

YENİ HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*
İlhami BULUT**

Özet

Bu araştırmanın amacı, yeni ilköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla, 32 maddeden oluşan Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, yeni Hayat Bilgisi dersi öğretim programının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 deneme okulundan toplam 591 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, t-testi, tek yönlü varyans analizi, KWH, MWU, Scheffe ve LSD testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, il ve cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Erkek ve kadın öğretmenler arasındaki görüş farklılığının üzerinde durulmalı ve programın uygulandığı illerdeki okullar arası fark asgari düzeye çekilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi dersi öğretim programı, yapılandırıcılık, program değerlendirme

Giriş

Eğitim sistemimizin bugün nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olduğu, toplumsal ve bireysel gereksinimleri gereği gibi karşılamaktan uzak kaldığı, sistemin köklü bir reform ihtiyacı içinde olduğu ülkenin bugünkü genel eğitim tablosundan da açıkça anlaşılmaktadır. Bugüne kadar bu konuda alınan önlemler ve sağlanan gelişmeler incelendiğinde ise, daha fazla okul açmak, daha fazla öğretmen temin etmek, daha fazla mali kaynak ayırmak şeklinde konunun özüne ilişkin olmayan bilimsellik ve profesyonellikten uzak yüzeysel, etkisiz çabalar olduğu, bunların eğitimi istenen düzeye ulaştıramadığı açıkça görülmektedir. Bu durum eğitimde gerçek anlamda gelişme sağlayacak yeni önlemleri geliştirme ve uygulama gereğini ortaya koymaktadır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995, 6). Gerek eğitim programları gerekse de eğitim ortamları noktasında köklü değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve

* Yrd. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

** Dr.; Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Okulda öğrenciye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle, eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır (Erden, 1998, 2).

Eğitimde kalite ve verimliliği yükseltmek amacıyla MEB tarafından hazırlanan 2004 programları ilk önce dokuz ilde pilot olarak uygulamaya konulmuştur. Yeni ilköğretim birinci kademe programları ile davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı vurgulanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım bilgi, öğretme ve öğrenmenin ne olduğu üzerinde durur ve nesnellüğün mümkün olup olmadığı ile ilgilenir (Airasian&Walsh, 1997, 444). Yapılandırmacılar geleneksel bilgi kuramcıları gibi akıl ve dünya arasındaki benzerliği araştırmak yerine yapı oluşturmada düşünme yeteneği üzerinde durmuş, yeni bilgi ile geçmiş yaşantı arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Koç ve Demirel, 2004, 175). Çünkü öğrenme, bireyin yaşantıları, geldiği toplumsal doku ve deneyimleri ile yakından ilgilidir. Zira öğrenmenin gelişmesi, tamamıyla bireyin konuyu nasıl algıladığına bağlıdır (Akar ve Yıldırım, 2004). Böylelikle öğrenenler mevcut bilgilerinin ışığında yaşantılarına anlam vererek öğrenmelerini gerçekleştirirler. Bu süreçte öngörülen teknikler aynı zamanda öğrenenlere kişisel anlayışlarıyla kavramları açıklamalarına olanak verir (Holloway, 1999, 85).

Öğrenme sürecinde her öğrenci için aynı hedefleri belirleme yerine üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler esas alınır. Buna göre bilgi, değişime açıktır ve kesin gerçekler yerine uygulanabilen geçerli bilgiler vardır. Yapılandırmacılar 'ne öğretmeli' yerine 'birey nasıl öğrenir' sorusu üzerinde kafa yorarlardı (Holloway, 1999, 85). Bodner, Driver, Bell ve von Glasersfeld'e göre, yapılandırmacı öğrenme teorisinin ortaya koyduğu prensipler şu şekilde özetlenebilir (Köseoğlu, Tümay ve Kavak, 2002, 638-639; MEB, 2004a, 17):

- Öğrenciler öğrenme ortamına kendilerine ait ön bilgi ve inançlarla gelirler.
- Öğrenme, öğrenme ortamına olduğu kadar öğrenenlerin ön bilgi, tutum ve amaçlarına da bağlıdır.
- Öğrenme pasif bir süreç değil, aksine öğrenenin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımını gerektiren sürekli ve gelişimsel bir işlemdir.
- Bilgi birey tarafından hem zihinsel hem de sosyal olarak yapılandırılır. Ancak ortak fiziksel deneyimler ve sosyal etkileşimler nedeniyle öğrenenlerin yapılandıkları anlamların tiplerinde modeller vardır.
- Öğrenme basit bir şekilde mevcut kavramlara eklemeler yapmak veya bazı kavramları çıkarmak şeklinde değildir, öğrenme aynı zamanda mevcut kaynakların yeniden düzenlenmesini gerektirir.
- Öğrenenler dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandıkları yeni bilgileri değerlendirirken, yeni bilgileri özümseyebilir veya reddedebilir.

Yapılandırmacılık, türetimci öğrenme (Wittrock, 1985, 123-126); durumlu öğrenme ve otantik öğretim (Brown, Collins&Duguid, 1989, 32-42), postmodern eğitim programı (Hlynka, 1991, 27-30) ve eğitimsel semiotik (Cunningham, 1992, 165-194) gibi yaklaşımları kapsamaktadır. Bunun yanında, öğrenenlerin kendileri için gerekli olan bilgiye ulaşma ve problemlerini çözmeye problem temelli (Crowther, 1999, 20;

◆ Mehmet Nuri Gömleksiz / İlhami Bulut

Cansız, 2002, 16) ve proje temelli öğrenme oldukça etkilidir (Yıldırım, 2004, 79). Bu öğrenme modelleri çerçevesinde hazırlanan etkinlikler paylaşımcı ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında yürütülmelidir. Hazırlanan etkinlikler çeşitlilikleri ve farklılıkları ile öğrenme ortamını zenginleştirmelidir (Akar ve Yıldırım, 2004). MEB yeni programlara ilişkin kılavuz kitaplarda öğretmenler için hazır etkinlik örneklerine yer vermiştir. Ancak burada önemli olan husus programların uygulamada ne derecede etkili olduğudur.

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP) üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş, programın vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme alt başlıkları, ikinci bölümde, geliştirilen temalar, üçüncü bölümde ise, bir önceki programa kıyasla yapılan temel değişiklikler yer almaktadır (MEB, 2004, 7).

Programın öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Program ile öğrencilerin, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlayabilme, öz yönetim, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması, bilimin temel kavramlarını tanıma becerisini kazanmaları öngörülmektedir. Ayrıca, öğrencilerde öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi kişisel niteliklerin ve değerlerin geliştirilmesini de amaçlamaktadır (MEB, 2004, 12).

Yeni ilköğretim programı, önceki geleneksel öğrenme programına göre önemli farklılıklar içermektedir. Örneğin, yeni programda birlikte çalışma öne çıkarılmakta ve öğrencilerin birtakım etkinlikleri doğrudan yaparak bazı kazanımları elde etmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte hem öğrenme ortamının düzeni değişmekte hem de yapılacak etkinliklerin seçiminde öğretmen ve öğrenci arasında sürekli işbirliği yapılması zorunlu hale gelmektedir. Uygulamanın başarılı (etkili) olması öğretmenin ve öğrencinin değişen rollerini doğru anlamaları ve yerine getirmeleri kaçınılmazdır (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005, 388). Öğretmenlerin temel rollerinden biri, öğrencilere bu anlayışa uygun öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaktır (MEB, 2004, 64). Çünkü, öğrenme sürecinde edinilen bilgilerin kalıcı olmasında, öğrenme ortamı önemli rol oynamaktadır (Yılmaz ve Akkoyunlu, 2006, 212). Gömleksiz (2005, 357) konuya ilişkin olarak yapmış olduğu bir çalışmada, öğretmenlerin yeni programların uygulandığı eğitim ortamına ilişkin görüşlerinde illere göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Yılmaz ve Akkoyunlu (2006, 217) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin etkileşimde bulunduğu ve kontrol edebildikleri ortamlarda edindikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca, yeni programlar ile öğretmene sınıf içinde rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (ERG, 2005, 39).

