



“Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler Yaklaşımı” nın Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

Cengiz ÖZMEN*

Öz

Bu araştırmada Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin amacı, içeriği ve yöntemi konusunda öğretmen görüşleri incelenmiştir. Çalışma tarama modelindedir. Çalışmanın örneklemini Kayseri ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kayseri ilinde görev yapan 444 Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak, Barr, Barth ve Shermis (1978) tarafından geliştirilen ve Kozan (2002)'in Türkçeye uyarladığı “Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler Eğitime Yaklaşım Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin amaç, içerik ve yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, branş, ve mesleki kıdemlerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Branş Öğretmenleri Sınıf öğretmenlerinden, kıdemi düşük olanlar yüksek olanlardan daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimler, İlköğretim, Sınıf Öğretmeni, Sosyal Bilgiler Öğretmeni.

Abstract

This study explores teachers' opinion considering the method, goal, and content of Social Studies Thought as Social Science, this study is based on survey model. Samples of this study are selected between social studies teachers and elementary teachers who work in the city of Kayseri. The data has been collected by 444 social studies teachers and elementary teachers who are currently working in Kayseri. Quantitative data is collected “Approaching Social Studies Thought as Social Science Approaches Subject Scale” which was developed by Barr, Barth and Shermis (1978) and adopted into Turkish by Ersoy Kozan (2002) At the end of the research it is identified that there is no differences about teachers' view according to gender on approaching Social Studies Thought as Social Science subject scale on the base of aim, content and method. *In addition to this, significant differences were determined in teacher opinions due to their branch and seniority status. The branch teachers indicate more positive view than the class teachers and the teachers who have lower degree than the teachers who have higher degree*

Key Words: Social Studies, Social Science, Elementary Education. Class Teacher, Sosyal Studies Teacher

Giriş

Sosyal Bilimler

Tarihin her döneminde, insanoğlu için bilgi daima bir ihtiyaçtır. İnsanoğlu fıtrati gereği bilgiye her zaman muhtaçtır. Hal böyleyken bilgi olmadan hayatın devamlılığında bahsetmek mümkün değildir. Ayrıca insan, sürekli yeni bilgilerin büyük bir hızla ortaya çıkması karşısında bu bilgileri edinmesi ve uygulaması mümkün değildir. Bundan dolayı insan, elde ettiği bilgileri belirli bir metot çerçevesinde işlemek mecburiyetindedir. Bu zorunluluk ise bilim adı altında toplanır (Dönmez, 2003, 31).

Bireylerin fiziki çevresi ile olan temasları, çevresine olan merakı, tabiat bilimlerinin ortaya çıkışına zemin hazırladığı kabul edilirken, toplumsal sorunları karşılama ve çözme isteği de Sosyal Bilimlerin başlangıcı olarak görülür (Doğan, 1985, 39).

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de insanların diğer insanlarla, kurumlarla, çevresiyle, ilişkilerini inceleyen pek çok disiplin vardır. Bu disiplinlerin tamamı Sosyal Bilimler olarak adlandırılmaktadır. Öyleyse Sosyal Bilimler kendisi ile ilgili disiplinleri kapsayan bir üst kimlik durumundadır (Dönmez, 2003, 31).

*Kayseri Necip Fazıl Kısakürek İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı

Devamlı bir değişiklik içinde, karmaşık ve çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunan bireylerin ve toplumların hayatında Sosyal Bilimler önemli bir yer işgal eder. Kişilerin ihtiyacı ile toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada bireylere gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından Sosyal Bilimlerin önemli sorumlulukları vardır (Paykoç, 1991, 2) .

Sosyal Bilimlerin görevi, insanın evrendeki ve sosyal hayattaki yerini keşfetmesini sağlamaktır. Yapılan araştırmalardan anlaşıldığı üzere, Türkiye'nin Toplum ve İnsan Bilimlerinde de ilerlemeye, yeniliğe ve gelişmeye ihtiyacı vardır. Bilimsel alandaki gelişmelerin birbirinden bağımsız olmaması Sosyal Bilimlerde de bir bilim siyaseti oluşturmayı mecburi kılmaktadır (Alkan, 1998)

Toplumdaki çeşitli baskı kurumlarının etkisi ile son yıllarda, yüksek eğitim kurumları toplum hayatı ve ihtiyaçları ile ilgilenmeye başlamışlardır. Dünyadaki iktisadi, sosyal ve bilimsel değişmeler (Alkan, 1984) ve dünyada ve Türkiye'de Sosyal Bilimlerdeki gelişmeler ve bu bilimlerin insan hayatındaki öneminin anlaşılması Sosyal Bilimlere olan ilgiyi arttırmıştır (Sözer, 1998).

1993'te Türkiye Bilimler Akademisi'nin kurulması ve bu kuruluşun Sosyal Bilimler alanındaki çalışmaları desteklemesi, ülkemizde Sosyal Bilimler alanındaki çalışmaların hız kazanmasını sağlamıştır (Tonta ve İlhan, 1997).

İnsanı ve onun ilişkilerini inceleyen Sosyal Bilimler, okullarda Sosyal Bilimler öğretimi adı altında, Sosyal Bilimler disiplininin paralel olarak yer almakta ve konu alanı merkezli eğitim programlarında bu disiplinlerin her biri ayrı bir konu alanı ve ders olarak ele alınmaktadır. Ülkemizde orta öğretimde Sosyal Bilimler denilince tarih, coğrafya, psikoloji, ve sosyoloji gibi ayrı ayrı dersler okutulmaktadır. Lise seviyesinde Sosyal Bilim disiplinlerinin ayrı ayrı olarak okutulmasının sebeplerinden biri olay, olgu ve problemlerin tek bir disiplinle açıklamanın zor olmasıdır (Demircioğlu, 2003, 253).

İnsanların ihtiyaçları ve toplumun beklentileri arasındaki dengenin sağlanmasında topluma faydalı olacak bireylerin gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmasında Sosyal Bilimlere önemli görev ve sorumluluk düşmektedir. Modern anlayışta Sosyal bilimler, bu sorumlulukları, disiplinler arası bir yaklaşım izleyerek yerine getirir. Bireylerin bilgiye ulaşmasına rehberlik ederek belli beceriler kazanmasına yardımcı olur (Dönmez, 2003, 31)

Sosyal Bilimler, medeniyet tarihinin en eski düşünce ürünü olan bir bilgi alanıdır. Bireylerin düzenli düşünmesi, akıyla hareket etmesi, sorunlara şahsi sorunlarını ve duygularını bir kenara bırakarak objektif olarak yaklaşmasında Sosyal Bilimlerin önemli bir yeri vardır. Sosyal Bilimlerin amacı insanın toplumdaki ve evrendeki yerini bulmasına yardımcı olmak ve bu konuda bütünlük oluşturan hususların dokusunu açıklamaktır (Alkan, 1984).

Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler kavramı ABD, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerin dışında pek çok insan tarafından bilinmemektedir. Çünkü diğer ülkelerde tarih, coğrafya ve diğer sosyal bilimler ayrı konu alanları olarak çalışılır (Welton ve Mallan, 1999, 8). ABD' de bir çok eyalette ise Sosyal Bilgiler öğretmenliği diplomasına sahip olmak, Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji öğretme yetkisi vermekte ve çağdaş Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak bu alanlarda yeterli olmayı gerektirmektedir (Beal ve diğ., 2009; Adler, 2008).

İlköğretim birinci kademedeki yer alan Hayat Bilgisi dersinin ikinci kademedeki biraz daha özelleşmiş şekli olan Sosyal Bilgiler (Binbaşıoğlu, 1988, 38) farklı bilim adamları tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler, kişinin sosyalleşmesine yardımcı olmak amacıyla; sosyoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk, antropoloji, tarih, coğrafya ve ekonomi gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarını bir ünite altında birleştiren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimini, geçmiş, günümüz ve gelecek bağlamında inceleyen toplu öğretim anlayışından yola çıkarak oluşturulmuş bir derstir (MEB, 2005).

Engle ve Ochoa (1988)'e göre "Sosyal Bilgiler özellikle vatandaşlık eğitimi ile ilgilidir demokraside vatandaşlık eğitimi birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklı iki bölümden oluşur; sosyalizasyon ve karşı sosyalizasyon".

Başka bir tanımda Doğanay (2002, 16) Wesley'den alıntı yaparak aktardığına göre Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin eğitimsel amaçlarla sadeleştirilmiş şeklidir. Daha sonraki yıllarda Sosyal Bilgiler sosyal bilimlerin sadeleşmiş şekli olarak görülmekten çıkmış faal yurttaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimlerin disiplinler arası yaklaşımla ele alındığı bir alan olarak bakılmıştır (Doğanay ve Sarı, 2003, 153).

Eleştirel düşünce ve anlam oluşturma Sosyal Bilgiler Eğitiminin ana unsurudur (Catherina ve Diğerleri, 2007, 274). Barth ve Demirtaş'a (1997, 6) göre ise; Sosyal Bilgiler, insanların sosyal ve fiziki çevreleriyle olan ilişkilerini araştıran bir bilim. Sönmez (1999)'e göre Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle ispat edilmeye dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir. Sosyal Bilgiler, vatandaşlık becerilerini geliştirmek üzere insani ve sosyal bilimlerden oluşturulmuş bir çalışma alanıdır (Savage ve Armstrong, 1996, 9).

Yapılan tanımlara baktığımızda hemen hepsinde ortak nokta Sosyal Bilgilerin, etkili vatandaş yetiştirmeyi, sosyalleşmeyi, insan tecrübelerinin bütünlüğünü, bilimsel düşünme yöntemini, toplumsal olgu ve olayların zaman boyutunu esas alan disiplinler arası bir alan olma özelliği gibi hususlardır (Güçlü, 2003, 261).

Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler

Sosyal bilimler bilgi kategorisi, Sosyal Bilgiler ise program kategorisi şeklinde sınıflandırılabilir. Bu ayrımla sosyal bilimler, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, tarih, siyasal bilgiler, iktisat gibi bilim dallarını içerirken; Sosyal Bilgiler kapsamında ise tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi önemli yer tutmakta, felsefe, hukuk, mantık ve ahlak bilgisi gibi alanlara da temas edilmektedir. Aslında Sosyal Bilgilere, sosyal bilimlerin öğretim için seçilmiş olan ve değişmeyen bölümü olarak bakılmaktadır. Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin bulgularına toplumda gerekli olan yönleriyle değinmekte, toplumu oluşturan kişilerin, sosyal ilişkileri, kültürü, diğer toplumlarla olan münasebetleri toplum içindeki yerini ve bu konulardaki ortak ve temel bilgilerin oldukça kapsamlı bir bölümünü oluşturmaktadır (Sözer, 1998:3).

Sosyal Bilgiler, 1916 sonrası Amerikan pragmatizmi ve toplumsal yapısından kaynaklanan ihtiyaçların karşılanması amacıyla ortaya çıkan bir derstir. Dersin oluşturulmasının, iki geçerli sebebi vardır. Birincisi, 1890'lı yıllarda bu ülkeye göç edenlerin iyi vatandaş olmalarını sağlayarak toplumla uyumunu hızlandırmaktır. Bir diğeri de, John Dewey ve arkadaşlarının derslerde işlenecek olan konuların öğrencilerin günlük hayatından ve ilgilerinden alınması gerektiği anlayışıdır (Şimşek, 2007, 3).

Sosyal bilimler, insan davranışlarını çeşitli yönlerden objektif bir yaklaşımla inceler. Bu bağlamda Sosyal Bilimlerin muhtevası, kendi aralarında bağlantılı ve karmaşık birçok insan hayatından esinlenmiştir. Sosyal Bilgiler programı ise vatandaş eğitimine ağırlık verir. Sosyal bilgiler kapsamında ağırlık disiplinler arası ve bütünleştirilmiş bir eğitim programı yoluyla vatandaşlık kavramının geliştirilmesine verilmiştir (Barth ve Demirtaş, 1997, 5-6).

Genellikle Sosyal Bilgilere, Sosyal Bilimlerin öğretimi için seçilmiş ve okullarda 11-15 yaş grupları arasındaki çocukların programında yer verilir. Sosyal Bilimler ise daha akademik bir seviyede bilim disiplini anlayışıyla insan ilişkilerini inceler (Özbaran, 2003, 1)

Konu ve temaların öğretilmesinde, Sosyal Bilimlerden çok Sosyal Bilgilerden faydalanılır. Özellikle vatandaşlık eğitimine önem veren Sosyal Bilgiler ilköğretim çağında gerçekleşir. Sosyal Bilimler ise ayrı ayrı disiplinler şeklinde liselerde ve üniversitelerde öğretilir (Dönmez, 2003, 33).

Sosyal Bilgiler, gerçekte eğitim alanının oluşturduğu bir kavramdır. Bu disiplinler arası alan, sosyal bilimler alanındaki, kuramsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim süreci içinde ele alınarak kişinin sosyal olarak gelişmesini ve yetiştirilmesini amaçlar (Paykoç, 1991, 2).

Sosyal Bilimler insan ilişkilerini incelemekle ilgilenir. Sosyal Bilgiler ise bir okul programıdır ve demokratik sistemde vatandaşlık eğitimini amaçlayarak birey ilişkileri üzerinde durmaktadır. Yani Sosyal Bilgilerin temelini aslında Sosyal Bilimler oluşturur. Program yönünden ise Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerden alınan içeriğe dayanarak oluşturulan üniteleri ihtiva eden programı belirtmek için kullanılır. Özet olarak Sosyal Bilgiler, okullarda öğretilmek amacıyla Sosyal Bilimlerden seçilerek sadeleştirilmiş konulardır (Dönmez, 2003, 33).

