



TC
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**2005 HAYAT BİLGİSİ 3. SINIF PROGRAMI İÇERİĞİ
HAKKINDAKİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüseyin ÖZKAN

**Danışman
Yard. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ**

BALIKESİR 2009



T.C.

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

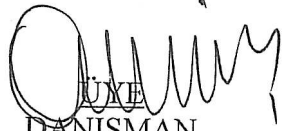
2005 HAYAT BİLGİSİ 3. SINIF PROGRAMI İÇERİĞİ
HAKKINDAKİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüseyin ÖZKAN
199812509004

BALIKESİR 2009

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında hazırlanan Yüksek Lisans Tezi jürimiz tarafından incelenerek, aday Hüseyin ÖZKAN, 19/01/2009 tarihinde tez savunma sınavına alınmış ve yapılan sınav sonucunda sunulan “2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programı İçeriği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Örneği)” isimli tezin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.



ÜYE
DANIŞMAN

Yard. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ



ÜYE

Prof. Dr. Nevin SAYLAN



ÜYE

Yard. Doç. Dr. Cevat ÖZYURT

ÖZET

2005 HAYAT BİLGİSİ 3. SINIF PROGRAMI İÇERİĞİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

Hüseyin ÖZKAN

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Ocak– 2009, 125 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı; 2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Program içeriğinin, programı uygulayan Balıkesir İli ilköğretim okulları öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemektir. 2005 İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesine yönelik olarak önce 2004 ilköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi taslak programı ile 2005 İlköğretim 3. Sınıflar Hayat Bilgisi ders programı içeriği incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini, Balıkesir ili sınırları içinde yer alan resmi ilköğretim okullarında 2006–2007 öğretim yılında 3. sınıfları okutan ve programı uygulayan toplam 789 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin tamamı örnekleme oluşturmuştur. Geri dönüşü sağlanarak değerlendirilen 504 tane anketten elde edilen veriler, bilgisayarda SPSS istatistik programı yardımıyla frekans, yüzde, ortalama, t ve f testi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlılık testlerinde alfa 0.05 düzeyi esas alınmıştır.

Araştırma sonucunda, program içeriği ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Program, Hayat Bilgisi, İçerik, Öğretmen,

ABSTRACT

EVALUATION OF 2005 3th GRADES ELEMANTARY SCHOOL LIFE STUDIES CURRICULUM CONTENT BASED ON TEACHERS VIEWS (CASE OF BALIKESİR)

Hüseyin ÖZKAN

Master Thesis, Department of Education Sciences

Supervisor: Assistant Professor Erdoğan TEZCİ

January 2009, 125 pages

The main aim of this study is to evaluate the 2005 curriculum content of third grades of elementary school life studies lessons according to teachers' views in Balıkesir. In order to be able to evaluate the 2005 curriculum of the third grades life studies according to the teachers' views, firstly the 2004 draft programme and 2005 curriculum content of the third grades life studies were examined.

This study has been carried out with all 789 teachers who educate the third grades of elementary school in Balıkesir in 2006- 2007 teaching year. The data gotten 504 questionnaires were analyzed by using frequency, percentage, average, the t and f test techniques thanks to the SPSS statistic programme in computer. I: .005 was based on the test of significance.

According to results, teachers' views about the 2005 curriculum content of third grades of elementary school life studies was positive in general. Furthermore, in the comparisons in terms of teachers' experience and age, there was statically significant between teachers' views.

Key words: Curriculum, Life Studies, Content, Teacher,

ÖNSÖZ

Hızla gelişen küresel dünyada, medeni ülkelere yetişmek ve öne geçmek amacıyla; değişen ve geliştirilen eğitim programları ile birlikte programların vazgeçilmez ögesi içeriğin de devamlı suretle geliştirilmesi gerekir. Özellikle iletişim olanaklarının gelişmesi ile birlikte program içerikleri de kısa sürede kendini yenilemeli ve yeterli hale gelmelidir.

Zorlu rekabet koşullarının yanı sıra iletişimde yaşanan gelişmeler eğitim ve öğretim programlarını dolayısıyla da içeriği de doğrudan etkilemektedir. Bireyde istenilen özelliklerin kazanılmasında içerik ne kadar önemliyse, içeriği kullanacak öğretmen ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri de aynı derecede önemlidir.

Bu araştırmada Balıkesir İli İlköğretim Okullarında görev yapan ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin içerik hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda içeriğin daha iyi geliştirilmesi için yapılması gerekenlerle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

"2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programı İçeriği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tezimin hazırlanıp tamamlanmasında içten katkılarından ve yol gösterici değerlendirmelerinden dolayı danışmanım Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye, desteğini hiç esirgemeyen Prof. Dr. Nevin SAYLAN'a, ayrıca çalışmalarım sırasında teze katkıları ile isimlerini sayamadığım dostlarıma ve her zaman bana cesaret veren ve bu tezi tamamlamamda yardımcı olan değerli esim Filiz ÖZKAN ve gülücükleri ile bana dünyaları veren minik oğlum Arda'ya teşekkür ederim.

Hüseyin ÖZKAN

Balıkesir, 2009

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
EKLER LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

BÖLÜM I

LİTERATÜR TARAMASI.....	11
1.1 Kuramsal Çerçeve.....	11
1.1.1 İlköğretim.....	11
1.1.2 Hayat Bilgisi Dersi.....	12
1.1.3 Hayat Bilgisinin Tarihçesi.....	14
1.1.4 Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı.....	18
1.1.5 İlköğretimde Hayat Bilgisi.....	19
1.1.6 İçerik.....	21
1.1.7 İçerik Seçiminde Ölçüt ve Yöntemler.....	22
1.1.8 Sarmal Programlama Yaklaşımı.....	26
1.1.9 Yeni Programda Değişen İçerik Anlayışı.....	27
1.1.9.1 Tematik Yaklaşım.....	27
1.1.9.2 Yapılandırmacılık.....	29
1.1.10 Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğretmenin Rolü.....	33
1.1.11 2005 Hayat Bilgisi Programı ve Yapılandırmacı Yaklaşım.....	36
1.1.12 Hayat Bilgisi Dersinde İçeriğin Düzenlenmesindeki Gelişmeler....	39
1.1.13 Mevcut İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programında İçerik.....	40
1.2 İlgili Araştırmalar.....	46
1.2.1 Türkiye'deki Araştırmalar.....	47
1.2.2 Yurt Dışındaki Araştırmalar.....	50

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	55
2.1 Araştırmanın Modeli.....	55
2.2 Evren ve Örneklem.....	55
2.3 Verilerin Toplanması.....	56
2.3.1 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	56
2.3.2 Verilerin Toplanması.....	60
2.4 Verilerin Analizi.....	61

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR.....	63
3.1 Öğretmenlerle İlgili Kişisel Bulgular.....	63
3.1.1 Öğretmenlerin Çalışmakta Oldukları Yerleşim Birimine Göre Dağılımı.....	63
3.1.2 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	64
3.1.3 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	64
3.1.4 Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	65
3.1.5 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı.....	65
3.1.6 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Öğretim Biçimine Göre Dağılımı.....	66
3.2 Öğretmen Görüşlerine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	67
3.2.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	67
3.2.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	74
3.2.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	78
3.2.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	81
3.2.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	85
3.2.6 Altıncı Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	86
3.2.7 Yedinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	90
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
KAYNAKÇA.....	97
EKLER.....	112
EK-1 VERİ TOPLAMA ARACI.....	112
ÖZGEÇMİŞ.....	115

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Üç Temanın İçerdiği Kazınım Sayısı ve Yaklaşık Olarak Ayrılması Gereken Süreler.....	44
Tablo 2: Balıkesir İli Sınırları İçinde Bulunan Resmi İlköğretim Kurumları ve Bu Kurumlarda Görev Yapan 3. Sınıf Öğretmenleri Sayıları	56
Tablo 3: Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdesi	57
Tablo 4: Faktör Analizi Sonucuna Göre Maddelerin Faktör Yük Değerleri	58
Tablo 5: Yerleşim Yerlerine Göre Uygulanan, Dönen ve Değerlendirilen Anket Sayısı.....	60
Tablo 6: Öğretmenlerin Çalışmakta Oldukları Yerleşim Birimine Göre Dağılımı.....	63
Tablo 7: Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı	64
Tablo 8: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	64
Tablo 9: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans Dağılımı	65
Tablo 10: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı.....	65
Tablo 11: Öğretmenlerin Çalışmakta Oldukları Okulun Öğretim Biçimine Göre Dağılımı.....	66
Tablo 12: 3. Sınıf Hayat Bilgisi Program İçeriği İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	67
Tablo 13: Hayat Bilgisi Programı İçeriğinin Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	69
Tablo 14: Hayat Bilgisi Programı İçeriğinin Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	71
Tablo 15: Hayat Bilgisi Programı İçeriğinin Esneklik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	72
Tablo 16: Hayat Bilgisi Programı İçeriğinin Kazanım-İçerik Uyumu Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	73

Tablo 17: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimlerine Göre Görüşlerinin Betimsel İstatistiği.....	75
Tablo 18 Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 19: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimlerine Göre Görüşlerinin Alt Boyutlar Açısından Betimsel İstatistiği.....	76
Tablo 20: Alt Boyutlar Açısından Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	77
Tablo 21: Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistiği	78
Tablo 22 Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 23 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerinin Alt Boyutlar Açısından Betimsel İstatistiği	79
Tablo 24 Alt Boyutlar Açısından Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları i.....	80
Tablo 25: Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistiği.....	81
Tablo 26: Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 27: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Görüşlerinin Alt Boyutlar Açısından Betimsel İstatistiği.....	83
Tablo 28: Alt Boyutlar Açısından Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	84
Tablo 29: Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	85
Tablo 30: Alt Boyutlar Açısından Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H- Testi Analizi Sonuçları	86
Tablo 31: Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Betimsel İstatistiği	87

Tablo 32: Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	87
Tablo 33: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Görüşlerinin Alt Boyutlar Açısından Betimsel İstatistiği	88
Tablo 34: Alt Boyutlar Açısından Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	89
Tablo 35: Okulun Öğretim Biçimi Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları	90
Tablo 36: Alt Boyutlar Açısından Okulların Öğretim Şekline Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı.....	19
Şekil 2: Sarmal Programlama Yaklaşımı.....	26
Şekil 3: Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğrenme Ortamı.....	32

EKLER LİSTESİ

	Sayfa No
Ek 1: Veri Toplama Aracı	113
Ek 2: Özgeçmiş.....	115

GİRİŞ

Günümüzde eğitimin en önemli amacı, süreç içinde kendi özelliklerini tanıyan, toplumla barışık, nitelikli bireyler yetiştirmek olmuştur. Bu özellikteki bireylerin artmasıyla toplumun; ekonomik, teknolojik ve sosyal boyutlarda üst seviyeye ulaşması ve ülkelerin medeni düzeyini yükseltmesi beklenmektedir. Özellikle bilginin önemli bir güç olduğu sosyal yaşam düzeninde; öğrenmeyi öğrenme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, işbirliği gibi bir takım becerilerin daha fazla önem kazandığı görülmektedir. Belli bir alanda uzmanlaşmanın sağlanması, sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitilmesi gibi değerler eğitim sistemlerini etkilemektedir. Bu çerçevede çocukların erken yaşlardan itibaren eğitilmesi ve eğitim sürelerinin artırılması yönünde çabalara hız verildiği görülmektedir.

Toplumun tüm yurttaşları için zorunlu olan temel eğitim süresini artırmak, okullaşma oranlarını yükseltmek, tüm çağ çocuklarının zorunlu eğitim görmelerini sağlamak gibi nicelik artışına yönelik tedbirlerin yanı sıra toplumsal, sosyal, ekonomik, kültürel ve politik gelişmelere dayalı olarak nitelik artışı sağlamaya yönelik çabalara da önem verilmektedir. Bu çerçevede toplumsal dönüşüm ve gelişmenin sağlanmasına çalışıldığı görülmektedir. Nitelik ve nicelik artışının temelde eğitim programlarıyla sağlanabileceği açıktır. Çünkü öğrencilere kazandırılacak istendik özelliklerin nasıl gerçekleştirileceği programlarla belirlenebilmektedir. Programlar, verilecek eğitimin yönünü belirleyen çalışma olmakla beraber tek başına bunu sağlayacak bir araç değildir çünkü programları uygulayacak olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin programı anlama ve uygulama becerileri ise programların etkin çalışmasında önemli bir faktördür.

İlköğretim tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çok önemli işlevlere sahiptir. İlköğretim çağı özelliği itibariyle bireyde çok önemli izler bırakmakta ve bireyin ilerideki yaşantılarını şekillendirmektedir. İlköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim programlarının içeriği de eğitim-öğretim uygulamalarının niteliğini etkileyen nedenler arasındadır. İçeriğin hızla değişen ve gelişen bilim ve teknolojiye paralel olarak güncelleştirilmesi kaçınılmaz olmaktadır.

İlköğretimin ilk üç yılında adeta bir lokomotif görevi gören Hayat Bilgisi dersi, özellikleri itibariyle ilköğretimde diğer derslerin arasında önemli bir yere sahiptir. Tüm programlarda olduğu gibi Hayat Bilgisi program tasarısının amaca ulaşabilmesi için tüm program tasarısı elemanlarının işlevlerini yerine getirmesi zorunludur. Program tasarısının elemanlarından olan içerik ise kısaca davranışın uygulanacağı yaşam alanı kapsamıdır. İçerik elemanının işlevini yerine getirmesi, aynı zamanda programların asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin, içeriğin yeterliliğine ilişkin görüşleri ile doğrudan bağlantılı olmalıdır. Bundan dolayı bu derse ait içeriğin her yönüyle yeterliliğinin saptanmasında öğretmenlerin görüşleri son derece önemlidir. Öğretmenlerin program içeriği hakkındaki görüşleri doğrudan eğitimin niteliği üzerine yansımaktadır. Bu araştırma sonuçları özellikle; 2005–2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim kurumlarında uygulanan İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi program içeriğinin uygulama sonuçları üzerinde tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratması beklenmektedir.

Bu bölümde problem durumu, kavramsal çerçeve, ilgili araştırmalar, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın sınırlılıkları, sayıtlıları ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, bilginin üretimini artırmış, üretilen bilginin daha kolay paylaşılır bir hale gelmesini sağlamıştır. Bu durum yaşamın her alanını etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Doğal olarak da bu durum insan nitelikleri ile ilgili beklentilerde de değişime neden olmaya başlamıştır. Öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı, eleştirel düşünebilme, belli bir alanda derinlemesine bilgi sahibi olma, bilgi teknolojisi okur yazarlık düzeyi yüksek olma gibi nitelikler önem kazanmaya başlamıştır. İnsan nitelikleri ile ilgili beklentilerin değişmesi eğitim süreçlerini de etkilemeye başlamıştır. Özellikle bireylerin yaşamın her döneminde üstleneceği görev sorumluluklarının temelini oluşturan temel aşama olan ilköğretimden itibaren verilecek eğitimin bu açıdan önemi daha da büyüktür.

Globalleşen dünya ile birlikte ülkeler arasındaki duvarlar esnetilmiş, iletişim artmış ve iletişim kaynaklarına ulaşım yolları kolaylaşmıştır. İletişim engellerinin ortadan kalkması ile birlikte küresel rekabet, bireylere çok farklı seçenekler sunmuştur. Bilgiye ulaşım yolları çeşitlenerek, bireyin bunları kullanması kolaylaşmış, bundan dolayı da daha aktif bir sürece girilmiştir. Gelişen ve yaygınlaşan iletişim araçlarının toplumsal hayata nüfuz etmesi ile birlikte, hazırlanan program tasarılarında da günün şartlarına uygun önemli değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmıştır (Gömlüksiz ve Bulut, 2007; Gürol, 2002; Külahçı, 1995). Bu çerçevede zaman içinde değişen koşullar karşısında Türkiye’de de gerek ilköğretim gerekse orta öğretimde program geliştirme çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Demirel, 2005; Gözütok, 2003). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte özellikle ilköğretimde değişik zamanlarda öğretim programlarında yeniden yapılanmalara gidildiği görülmektedir. 1924, 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968 ve sonraki yıllara ait programlar 5 yıllık süre için hazırlanmıştır. 1997 yılında yeniden yapılanma sonucu 1998 yılında geliştirilen ilköğretim programlarının ilköğretimin 8 yıla çıkarılması ile birlikte ortaya çıktığı görülmektedir (Korkmaz, 2006). Bu program, 2005 yılında uygulanan yeni programlara kadar uygulamada kalmıştır.

2004 yılında geliştirilen ve 2005 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarının kendinden önceki programlardan felsefi olarak farklılaştığı görülmektedir. Yeni uygulamaya konan ilköğretim programlarının ilerlemeci eğitim felsefesi anlayışına dayandığı, öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacı (constructivist) yaklaşımın temele alındığı görülmektedir. Ayrıca, etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak çoklu zeka anlayışı temelinde düzenlendiği dikkati çekmektedir. Yeni program anlayışında öğretmenler rehber olarak görülmüştür. Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok beceriler esas alınmıştır. Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi-teknolojilerini kullanma, özsaygı, özgüven, toplumsallık, özyönetim, katılım, paylaşım, işbirliği, takım çalışması, temalarla ilgili temel kavramları tanıma gibi becerilerin öğretimine odaklanmıştır. Diğer taraftan içerikte çoklu bakış açılarına yer verme, aşırı basitleştirmekten sakınma, yapılandırılmış içerik yerine esnek bir içerik anlayışına yer verilmiştir (MEB, 2005; Gömlüksiz ve Bulut, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım, içerikte çoklu bakış açlarına yer vermeyi gerektirmektedir. Ayrıca içerik gerçek yaşamla ilişkilendirilmeli, öğrencinin gerçek yaşam durumlarında kullanabileceği özgünlükte olmalıdır. İçerikte birincil veri kaynaklarının kullanılması gerekmektedir (Howe ve Berv, 2000; Tezci, 2002; Gürol, 2002). Bu yaklaşımda bilgi bir başkasından bir başkasına transfer edilemez ancak anlam birey tarafından oluşturulabilir. Bu nedenle de içerik bireyin kendi anlamını oluşturacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bilgi tüketilecek bir malzeme değil anlam oluşturmak için kullanılmalıdır. Bu nedenle de amaç içeriğin özümsemesi değil, içerik yoluyla programda belirlenmiş olan temel becerilerin kazandırılması olmalıdır (Riordan-Karlsson, 2000; Howe ve Berv, 2000).

İçeriğin önceden kesin olarak belirlenmemesi düşünülenin aksine öğretmenler ve öğrenciler açısından daha sıkı bir ders dışı hazırlık devresi gerektirmektedir. Bu hazırlık devresinde, öğretmen ve öğrenciler konu üzerinde uzmanlaşabilmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin iyi bir hazırlık devresi geçirmesi, ders ortamında yüksek düzeydeki hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilmektedir. Yüksek düzeydeki hedeflere ulaşılması ise özgün ve yaratıcı ürünlerin ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir.

2005 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarının da yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirildiği görülmektedir. Ancak bu program, bu güne kadar uygulamaya konan diğer programlardan da önemli ölçüde farklılaşmıştır. Post modern bir anlayışın (Gürol, 2002) sonucu olarak ortaya çıkan bu programların yaklaşımı moderniteyi temsil eden programlardan farklılaşmaktadır. Eğitimin bir sistem olduğu ve programın da bu sistemin bir ögesi ve kendisinin de bir sistem yaklaşımı ile ele alınması gerektiği dikkate alınır; bir öğedeki değişim doğal olarak diğer öğeleri de etkilemektedir. Bu nedenle felsefesi değişen programın buna dayalı olarak tüm unsurlarının da değişmesi kaçınılmazdır. Nitekim 2005 yılında uygulamaya konan ilköğretim programlarında da bunu görmek mümkündür.

Eğitim programlarında köklü bir değişim olmakla birlikte açık bir sistem olan eğitimin önemli unsurlarından biri de öğretmenlerdir ve programı uygulamaya koyacak olanlar yine onlar olduğu göz ardı edilmemesi gereken bir husustur. Çağdaş program anlayışında programın hem tasarlanan hem de gerçekleşen olmak üzere iki temel boyutu

(Külahçı, 1995; Variş, 1996) olduğu dikkate alındığında bu anlayışın gerçekleşen boyutunda en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Eğitim programlarının uygulayıcıları öğretmenlerdir. Ancak, bu öğretmenlerin program uygulamaya konulduğu zamana kadar eski programları uygulamaktaydılar. Ayrıca bu öğretmenler, pozitivist yaklaşıma dayalı programlardan yetişmişlerdir. Bu durumda uygulamada sorunlarla karşılaşılması mümkündür. Öğretmenlerin bilgi, öğretim, öğrenme ile ilgili anlayışlarını değiştirerek yeni program çerçevesinde anlayış geliştirilmeleri gerekir. Ancak bu sayede program etkili olarak uygulanabilir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenler çok değişik koşullar altında eğitim programlarını uygulamaktadırlar. Öğretmenlerin; öğretim şekli, yaşı, eğitim durumu, buldukları yerleşim birimi, vb değişkenlere göre program uygulamalarında farklılıklar görülmektedir (Gömleksiz ve Bulut, 2007; Gömleksiz, 2005; Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Coşkun, 2005). Bu durum da programların başarısını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin programla ilgili görüşlerinin belirlenmesi programların etkili olarak uygulanabilirliğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin programla ilgili görüş ve tutumları, uygulama düzeyleri, derslere göre farklılaştığı gibi programın öğelerine göre de farklılaşabilmektedir. Bu noktadan hareketle değerlendirmenin program bütüne göre yapılabileceği gibi, derslere göre de yapılmasının yararlı olacağı düşüncesinden hareketle bu çalışmada Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersine hazırlama görevi olan Hayat Bilgisi dersinin içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin içeriğe ilişkin görüşleri, içeriğin eğitim ortamı açısından etkililiğini de ifade etmektedir. Bu yüzden programın işlerlik kazanması açısından içerik hakkındaki öğretmen görüşleri son derece önemlidir.

Öğretim programlarının uygulamada getirecekleri sonuçlar ışığında 2005 ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi içeriğinin de öğretmen görüşlerine göre incelenmesi önemlilik arz etmektedir. Bu çerçevede araştırmanın genel amacını 2005 Hayat Bilgisi programını uygulayan 3. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

İlköğretim birinci kademe 3. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi programının içeriği ile ilgili olarak görüşleri nedir?

Alt Problemler

Araştırmanın yukarıdaki temel problemi çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi 2005 program içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı nasıldır?

2) Hayat Bilgisi 3. sınıf dersi 2005 program içeriği hakkındaki öğretmen görüşleri;

a) görev yeri,

b) öğretmenlerin mesleki kıdemleri,

c) yaşları,

d) eğitim durumları,

e) mezun olunan okullar,

f) görev yaptıkları okulun öğretim biçimi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Hızla gelişen dünyamızda, eğitim programları ve dolayısıyla da içerik sürekli kendini yenilemeli ve ihtiyaçlara cevap vermelidir. Öğrenciler, yaşamdaki rekabet

koşullarının artması ile birlikte kendilerine okullarda verilen eğitim ile yetinmemektedirler. Öğrenciler artık daha fazla araştırma yapmakta, farklı içerikleri ve kaynakları karşılaştırabilmekte, bir konuyu çok farklı açılardan ele alabilmektedirler.

Teknolojinin hızlı bir şekilde yaygınlaştığı yüzyılımızda birey ve toplumlar; ancak doğru bilgiye ulaşarak, bu bilgiyi etkili kullanarak ve yeni bilgi üreterek varlıklarını sürdürebilmektedir. Bireylerin ve dolayısıyla toplumun refah düzeyini yükseltecek bu özelliklerin, ancak çağdaş eğitim programlarının varlığı ile kazandırılacağı bilinmektedir.

Ülkemizde program tasarıları merkezden yani Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmektedir. Merkezden tabana doğru geliştirilen program tasarılarında yukarıdan aşağıya olduğu gibi, aşağıdan yukarıya da iletişimi zorunlu kılmaktadır. Aksi halde program tasarılarının etkililiği hakkında yeterince dönüt sağlanması mümkün olmayacaktır. Bu konu ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı internet ortamını bu amaçla etkin bir şekilde kullanmıştır. Bakanlığın web sayfaları öğretmenlerin paylaşımına açılmış olup programın uygulayıcıları ile aracısız irtibat sağlanmıştır. Programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı programın eksik ve güçlü yönlerini zümreler ve bireysel bazda tartışmaya açmış, öğretmenlerin sene başı ve sene sonu yapmak zorunda oldukları mesleki çalışmalarının bir konusu olarak eklemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 98). Ancak, programın etkililiği, uygulamada yaşanan sorunların olup olmadığı, sorunlar varsa bu sorunların neler olduğu ve nedenlerinin belirlenmesinin de bağımsız araştırmacılar tarafından yapılmasının da yararlı olacağı açıktır.

Program geliştirme sürecindeki planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının her birinde öğretmen önemli role sahiptir (Özçetin, 2000:35). Öğretmenler eğitim sistemimizin temel taşları ve uygulayıcılarıdır. Onların uygulayıcı olarak görüşleri de programların geliştirilmesinde önem arz eder (Elvan, 2007:3). Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Okullarda programların uygulanmasından okul müdürü ve öğretmenler sorumludur ve öğretmenler programların esas uygulayıcılarıdır (Fidan ve Erden, 2001). Bu çerçevede öğretmen görüşleri, onların programı nasıl uyguladıklarının da bir

göstergesidir. Bu sayede programın nasıl uygulandığı ve nasıl algılandığı ile ilgili değerlendirme yapmak mümkün olabilecektir.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, programın nasıl algılandığı ve uygulandığı ile ilgili fikir sunması açısından da önemlidir. Çünkü, öğretmenlerin program içeriği ile ilgili düşünceleri onların programı nasıl uyguladığına ilişkin düşüncelerinin de bir göstergesidir. Diğer taraftan bir program ne kadar iyi olursa olsun onu uygulayacak olan öğretmenlerdir. Bu nedenle de öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri programın başarılı olup olmadığı ile ilgili fikir sunacaktır. Demirel (2005), programları uygulamanın, değişimi uygulamaya koymak olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle program geliştirme sürecinde sadece program öğelerine ağırlık verilmemeli aynı zamanda öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilecek sonuçlar Hayat Bilgisi dersi program içeriği ile ilgili olarak öğretmen gereksinimlerinin neler olduğu, verilecek hizmet içi eğitim seminerlerinin belirlenmesinde yetkililere bilgi sunacağı umulmaktadır.