Yeni programlara ilişkin olarak alanda yapılan araştırmalar (Bayram, 2005; Bulut, 2006; Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Özdemir, 2005; Özden, 2005; Sabancı ve Şahin, 2005) uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır. Bir programın geliştirilmesi, ancak, öğret-

menin bu doğrultuda uyarımı ve isteği ile mümkündür (Varış, 1997, 16). Zira, bir eğitim programının etkililiğini belirleyecek olanlar, onun uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir. Tasarlanan programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, eğer öğretmenler, programlara ilişkin öngörülen niteliklere sahip değilse, programın uygulamada başarılı olması düşünülemez. Bir başka deyişle, hazırlanan programların uygulamadaki başarısı, öğretmenlerin programlarda öngörülen etkinlikleri en iyi biçimde gerçekleştirmelerine bağlıdır (Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005, 53). Nitekim öğretimin başarısının etkileyicileri konusunda yapılan araştırmalar, en önemli etkileyicinin öğretmen nitelikleri olduğu noktasında birleşmektedir (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005, 20). Bunun için, yeni programları uygulayan sınıf öğretmenlerinin, HBDÖP'ün uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemenin program geliştirme sürecine katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 2004-2005 öğretim yılında pilot olarak uygulanan İlköğretim Birinci Kademe Yeni Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğini belirlemeye yöneliktir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaç belirlenmiştir:

Yeni Hayat Bilgisi dersi öğretim programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri, görev yaptıkları il, okuttukları sınıf düzeyi, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri ve sınıf mevcutlarına göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Modeli

Araştırma tarama (betimsel-survey) modeli niteliğindedir. Buna göre, Yeni HBDÖP'ün uygulamadaki etkililiği programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yeni ilköğretim birinci kademe HBDÖP'ün uygulandığı dokuz ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 980 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları için Diyarbakır ilindeki 5 pilot ilköğretim okulunda toplam 75 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Bu nedenle Diyarbakır ili örneklemin dışında tutulmuştur. Buna göre araştırmanın örneklemini İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 pilot okulda görev yapan 591 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme alınan öğretmenlerin illere göre dağılımı şöyledir: İstanbul 109, Ankara 117, İzmir 70, Kocaeli 66, Van 58, Hatay 56, Samsun 56 ve Bolu 59.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilirken ilk aşamada konu ile ilgili dokümanlar incelenmiştir. Daha sonra Diyarbakır ilinde yeni programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin yeni programa ilişkin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda program için madde havuzu oluşturulmuştur. Program için madde havuzu oluşturulurken program değerlendirme modeli olarak, "Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli" (Erden, 1998, 21) esas alınmıştır. Ölçek içerik ge-

çerliğinin sağlanması amacıyla Fırat ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümleri, Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümündeki öğretim üyeleri ile Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında görev yapan uzmanlar tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında düzenlenen beşli Likert tipindeki 32 maddelik taslak ölçek geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Diyarbakır ilindeki yeni programın uygulandığı beş pilot ilköğretim okulunda görev yapan 75 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. HBDÖP ölçeğine ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0.90 ve Bartlett test değeri 2531,911 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 13 madde 1. faktörde, 8 madde 2. faktörde, 7 madde 3. faktörde, 4 madde 4. faktörde toplanmıştır. Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, 1. faktör “Kazanımlar”, 2. faktör “Kapsam”, 3. faktör “Eğitim Durumu” ve 4. faktör “Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizi Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.98, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0.88 ve Guttman split-half değeri ise 0.93 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin dört alt boyutunun güvenilirliği de ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenilirlik katsayıları şöyle belirlenmiştir: *Kazanımlar* 0.96, *Kapsam* 0.94, *Eğitim Durumu* 0.90 ve *Değerlendirme* 0.82.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için geliştirilen ölçek, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot illerdeki 67 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 762 sınıf öğretmenine posta aracılığı ile gönderilmiş ve aynı yolla toplanmıştır. Ankara, Hatay ve Kocaeli ilinde toplam 3 pilot okuldan hiç anket gelmediğinden 64 pilot ilköğretim okulundan toplam 591 anket formu geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans değerleri kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklem t-testi, il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve öğrenci mevcuduna göre yapılan karşılaştırmalarda ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda da, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır. Bunun yanında, varyans analizi ve t-testi için önce Levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH), t-testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması halinde ise grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak, farkın kaynağı incelenmiştir. Her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Tamamen (5)”, “Çok (4)”, “Orta (3)”, “Az (2)” ve “Hiç (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin “Hiç”, 1.81-2.60 arasında bulunanların “Az”, 2.61-3.40 arasındakilerin “Orta”, 3.41-4.20 arasındakilerin “Çok” ve 4.21-5.00 arasında yer alanların ise “Tamamen” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Bulgular

Çizelge 1’de öğretmenlerin HBDÖP’te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine ait varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Yeni Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin ... ♦

Çizelge 1. İl Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt ölçek	il	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Kazanımlar	İstanbul	109	3,86	0,633	Gruplar Arası	3,763	7	0,538	1,485	0,170	-
	Ankara	117	3,80	0,585							
	İzmir	70	3,89	0,678							
	Kocaeli	66	3,86	0,575	Gruplar İçi	211,042	583	0,362			
	Van	58	3,90	0,529							
	Hatay	56	3,97	0,552							
	Samsun	56	4,07	0,580	Toplam	214,805	590				
	Bolu	59	3,79	0,638							
Levene:0.870					p=0.530						
Kapsam	İstanbul	109	3,88	0,604	Gruplar Arası	4,478	7	0,640	1,642	0,121	-
	Ankara	117	3,81	0,623							
	İzmir	70	3,86	0,695							
	Kocaeli	66	3,88	0,544	Gruplar İçi	227,169	583	0,390			
	Van	58	3,90	0,581							
	Hatay	56	3,99	0,570							
	Samsun	56	3,99	0,624	Toplam	231,646	590				
	Bolu	59	3,67	0,739							
Levene:1,431					p=0.190						
Eğitim Durumu	İstanbul	109	3,96	0,618	Gruplar Arası	3,282	7	0,469	1,564	0,143	-
	Ankara	117	3,86	0,520							
	İzmir	70	3,90	0,596							
	Kocaeli	66	3,89	0,512	Gruplar İçi	174,802	583	0,300			
	Van	58	3,93	0,537							
	Hatay	56	4,02	0,421							
	Samsun	56	4,10	0,585	Toplam	178,084	590				
	Bolu	59	4,02	0,518							
Levene:1,464					p=0.178						
Değerlendirme	İstanbul	109	3,53	0,665	Gruplar Arası	7,747	7	1,107	2,053*	0,047	Samsun-Ankara, İzmir, Kocaeli, Hatay; Hatay-İstanbul, Bolu; Ankara-Bolu
	Ankara	117	3,40	0,775							
	İzmir	70	3,42	0,729							
	Kocaeli	66	3,38	0,737	Gruplar İçi	314,234	583	0,539			
	Van	58	3,42	0,695							
	Hatay	56	3,29	0,814							
	Samsun	56	3,68	0,787	Toplam	321,982	590				
	Bolu	59	3,64	0,680							
Levene:1.101					p=0.360						
Program Geneli	İstanbul	109	3,84	0,567	Gruplar Arası	2,625	7	0,375	1,214	0,293	-
	Ankara	117	3,77	0,540							
	İzmir	70	3,83	0,621							
	Kocaeli	66	3,81	0,515	Gruplar İçi	180,070	583	0,309			
	Van	58	3,85	0,516							
	Hatay	56	3,90	0,506							
	Samsun	56	4,01	0,562	Toplam	182,695	590				
	Bolu	59	3,79	0,602							
Levene:0.724					p=0.652						