Sosyal Bilgilerin tabiatı ile alakalı en kapsamlı ve en etkili çalışmayı yapan Barr, Barth ve Shermis, (1978, 18) Sosyal Bilgilerin metotlarından yararlanarak demokratik vatandaşlığın ve insani değerlerin öğrencilere baskı yapmadan kavratılması ve vatandaşlığa entegrasyonu gerektiğini söyler. Birçok eğitimcinin de bu fikirde olduğunu ancak aile, inanç, değerler, beceriler, iletişim ve ideallerin etkisinden söz ettikten sonra, Sosyal Bilgilerin geleneksel olarak üç şekilde anlaşıldığından bahseder. Bunlar; Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler, Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler.

Sosyal Bilgilerin Bir Sosyal Bilim Olarak Öğretilmesi yaklaşımına göre, iyi vatandaş yetiştirmek için öğrencilere, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır. Öyle ki, sosyal bilimcilerin düşünme yöntemini tam olarak öğrenmiş gençler de, sosyal bilimciler gibi algılayıcı ve ayırt edici olabilirler (Barr ve diğerleri, 1978: 71, Erden tarihsiz, 7). Sosyal bilimciler, kullandıkları öğretim yöntemlerinin iyi vatandaşlar yetiştirmekte yararlı olacağını söylediğinde, kastettikleri, öğrencinin farklı sosyal bilim alanlarında, örneğin, tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi alanlarında, bir düşünme tarzı geliştirmesi (uygulama ve eylem yapma yöntemi) gerekliliğidir. Bir bilim adamı gibi düşünmeyi öğrendikten sonra, bir vatandaş olarak değerlendirmeyi, dikkatle anlamlandırılmayı ve mantıklı sonuçlara varmayı gereğince anlamış olacaktır (Barth ve Demirtaş 1997, 9).

Bu yaklaşımın temel mantığı, öğrencilerin sosyal bilimlerin temel ilke ve içeriğini kavramaları için onlara yardımcı olmaktır. Sosyal bilimlerin içeriği kadar bu yöntemin diğer bir önemli tarafı da, sosyal bilimcilerin bilgiye ulaşırken kullandıkları yöntemi öğrencilere öğretebilmektir. Bu şekilde çocuklar dünyayı sosyal bilimciler gibi düşünmeye ve anlamaya çalışacaklardır. Bu yaklaşımın muhtevasını sosyal bilimlerin bilgi temeli oluşturur. Çocuklar insan davranışlarını ve vatandaş olma sorumluluğunu, sosyal bilimlerin temel prensiplerini inceleyerek öğrenirler (Doğanay ve Sarı 2004, 153). Sosyal bilimler geleneğinde yöntem araştırma-inceleme yöntemidir. Sosyal bilim dallarıyla ilgili bilgilerin kazanımı yanında bunları öğrenme sürecine de özellikle önem verilir (Doğanay, 2002,20).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sürekli gelişen ve değişen dünyada, bu sürece hazırlıklı bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşıyan sınıf öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler Yaklaşımına yönelik görüşlerini değerlendirmektir.

Araştırmada yukarıda ifade edilen genel amaç doğrultusunda öğretmenlerin branş, cinsiyet ve kıdem değişkenleriyle ilişkisi ve bu değişkenler açısından Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımına ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik öğretmen görüşleri; cinsiyete, branşa ve mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?

2. Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik öğretmen görüşleri; cinsiyete, branşa ve mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?

3. Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik öğretmen görüşleri; cinsiyete, branşa ve mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin amacı, içeriği ve yöntemi konusundaki öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kayseri ilinde farklı mekanlardaki 75 okulda görev yapan ve rastgele seçilen 444 Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmeninden elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracında likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte öğretmenlerin Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin amaç, yöntem ve içeriğine dönük ifadelerle yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Likert tipi ölçeklerde birey, benimsediği ifadeleri işaretlemek yerine, verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirlemektedir (Tavşancıl, 2006, 138). Ölçekte verilen ifadelerle katılım düzeyi 1,00 ile 5,00 arasında değişmektedir. Bu kodlar, 5 Kesinlikle katılıyorum, 4 Katılıyorum, 3 Kararsızım, 2 Katılmıyorum, 1 Kesinlikle katılmıyorum. Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003: 120). Ölçeğin KMO katsayısı .849 olarak belirlenmiştir. Bu durum anketin faktör analizi için çok uygun olduğu göstermektedir. Bu uygulamadaki veriler 268 kişilik bir örneklem grubundan elde edilmiştir. Bu analizde 15 faktör yükü ve bir maddenin faktörlerdeki yük değerlerinin arasındaki farkın en az .10 olması dikkate alınmıştır. Varimax dönüştürme tekniği kullanılarak yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bunlar Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutu, yöntem boyutu ve içerik boyutudur. Anketin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alpha ile belirlenmiştir. Bu değerler Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutu için 0.700, yöntem boyutu için 0.701, içerik boyutu için 0.788'dir. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Verilerin Analizi

Anketten elde edilen sonuçlar SPSS 15.0 for Windows programında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre oluşan farklılıkları belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre değerlendirilmiştir.

Tablo 1

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin Amaç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüş	Cevap Seçenekleri											
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		\bar{x}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Özenli ve geniş kapsamlı çalışmanın faydasını bilen öğrenciler sosyal konuları analiz etme konusunda daha bağımsız ve objektif olurlar.	5	1,1	19	4,3	12	2,7	263	59,2	14	32,7	4,1	,77
2.Öğrenciler genel kabul görmüş anlayış ve düşüncelerin yerine Sosyal Bilgilerin çözümlemeli yöntemlerine bağlı kalmalıdır.	10	2,3	65	14,6	38	8,6	278	62,6	53	11,9	3,6	,94
3.Problemin çözümünde elde edilen sonuçlar kabul görmüş düşüncelerin tersi olduğunda bile, öğrenciler Sosyal Bilgiler araştırma metotlarını savunabilmelidir.	20	4,5	67	15,1	25	5,6	248	55,9	84	18,9	3,6	1,0
4.Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere analitik (çözümlemeli) düşünme becerileri ve mantığı kazanma konusunda yardımcı olmalıdır.	6	1,4	26	5,9	13	2,9	258	58,1	14	31,8	4,1	,82
5.Sosyal Bilgiler kavram ve yöntemlerini kullanan öğrenciler kendileri için gerekli olan kararları	2	,5	17	3,8	3	,7	342	77,0	80	18,0	4,0	,61

verebileceklerdir.