Uygulanan yeni Hayat Bilgisi programı felsefi ve ön gördüğü yeterlilikler itibariyle önceki programlardan farklılık göstermektedir (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Çoşkun, 2005). Ancak bu farklılığı bilmek de o farklılığı uygulamaya koymak için gereklidir. Öğretmenlerin içerik hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi ile onların değişimi nasıl algıladığı da ortaya konmuş olacaktır. Yeniliklerin öğretmenlerce içselleştirilmesi ve uygulamaya dönüştürülmesi teknik destek ve zaman isteyen bir süreçtir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin yeni Hayat Bilgisi 3. Sınıf programındaki içerik boyutuna ilişkin görüşleri ve görüşleri arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, ortaya çıkan öğretmen görüşleri arasındaki farklılıkların, 2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf programı içeriğinin hangi alt boyutlarından olduğu ve bu farklılıkların giderilmesi için neler yapılabileceğine dair çözüm önerileri bulunması amaçlanmıştır. Bu araştırma bulguları yardımıyla araştırmacıların, öğretmen görüşleri arasındaki farklılıkların nasıl ortadan kaldırılabileceğine dair önerilerin ortaya çıkması konusunda yapacakları araştırmalara

olanak sağlanması amaçlanmıştır. Ülkemizde içerik ile ilgili yapılan az sayıdaki çalışmalara kaynaklık edeceği ve içerik alanına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlılar:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler 2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf programı içeriği ile ilgili ölçme aracındaki soruları, program ve içeriği bilmektedir.

2. Öğretmenler ölçeği, gerçek görüş ve eğilimlerini yansıtacak biçimde içten ve yansız olarak yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

1. 2006-2007 eğitim öğretim yılıyla,

2. Balıkesir İli Sınırları içerisinde resmi okullarda görev yapan 3. Sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle,

3. Kuramsal çerçeve açısından ulaşılabilen alinyazın ve ölçekten elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Program: “İnsanoğlunu bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitime yollarını belirlemek amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanıdır” (Saylan 1995: 12).

Eğitim Programı: “Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir “ (Varış 1996: 17).

Öğretim Programı: “Belli bir öğretim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağı ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur” (Büyükkaragöz, 1997: 2).

Tema: “Birbiri ile ilişkili ünite, konu ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır” (MEB, 2005).

İlköğretim: “Formal eğitim sürecinde 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırılarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumuna hazırlayan eğitim devresidir” (Fidan ve Erden, 2001: 204).

BÖLÜM I

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde içerik, ilköğretim ve Hayat Bilgisi dersi hakkındaki genel bilgiler açıklanmış, konuyla ilgili araştırmalar sunulmuştur.

1.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelini oluşturacak ilgili alt boyutların daha iyi anlaşılmasını sağlamak için çalışmayla ilgili kuramsal çerçeve ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

1.1.1. İlköğretim

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ilköğretim, bütün vatandaşların milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim olarak bilinmektedir. Eğitim sistemimizin zorunlu ve en önemli kademesi olan ilköğretim kademesinde bireylere toplum ve diğer üyelerle uyum içinde yaşama ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretim 6–14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Anayasa'ya göre ilköğretim bu çağdaki çocuklar için zorunludur. Böylece 6–14 yaşları zorunlu öğrenim çağı olmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen ilköğretimin amaç ve görevleri her Türk çocuğuna; iyi bir vatandaş olmak için gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden geliştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak; ilköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, orta öğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılmasıdır (MEB, 2005).

İlköğretim kurumları birey açısından olduğu kadar toplum açısından da bazı önemli ve vazgeçilmez özellikler taşımaktadır. İlköğretim Kurumlarının temel hedefi: Üreten, bilimsel düşünen ve bilimin gücüne inanan, olaylara eleştirel bakabilen ve çağın gereklerine uyum gösterebilen bireyler yetiştirmektedir. Ayrıca genel kültür sahibi, bilinçli, bilgili ve toplum sorunlarına duyarlı, sorunlarla başa çıkabilme gücüne sahip, ülkesini seven bireyler yetiştirmeyi de hedefler. Çocuğa özgün bir kişilik kazandırmak, çocuğun sahip olduğu değerleri geliştirmek, yaratıcı eleştirel düşünme yeteneği kazandırmak ve yeteneklerini geliştirmek bireylerin zihinsel, duyuşsal ve bedensel yönlerden gelişmelerine hizmet etmektedir. Uygulanan eğitim programlarının da bu temel hedeflere hizmet eder nitelikte olması gerekmektedir (Polat, Tanriverdi ve Apak, 2005: 407).

İlköğretim, 7-14 yaş grubu çocukların eğitimini kapsadığı ve bu eğitimin tüm yurttaşlar için zorunludur. Bu nedenle bu eğitim kademesinde tüm vatandaşlara asgari düzeyde bir eğitim verildiği dikkate alınırca önemi daha da artmaktadır. Okuma-yazma, sosyal beceriler, vatandaşlık bilinci gibi yaşamla ilgili gerekli tüm bilgi ve becerileri kapsamış olması nedeniyle önemi daha da artmaktadır. İlköğretim, bir yönüyle her bireye kendi yeteneklerini geliştirme imkanı sağlamalı bir başka yönüyle de bireyin daha sonraki öğrenim hayatı için temel bilgi ve becerileri kazandırmalıdır. İlköğretim bir meslek eğitimi vermese de bireylerin ileride seçeceği mesleği öğrenmeleri için gerekli bilgi ve beceri birikimi de kazandırması açısından önemlidir.

1.1.2. Hayat Bilgisi Dersi

Aile ortamından hayatının önemli bir safhasını oluşturan okulun kapısından içeri giren çocuk şimdiye kadar alışmış olduğu dünyadan çok daha farklı bir dünya ile karşılaşmaktadır. Doğumdan itibaren öğrenmeye başladıklarını ve yeni öğrendiklerini sadece ailesiyle değil, öğretmeni ve diğer arkadaşlarıyla paylaşmaya başlamaktadır. Plansız, programsız aile eğitiminin yerini planlı, programlı ve örgütlü bir eğitim almakta ve bu eğitimin en önemli amacı, çocuğun yaşadığı doğal ve toplumsal çevresine uyumunu sağlamaktır (Özdemir, 1998: 1).

Hayat Bilgisi dersinin, ilköğretimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde olduğu kadar öğrencilerin Fen ve Sosyal Bilimlerin alıştırılmasında önemli bir yeri vardır. İlköğretimin bu döneminde yaşamı bir bütün olarak algılayan çocukta genelde tek tek olgu ve olaylar yoktur, bunun için bu dönemde Türk eğitim sisteminde dersler sosyal ve fen bilgisi olarak ayrılarak, hem bunların, hem de sanat, çağdaş düşünce ve değerlerin bir bileşkesi olan Hayat Bilgisi dersi düzenlenmiştir. Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler (Sönmez, 1999: 10) olarak tanımlanan Hayat Bilgisi dersinde doğal ve toplumsal olgu ve olaylar alınıp işlenmektedir. Doğal ve toplumsal bilim alanlarını kapsadığı gibi düşünsel ve sanatsal alanları da içeren Hayat Bilgisi dersinde çocuk içinde yaşadığı doğal ve toplumsal olgu ve olayları bilir, onları anlar, yorumlar, kestirir, ilke genelleme ve yöntemleri yeni olgularla kullanarak, analiz eder, yeni çözümler önerir ve değerlendirir (Özçetin, 2001: 15).

Öğrenci, kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum gösterme, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerin temellerini Hayat Bilgisi dersinde atmaktadır. Böylece insanın çevresi ve yaşamı ile ilgili ilk düşünceleri, duyguları ve hareketleri biçimlendirilir (Özden, 2005: 441). Çocuğun içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre Hayat Bilgisi dersinin aracıdır. İlköğretimin ilk yıllarında genellikle somut düşünen çocuk, herhangi bir nesneye dokunabilmeli, görebilmeli, ölçebilmeli, sınıflandırabilmeli, karşılaştırabilmeli onu kendi cümleleriyle ifade edebilmelidir (Özdemir, 1998: 2- 3).

Sabancı ve Şahin (2005: 383), Hayat Bilgisi dersini birinci dönem derslerinin “bel kemiği”, ikinci dönem derslerinin ise “temeli” olarak ifade etmektedir. Bu özellikleri nedeniyle Hayat Bilgisi diğer derslerden farklı ve öncelikli öneme sahiptir. Bayram, ilköğretim okulları 1., 2. ve 3. sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersinde çocuğun çevresine etkin ve uyumlu olmasını sağlayacak biçimde yetişmesinin beklendiğini ifade etmektedir. Bu görüşe göre Hayat Bilgisi dersi, çocuğa ilk yıldan itibaren biyo-sosyal ve kültürel bir varlık halinde gelişmesine katkı sağlayan bir derstir. Hayatta var olan her şeyi içeren Hayat Bilgisi, insan davranışlarını ve grup dinamiğini inceleyen davranış bilimlerinden yararlanır. Ayrıca doğal, beşeri, sosyal bilimlerle ilgili ilke ve beceriler eğitim-öğretim programlarında yer alır (Bayram, 2005:446).

Özçetin, Hayat Bilgisi dersi içeriğini doğal, toplumsal bilimlerle, çağdaş düşünce ve değerleri içerdiğini, toplumsal doğal, sanatsal ve düşünsel olgu ve değerlerin tümünün değil, bunların bir bileşkesine ve çocuğun hazır bulunuşluk düzeyine uygun olanlar saptandığını, doğal, toplumsal, sanatsal, düşünsel ve değerlerle ilgili temel olguların belirlenmesi gerektiğini, bu dönemdeki çocukların içinde yaşadıkları kültürel değerleri tanıyıp, benimseyip yasama hazırladığını belirtmiştir (Özçetin, 2001: 16).

Gülaydın (2002: 82-85)'a göre Hayat Bilgisi dersi çocuğun okula başladığı yıllarda onun bir bütün olarak gelişmesini sağlamaktadır. Okul öncesi yaşantısında çocuğun çevresi hakkında öğrendiği yanlış ve eksik bilgiler, bu dönemde düzeltilir ve tamamlanır. Toplumsal değerler bu ders aracılığı ile öğrenciye kazandırılmaktadır.

Polat, Tanriverdi, Apak (2005: 407- 408), öğrencilerin yakın çevrelerinden uzak çevrelerine, somut alandan aşamalı bir şekilde gelişen soyut alana doğru bilgi, duygu ve eylem olarak açılım gücü kazandıklarını; böylece kendileri, çevreleri ve yaşamı keşfetmeyi öğrendiklerini savunmaktadır. Hayat Bilgisi dersi ile öğrencilere doğal hayatın yanı sıra ve toplumsal yaşama dair temel bilgiler kazandırılmaktadır. Burada önemli olan onların bu bilgileri günlük yaşantılarında kullanabilmeleridir. Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin hayata uyumunu sağlamaktadır, yaşamla iç içedir, gezi, gözlem ve araştırmaya uygundur ve bu dersi takip edecek olan Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerine kaynaklık sağlayarak bilim ve sanat disiplinlerinin orijini oluşturmaktadır.

Hayat Bilgisi dersi, öğrencilere hayatı öğretme amacını güder. Yaşadığı hayatın farkında olmasını, içinde yaşadığı topluma etkin katılım için gerekli bilgi ve becerileri kazandırır. Çocuklar, bu ders sayesinde zihinsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunur. Ayrıca daha sonraki öğrenim yaşantıları için temel oluşturacak bilgi ve beceriler kazandırılır. Bu çerçevede düzenlenen Hayat Bilgisi dersi, diğer disiplinlerin bütünleştirildiği bir alandır.

1.1.3. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi

İnsan, benliğini keşfetmesi ile birlikte hem sosyal bilimlere hem de fen bilimleri ile ilgilenme ihtiyacı duymuştur. Doğa ile olan savaşı, insanoğlunun toplumsal yaşamını

zorunlu kılmış, fen bilimine karşı olan ilgisi ise hayatının devamı için vazgeçilmez olmuştur.

Karagülle (2003)'ye göre Hayat Bilgisi dersinin temelleri Platon (Eflatun)'a dayanmaktadır. Aristo, Hayat Bilgisi öğretiminde gözlem ve deneye önem vermek gerektiğini belirtmiş; Comenius, öğretimde basamak basamak ilerlemek gerektiğini söylemiştir. Hayat Bilgisi dersinin kurucusu olarak kabul edilen Comenius; çocukların bir yetişkin olarak görülmemesi gerektiğini, çocuğun yapısına uygun olmayan şeylerin zorla öğretilmeyeceğini savunmuştur. John Locke, tabiatçı eğitimi vurgulamıştır. Pastelozzi, Hayat Bilgisi dersinin şekillenmesinde önemli bir isim olmuş, çocuğun eğitiminde yakın çevreden yola çıkmanın öneminden ve çevreye dayalı bütün halinde bir Hayat Bilgisi dersinden söz etmiştir. Herbart, eğitim ve öğretimin amaçlarından birisinin, karakter gelişimi olduğunu belirtmiş, irade eğitimine önem vermiş eğitim ve öğretimin çocuk faaliyetlerine ağırlık verilerek düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiştir (Karagülle, 2003: 5).

Bektaş'a göre, Ludwig Vives ve Fransız Michael de Montaigne körü körüne kitaba bağlı kalmak yerine bizzat canlı öğrenmeyi önermişlerdir. İngiliz Bjcon von Verilam da bizzat eşyanın kapısını çalmak gerektiğini savunmuş, şahsi olarak uygulamayı ve tecrübe edinmeyi öne sürmüştür. Wolfgang Ratichius'ta da buna benzer düşüncelere rastlanmaktadır. O, Bacon'un ilmi prensibini ilkokullarda uygulamak istemiştir. Öğrenciler ona göre ezberlemekle değil bizzat tecrübelerle öğrenmelidir. Hayat Bilgisi dersini ilköğretim için önemli görenlerden birisi de François Rabelais'tir. Rabelais'in Gargantua adlı bir çocuk için oluşturduğu terbiye planında eşya konularına yer vererek Batı'da ilk defa planlı olarak eşya mevzularını ders konusu haline getirmiştir. 17. yüzyılda kilisenin eğitim üzerindeki hâkimiyeti zayıflamıştır. Bu dönemde Almanya'da Andreas Reyber'in 1656'da yayınladığı bir kıraat kitabında, dini konular yanında hayat bilgisi konuları da yer almıştır. 18. yüzyıla gelindiğinde eğitimdeki hedeflerin, çocuğu öbür dünyaya hazırlamaktan çok bu dünyaya hazırlamak olarak değiştiğini görmekteyiz. Bu dönemde ise J. J. Rousseau'nun "Emile" adlı eseri, eşya ve yurt bilgisi bakımından önemli düşüncelere sahiptir (Bektaş, 2001: 12).

Bizim eğitim tarihimizde ise, İslamiyet'ten önce toplumsal ve doğal yasamla ilgili kurallar gelenek ve göreneğin, inanç sisteminin içinde verildiği görülmektedir. İslamiyet'ten sonra ise İslam dininin esaslarına göre kişi yetiştirilmeye çalışılmış, bunun yanı sıra gelenek ve göreneğin de kuralları öğrenciye kazandırılmıştır (Sönmez, 1999: 17).

Küçüktepe (1998:37)'nin belirttiğine göre ülkemizde, Hayat Bilgisi dersi ve programlardaki yeri batıdaki kadar eski değildir. Saffet Paşa'nın 1869 tarihli "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne kadar, ne Sübyan Mekteplerinde, ne de Rüştiyelerde okutulan dersler içinde Hayat Bilgisine veya karşılığı olabilecek bir ders bulunmamaktadır. Bu nizamname ile okullara "Malumatı Nafia" adında bir ders konmuştur. Bu dersin bugünkü anlamda Hayat Bilgisi dersinin karşılığı olduğu söylenebilir. 1909 yılında Kız Rüştiyesinde bitki ve hayvanların, insan vücudunun, eşya adlarının, mevsim, gün, saat gibi bir takım bilgiler verilmiştir. "Sifahi Malumat" ile "Durusü Esya ve Malumatınafia" adındaki dersler de Hayat Bilgisi ile benzerlik göstermektedir. 1913 yılında yayınlanan "Mekatibi İptidaiye dersi Müfredatı"nda Hayat Bilgisinin dağınık bir biçimde yer aldığı görülmüştür. İlk üç sınıfta "Müşahabatı Ahlakiye", dördüncü sınıftan itibaren de "Malumatı Medeniye ve Vataniye" adındaki dersler konuları bakımından Hayat Bilgisi ile benzerlik gösterilmiştir.

Cumhuriyet döneminde ilk müfredat programı 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu programdaki "Musahabat", "Tabiat Tetkiki", "Tarih", "Coğrafya" gibi dersler de Hayat Bilgisinin konulara yer verildiği görülmektedir. 1924 programında dersler arasında hiçbir ilişki kurulmamış, dersler birbirinden bağımsız olarak ele alınmıştır (Çelenk ve diğerleri, 2000: 40). 1924 programı fazla uzun süreli olmamış ve yerini 1926 programına bırakmıştır. 1926 yılına kadar ilkokullarda Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha, Coğrafya ve Tarih Mebadisi, Musabahat-ı Ahlâkiye ve Malûmat-ı Vataniye dersleri yer almıştır. Bu dersler Hayat Bilgisi adı altında toplanmış ve ilkokulun I, II, III. Sınıflarında okutulmaya başlanmıştır (Gülaydın, 2002:6). 1926 programında J. Dewey'in üzerinde durduğu "Hayat Bilgisi toplu tedris ve iş okulu" kavramları üzerinde durulmuştur (Cicioğlu, 1983: 95). Bu programda Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi derslerinin yakın çevre özelliklerinin dikkate alınarak işlenmesi yönüne gidilmiştir (Çelenk ve diğerleri, 2000: 40). 1936 programında ise "Toplu Öğretim" ilkokulun

öğretim metodu olarak ifade edilmiştir ancak üçüncü sınıfın sonuna doğru öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara göre inceleme yeteneklerinin artırılması amacıyla Hayat Bilgisi dersinin derece derece gruplara yada dallara ayrılması istenmiştir. Dördüncü sınıfta tarih, coğrafya, yurt ve tabiat bilgisi derslerinin ön planda işlenilmesi uygun görülmüştür (Cicioğlu, 1983: 97).

Karagülle (2003: 6), 1948 programında Hayat Bilgisi dersinin çevre özellikleri dikkate alınarak işlenmesinin altının çizildiği ve öğretmene daha çok yetki verildiğini belirtmektedir. Bu program 20 yıl süreyle uygulamada kalmış, öğretmene daha çok yetki vermiş ve yörelere göre şekillenmiştir. Bu özelliği ile program uygulamasında bölgesel özelliklere göre içerikte değişiklikler ve öncelikler farklılık gösterdiği söylenebilir.

1968 ilköğretim programında Hayat Bilgisi dersi ünitelerinin birinci sınıfta yedi, ikinci ve üçüncü sınıflarda sekiz ünite olarak ifade edilmiştir. Bu programda Hayat Bilgisi diğer dersler için her üç sınıfta da mihver ders olarak belirlenmiştir. 1968 yılından sonra yeni bir Hayat Bilgisi dersi programının geliştirilmesi uzun yıllar almıştır. Okulların, çağın gerekleri doğrultusunda öğrencilerin eğitim gereksinimlerine yanıt verebilecek nitelikleri taşıması, eğitimin niteliğini yükseltmek ve öğrenci başarısını geliştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1990 yılında “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” başlatılmıştır. Bu proje kapsamında oluşturulan Müfredat Laboratuvar Okulları’nda uygulanmak üzere İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar için Hayat Bilgisi dersi programı geliştirilmiştir. Bu program, 1993-1994 Eğitim Öğretim yılında pilot bölge olarak seçilen 13 ildeki 208 okulda 1 yıl süreyle deneme sürecinde uygulanmıştır (Belet, 1990: 14).

Sönmez’e göre 1995 programında amaçlar yakın çevreyi tanıma ile ilgili, yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden, toplumda insanların birbiriyle olan ilişkileri yönünden, ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme yönünden ve daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır (Sönmez, 1999: 2). 1997-1998 öğretim yılında ülke genelinde tüm ilköğretim okullarında yaygınlaştırılmıştır. Belet (1999: 79), bu programın diğer programlardan farkını, alanda deneme sürecinden geçirilerek yaygınlaştırılmış olmasına

bağlamaktadır. Acat, Anılan ve Girmen (2005: 13) ise 1998 yılında uygulamaya konulan Hayat Bilgisi dersi programındaki en önemli farkın, çağdaş program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanmış olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu programda derslere ilişkin genel hedeflerin yanı sıra her derse ilişkin özel hedeflere ve davranışsal hedeflere de yer verilmiştir. Yapılan bazı araştırma sonuçları Hayat Bilgisi dersi programının yeniden ele alınması gerektiğini göstermiştir.

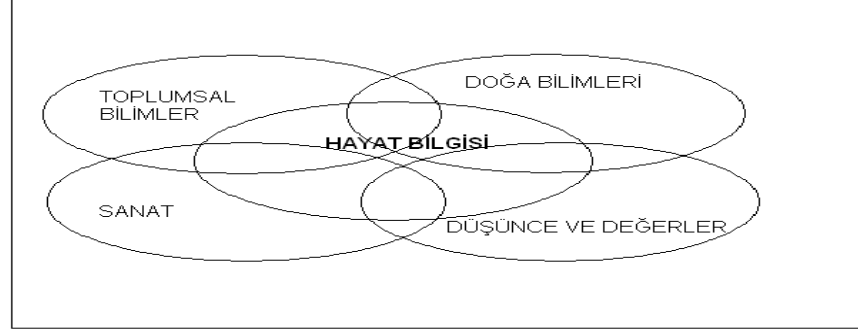
2004 yılında hazırlanan günümüz Hayat Bilgisi programı, 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 ildeki (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van) 120 pilot okulda uygulamaya konularak denenmiştir. 2004- 2005 öğretim yılındaki pilot uygulama sonuçları Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından dikkate alınmış, ilgili kişi ve kurumların programla ilgili görüş ve önerileri de göz önünde bulundurularak gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Program 08/08/2005 tarih ve 297 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla onaylanarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (MEB, 2005:3).

İlköğretim programları içerisinde Hayat Bilgisi dersi, Cumhuriyetin ilk programlarından günümüze kadar hep var olagelmıştır. Dersin içeriğinde zaman zaman farklılıklar olmakla beraber temel özelliklerinin korunduğu görülmektedir.

1.1.4. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı

İlköğretim programının temel derslerinden biri olan Hayat Bilgisi, çocukların istenilen niteliklere kavuşabilmesinde çok önemli işlevler üstlenmektedir. İlköğretim okullarının ilk üç sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersi, doğa, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşiminden oluşmaktadır. Sönmez, bu önemli dersi, doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1998: 10). Bu çerçevede Hayat Bilgisi dersinin doğal, toplumsal, sanatsal, düşünsel değerlerden oluşan alanların bir bileşkesi niteliğinde dinamik ve devingen bir ders olduğu söylenebilir (Akınoğlu, 2002, 11; Binbaşoğlu, 2003, 37; Erden, 1997, 2; Sönmez, 1998, 14,16; Topses, 2001, 17; Türer, 1992, 259). Hayat Bilgisi dersinin ilişkili olduğu disiplin alanları Şekil 1'deki gibi gösterilebilir:

Şekil 1: Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı



Kaynak: Sönmez, V. (1998:8) **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şekil 1’de görüldüğü gibi Hayat Bilgisi dersi, toplumsal bilimler, doğa bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Hayat Bilgisi dersi bu disiplin alanlarının çekirdeği olarak ifade edilebilir.

Hayat Bilgisi, doğrudan doğruya gözlem ve yaşam dersidir. Yaşam, kişilere göre değiştiği gibi, aynı biçimde kişi de zamanla değişir. Yetişkinler için hiç önemli olmayan bir olay, çocuk için daha da önemli bir etki bırakabilir (Baymur, 1937: 111). Hayat Bilgisi dersiyle, öğrencileri demokratik bir toplumun yurttaşları olarak hazırlamak ve onların her türlü problemle ilgili olarak akılcı kararlar almalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Belet, 1999: 78). Böylece, Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşmış oldukları problemlere çözüm önerileri getirebilmelerine ve sosyalleşmelerine önemli katkılar getirmektedir (Şimşek, 2005: 17).

Hayat Bilgisi, öğrencilere hayatı öğretmektedir. Okul ile gerçek yaşam arasında önemli bir bağ kurma işlevini üstlenmektedir. Öğrencilere bu ders ile günlük yaşam sorunlarını sezdirme, farkındalık geliştirme sorunlara çözüm üretme gibi işlevleri öğretmeyi üstlenmektedir.

1.1.5. İlköğretimde Hayat Bilgisi

İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıfta haftada beş saat olmak üzere okutulan Hayat Bilgisi dersi Matematik, Türkçe vb. derslerin alamadığı önemli bir sorumluluğu

üstlenmektedir: Bunlardan biri öğrenciyi öncelikle sınıf sırasıyla okul ve toplum kuralları ile tanıştırmaktır. İlköğretimde okutulan Hayat Bilgisi dersi çocuğun hayatında yeni bir dönemin başladığı evreye denk gelmektedir. Hayat Bilgisi dersini diğer derslerden ayıran en önemli özelliklerden biri de bu noktada başlamaktadır Haftada beş saat okutulan Hayat Bilgisi dersi, ders programında öğretmenler tarafından genellikle günün ilk dersi olarak konumlandırılmaktadır.

Fidan ve Baykul (1994)'a göre modern toplum olma, ülkemizin her zaman ulaşmayı arzu ettiği bir hedef olmaktadır. Bu görüşe göre ilköğretim kurumlarında, çağdaş bir toplum meydana getirme temelleri atılmaktadır. İlköğretim, toplumun temel kültürünü geliştirme görevini üstlenir ve ilköğretim kurumlarından mezun olanlar, iyi bir yurttaş olarak temel bilgi, beceri ve tutumları edinmişlerdir. Fidan ve Baykul, bu basamakta kazandırılan temel bilgi, görüş, beceri ve tutumların yaşam boyunca değişmediğini ve çocuklara eşlik ettiğini savunmaktadır.

Çatalbaş (1997); çocuğun, yaşadığı toplumun tarihini, kültürel ve sosyal yapısını tanıyarak toplumsallaşacağına inanmaktadır. Çatalbaş bireyin, toplumsal yaşamın gerektirdiği davranışları kazanabilmesinin ise Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri aracılığıyla mümkün olacağını savunmaktadır.

Demir (1998), Hayat Bilgisi dersini, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini sağlayan, günlük yaşamla bütünleşmesinin temellerinin atıldığı bir ders olarak görmektedir. Belet (1999)'a göre Hayat Bilgisi, çocuğun okula başladığı ilk yıllardan itibaren onun bir “bütün” olarak gelişmesini sağlayan ilk derstir. Bu dersin iki önemli amacı vardır. Bunlardan birincisi öğrencileri demokratik bir toplumun yurttaşları olarak hazırlamak, ikincisi ise hayatta karşılaşılabilecekleri problemlerde akılcı kararlar almalarında yardımcı olmaktır.

Hayat Bilgisi dersi, ilköğretimin temel amacı içinde yer alan “bireyi yaşama ve bir üst öğrenime hazırlama” amacının gerçekleşmesinde iş görmektedir. Sosyal bir program olarak her bir öğrencinin sosyal yeteneklerini artırmayı amaçlamaktadır (Allen ve diğerleri, 1993:7). Hayat Bilgisi, çocukların yaşama hazırlanmasını, yurttaşlık görevlerini öğrenmesini, çevresine karşı üretken ve verimli olmasını, temel bilgileri

kazanmasını sağlayan derslerden birisidir (Şimşek, 2005:25). Hayat Bilgisi dersi, yaşamın içindeki olay, olgu ve düşüncelerin birey tarafından anlaşılmasında önemli bir işleve sahiptir.