*p<.05

Öğretmenlerin HBDÖP'ün kazanımlarına ilişkin görüşlerinin "il" değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($F(7-583)=1.485$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.79$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise Samsun ($\bar{X}=4.07$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=3.97$), Van ($\bar{X}=3.90$), İzmir ($\bar{X}=3.89$), İstanbul ($\bar{X}=3.86$), Kocaeli ($\bar{X}=3.86$) ve Ankara ($\bar{X}=3.80$), ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda öngörülen kapsama ilişkin olarak öğretmen görüşleri arasında "il" değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F(7-583)=1.642$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.67$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=3.99$) ve Hatay ($\bar{X}=3.99$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Van ($\bar{X}=3.90$), İstanbul ($\bar{X}=3.88$), Kocaeli ($\bar{X}=3.88$), İzmir ($\bar{X}=3.86$) ve Ankara ($\bar{X}=3.81$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında "il" değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık bulunmamaktadır ($F(7-583)=1.564$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.86$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.10$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=4.02$), Bolu ($\bar{X}=4.02$), İstanbul ($\bar{X}=3.96$), Van ($\bar{X}=3.93$), İzmir ($\bar{X}=3.90$) ve Kocaeli ($\bar{X}=3.89$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir.

HBDÖP'te öngörülen değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında "il" değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($F(7-583)=2.053$, $p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, Samsun ile Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay; Hatay ile İstanbul ve Bolu; Ankara ile Bolu ili arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Hatay ($\bar{X}=3.29$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=3.68$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Bolu ($\bar{X}=3.64$), İstanbul ($\bar{X}=3.53$), İzmir ($\bar{X}=3.42$), Van ($\bar{X}=3.42$), Ankara ($\bar{X}=3.40$) ve Kocaeli ($\bar{X}=3.38$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, İzmir, Van, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada "çok", Ankara, Kocaeli ve Hatay ilindeki öğretmenler ise, "orta" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında "il" değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F(7-583)=1.214$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.77$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.01$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=3.90$), Van ($\bar{X}=3.85$), İstanbul ($\bar{X}=3.84$), İzmir ($\bar{X}=3.83$), Kocaeli ($\bar{X}=3.81$) ve Bolu ($\bar{X}=3.79$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programın genelini uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 2’de öğretmenlerin HBDÖP’te öngörülen kazanımlar ve kapsama ilişkin görüşlerinin “sınıf” değişkenine ait varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 2. Sınıf Değişkenine Göre Kazanımlar ve Kapsam Alt Ölçeklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Kazanımlar	1.sınıf	190	3,89	0,601	Gruplar Arası	9,921	2	4,961	0,136	0,873
	2.sınıf	202	3,86	0,573	Gruplar İçi	214,706	588	0,365		
	3.sınıf	199	3,88	0,636	Toplam	214,805	590			
	Levene:1,776					p=0.170				
Kapsam	1.sınıf	190	3,89	0,604	Gruplar Arası	0,415	2	0,208	0,528	0,590
	2.sınıf	202	3,83	0,633	Gruplar İçi	231,231	588	0,393		
	3.sınıf	199	3,88	0,642	Toplam	231,646	590			
	Levene:2,209					p=0.066				

*p<.05

Öğretmenlerin HBDÖP’ün kazanımlarına ilişkin görüşleri “sınıf” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2,588)}=0.136$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. ($\bar{X}=3.86$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 1. ($\bar{X}=3.89$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu, 3. ($\bar{X}=3.88$) sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Buna göre, 1-3. sınıf öğretmenleri programda yer alan kazanımların uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşleri “sınıf” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2,588)}=0.528$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. ($\bar{X}=3.83$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 1. ($\bar{X}=3.89$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu, 3. ($\bar{X}=3.88$) sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre, 1-3. sınıf öğretmenleri programda öngörülen kapsamın uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 3’te öğretmenlerin HBDÖP’te öngörülen eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin “sınıf” değişkenine göre KWH testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3. Sınıf Değişkenine Göre Eğitim Durumu, Değerlendirme Alt Ölçekleri İle Programın Geneline İlişkin KWH Testi Sonuçları

Çizelge 3. Sınıf Değişkenine Göre Eğitim Durumu, Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin KWH Testi Sonuçları

Alt ölçekler	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
Eğitim Durumu	1.sınıf	190	286,66	2	1,074	0,584
	2.sınıf	202	296,50			
	3.sınıf	199	304,40			
Değerlendirme	1.sınıf	190	190	2	2,069	0,355
	2.sınıf	202	202			
	3.sınıf	199	199			
Programın Genel	1.sınıf	190	190	2	0,309	0,857
	2.sınıf	202	202			
	3.sınıf	199	199			

*p<.05

◆ Mehmet Nuri Gömleksiz / İlhami Bulut

Öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($KWH_{(2)}=1.074$, $p>0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 3. sınıf öğretmenleri 1. ve 2. sınıf öğretmenlerine göre programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

HBDÖP’ün değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($KWH_{(2)}=2.069$, $p>0.05$). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, 1. sınıf öğretmenleri 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine göre programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($KWH_{(2)}=0.309$, $p>0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1. sınıf öğretmenlerinin 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine göre programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğunu düşündükleri ifade edilebilir.

Çizelge 4’te öğretmenlerin HBDÖP’te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine ait t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu ve Değerlendirme Alt Ölçekleri İle Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
Kazanımlar	Erkek	258	3,94	0,624	0,188	0,664	2,049*	0,041
	Kadın	333	3,83	0,584				
Kapsam	Erkek	258	3,94	0,645	1,169	0,280	2,367*	0,018
	Kadın	333	3,81	0,607				
Eğitim Durumu	Erkek	258	3,98	0,581	1,804	0,180	1,469	0,142
	Kadın	333	3,92	0,523				
Değerlendirme	Erkek	258	3,57	0,736	0,205	0,651	3,112*	0,002
	Kadın	333	3,38	0,732				
Programın Geneli	Erkek	258	3,90	0,585	1,777	0,183	2,403*	0,017
	Kadın	333	3,79	0,530				

* $p<0.05$

Öğretmenlerin HBDÖP’ün kazanımlarına ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t_{(589)}=2.049$, $p<0.05$). Diğer bir ifade ile erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.94$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3.83$) göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(589)}=2.367$, $p<0.05$). Başka bir deyişle, erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.94$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3.81$) göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

HBDÖP'ün eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri "*cinsiyet*" değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($t_{(589)}=1.469$, $p>0.05$). Buna göre, hem erkek ($\bar{X}=3.98$) hem de kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.92$), programda belirtilen eğitim durumunun uygulamada "*çok*" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin olarak erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(589)}=3.112$, $p<0.05$). Buna göre, erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.57$) programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada "*çok*", kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.38$) ise "*orta*" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri "*cinsiyet*" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(589)}=2.403$, $p<0.05$). Başka bir deyişle, erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.90$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3.79$) göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 5'te öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin "*kadem*" değişkenine ait varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 5. *Kıdem Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu ve Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları*