Özenli ve geniş kapsamlı çalışmanın faydasını bilen öğrenciler sosyal konuları analiz etme konusunda daha bağımsız ve objektif olurlar görüşüne öğretmenlerin % 59,2'si katılırken, % 32,7'si tamamen katıldığını, % 4,3'ü katılmadığını, % 2,7'si kararsız olduğunu, % 1,1'i ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,18$) dir.

Öğrenciler genel kabul görmüş anlayış ve düşüncelerin yerine Sosyal Bilgilerin çözümlenmeli yöntemlerine bağlı kalmalıdır görüşüne öğretmenlerin % 62,6'sı katıldığını, % 14,6'sı katılmadığını, % 11,9'u tamamen katıldığını, % 8,6'sı kararsız olduğunu, % 2,3'ü ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,67$) dir.

Problemin çözümünde elde edilen sonuçlar kabul görmüş düşüncelerin tersi olduğunda bile, öğrenciler Sosyal Bilgiler araştırma metotlarını savunabilmelidir görüşüne öğretmenlerin % 55,9'u katıldığını, % 18,9'u tamamen katıldığını, % 15,1'i katılmadığını, % 5,6'sı kararsız olduğunu, % 4,5'i ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,69$) dir.

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere analitik (çözümlenmeli) düşünme becerileri ve mantığı kazanma konusunda yardımcı olmalıdır görüşüne öğretmenlerin % 58,1'i katıldığını, % 31,8'i tamamen katıldığını, % 5,9'u katılmadığını, % 2,9'u kararsız olduğunu, % 1,4'ü ise bu fikre kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,13$) dür.

Sosyal Bilgiler kavram ve yöntemlerini kullanan öğrenciler kendileri için gerekli olan kararları verebileceklerdir görüşüne öğretmenlerin % 77'si katıldığını, % 18'i kesinlikle katıldığını, % 3,8'i katılmadığını % 0,7'si kararsız olduğunu, % 0,5'i ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,08$) dir.

Tablo 2

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin Amaç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kadın	167	4,00	,48	442	1,679	,094
Erkek	277	3,92	,51			

Tablo 2. incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(442)} = 1,679$; $p > .05$). Örneklem grubundaki kadın öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,00$) iken, bu değer erkek öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,92$) olarak gerçekleşmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin Amaç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre Dağılımına İlişkin t-testi Sonuçları

Branş	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf Öğretmenliği	339	3,87	,52	442	5,819	,000
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	105	4,19	,36			

Tablo 3. incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(442)}= 5,819$; $p<.001$).Örneklem grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x}=4,19$) iken, bu değer sınıf öğretmenlerinde ($\bar{x}=3,87$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik görüşlerinin sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin Amaç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	S
1-5	22	4,13	,55
6-10	96	4,17	,40
11-15	80	4,13	,35
16-20	84	4,04	,37
21-25	58	3,98	,41
26+	104	3,48	,53
Toplam	444	3,95	,50

Tablo 4.'te öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin Amaç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	P	Fark
Gruplar	31,837	6,367	5	33,712	,000	1-5 yıl ile 26 yıl ve sonrası
Gruplar içi	82,730	,189	438			6-10 yıl ile 26 yıl ve sonrası
Toplam	114,567		443			11-15 yıl ile 26 yıl ve sonrası 16-20 ile 26 yıl ve sonrası 21-25 ile 26 yıl ve sonrası

Tablo 5.'e göre sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(5-438)}=33,712$; $p<.001$). Bu görüşler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffee analizine göre farklılık mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl olanlar ile mesleki kıdemi 26 yıldan fazla olanlar arasındadır. Bu sonuç mesleki kıdemi en fazla olan öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik görüşlerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6*Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin Yöntem Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri*

Görüş	Cevap Seçenekleri											
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		\bar{x}	s
	f	%	F	%	F	%	F	%	f	%		
6.Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin esas görevi sosyal bilim dallarının metodoloji ve kavramlarını sunmak olmalıdır. Böylece öğrenciler daha sonra karşılaşacakları sorunlara bu kavram ve yöntemleri uygulayarak çözüm üretebilirler.	14	3,2	95	21,4	-	-	255	57,4	80	18,0	3,65	1,09
7.Öğretmenler öğrencilerin fikirlerini, sosyal bilim uzmanlarının yaptığı gibi, çalışmalar düzenleme ve yürütmede kullanmalıdır.	31	7,0	34	7,7	32	7,2	279	62,8	68	15,3	3,71	1,04
8.Öğrencilerin ilerlemesini tespit etmenin en iyi yolu, Sosyal Bilgiler kavram ve yöntemlerini, karşılaştıkları tuhaf sorunlara nasıl uyguladıklarıyla değerlendirilir.	6	1,4	52	11,7	15	3,4	318	71,6	53	11,9	3,81	,84
9.Öğretmenler tarafından kullanılan sorgulayıcı stratejilerin odak noktası, Sosyal Bilgiler kavramlarının ilişkilerini açıklamak olmalıdır.	2	,5	24	5,4	11	2,5	342	77,0	65	14,6	4,00	,65

10. Öğretmenler 1 ,2 12 2,7 2 ,5 266 59,9 163 36, 4,3 ,64
 öğrenciler için Sosyal
 Bilgilerin önemini ve
 yöntemini
 açıklarlarsa onlar
 bunu gelecekte
 hayatlarında
 kullanacaklardır.

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin esas görevi sosyal bilim dallarının metodoloji ve kavramlarını sunmak olmalıdır. Böylece öğrenciler daha sonra karşılaşacakları sorunlara bu kavram ve yöntemleri uygulayarak çözüm üretebilirler görüşüne öğretmenlerin % 57,4'ü katılırken, % 21,4'ü katılmadığını, % 18'i tamamen katıldığını, % 3,2'si ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,65$) dir.

Öğretmenler öğrencilerin fikirlerini, sosyal bilim uzmanlarının yaptığı gibi, çalışmalar düzenleme ve yürütmede kullanılmalıdır % 62,8'i katılırken, % 15,3'ü tamamen katıldığını, % 7,7'si katılmadığını, % 7,2'si kararsız olduğunu, % 7'si kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,71$) dir.

Öğrencilerin ilerlemesini tespit etmenin en iyi yolu, Sosyal Bilgiler kavram ve yöntemlerini, karşılaştıkları tuhaf sorunlara nasıl uyguladıklarıyla değerlendirilir görüşüne öğretmenlerin % 71,6'sı katıldığını, % 11,9'u tamamen katıldığını, % 11,7'si katılmadığını, % 3,4'ü kararsız olduğunu, % 1,4'ü ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,81$) dir.