İlköğretim çağındaki çocuklar çevrelerindeki olay ve olguları ayrı ayrı değil bir bütün olarak görmektedir. Bu nedenle tarih, biyoloji, coğrafya vb. derslerin bu dönemde ayrı ayrı olarak verilmesi uygun değildir. Bu bağlamda, öğrencilere yaşamla ilgili temel bilgi ve becerilerin eğitimini sağlayan Hayat Bilgisi dersi önemli işlev üstlenmiştir.

1.1.6. İçerik

Eğitim programları, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Program geliştirme süreçlerinde ikinci önemli aşama amaçlara uygun içerik ve etkinliklerin seçimidir.

İçerik, davranışın uygulanacağı yaşam alanı kapsamıdır (Saylan, 1995:53). Varış ise içeriği şöyle tanımlamaktadır “İçerik, olguların ve olayların, ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir” (Varış, 1994:114).

Eğitimin dört ana ögesi olan, öğrenci- öğretmen- çevre- içerik arasında üzerinde en az durulan unsurun içerik olduğu söylenebilir. Öğrenci gelişimi, öğrenme ilkeleri, öğretim süreçleri, okul- çevre ilişkileri, eğitim teorileri üzerinde sayısız araştırmalar yapıldığı halde ders içeriği üzerinde fazla durulmamıştır.

İçerik kavramı, programda belirlenen amaçlara ulaşmada seçilen ve düzenlenen ünite yada konular olarak belirtilmektedir (Gürkan, 2001: 20). Bilen (2002)’e göre içerik eğitim programlarının dayandığı temel ve felsefenin öngördüğü kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, kuramlar, ve genellemeler gibi bilgi birikimlerinin sistemli birleşiminden sağlanan oluşumlardır. Eğitim programında içerik, eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynaktır. Böyle bir kaynağın kendi içinde değer taşıması ve etkinlikle kullanılması gerekir. Varış (1996); içeriği, program geliştirme sürecinin “tümleci” olarak tanımlamanın yanlış olmayacağını

savunmaktadır, öyle ki eğitim programlarında içerik eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynak işlevini görmektedir. Varış, içeriği nitelik yönünden betimsel ve normatif olarak iki kısımda incelenmektedir. Betimsel içerik, olgu ve ilkelere, normatif içerik ise değer yargılarından, normlardan ve standartlardan oluşmaktadır.

İçerik öğrencinin yaşam biçimiyle ilişkilendirilmelidir. Bunun için öğretime, çocukların aşına olduğu öğrenme alanlarına odaklanarak başlanmalı ve programın kapsam ve sırası buna göre planlanmalıdır (Parker, 2001:22).

Öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılacak bilgiler kapsamı oluşturur. Kapsamın seçiminde öğretmen, başta ders kitapları olmak üzere diğer kitaplardan, dergilerden, ansiklopedilerden, filmlerden ve konu alanı uzmanlarından yararlanır (Fidan ve Erden, 2001:171). İçerik, bir bütünü oluşturan öğeler bütünü, kapsam, konu ve muhteva sözcükleri ile ifade edilmektedir(Gülyüz, 2001: 16).

1.1.7. İçerik Seçiminde Ölçüt ve Yöntemler

Hedeflere ulaşılmasında içerik her zaman önemli bir araçtır. Ancak her içerik bunu sağlamaktan uzaktır. İçerik belirlerken hedefler temel ölçüt olmakla beraber hedeflerle uyumlu her içeriğin seçimi öğrenci için uygun olmayabilir. Ayrıca içeriğin nasıl ele alınacağı, derinliği de burada önemli bir unsurdur. Bu nedenle hedeflere ulaşmak için ele alınacak içeriğin belirlenmesinde belli bir takım ölçütlere göre hareket edilmesini gereklidir.

Saylan (1995:38)'in aktardığına göre Taba (1962) programların aynı anda içeriği ve öğrenme yaşantılarını kapsamasını savunmaktadır. Gerçek bir öğrenme durumunda içerik ve öğrenme yaşantıları etkileşim halindedir. Hem içerik hem de süreçler verimli ve önemli olduğu zaman etkili bir öğrenme olur. Program için seçilen içerik geçerli ve önemli, sosyal ve kültürel gerçeklerle tutarlı, kapsamlı ve sınırlı, öğrenilebilir, öğrencinin yaşantılarına uygulanabilir, çok sayıda hedefin gerçekleşmesine olanak sağlayıcı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. İçeriğin belirlenmesinde

kullanılan bu ölçütlerden uygun olanlar öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde de kullanılmalıdır.

Wulf ve Shave (1984), içerik seçimini gerçekleştirmek amacıyla 4 yöntem önermişlerdir. Bunlar; araştırma bulgularından yararlanarak içerik belirleme yöntemi, uzman görüşlerinden yararlanarak içerik belirleme yöntemi, katılımcıların katkısıyla içerik belirleme yöntemi ve son olarak ihtiyaç analizlerinden yararlanarak içerik belirleme yöntemi olarak isimlendirilmiştir.

İçerikte psikolojik düzenleme yapılması durumunda Glasser (1990), içeriğin bugünden geçmişe, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, somuttan soyuta, tümevarımdan tümdengelimle düzenlenmesini ve öğretimin daha işin başından itibaren uygulamalı biçimde gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Psikolojik düzenleme ilkelerini savunanlar, içeriğin çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun olabilmesi için gerekirse konu- alanının yapısının ve düzenleme ilkelerinin bile bozulabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, somuttan soyuta doğru bir yolun izlenebileceği savunulmaktadır. Bu görüşe göre konu alanları için bağımsız düzenlemeye gerek olmadığı tüm dersler için ortak düzenleme ilkelerinin geçerli olduğu savunulmaktadır.

Varış (1996), tüm bilgi içeriğinin bireye sunulmasının hem imkansız hem de gereksiz olduğuna inanmaktadır. Varış'a göre içerik seçiminde 4 temel ölçüt vardır. Bunlar; toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme- öğretim ve bilgi strüktüründe içeriğin işgal ettiği yer olarak isimlendirilebilir.

Erden (1998), içeriğin hedeflere ve öğrencinin giriş davranışlarına uygun seçilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Bilgilerin hiyerarşik sıralanmasının, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramdan ilke ve genellemelere göre dizilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Sönmez (1999)'e göre kapsam belirlenirken bu dersin üst sınıflarda okutulacak derslere temel oluşturması gerektiği de unutulmamalı ve kapsam bu nokta göz önünde bulundurularak şekillendirilmelidir. Bu görüşe göre bireylerin genel ve özel yetenekleri de dersin kapsamını etkileyen önemli faktörlerdir.

Nas (2000) ise, içeriğin zamana ve unutulmaya karşı dayanıklı, işlevsel (işgörür), kullanışlı, değişmelere ve gelişmelere açık olmasını, öğrencinin ilgi ve gereksinimlerini karşılmasını önermektedir. Nas ayrıca, içeriği daraltılmaması ve günlük yaşamda işe yararlıkla sınırlandırılmaması gerektiğine de değinmektedir.

Program geliştirme yaklaşımları ile içerik seçiminin çok yakın ilişkisi vardır. Foster (2000)'a göre konu- alanı yaklaşımına göre seçilen içerikte kullanılan terimler ve isimler bilinen sözcüklerden oluşmalı; toplumsal iletişimi kolaylaştırıcı; toplumca benimsenmiş, değerlerle tutarlı olmalıdır. Yaşantıyı temele alan program geliştirme yaklaşımına göre ise içerik günlük yaşamdan oluşturulmaktadır. Disiplinlerin yapısına göre içerik seçiminde asıl amaç zihinsel güçlerin gelişimini sağlamaktır ve bu yüzden içerik söz konusu amacı gerçekleştirmek için seçilip örgütlenmelidir. İçeriğin davranışlara göre seçilmesi ve örgütlenmesini zorunlu kılan davranışçı yaklaşımdan farklı olarak bilişsel görüşe göre içerik, düşünmeyi öğretebilecek nitelikte seçilip, örgütlenmelidir. Bu yaklaşımda içerikte aktüel toplumsal sorunlara yer verilmeli, düşünme, akıl yürütme, problem çözme formları geliştirilmeli ve bilgisayar eğitimi, fizik, matematik gibi konu alanlarıyla problem çözme davranışı kazandırılmalıdır. Bilişsel anlayışta içerik düşünmeyi geliştirici olmalıdır. Hedef merkezli yaklaşımda içerik bir hedef kaynağı olarak, bir de hedefleri gerçekleştirmede araç olarak iki biçimde kullanılır. Bu program geliştirme yaklaşımında içerik bağımsız bir öge olarak değil eğitim durumunun içinde yöntem, teknoloji ile birlikte eğitimin durumunun bir ögesi olarak yerini almaktadır. Burada içerik belirtke tabloları biçiminde örgütlenerek hedeflerle içeriğin ilişkileri, ağırlıklı olarak belirlenir. İnsancıl (hümanistik) program geliştirme yaklaşımı, içerikte değişik kaynaklardan seçilen düşünce, tema yada konu başlıkları ile bunların öğretimi için uygun sürecin belirlenmesini istemektedir. Bu anlayışta açık uçlu içerik ve buna uyan yöntemlerin öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve güdü düzeyine göre seçilmesi ve örgütlenmesi önerilmektedir.

Özçetin (2000); içerik seçiminde kavramsal çerçevelerin, temel konular ve fikirlerin, alternatif ve örneklerin verilmesine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre içerik, verilmek istenenlerin peş peşe sıralanmasından ibaret olmamalıdır. İçerik seçiminde her şeyden önce bazı ölçütler aranmaktadır. Bu ölçütler; geçerlilik ve

güvenirlik, bilimsellik, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, faydalılık, öğrenebilirlik, sosyal gerçeklerle tutarlılık olmalıdır. Ayrıca içeriğin hedeflerle tutarlı ve tüm hedefleri kapsayacak biçimde serpilmiş olmasının, programın bilimsel bilgileri yansıtması ile mümkün olacağını savunmaktadır. Bu düşünceye göre çağdaş olmayan yada yanlışlığı yeni bulgularla kanıtlanmış bir bilgi öğrencilerin büyük kısmı tarafından kazanılsa da uygulamada bir işe yaramayacağı için gereksiz olmaktadır. Seçilen konular, toplum ve bireysel yarar sağlamalıdır. Seçilen konular öğrenmeye değer olmalıdır. Bilgi dünyasında yeri olmalıdır. Konular geçerli ve güvenilir olmalıdır. Sosyal gerçeklerle tutarlı olmalıdır (Kemertaş, 2001:38).

Bilen (2002), konu seçiminde dikkate alınacak ölçütleri 7 maddede toplamıştır. Bunları kullanım sıklığı, nitelik, önemlilik, evrensellik, verimlilik, zorluk ve eğitsel gereklilik olarak ifade etmiştir. İçeriğin sıralanmasında ise Bilen, mantıksal ve psikolojik olmak üzere iki temel ilkedен bahsetmektedir. Bu ilkelere mantıksal düzenleme ilkesine göre her bilim dalı bir yapıya sahiptir. O halde düzenleme ilgili konu alanının kendine özgü yapısına uygun yapılmalıdır. Bu durumda alana özgü anahtar kavram, ilke ve süreçler merkeze alınarak içerik düzenlenmelidir. Mantıksal sıralamaya göre içerik düzenlemede derslere göre farklı düzenleme biçimi konu merkezli program geliştirme yaklaşımını benimseyenlerin seçimleridir. Mantıksal örgütlemeye içerik belirlenmiş kurallar çerçevesinde düzenlenerek kolay uygulanabilir niteliğe kavuşturulur. Bu tür düzenlemede bazı kavramlar merkezi bir yere yerleştirilerek, diğer kavramlar için ön koşul olarak hizmet verirler. Psikolojik yaklaşımda öğrencinin ilgi ve gereksinimleri içerik seçiminde temele alınmaktadır. Bu yaklaşımda kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmesi önerilmektedir.

İçerik düzenlenirken, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Bir dersin içeriği aşamalılık ilkesine göre düzenlenmelidir. Yani içerik, hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu, bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmelidir (Erdoğan, 2003:14).

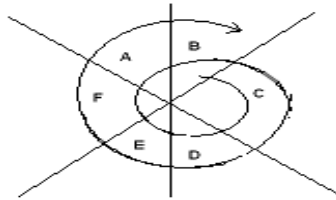
Demirel (2005), içerik düzenlemede farklı yaklaşımların bulunduğunu belirtmektedir. Değişik program tasarılarında değişik programlama yaklaşımları

kullanılabilmektedir. Doğrusal programlama yaklaşımı, sarmal programlama yaklaşımı, modüler programlama yaklaşımı, piramitsel ile çekirdek programlama yaklaşımı, konu ağı- proje merkezli program yaklaşımı, sorgulama merkezli programlama yaklaşımı bu yaklaşımlara örnek olarak verilebilir. Bu yaklaşımlar içinde sarmal bir başka adıyla helozonik yaklaşım 2005 mevcut programda içerik düzenlemede kullanılmıştır.

1.1.8. Sarmal Programlama Yaklaşımı

Bu tip programda içerik doğrusal bir sıra izlemez. Daha önce öğrenilmiş bazı konular, gerektiğinde tekrar edilebilir. Bu tekrarlar, tercihen konuyu sadece hatırlatmaktan çok kapsamını da genişletmektedirler. İçeriği bu tip programlarla hazırlanmış programlar daha esneklerdir. Ancak öğrenilecek konular ve öğrenme süresi kontrollüdür. 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 öğretim programlarının içeriğini düzenlemede bu yaklaşımdan yararlanılmaktadır (Demirel, 2005:127).

Şekil 2: Sarmal Programlama Yaklaşımı



Kaynak: Demirel, Ö. (2005:127). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yeni anlayışla hazırlanan ilköğretim programları sarmal programlama yaklaşımı ile hazırlanmıştır. Sarmal program yaklaşımı geçmiş konuların tekrarına izin verdiği gibi yeni kazanımların inşa edilmesini de desteklemektedir. Bu yönden sarmal programlama yaklaşımı ilköğretim okullarında benimsenmiştir. Sarmal programlama yaklaşımı İlköğretim Matematik dersinde 1999- 2000 eğitim öğretim yılından bu yana kullanılmaktadır. Bu derste her üniteye belli konular işlenir ve bir sonraki üniteye bunların üzerine yenileri eklenir.

1.1.9. Yeni Programda Değişen İçerik Anlayışı

2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programları dolayısı ile Hayat Bilgisi dersi programının da kendine özgü bir yaklaşım getirdiği görülmektedir. Bunlardan biri tematik yaklaşım ve programın öğrenme anlayışı olarak dayandırıldığı yapılandırmacılıktır.

1.1.9.1. Tematik Yaklaşım

Günümüz ilköğretim programlarında yapılandırmacılık benimsendiğinden bu yaklaşıma uygun olarak tematik yaklaşım benimsenmiştir. Üniteler anlayışı terk edilerek ünitenin yerine daha kapsamlı öğrenme alanları olan temalar belirlenmiştir. Temaların belirlenmesi ile çeşitli disiplinler ile ara disiplinler arasında bağlantılar kurulmuştur.

Dobbs (1998)'a göre, bir çok araştırma yada değerlendirme raporlarında eğitim programları, yenilikçi hareketlerin beraberinde getirdiği yeni şartlara, öğrenci-toplum arasındaki demografik değişikliklere ve insanın gelişimine ilişkin en son araştırma bulguları gibi beklenmeyen gelişmelere uyarlanmakta yada bunlara göre yeniden biçimlendirilmektedir. Sözgelimi günümüzde eğitim programlarına toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak “Çevre Eğitimi”, “Cinsel Bilgiler Eğitimi” ve “Bilgisayar” gibi yeni dersler eklenmekte, bu gibi derslere programda yer açmak için eğitim programında yer alan ders süreleri yeniden düzenlenmekte ya da giderek dilimleri artan bir pastanın bölünen her yeni dilimini sıkıştırarak programda yeni alanlar yaratılmaya çalışılmaktadır. İşler (2004), bu bağlamda farklı disiplinleri bütünleştirmeye ilişkin bu çabaların, okul çalışma süresi içine konuları gereğinden fazla yığma ve programda giderek artan parçalanmaya verilen bir cevap olarak değerlendirmektedir. Weisman ve Hanes (2002)'e göre 20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başında eğitim alanında süregelen gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan değişim hareketinde iki nokta ön plana çıkmaktadır. İlki “standartların oluşması”, ikincisi “öğretim uygulama ve alışkanlıklarındaki gelişmelerdir”. Her iki durumda da disiplinlerarası - tematik programın dikkatle incelendiği ve araştırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda bazı eğitimciler her disiplinin kendine özgü konu alanlarının ortak

ilgilerini saptayarak ve “disiplinlerarası - tematik ünite” gibi birleştirici programlar üzerine araştırmalar yaparak “işbirliği”, “grup çalışması” yöntemleri ile bu dūřüncelerini bütünlēştirerek genişletmişlerdir. Ackerman ve Perkins (1989) ise eğitim programını, program ve meta-program olmak üzere iki düzeyde tanımlamaktadır. Bu görüşe göre program, her öğrencinin edinmesinin gerekli olduğu düşünölen bu dünyaya ilişkin bilgi ya da disiplin alanı bilgisi niteliğindeki bağımsız içerik ve kavramları içermektedir. Meta program ise öğrencilerin program içeriğini elde etme ve sembolleştirme, diğerleri ile ilişkilendirme ve değiştirme (yeni bir şeyler üretme), uygulama ve inşa etmesini kapsayan bağımsız düşünme ve öğrenme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olma konusundaki değerlerin temelleri üzerine kurulan öğrenme beceri ve stratejilerinin tematik temelli disiplinler arası grubu olarak kavramsallaştırılmaktadır. Hoerr (2000) temanın, her disiplinde belirli bir alanı kapsayan ve bu sebeple disiplinler üstü birleşik bir kavram olduğunu belirtmişir. 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. Armstrong (2000), bu sebeple disiplinler arası bir yol izlenmesinden yanadır ve bu doğrultuda belirlenen temaların tarafından yıllık, dönemlik, aylık ve haftalık biçiminde sınırlandırılabilir olduğunu açıklamışır. İşler (2004), tematik yaklaşımla farklı derslere ilişkin konuların birbirleriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirildiğini farklı alanlara ilişkin konuların anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesi ve bireyin etkin bir biçimde öğrenme yaşantılarının içinde olmasının öğrenmenin daha sağlıklı gerçekleşmesine neden olacağını belirtmektedir.

Fowler (1990)’a göre bazı eğitimciler tematik, bütünlēştirici ve disiplinler arası öğretim stratejilerinin temel amacının daha yüksek düzey yetenekleri geliştirme olduğunu savunmaktadırlar. Bir çok okulda “Matematik”, “Fen Bilgisi” ve “Yabancı Dil” gibi birbirinden ayrı bağımsız birer bütün olarak tanımlanan derslerin öğretildiği görölmektedir. Oysa farklı alanlara ilişkin eğitim konu ve faaliyetlerinin birbirleriyle anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesiyle ve çocukların etkin olarak deneyimlerin içinde yer almasıyla daha iyi bir öğrenmenin gerçekleşeceğini söylemek mümkündür. Bu

bağlamda öğrencilerin problem çözme becerilerine olan ilgilerini artırmayı ve daha işlevsel hale getirmeyi hedefleyen eğitimciler ile disiplinlerarası– tematik yaklaşıma olan ilgi her geçen gün daha da artmaktadır. Bu yeni yaklaşımda seçilen temalar gerek öğretmen gerekse öğrenciyi kendilerini çevreleyen dünyaya yeni ve farklı yollardan bakmaya teşvik etmektedir (İşler, 2004). Ayrıca Bloom özel disiplinlerin öğretilmesinin gerekli olduğu kadar farklı disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirildiği bir öğrenme ortamının yaratılarak öğrencilerin okula olan ilgilerinin artırılmasının da gerekli olduğunu düşünmektedir (Bloom, 1987). Bu bağlamda, anlamlı ve güncel konular ile ilgili bir programın gerekliliğine inanan bir çok eğitimcinin varlığı da söz konusudur.

1.1.9.2. Yapılandırıcılık

Yapılandırıcı eğitim programlarında tasarılan ve gerçekleşen süreç özellikleri içerik olarak kabul edilmektedir. Marlowe (1998) ve Olssen (1996)'e göre yapılandırıcılık anlayışındaki eğitim programlarında, öğrenenin öğrenme süreçlerine neler getireceği daha çok önem taşımaktadır ve öğretim içeriği kapsasa da, içeriğin nelerden oluşacağı belli değildir. Temel konular, fikirler ve kavramlar yapılandırıcı temelli olduğundan öğrenenlerin sürece katılımını desteklemektedir. Bu yapılar, program katılımcılarına esneklik sağlamaktadır. İçerik seçilmesinde incelenecek konuların listelenmesi ve bunlardan hangisi/hangilerinin daha önemli olduğuna karar verilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle öncelikle: 1) Öğrenenlerin hiçbir şey hatırlamayacağı bir sürü bilgi mi? ve 2) Derinlemesine incelenecek ve öğrenenlerin kendi anlamlarını oluşturabilecekleri bir yada daha fazla konu mu? sorularının yanıtlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu soruları yanıtlarken, söylenenlerin %90'ının 90 gün içinde unutulduğu gerçeğini dikkatlerinden kaçırmamaları önem taşımaktadır. Good (2000) ve Marlowe (1998), bu bağlamda; yapılandırıcı içerikte temel birkaç kavramın derinlemesine ele alınmasını savunmakta, öğrenme etkinliklerinin temel fikirler etrafında yapılandırılarak daha çok sürece odaklanılmasını, konuyu derinliğine incelemek için genişliğin azaltılmasını istemektedir.

Wilson (1997)'a göre herhangi bir öğretim yaşantısı içinde öğretim hedeflerinin dışında da öğrenilmiş birçok bilginin olduğu düşüncesiyle içerikte yer alan türlerinin önceden analiz edilmemesi, yapılandırıcılığın önemle üzerinde durduğu konudur.

Yeni görüŖe göre uygulanan program tasarıları dünya ve yaşamı dar sınırlar arasına sokmaktadır. Bunun sebebi ise program tasarımcılarının içeriği hazırlarken içeriği, belirli bir bakıŖ açısından Ŗekillendirmeleri ve deđiŖtirebilmeleridir. Program tasarımcıları içeriğin düzenlenmesindeki bilgi kategorileri konusunda ciddi ayrılıklar yaşamaktadır, bunun neticesinde ise içeriğin seçimi ve düzenlenmesinde yalnızca genel ilkelerin belirlenmesi zorunluluğu meydana gelmektedir. Seley (1999), program tasarılarının hazırlanmasında öncelikle öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak içeriğin belirlenmesini, bunun için öğrenenlerin ilgilerinden hareket edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öncelikle öğrenenlerin neler bildiklerinin belirlenmesi, daha etkili tasarıların hazırlanması için son derece önemlidir.

Yurdakul (2004: 44)'un Good (2000) ve Marzano (1993)'dan aktarığına göre yapılandırıcılıkta içerikte yer alan bilgi türlerinin, doğrusal hiyerarŖi bütünü yerine temel fikirler etrafında yapılandırılmıŖ ağlar olarak düzenlenmesi; kavramlar, genellemeler gerçekler ve işlemsel bilgiyi içermesi gerekmektedir. Birey, ağın herhangi bir yerinden öğrenmeye başlayabilmeli, hiyerarŖinin en alt düzeyinden başlamak zorunda kalmamalıdır. Yapılandırıcı öğretim yaklaşımda bilgi, bireyin dıŖında ve ondan bağımsız olarak görülmediğinden; içerik, alınıp kabul edilmesi gereken bilgi kategorileri ve gerçekler takımı olarak değerlendirilmemelidir. Yapılandırıcı öğrenmede içerik sürecin kendisi olduğundan, öğrenme sürecindeki bireylerin sayısı kadar farklı içeriğin oluşabileceği kabul edilmelidir.

Yine Yurdakul (2004)'un Terhart (2003)'ten aktarığına göre yapılandırıcı eğitim programlarında içerik, gerçek yaşamı ve karmaŖık problem alanlarını içerecek Ŗekilde bütüncül olarak düzenlenmeli, yapılandırma ve yeniden yapılandırma gerektiren gerçekliklerden ve konuyu farklı bakıŖ açılarından aydınlatan özgün materyallerden oluşmalıdır. Bu materyaller, bireylerin kendi deneyimlerini sürece taşımayı sağlayacağından daha zengin olanaklar yaratmaktadır. Yeni yaklaşımdaki içeriğin, ilgilere ve gerçek yaşam durumlarındaki deneyimlere uygun olması durumunda öğrenenlerin için anlamlı hale geleceği belirtilmektedir. Buradaki anlamlılık kavramı, öğrenenin gerçek yaşam durumlarındaki karmaŖıklıkla yüz yüze gelebilmesini ifade etmektedir.

Yapılandırmacı tasarımı geleneksel tasarımdan ayıran can alıcı noktalardan biri de yapılandırmacı tasarımda içeriğin önceden belirlenmemesidir. Yapılandırmacı tasarım öğrenenin bir anlayış ve bakış açısı geliştirmesi üzerine vurgu yapar ve çok yönlü bakış açılarının sunumu gerekli kılar. Bednar ve diğerleri (1992) yapılandırmacı yaklaşımda içeriğe; “öğrenci, bir içerik alanında tartışma konularına yönelik olarak ilgili diğer alanları araştırmaya yönlendirilmesi, bireyin çeşitli bakış açılarını görmesi ve alternatif veri kaynaklarını araştırması için desteklenmesi” olarak bakarlar. Jonassen (1994) ise; içeriğin öğrenenlerde derinlemesine araştırma yapmasını, uzmanlık düzeyinde bilgi oluşturmasını ve ilgili bağlamlarda olmasını vurgular. Bu açıklamalar bilginin gerçek yaşam durumlarından izole edilmiş bir tarzda iletiminin ve hatırlanmasının ötesindedir.

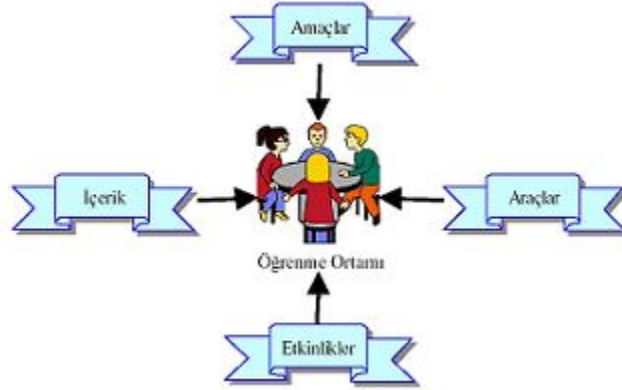
Bilginin mantıksal bir yolla analizi yerine oluşturulmasına dayanan bir yaklaşım öğrencinin aktif olarak kendi öğrenmesini sağlar ve o alanın uzmanı gibi düşünmesi için teşvik eder. Çok yönlü bakış açıları, öğrenenin değişik perspektiflerden bakmasına, ilişkileri görmesine, alternatifleri keşfetmesine yardımcı olacaktır. Öğreneni bu belli bir kalıba sokmaktan alıkoyar. De Bono (1993) ve Rıza (2000) yaratıcılığın önündeki engellerden biri olarak kalıplaşmaya dikkat çekerler. Hall ve Wecker (1996) de bir probleme yönelik çeşitli bakış açılarını öğrenmenin bireyi kalıplaşan düşünceden kurtaracağını belirtmektedir. Rıza (2000), yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için yaşamın her yönü ile ilgili en yeni, bol ve değişik kaynaklara ulaşılmasına vurgu yapar.