Alt ölçek	Kıdem	n	X	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Kazanımlar	1-5 yıl	70	3,85	0,532	Gruplar Arası	1,092	4	0,273	0,748	0,559
	6-10 yıl	116	3,92	0,587						
	11-15 yıl	77	3,97	0,611	Gruplar İçi	213,713	586	0,365		
	16-20 yıl	89	3,83	0,542						
	21 ve üzeri	239	3,86	0,650	Toplam	214,805	590			
Levene:1,601				p= 0,172						
Kapsam	1-5 yıl	70	3,83	0,582	Gruplar Arası	2,097	4	0,524	1,338	0,254
	6-10 yıl	116	3,92	0,587						
	11-15 yıl	77	3,97	0,598	Gruplar İçi	229,550	586	0,392		
	16-20 yıl	89	3,77	0,595						
	21 ve üzeri	239	3,86	0,675	Toplam	231,646	590			
Levene:1,083				p= 0,364						
Eğitim Durumu	1-5 yıl	70	3,91	0,514	Gruplar Arası	1,343	4	0,336	1,113	0,349
	6-10 yıl	116	3,98	0,495						
	11-15 yıl	77	4,03	0,525	Gruplar İçi	176,741	586	0,302		
	16-20 yıl	89	3,86	0,566						
	21 ve üzeri	239	3,95	0,584	Toplam	178,084	590			
Levene:0,692				p= 0,598						
Değerlendirme	1-5 yıl	70	3,38	0,728	Gruplar Arası	1,110	4	0,278	0,507	0,731
	6-10 yıl	116	3,45	0,732						
	11-15 yıl	77	3,53	0,788	Gruplar İçi	320,871	586	0,548		
	16-20 yıl	89	3,44	0,732						
	21 ve üzeri	239	3,49	0,735	Toplam	321,982	590			
Levene:0,470				p= 0,758						
Programın Genel	1-5 yıl	70	3,80	0,501	Gruplar Arası	1,215	4	0,304	0,981	0,418
	6-10 yıl	116	3,87	0,528						
	11-15 yıl	77	3,93	0,560	Gruplar İçi	181,480	586	0,310		
	16-20 yıl	89	3,77	0,531						
	21 ve üzeri	239	3,83	0,592	Toplam	182,695	590			
Levene:1,030				p= 0,391						

*p<.05

◆ Mehmet Nuri Gömleksiz / İlhami Bulut

Öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen kazanımlara ilişkin görüşlerinin *"kadem"* değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(4-586)}=0.748$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 yıl ($\bar{X}=3.83$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 yıl arası ($\bar{X}=3.97$) kідeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 yıl arası ($\bar{X}=3.92$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.86$) ve 16-20 yıl arası ($\bar{X}=3.83$) kідeme sahip öğretmenler izlemektedir. Dolayısıyla, beş farklı kідem grubunda da öğretmenler, programda belirtilen kazanımların uygulamada *"çok"* düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşlerinin *"kadem"* değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($F_{(4-586)}=1.338$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 yıl ($\bar{X}=3.77$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 11-15 yıl arası ($\bar{X}=3.97$) kідeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 yıl arası ($\bar{X}=3.92$) 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.86$) ve 1-5 yıl arası ($\bar{X}=3.83$) kідeme sahip öğretmenler izlemektedir.

Öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında *"kadem"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-586)}=1.113$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 yıl ($\bar{X}=3.86$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 11-15 yıl arası ($\bar{X}=4.03$) kідeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 yıl arası ($\bar{X}=3.98$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.95$) ve 1-5 yıl arası ($\bar{X}=3.91$) kідeme sahip öğretmenler takip etmektedir.

Programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri arasında *"kadem"* değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(4-586)}=0.507$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 yıl arası ($\bar{X}=3.38$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 11-15 yıl arası ($\bar{X}=3.53$) kідeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.49$), 6-10 yıl arası ($\bar{X}=3.45$) ve 16-20 yıl arası ($\bar{X}=3.44$) kідeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, altı yıl ve üzeri kідeme sahip öğretmenler, programda yer alan değerlendirme uygulamasında *"çok"*, altı yıldan az kідeme sahip öğretmenler ise, *"orta"* düzeyinde etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin *"kadem"* değişkenine göre programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(4-586)}=0.981$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 yıl arası ($\bar{X}=3.77$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 11-15 yıl arası ($\bar{X}=3.93$) kідeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 yıl arası ($\bar{X}=3.87$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.83$) ve 1-5 yıl arası ($\bar{X}=3.80$) kідeme sahip öğretmenler izlemektedir. Sonuç olarak, beş farklı kідem grubunda da öğretmenler, programın genelinin uygulamada *"çok"* düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 6'da öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"eğitim düzeyi"* değişkenine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 6. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu ve Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt ölçek	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Kazanımlar	Ön Lisans	240	3,86	0,599	Gruplar Arası	0,138	2	6,879	0,188	0,828
	Lisans	332	3,89	0,605	Gruplar İçi	214,668	588	0,365		
	Yüksek Lisans	19	3,86	0,665	Toplam	214,805	590			
	Levene:0,449			p= 0,639						
Kapsam	Ön Lisans	240	3,84	0,636	Gruplar Arası	0,327	2	0,164	0,416	0,660
	Lisans	332	3,89	0,618	Gruplar İçi	231,319	588	0,393		
	Yüksek Lisans	19	3,91	0,672	Toplam	231,646	590			
	Levene:0,674			p= 0,510						
Eğitim Durumu	Ön Lisans	240	3,93	0,546	Gruplar Arası	0,224	2	0,112	0,370	0,691
	Lisans	332	3,96	0,553	Gruplar İçi	177,860	588	0,302		
	Yüksek Lisans	19	3,88	0,548	Toplam	178,084	590			
	Levene:0,077			p= 0,925						
Değerlendirme	Ön Lisans	240	3,47	0,747	Gruplar Arası	1,050	2	0,525	0,962	0,383
	Lisans	332	3,48	0,736	Gruplar İçi	320,932	588	0,546		
	Yüksek Lisans	19	3,24	0,679	Toplam	321,982	590			
	Levene:0,175			p= 0,839						
Programın Genel	Ön Lisans	240	3,82	0,557	Gruplar Arası	0,171	2	8,530	0,275	0,760
	Lisans	332	3,85	0,557	Gruplar İçi	182,524	588	0,310		
	Yüksek Lisans	19	3,80	0,570	Toplam	182,695	590			
	Levene:0,285			p= 0,752						

*p<.05

Öğretmenlerin HBDÖP'ün kazanımlarına ilişkin görüşleri "**eğitim düzeyi**" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-588)}=0.188$, $p>0.05$). Buna göre, en yüksek aritmetik ortalama puanının lisans ($\bar{X}=3.89$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, ön lisans ($\bar{X}=3.86$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=3.86$) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Dolayısıyla, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada "**çok**" düzeyinde etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşleri "**eğitim düzeyi**" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-588)}=0.416$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının ön lisans ($\bar{X}=3.84$) en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, yüksek lisans ($\bar{X}=3.91$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, lisans ($\bar{X}=3.89$) derecesine sahip öğretmenler takip etmektedir.