Öğretmenler öğrenciler için Sosyal Bilgilerin önemini ve yöntemini açıklarlarsa onlar bunu gelecekte hayatlarında kullanacaklardır görüşüne öğretmenlerin % 77'si katıldığını, % 14,6'sı tamamen katıldığını, % 5,4'ü katılmadığını, % 2,5'i kararsız olduğunu, % 0,5'i ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,00$) dir.

Öğretmenler tarafından kullanılan sorgulayıcı stratejilerin odak noktası, Sosyal Bilgiler kavramlarının ilişkilerini açıklamak olmalıdır % 59,9'u katıldığını, % 36,7'si tamamen katıldığını, % 2,7'si katılmadığını, % 0,5'i kararsız olduğunu, % 0,2'si ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,30$) dur.

Tablo 7

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin Yöntem Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kadın	167	3,95	,48	442	1,824	,069
Erkek	277	3,86	,53			

Tablo 7. incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(442)} = 1,824$; $p > .05$). Örneklem grubundaki kadın öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,95$) iken, bu değer erkek öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,86$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuç kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 8

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin Yöntem Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin t-testi Sonuçları

Branş	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf Öğretmenliği	339	3,84	,52	442	4,041	,000
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	105	4,07	,47			

Tablo 8. incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(442)}= 4,041$; $p<.001$). Örneklem grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,07$) iken, bu değer sınıf öğretmenlerinde ($\bar{x} = 3,84$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşlerinin sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin Yöntem Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	S
1-5	22	4,00	,56
6-10	96	4,06	,46
11-15	80	4,05	,43
16-20	84	3,94	,51
21-25	58	3,90	,47
26+	104	3,55	,50
Toplam	444	3,89	,52

Tablo 9.'da öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10.'da verilmiştir.

Tablo 10

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin Yöntem Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P	Fark
Gruplar arası	17,052	3,410	5	14,47	,000	1-5 yıl ile 26 yıl ve sonrası
Gruplar içi	103,226	,236	438			6-10 yıl ile 26 yıl ve sonrası
Toplam	120,278		443			11-15 yıl ile yıl ve sonrası 16-20 ile 26 yıl ve sonrası 21-25 ile 26 yıl ve sonrası

Tablo 10.'a göre sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(5-438)}=14,471$; $p<.001$). Bu görüşler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizine göre farklılık mesleki

kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl olanlar ile mesleki kıdemi 26 yıldan fazla olanlar arasındadır. Bu sonuç mesleki kıdemi en fazla olan öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşlerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin İçerik Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüş	Cevap Seçenekleri										\bar{x}	s
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
11.Sosyal Bilgiler dersinin kavram ve yöntemi, öğrencilerin sorunlarını çözebilme becerisini geliştirebilmelidir.	1	,2	7	1,6	56	12,6	22	49,8	159	35,8	3,89	1,02
12.Sosyal Bilgiler dersinde kavram ve yöntemler öğrencilere programın öngördüğü uygun davranışları kazandırmak için kullanılmalıdır.	2	,5	9	2,0	74	16,7	22	50,0	137	30,9	4,00	,94
13.Sosyal Bilgiler uzmanlarının araştırma, yöntem ve bulguları öğrencilerin hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümünde kendilerine yardımcı olur.	1	,2	9	2,0	10	22,8	24	54,3	92	20,7	3,92	,89
14.Öğrenciler, uygun zemin oluştuğunda sosyal bilim adamlarının çözmüş olduğu problemleri çözebilmek için beceri geliştirebilirler.	-	-	23	5,2	11	26,8	22	51,4	74	16,7	3,88	,80

15.Öğrenciler bilimsel verilerin analiz ve yorumuna doğrudan katılırsa bilimsel metot anlayışları en iyi şekilde gelişir.	2	,5	16	3,6	78	17,6	21	48,0	135	30,4	3,98	,93
							3					

Sosyal Bilgiler dersinin kavram ve yöntemi, öğrencilerin sorunlarını çözebilme becerisini geliştirebilmelidir görüşüne öğretmenlerin % 49,8'i katıldığını, % 35,8'i tamamen katıldığını, % 12,6'sı kararsız olduğunu, % 1,6'sı katılmadığını, % 0,2'si kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,89$) dur.

Sosyal Bilgiler dersinde kavram ve yöntemler öğrencilere programın öngördüğü uygun davranışları kazandırmak için kullanılmalıdır görüşüne öğretmenlerin % 50'si katıldığını, % 30,9'u tamamen katıldığını, % 16,7'si kararsız olduğunu, % 5,2'si katılmadığını % 0,5'i ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,00$) dir.

Sosyal Bilgiler uzmanlarının araştırma, yöntem ve bulguları öğrencilerin hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümünde kendilerine yardımcı olur görüşüne öğretmenlerin % 54,3'ü katıldığını, % 22,8'i kararsız olduğunu, %20,7'si tamamen katıldığını, % 2'si katılmadığını, % 0,2'si ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,92$) dir.

Öğrenciler, uygun zemin oluştuğunda sosyal bilim adamlarının çözmüş olduğu problemleri çözebilmek için beceri geliştirebilirler görüşüne öğretmenlerin % 51,4'ü katıldığını, % 26,8'i kararsız olduğunu, %16,7'si tamamen katıldığını, % 5,2'si katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,88$) dir.

Öğrenciler bilimsel verilerin analiz ve yorumuna doğrudan katılırsa bilimsel metot anlayışları en iyi şekilde gelişir görüşüne öğretmenlerin % 48'i katıldığını, % 30,4'ü tamamen katıldığını, %17,6'sı kararsız olduğunu, % 3,6'sı katılmadığını, % 0,5'i ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,98$) dir.

Tablo 12

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin İçerik Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kadın	167	3,99	,53	442	1,438	,151
Erkek	277	3,90	,64			

Tablo 12. incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(442)} = 1,438$; $p > .05$). Örneklem grubundaki kadın öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,99$) iken, bu değer erkek öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,90$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuç kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 13

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin İçerik Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin t-testi Sonuçları

Branş	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf Öğretmenliği	339	3,84	,63	442	6,044	,000
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	105	4,24	,37			

Tablo 13. incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(442)}= 6,044$; $p<.001$). Örneklem grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşlerinin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,24$) iken, bu değer sınıf öğretmenlerinde ($\bar{x} = 3,84$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşlerinin sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin İçerik Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	s
1-5	22	4,20	,37
6-10	96	4,18	,41
11-15	80	4,22	,33
16-20	84	4,05	,46
21-25	58	4,01	,59
26+	104	3,31	,62
Toplam	444	3,93	,60

Tablo 14.'te öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15.'te verilmiştir.