İçeriğin esnek, güvenilir ve ilgili bağlamlarda sunumu öğrenenin bunları kendi deneyimleri ile birleştirmesini ve kendi kişisel anlayışı içine yerleştirmesini sağlar. Yaratıcılık iraksak düşünmeyi ihtiva ettiğinden (Torrance, 1968; Arık, 1987; Rıza, 1997) öğrenenlere çok yönlü bakış açılarının sunumu öğrenenlerin kendi düşüncelerinin ötesindeki ilişkileri görmesini, yenilikleri keşfetmesini desteklemektedir. Böylece öğrenen bir yandan değişik bakış açılarıyla fikirler arasında ilişkileri kavrarken bir yandan kendini belli bir düşünce ile sınırlandırmamaktadır. İçeriğin katı bir şekilde yapılandırılmaması öğrenme ortamında görevlere de esneklik sağlar. Esneklik ise yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde önemli bir etmendir. Yapılandırılmamış içerik, öğrenenlerin yeni ve farklı ilişkiler keşfetmesini sağlamaktadır. Torrance (1968), psikolojik açıdan güvenli bir ortamda, öğrenenlerin farklı ilişkiler keşfetmesinin önemli

olduğunu ve bu teşvik edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Geleneksel tasarım, iyi yapılandırılmış içeriğin zihne depolanmasına veya yeniden üretimine vurgu yapmaktadır.

Yaşar (1998), yapılandırmacı öğrenme ortamlarının, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmaları ve dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelerine dikkat çekmektedir. Ertem (2007) yapılandırmacı öğrenme ortamında içerik, etkinlikler, amaçlar ve araçlar arasındaki ilişkiyi Şekil 3'te gibi göstermiştir.

Şekil 3: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı



Kaynak: Ertem, S. (2007: 35.)**Veri Toplama ve Değerlendirme Ünitesinin İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Tutum Geliştirmelerine Katkı Getirecek Şekilde Yeniden Düzenlenmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Şekil 3'te de görüldüğü gibi yapılandırmacı öğrenme ortamını etkileyen 4 önemli faktörden birisi de içeriktir. İçerik öğrenme ortamını doğrudan etkileyen faktörlerden biridir. Erdem (2001), de öğrenme ortamlarının tasarlanması sürecinde öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunması ve onu anlamlandırabilmesine vurgu yapmaktadır. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların yada alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir. Deryakulu'na (2001) göre, yapılandırmacı sınıflar öğrenen merkezlidir; öğrenmeleri beklenen hiçbir bilgi, içerik olarak önceden belirlenmiş değildir. Bu nedenle içerik, tek kaynaktan sunulmaz; onun yerine, öğrenenlere konuyla ilgili farklı bakış açılarını tanıyabilmeleri için, birincil bilgi kaynakları ve yapılandırma sürecinde gereksinim duyacakları materyaller sağlanır. Öğrenenler, öğrenmenin gerçekleşmesi için etkin rol alarak hem kendilerine hem de

arkadaşlarına konuyla ilgili sorular sormaya, görüşlerini açıklamaya, tartışmaya ve konu üzerinde derinlemesine düşünmeye özendirilirler. Konu, bütüncül olarak sunulur ve öğrenen, bütünden parçaya doğru ilerler. De Bono (1993) yaratıcı eğitimde grup çalışmalarının önemine dikkat çekerek hem grup hem de bireysel çalışmanın yapılmasını önermektedir.

Özden (2003)'e göre yapılandırmacı bir programda, öğrencilerin kullanması için bir miktar mevcut içerik olmasına rağmen öğrenciler çalıştıkları konu üzerinde bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını aramaları için teşvik edilir. Şimşek (2005) içeriği, amaçlar doğrultusunda seçilen öğrenme yaşantıların bütünü olarak tanımlamakta ve öngörülen yeterlilikleri kazanabilmenin ancak uygun içeriği istenen düzeyde öğrenmekle olanaklı olduğuna inanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme programlarının vurgusu, akıl yürütmeyi öngören zihinsel beceriler, kişisel değerlere göre yönelen tutumlar ve farkındalık bilincini zorunlu kılan bilişsel stratejiler üzerine olmakla birlikte bireyler eğitimi bir bütün olarak görür ve içerik türlerine birbirini tamamlayacak biçimde yer verir. Şimşek (2005), nesnelci programları geliştirirken izlenen içerik seçiminin, yapılandırmacı öğretim programları için geçerli olmadığını belirtmekte ve yapılandırmacı öğretim programlarında içeriğin yalnızca ana hatları ortaya konulduğunu, sınır belirtilmediğini, hatta sunulan içeriğin ötesine geçmeyi gerektirdiğini ifade etmektedir.

1.1.10. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman rolünü üstlenmektedir. Öğretmenin sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergilemesini, öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratmasını istemektedir. Öğretmen, verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması gerektiğine inanmalı, okul ortamında gerçekleştirilecek öğrenmelerin öğrenci merkezli olmasını istemeli, bu yönde çaba göstermelidir, öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini

geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimini benimsemelidir. Alkove ve McCarty (1992) öğretmenin, bu iletişim biçiminde öğrencilere, “Bu konuyla ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?”, “Niçin böyle düşünüyorsunuz?”, “Nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi sorular sormasını ve “Evet”, “Hayır” yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınmasını öğütlemektedir.

Yaşar (1998), yapılandırmacı ortamda öğretmenin, çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba göstermesine vurgu yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, bu amaçla gruplar arasında dolaşmasını, yardıma gereksinme duyan grubun yanına giderek gruba yardımcı olmasını ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmasını tavsiye etmektedir. Yine yapılandırmacı ortamda öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunmalı, yönergeler vermeli, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olmalıdır. Öğretmen, herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba göstermeli, Öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda bile hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olmalıdır. Örneğin, yapılandırmacı anlayışın benimsendiği bir matematik dersinde, problem çözümüyle ilgili hatalı işlem yapan bir öğrenciye, öğretmen, “Şuradaki işleminiz hatalı, onu şöyle düzeltiniz!” biçiminde uyararak yerine, “Problemin çözümüyle ilgili olarak hangi işlemleri, hangi gerekçeyle yaptınız?”, “İşlemlerinizde herhangi bir hata olduğunu düşünüyor musunuz?”, “Eğer varsa, bu hatanın nerede olduğunu düşünüyorsunuz?”, “Bu hatayı nasıl düzeltebilirsiniz?” gibi sorular yönelterek öğrencinin hatayı bizzat kendisinin bulması ve düzeltmesi yönünde çaba göstermelidir.

Alkove ve McCarty (1992), yapılandırmacı anlayış uyarınca öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede de test sonuçlarından daha çok, düzenli olarak gerçekleştirdiği gözlemlerinden yararlanmalarını ve bu amaçla sınıfta kullanılmak üzere gözlem formları hazırlamalarını, dolayısıyla öğretim sırasında sürekli kayıtlar tutulmasını önermektedir. Öğretmenler, öğretim sonunda, ya bire bir ya da gruplar halindeki öğrencilerle öğrenme sonuçlarını tartışmalı ve sınıfta bir öğrenme ortamı

oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirip öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Selley (1999), yapılandırmacı öğretmenlerin açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, alanında çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmaları gerektiğini savunmaktadır.

Brooks ve Brooks (1999)'a göre yapılandırmacı öğretmen; bireye uygun etkinlikler yaratmak, öğrenenlerin hem birbirleri ile hem de kendisi ile iletişim kurmalarını cesaretlendirmek, işbirliğini teşvik etmek, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturmak, öğrenenleri her şeyden önce yeni fikirler konusunda cesaretlendirmek durumundadır. Yeni anlayışta öğrenenler arasındaki iletişim köprülerinin açık olması son derece önemlidir, böylece öğrenciler birbirine ve kendilerine soru sorabilmeli, bu soruların yanıtlarını arayabilmeli ve cevaplarını paylaşabilmelidir. Öğretmenler, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunmalı, yönergeler vermeli, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı, yol gösterici olmalıdır. Öğretmenler, problemi öğrenenler için çözmek yerine öğrencinin çözümlenmesi için ortam hazırlarlar ve düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya bu şekilde de problem çözmeye teşvik etmeli, öğrenene soru sormalı ancak neyi yada nasıl düşüneceğini söylememelidir. Brooks ve Brooks (1993)'un yapılandırmacı öğretim açısından öğretmenin, öğrencilerin özerkliğini ve girişimini destekleme, öğrencilerin merak ve ilgisini artırıcı sorulara yönlendirme ve soru sormalarını destekleme, öğrencilere benzetme, ilişki kurma ve yaratmaları için zaman verme, sınıflandırma, analiz etme, tahmin etme, yaratma, keşfetme gibi görevlere yönlendirme gibi öğrenme ortamındaki stratejilerine ilişkin altını çizdiği bu hususlar Torrance'ın (1995) yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik eğitimsel uygulamalarla tutarlılık içindedir. Torrance'a göre, yaratıcılık açısından öğrenci-öğretmen ilişkisinin doğası; zengin, heyecan verici, teşvik edici, problemleri bilimsel olarak araştırmada gerekli işaretleri sunmadır. Yüksek yaratıcı çocuklar daha özgür ve bağımsızdırlar. Geleneksel disiplin anlayışı açısından bu durum, öğretmenler için genelde bir problem olarak algılanmaktadır. Bu durumda, öğretmenler sınıf disiplini sağlamak için daha katı ve otoriter tutum içine girerek öğrencileri sınırlamaktadır. Öğretmen dışsal motivasyon yerine öğrencilerin içsel motivasyonlarını harekete geçirmek durumundadır.

Şaşan (2002), öğretmenleri otorite olarak değil sınıf içinde bir gözlemci olarak tasvir etmekte, yapılandırmacılıkta sınıf yönetiminin emir verme ya da zor kullanma ile yapılamayacağını, denetimin dolaylı, duygusal ve zihinsel olması gerektiğini savunmaktadır. Bilginin özerk yaratıcısı olan birey, yapılandırmacılık anlayışının odak noktasıdır bu yüzden eğitim uygulamaları, öğrenenlerin aktif bilişsel yeteneklerini geliştirmeli ve öğrenmelerini kolaylaştırmalıdır. Bunu başarmak için bireylerin kendi fikirlerini oluşturmalarında destekleyici bir çevre hem bireysel hem işbirlikli olarak sağlanır. Eğitimin bu yapılandırmacı modeli öğrenen-birey merkezli öğrenme çevresidir. Bu çevrenin önemli bir unsuru da öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretmen arasındaki ilişkidir.

Keser (2003), her bir öğrencinin kendi oluşturduğu hedeflerin kesin ve belirgin iken, öğretmen açısından sadece öğrencilerin ulaşması gereken genel hedeflerden söz edilebildiğine işaret etmektedir. Davranışlar daha genel bir şekilde hedef ifadenin içinde yer almaktadır. Hedefler öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenir. Ülgen (1994)'e göre bu kararlara öğrencileri katılması, öğrenenin hedefe ulaşması isteğini artırır ve öğrenen merkezli öğrenme çevresi; geleneksel öğrenci-öğretmen hiyerarşisini ortadan kaldırır. Öğretmen teorik bilginin kaynağı olarak hareket etmekten ziyade bir rehber gibi hareket eder. Bevevino ve diğerleri (1999) öğretmenin yükümlülüklerini; “Aktiviteleri seçme, öğrencileri aktiviteler içine sokma, problem durumları düzenleme, bir katalizör gibi davranma ve öğrencilerin ırsak çözümlerini üretme” olarak belirtmektedir. Tezci ve Gürol (2003), öğretmenlerin otoriter olarak öğrenci öğrenmesini düzenlemek yerine öğrenenlerin kendi kişisel yönelimli açıklamalarında inisiyatifi ele almaları için bireyleri desteklemelerini ve yardımcı olmalarını önermektedir.

1.1.11. 2005 Hayat Bilgisi Programı ve Yapılandırmacı Yaklaşım

Hayat Bilgisi dersi ile çocuk, çevresinde olup biten sosyal ve doğal olaylara, eşyalara ve varlıklara karşı duyduğu merakı giderir. Asan ve Güneş (2000)'e göre öğrenci, ilköğretimde somut işlemler dönemindedir. Bu dönemde öğrenme- öğretme ortamında ona sunulacak olgular gerçek yaşamdan ve yakın çevreden alınmalıdır. Son

zamanlarda farklı bilim adamları tarafından savunulan öğrenme kuramlarında öğrencinin aktifliği ilkesi önem kazanmıştır.

2005 İlköğretim 1., 2., ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretimi programının temel hedefi ve vizyonunun; “Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek” olduğu ifade edilmiştir.

Acat ve diğerleri (2005), hazırlanan ilköğretim programının, ezberci anlayışa son vereceğini belirtilerek tümüyle davranışçı yaklaşımlarından öte, bilginin taşıdığı değer ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, bireyin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı vurgulamaktadır. Bu programla, öğrenci ve etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını, bireysel farklılıklarını dikkate alan ve çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir.

İlköğretim 1., 2., ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretimi programının temelde davranışçı yaklaşımdan etkinlik odaklı yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir farklılaşmayı öngördüğü anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim sürecinin benimsendiği; uyarıların yorumlamasına, anlamlandırılmasına ve bilginin aktif olarak yapılandırılmasına ağırlık verildiği görülmüştür.

Sabancı ve Şahin (2005); davranışçı yaklaşımda, davranışlar ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin üzerinde durulduğunu, bilgi kaynağı olarak öğretmenlerin ve kitapların işe koşulduğunu, anlatım yöntemine ağırlık verildiğini, öğrencilerin ise dıştan verilen uyarıcılarla güdülenen pasif alıcılar konumuna zorlandığını belirtmektedir. Bu görüşe göre bireyin içsel olarak kendisini pekiştirmesi ve yönlendirilmesi göz ardı edilmiştir.

Yeni programın hedefi 1940'lerden beri takip edilen davranışçı yaklaşımı terk etmektir. Çünkü mevcut davranışçı yaklaşımda bilgiler ve o bilgilerle hedeflenen davranışlar vardır. Bu program, katı ve mekanistik neden- sonuç ilişkisine dayanan Newton'cu değerler dizisi yerine, birden fazla neden ve sonucu göz önünde bulunduran Quantom'cu değerler dizisi ile eğitim vermeyi ön görür. Bu eğitim anlayışı ile baskın lineer düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep- çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır. Öğrenen birey pasif alıcı konumunda değil; öğrenmeye yöneldiği dış dünyaya zihindeki şemayı ve kategorileri giydirek bilgisini şekillendirir. Kişi kendi anlayışını oluşturur. Bu anlayışta amaç, bilgi konusu olan materyalin üzerini hazır bilgilerle örtmek değil o konuyla ilgili bilgilerin ortaya çıkmasını öğretmek olmuştur. Öğrencinin özerkliği ve farklı oluşu göz önünde tutulmuştur ve bu doğrultuda sınıf içi uygulamalar için etkinlikler düzenlenmiştir (Çevik, 2005: 52-54).

Yapılandırmacı öğrenme, öğrenenin kendi yetenekleri, güduları, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Ülgen, 1994: 144). Davranışçı yaklaşımın temel varsayımlarına karşı çıkan yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze almakla beraber öğrenmeyi öğrencinin etkin rol aldığı bir süreç olarak görmekte ve alternatifler sunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğretme yerine öğrenme, öğretmen yerine öğrenci vurgulanır. Anlamsal çıkarımların çocuklarda öğretmenin öğördüğünden farklı olabileceği kabul edilir.

Yapılandırmacı kuram, öğreneni merkeze alan bir kuramdır. Çünkü her birey yeni bir bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantılarının süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamakta ve bilgiyi kendi zihninde oluşturmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenme de, eski bilgilerimizin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve yapılandırılmasıdır (MEB, 2005). Yurdakul (2005)'a göre yapılandırmacı öğrenmede, öznel bir gerçekliğin savunulduğu, pozitivizm ötesinde öğrenmenin bireysel bilişle oluşan öznel anlatımların sosyokültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması; bilginin ise bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerinden edindiği deneyimlerle oluştuğu ve hiçbir zaman kişiden bağımsız olmadığı, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olduğu kabul edilir

Temelde yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği 2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programı birey merkezli olup, öğrencinin bakış açısı esas alınmıştır. Ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenme, öğrencinin ihtiyacı olan sürekli yenilenen bilginin yine öğrenci tarafından yapılandırılması, bireye yaşam kalitesinin temel becerilerinin kazandırılması, yetenek ve kişiliği geliştirmenin önceliği, dersin zevkli ve eğlenceli olması, yaşamın ve insanın bütünlüğüne paralel olarak olgular bütüncül ve tematik bir yaklaşımla gerçekleştirilmektedir.

2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar programında öğretme yerine öğrenmeyi öğrenen, özerkliğini ve inisiyatifini destekleme ve kabul etme, öğrenenleri, irade ve amaç sahibi varlıklar olarak görme, öğrenmeyi süreç olarak düşünme, öğrenenin araştırmasını destekleme, öğrenmede deneyimin kritik rolünü onaylama, öğrenenlerin doğal merakını destekleme, öğrenenlerin zihinsel modelini hesaba katma, performansı ve öğreneni değerlendirirken anlayışı vurguma, kendini bilişsel teorinin ilkeleri içinde görme, öngör, yarat ve analiz et gibi bilişsel terminolojiden yararlanma, öğrenenin “nasıl” öğrendiğini dikkate alma; öğrenenin, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim içerisinde olmasını destekleme, birlikte öğrenmeyi destekleme, öğrenenleri gerçek dünya durumlarına katma, öğrenmenin gerçekleştiği bağlama önem verme, öğrenenin inançları ve tutumlarını göz önünde bulundurma, öğrenenlere yeni bilgi oluşturma ve gerçek deneyimlerden anlam çıkarma fırsatını sağlama yaklaşımının esas alındığı görülmüştür. Öğrenciler okula çok farklı deneyimlerle ve düşüncelerle geldiklerinden her öğrenci okula kendi deneyimlerini, alışkanlıklarını ve beğenilerini beraberinde getirir. Bütün öğrencilerin aynı konuları aynı şekilde ve aynı düzeyde öğrenmeleri beklenemez, her öğrenci kendisine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve bilgiyi kendine göre yapılandırır. Bu da her öğrenciye kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını gerektirir (MEB, 2005).

1.1.12. Hayat Bilgisi Dersinde İçeriğin Düzenlenmesindeki Gelişmeler

Hayat Bilgisi dersi Cumhuriyet döneminde ilk kez 1926 yılında düzenlenen ilk mektep müfredat programında yer almaktadır. Daha önceki programlarda bu adla bir ders yoktur. Eski programlardaki Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzısihha, Coğrafya ve Tarih Mebadisi, Musabakat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersleri ilköğretim

birinci devrenin ilk üç sınıfında Hayat Bilgisi dersi ile ifade edilmiştir. Sönmez (1995), Hayat Bilgisi dersi 1936, 1948, 1968, 1995, 2005 programlarında aynı isimle yer aldığını 1948 programlarında mevcut Hayat Bilgisi konularından köy hayatı ile ilişkisi olmayanların köy okullarında işlenmesinin gerekli olmadığı, buna rağmen bu okullarında başka konular üzerinde durulması istendiğini belirtmektedir. 1965 programına kadar düzenlenen Hayat Bilgisi programlarında, içeriğin genel olarak mevsimler, dersane, okul, aile, köy, kasaba, il ve bayramlar konularından oluşturulmaktadır. Bu programlar incelendiğinde yakın çevreden, basit ve temel doğal ve toplumsal olgulardan hareket ederek ünitelerin yapılandırıldığı görülmüştür. 1936 ve 1948 programlarında her ünitenin sonunda “eğitsel sonuçlar” yer almıştır. Burada her ünitenin sonunda öğrencide meydana gelmesi beklenen temel bilgi, beceri ve duyuşa yer verilmiştir. Bu özellikle her üniteye öğrenciye kazandıracak temel bilgi, beceri ve duyuşun belirlenmesi ve ünitenin ona göre düzenlenmesi açısından son derece yararlı olmuştur. 1968 ve 1995 programlarında eğitsel sonuçların bulunmaması eksiklik olarak değerlendirilmektedir. 1995 Hayat Bilgisi içeriği incelendiğinde 1968 program içeriğinden çok farklı olmadığı Sönmez (1999) tarafından ifade edilmiştir. Bu özellikler açısından bakılınca 1968 ve 1995 programları, Cumhuriyet döneminde yapılan 1926, 1936, 1948 ve 1962 programlarından içerik açısından çok büyük bir farklılık göstermemektedir. 1968 programı, yakın çevre ve zamandan uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel özelliklerine genelde uygun olarak düzenlenmiştir. Bu programda ünitelerin birbirinin önkoşulu olacak ve gittikçe derinleşerek helezonik bir biçimde yapılandırılmadığı, 1936 ve 1948 programlarında her ünitenin sonunda belirlenen eğitsel sonuçlara 1968 programında yer verilmediği görülmektedir (Sönmez, 1999: 83-125).

1.1.13. Mevcut İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programında İçerik

Hayat Bilgisi dersinde içerik düzenlenirken, önce içeriğin amaç ve davranışlarla tutarlı olması gerekmektedir. İçerik düzenlenirken, öğrencilerin bedensel, zihinsel gelişimlerinin yanı sıra hazırbulunuşluk düzeyleri ile öğrencinin ilgisini çekecek, öğrencinin gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikler de göz önünde tutulmalıdır.

Hayat Bilgisi dersi yaşamla bütünleşik bir ders olması nedeniyle öğretmenin içeriği sunarken konuların yaşamdan kopuk olmamasına dikkat etmesi gerekmektedir. Yaşamdan örnekler verilmeli ve ifadeler somutlaştırılmalıdır.

2005 Hayat Bilgisi dersinin içeriğine bakıldığında konuların daha önceki programlarda yer alan üniteler yerine üç ana tema halinde düzenlendiği görülmektedir. 2005 Hayat Bilgisi dersi programında insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleri ve değişim iç içedir; bunlar sadece eğitim-öğretim amacıyla yapay olarak birbirinden ayrılabilir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımın da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları; “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olarak kararlaştırılmıştır (MEB, 2005).

Hayat Bilgisi dersinde içerik düzenlerken çocukların varlıkları, olayları ve öğretim konularını bilim dallarına göre kavrayamaması kaygısını ortadan kaldırmak için konularda “Toplulaştırma” yapılmıştır. Binbaşıoğlu (2003); toplulaştırmanın, Hayat Bilgisi konularının bütünlüklerini bozmadan çocuğun öğreneceği her kavramı, duyu organları yoluyla birbiriyle ilişkili olarak kavratmaya yönelik olduğunu belirtmektedir.

Hayat Bilgisi dersi programında çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu öğeler (öğrencilerin temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler kazanmalarına fırsat yaratmak), belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “kazanımlar” oluşturulmuştur (MEB, 2005). Üç yıl boyunca aynı adlandırmayla devam eden temalar; kazanımların pekiştirilmesini, önceki öğrenme temellerinin üzerine yenilerinin eklenmesini ve

çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesini, bunun uygulanmasını sağlamaktadır.

Hayat Bilgisi dersi programında temalar, beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler diğer derslerle bütünleştirilebilmekte; aynı zamanda da çocuğun dünyasındaki olgu ve olayları yansıtmaktadır. Programda tematik yaklaşımının seçilmesinde rol oynayan unsurlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır (MEB; 2005):

1. Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için motivasyon kaynağı olup, öğrencilerin çalışmalarına olan ilgi ve kendilerine olan güvenlerinin diğer derslere de yansımaya yardımcı olmaktadır.

2. Öğrencilerin, başkalarının görüş açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktadır.

3. Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve farkındalıklarını arttırmaktadır.

4. Öğrencilerin etkinliklere katılarak değişik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamaktadır.

5. Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmektedir.

6. Öğrencilerin tutumlarında ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.

7. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının iyileşmesine yardımcı olmaktadır.

Hayat Bilgisi dersi programında temalar seçilirken aşağıda belirtilen özellikler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Öğrencinin ilgisini çekmesi

2. Öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratması
3. Öğrencilerin yeni çalışmaları denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi
4. Öğrencilerin doğal öğrenme yolunu izlemelerine fırsat vermesi
5. Kişisel niteliklerin kazanılmasına olanak sağlaması
6. Derslerin temelini teşkil eden bir yapı taşıması
7. Çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması
8. Birçok alana uygulanabilmesi
9. Diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşabilecek kadar sınırlı olması
10. Öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik etmesi Tematik yaklaşımın uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve eğitimle ilgili herkesin çocukların dünyasını bir bütün olarak görmeleri gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler temalar hakkında bilgi edinirken aynı zamanda yaşam becerileri ve kişisel nitelikleri de kazanma fırsatı bulmaktadır.

2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programında sarmal program yaklaşımı ile hazırlanmış bir içerik düzenlemesi hakim olmuştur. Sarmal program yaklaşımında da doğrusal bir sıranın izlenmediği, daha önceki öğrenmelerin tekrar edildiği, bu tekrarların hatırlatmaktan çok kapsamının genişletildiği, esnek, sürenin kontrollü olduğu, her öğrenme alanının kendi içinde bir ardışıklığının söz konusudur (Demirel, 2005:127).

2005 İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programında içerik, öğrenme alanları altında temalar ve kavramlardan oluşmuştur. Genel olarak tematik yaklaşım ve

yakından uzağa ilkesi uygulanmıştır. İçerik belirlenirken insanın bütünlüğü ilkesine paralel olarak izlenen bütüncül yaklaşımın bir sonucu olarak üç sınıf için çocuğun yaşamında temel oluşturan üç ana öğrenme alanı- birey, toplum ve doğa- çerçevesinde ortaya çıkan “Okul heyecanım”, “Benim eşsiz yuvam” ve “Dün, bugün ve yarın” temalarında birbiriyle ilişkili, bütünlük içinde ele alınarak ve temalar altında beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler ve diğer derslerle bütünleştirici bir yaklaşım izlenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2005).