Çizelge 7'de öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin "**sınıf mevcudu**" değişkenine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

◆ Mehmet Nuri Gömleksiz / İlhami Bulut

Çizelge 7. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam ve Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt ölçek	Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P
Kazanımlar	21-30 arası	156	3,95	0,560	Gruplar Arası	1,504	3	0,501	1,380	0,248
	31-40 arası	288	3,85	0,539	Gruplar İçi	213,301	587	0,363		
	41-50 arası	111	3,89	0,549	Toplam	214,805	590			
	51 ve üzeri	36	3,76	0,641						
Levene:1,996				p= 0,114						
Kapsam	21-30 arası	156	3,92	0,606	Gruplar Arası	0,943	3	0,314	0,800	0,494
	31-40 arası	288	3,83	0,646	Gruplar İçi	230,703	587	0,393		
	41-50 arası	111	3,90	0,605	Toplam	231,646	590			
	51 ve üzeri	36	3,86	0,629						
Levene:1,652				p= 0,176						
Değerlendirme	21-30 arası	156	3,55	0,736	Gruplar Arası	1,552	3	0,517	0,948	0,417
	31-40 arası	288	3,43	0,747	Gruplar İçi	320,430	587	0,546		
	41-50 arası	111	3,45	0,715	Toplam	321,982	590			
	51 ve üzeri	36	3,42	0,761						
Levene:0,132				p= 0,941						
Programın Genel	21-30 arası	156	3,91	0,516	Gruplar Arası	1,276	3	0,425	1,376	0,249
	31-40 arası	288	3,81	0,590	Gruplar İçi	181,418	587	0,309		
	41-50 arası	111	3,84	0,509	Toplam	182,695	590			
	51 ve üzeri	36	3,76	0,583						
Levene:2,222				p= 0,085						

*p<.05

Öğretmenlerin HBDÖP'ün kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında "**sınıf mevcudu**" değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(3-587)}=1.380$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.76$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}=3.95$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}=3.89$) ve 31-40 ($\bar{X}=3.85$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Dolayısıyla, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda öngörülen kazanımların uygulamada "**çok**" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda öngörülen kapsama ilişkin öğretmen görüşlerinin "**sınıf mevcudu**" değişkeni göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($F_{(3-587)}=0.800$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 31-40 ($\bar{X}=3.83$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}=3.92$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 arası ($\bar{X}=3.90$) ve 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.86$) öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Sonuç olarak, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programının kapsamın uygulamada "**çok**" düzeyinde etkili olduğu görüşündedir.

Değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri arasında "**sınıf mevcudu**" değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(3-587)}=0.948$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.42$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 arası ($\bar{X}=3.55$) öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}=3.45$) ve 31-40 ($\bar{X}=3.43$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Başka bir deyişle, 4 fark-

lı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “sınıf mevcudu” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(3,587)}=1.376$, $p>0.05$). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.76$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}=3.91$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}=3.84$) ve 31-40 ($\bar{X}=3.81$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedirler. Diğer bir ifade ile 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programın genelini uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu bildirmişlerdir.

Çizelge 8’de öğretmenlerin HBDÖP’te öngörülen eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin “sınıf mevcudu” değişkenine göre KWH testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 8. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Alt ölçek	Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
Eğitim Durumu	21-30 arası	156	326,11	3	6,750	0,080
	31-40 arası	288	285,87			
	41-50 arası	111	283,26			
	51 ve üzeri	36	285,85			

* $p<.05$

Çizelge 8’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP’ün eğitim durumuna ilişkin görüşleri “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($KWH_{(3)}=6.750$, $p>0.05$). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşleri öğrenci mevcuduna göre değişmemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Yeni HBDÖP’te geliştirilmesi amaçlanan özellikler kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Çocuklarda gelişmesi amaçlanan temel yaşam becerileri, olumlu kişisel nitelikler, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler belirlenen temalarla bütünleştirilerek kazanımlar oluşturulmuştur. Programda öngörülen kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren ifadeler olarak tanımlanmıştır. Kazanımların belirlenmesinde becerilerin esas alındığı ifade edilmiştir. Ayrıca, programda öğrencilerin kazandırılması amaçlanan ve aralarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, işbirliği ve öz yönetimin bulunduğu 17 beceri ifade edilmiştir. Daha sonra bu beceriler, ayrıntılı olarak alt becerilerle sunulmuştur. Bu alt becerilerin bir kısmı davranışlar olarak ifade edilmiştir. Programda geliştirilecek becerilerin üç tema altında her sınıf için amaçlanan kazanımlarla eşleştirilmesi tablolar kullanılarak yapılmıştır. Her sınıf ve tema için geliştirilecek becerilerin bir kısmı davranışsal olarak bir kısmı daha genel bilişsel, duyuşsal ya da psiko-motor özellikler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca programda dikkati çeken bir diğer özellik olarak, Hayat Bilgisi dersi kazanımları, ara disiplin kazanımlarıyla eşleştirilerek verilmiştir. Ara disiplinler altında verilen kazanımların bir kısmının da dersin kazanımlarında olduğu gibi davranışsal olarak ifade edildiği dikkati çekmiştir (ERG, 2005, 117). Buna

rağmen Küçükahmet (2005, 378-379), programın pek çok kazanımının kazanım ifadesi ile bitmediğini, kazanımların oldukça karmaşık halde olduğunu, bazılarının yanlış temalarda yer aldığını, bazılarının önyargılı olduğunu, bazılarında kavram kargaşası yaşandığını, bazılarının ise çok kapsamlı olduğunu ileri sürmektedir. Diğer taraftan Özden (2005, 442), yapmış olduğu araştırmada yeni programı uygulayan öğretmenlerin büyük bir kısmının, kazanım ifadelerini öğrencileri çalıştırıcı ifadeler olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bayram (2005, 449-455) ise yapmış olduğu araştırmada, 1998 ile 2004 Hayat Bilgisi programlarını öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Araştırmacı, amaçların gerçekleşme düzeyinin 1998 programının uygulandığı okullarda orta ($\bar{X}=3.23$), 2004 programını uygulayan okullarda ise çok düzeyinde ($\bar{X}=3.79$) olduğunu saptamıştır. Araştırmada, 'temel yapı ve yaklaşımların oluşması' boyutu açısından öğretmen adaylarının 1998 programını uygulayan okullara ilişkin görüşlerinin orta ($\bar{X}=3.07$), 2004 programını uygulayan okullara ilişkin görüşlerinin ise çok düzeyinde ($\bar{X}=3.66$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, Polat, Tanrıverdi ve Apak'ın (2005:412) programda yer alan kazanımların gerçekleştirilebilir düzeyine ilişkin yapmış oldukları araştırma sonucuna göre, yeni programı uygulayan öğretmenlerin 1-3. sınıflarda yer alan kazanımların 'büyük oranda' gerçekleştirdiği/gerçekleştirilebilir şeklinde olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmacıların ulaştığı bu sonuçlar, mevcut araştırma ile elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Yapılan araştırmada öğretmenler, programda öngörülen kazanımların uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca araştırmada, cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Araştırmada erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık çıkması, erkek öğretmenlerin yeni programı daha çok benimsedikleri yönünde yorumlanabilir.

