,27	0,65	2,24	0,73	2,36	0,99	5,513*	0,001	3,080	0,030	2-3,2-4
49	2,12	0,49	2,44	0,81	2,29	0,64	2,25	0,84	5,288	0,002	0,975	0,407	-
50	2,12	0,49	2,67	0,74	2,38	0,82	2,56	0,91	3,853*	0,11	2,366	0,074	2-3
51	2,12	0,49	2,53	0,69	2,33	0,72	2,53	0,84	3,151	0,027	1,823	0,146	-
52	1,82	0,64	2,36	0,68	2,33	0,82	2,11	0,82	1,411	0,242	2,606	0,054	-
53	1,71	0,47	2,09	0,42	2,05	0,58	2,08	0,77	5,908*	0,001	2,035	0,112	2-3,2-4
54	1,53	0,51	2,18	0,68	2,14	0,61	2,06	0,83	2,297	0,080	4,046*	0,009	2-3,2-4 (Scheffe)
55	1,47	0,51	2,09	0,56	2,26	0,59	2,06	0,86	2,913*	0,037	5,995	0,001	2-3,2-4
56	1,29	0,47	2,27	0,81	2,12	0,74	2,17	0,77	1,490	0,220	7,423*	0,000	2-3,2-4,2- 5 (Scheffe)

57	1,71	0,47	2,38	0,68	2,21	0,68	2,28	0,81	1,937	0,127	3,915*	0,010	2-3 (Scheffe)
58	1,47	0,51	2,11	0,32	2,17	0,58	2,19	0,89	16,102*	0,000	6,448	0,000	2-3,2-4
59	1,47	0,51	2,02	0,34	2,29	0,64	2,14	0,59	13,818*	0,000	9,916	0,000	2-3,2-4, 3-4
60	1,65	0,79	1,98	0,40	2,07	0,56	2,28	0,78	11,851*	0,000	4,344	0,006	2-3,2-4
61	1,47	0,51	1,93	0,58	2,12	0,50	2,22	0,90	8,778*	0,000	5,763	0,001	2-3,2-4
62	1,88	0,70	2,04	0,56	2,10	0,62	2,03	0,70	0,986	0,402	0,463	0,709	-
63	1,53	0,51	1,91	0,47	2,14	0,68	2,14	0,90	8,335*	0,000	4,187	0,007	2-3,2-4
64	1,47	0,51	2,18	0,58	2,14	0,75	2,11	0,71	1,521	0,212	5,264*	0,002	2-3,2-4,2-5 (Scheffe)
65	1,47	0,51	2,13	0,59	2,21	0,78	2,19	0,92	4,141*	0,008	4,676	0,004	2-3,2-4
66	1,35	0,49	2,36	0,88	2,10	0,69	2,31	1,01	3,526*	0,017	6,642	0,000	2-3,2-4

## Ek-5B

**Tablo 21 (Devam): Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımında  
Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar**

Mcd.	KWH Testi		MWU Testi		Fark Olan Gruplar	MR Değerleri	
	H	P	U	p			
21	10,876	0,004	204,500	0,001	2-3	MR2=21,03	MR3=35,46
			201,500	0,006	2-4	MR2=20,85	MR4=33,70
22	9,636	0,008	199,000	0,001	2-3	MR2=20,71	MR3=35,58
			231,500	0,016	2-4	MR2=22,62	MR4=32,99
28	18,562	0,000	191,000	0,000	2-3	MR2=20,24	MR3=35,76
			152,500	0,000	2-4	MR2=17,97	MR4=34,87
42	13,338	0,001	231,500	0,006	2-3	MR2=22,62	MR3=34,86
			175,500	0,001	2-4	MR2=19,32	MR4=34,32
46	8,087	0,018	268,000	0,016	2-3	MR2=24,76	MR3=34,04
			221,500	0,012	2-4	MR2=22,03	MR4=33,23
48	9,481	0,009	214,000	0,002	2-3	MR2=21,59	MR3=35,24
			209,500	0,007	2-4	MR2=21,32	MR4=33,51
50	8,224	0,016	218,000	0,004	2-3	MR2=21,82	MR3=35,16
53	7,278	0,026	251,000	0,003	2-3	MR2=23,76	MR3=34,42
			255,000	0,038	2-4	MR2=24,00	MR4=32,43
55	19,486	0,000	186,500	0,000	2-3	MR2=19,97	MR3=35,86
			137,500	0,000	2-4	MR2=17,09	MR4=35,23
58	22,438	0,000	160,000	0,000	2-3	MR2=18,41	MR3=36,44
			158,000	0,000	2-4	MR2=18,29	MR4=34,74
59	24,407	0,000	185,000	0,000	2-3	MR2=19,88	MR3=35,89
			138,000	0,000	2-4	MR2=17,12	MR4=35,21
			6,569	0,010	3-4	MR3=38,69	MR4=49,69
60	7,419	0,024	263,500	0,020	2-3	MR2=24,50	MR3=34,14