Tablo 15

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgilerin İçerik Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	P	Fark
Gruplar arası	55,973	11,195	5	46,010	,000	1-5 yıl ile 26 yıl ve sonrası
Gruplar içi	106,569	,243	438			6-10 yıl ile 26 yıl ve sonrası
Toplam	162,542		443			11-15 yıl ile yıl ve sonrası 16-20 ile 26 yıl ve sonrası 21-25 ile 26 yıl ve sonrası

Tablo 15.'e göre sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(5-438)}= 46,010$; $p<.001$). Bu görüşler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffee analizine göre farklılık mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl olanlar ile mesleki kıdemi 26 yıldan fazla olanlar

arasındadır. Bu sonuç mesleki kıdemi en fazla olan öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşlerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma

Öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik öğretmen görüşleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik görüşleri sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine göre daha olumludur. Çünkü Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, kendi branşları olması münasebetiyle derse karşı ilgilerinin sınıf öğretmenlerine nispeten daha fazla olması bunda etkili olabilir.

Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik öğretmen görüşleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemi en fazla olan öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç boyutuna yönelik görüşleri diğerlerine göre daha olumsuzdur.

Öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşleri sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine göre daha olumludur.

Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik öğretmen görüşleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemi en fazla olan öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin yöntem boyutuna yönelik görüşleri diğerlerine göre daha olumsuzdur. Öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşler branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşleri sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine göre daha olumludur. Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik öğretmen görüşleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemi en fazla olan öğretmenlerin sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin içerik boyutuna yönelik görüşleri diğerlerine göre daha olumsuzdur.

Genel olarak bakıldığında Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımının amaç, içerik ve yöntem boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Vatandaşlık Aktarımı olarak ve Yansıtıcı İnceleme olarak Sosyal Bilgiler Yaklaşımına ilişkin Öğretmen Görüşlerinde de benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır(Özmen, 2010). Erkek ve kadın Öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve okul içerisinde paylaştıkları ortam ile bilgi alışverişinin bunda etkili olduğu düşünülebilir.

Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amaç, içerik ve yöntem boyutuna ilişkin görüşler konusunda sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu yaklaşmaktadır. Benzer sonuçların Sosyal Bilgilerin diğer yaklaşımlarında da ortaya çıktığı görülmektedir(Özmen, 2010). Bunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, kendi branşları olmasından dolayı bu derse karşı ilgilerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü sınıf öğretmenleri birçok derse girmektedir bu durumda derse ilgilerinin Sosyal Bilgiler öğretmeni kadar olmaması normal karşılanabilir.

Kıdemi yüksek öğretmenlerin Sosyal Bilgilerin amaç, içerik ve yöntem boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdemi düşük öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Sosyal Bilgilerin diğer yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalarda da ortaya çıkmaktadır(Özmen, 2010). Sebep olarak öğretmenlerin ilerleyen yaşlarda mesleğe ve derse ilgilerinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler Yaklaşımına ilişkin yapılan benzer çalışmalarda Öğretmen adaylarının Sosyal Bilimler kavramını yeterince bilmediği ve Sosyal bilimleri Tarih, coğrafya, felsefe ve sosyoloji olarak algıladıkları anlaşılmaktadır(Demircioğlu, 2006). Ayrıca Tarih ve coğrafya bilimine yönelik içeriğin zenginliği diğer sosyal bilim dallarının Psikoloji, Sosyoloji, Ekonomi, Hukuk vs. ise çok yetersiz bir şekilde içerikte yer aldığı belirtilmektedir(Özmen, 2010)

Sosyal Bilgiler dersi genç bireylere Sosyal Bilimlerin temel yapısını, bakış açısını, temel kavram ve olgularını, bilimsel araştırma yöntemlerini algılama noktasında bir başlangıç teşkil etmektedir. Bu durumda Sosyal Bilgiler dersinin, öğrencilerin sonraki hayatlarında sosyal bilimleri kullanmalarına rehberlik ettiği unutulmamalıdır.

Öğretmenler öğrenciler için Sosyal Bilgilerin önemini ve yöntemini açıklamalıdır. Sosyal Bilgiler dersinde sosyal bilimlerin yöntem biliminin öğrencilere kazandırılmasında öğrencinin merkez alınması gerekmektedir.

Kaynakça

Adler, S. (2008). The Education of Social Studies Teachers (329-351). **Handbook of Research in Social Studies Education**. L. S., Levstik, & C. A., Tyson(Eds.).New York, Taylor and Francis.

Alkan, C. (1984). Sosyal Bilimlerin Öğretiminde Yenileşme Eğilimleri. **Eğitim ve Bilim Cilt 9**. (49), 3-9

Alkan, C. (1998). **Özel Öğretim Yöntemleri: Disiplinlerin Öğretim Teknolojileri** Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Barr, R., Barth, J. L. and Shermish, S. S. (1978). **The Nature of Social Studies**. CA: ETC Publications.

BARTH, J. L., ve Demirtaş A. (1997) **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kaynak Üniteler**. Ankara. YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Gelistirme Projesi.

Beal, C., Bolick, C. M. and Martorella, P. H. (2009). Teaching Social studies in Middleand Secondary School, Fift Edition. Allyn&Bacon.USA.

Binbaşıoğlu, C. (1988) **Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara. Binbaşıoğlu Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2003). **Deneysel Desenler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Catherina, A. L., Annie. X F., Joyce, V. T. B., Karen, B., and Linda, D. A. (2007), **Gifted Chil Quarterly**, A Study of Curriculum Effectiveness in Social Studies. Volume 51, Number 3, 272- 284 National Association for Gifted Children . <http://gcq.sagepub.com>.

Demircioğlu, İ. H. (2004) Sosyal Bilimler Öğretiminin Amaçlarına Dair Öğretmen Görüşleri (Trabzon Örneği). 1. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 15-17 Mayıs 2003 İzmir, Ankara: MEB. Yayınları.

Demircioğlu, İ. H. (2006) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilimler Hakkındaki Görüşleri" **Bilig/Kış**. 36 113-124

Doğan, İ. (1985). Bilim Politikası ve Sosyal Bilimler. **Eğitim ve Bilim**. 10 (57). 38-42

Doğanay, A. (2002) Sosyal Bilgiler Öğretimi, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. C. Öztürk ve D. Dilek (Editörler). Ankara. Pegem A Yayınları, 15-46, 2002.

Doğanay, A., ve Sarı, M. (2004). "Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleriyle Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgilerin Doğasına İlişkin Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi", I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi 15-17 Mayıs 2003 İzmir, Ankara: MEB. Yayınları.

Dönmez, C. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler.** Cemalettin Şahin. (Ed). Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Engle, S.H. and Ochoa, A.S. (1988). Education for Democratic Citizenship: **Decision Making in the Social Studies.** New York. Teacher College Press.

Erden, M. (Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara. Alkım Yayınları.