İlköğretim 1-3. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alındığında bu çocukların oldukça aktif oldukları; sık sık oturarak bir şeyler yapmak zorunda kaldıkları için, derste ara vermeye gereksinim duydukları, fiziksel ve zihinsel çabalarının bir sonucu olarak kolay yoruldukları belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin büyük kas denetiminin hala ince koordinasyona göre üstün olduğu ve küçük görevlerini yerine getiremedikleri ileri sürülmektedir. Bundan dolayı, sözcük kullanımında, küçük yazı ve nesnelere odaklanmada, uzağı görmeye zorluk çekebildiği belirtilmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin sosyal özellikleri dikkate alındığında ise arkadaş seçiminde daha seçici oldukları, sık sık küçük gruplarda kurallara bağlı oyun oynadıkları, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrenmeye başladıkları, kurallara katı bir şekilde bağlanabildikleri, sık sık sözel ve fiziksel kavgalarda buldukları gözlenmiştir. Bu yaş grubunun duyuşsal özellikleri dikkate alındığında da eleştiriye duyarlı oldukları, başarısızlığa uyum sağlamada zorluk yaşayabildikleri, öğretmenlerini memnun etmeye istekli davrandıkları, başkalarının duygularına karşı duyarlı olmaya ve farklı düşünebilmeye başladıkları ifade edilmektedir. Bilişsel açıdan ise, öğrenmeye ve yeteneklerini geliştirmeye son derece isteklidirler (Sabancı ve Şahin, 2005, 383-384). Bu bakımdan öğretmenin öğrencilerin çıkarımlarının kendi bakış açısına göre doğru olmasını istemesi sınıfta sorun çıkarabilir ve öğrencilere anlamlı gelen çıkarımlar öğretmenin zihnindeki geniş bakış açısına göre yeterli olmayabilir. Bu durum öğretme-öğrenme işine girişen bütün katılımcılar arasında, bilginin birbiri ile uyuşması konusunda olumsuzluklar yaratabilir. Öğrenme eksikliği yanında sınıf yönetimini de zorlaştırabilir. Hatta sınıfta bir takım disiplin sorunla-

rına da neden olabilir. Bu nedenle iyi bir öğretimin ancak nitelikli öğretmenlerle sağlanabileceği yadsınmaz bir gerçektir (Hoşgörür, 2002, 76). Zira, programın başarısındaki en önemli güç öğretmendir (Kutlu, 2005, 70).

HBDÖP'te öngörülen kapsam, öğrenme alanları altında üniteler ve kavramlardan oluşmaktadır. Genel olarak tematik yaklaşım ve küresel bağlantılarla desteklenen yakından uzağa ilkesinin uygulandığı gözlenmektedir. Yeni programda kapsam 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- benimsenmiş ve bu alanları kuşatan ana temalar programda yer almıştır. Bu tematik yaklaşım çerçevesinde ortaya çıkan "Okul heyecanım", "Benim eşsiz yuvam" ve "Dün, bugün ve yarın" temalarında birbiriyle ilişkili ünite, konu ve kavramların bütünlük içinde ele alınması amaçlanmıştır. Programda temalar altında beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler ve diğer derslerle bütünleştirici bir yaklaşım izlenmesi amaçlanmıştır. Tematik yaklaşımın gerekçesi, özellikleri ve seçilmede dikkate alınan özellikler üzerinde durulmuştur, ancak belirlenen üç temanın nasıl ve neden seçildiği ile ilgili bilgilere rastlanmamıştır. Programda Hayat Bilgisi dersinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi üzerinde önemle durulmuştur (ERG, 2005, 17-18).

Programın düzenlenmesinde bir diğer yenilik ise, her sınıf için ve her tema altında kazanımlar ve etkinliklerle ilgili açıklamalarda ara disiplinlerle ilişki kurulmasıdır. Ara disiplinler, program hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulmuş ara disiplinlerle açık ve kapsayıcı biçimde örtüşen diğer disiplinler olarak tanımlanmıştır. Buna göre, afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpik eğitim olarak belirlenmiştir. Bu disiplinlerin neden ve nasıl ara disiplin olarak seçildikleri, öğretmen ve öğrenci rolleri açısından önemi ve yeri açık olarak anlaşılamamıştır (ERG, 2005, 119).

Okvuran (2005, 421), HBDÖP'te drama kavramının yer aldığını ve programın içerik bakımından içinde drama sözcüğü geçse de geçmese de dramaya çok uygun olduğunu belirtir. Merter (2005, 432), HBDÖP'te Türk toplumunun millî, ahlaki değerleri arasında bulunan; "barışseverlik", "yardımseverlik", "dayanışmacılık", "fedakarlık", "misafirperverlik", "merhamet", "özgürlüğe düşkünlük", "vatanseverlik" ve "sosyal duyarlılık" gibi kavramların yer aldığını vurgulayarak, bu öngörülen kavramları öğrencinin kazanmasının oldukça önemli olduğunu belirtir. Bu tür kavramlar öğrencilerde sosyal adalet duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Diğer taraftan Özden'in (2005, 444) araştırmasında öğretmenler, yeni programda bilgi yükleme yerine, bilgiye ulaşma yolunun yer aldığı noktasında aynı düşüncede olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında Sabancı ve Şahin (2005, 387) yapmış oldukları araştırma sonucunda ilköğretim müfettişlerinin mevcut programın içerik açısından çok yoğun olduğunu ve müfredatı yetiştirme kaygısının öğretimsel hedeflerden daha fazla öncelik kazandığı görüşünde oldukları belirtilmiştir. İlköğretim müfettişlerinin ders içeriğinin uygulanmasında bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini, anlatım yönteminin tercih edildiğini, öğretim etkinliği ve materyaline yeterli düzeyde yer verilmediğini düşündükleri görülmektedir. Eldeki araştırmada ise ulaşılan sonuçlar arasında öğretmenlerin programda öngörülen kapsamın uygulamada 'çok' düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca araştırmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenine göre bulunmamıştır.

◆ Mehmet Nuri Gömleksiz / İlhami Bulut

Yeni HBDÖP'te temelde yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal olarak benimsendiği ve açıkça ifade edildiği gözlenmektedir. Programın öğrenci merkezli olduğu, öğrencinin bakış açısının esas alındığı, ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenmenin, öğrencinin ihtiyacı olan ve sürekli yenilenen bilgiyi öğrencinin yapılandırmasının önemi, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmanın, yetenekleri ve kişiliği geliştirmenin önceliği, dersin zevkli ve eğlenceli olması, yaşamın ve insanın bütünlüğüne paralel olarak olguların da bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınmasının gereği üzerinde durulmuştur (ERG, 2005, 10).

MEB (2004b, 8) bilginin bizzat öğrenci tarafından yapılandırılmasını öngörmektedir. Ancak, Sabancı ve Şahin (2005, 387) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin uygulamada anlatma yöntemini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan Merter (2005, 430), programın öğretmen merkezli bir ders olmaktan çıkarıldığını ve öğrenci merkezli bir hale getirildiğini vurgulamıştır. Bunun yanında Bayram (2005, 455), 1998 ile 2004 programını uygulayan okullar arasında, Hayat Bilgisi dersinde "öğrenme-öğretme sürecinin iyi işleyişinin sağlanması" konusunda yaptığı karşılaştırmada, 2004 programının daha etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim araştırmada ulaşılan sonuca göre, öğretmenler programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada 'çok' düzeyinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yine elde edilen bulgulara göre, öğretmen görüşleri arasında il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı belirlenmiştir.