Bir eğitim programında yer alan hedef ve hedef davranışlarla program içeriği arasında ilişki kurulurken programda yer alan her üniteye kaç hedef ve hedef davranışın bulunduğu, bunun program bütünlüğü içindeki yüzdesi ve bu hedefleri gerçekleştirmek amacıyla kaç öğretim gününün ayrılacağı belirtilmesinde yarar görülmektedir (Demirel, 2005). Hayat Bilgisi dersinde yer alan üç temanın içerdiği kazanım sayısı ve yaklaşık olarak ayrılması gereken süreler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Hayat Bilgisi dersinde yer alan üç temanın içerdiği kazanım sayısı ve yaklaşık olarak ayrılması gereken süreler

SINIFLAR	TEMA ADI									TOPLAM	
	OKUL HEYECANIM			BENİM EŞSİZ YUVAM			DÜN, BUGÜN, YARIN				
	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati
1.SINIF	39	82	45	30	64	35	16	34	20	85	180
2.SINIF	33	63	35	37	71	39	24	46	26	94	180
3.SINIF	34	54	30	46	73	41	33	53	29	113	180

Buna göre 1. Sınıfta “Okul Heyecanım” temasında 39; “Benim Eşsiz Yuvam” temasında 30; “Dün, Bugün Yarın” temasında 16, toplamda ise 85 kazanım bulunmaktadır. Bu sınıftaki kazanım sayısı diğer sınıflara oranla en az tutulmuştur. En fazla kazanım “Okul Heyecanım” temasında görülmektedir. 1. Sınıf öğrencileri ilk defa okul ortamı ile tanışmaktadırlar. Bu nedenle bu sınıftaki kazanım ağırlığı “Okul Heyecanım” temasına verilmiştir.

2. Sınıfta “Okul Heyecanım” temasında 33; “Benim Eşsiz Yuvam” temasında 37; “Dün, Bugün Yarın” temasında 24, toplamda ise 94 kazanım olduğu görülmektedir. 2. Sınıfta kazanım sayısı artmıştır. Bu sınıfta en fazla kazanım “Benim Eşsiz Yuvam” temasında görülmektedir. 2. Sınıf öğrencilerin okul ortamını benimsedikleri ve kurallarını öğrendikleri bir dönem olarak kabul edilmektedir.

3. Sınıfta “Okul Heyecanım” temasında 34; “Benim Eşsiz Yuvam” temasında 46; “Dün, Bugün Yarın” temasında 33, toplamda ise 113 kazanım olduğu görülmektedir. 3. Sınıfta kazanım sayısı en yüksektir. Öğrenciler okul ortamına uyum sürecini tamamlamışlardır. Bu sınıfta en fazla kazanım “Benim Eşsiz Yuvam” temasında bulunmaktadır. 3.Sınıf, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersini son olarak gördükleri sınıftır. Bu sınıftaki Hayat Bilgisi dersi Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi için hazırlık olma özelliğini taşımaktadır.

2005 Hayat Bilgisi Programında Belirli Günler ve Haftalar üç sınıf için ayrı verilmiştir:

1. SINIF

1. İlköğretim Haftası (Okulların açıldığı ilk hafta)
2. Hayvanları Koruma Günü (4 Ekim)
3. Dünya Çocuk Günü (Ekim ayının ilk pazartesi günü)
4. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
5. Kızılay Haftası (29 Ekim-4 Kasım)
6. Atatürk Haftası (10-16 Kasım)
7. Öğretmenler Günü (24 Kasım)
8. Orman Haftası (21-26 Mart)
9. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
10. Trafik Haftası (Mayıs ayının ilk cumartesi günü ile başlayan hafta)
11. Anneler Günü (Mayıs ayının ikinci pazar günü)
12. 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı

2 . SINIF

1. İlköğretim Haftası (Okulların açıldığı ilk hafta)

2. Hayvanları Koruma Günü (4 Ekim)
3. Dünya Çocuk Günü (Ekim ayının ilk pazartesi günü)
4. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
5. Kızılay Haftası (29 Ekim-4 Kasım)
6. Atatürk Haftası (10-16 Kasım)
7. Öğretmenler Günü (24 Kasım)
8. Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası (12-16 Aralık)
9. Orman Haftası (21-26 Mart)
10. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
11. Trafik Haftası (Mayıs ayının ilk cumartesi günüyle başlayan hafta)
12. Anneler Günü (Mayıs ayının ikinci pazar günü)

3. SINIF

1. İlköğretim Haftası (Okulların açıldığı ilk hafta)
2. Atatürk Haftası (10-16 Kasım)
3. Öğretmenler Günü (24 Kasım)
4. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
5. İnsan Hakları Haftası (10 Aralık'tan itibaren bir hafta)
6. Enerji Tasarrufu Haftası (Ocak ayının ikinci pazartesi günü başlayan hafta)
7. Yeşilay Haftası (1-7 Mart)
8. Kütüphaneler Haftası (Mart ayının son pazartesi günü başlayan hafta)
9. Dünya Tiyatrolar Günü (27 Mart)
10. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
11. Trafik Haftası (Mayıs ayının ilk cumartesi günüyle başlayan hafta)
12. Anneler Günü (Mayıs ayının ikinci pazar günü)
13. Müzeler Haftası (18-24 Mayıs)
14. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı
15. Çevre Koruma Haftası (Haziran ayının 2. pazartesi günü başlayan hafta)

1.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili olarak ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.2.1. Türkiye'deki Araştırmalar

Karagülle (1988), "İlkokullarda Okutulan Hayat Bilgisi Dersi Programının Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında, 1968 Hayat Bilgisi programını amaçlar, ilkeler ve içerik yönünden değerlendirilmesini, derste öğrencinin gösterdiği başarının yeterliliğini, öğretmen ve okul yöneticilerinin derse verdikleri önemin belirlenmesi amaç edinmiştir. Araştırma sonunda, programın amaç, ilkeler ve içerik yönünden yetersiz olduğu, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dersin gerekliliği hakkında görüşlerinin kıdeme göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Çolakoğlu (1998) "İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin mevcut program tasarıları hakkındaki görüş ve önerileri (Balıkesir örneği)" isimli araştırmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mevcut program tasarıları hakkındaki görüş ve önerilerini incelemiş, öğretmenlerin program tasarısı algılarının belirlenmesi, program tasarısı planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve okul düzeyinde program mühendisliği modelinin tasarlanmasını amaçlamıştır. Balıkesir ilinin merkez ilçe dahil 19 ilçesinde görev yapan 3458 sınıf öğretmeni arasından sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre seçilmiş on ilçede çalışan 500 öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur. Geliştirilen veri toplama aracı ile örneklem grubunda bulunan 426 öğretmenden geçerli veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin yarısı program tasarısını doğru algılayamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası program tasarısını islenen nitelikte planlama yeterliliğine sahip iken yarıdan fazlası istenilen niteliklerde uygulama, değerlendirme, geliştirme yeterliliğine sahip olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin üçte ikisinin program tasarısı süreçlerine yönelik aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz veya kısmen yeterli olduğu bulunmuştur. Öğretmenler mevcut program tasarılarının öğrencileri ezberci yaptığını, güncel olmadığını belirtirken, program tasarısı geliştirme süreçlerine etkin katılmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacıya göre; öğretmenleri program tasarısı planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde etkin kılabilmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin nitel ve nicel olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Okul düzeyinde önerilen program

mühendisliği modeli de dikkate alınarak öğretmenlerin etkin şekilde rol alabileceği program tasarısı geliştirme modeli oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.

Küçüktepe (1998), “Earged Tarafından Geliştirilen 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programının Gelişim İlkelerine Uygunluk Dereceleri” isimli araştırma ile, EARGED tarafından hazırlanan 1998 Hayat Bilgisi programının, program geliştirme ilkelerine uygunluk derecesinin saptanması hedeflenmiştir. Bununla ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve EARGED’de görevli toplam 50 program geliştirme uzmanına 70 maddeden oluşan bir anket sunulmuştur. Araştırma sonucunda içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme durumlarının gereken nitelikleri taşıdığı sonucuna varılmıştır.

Erdem (2001)’in yapmış olduğu “Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı” isimli çalışmasında, bu yaklaşım tanıtılmış ve programların temel öğeleri bakımından incelenmiştir. Çalışmadaki sonuçlar arasında bilgiyi anlamlı ve kullanışlı hale getirebilmek için zengin bir öğrenme çevresi zengin materyal kullanımını ve bireyin zihinsel yapılandırmayı gerçekleştirebilmesinin, çevresiyle etkileşimde bulunacağı zengin öğrenme yaşantılarını gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülaydın (2002)’in “1998 Hayat Bilgisi Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmasında, öğretmenlerin öğretim durumlarına göre programın; hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarının düzenlenmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin kıdem durumlarına göre programın; içerik, öğrenim durumları ve sınav durumlarının düzenlenmesine ilişkin görüşler arasında da fark anlamlı bulunmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, genel olarak programın tüm boyutlarına ilişkin görüşleri arasında fark, anlamlı bulunmamıştır, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre ise genel olarak programın tüm boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Karakuş (2003), yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapısal Öğretmen Rollerine Sahip Olma Düzeylerinin Belirlenmesi (Adapazarı Örneği)” isimli

araştırmasında, öğretmenlerin yapısalcı öğretim kuramı ile ilgili görüş ve düşüncelerini almak amacıyla, Sakarya ili merkez ilçe (Adapazarı) İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan ilköğretim okulları arasından random yöntemi ile 8 okul belirlenerek örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu çalışma yapılırken örneklem grubuna dahil edilen 8 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Verilen anketlerden geriye dönen 240 tanesi geçerli kabul edilerek değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ölçekler ve alt ölçekler dikkate alınarak düzenlenmiş ve iki ortalama arasındaki fark önemlilik testi (t-testi), tek yönlü varyans analizi (Anova) teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında değişkenlere bağlı olarak (halen çalıştıkları okullar, cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okullar ve bitirdikleri yükseköğretim programı) anlamlı bir fark elde edilememiştir. Araştırma sonucunda; yapısalcı öğretmen rolleri ile ilişkili olarak gösterilmesi gereken öğretmen davranışlarını sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yapısalcı öğretim yaklaşımının temel prensipleri öğretmenler tarafından benimsenmektedir. Öğretmenlerin yapısalcı öğretim yaklaşımını bilmedikleri halde yapısalcı öğretmenin taşıması gereken özellikleri kendilerinde taşıdıklarını ifade etmeleri beklenmektedir ve araştırma sonucunda bu gerçekleşmiştir.

Konuya ilişkin bir diğer çalışma Bayram (2005) tarafından yapılmıştır. Bayram, 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının etkililiğini öğretmen adayları görüşlerine göre araştırmıştır. Çalışmada Bolu ilinde öğretmenlik yapan 171 öğretmen yer almıştır. Aday öğretmenlerin programlara ilişkin amaçlarının gerçekleşmesi, temel yapı ve yaklaşımların oluşması, öğrenme- öğretim 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 (2005)'in 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 retmen görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir.

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005), yapmış oldukları “İlkretim Programlarının retmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” konulu araştırma ile 2004- 2005 üretim yılında deneme uygulaması yapılan ilkretim programlarının retmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu Ankara ilinde yeni programların deneme amaçlı uygulandığı 10 okulda görev yapan 50’si kadın ve 22’si erkek olmak üzere toplam 72 sınıf retmeni oluşturmuştur. Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, alan yazın taraması ile elde edilen bilgilerin yanı sıra tarama modeline uygun olarak anket ve gözlem formu olmak üzere iki tür veri toplama aracıyla sağlanmıştır. Tarama modeli niteliğinde olan bu araştırmada veriler yüzde hesaplamalarından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, retmenlerin mesleki gelişim, yeni programların içerdiği yaklaşımlar, üretimi tasarımıyla ve uygulama ile lme ve değerlendirme konularında kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Gözlem formu faktörüne ilişkin performans puanları dikkate alındığında ise, retmen anketindeki puanlara göre daha düşük çıktığı saptanmıştır.

Ocak ve Beydoğan (2005) “İlkretim Okulları 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İçerik Standartlarının retmen Görüşlerine Göre Bazı Değerşenler Açısından Yeterlilik Düzeyi (Standart Belirleme-Erzurum rneği)” isimli araştırmada ilkretim okullarının 3. sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersine ait içerik, retmen görüşlerine dayalı olarak analiz etmiş ve yine retmen görüşlerine dayalı olarak Hayat Bilgisi dersi içerik standartları geliştirmiştir. Araştırmada retmenlerce belirlenen içerik standartlarının yine retmenlerce büyük oranda kabul gördüğünü belirtilmektedir. retmenlerce belirlenen 96 tane içerik standardından ancak %14.6’sının içerikte (ders kitabında) yer aldığı vurgulanmıştır.

Sabancı Üniversitesi Yeni retim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Ekibi (2005) uzman görüşüne dayalı doküman incelemesine dayanan bir rapor hazırlamıştır. İncelemeye temel olan ltler, dış ve i ltler olarak ele alınmıştır. Rapora göre, genel olarak programlarda yenilik getirici bir bakış açısı bulunduğu

vurgulanmıştır. Programların sadece kâğıt üstünde bir belge değil, yaşayan ve hem bireysel, hem sosyal ihtiyaçlara cevap veren etkileşimli bir program olması gerektiği ve programın uygulama sürecinin çok iyi planlanmasını ve izlenmesini, insan kaynaklarını geliştirme modelinin hazırlanması gerektiği açıklanmıştır.

Bir diğer çalışma da Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilebildiğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Polat, Tanrıverdi ve Apak (2005) tarafından yapılmıştır. Hayat Bilgisi ders öğretim programındaki kazanım cümleleri beşli likert tipi ölçüğe 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.

Yaşar ve diğerleri (2005) yaptığı araştırmada, 2005-2006 öğretim yılında uygulanacak olan yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Sonuç olarak, öğretmenler, programın uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek sorunlara ilişkin olarak, programları yeterince tanımama, yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli bilgiye sahip olmama, sınıf mevcutlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmaması, programdaki etkinlik örnekleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmama, programdaki değerlendirme yöntemleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmama ve müfettişlerin farklı bakış açıları sorunlarının ortaya çıkma olasılığına “kesinlikle katıldıklarını” belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra programdaki etkinliklerle derse ayrılan sürenin yeterli olmaması, programın öngördüğü yaklaşım, yöntem ve teknikleri tanımama, öz değerlendirme, programda kullanılması gereken öğretim teknolojileri ve araç-gereçleri tanımama ve kullanmama, yeni programlara göre plan yapmanın güç olması, velilerden yeterli destek almama ve okul yönetiminin programlara karşı kayıtsız ve ilgisiz davranması sorunlarına ise “katıldıklarını” belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Küçükahmet (2005)'in 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 kazanım 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 (2005)'in 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 (2005)'ün 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 cinsiyet 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 oldukları saptanmıştır. Benzer olarak kız öğrencilerin ise kendilerini Türkçe’yi etkili kullanma, işbirliği yapma, sorumluluk alabilme gibi kadın rolüyle daha çok örtüşen becerilerde yeterli oldukları belirlenmiştir.

Bulut (2006) “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ile ilgili olarak; öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu, öğretmenlerin program kapsamına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre göstermediği tespit etmiştir.

Uğur (2006)’un, “ 2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Uşak İli Örneği)” isimli çalışmasında temaların öğrencilerin ilgilerini çekerek merak ve araştırma isteği yarattığı, ekip ruhu geliştirerek doğal öğrenme yolunun izlenmesine, yeni çalışmaları denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat verdiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada, temaların; öğrencilerin kişisel nitelikler kazanmasına, öğrenme modelleri ve ilkelerinin uygulanmasına olanak sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca temaların, bireysel farklılıklar olan öğrenciler için isteklendirme kaynağı olduğu, çalışmalarına ve kendilerine olan güvenlerinin diğer derslere de yansımaya ve okula yönelik tutumlarının iyileşmesine yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada temaların öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve farkındalıklarını artırdığı, öğrencilerin başkalarının görüş açısını iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını, tutumlarında ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlandığı vurgulanmıştır. Üç temanın aynı isim altında sarmal yaklaşımla hazırlanmış olmasının hem kazanımları hem de becerileri pekiştirdiği, kazanım sayılarına göre temalar için belirlenen 180 ders saatinin yeterli olduğu açıklanmış, öğretmenlerin tema boyutuna olan görüşlerinin ($X= 2,95$ ile) oldukça katıldıkları tespit edilmiştir.

Özden (2005) “2004 Hayat Bilgisi Pilot Programının 1998 Hayat Bilgisi Programıyla Karşılaştırılması” isimli çalışmasında elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin 1998 Programı ile 2004 Pilot Programlarını üç boyut (hedef/kazanım, içerik, öğretme- öğrenme süreci) açısından genel olarak karşılaştıklarında, 2004 Programını, 1998 Programına göre daha olumlu değerlendirdikleri vurgulanmıştır. Alt boyutlar ayrı ayrı karşılaştırıldığında, öğretmenler 2004 Pilot Programının kazanımları ile öğretme- öğrenme süreçlerini 1998 Programının hedefleri ile öğretme- öğrenme

süreçlerine göre daha olumlu değerlendirdikleri, öğretmen görüşlerine göre her iki programın içerikleri arasında fark olmadığı görülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin her iki programın hedef/kazanım, içerik, öğretme- öğrenme süreçlerine ve bu boyutlara da genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin programlara yönelik görüşleri ile görev yaptıkları okulların bulunduğu yer arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

1.2.2. Yurtdışındaki Araştırmalar

Caine ve Caine (1991), yapılandırmacılığın “zihinsel yapılandırma” sonucu oluşan biliş üzerinde temellenmiş bir yaklaşım olduğunu, öğrenenlerin yeni bilgiyi önceden bildikleriyle bütünleştirerek zeka ve öğrenmenin gerçekleşmesi hakkında bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma sonucunda zekaya uygun öğretimde 12 ilke belirlemişlerdir (Akt. Erdem, 2001).

Osberg (1997) tarafından yapılan çalışmada, yapılandırmacı sınıflar, geleneksel sınıflar ve hiç öğretim alamayan sınıflar, nicel ön test ve son test ve kavram haritalarıyla ön test ve son test kullanılarak karşılaştırılmış ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının etkililiği incelenmiştir. Araştırma 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 117 kişi ile sulak alan ekolojisi konusunda yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda yapılandırmacı grup ile geleneksel grup arasından anlamlı bir fark bulunmazken, hiç öğretim almayan grup ile yapılandırmacı grup arasından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Wooten (2001) tarafından yapılan araştırmada, yapılandırmacı sınıflar ile geleneksel sınıfların başarıları karşılaştırılmıştır. Genel fen programına kayıtlı 10. sınıf öğrencileriyle çalışılan bu araştırmada iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan birinde geleneksel öğrenme ortamında geleneksel öğretim metotları uygulanırken diğer grupta yapılandırmacı öğrenme ortamında temel yapılandırmacı sınıftaki öğrencileri başarı testinden aldıkları puanların geleneksel sınıftaki öğrencilerin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve teknikleri, verilerin toplanması, verilerin analizi ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Veriler, anket uygulaması yoluyla toplanarak elde edilmiştir. Betimsel nitelikteki araştırmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedefler (Kaptan, 1998).

Genellikle bir survey yöntemi olan betimleme yöntemi, grupla ilgili genişliğine ama derinlemesine olmayan bir çalışmadır. Çok sayıda obje yada denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılır (Kaptan, 1998). Araştırmaya konu olan olay, birey yada nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Balıkesir ili sınırları içinde bulunan tüm resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 3. Sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bunun için Balıkesir ili sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okulları ile bu kurumlarda görev yapan 3. Sınıf öğretmenlerinin sayıları Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınarak tespit edilmiştir. 2007-2008 eğitim-öğretim yılı itibari ile Balıkesir ilinde toplam 555 öğretim kurumu ve bu kurumların birinci kademe 3. sınıflarında toplam 789 sınıf öğretmeni olduğu saptanmıştır. Bu verilere ilişkin sayılar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Balıkesir İli Sınırları İçinde Bulunan Resmi İlköğretim Kurumları ve Bu Kurumlarda Görev Yapan 3. Sınıf Öğretmenleri Sayıları

İlköğretim Kurumları	Kurum Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	Sayı	%	Sayı	%
İl Merkezindeki Okullar	36	6,48	108	13,69
İlçe Merkezlerindeki Okullar	107	19,28	223	28,26
Beldelerdeki Okullar	35	6,32	55	6,97
Köylerdeki Okullar	377	67,92	403	51,08
Toplam	555	100	789	100

Tablo 2’de de görüldüğü gibi araştırmanın yürütüldüğü Balıkesir İli sınırları içinde %67,92 (377) ile köy okullarının sayısı toplam okul sayısının yarısından fazladır. Okul sayısının bu oranı öğretmenlere de yansıdığından köy okullarında görev yapan öğretmenlerin oranı %51,08 (403) ile birinci sırada yer almaktadır. Beldelerdeki okul oranı %6,32 (35) hem de beldelerdeki öğretmen oranı %6,97 (55) en düşük yerleşim yerleri içinde yer almaktadır.

Araştırmada, özellikle belde ve il merkezindeki okul ve öğretmen oranının düşük olması nedeniyle çoklu karşılaştırmalar yapma açısından araştırma evrenine anket uygulamanın yararlı olacağı düşünüldüğünden örnekleme alma yoluna gidilmemiştir. Çalışma evreninin tamamına anket uygulanarak veriler toplanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, literatür taraması ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır.

2.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli alan yazın taraması yapıldıktan sonra bir anket formu taslağı geliştirilmiştir. Geliştirilen ilk taslakta 68 maddeye yer verilmiştir. Anket, “1=Hiçbir Zaman”, “2=Çok Nadir”, “3=Ara Sıra”, “4=Çoğu Zaman”, “5=Her Zaman” şeklinde 5’li likert türünde belirlenmiştir. Taslak formda 46 olumlu, 22 olumsuz maddeye yer verilmiştir. Oluşturulan 68 maddelik taslak anket formu 5 farklı üniversiteden uzmanların incelemesinden geçirilmiştir. Bu incelemede, anlaşılabilirlik, kapsam, maddelerin ölçülmek istenen alana uygunluğu, örnekleme düzeyi

üzerinde durulmuştur. Elde edilen veriler ışığında 58 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

Hazırlanan deneme formu, araştırmanın yapılacağı gruba benzer başka bir gruba uygulanmıştır. Ön deneme için Balıkesir ilinde 163 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan 58 maddelik deneme formu üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 12.0 paket programında değerlendirilmiştir. Verilere faktör analizi uygulamadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser Mayer Oklin (KMO) ve Bartlett testiyle test edilmiştir. Denemeye alınan 163 adet deneme ölçeğinin KMO değeri .90 ve Bartlett testi değeri 9073,46 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Verilere faktör analizi uygulanabilmesi için KMO değerinin en az .60 olması gerektiği (Pullant, 2001) göz önüne bulundurulursa, araştırmada bulunan değer yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin deneme formu verilerinin faktör analizi yapmaya uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Faktör analizi işleminde ilk olarak veriler üzerinde Döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi (Unrotated Principal Component Analysis) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin 4 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda faktör yük değeri .35 ve üstünde olan maddeler seçilmiş ve verilere Varimax metoduyla eksen rotasyon uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda birden fazla faktör altında açıklanan faktör yükü .100'ün altında olan 1, 5, 8, 10, 14, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 48, 50, 56, 57 ve 58. olmak üzere toplam 17 madde çıkarıldıktan sonra toplam 41 madde ölçekte yer almıştır. Rotasyon sonucunda KMO değeri .916 ve Bartlett testi 7099,44 olarak bulunmuştur. Ölçekteki alt boyutların öz değerleri ve açıkladığı varyansın yüzdesi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdesi

Faktör No	Özdeğer	Açıklanan varyans %
1	10.947	26.70
2	7.938	19.36
3	6.475	15.79
4	5.660	13.80

Ölçek alt boyutları ile birlikte toplam açıklanan varyans % 75.657'dir. Her bir maddenin yer aldığı boyut ve faktör yük değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Faktör Analizi Sonucuna Göre Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Eski Madde No	Faktör Sonucu Yeni Madde No	Faktör No			
		1	2	3	4
soru31	soru 22	.810			
soru39	soru 27	.768			
soru41	soru 29	.757			
soru25	soru 20	.738			
soru24	soru 19	.717			
soru43	soru 31	.713			
soru15	soru 10	.711			
soru23	soru 18	.711			
soru44	soru 32	.698			
soru40	soru 28	.667			
soru4	soru 3	.658			
soru47	soru 35	.653			
soru26	soru 21	.646			
soru22	soru 17	.627			
soru32	soru 23	.624			
soru7	soru 5	.609			
soru12	soru 8	.488			
soru17	soru 12		.879		
soru18	soru 13		.782		
soru16	soru 11		.696		
soru6	soru 4		.683		
soru9	soru 6		.599		
soru2	soru 1		.590		
soru37	soru 25		.586		
soru20	soru 15		.585		
soru21	soru 16		.574		
soru3	soru 2		.558		
soru46	soru 34			.848	
soru38	soru 26			.838	
soru35	soru 24			.832	
soru42	soru 30			.805	
soru51	soru 37			.798	
soru54	soru 40			.772	
soru45	soru 33			.755	
soru13	soru 9			.691	
soru19	soru 14			.575	
soru52	soru 38				.836
soru53	soru 39				.829
soru11	soru 7				.760
soru49	soru 36				.738
soru55	soru 41				.677

Faktör analizi sonucunda ölçek verilerine Cronbach Alfa ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri üzerinden yapılan analizde alfa güvenilirlik katsayısı .973 bulunmuştur. Hesaplanan alfa güvenilirlik katsayısı, güvenilirlik açısından oldukça iyi denebilecek bir sonucu yansıtmaktadır.

Madde ayırt edicilik güçlüklerinin hesaplanması için üst grup alt grup %27 tekniği ile t Testi uygulanarak yapılmıştır. Bu çerçevede öğretmen görüşleri açısından en yüksekte en düşüğe doğru sıralama yapılmış ve en yüksek %27 kişiyi oluşturan 44 kişi üst gruba en düşük %27'yi oluşturan 44 kişi alt gruba alınmıştır. Faktör analizi sonucunda elde edilen her bir madde için madde puanlarının alt ve üst grup ortalamaları arasındaki farklılık t Testi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. En küçük t değeri -5.42 ile 45. soru, en yüksek t değeri ise -34.753 ile 23. madde olduğu belirlenmiştir. Diğer maddelerin t değerlerinin ise bu değerler arasında olduğu saptanmıştır. Sonuçlar araştırmada kullanılan ölçeğin ölçülmek istenen alanı ölçmede ve görüşler arasındaki farklılıkları belirlemede yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu aşamadan sonra son şekli verilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almakta, 2. Bölümde ise ilköğretim 3. sınıf 2005 Hayat Bilgisi programı içeriği hakkındaki olumlu ve olumsuz ifadeler yer almaktadır. İkinci bölüm dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar maddelerin gruplanması açısından incelenerek isimlendirilmiştir.

Buna göre:

1. alt boyut: Oluşturma
2. alt boyut: Düzenleme
3. alt boyut: Esneklik
4. alt boyut: Kazanım-İçerik Uyumu

Bu bölümdeki öğretmen görüşlerinin düzeyi “1=Hiçbir Zaman”, “2=Çok Nadir”, “3=Ara Sıra”, “4=Çoğu Zaman” ve “5=Her Zaman” şeklinde Likert tipi beşli dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir. Olumsuz ifadeler, ters olarak kodlanmıştır.

Bu çerçevede düzeyi “5=Hiçbir Zaman”, “4=Çok Nadir”, “3=Ara Sıra”, “2=Çoğu Zaman” ve “1=Her Zaman” şeklinde belirlenmiştir.

2.3.2. Verilerin Toplanması

Hazırlanan anket öğretmenlere 2007 yılının Haziran ve Eylül aylarında yapılan seminer dönemlerinde uygulanmıştır. Aracın uygulanması, araştırmacı ile gidilen kurumlardaki rehberlik uzmanları tarafından birlikte gerçekleştirilmiştir.