Güçlü, Y. (2004) , İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Grubu Derslerinin Müfredat Programlarına Eleştirel Bir Bakış. I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 15-17 Mayıs 2003 İzmir, Ankara: MEB. Yayınları.

Kozan, Ersoy (2002). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Geleneklerine Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımların Tarih Öğretimiyle İlişkisi:Ankara-Aksaray Örnekleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Meb Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7 Sınıflar Öğretim Programı.** Ankara.

Özbaran, S. (2004). "Sosyal Bilimler Eğitimi 2002-3 ve Tarih Örneği" I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. 15-17 Mayıs 2003 İzmir, Ankara: MEB. Yayınları.

Özmen, C. (2010). Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Paykoç, F. (1991) **Tarih Öğretimi**, B. Özer. (Ed). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Savage, T. V. and Armstrong, D. G. (1996). Effective Teaching in Elementary Social Studies.Third edition. USA: Prentice Hall,

Sönmez, V. (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu.** Ankara. MilliEğitim Bakanlığı Yayınları.

Sözer, E. (1998). **Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi.** Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1034

Şimşek, N. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde CBS. Temelli Uygulama ve Etkinliklerinin Öğrenci Başarısı ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tavşancıl, E. (2006). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.** Ankara. Nobel Yayın Dağıtım

Tonta, Y. ve İlhan, M. (1997). "Sosyal Bilimlerde Türkiye'nin Dünyadaki Yeri". **Türk Psikoloji Dergisi.** 12. 40. 67-74

Welton, D. A., and Mallan, J. T. (1999). **Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies.** U.S.A. Houghton Mifflin Company

“Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler Yaklaşımı” nın Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

Training Teachers And Social Studies Teachers To Evaluation The Views Of The Social Studies Thought As A Social Science Approach

Summary

This study explores teachers' opinion considering the method, goal, and content of social studies. This study is based on Survey model, processed by using quantitative method.

The part of study which requires survey is presented descriptively. Opinions of participants about the goal, method, and content of social studies are determined in this part. This study had took place two different groups of sample teachers. In the process of collecting quantitative data, 444 social studies teachers and elementary teachers who are currently working in Kayseri, were conducted.

Quantitative data is collected in 15 questions with “Approaching Social Studies Thought as Social Science Approaches Subject Scale” which was developed by Barr, Barth and Shermiss (1978) and adopted into Turkish by Ersoy Kozan.

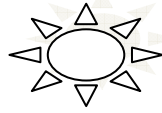
The purpose of this research is constantly evolving and changing world, prepared for this as long as individuals have responsibility for training teachers and social studies teachers to assess the views of the Social Studies Thought as a Social Science Approach.

Teachers in the study, the above-mentioned general purpose branch, gender and seniority and the relationship between variables in terms of these variables as a Social Studies Thought as Social Sciences opinions differed on the approach were investigated.

In the data collection programme there is used likert type scale. In this scale teachers as a social science, social sciences aim's method's and expression turned to the content try to be determined in the likert type of scale individual person instead of marking the expressions he adopts, it identifies whether what extent they they join. the participation level which is given in these scales changes into 1.00 to 5.00. These codes are I certainly agree 5, I agree 4, unstable 3, I disagree 2, I certainly disagree 1. In order to determine the scales scopes validity, the experts opinions were taken

The factor analysis has been applied to determine the admissibility of the scale. The KMO co-efficient of the scale has been determined as .849. This situation shows that the poll is very suitable for the factor analysis. The data in this application have been gained from a sample group of 268 people. In this analysis it is considered that the difference between the load factor 15 and the load factors of a substance is minimum .10. It has been seen as a result of the analysis which are made by using Varimax transformation technique that the scale consists of 3 sub-dimensions. These are objective dimension, method the size and the content size of the social information in Social Sciences. The internal consistency co-efficient of sub-dimensions of the survey has been determined with Cronbach Alpha. These values are 0.700 for the objective dimension, 0.701 for the method the size and 0.788 for the content size in Social Sciences. The results show that the scale can be used as valid and reliable.

At the end of the research it is identified that there is no differences about teachers' view according to gender on approaching Social Studies Thought as Social Science subject scale on the base of aim, content and method. In addition to this, significant differences were determined in teacher opinions due to their branch and seniority status. The branch teachers indicate more positive view than the class teachers and the teachers who have lower degree than the teachers who have higher degree.



Coğrafya Eğitiminde Branş Derslikleri

Nazan Karakaş ÖZÜR*

Öz

Coğrafya eğitiminin gerçekleştirildiği mekânlar içinde sınıfın yeri dikkate alınmalıdır. Özellikle öğrencinin burada geçirdiği zaman açısından bakıldığında, sınıfın, eğitim öğretimdeki rolü daha net anlaşılabilir. Dolayısıyla etkili ve verimli bir coğrafya eğitimi için, sınıfın ve sınıf içinde yer alacak olan dersle ilgili donanımın niteliklerinin belirlenmesi gerekir. Bunlar içinde, araç gereçlerin nerede ve nasıl saklanacağı, daha sonra nasıl kullanılacağı, arşiv ya da kitaplığın yeri, duvarlara asılacak pano, resim ve haritaların seçimi, öğrencilerin oturma düzenleri, tahtanın, tepe projeksiyonunun yeri sayılabilir. Ayrıca, sınıfın alt yapı özellikleri de coğrafya dersinin gereklerine uygun şekilde biçimlendirilmelidir. Örneğin lavabolar, tezgâhlar ve bilgi iletişim teknolojileri için gerekli donanımlar önceden hazırlanmış olmalıdır.

Araştırma, coğrafya eğitiminde branş dersliklerinin neden kullanılması gerektiği, bu dersliklerin sahip olacağı araç gereç, donanımlar ve bunların nasıl düzenleneceğini konu almıştır. Konu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalar değerlendirilmiş, elde edilen veriler yardımı ile bir derslik oluşturma önerisi sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Sınıf, coğrafya branş dersliği, aktif öğrenme, araç, gereç ve materyaller

Abstract

Geography education is carried out in places where the class should be taken into account. In terms of time spent here, especially the student, class, education can be understood more clearly the role of education. Therefore, an effective and efficient for the education of geography, class and the class will be included in determining the qualifications of the equipment that you need about the course. Of those, how and where to store the tools and devices, and then how to use, archive or library in place, the board will be hanged on the walls, pictures and maps, selection, students' sitting arrangements, the board, overhead projections include lot. In addition, the class must be formatted in accordance with the requirements of sub-structure features of geography lesson. For example, sinks, counters, and information and communication technologies must be prepared in advance for the necessary equipment.

The study should be used in geography education cause classrooms, classrooms will have the tools, equipment and how it has been subject to edit. Reviewed earlier studies on the subject, presented a proposal to create a classroom with the help of the data gathered.