			234,000	0,020	2-4	MR2=22,76	MR4=32,93
61	15,505	0,000	232,500	0,006	2-3	MR2=22,68	MR3=34,83
			161,500	0,000	2-4	MR2=18,50	MR4=34,65
63	12,498	0,002	248,500	0,008	2-3	MR2=23,62	MR3=34,48
			190,000	0,002	2-4	MR2=20,18	MR4=33,98
65	14,207	0,001	178,500	0,000	2-3	MR2=19,50	MR3=36,03
			172,500	0,001	2-4	MR2=19,15	MR4=34,39
66	20,254	0,000	127,000	0,000	2-3	MR2=16,47	MR3=37,18
			158,000	0,000	2-4	MR2=18,29	MR4=34,74

## Ek-6A

Tablo22: Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Madde No	Eğitim Enst. (N=22)		Eğitim Yük. Ok. (N=47)		Eğitim Fak. (N=44)		Diğer (N=22)		Levene Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	F	P	F	P	
11	2,05	1,05	1,66	0,67	1,91	0,77	1,73	0,63	5,263	0,001	1,234	0,299	-
12	3,73	1,16	3,45	1,32	3,11	1,42	4,55	0,51	5,462*	0,000	5,632	0,000	2-5,3-5,4-5
13	2,73	0,83	2,38	0,95	2,36	0,97	2,05	0,21	9,868*	0,000	1,851	0,123	2-5
14	3,00	1,02	2,53	0,97	2,64	0,92	2,27	0,63	2,727*	0,032	3,323	0,012	2-5
15	2,82	0,85	2,28	0,93	2,36	0,87	2,55	0,51	2,535*	0,043	2,163	0,076	2-3,2-4
16	2,68	1,04	2,26	0,85	2,59	0,92	2,64	0,73	2,586	0,040	2,089	0,086	-
17	2,36	0,73	2,36	0,90	2,45	0,90	2,27	0,46	3,874	0,005	1,386	0,242	-
18	2,68	0,95	2,09	0,90	2,00	0,61	2,32	0,84	3,639*	0,008	2,987	0,021	2-3,2-4
19	2,64	0,85	2,26	0,79	2,20	0,55	2,23	0,92	2,117	0,082	1,568	0,186	-
20	2,64	0,85	2,30	1,08	2,23	0,64	2,32	0,89	3,899	0,005	0,863	0,488	-
21	2,41	1,37	2,30	1,02	1,98	0,73	1,86	0,35	10,524	0,000	1,758	0,141	-
22	2,55	1,30	2,34	0,84	2,09	0,64	2,41	0,67	6,763	0,000	2,062	0,089	-
23	2,82	1,30	2,15	0,78	2,09	0,86	2,14	0,56	4,535	0,002	2,847	0,026	2-4 (Scheffe)
24	P2,64	1,14	2,17	0,67	1,98	0,76	2,00	0,44	5,799	0,000	3,063	0,019	-
25	2,18	1,14	2,19	0,97	2,07	0,76	2,00	0,44	5,635	0,000	0,275	0,894	-
26	3,95	1,36	3,94	1,09	4,05	1,12	4,00	1,11	0,781	0,539	0,097	0,983	-
27	2,41	1,10	2,28	0,80	2,05	0,78	2,23	0,43	5,063	0,001	0,961	0,431	-
28	2,45	1,34	2,43	1,16	1,73	0,54	1,95	0,58	11,339*	0,000	4,071	0,004	2-4,3-4
29	2,41	0,85	2,06	0,82	2,20	0,70	2,27	0,63	0,823	0,513	1,195	0,316	-
30	2,73	0,70	2,19	0,71	2,25	0,65	2,05	0,49	2,961*	0,022	3,669	0,007	2-3,2-4,2-5
31	2,77	0,81	2,13	0,54	2,45	0,66	1,95	0,49	5,318*	0,001	6,713	0,000	2-3,2-5, 3-4,4-5
32	2,59	0,96	2,11	0,70	2,16	0,71	2,09	0,29	5,920	0,000	2,217	0,070	-