Öğrenci merkezli eğitimde, öğrencilerin ayrıntı edici bakış açıları ve referans çevreleri üzerinde geçmiş yaşantıları, çevreleri, ilgileri, amaçları, inançları ve düşünme biçimlerinin etkisi vardır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecinde bağımsız düşüncelerine ve daha çok aktif bir şekilde referans odaklarına bağlanmalarına saygı gösterilmelidir. Öğrencilerin benzersiz farklılıkları vardır. Bu farklılıklar duygusal özellikleri, öğrenme oranları, öğrenme stilleri, gelişim düzeyleri, yetenekleri, eğilimleri, etkililiği hissetme ve diğer ihtiyaçları kapsamaktadır. Öğrenmenin daha çok etkili olabilmesi için bütün bunların öğrenme sürecinde öğretmen tarafından hesaba katılması gerekir (Henson, 2005). Dolayısıyla yeni programları uygulayan öğretmenlerin sınıfta öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeyebilmeleri için, öğrencilerin duygusal özelliklerini, öğrenme oranlarını, öğrenme stillerini, gelişim düzeylerini, yeteneklerini, eğilimlerini, etkililiği hissetme düzeylerini ve diğer ihtiyaçlarını öğrenme sürecinde dikkate almaları gerekir. Yeni programda amaçlara ulaşılabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin, özellikle etkinliklerin önemi üzerinde durulmuştur. Bunun sonucu olarak programda kazanımlar için etkinlikler ve süreç ile ilgili açıklamalara ağırlık verilmiştir. Bunun yanında etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur (ERG, 2005, 24). Bundan dolayı programın başarıyla uygulanabilmesi için, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programları çok iyi bilmesi ve uygulama yeteneğine sahip olması gerekir (Acat, Anılan, Girmen ve Anagün, 2005, 399). Konuya ilişkin olarak Gömleksiz'in (2005, 365) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin yeni programları çok düzeyinde benimsedikleri ve iyi tanıdıkları saptanmıştır.

Yeni HBDÖP'te değerlendirme süreci devamlılık ilkesine uygun olarak ele alınmış ve mevcut değerlendirme tekniklerinin yanı sıra yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni değerlendirme yaklaşımlarına önem verilmiştir. Ayrıca gözleme, öz değerlendirmeye, akranlarını ve grubu değerlendirmeye, öğrenci ürün dosyasına, du-

yuşsal özellikleri ve performansı değerlendirmede farklı ölçeklerin ve ölçütlerin kullanılmasına ağırlık verilmiştir. Programda her sınıf ve tema için kazanımlar ve etkinlik örneklerine uygun olarak değerlendirme süreci ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Sadece ürünün değil, sürecin de değerlendirilmesi vurgulanmıştır (ERG, 2005, 28). Diğer taraftan Kutlu (2005, 69) programda performans gerektiren görevlerle ve dereceli puanlama anahtarları örneklerine yeterince ve açıklayıcı biçimde yer verilmediğini belirtmiştir. Ayrıca kazanımlara ilişkin açıklamalarda yer alan değerlendirme etkinliklerinde bazı kavramsal hatalar bulunmaktadır. Örneğin: 'görüşme formu ile değerlendirilecektir', 'gözlem formu ile değerlendirilecektir', 'kontrol listesi ile değerlendirilecektir', 'öğrenci ürün dosyası ile değerlendirilecektir' vb. gibi karşılaştırmaların ne anlama geldiğini anlamak mümkün görünmemektedir. Bunlarla ilgili açıklamaların yetersiz olması, öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı ve yanlış uygulamalarına neden olabilir.

Küçükahmet (2005, 381), programın en zayıf halkalarından birinin değerlendirme olduğunu vurgularken, Sabancı ve Şahin (2005, 392) yeni öğretim programının öğrencinin bireysel özelliklerine uygun, ilgi ve yeteneklerinin değerlendirilebileceği farklı yöntemleri olanaklı kıldığını belirtmişlerdir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar arasında öğretmenler yeni programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada çok düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmen görüşleri arasında il ve cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenine göre ortaya çıkmamıştır. İl değişkenine bağlı olarak, Samsun ile Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay; Hatay ile İstanbul ve Bolu; Ankara ile Bolu ili arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İller arasındaki ortaya çıkan bu farklılıklar okulların gelişmişlik düzeyi ile açıklanabilir. Cinsiyet değişkeni bakımından ise, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla, erkek öğretmenlerin yeni programa karşı daha olumlu bir duyuşsal özellik geliştirdiklerini düşünmek mümkündür.

Öneriler

Yeni ilköğretim birinci kademe programların dayandığı ilkeler, programda uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenlere sistematik ve uygulamalı bir hizmet içi eğitim verilmelidir. Ayrıca ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yeni programları iyice tanımaları ve yönetim konularında bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekir. Araştırmacılar, yeni programlara yönelik olarak MEB tarafından yönetici ve öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitimin etkililiğini araştırabilirler. Buna ilişkin olarak yönetici ve öğretmen görüşleri alınabilir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye kazandırılması düşünülen kazanımların hedeflenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için mümkün olduğunca sınıf mevcutlarının azaltılmasında büyük yarar vardır. Öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ve çoklu zeka gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarını kalabalık sınıflarda uygulamaları oldukça güçtür. Bu nedenle, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının 20-30 arasında olması gerekir.

Programda öngörülen kazanımlar, diğer derslerle ve ara disiplinlerle daha fazla ve eşit düzeyde ilişkilendirilmelidir. Kazanımların sosyal etkileşim içerisinde öğrenci tarafından edinilmesine özen gösterilmelidir. Kazanımlar, drama, oyun oynama, gezi, gözlem ve incelemeye dayalı etkinliklere daha çok işaret etmelidir. İlköğre-

◆ Mehmet Nuri Gömleksiz / İlhami Bulut

tim birinci kademe 1-3. sınıf öğrencileri daha çok doğal ortamlardaki etkinliklerde bulunmayı isterler. Bu nedenle, bazı kazanımların doğal ortamlarda öğrencilerin problem çözüme yeteneklerini geliştirecek nitelikte olmasına özen gösterilmez. Ayrıca, kazanımların öğrenme sürecinde öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öğrencilerin ilgi alanları, ihtiyaçları ve öğrenme stillerinin iyi bilinmeli ve öğrenme sürecinde hesaba katılmalıdır. Bu konuda araştırmacılar, öğretmenlerin öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları ne derecede dikkate aldıklarını araştırılabilir.

Kapsamda yer alan bilgiler güncel olmalı ve gerçek hayat ile ilişkilendirilmelidir. Öğrencilerin çevrelerinde gördükleri ve yaşadıkları türden bilgilere ağırlık verilmelidir. Kapsamda öğrencilerin bireysel ilgileri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Bunun için öğretmenler, öğrencilerin görüşlerini almalıdır. Ayrıca kapsamda yer alan bilgilerin sırası öğrenme ilkelerine uygun olmalıdır. Konular, kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta doğru sıralanmalıdır.

Erkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer verilmelidir. Drama, tartışma, problem çözüme, proje hazırlama, sunum yapma, işbirliği halinde çalışma ve araştırmaya ağırlık verilmelidir. Öğretmenler, sınıfta öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeyebilmeleri için öğrencilerin duygusal özelliklerini, öğrenme oranlarını, öğrenme stillerini, gelişim düzeylerini, yeteneklerini, eğilimlerini, etkililiği hissetme düzeylerini ve diğer ihtiyaçlarını öğrenme sürecinde dikkate almalıdır. Ayrıca etkinliklerde çoklu zeka kuramına yer verilmelidir. Bazı etkinlikler bilgisayar ortamında görsel sunumlarla öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde sunulabilir. Bunun için ilköğretim okullarının gereksinim duyduğu her türlü araç-gereç sağlanmalıdır. Öğretmenler, etkinliklerle ilgili olarak daha çok resim, fotoğraf, model ve grafiklerden yararlanmalıdır. Her etkinlikten önce öğrencilerin ön bilgileri mutlaka harekete geçirilmelidir. Bazı etkinlikler, otantik ortamlarda gerçekleştirilebilir. Bunun için müzelerden yararlanılabilir. Bunun yanında, öğrenme sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde rahat olmaları ve özgür düşünceleri oldukça önemlidir. Bu konuda öğretmenler, disiplin kaygısı içinde olmamalı ve öğrenciler arasında sosyal etkileşime önem verilmelidir. Öğrenme sürecinde bazı öğrenciler çekingen kalabilir. Öğretmen bu öğrencilerin niçin çekingen kaldıklarını araştırabilir. Bu öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları için kendilerine güvenmelerini sağlamalı ve onları cesaretlendirmelidir.

Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek niteliğe kavuşturulmalıdır. Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerine yer verilmelidir. Çoklu değerlendirme tekniklerinin programda yer aldığı halde uygulamada öğretmenler tarafından niçin gerçekleştirilemediğinin belirlenmesi gerekir. Bunun için sınıf mevcutları azaltılabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınabilir. Programda öngörülen değerlendirmenin uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, Samsun ile Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay; Hatay ile İstanbul ve Bolu; Ankara ile Bolu illeri arasındaki farklılıkların giderilmesine çalışılmalıdır. Bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi ve becerileri yoklanabilir. Öğrenci niteliği gözden geçirilebilir. Ayrıca programa ilişkin olarak bayan öğretmenlerin erkeklere göre olumlu düşünce geliştirememelerinin nedenleri araştırılabilir.

Kaynakça

- Acat, Bahaddin; Anılan, Hüseyin, Girmen, Pınar, Anagül, Şengül S. (2005). "Öğretmen Adaylarının İlköğretim Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Becerilere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Airasian, Peter W. & Walsh, Mary E. (1997). "Constructivist Cautions." **Phi Delta Kappan**, 78 (6), 444- 449.
- Akar Hanife ve Yıldırım, Ali (2004). "Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Der-si'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırılması." **İyi Örnekler Konferansı**, Sabancı Üniver-sitesi, İstanbul.
- Alkan, Cevat; Deryakulu, Deniz ve Şimşek, Nurettin (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş:Disip-lin, Süreç, Ürün**. Ankara:Önder Matbaacılık.
- Bayram, Hikmet (2005). "1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı İle 2004 Hayat Bilgisi Dersi Progra-mının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Brown, John Seely, Collins, Allan & Duguid, Paul (1989). "Situating Cognition and The Culture of Learning." **Educational Researcher**, 18 (1), 32-42.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). "Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygula-masının Değerlendirilmesi." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 385-420.
- Bulut, İlhami (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkilili-ğinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Firat Üniversitesi, Sosyal Bilim-ler Enstitüsü, Elazığ.
- Cansız, Meral (2002). **Yapısalcı Öğrenme Yaklaşımıyla Model Kullanmanın Öğrencilerin Ma-tematığe Karşı Tutumlarına ve Genelleme Becerilerine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Crowther, David T. (1999). "Cooperating With Constructivism." **Journal of College Science Te-achings**, 29 (1), 17-23.
- Cunningham, Donald J. (1992). "Beyond Educational Psychology: Steps Toward an Educational Semiotic." **Educational Psychology Review**, 4 (2), 165-194.
- Demirel, Özcan (1997). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Erden, Münire (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme**. 3. Baskı, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Gömlüksiz M. Nuri (2005). "Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlen-dirilmesi." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 339-384.
- Gözütok, F. Dilek; Akgün, E. ve Karacaoğlu, Ö. Cem (2005). "İlköğretim Programlarının Öğret-men Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğ-retim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Hlynka, Denis (1991). "Postmodern Excursions into Educational Technology." **Educational Technology**, 31(6), 27-30.
- Holloway, John H. (1999). "Caution: Constructivism Ahead." **Educational Leadership**, 57 (3), 85-86.
- Hoşgörür, Vural (2002). "Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım." **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 9, 73-78, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Koç, Gürcü ve Demirel, Melek (2004). "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma." **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 174-180.
- Köseoğlu, Fitnat; Tümay, Halil ve Kavak Nusret (2002). "Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayan-an Etkili Bir Öğretim Yöntemi Tahmin Et-Gözle-Açıkla." **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı (I. Cilt)** içinde (sayfa: 638-641), MEB Öğ-retmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.
- Kutlu, Ömer (2005). "Yeni İlköğretim Programlarının "Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlen-dirme" Boyutu Açısından İncelenmesi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

◆ Mehmet Nuri Gömleksiz / İlhami Bulut

- Küçükahmet, Leyla (2005). 2004 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- MEB (2004a). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2004b). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Merter, Feridun (2005). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi" Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu ve Olumsuz Eleştirisi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Okvuran, Ayşe (2005). Yeni İlköğretim Programlarında Dramanın Yeri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları Örneği. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özdemir, Soner M. (2005). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programlarına (I-V. Sınıflar) İlişkin Görüşleri. **XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı** içinde (s. 573-581), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Özden, Yeşim (2005). "2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının, Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Polat, Soner; Tanrıverdi, Belgin, Apak, Özlem (2005). "Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleştirilebilirlik Düzeyleri." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sabancı, Ali ve Şahin, Ahmet (2005). "Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi:Bilen Öğretmenlerden Bulduran Öğretmene Doğru." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sümbüloğlu, Kadir ve Sümbüloğlu, Vildan (2000). **Biyoistatistik**. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Varış, Fatma (1997). **Eğitimde Program Geliştirme "Teoriler ve Teknikler"**. 7. Baskı, Ankara:Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Wittrock, Merlin C. (1985). "Teaching Learners Generative Strategies For Enhancing Reading Comprehension." **Theory into Practice**, 24 (2), 123-126.
- Yaşar, Şefik; Gültekin, Mehmet, Türkan, Burçin, Yıldız, Nil ve Girmen, Pınar (2005). "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunmuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Yıldırım, Zahide (2004). "Oluşturmacı Öğrenme Ortamının Sonuçları:Öğrenciler Görsel Tasarım İlkelerine Nasıl Uygulamaktadır?" **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 29 (132), 78-84.
- Yılmaz, Meryem ve Akkoyunlu, Buket (2006). "Farklı Öğrenme Ortamlarının Kalıcılığa Etkisi", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 23, 209-218.
- <http://www.aishe.org/readings/2005-1/mcmullin-D01-M10-2004.html> "Putting The Learning Back Into Learning Technology.", Barry MCMULLİN, 29 Ekim 2005.
- http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc "Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu", Eğitim Reformu Girişimi, 16 Ocak 2006.
- http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200310/ai_n9332038 "Foundations for Learner-Centered Education:A Knowledge Base", Kenneth T. HENSON, 7 Kasım 2005.

AN EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE NEW PRIMARY SCHOOL LIFE SCIENCES CURRICULUM IN PRACTICE

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

İlhami BULUT**

Abstract

The aim of this study is to determine the views of classroom teachers about the effectiveness of the new primary school Life Sciences curriculum in practice. For that aim, a 32-item Likert-type Life Sciences Curriculum Scale was developed. The population includes 784 classroom teachers working in 591 pilot schools in İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun and Bolu cities. The data were analyzed in terms of city, classroom, gender, teaching experience, education level and student number variables. Independent samples t test, Kruskal Wallis H test, variance analysis, Mann Whitney U, Scheffe and LSD tests were used to analyze the data. With the study, the learning attainments, content, teaching-learning activities and evaluation offered in the new Life Sciences curriculum were found effective in practice by the teachers. Statistically significant differences were found among the views of the teachers in terms of city, and gender variables. The differences between male and female teachers should be searched and the gap among the physical equipment of the schools should be eliminated.

Key Words: New primary school Life Sciences curriculum, constructivism, curriculum evaluation

* Assist. Prof .; Firat University Faculty Of Education Department of Educational Sciences

** Dr.; Dicle University Ziya Gökalp Faculty Of Education Department of Primary School Teaching