Sağlıklı veriler elde etmek amacıyla ölçek formlarının cevaplandırılması için bir haftalık süre verilmiştir. Dağıtılan anketler toplandıktan sonra hemen araştırmacı tarafından incelenmiştir. İncelenen anketlerin eksik işaretlenmiş olanları, tüm davranışların hiç bir zaman olarak ya da her zaman olarak işaretlenmiş olanları iptal edilmiştir. Uygulanan, dönen ve değerlendirilen anket sayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Yerleşim Yerlerine Göre Uygulanan, Dönen ve Değerlendirilen Anket Sayısı

Okullar	Öğretmen Sayıları	Uygulanan Anket Sayıları	Dönen Anket Sayıları		Değerlendirilen Anket Sayıları	
			f	%	f	%
İl Merkezi	108	108	78	72.22	76	70.37
İlçe Merkezi	223	223	141	63.22	132	59.19
Belde	55	55	40	72.72	39	70.90
Köy	403	403	272	67.49	257	63.77
Toplam	789	789	520	65.90	504	63.88

Tablo 5’te görüldüğü gibi en fazla veri toplama aracı köyde görev yapan öğretmenlerden sağlanmıştır. Bunun nedeni köyde görev yapan öğretmen sayısının çokluğundan kaynaklanmaktadır. Okul dağılımı açısından değerlendirmeye alınan anket sayılarının oranı en düşük %59.19 ile ilçe merkezi en yüksek ise %70.90 ile beldelerdir. Evrene toplam % 63,88 (504) oranında ulaşılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile elde edilen veriler, tek tek elden geçirilerek hatalı doldurulan anketler elendikten sonra, kalan anketlerin tümü bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan verilerin çözümlenmesi için SPSS for Windows 12.0 paket programında işlenmiştir.

“Kişisel Bilgiler” bölümünde yer alan maddeler, sınıflama ölçeğine göre düzenlenmiştir. Bu düzenlemeye uygun kodlamalarla, tablolarda sıklık ve yüzdeler olarak verilmiştir.

İkinci bölüm için ise, deneklerin 3. Sınıflar Hayat Bilgisi programı içeriği hakkındaki görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi için öğretmen görüşlerinin frekans, yüzde ve aritmetik ortalaması bulunmuştur. Hesaplanan aritmetik ortalamaların yorumlanması aritmetik ortalama aralıklarına göre yapılmıştır. Aritmetik ortalama aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1.00-1.80 = Hiçbir Zaman

1.81-2.60 = Çok Nadir

2.61-3.40 = Ara Sıra

3.41-4.20 = Çoğu Zaman

4.21-5.00 = Her Zaman

Öğretmenlerin kişisel özellikleri açısından maddelerle yapılan ikili karşılaştırmalarda; varyansların homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar için t testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda Mann-Whitney U testi yapılarak ortalamalar arasındaki farklılık test edilmiştir. Değişkenlerin üç ve daha fazla olması durumunda varyanslar homojen ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı farklılık olması halinde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumda tek yönlü varyans analizi yerine Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık olması halinde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U yapılmıştır. Tablolardaki aritmetik ortalamalar en yüksek ortalamadan en düşük

ortalamaya doğru verilmiştir. Ortalamalar arasında farkların anlamlı olup olmadığı .05 düzeyinde test edilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma probleminin sonuca ulaşması için toplanan verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

3.1. Öğretmenlerle İlgili Kişisel Bulgular

Bu bölümde anketin birinci bölümünden elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri verilerek yorumlanmıştır.

3.1.1. Öğretmenlerin Çalışmakta Oldukları Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

Anket uygulanan öğretmenlerin, çalışmakta oldukları yerleşim birimine göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Çalışmakta Oldukları Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

Kurumun Türü	Öğretmen Sayısı	%
İl Merkezi	76	15,1
İlçe Merkezi	132	26,2
Belde	39	7,7
Köy	257	51,0
Toplam	504	100

Tablo 6 incelendiğinde 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin yarısından fazlası % 51 ile (257 kişi) Balıkesir’in köylerinde, en az sayıdaki öğretmenin ise %7.7 ile (39 kişi) beldelerde görev yaptığı görülmektedir.

3.1.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Anket uygulanan öğretmenlerin, kıdemlerine ilişkin frekans dağılımları ve yüzdeleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı

Yıl	Öğretmen Sayısı	%
1-5 yıl	134	26,6
6-10 yıl	118	23,4
10-15 yıl	62	12,3
16 yıl ve üzeri	190	37,7
Toplam	504	100,0

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin %37’sinin 16 ve üzeri (190 kişi), %26,6’sı 1-5 yıl (134 kişi), %23,4’ü 6-10 (118 kişi) ve %12,3’ünün (62 kişi) ise 10-15 yıl arasında kıdeme sahiptir. Bu veriler ışığında Balıkesir ilinde görev yapan 3. Sınıf öğretmenlerinin en çok 16 ve üzerinde kıdem düzeyinde oldukları söylenebilir.

3.1.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Anket uygulanan öğretmenlerin, yaşlarına ilişkin frekans dağılımları ve yüzdeleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yıl	Öğretmen Sayısı	%
20-30 yaş arası	191	37,9
31-40 yaş arası	168	33,3
41-50 yaş arası	85	16,9
51 yıl ve üzeri yaş	60	11,9
Toplam	504	100,0

Tablo 8 incelendiğinde Balıkesir ilinde öğretmenlerin genç sayılabilecek bir yaş ortalamasına sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin % 71,2’si 20-40 yaşları arasındadır. 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin sayısı en azdır (%11,9).

3.1.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Anket uygulanan öğretmenlerin, eğitim durumlarını ilişkin frekans dağılımları ve yüzdeleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans Dağılımı

Eğitim Durumu	Öğretmen Sayısı	%
Ön lisans	83	16,5
Lisans	408	81,0
Yüksek Lisans	13	2,6
Toplam	504	100,0

Tablo 9 incelendiğinde 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%81,0) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Ancak ön lisans mezunlarının oranı (16,5), yüksek lisans yapanların oranının (%2,6) üzerindedir. Yüksek lisans mezunlarının sayısının az olmasında, sınıf öğretmenlerinin haftanın 5 günü toplam 30 saat derse girmesi zorunluluğu gibi bir neden etken olabilir. MEB Personeli İzin Yönergesinin 41. maddesi gereğince öğretmenlerin ders saatleri, öğrenimlerine devam edebilmelerine olanak verecek şekilde düzenlenebilmektedir (MEB, 2005). Ancak sınıf öğretmenlerinin çoğunun köylerde görev yapmalarının ulaşım olanakları açısından yüksek lisans yapmalarına engel olduğu da düşünülebilir. Diğer taraftan, lisans tamamlama programlarına rağmen ön lisans düzeyinde öğretmen sayıları da azımsanamayacak düzeydedir.

3.1.5. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Anket uygulanan öğretmenlerin, mezun oldukları okullara ilişkin frekans dağılımları ve yüzdeleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Mezun Oldukları Okul	Öğretmen Sayısı	%
Sınıf Öğretmenliği	258	51,2
Eğitim Fakültesinin Diğer Bölümleri (Kimya Öğretmenliği gibi)	200	39,7
Eğitim Fakültesi Dışındaki Fakülteler	46	9,1
Toplam	504	100,0

Tablo 10 incelendiğinde 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin yarısına yakınının Sınıf Öğretmenliği dışındaki bölümlerden mezun oldukları (%48,8) görülmektedir. Bunlardan % 9,1 ise eğitim fakültesi dışındaki fakültelerdeki bölümlerden mezun olmuşlardır. Aslan'a (1997) göre eğitimin ilk basamağı olan ve taşıdığı öneminden dolayı temel eğitim olarak da nitelenen ilköğretime sınıf öğretmeni olarak çeşitli kaynaklardan öğretmen alınması kuşkusuz meslek çevrelerinde ve kamu oyunda eleştirilere neden olmaktadır. Oral (2000) ise "Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin % 39.6'sının "ileride mutlaka branşı ile ilgili bir mesleğe geçmek" istediklerini tespit etmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin, öğretmenliğe ilgisi ve yatkınlığı olan, bu mesleği benimsemiş ve kendini mesleğe adanmış adaylar arasından seçilmesi gerektiği ilkesini bir kez daha güçlendirmektedir. Araştırmada öğretmen seçiminde öncelikle bu özelliklerin dikkate alınmasının eğitim-öğretim kalitesi için gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

3.1.6. Öğretmenlerin Çalışmakta Oldukları Okulun Öğretim Biçimine Göre Dağılımı

Anket uygulanan öğretmenlerin, çalıştıkları okulun öğretim biçimine ilişkin frekans dağılımları ve yüzdeleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Çalışmakta Oldukları Okulun Öğretim Biçimine Göre Dağılımı

Okulun Öğretim Biçimi	Öğretmen Sayısı	%
İkili	128	25,4
Normal	376	74,6
Toplam	504	100,0

Tablo 11 incelendiğinde 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun normal öğretim yapan okullarda görev yaptıkları görülmektedir (%74,6). Özellikle köy okullarının sayısının fazla olması ve köylerde normal öğretimin

yapılması normal öğretimin sayı ve oran olarak yüksek çıkmasında önemli bir etkindir. Ancak eğitim ve öğretim üzerinde olumsuz etkisi göz önüne alındığında ikili öğretim yapılan okul sayısının (128) da az olmadığı söylenebilir. Uçar (1999)'ın, Kaya (1984)'dan aktardığına göre ikili öğretim eğitimde verimi ciddi şekilde düşürmektedir. Okulun öğretim şeklinin öğretmenlerin başarısını doğrudan etkilediği söylenebilir.

3.2. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi program içeriğine ilişkin görüşleri, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

3.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “genel olarak 3. sınıf Hayat Bilgisi 2005 program içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

İlköğretim okullarının 3. Sınıflarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin dağılımını belirlemek amacıyla ölçeğin dört alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin program içeriğinin dört alt boyutuna göre görüşlerinin genelde olumlu olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizle ilgili ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: 3. Sınıf Hayat Bilgisi Program İçeriği İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	\bar{X}	Ss
1. Alt Boyut: Oluşturma	3.607	.52
2. Alt Boyut: Düzenleme	3,708	.58
3. Alt Boyut: Esneklik	3,522	.47
4. Alt Boyut: Kazanım İçerik Uyumu	3.735	.60

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre en yüksek ortalamanın kazanım-içerik uyumu alt boyutunda ($\bar{X} = 3.735$) olduğu görülmektedir. Bu boyutu

sırasıyla düzenleme ($\bar{X}=3,708$), oluşturma ($\bar{X}=3,607$) ve esneklik ($\bar{X}= 3,522$) alt boyutları izlemektedir.

Elde edilen veriler ışığında 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriğinin, esneklik boyunda en düşük ortalama değerinin olduğu görülmektedir. Bununla beraber tüm alt düzeylerde öğretmenler program içeriği ile ilgili maddelere “ çoğu zaman” düzeyinde katılım göstermektedirler. Yapılandırmacılık anlayışında içeriğin sınırları önceden kesin olarak belirlenmez. Öğretmenlere yeni anlayışın tanıtılması amacıyla verilmiş olan öğretmen kılavuz kitapları görüşlerin genellikle “çoğu zaman katılıyorum düzeyinde ortaya çıkmasında bir etken olmuş olabileceğini düşündürmektedir. Bu yargının ikinci bir nedeni ise öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımını tam olarak kavrayamamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim elde edilen veriler Çolakoğlu (1998)'nun aynı ilde yaptığı araştırmayı destekler niteliktedir. Bu araştırmada elde edilen verilere göre, öğretmenlerin yarısının program tasarısını doğru algılayamadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenler, 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriğinde belirlenen kazanımları gerçekleştirmenin her zaman mümkün olmadığına inanmaktadırlar. Elde edilen bu veriler Yaşar'ın (2005) yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yine Özden'in (2005) Samsun ilinde 20 sınıf öğretmeni ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin programda özellikle içerik ve kazanımlar açısından bir belirsizlik olduğunu ifade ettikleri belirtilmektedir.

Birinci alt problemle ilgili olarak anketin her bir alt boyundaki maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı ayrı ayrı analiz edilerek yorumlanmıştır.

a- Birinci Alt Boyut: Oluşturma

Veri toplama aracının içerik oluşturma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı analiz edildiğinde öğretmenlerin Hayat Bilgisi Ders program içeriğine ilişkin olarak düşüncelerinin genelde olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin dağılımı Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Hayat Bilgisi Programı İçeriğinin Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Madde No		Her Zaman (5)	Çoğu Zaman (4)	Ara Sıra (3)	Çok Nadir (2)	Hiçbir Zaman (1)	N (%)	\bar{X}	Ss
22	f	77	232	130	57	8	504	4.55	.570
	%	15.3	46.0	25.8	11.3	1.6	100		
27	f	76	240	149	39	0	504	4.05	.755
	%	15.1	47.6	29.6	7.7	0	100		
29	f	70	285	103	44	2	504	4.55	.584
	%	13.9	56.5	20.4	8.7	0.4	100		
20	f	119	214	129	37	5	504	4.02	.766
	%	23.6	42.5	25.6	7.3	1.0	100		
19	f	80	228	150	41	5	504	4.38	.660
	%	15.9	45.2	29.8	8.1	1.0	100		
31	f	1	43	114	250	96	504	4.43	.541
	%	0.2	8.5	22.6	49.6	19.0	100		
10	f	110	220	114	53	7	504	4.23	.861
	%	21.8	43.7	22.6	10.5	1.4	100		
18	f	91	248	119	40	6	504	4.20	.817
	%	18.1	49.2	23.6	7.9	1.2	100		
32	f	4	31	142	217	109	504	4.23	.818
	%	0.8	6.2	28.2	43.1	21.6	100		
28	f	94	251	107	46	5	504	4.21	.811
	%	18.7	49.8	21.2	9.1	1.0	100		
3	f	84	228	139	50	3	504	3.95	.708
	%	16.7	45.2	27.6	9.9	0.6	100		
35	f	95	267	117	23	2	504	4.43	.541
	%	18.8	53.0	23.2	4.6	0.4	100		
21	f	128	202	123	42	9	504	4.38	.660
	%	25.4	40.1	24.4	8.3	1.8	100		
17	f	103	37.1	148	55	11	504	4.04	.785
	%	20.4	187	29.4	10.9	2.2	100		
23	f	59	217	158	63	7	504	4.38	.624
	%	11.7	43.1	31.3	12.5	1.4	100		
5	f	57	218	166	60	3	504	4.13	.805
	%	11.3	43.3	32.9	11.9	0.6	100		
8	f	74	207	165	55	3	504	4.43	.569
	%	14.7	41.1	32.7	10.9	0.6	100		

Tablo 13’de görüldüğü gibi, “içerik, toplumsal fayda dikkate alınarak hazırlanmıştır” şeklinde belirlenmiş olan 22. madde ile “içerik, öğrencilerin günlük yaşamda gereksinim duyacakları bilgileri kapsamaktadır” şeklinde belirlenmiş olan 29. madde de en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 4.55$) sahiptir. Bu maddelerin yüksek ortalamaya sahip oluşu öğretmenlerin, içerik oluşturma ilkelerinin başında yer alan toplumsal yarar

ilkesini içerik ile bütünleştirebildiklerini göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlere göre Hayat Bilgisi 3. Sınıf içeriği toplumsal yarar ilkesi içeriğin hazırlanması esnasında göz önünde bulundurulmuştur. Diğer yandan ise öğretmenler içeriğin, öğrencilerin günlük yaşamda gereksinim duyacakları bilgileri kapsadığına yönelik olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı bilgilerin pasif bir şekilde öğrenciler tarafından depolanmasını değil, günlük yaşamda kullanılabilecek bilgileri gerektirdiği (Tezci, 2002) şeklindeki bakış açısı dikkate alındığında öğretmenlerin içeriği bu anlayış çerçevesinde gördüklerini göstermektedir.

En düşük ortalama ($\bar{X} = 3.95$) ise “içerikte farklı bakış açılarına yer verilmektedir” şeklinde belirlenmiş olan 3. maddeye yöneliktir. Bu madde de öğretmenler farklı bakış açılarının içerikte yer verildiğine “çoğu zaman” düzeyinde katıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bednar ve diğerlerine (1992) göre içeriğin en önemli işlevlerinden birisi öğrencilerin çeşitli bakış açılarını görmesine kılavuzluk etmesidir. Bu yaklaşıma göre içerik öğrencileri, alternatif veri kaynaklarını araştırması için desteklemelidir.

Öğretmenler, ölçeğin “oluşturma” alt boyutunda yer alan 18 maddeden 12 maddeye “her zaman katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kalan 6 maddeye ise “çoğu zaman katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak program içeriğinin oluşturulmasına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

b- İkinci Alt Boyut: Düzenleme

Veri toplama aracının içerik düzenleme alt boyuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı analiz edildiğinde öğretmenlerin Hayat Bilgisi Ders program içeriğine ilişkin olarak düşüncelerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Hayat Bilgisi Programı İçeriğinin Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Madde No		Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Nadir	Hiçbir Zaman	N (%)	X	Ss
12	f	112	244	102	38	8	504	3,75	1,044
	%	22,2	48,4	20,2	7,5	1,6	100		
13	f	160	192	116	32	4	504	3,41	0,899
	%	31,7	38,1	23,0	6,3	0,8	100		
11	f	116	194	138	45	11	504	3,39	1,025
	%	23,0	38,5	27,4	8,9	2,2	100		
4	f	104	227	135	36	2	504	3,80	5,20
	%	20,6	45,0	26,8	7,1	0,4	100		
6	f	67	198	171	66	2	504	3,87	,670
	%	13,3	39,3	33,9	13,1	0,4	100		
1	f	107	228	119	48	2	504	3,88	,593
	%	21,2	45,2	23,6	9,5	0,4	100		
25	f	92	230	132	49	1	504	3,93	,656
	%	18,3	45,6	26,2	9,7	0,2	100		
15	f	63	258	121	58	4	504	3,92	,737
	%	12,5	51,2	24,0	11,5	0,8	100		
16	f	84	182	184	48	6	504	3,95	,702
	%	16,7	36,1	36,5	9,5	1,2	100		
2	f	50	213	151	78	12	504	4,05	,750
	%	9,9	42,3	30,0	15,5	2,4	100		

Tablo 14’de görüldüğü gibi, “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, bireysel ihtiyaçlara cevap verecek niteliktedir.” şeklinde belirlenmiş olan 2. madde en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.05$) sahiptir. En düşük ortalama ($\bar{X} = 3.39$) ise “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, mevcut sınıf şartlarında uygulanabilir örneklerle desteklenmektedir.” şeklinde belirlenmiş olan 11. maddedir. Öğretmenler, içeriğin düzenleme alt boyutunda yer alan 11 madden 9 maddeye “çoğu zaman katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kalan 2 maddeye ise “ara sıra” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak program içeriğinin düzenleme alt boyuna yönelik görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

c- Üçüncü Alt Boyut: Esneklik

Veri toplama aracının üçüncü alt boyutu olan içeriğin esnekliğe ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı analiz edildiğinde öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders program içeriğinin esnekliğine ilişkin olarak düşüncelerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Hayat Bilgisi Programı İçeriğinin Esneklik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Madde No		Her Zaman (5)	Çoğu Zaman (4)	Ara Sıra (3)	Çok Nadir (2)	Hiçbir Zaman (1)	N (%)	\bar{X}	Ss
34	f	133	207	113	49	2	504	4.18	.577
	%	26.4	41.1	22.4	9.7	0.4	100		
26	f	122	197	144	37	4	504	4.17	.559
	%	24.2	39.1	28.6	7.3	0.8	100		
24	f	84	249	136	30	5	504	4.26	.504
	%	16.7	49.4	27.0	6.0	1.0	100		
30	f	4	21	113	211	154	504	4.19	4.96
	%	0.8	4.2	22.4	41.9	30.6	100		
37	f	104	218	139	39	4	504	4.20	.543
	%	20.6	43.3	27.6	7.7	0.8	100		
40	f	80	235	139	45	5	504	4.20	.611
	%	15.9	46.6	27.6	8.9	1.0	100		
33	f	110	203	31.5	31	1	504	4.16	4.92
	%	21.8	40.3	159	6.2	0.2	100		
9	f	65	206	182	51	0	504	4.26	.488
	%	12.9	40.9	36.1	10.1	0	100		
14	f	95	221	127	56	5	504	3.86	.817
	%	18.8	43.8	25.2	11.1	1.0	100		

Tablo 15’de görüldüğü gibi, “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği; öğrencinin mutlak gerçekliği (bilgileri) ezberlemesine değil, kendi deneyimlerini oluşturmasına dayanmaktadır.” şeklinde belirlenmiş olan 24. madde ile “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği öğretmenlerde yaratıcı etkinlikler düzenleme becerisi gerektirmektedir.” şeklinde belirlenmiş olan 9. madde de en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 4.26$) sahiptir. En düşük ortalama ($\bar{X} = 3.86$) ise “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, değişen şartlara göre öğretmenin yeniden düzenleyebileceği esnekliğe sahiptir.” şeklinde belirlenmiş olan 14. maddedir. Öğretmenler, ölçeğin birinci alt boyutunda yer alan 9 maddeden 2 maddeye “her zaman katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kalan 7 maddeye ise “çoğu zaman katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre içeriğin esnek olup olmaması konusunda öğretmenlerin genel olarak program içeriğine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu yanı sıra esnek olarak yapılandırıldığı söylenebilir. Program içeriğinin sarmal özellikte hazırlanmış olmasının yanı sıra etkinlik merkezli olması öğretmenlerin içerik ile ilgili görüşlerinin olumlu olmasında etkili olduğu düşünülebilir. Araştırma

neticesinde elde edilen veriler Uğur (2005) ve Erdoğan'ın (2007) yaptıkları araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda da elde edilen verilere göre öğretmenlerin program hakkındaki düşüncelerinin olumlu olduğu belirtilmiştir.

d- Dördüncü Alt Boyut: Kazanım-İçerik Uyumu

Veri toplama aracının dördüncü alt boyutu olan kazanım-içerik uyumuna yönelik öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı analiz edildiğinde öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders program içeriğine ilişkin olarak düşüncelerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Hayat Bilgisi Programı İçeriğinin Kazanım-İçerik Uyumu Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Madde No		Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Nadir	Hiçbir Zaman	N (%)	\bar{X}	Ss
38	F	99	222	144	39	0	504	2.80	1.385
	%	19.6	44.0	28.6	7.7	0	100		
39	F	97	195	168	42	2	504	3.65	.777
	%	19.2	38.7	33.3	8.3	0.4	100		
7	F	81	208	154	60	1	504	2.99	1.609
	%	16.1	41.3	30.6	11.9	0.2	100		
36	F	129	209	133	30	3	504	3.74	.888
	%	25.6	41.5	26.4	6.0	0.6	100		
41	F	101	237	122	39	5	504	3.86	.971
	%	20.0	47.0	24.2	7.7	1.0	100		

Tablo 16'da görüldüğü gibi, "3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği işbirliğine dayalı çalışmaya imkan verir." şeklinde belirlenmiş olan 41. madde en yüksek ortalama ($\bar{X} = 3.86$) sahiptir. En düşük ortalama ($\bar{X} = 2.80$) ise "3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriğinde yoğun olarak bilgi kazandırmak amaçlanmaktadır." şeklinde belirlenmiş olan 38. maddedir. Öğretmenler, içerik-kazanım uyumu alt boyutunda yer alan 5 maddeden 3 maddeye "çoğu zaman katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kalan 2 maddeye ise "ara sıra" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda elde

edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak program içeriğine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Her dört boyuta ait tablolar incelendiğinde öğretmenlerin 2005 Hayat Bilgisi dersi programı içeriğine ilişkin verdikleri cevaplarda en yüksek oranı, 22. madde ($\bar{X} = 4.55$, “Her zaman”) olan “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği toplumsal fayda (vatandaşlık bilinci, komşuluk ilişkileri vb) dikkate alınarak hazırlanmıştır” ve 29. Madde ($X=4,55$, “Her zaman”) “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğrencilerin günlük yaşamda gereksinim duyacakları gerekli bilgileri kapsamaktadır.” ifadesi oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi içeriği hazırlanırken içerik düzenlemenin önemli ölçütlerinden biri olan toplumsal fayda ilkesine önem verildiğine inandıklarını göstermektedir. Veriler, öğretmenlerin Hayat Bilgisi program içeriğinin öğrencilerin günlük yaşamda gereksinim duyacakları gerekli bilgileri kapsamakta olduğuna da inandıklarını göstermektedir. En düşük oranı ise 38. madde ($\bar{X} = 2.80$ “Ara sıra”) olan “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriğinde yoğun olarak bilgi kazandırmak amaçlanmaktadır.” ifadesi oluşturmaktadır. Veri toplama aracına verilen cevaplar, öğretmenlerin içeriğin yoğun bilgi kazandırmayı amaçlamadığı konusundaki görüşlerinin “ara sıra” olması, içerikte az da olsa yoğun bilgi kazandırmanın amaçlandığını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar incelendiğinde yanıtların “Ara Sıra” ve “Her zaman” aralığında dağılım gösterdiği göze çarpmaktadır. “Çok nadir” ile “Hiçbir Zaman” aralığında bir madde ortalaması bulunmamaktadır. Bu da öğretmenlerin genel olarak 3. Sınıf Hayat Bilgisi programı hakkında olumlu bir bakış açısı sergilediklerine işaret etmektedir.

3.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi 2005 program içeriği hakkındaki öğretmen görüşleri, görev yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. 3. Sınıf Hayat Bilgisi program içeriği hakkında öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimlerine göre görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimlerine Göre Görüşlerinin Betimsel İstatistiği

Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	Ss
1. Köy	257	3.56	.435
2. Belde	39	3.77	.286
3. İlçe Merkezi	132	3.51	.357
4. İl Merkezi	76	3.28	.466

Tablo 17’de görüldüğü gibi en yüksek ortalama beldelerde ($\bar{X} = 3.77$) oluşmuştur. En düşük ortalama değer ise il merkezindedir ($\bar{X} = 3.28$). İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim birimleri göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18- Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P*	Anlamlı Farklılık (Scheffe)
Gruplar Arası	3	7.257	2.419	14.319	.000	1 ile 2 ve 4
Gruplar İçi	500	84.475	.169			2 ile 3 ve 4
Toplam	503	91,732	2.588			3 ile 4

*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin, çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimlerine göre anlamlı farklılık [$F_{(3-503)} = 14.193, p < .05$] gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda farklılığın köy ile ilçe merkezi dışındaki tüm yerleşim yerleri arasında olduğu belirlenmiştir. Program içeriği ile ilgili en yüksek olumlu görüş, belde, 2. olarak köy, 3. olarak ilçe merkezi ve en düşük ortalama ile il merkezi olduğu görülmektedir. Özden (2005)’in yaptığı araştırma, öğretmenlerin eski ve yeni programların içerik boyutuna yönelik görüşleri ile görev yaptıkları okulların bulunduğu yer arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür. Uğur (2006)’un Uşak İlinde yaptığı araştırmada il merkezi, köy ve belde merkezinde çalışan öğretmenlerin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere nazaran daha olumlu bir görüş bildirdikleri

belirtilmektedir. İl merkezlerinde çok düşük ortalamanın olması, sınıfların kalabalık olmasının bunda bir etken olabileceğini düşündürmektedir.