33	2,86	0,99	2,17	0,70	2,25	0,84	2,27	0,46	2,794*	0,029	3,648	0,007	2-3,2-4,2-5
34	2,41	0,80	2,09	0,62	2,41	0,79	2,09	0,29	6,719	0,000	1,967	0,103	-
35	3,09	1,02	3,21	1,12	3,41	1,11	3,09	1,06	2,080	0,087	0,817	0,517	-
36	2,68	0,72	3,02	1,11	3,27	0,90	3,23	0,87	2,774	0,030	1,651	0,165	-
37	2,14	0,56	2,09	0,62	2,07	0,55	2,00	0,44	2,175	0,075	0,553	0,697	-
38	3,18	0,85	2,96	1,08	3,30	1,15	3,82	0,91	1,475	0,213	3,260	0,014	3-5 (Scheffe)
39	2,36	1,26	2,02	0,74	2,05	0,83	1,95	1,09	4,943	0,001	0,798	0,529	-
40	2,59	0,80	2,36	0,76	2,32	0,67	2,05	0,49	5,037	0,001	1,667	0,161	-
41	2,18	0,66	2,11	0,73	2,02	0,63	1,86	0,64	1,061	0,379	0,917	0,456	-
42	2,18	0,66	2,30	0,88	1,91	0,68	2,05	0,49	5,192	0,001	1,872	0,119	-
43	2,68	0,72	2,30	0,72	2,14	0,77	2,23	0,75	0,074	0,990	2,230	0,069	-
44	2,00	0,62	2,19	0,65	1,98	0,76	2,05	0,49	2,437	0,050	0,716	0,583	-
45	2,05	0,58	2,04	0,62	2,23	0,68	1,82	0,66	0,878	0,479	1,774	0,138	-
46	2,59	0,91	2,19	0,82	1,80	0,51	2,18	0,50	8,421*	0,000	5,143	0,001	2-4,3-4,4-5
47	2,50	0,80	2,06	0,76	1,73	0,54	2,27	0,83	3,525*	0,009	5,079	0,001	2-4,3-4,4-5
48	2,82	0,91	2,13	0,74	2,00	0,65	2,18	0,66	2,614*	0,038	4,898	0,001	2-3,2-4,2-5
49	2,68	0,72	2,13	0,65	2,27	0,66	2,32	0,95	2,382	0,055	2,428	0,051	-
50	2,91	0,97	2,34	0,76	2,36	0,61	2,59	0,96	1,686	0,157	2,397	0,053	-
51	2,77	0,92	2,34	0,67	2,27	0,59	2,50	0,86	1,481	0,211	2,074	0,088	-
52	2,23	0,75	2,23	0,87	2,09	0,71	2,41	0,73	0,794	0,531	0,710	0,587	-
53	2,36	0,79	1,98	0,61	1,89	0,44	2,05	0,49	4,584*	0,002	2,768	0,030	2-3,2-4
54	2,23	0,81	2,09	0,65	1,86	0,59	2,14	0,83	1,816	0,129	1,546	0,192	-
55	2,32	0,95	2,04	0,55	1,93	0,66	1,91	0,61	4,425	0,002	3,056	0,019	-
56	2,50	0,74	1,98	0,71	1,80	0,73	2,27	0,94	2,458	0,051	4,981*	0,001	2-4 (Scheffe)
57	2,73	0,70	2,06	0,67	1,95	0,65	2,50	0,67	0,613	0,654	6,975*	0,000	2-3,2-4,4-5 (Scheffe)
58	2,64	0,79	1,98	0,61	1,86	0,59	2,09	0,29	3,899*	0,005	6,639	0,000	2-3,2-4,2-5
59	2,36	0,66	2,21	0,55	1,86	0,59	1,91	0,29	4,526*	0,002	4,685	0,001	2-4,2-5, 3-4,3-5
60	2,41	0,85	2,17	0,56	1,82	0,62	1,91	0,29	6,666*	0,000	4,550	0,002	2-4,2-5, 3-4,3-5

61	2,55	0,86	2,09	0,58	1,77	0,57	1,77	0,61	2,747*	0,031	6,347	0,000	2-3,2-4, 2-5,3-4,3-5
62	2,36	0,66	2,02	0,64	1,89	0,62	2,09	0,53	1,092	0,363	2,444	0,050	-
63	2,32	0,95	2,09	0,72	1,80	0,63	1,86	0,35	7,636*	0,000	2,611	0,038	2-4,3-4
64	2,36	0,66	2,04	0,75	1,77	0,64	2,41	0,50	2,948*	0,023	4,866	0,001	2-4,4-5
65	2,59	0,96	2,00	0,72	1,89	0,69	2,09	0,61	2,345	0,058	4,186*	0,003	2-4 (Scheffe)
66	2,77	1,02	2,02	0,71	1,93	0,95	2,23	0,75	2,731*	0,032	4,114	0,004	2-3,2-4,2-5