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşleri alt boyutlar açısından analiz edilmiştir. Yapılan analize ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimlerine Göre Görüşlerinin Alt Boyutlar Açısından Betimsel İstatistiği

Yerleşim Yeri	Oluşturma			Düzenleme			Esneklik			Kazanım-İçerik Uyum		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
1.Köy	257	3,65	.523	257	3.77	.606	257	3.54	.470	257	3.77	.592
2.Belde	39	3.98	.324	39	3.79	.462	39	3.86	.317	39	4.08	.453
3.İlçe	132	3.58	.439	132	3.74	.492	132	3.52	.417	132	3.72	.619
4.İl	76	3.31	.538	76	3.40	.599	76	3.29	.529	76	3.47	.585
Toplam	504	3,60	.515	504	3.71	.580	504	3.52	.473	504	3.74	.604

Tablo 19 incelendiğinde 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin, çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimleri bakımından olumlu olduğu söylenebilir. Burada en yüksek ortalama değeri Kazanım-içerik uyumu alt boyutunda belde öğretmenlerinin görüşleri arasında ortaya çıkmıştır ($\bar{X} = 4.08$). En düşük ortalama değeri ise esneklik alt boyutunda il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine aittir ($\bar{X} = 3.29$).

3. Sınıf Hayat Bilgisi program içeriği hakkındaki öğretmen görüşlerinin alt boyutlar açısından yerleşim birimine göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20- Alt Boyutlar Açısından Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	*p	Anlamlı Farklılık (Scheffe)
Oluşturma	Gruplar Arası	3	12.886	4.295	17.736	.000	2 ile 1,3 ve 4 4 ile 1, 2 ve 3
	Gruplar İçi	500	120.893	.242			
	Toplam	503	133.779				
Düzenleme	Gruplar Arası	3	8.546	2.849	8.859	.000	4 ile 1, 2 ve 3
	Gruplar İçi	500	160.783	.322			
	Toplam	503	169.329				
Esneklik	Gruplar Arası	3	8.443	2.814	13.512	.000	2 ile 1, 3 ve 4 4 ile 1, 2 ve 3
	Gruplar İçi	500	104.140	.208			
	Toplam	503	112.583				
Kazanım-İçerik Uyumu	Gruplar Arası	3	9.958	3.319	9.575	.000	2 ile 1, 3 ve 4 4 ile 1, 2 ve 3
	Gruplar İçi	500	173.334	.347			
	Toplam	503	183.291				

*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde alt boyutlar açısından, genelde birbirine yakın ortalamaya sahip köy ile ilçe merkezleri dışındaki yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık ($p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi analizi sonucunda oluşturma alt boyutunda belde ($\bar{X} = 3.98$) ile köy ($\bar{X} = 3.65$), ilçe merkezi ($\bar{X} = 3.68$) ve il merkezi ($\bar{X} = 3.31$) arasında belde lehine anlamlı fark bulunmuştur. Düzenleme alt boyutunda da en düşük ortalamanın olduğu il merkezi ($\bar{X} = 3.40$) ile köy ($\bar{X} = 3.77$), belde ($\bar{X} = 3.79$) ve ilçe merkezi ($\bar{X} = 3.74$) arasında il merkezi aleyhine anlamlı fark vardır. Esneklik ve kazanım alt boyutlarında da yine en yüksek ortalamanın olduğu belde ($\bar{X} = 3.86$ ve $\bar{X} = 4.08$) ile köy ($\bar{X} = 3.54$ ve $\bar{X} = 3.77$), ilçe merkezi ($\bar{X} = 3.52$ ve $\bar{X} = 3.72$) ve en düşük ortalamanın olduğu il merkezinde ($\bar{X} = 3.29$ ve $\bar{X} = 3.47$) görev yapan öğretmen görüşleri arasında belde lehine anlamlı fark bulunmuştur.

İl Merkezi, ilçe merkezi, belde ve köylerin imkanlar bakımından birbirine göre farklılıklar vardır. Öğretmenlerin içeriğin sunumunda karşılaştıkları sıkıntılar görüşler arasındaki farklılıklarda önemli bir etken olarak düşünülebilir. Ayrıca il merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması diğer yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlere göre tüm alt boyutlarda da düşük olmasında, sınıflardaki öğrenci sayıları, okul olanakları, başarının ölçütü olarak alınan sınav baskısı gibi etmenlerin rol oynayabileceğini düşündürmektedir.

3.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “3. Sınıf Hayat Bilgisi ders içeriği hakkındaki öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmişti. İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel istatistiği sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21- Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistiği

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss
1. 1-5 yıl	134	3.65	.347
2. 6-10 yıl	118	3.61	.369
3. 11- 15 yıl	62	3.52	.416
4. 16 yıl ve üstü	190	3.38	.471

Tablo 21’de de görüldüğü gibi en yüksek ortalama 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ($\bar{X} = 3.61$) arasında oluşmuştur. En düşük ortalama değeri ise 16 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip olan öğretmen ($\bar{X} = 3.38$) görüşlerine aittir .

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin kıdeme göre değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	*p	Anlamlı Farklılık (Scheffe)
Gruplar Arası	3	7.091	2,364	13,963	0,000	4 ile 1 ve 2
Gruplar İçi	500	84.541	.169			
Toplam	503	91.732	2,533			

*p<.05

Tablo 22 incelendiğinde 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin içerik ile ilgili görüşleri arasında kıdem bakımından anlamlı bir farklılık [$F_{(3-503)} = 13.963$, $p < .05$] olduğu görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda farklılığın 1- 5 ($\bar{X} = 3.65$) ve 6-

10 ($\bar{X} = 3.61$) yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16 yıl ve üstü ($\bar{X} = 3.38$) kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan grup aleyhine olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem yükseldikçe, program içeriği hakkında öğretmen görüşleri ortalamasının gittikçe düştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdem açısından görüşleri arasında farklılık olması şaşırtıcı değildir. Çünkü yeni programın dayandığı felsefi değerler, önceki programlardan oldukça farklılaşmıştır. Özellikle mesleki kıdem düzeyi yüksek olan öğretmenlerin düşüncelerini, bilgiye bakış açılarını değiştirmek kolay olmamaktadır.

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşleri dört alt boyut açısından analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerinin Alt Boyutlar Açısından Betimsel İstatistiği

Kıdem	Oluşturma			Düzenleme			Esneklik			Kazanım-İçerik Uyumu		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
1:1-5 yıl	134	3.77	.441	134	3.86	.451	134	3.64	.424	134	3.89	.517
2:6-10 yıl	118	3.70	.443	118	3.82	.529	118	3.62	.405	118	3.84	.557
3:11-15 yıl	62	3.59	.525	62	3.64	.560	62	3.57	.442	62	3.74	.566
4: 16 yıl ve üstü	190	3.44	.555	190	3.55	.654	190	3.36	.512	190	3.56	.657
Toplam	504	3.61	.516	504	3.71	.580	504	3.52	.473	504	3.74	.604

Tablo 23 incelendiğinde 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin, mesleki kıdemleri bakımından olumlu olduğu söylenebilir. Burada en yüksek ortalama değeri kazanım-içerik uyumu alt boyutunda 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinde ortaya çıkmıştır ($\bar{X}=3.89$). En düşük ortalama değerini ise esneklik alt boyutunda 16 yıl ve üstü görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine aittir. ($\bar{X}=3.36$). Tablo incelendiğinde

ortalamaların esneklik boyutunda 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin “Ara sıra” diğerlerinin “Çoğu zaman”, aralığında olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşleri alt boyutlar açısından kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24: Alt Boyutlar Açısından Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	*p	Anlamlı Farklılık (Scheffe)
Oluşturma	Gruplar Arası	3	9.904	3.301	13.325	.000	4 ile 1 ve 2
	Gruplar İçi	500	123.875	.248			
	Toplam	503	133.779				
Düzenleme	Gruplar Arası	3	9.567	3.189	9.980	.000	4 ile 1 ve 2
	Gruplar İçi	500	159.763	.320			
	Toplam	503	169.329				
Esneklik	Gruplar Arası	3	8.027	2.676	12.796	.000	4 ile 1, 2 ve 3
	Gruplar İçi	500	104.555	.209			
	Toplam	503	112.583				
Kazanım-İçerik Uyumu	Gruplar Arası	3	10.403	3.468	10.028	.000	4 ile 1 ve 2
	Gruplar İçi	500	172.889	.346			
	Toplam	503	183.291				

*p < .05

Tablo 24’de görüldüğü gibi ilköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin görüşlerinin tüm alt boyutlar açısından kıdeme göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık (p<.05) vardır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda oluşturma, düzenleme ve kazanım-içerik uyumu alt boyutlarında 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık 16 yıl ve üstü düzeyde kıdeme sahip olan öğretmenler aleyhinedir. Esneklik alt boyutunda ise farklılığın 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5, 6-10 ve 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu alt boyutta da farklılık, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip

öğretmenler aleyhinedir. Sonuçlar, öğretmenlerin genel olarak mesleki kıdem düzeyi arttıkça olumlu görüş belirtme düzeyinin azaldığını göstermektedir.

Bulut (2006) yaptığı araştırmada da 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerinin mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uğur (2006) da Hayat Bilgisi programı ile ilgili yaptığı araştırmada öğretmenlerin hizmet yılları arasında anlamlı fark bulmuştur. Bu araştırmanın bulguları, diğer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından programla ilgili görüşlerinin farklılaştığını göstermektedir.

3.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi 2005 program içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin yaş değişkeni açısından yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistiği

Öğretmen Yaşları	N	\bar{X}	Ss
1: 20-30 yaş	191	3.62	.354
2: 31- 40 yaş	168	3.55	.417
3: 41- 50 yaş	85	3.36	.482
4: 51 ve üstü	60	3.52	.476

Tabloda da görüldüğü gibi en yüksek ortalama 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde ($\bar{X} = 3.62$) oluşmuştur. En düşük ortalama değeri ise 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerde görülmüştür ($\bar{X} = 3.36$) bulunmuştur.

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan

anlamli olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır. Bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	*p	Anlamli Farklılık (Scheffe)
Gruplar Arası	3	7.279	2.426	8.783	.030	1 ile 3 ve 4 2 ile 3 ve 4
Gruplar İçi	500	142.467	.754			
Toplam	503	149.746	3.18			

*p<.05

Tablo 26’da da görüldüğü gibi 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin içerik ile ilgili görüşleri arasında yaşları bakımından anlamli farklılık [$F_{(3-503)} = 8.783$, $p < .05$] vardır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşları 20-30 ($\bar{X} = 3.62$) arasında olan öğretmenlerle 41-50 ($\bar{X} = 3.36$) ve 51 ve üstü ($\bar{X} = 3.52$) yaş grubundaki öğretmenler arasında 20-30 yaş grubu lehine anlamli farklılık bulunmuştur. Ayrıca 31-40 ($\bar{X} = 3.55$) yaşındaki öğretmenlerle 41-50 ve 51 yaş ve üstü öğretmenler görüşleri arasında da anlamli farklılık bulunmuştur.

Elde edilen veriler Uğur’un (2006) Uşak ilinde ve Erdoğan’ın (2007) Elazığ ilinde yaptığı çalışmalarda elde ettiği bulgularla paralellik göstermektedir. Genç ve orta yaşlı kabul edilebilecek yaş grupları arasında anlamli farkın bulunmaması 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde gördükleri derslerin benzer eğitim ekollerini temsil etmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. İçerik hakkındaki farklı bakış açıları 41-50 yaş grupları ve daha genç kuşaklar arasında oluştuğu gözlenmiştir. Bunun sebebi ise üst yaş grubundaki öğretmenlerin benzer eğitim ekolleri ışığında yetiştirilmiş olmasından kaynaklanıyor olması ile açıklanabilir. Ayrıca elde edilen veriler, meslekte tükenmişlik yaşama durumunun da göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşleri dört alt boyut açısından da analiz edilmiştir.

Dört alt boyut açısından öğretmenlerin yaş değişkenine göre betimsel istatistik verileri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Görüşlerinin Alt Boyutlar Açısından Betimsel İstatistiği

Yaş	Oluşturma			Düzenleme			Esneklik			Kazanım-İçerik Uyumu		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
1.20- 30 yaş	191	3.73	.445	191	3.83	.455	191	3.62	.420	191	3.86	.039
2.31- 40 yaş	168	3.63	.507	168	3.73	.590	168	3.56	.444	168	3.74	.474
3.41- 50 yaş	85	3.42	.562	85	3.52	.692	85	3.34	.523	85	3.55	.069
4.51 yaş ve üstü	60	3.42	.565	60	3.51	.629	60	3.36	.532	60	3.60	.084
Toplam	504	3.61	.516	504	3.71	.580	504	3.52	.473	504	3.73	.027

Tablo 27’de de görüldüğü gibi 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin, yaşları bakımından olumlu olduğu söylenebilir. En yüksek ortalama değeri kazanım-içerik uyum alt boyutunda 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=3.86$) aittir. En düşük ortalama değerini ise esneklik alt boyutunda 41- 50 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin görüşler ($\bar{X}=3.34$) aittir. Ortalamalar incelendiğinde esneklik alt boyunda 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin “Ara sıra” aralığında, diğer alt boyutlarda tüm yaş değişkenlerinin “Çoğu zaman” aralığında ortalama değerdedir.

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşleri alt boyutlar açısından yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28: Alt Boyutlar Açısından Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	*p	Anlamlı Farklılık (Scheffe)
Oluşturma	Gruplar Arası	3	7.795	2.598	10.312	.000	1 ile 3 ve 4 2 ile 3
	Gruplar İçi	500	125.984	.252			
	Toplam	503	133.779				
Düzenleme	Gruplar Arası	3	8.329	2.776	8.622	.000	1 ile 3 ve 4
	Gruplar İçi	500	161.001	.322			
	Toplam	503	169.329				
Esneklik	Gruplar Arası	3	6.305	2.102	9.888	.000	1 ile 3 ve 4 2 ile 3 ve 4
	Gruplar İçi	500	106.277	.213			
	Toplam	503	112.583				
Kazanım-İçerik Uyumu	Gruplar Arası	3	6.687		6.311	.000	1 ile 3 ve 4
	Gruplar İçi	500	176.604	2.229			
	Toplam	503	183.291	.353			

*p <.05

Tablo 28 incelendiğinde ilköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin görüşlerinin tüm alt boyutlar açısından yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ($p<.05$) bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda oluşturma, düzenleme ve kazanım-içerik uyumu alt boyutlarında 20-30 yaşındaki öğretmenler ile 41-50 ve 51 yaş ve üstündeki öğretmen görüşleri arasında 20-30 yaş grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca oluşturma alt boyutunda 31-40 yaş arası öğretmenler ile 41-50 yaş öğretmenleri arasında ve esneklik alt boyutunda 31-40 yaş arası öğretmenler ile 41-50 ve 51 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında 31-40 yaş lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sonuçlar, öğretmenlerin yaşları arttıkça program hakkındaki düşüncelerinin daha az olumlu olduğunu göstermektedir. Yaş değişkenine dayalı bulgular ile öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin bulguları paralellik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yaşlarına paralel olarak mesleki kıdemlerinin arttığını ve program içeriği ile ilgili görüşlerinin gittikçe daha azaldığını göstermektedir.

3.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi 2005 program içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik koşullar sağlanmadığından ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis H- Testi ile analiz yapılmıştır. Bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29: Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
1.Ön Lisans	83	226.415	2	3.949	.207
2.Lisans	408	258.473			
3.Yüksek Lisans	13	231.56			

Tablo 29 incelendiğinde 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin içerik ile ilgili görüşleri arasında mezun oldukları okul bakımından bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($X^2= 3.949$, $p<.207$). Başka bir deyişle 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin içeriğe ilişkin algıları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrasında Hayat Bilgisi içeriği ile ilgili olarak en olumlu görüşü lisans programlarından mezun olanların (Sıra Orta.=258.473) ifade ettiği anlaşılmaktadır. Lisans programlarından mezun olan öğretmenleri ikinci sırada yüksek lisans programlarından mezun olanlar (Sıra Orta. = 231.56) ve üçüncü olarak ön lisans programlarını bitirenler (Sıra Orta. = 226.415) izlemektedir.

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin eğitim durumlarına göre alt boyutları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H- Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30: Alt Boyutlar Açısından Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H- Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	X ²	*p	Anlamlı Farklılık (Mann Whitney U)
Oluşturma	1-Ön Lisans	83	218.42	2	6.752	.034	1 ile 2
	2-Lisans	408	260.66				
	3-Yüksek Lisans	13	213.85				
Düzenleme	1-Ön Lisans	83	234.90	2	1.468	.480	-
	2-Lisans	408	256.10				
	3-Yüksek Lisans	13	251.92				
Esneklik	1-Ön Lisans	83	227.87	2	3.202	.202	-
	2-Lisans	408	258.09				
	3-Yüksek Lisans	13	234.35				
Kazanım-İçerik Uyumu	1-Ön Lisans	83	224.47	2	4.372	.112	-
	2-Lisans	408	259.04				
	3-Yüksek Lisans	13	226.12				

*p<.05

Tablo 30’da görüldüğü gibi İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin görüşlerinin alt boyutlar açısından eğitim durumlarına anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık ise oluşturma alt boyunda bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ön lisans ile lisans eğitim durumları arasında anlamlı farklılık (U= 14117.00 ve p<.05) bulunmuştur. Ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenler (Sıra Orta.=218.42) ile lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin (Sıra Orta.=260.66) görüşleri arasındaki farklılık lisans düzeyine öğrenim görenlerin lehinedir. Diğer alt boyutlarda ise eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır.

Özden (2005) ve Uğur’un (2006) yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin eğitim durumlarına göre görüşler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonuçları Özden (2005) ve Uğur’un (2006)’un yaptıkları araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

3.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi 2005 program içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri arasında mezun olunan okul değişkeni açısından

anamlı bir farklılık var mıdır” şeklinde ifade edilmiştir. 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin yaş değişkeni açısından yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31- Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Betimsel İstatistiği

Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	Ss
1. Sınıf Öğretmenliği	258	3.545	.416
2. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği dışındaki branşları	200	3.513	.437
3. Eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olanlar	46	3.448	.440

Tabloda 31’de de görüldüğü gibi en yüksek ortalama eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlere aittir ($\bar{X} = 3.545$). En düşük ortalama değeri ise eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olanlarıdır ($\bar{X} = 3.448$).

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin mezun oldukları okullara göre istatistiksel açıdan farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır. Bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32: Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	*p
Gruplar Arası	2	.560	.28	.909	.415
Gruplar İçi	501	149.185	.298		
Toplam	503	149.745	.578		

*p>.05

Tablo 32’de görüldüğü gibi 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin içerik ile ilgili görüşleri arasında mezun oldukları okullar bakımından anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir deyişle 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin içeriğe ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmada elde edilen veriler, Uğur (2006) 'un Uşak ili dahilinde yaptığı araştırma ile paralellik göstermektedir.

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşleri dört alt boyut açısından da analiz edilmiştir. Dört alt boyut açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre betimsel istatistik verileri Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Görüşlerinin Alt Boyutlar Açısından Betimsel İstatistiği

Mezun Olunan Okul	Oluşturma			Düzenleme			Esneklik			Kazanım-İçerik Uyumu		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
1. Sınıf Öğretmenliği	258	3.63	.450	258	3.74	.036	258	3.54	.474	258	3.74	.604
2. Sınıf öğretmenliği dışındaki branşları	200	3.60	.522	200	3.70	.041	200	3.50	.481	200	3.75	.612
3. Eğitim fakülteleri dışındaki fakülteler	46	3.52	.577	46	3.58	.090	46	3.49	.438	46	3.63	.566
Toplam	504	3.61	.516	504	3.71	.026	504	3.52	.473	504	3.74	.604

Tablo 33'de de görüldüğü gibi 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin, mezun oldukları okullar bakımından olumlu olduğu söylenebilir. En yüksek ortalama değeri kazanım-içerik uyumu alt boyutunda eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği dışındaki bölümlerinden mezun olan öğretmenlerinin görüşlerine aittir ($\bar{X} = 3.753$). En düşük ortalama değeri ise esneklik alt boyunda. eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerin görüşlerine aittir ($\bar{X} = 3.492$). Öğretmen görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde tüm ortalamaların “Çoğu zaman” aralığında olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşleri alt boyutlar açısından mezun olunan okul değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34: Alt Boyutlar Açısından Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	*p
Oluşturma	Gruplar Arası	3	.470	.235	.884	.414
	Gruplar İçi	500	133.308	.266		
	Toplam	503	133.779			
Düzenleme	Gruplar Arası	3	.948	.474	1.411	.214
	Gruplar İçi	500	168.381	.336		
	Toplam	503	169.329			
Esneklik	Gruplar Arası	3	.248	.124	.554	.575
	Gruplar İçi	500	112.334	.224		
	Toplam	503	112.583			
Kazanım-İçerik Uyumu	Gruplar Arası	3	.575	.287	.788	.455
	Gruplar İçi	500	182.716	.365		
	Toplam	503	183.291			

*p>.05

Tablo 34’de görüldüğü gibi 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin içerik ile ilgili görüşleri arasında mezun oldukları okul bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi okutan öğretmenlerin içeriğe ilişkin görüşler arasında eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Ülkemizde aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi “Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” kapsamında gerçekleştirilmektedir (MEB, 1995). Bu yöneltiğe göre, hizmetiçi kurslara alınan aday öğretmenler sırasıyla Temel Eğitim, Hazırlayıcı Eğitim ve Uygulamalı Eğitim’den geçirilmektedirler. Hazırlayıcı eğitim sırasında, aday öğretmenler mezun oldukları okulların branşlarına göre sınıflandırılmamakta ve aynı kurstan sertifika almaktadırlar. Hizmetiçi kurslarda genelde öğretmenlerin mezun olduğu alan değil atandığı alan dikkate alınmaktadır.

Ayrıca yıl içinde yapılan zümre öğretmenler kurulu toplantıları öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunmalarını ve tecrübelerini birbirine aktarmalarını sağlanmaktadır. Öğretmenlerin program içeriğine ilişkin görüşleri arasında mezun olunan okul türü

açısından farklılık olmaması, uygulamalarda bütünlük sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin niteliği açısından farklılık olmadığı da söylenebilir.

3.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi 2005 program içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri arasında okulun öğretim biçimine göre anlamlı bir farklılık var mıdır” şeklinde ifade edilmiştir. 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin görev yaptıkları okullarda yürütülen öğretim biçimine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ile analiz yapılmıştır. Bulgular Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35: Okulun Öğretim Biçimi Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Öğretim Şekli	N	\bar{X}	S	t	*p
İkili	128	3.6221	.5515	.510	.617
Normal	328	3.6500	.5406		

*p> .05

Tablo 35’te de görüldüğü gibi ilköğretim okullarının 3. Sınıfında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin içerik hakkındaki görüşlerinin görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t_{510} , p> .05]. İkili öğretimde görev yapan öğretmenlerin normal eğitim yapan öğretmenlerin program içeriğine ilişkin görüşleri birbirine çok yakındır.

İlköğretim okulları 3. Sınıflarında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin 2005 program içeriği hakkındaki görüşlerinin görev yaptıkları okulların öğrenim şekillerine göre alt boyutlar bakımından değişip değişmediği bağımsız t- testi ile sınanmıştır. Bulgular Tablo 36’de yer almaktadır.

Tablo 36: Alt Boyutlar Açısından Okulların Öğretim Şekline Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretim Şekli	N	X	S	t	*p
Oluşturma	İkili	128	3.5758	.51886	.792	.429
	Normal	328	3.6176	.51490		
Düzenleme	İkili	128	3.6832	.55845	.563	.574
	Normal	328	3.7166	.58791		
Esneklik	İkili	128	3.5078	.50532	.395	.693
	Normal	328	3.5269	.46222		
Kazanım-İçerik Uyumu	İkili	128	3.7219	.62355	.291	.771
	Normal	328	3.7399	.59751		

*p>.05

Tablo 36’da da görüldüğü gibi ilköğretim okullarının 3. Sınıfında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin içerik hakkındaki görüşlerinin görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre anlamlı bir farklılık göstermediği (p> .05) görülmektedir. Araştırmada elde edilen veriler Uğur (2006)’un Uşak ili genelinde yaptığı çalışmayı destekler niteliktedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre;

1) Öğretmenlerin yaklaşık yarısından fazlası (%51) köylerde görev yapmakta, üçte ikisinin (%71,2) yaşları 20-40 arasında, dörtte üçü (%81,0) lisans düzeyinde eğitim almıştır. 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin yarısı (%51,2) Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinden mezunu olup, üçte ikisi (%74,6) normal öğretim yapan okullarda görev yapmaktadır.

2) Öğretmenler, Hayat Bilgisi dersi içeriğinin genel olarak uygun şekilde hazırlandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları, Gömleksiz (2005), Uğur (2006) ve Bulut (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin genellikle programı olumlu olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

3) İçerik hazırlanırken içerik düzenlemenin önemli ölçütlerinden biri olan toplumsal fayda ilkesine önem verilmiştir.

4) İçerik, öğrencilerin günlük yaşamda gereksinim duyacakları gerekli bilgileri kapsamaktadır.

5) İçerik yoğun olarak bilgi kazandırmayı amaçlamamaktadır.

6) İçerikte, konular arasında her düzeyde ilişki kurmak mümkündür.

7) İçerik, önceden iyi bir şekilde yapılandırılmıştır. Bu durum aslında programın mantığıyla uyumlu değildir. Dolayısı ile öğretmenlerin programı yeterli düzeyde algıladıklarını söylemek zordur.

8) İçerikte belirlenen kazanımları gerçekleştirmek her zaman mümkün değildir.

9) ğretmenlerin içerik hakkındaki görüşleri, çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimlerine göre farklılık göstermektedir.

10) ğretmenlerin içeriğe ilişkin algıları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kıdem düzeyi arttıķa, Hayat Bilgisi ders programı içeriğine ilişkin olumlu düşüncelerde azalma olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yetişme kaynakları itibariyle pozitivist yaklaşıma dayalı programdan yetişmiş olmaları ve uzun yıllardır bu yaklaşıma dayalı programı uygulamış olmalarından kaynaklanabilir. Benzer bulgular Bulut (2006), Gömleksiz (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da belirlenmiştir.

11) ğretmenlerin içeriğe ilişkin algıları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yaş düzeyi arttıķa, olumlu görüşlerin düzeyinde bir azalma olmaktadır. Yaş değişkeni açısından farklılaşma ölçeğin dört alt boyutunda da gözlenmektedir. Araştırmanın bu sonucu, mesleki kıdem değişkeni ile paralellik göstermektedir. Mesleki kıdem gibi yaş değişkeni arttıķa olumlu görüşlerdeki azalma, eski programa daha fazla uyum ve alişmadan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, ğretmenlerin tükenmişlik ve kendilerini yenilememe bu sonuçlarda önemli bir etken olabilir.

12) ğretmenlerin içeriğe ilişkin algıları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak alt boyutlar açısından görüşler incelendiğinde sadece oluşturma alt boyutunda ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim görmüş olan öğretmenler arasında farklılık görülmektedir. Bu sonuç aslında şaşırtıcı değildir. Çünkü ğretmenlerin yüksek öğretimde geçirdikleri süreler arttıķa, programla ilgili yeni gelişmeler hakkında daha çok bilgi birikimine sahip olmaktadırlar.

13) Mezun olunan okul değişkeni açısından ğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğretmen yetiştirme kaynağı açısından, sınıf ğretmeni, eğitim fakültesi sınıf öğretmenli dışındaki branşlar veya eğitim fakültesi dışındaki

fakültelerden mezun olup öğretmen olarak atananlar arasında gerek ölçeğin tamamı, gerekse alt boyutlar açısından görüşler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aynı türde hizmetiçi eğitim almalarıyla açıklanabilir.

14) Öğretmenlerin içerik hakkındaki görüşleri görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç programın başarıyla uygulanabilmesi açısından önemlidir. Fiziki imkanlar açısından daha sınırlı olan, kasaba ve köy okullarında görev yapan öğretmenlerin de olumlu görüşe sahip olması, programın etkili olarak uygulanabileceğinin göstergesi olabilir. Ancak Yaşar ve diğerlerinin (2005), Sabancı ve Şahin (2005) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin hazırbulunuşluğu, program özelliği, programın uygulaması için fiziki şartlar açısından önemli sorunlar tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar çerçevesinde Hayat Bilgisi program içeriğinin öğretmenlerin beklentilerini karşıladığı söylenebilir. Öğretmenler, Hayat Bilgisi programı içeriği hakkında olumlu görüşlere sahiptir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin birbiri ile rekabet içersinde olduklarından programın işleyişi ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar.

Bu araştırma, sonuçları itibariyle alan yazınında daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarını genel özellikleriyle destekler niteliktedir. Özden (2005) ve Bayram (2005) yeni Hayat Bilgisi programını önceki ile öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmış ve 2005 programını öğretmenlerin daha olumlu buldukları belirlenmiştir. Bu durum programların öğretmenler tarafından benimsendiğini göstermektedir. Öğretmenler, kendilerini program hakkında yeterli görmektedirler. Nitekim Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) da yaptığı araştırmada bu yönde sonuçlar elde edilmiştir. Ancak programla ilgili bazı ifadelerin öğretmenlerce anlaşılmadığı da tespit edilmiştir. Bu durum onların program içeriğini, programın felsefesini yeterince bilemediklerini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu ile Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) yaptığı araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli gördüklerini ama performans puanlarının düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin Hayat Bilgisi program içeriğini genelde olumlu buldukları, ancak bunu uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıkları, program hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki bilgi düzeyi ve tecrübeleri artıkça program hakkında görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1) İlköğretim okullarının 1. kademesinde görev yapan tüm öğretmenlere Hayat Bilgisi dersinin işlenişi ile ilgili olarak uygulama ağırlıklı, etkinliklerin yer aldığı hizmetiçi seminerlerin verilmesi yararlı olacaktır.

2) Program 2005 yılında uygulamaya konmuştur. Bu araştırma verilerinin 2007 yılında toplandığı dikkate alındığında geçen süre içerisinde programın felsefesi ve içerik hakkında öğretmen görüşlerinin yeterli düzeyde olduğunu söylemek zordur. Program içeriğinin temelini oluşturan temel anlayışın yanlış algılandığı, bazı kavramların anlaşamadığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin programın felsefesi ve programın tanıtımı ile ilgili seminerler düzenlenmesi yararlı olacaktır.

3) Hayat Bilgisi dersi ile ilgili olarak öğretmenlerin gezi ve gözlem etkinliklerine daha fazla yer vermesi ve bu konudaki bürokratik engellerin mümkün olduğu kadar azaltılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

4) Sınıf öğretmenleri hizmetiçi kurslarına katılmaları konusunda teşvik edilmeli, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeni hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmelidir.

5) Programın başarısı onu uygulayan öğretmenlerin uygulamayı yapabileme düzeyleriyle de ilişkilidir. Bu nedenle programlardan istenen verimin alınabilmesi için öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmesi gerekir. Özellikle sınıf öğretmenlerine yapılandırmacılık felsefesi hakkında birincil kaynaklardan bilgi verilmedi. Mümkün

olması halinde akademisyenlerle işbirliğine gidilerek hafta sonu kursları açılması yararlı olacaktır.

6) İlgili üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından sınıf öğretmenliği alanında tezli ve tezsiz yüksek lisans programları açılmalı, bu programlara katılacak öğretmenlerin ders çizelgeleri derslere uygun hale getirilmelidir.

7) İçerik, kılavuz kitaptaki etkinliklerle sınırlandırılmamalıdır: Bu kılavuzdaki etkinliklerin birer örnekten ibaret olduğu unutulmamalıdır. Bu durumun öğretmenler tarafından yeterli düzeyde anlaşılmadığından daha açık ve anlaşılır olması sağlanmalıdır.

8) Bu araştırma Balıkesir ilinde yapılmıştır. Aynı araştırmanın farklı illerde de yapılarak sonuçlarının karşılaştırılması yararlı olacaktır.

9) Araştırma, sadece öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Ancak eğitimin odak noktası olan öğrenci ve ailelerinin görüşlerinin değerlendirmeye alınması yararlı olacaktır.

10) Araştırmanın, öğretmenlere rehberlik yapan okul yöneticileri ve müfettişlerin görüşlerinin de alınarak değerlendirilmesi program hakkında daha sağlıklı değerlendirme yapma imkanı sağlayacaktır.

11) Hayat Bilgisi programının kazanım, eğitim durumu ve sınav durumları gibi öğelerin açısından da ele alınarak araştırılması, programın etkililiği ve varsa temel problemlerin tespit edilmesine ışık tutacaktır.

12) Bu araştırma Hayat Bilgisi dersi için yürütülmüştür. Farklı derslerin içerik boyutunda da değerlendirme yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acat, B., Anılan, H., Girmen, P., Anagün, Ş. (2005), **Öğretmen Adaylarının İlköğretim Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Becerilere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri**, Ankara: Tekişik Eğitim Araştırma Vakfı Yayınları

Ackerman, D., ve Perkins, D.N., (1989). Perkins, **Integrating Thinking and Learning Skills Across the Curriculum, Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Allen, Harvey A., Fred L. Splittgerber, Manning, M. Lee (1993), **Teaching and Learning in the Middle Level School**, Newyork: Macmillan Publishing Company.

Akınoğlu, O. (2002). “**Hayat Bilgisi Öğretimi**”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Editör: Cemil Öztürk, Dursun Dilek) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aktan, C. C. (1997), **Değişim ve Yeni Global Yönetim**, İstanbul: MESS Yayını.

Akyüz, H. (1991), **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram Ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Ünite Etkinliği. **MEB Milli Eğitim (Eğitim- Sanat- Kültür) Dergisi**, 147, 50-53.

Aslan, M. (1997). Son Öğretmen Atamaları Üzerine Düşünceler ve Bazı Öneriler. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 231, 27-29.

Başaran, İ. Ethem (1982). **Örgütsel Davranış**, Ankara: Gül Yayınevi.

Baymur, F. (1937). **Genel Psikoloji**. İstanbul: Anka basım.

Bayram, H. (2005). **1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının Etkinliğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri, Eğitimde Yansımalar**. Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Vakfı.

Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M. ve Pery, J. D. (1992). Theory into Practice. (Ed. David H. Jonassen ve Thomas M. Duffy). **Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation**. (17-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bevevino, M. M., Dengel, J., Adams, K. (1999). Costructivist Theory in the Classroom: Internalizing Concepts Through Inquiry Learning. **The Clearing House**, 72 (5), 275-278.

Bektaş, M. (2001), **İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programının Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Belet, S. D. (1999). **İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

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**, 165, 109-132.

Binbaşıoğlu, C. (2003). **Hayat Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Binbaşıoğlu, C. (1991). Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 163, 16–24.

Brooks, J. G., ve Brooks, M. G. (1999). The Courage To Be A Constructivist. **Educational Leadership**, November, 18-24.

Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). **In Searching of Understanding The Case For Constructivist Classrooms**. Alexandria, VA: American Society.

Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeni Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(2), 385-420.

Bulut, Z. (2005). **Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler**. Eğitime Bakış Dergisi, 3, 59–61.

Bulut, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Bülbül, S., Sönmez, V. ve Topaç, M. (1982). **Öğretmen Sorunları ve Eğilimleri Araştırması**. Ankara: MEB Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Caine, R. N., Caine, G. (1991). **Making Connections: Teaching and the human brain**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cicioğlu, H. (1982). **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişim)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Çatalbaş, G. (1997). **İlkokul Dördüncü Sınıflarda Programlı Öğretim Yönteminin Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Çelenk, S. ve Diğerleri (2000). **İlköğretim Programları ve Gelişmeler (Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirmesi)**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çevik, M., (2005), **MEB'in Yeni Eğitim Felsefesi:Constructuivism**, Eğitime Bakış Dergisi, Eğitim Bir Sen Yayınları, Yıl:1, Sayı:3, Nisan-Mayıs-Haziran, 52-54

Çevik, K., (2005), **İlköğretim İkinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Yönlendirme Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi

Çolakoğlu, G. (1998), **İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Mevcut Program Tasarımları Hakkındaki Görüş Ve Önerileri (Balıkesir Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi

Coşkun, E. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(2), 421-476.

De Bono, E. (1993). **Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Thinkig**. London: Harper Collins.

Deryakulu, D. (2001). **Yapıcı Öğrenme**. Ankara: .Eğitim Sen Yayınları

Demir, S. (1998). **Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Açısından Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö.(2005). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dobbs, S. M., (1998). **Learning In And Through Art**, The Getty Education Institute For The Arts, U.S.A.

Driscoll, M. P. (1994). **Psychology of Learning For Instruction**, Boston: Allyn & Bacon.

Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. (Ed. David H. Jonassen). **Hand Book Of Research For Educational Communications and Technology**, (170-197). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Elvan, Z. (2007). **Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Erdem, E. (2001). **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi

Erden, M. (1992). **İlköğretimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin İçeriklerinin Düzenlenişindeki İlkeler**, Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu Eğitim Fak. Dergisi, Hacettepe Üni., S. 8.

Erden, M. (1997). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, İstanbul: Alkim Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2004). **Öğrenmek Gelişmek Özgürleşmek**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ertem, S. (2007). **Öğrencilerinin Bilimsel Tutum Geliştirmelerine Katkı Getirecek Şekilde Yeniden Düzenlenmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Fidan, N. ve Baykul Y. (1994). **İlköğretimde Temel Öğrenme Gereksinimlerinin Karşılaştırılması**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (10), 7-20.

Fidan, N. ve Erden, M. (2001). **Eğitime Giriş**. Ankara:..Aklim Kitabevi

Foster, G. (2000). **I Thing Therefore Learn**. Canada, Pem Broke Publishers.

Fowler, C. and McMullan, B. J., (1991). **Understanding How the Arts Contrubute the Excellent Education (Study Summary)**, NW: National Endowment for the Arts, Fall-1991, 109-112.

Glaser, R. (1990), **The reemarge of learnig theory within instructional research**. American Psychologist, v45.

Gold, S. (2001). A Constructivist Aproach to Online Training For Online Teachers. **Asynchronous Learning Networks**, 5(1), 35-57.

Good, T. L. ve Brophy, J. E. (2000), **Educational psychology: A realistic approach (4th ed.)**. White Plains, NY: Longman.

Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(2), 371-384.

Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim**, 175, 161-184.

Gözütok, D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. **Milli Eğitim Dergisi**, 160, 44–64.

Gözütok, F. D., Akgün, Ö., E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). **İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi**. Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.

Gülaydın, G. (2002), **1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri** , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Güleryüz, H. (2001), **En Son Değişikliklerle İlköğretim Programı**, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Gürkan, T. (2001). **Programın Yapısal Boyutları ve Program Geliştirme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gürol, M. (1995). Bilgi Toplumunun Eğitim Sistemi ve Bu Sisteme Eğitimcilerin Yetiştirilmesi. **1. Sistem Mühendisliği ve Savunma Uygulamaları Sempozyumu**. (12-13 Ekim 1995), Ankara: Kara Harp Okulu.

Gürol, M. (2002). Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 12(1), 159-183.

Gürol A. ve Tezci E., (2003). **Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık**. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 2(1), 50-55.

Hall, D. ve Wecker, D. (1996). **Jump Start Your Brain: A Proven Method for Increasing Creativity up to 500%**. New York: Warner.

Hoerr, R. T. (2000). **Becoming a multiple Intelligences School**. Alexandria VA. ASCD.

Howe, K. R.& Berv, J. (2000). Constructing Constructivism, Epistemological and Pedagogical.” (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues**. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. 19-40.

İşler, A. Ş. (2004). **Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Tematik Yaklaşım**, Milli Eğitim Dergisi: Eğitim-Sanat-Kültür, 163, 109-132.

Jaramillo, J. A. (1996). **Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula**. New York: Warner

Jonassen D. H. (1991). Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?, **Educational Technology, Research and Development**, **39**(3), 5-14.

Jonassen D. H. (1992). Evaluating Constructivistic Learning. (Ed. David H. Jonassen and Thomas M. Duffy). **Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation**, (137-148). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jonassen, D. H. (1994). Towards a Constructivist Design Model. **Educational Technology**, **34**(4), 34-37.

Karagülle, D. (2003). **İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandığı Metotlar ve Öğretmenlerin Kullanılan Metotlarla İlgili Görüşleri** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

Karagülle, M. (1988). **İlkokullarda Okunan Hayat Bilgisi Programlarının Değerlendirilmesi**. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Karakuş, Y. (2003), **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapısalıcı Öğretmen Rollerine Sahip Olma Düzeylerinin Belirlenmesi (Adapazarı Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adapazarı: Sakarya Üniversitesi.

Karasar, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karlı, M. (1998). **Yönetsel Etkinlik**. Bolu: AİBÜ Yayınları

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Kemertaş, İ., (2001). **Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. İstanbul: Birsen Yayınevi.

Kısakürek, M. A. ve Paykoç, F. (1987). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: Nobel Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 97.

Komisyon, (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1–5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Korkmaz, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi**. Erişim Tarihi: 3 Ekim 2008. http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles.

Küçükahmet, L. (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yay.

Küçükahmet, L.(2005). **2004 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi**. Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.

Küçüktepe, Ç. (1998). **Earged Tarafından Geliştirilen 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programının Gelişim İlkelerine Uygunluk Dereceleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Külahçı, Ş. G. (1995). **Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi, A: 1-6**. Ankara: Özışık Matb.

Laney, D. (1990). Micro Computers and Social Studies, **OCSS Rewiev**, 26, 30-37.

Marlowe, A. B.. & Page, L. M. (1998). **Creating and Sustaining the Constructivist Classroom**. California: Corwin Pres.

McCarty, L.P. & Schwandt, T. A. (2000). **Seductive Illusions: von Glasersfield and Gergen on Epistemology and Educations**. Chicago, Illinois: The university of Chicago Press.

MEB. (2005). **İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Taslak Programı ve Öğretmen Kılavuzu**, Ankara: Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2004). **İlköğretim Hayat Bilgisi Taslak Programı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2000). **İlköğretim Okulu Ders Programları**. İstanbul: Eğitim Basımevi.

MEB. (1995). **Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Erişim Tarihi 15 Ocak 2007: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>.

Nas, R., (2000). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Program, Yöntem ve Etkinlikler)**. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Olsen, M., (1996). Radical Constructivism and its Failings: Anti-realism and Individualism. **British Journal of Educational Studies**, 44(3), 275-295.

Oral, B. (2000). Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi**, 148(1), 45-61.

Özden, Y. (2005). **2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının, Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi. (Samsun İli Örneği)**, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu Kitabı, Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Vakfı, Sim Matbaası, 440-445.

Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. (6. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

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

Özçetin, A. (2000). **1998 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

Parker, W. C. (2001). **Social Studies in Elementary Education**, New Jersey, Columbus Ohio: Merrill Prentice Hall.

Polat S., Tanriverdi B., Apak Ö. (2005). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleştirilebilirlik Düzeyleri. **Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu Kitabı**, Ankara: Tekişik Eğitim Araştırma Vakfı, Sim Matbaası, 440–445.

Pullant, J. (2001). **SPSS Survival Manual: A Step-By-Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows**. Philadelphia, PA: Open University Pres.

Rıza, E. T. (2000). Kalıplaşma ve Yaratıcılık, **Yaşadıkça Eğitim**, 65, 4-7.

Rıza, E. T. (1999). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. İzmir.

Rice, M. L. & Wilson, E. K. (1999) How Technology Aids Constructivism in the Social Studies Classroom. **The Social Studies**, 90(1), 28-33.

Riordan-Karlsson, M. (2000). **Constructivism**. Westminster: Teacher Created Materials, Inc.

Sabancı, A., Şahin, A., (2005). **Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru**, Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Vakfı.

Saylan, N. (1995), **Eğitimde Program Tasarısı Temeller- Prensipler- Kriterler**, Balıkesir: İnce Ofset.

Selley, N. (1999), **The Art Of Constructivist in The Primary Schola Quaide For Students And Teachers**. London: David Fulton Publishers.

Shunk, D. H. (1996). **Learning Theories : An Educational Perspective (2. Ed)**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Sönmez, V. (1999). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: MEB Yayınları.

Sönmez, V. (1998). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (1992). Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci. (Yayına Hazırlayan: Ayşegül Ataman). **Yaratıcılık ve Eğitim**, (145-153). Ankara: Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi, (17).

Sözer, E. (2001). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Solomon, J. (2000). The Changing Perspectives Of Constructivism: Science Wars and Children's Creativity.(Ed. D. C. Phillips), **Constructivism in Education: Opinions and Secand Opinions on Controversial Issues**. Chicago, Illinois: The University of Chicago Pres, 283–307.

Sungur, N. (1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Özgür Yayınları.

Şaşan, H. (2002). **Yapılandırmacı Öğrenme. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 74-75, 49-52.**

Şimşek, S. (2005). **Örnek Olaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi**, Yayınlanmış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Tezci, E. (2002). **Oluşturmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasının İlköğretim Besinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türer, C. (1992). Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Öğretim Şekli. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 259-262.**

Torrance E. P. (1968). **Education and Creative Potential: Modern School Practices Series (5).** Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Torrance E. P. (1995). **Why to Fly? A Philosophy of Creativity.** New Jersey, Norwood: Alex.

Topses, G. (2001). **Hayat Bilgisi Dersi Kitabı İnceleme Kılavuzu.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tynjälä, P. (1999). Toward Expert knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in the University, **International Journal of Educational Research, 31, 357-442.**

Uçan, A. (1989). Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış, **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri**, Malatya: İ.Ü. Eğitim Fak.

Uçar, A. (1999). **Milli Eğitim Sisteminde İkili Öğretim Sorunu.** Erişim Tarihi: 15 Ocak 2008.

<http://www.mufettisler.net/makale/aliucarmakale/Milli%20Egitimde%20İkili%20Öğretim%20Sorunu.doc>

Uğur, T. (2006). **2005 İlköğretim 1.,2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Uşak İli Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi.

Ülgen, G. (1994). **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler ve Uygulamalar**. Ankara: Lazer Ofset.

Varış, F. (1996). **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**, 6. Baskı Ankara: Alkım Yayınları.

Von Glasersfeld, E. (1995). A Constructivist Approach to Teaching In P. Steffe and J.Gale, eds. **Constructivism in Education**, (3-15). NJ: Erlbaum, Hillsdale.

Von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspect of Constructivism. (Ed: Catherine T. Fosnot). **Constructivism: Theory, Perspectives and Practice**. (3-7). New York: Teacher College.

Yasar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(1-2), 68-75.

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

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. (Editör: Demirel, Ö.) **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ankara: Pegema Yayınları, 39-65.

Yıldırım, A. (1994). Program Geliştirme Modelleri ve Ülkemizdeki Program Geliştirme Çalışmalarına Etkileri. **1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Metinleri**, 1. Adana: Çukurova Üniversitesi Yay. 157-165.

Yıldırım, A., Simsek, H. (1999). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Weisman, E. ve Hanes, J. M., (2002). **Thematic Curriculum and Social Reconstruction**, (Ed: Gaudelius, Y & Speirs, P.), Contemporary Issues in Art Education. New Jersey: Prentice Hall, 170-178.

Wilson, G.B. (1997). **Reflections on Constructivism and Instructional Design**. NJ. Educational Techonogy Publications.

Wulf & Shave (1984).**Curriculum Design: A Handbook for Educators**. N Y: Scott, Formsan & Co.

EKLER

EK-1: VERİ TOPLAMA ARACI

Sayın Meslektaşım;

Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında “Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin 2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programı İçeriği hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” konusunda yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Bunun için siz öğretmenlerin görüşlerinin alınması, araştırma amaçları açısından son derece önemli ve gereklidir.

Bu anket tarafımdan geliştirilmiş olup, vereceğiniz cevaplar bilimsel çalışmanın dışında hiçbir yerde kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu nedenle anket formuna isminizi yazmayınız. Anket formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise 2005 Hayat Bilgisi Programı İçeriğine ilişkin cevaplamanız gereken sorular yer almaktadır.

Anketi içtenlikle ve doğru cevaplamanız bilimsel sonuçlara ulaşmak açısından yararlı olacaktır. Ayırdığınız değerli zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Hüseyin ÖZKAN

Balıkesir Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri

Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

I. Çalışmakta olduğunuz kurumun bulunduğu yerleşim birimi?

1. () Köy 2. () Belde 3. () İlçe Merkezi 4. () İl Merkezi

II. Meslekteki kıdeminiz?

1. () 1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 10-15 yıl 4. () 16 yıl ve üstü

III. Yaşınız?

1. () 20-30 2. () 31-40 3. () 41-50 4. () 51 ve üstü

IV. Eğitim durumunuz?

1. () Önlisans 2. () Lisans 3. () Y.Lisans 4. () Doktora

V. Mezun olduğunuz okul?

1. () Sınıf Öğretmenliği
2. () Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Branşlar (Kimya Öğret. Fizik Öğret. Vb)
3. () Eğitim Fakültesi Dışındaki Fakülteler (Fen Ed, İktisat, Veterinerlik Vb)

VI. Şu anda görev yaptığınız okulunuzdaki öğretim şekli

1. () Normal Öğretim
2. () İkili Öğretim

BÖLÜM II

Aşağıda 2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf programı içeriği hakkındaki ifadeler maddeler halinde verilmiştir. Bir öğretmen olarak; 2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programı İçeriğine ilişkin görüşlerinizi belirtiniz.

Verilen beş seçenekten görüşünüze en uygun olan, yalnız bir seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

ANKET SORULARI		Her Zaman 5	Çoğu Zaman 4	Ara Sıra 3	Çok Nadir 2	Hiçbir Zaman 1
1	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğrenmede kalıcılığının sağlanmasında etkilidir.					
2	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, bireysel ihtiyaçlara cevap verecek niteliktedir.					
3	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriğinde, farklı bakış açılarına (içerikle ilgili farklı görüşlere) yer verilmektedir.					
4	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği etkili düşünme becerisinin kazanılmasını sağlamaktadır.					
5	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, bireylerin var olan bilgilerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaktadır.					
6	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğrencilerin içinde bulunduğu çevresel şartlara göre düzenlenme imkanı vermektedir.					
7	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, önceden iyi bir şekilde yapılandırılmıştır. (Hangi bilgilerin ne kadar derinlikte ne kadar açıklıkta ve sürede verileceği önceden çok iyi belirlenmiştir)					
8	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğretmenlerin yeni fikirlere açık olmasını gerektirmektedir.					
9	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği öğretmenlerde yaratıcı etkinlikler düzenleme becerisi gerektirmektedir					
10	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğretmenin öğrenenlerle birlikte öğrenmesini desteklemektedir.					
11	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğretmenin, farklı etkinlikler yaratmasına imkân vermektedir.					
12	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin takip edilmesine imkân sağlamaktadır.					
13	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, mevcut sınıf şartlarında uygulanabilir örneklerle desteklenmektedir.					
14	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, değişen şartlara göre öğretmenin yeniden düzenleyebileceği esnekliğe sahiptir.					
15	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğrencinin bilgiyi tüme varım yoluyla öğreneceği şekilde düzenlenmiştir.					
16	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriğinde konu alanının gerektirdiği tüm kavramlara yer verilmiştir.					
17	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriğinde konular arasında bağlantı vardır.					
18	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, ilk elden kaynakların kullanılmasını gerekli kılmaktadır.					
19	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğrencilerin ilgisini çekmektedir.					
20	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratmaktadır.					
21	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğrencilerin yeni çalışmalarını denemelerine fırsat vermektedir.					
22	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği toplumsal fayda (vatandaşlık bilinci, komşuluk ilişkileri vb) dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
23	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği usa vurma becerilerinin kazanılmasını sağlamaktadır.					
24	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği kazanımlarla tutarlıdır.					
25	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği sorun çözme becerisinin kazanılmasını sağlamaktadır					

26	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerine göre yeniden düzenlenme imkanı vermektedir.					
27	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğrencinin sürekli incelemede bulunmasını teşvik etmektedir.					
28	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, kendi kendine öğrenen öğrenciler için uygundur.					
29	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğrencilerin günlük yaşamda gereksinim duyacakları gerekli bilgileri kapsamaktadır.					
30	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğrencinin mutlak gerçekliği (bilgileri) ezberlemesine değil, kendi deneyimlerini oluşturmasına dayanmaktadır..					
31	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, bir takım bilgilerin öğretilmesinden çok öğrencilerin düşünmesini sağlamayı amaçlamaktadır.					
32	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğretmenlerin bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan kişi olmasını gerektirmektedir..					
33	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, öğrenenin dış dünya ile bağlantı kurmasını sağlamaktadır.					
34	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği, değişen şartlara göre öğretmenin yeniden içerik oluşturabileceği esnekliğe sahiptir.					
35	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği bireysel düşünmeye imkan verir.					
36	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriğinde belirlenen kazanımları gerçekleştirmek her zaman mümkün olmamaktadır.					
37	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi içeriğinin düzenlemesinde; yakından uzağa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gibi genel içerik yaklaşımları dikkate alınmıştır.					
38	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriğinde yoğun olarak bilgi kazandırmak amaçlanmaktadır.					
39	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriğinde, konular arasında her düzeyde ilişki kurmak mümkündür.					
40	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği gerçek yaşam durumlarına dayanır.					
41	3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinin içeriği işbirliğine dayalı çalışmaya imkan verir.					

ÖZGEÇMİŞ

1975 Bulgaristan doğumludur. İlköğretimin ilk 7 yılını yurtdışında, son yılını ise Bursa Yıldırım Duâçınarı Akıncıtürk İlköğretim Okulu'nda tamamlamıştır. Bursa Cem Sultan Lisesi mezunudur.1993 yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Bölümünü kazanmıştır. 1997 yılında bu programdan mezun olmuş ve bir yıl sonra Milli Eğitim Bakanlığında Sınıf Öğretmeni olarak göreve başlamıştır. 1999 yılında Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalına yüksek lisans öğrencisi olarak kayıt olmuştur.Halen Balıkesir İli Susurluk İlçesi Muradiye İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni ve müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk babasıdır.