## Ek-6B

**Tablo 22 (Devam): Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar**

Mcd.	KWH Testi		MWU Testi		Fark Olan Gruplar	MR Değerleri	
	H	P	U	p			
12	17,017	0,001	147,000	0,016	2-5	MR2=18,18	MR5=26,82
			268,000	0,001	3-5	MR3=29,70	MR5=46,32
			212,000	0,000	4-5	MR4=27,32	MR5=45,86
13	8,094	0,044	118,500	0,001	2-5	MR2=28,11	MR5=16,89
14	7,894	0,048	138,000	0,006	2-5	MR2=27,23	MR5=17,77
15	7,952	0,047	340,500	0,015	2-3	MR2=43,02	MR3=31,24
			345,000	0,045	2-4	MR2=39,82	MR4=30,34
18	9,276	0,026	341,000	0,014	2-3	MR2=43,00	MR3=31,26
			298,000	0,004	2-4	MR2=41,95	MR4=29,27
28	10,280	0,016	347,000	0,035	2-4	MR2=39,73	MR4=30,39
			699,000	0,003	3-4	MR3=53,13	MR4=38,39
30	12,681	0,005	321,500	0,006	2-3	MR2=43,89	MR3=30,84
			310,500	0,010	2-4	MR2=41,39	MR4=29,56
			109,500	0,001	2-5	MR2=28,52	MR5=16,48
31	22,115	0,000	280,500	0,001	2-3	MR2=45,75	MR3=29,97
			104,000	0,000	2-5	MR2=28,77	MR5=16,23
			724,000	0,006	3-4	MR3=39,40	MR4=53,05
			274,000	0,002	4-5	MR4=38,27	MR5=23,95
33	8,717	0,033	315,500	0,005	2-3	MR2=44,16	MR3=30,71
			327,000	0,023	2-4	MR2=40,64	MR4=29,93
			150,000	0,016	2-5	MR2=26,68	MR5=18,32
46	16,375	0,001	241,500	0,000	2-4	MR2=44,52	MR4=27,99
			750,000	0,012	3-4	MR3=52,04	MR4=39,55

			334,500	0,007	4-5	MR4=30,10	MR5=40,30
47	16,536	0,001	227,000	0,000	2-4	MR2=45,18	MR4=27,66
			779,000	0,026	3-4	MR3=51,43	MR4=40,20
			316,000	0,007	4-5	MR4=29,68	MR5=41,14
48	13,443	0,004	310,000	0,005	2-3	MR2=44,41	MR3=30,60
			247,000	0,000	2-4	MR2=44,27	MR4=28,11
			145,000	0,013	2-5	MR2=26,91	MR5=18,09
53	10,196	0,017	356,000	0,023	2-3	MR2=42,32	MR3=31,57
			291,000	0,002	2-4	MR2=42,27	MR4=29,11
58	20,412	0,000	271,000	0,001	2-3	MR2=46,18	MR3=29,77
			221,000	0,000	2-4	MR2=45,45	MR4=27,52
			128,000	0,002	2-5	MR2=27,68	MR5=17,32
59	15,992	0,001	292,000	0,003	2-4	MR2=42,23	MR4=29,14
			142,000	0,004	2-5	MR2=27,05	MR5=17,95
			737,000	0,005	3-4	MR3=52,32	MR4=39,25
			373,000	0,016	3-5	MR3=38,06	MR5=28,45
60	14,406	0,002	294,500	0,005	2-4	MR2=42,11	MR4=29,19
			153,000	0,013	2-5	MR2=26,55	MR5=18,45
			738,000	0,006	3-4	MR3=52,30	MR4=39,27
			394,000	0,039	3-5	MR3=37,62	MR5=29,41
61	20,000	0,000	340,000	0,012	2-3	MR2=43,05	MR3=31,23
			231,000	0,000	2-4	MR2=45,00	MR4=27,75
			117,500	0,002	2-5	MR2=28,16	MR5=16,84
			767,000	0,012	3-4	MR3=51,68	MR4=39,93
			384,500	0,046	3-5	MR3=37,82	MR5=28,98
63	8,227	0,042	327,500	0,021	2-4	MR2=40,61	MR4=29,94
			807,500	0,048	3-4	MR3=50,82	MR4=40,85
64	16,757	0,001	268,000	0,001	2-4	MR2=43,32	MR4=28,59

			243,500	0,000	4-5	MR4=28,03	MR5=44,43
66	14,364	0,002	292,500	0,002	2-3	MR2=45,20	MR3=30,22
			254,000	0,001	2-4	MR2=43,95	MR4=28,27
			159,500	0,039	2-5	MR2=26,25	MR5=18,75

## ÖZGEÇMİŞ