Key words: Class, geography classrooms, active learning, tools, equipment and materials

Giriş

Sınıf, eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için yapılacak çalışmaların odağını oluşturur. Bunun temel nedeni, öğretme öğrenme sürecinin büyük kısmının burada geçirilmesidir. Dolayısıyla öğrenme öğretme sürecinde istenen hedeflere ulaşmada sınıfın nitelikleri doğrudan etkilidir. Sınıf, sadece duvarlarla çevrilmiş ve üstü kapatılmış bölmelerden öte bir anlam taşır. “Öğrenme çevresi, öğretimin yapıldığı yer ve bununla birlikte oradaki araç ve gereçlerin tümü (Binbaşıoğlu, 1977, s. 295)” olarak tanımlanması da bu nedendir. Sınıf içinde yer alacak araç gereçten, sınıfın düzenlenmesine kadar birçok konuyu, derslerin kendilerine has özellikleri etkiler ve şekillendirir. Öğretimde benimsenen öğrenme öğretme yaklaşımları da sınıfın fiziki yapısının şekillenmesinde önemli rol oynar.

Öğrenci merkezli uygulamaların yaygınlaşması, sınıf düzeninin öğretilecek konu üzerinde ve öğrenci üzerindeki etkisinin sorgulanmasına yol açmıştır. Böylece etkili öğrenme için ne gereklidir sorusunun cevaplarından biri de amaca uygun sınıf ve donanım olmuştur. Ülkemizde yenilenen öğretim programları ile sınıflarda öğrenci merkezli yöntemlere yaygın şekilde yer vermeye başlanmıştır. Yenilenen ortaöğretim programlarından biri de coğrafya dersi öğretim programıdır.

*Dr. MEB Keçiören Bağlum Lisesi Öğretmeni, nkozur2@hotmail.com

Bu program ile birlikte, coğrafya dersi öğrenme öğretme süreçlerinde önemli değişiklikler gerçekleşmiştir. Çağdaş yaklaşımların temel alındığı öğrenci merkezli etkinlikler, beraberinde coğrafya dersi için daha çeşitli araç gereç ve mekânsal donanım ihtiyacını da getirmiştir. Bu noktadan hareketle, “coğrafya eğitiminin öğretim programında belirlenen hedefler doğrultusunda ve etkili şekilde gerçekleşebilmesi için gerekli özelliklere sahip sınıf ortamı nasıl olmalıdır?” sorusu temel oluşturmaktadır. Bu temel üzerine;

“Coğrafya dersine özel derslik neden gereklidir?

Coğrafya dersliği uygulamaları ülkemizde ve yurt dışında ne durumdadır?

Coğrafya dersliği nasıl olmalıdır?” sorularına cevap aranacaktır.

Araştırma, konu ile ilgili olarak alan yazında yer alan kitaplar, tezler, makaleler, ilgili raporlar ve yönetmelikler taranarak elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve bunlar ışığında oluşturulan bir modelin sunulması şeklinde planlanmıştır.

Öğrenme Öğretme Sürecinde Geleneksel Sınıf Yerine Branş Dersliği Düşüncesi

Sınıfın ders süreci için önemi, eğitim bilimlerindeki gelişmeler paralelinde daha dikkat çeker hale gelmiştir. Özellikle yapılandırmacılık çerçevesindeki öğrenci merkezli teoriler sınıf kavramına yeni bir bakış açısı getirmişlerdir. Buna göre sınıfların hayatın kendisi gibi çok renkli olması ve öğrencileri hayata hazırlayacak şekilde tasarlanıp kullanılması gereklidir (Yavuz, E. K., 2005, s. 60). Öğrencilerin, arka arkaya ikişer ya da üçerli olarak oturdukları sıralar ve bunların arasında kalan dar koridorlardan oluşan geleneksel sınıf ortamları bu noktada eleştirilmiştir. Böyle bir sınıfta, öğrencilerin ders boyunca oturmaları, arkaya yaslanmaları, dinlemeleri, cevap vermeleri, yazmaları ve soru sormaları öğretmen tarafından yönetilir. Bu nedenle yapısalıcı öğrenme ortamlarının tasarımı, geleneksel ortamlardan farklı olmalıdır (Şen, 2002, s.41; Açıkgöz, 2004, s.40; Saban, 2004, s.177). Dewey de konuya bu açıdan yaklaşarak sınıfın nasıl olması gerektiği konusundaki düşüncelerini aktarmıştır.

“Geleneksel sınıfta çocuğun iş ve davranışına pek az yer bırakılmıştır. Buralarda çocuğun yazı yazması, bir şeyler yaparak yaratıcı gücünü geliştirilmesi ve iş içinde incelemelerde bulunması iş tezgâhı laboratuvar, malzeme, araç gereç hatta genişçe bir yer bile genellikle bulunmamaktadır (Dewey, 2010, s.40)”.

Burada eğitimde iş ilkesine vurgu yapılmış, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilmeleri için öğrenme mekânında bulunması gereken nitelikler sıralanmıştır. Zamanla gelişerek yaygınlaşan öğrenci merkezli eğitim paradigmaları öğrencinin ne yapacağı ile daha çok ilgilendiğinden, öğrencinin geçkeştireceği faaliyetlere uygun bir sınıf oluşturulmasını gerekli kılmıştır. Bu sınıfın nasıl olacağı ile ilgili şu ortak noktalar belirlenmiştir;

- Sınıfın genel düzenlenmesi ders ve konuya göre değişebilir
- Sınıf içinde öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri ve öğretmen-öğrenci etkileşimine imkân sağlayacak boşlukların bırakılması gerekir
- Derslerin görsel, işitsel dokunsal olarak öğrencinin duyularına hitap edecek şekilde araç gereç kullanılarak etkileşimli şekilde işlenmesine imkân verecek alt yapı ve üst yapı donanım sınıflarda bulunmalıdır
- Öğrencilerin kendi üretimlerini mümkün kılacak sınıf ortamları oluşturulmalıdır
- Sınıf düzeni grup şeklinde, bireysel ya da karma düzende çalışmalara imkân verebilmelidir
- Kullanılan veya üretilen materyaller ile kaynakların, kolay ulaşılabilir şekilde sınıf içinde tutulabileceği alanlar bulunmalıdır

Söz konusu ortak noktalardan da anlaşıldığına göre, derslerin öğrenci merkezli olarak gerçekleştirilmesi ve ders uygulamalarının yapılabilmesi için, derse özel sınıf yani branş derslikleri oluşturulmalıdır. Geleneksel düzende tüm derslerin sırayla işlendiği sınıfların yerini, “her dersin kendine özgü araç gereç ve donanımını barındıran branş derslikleri (Başaran, 2005, s.365)” almalıdır. Bunun gerçekleşmesi yolunda çalışmalar yaparken öncelikle, branş dersliği sisteminin ülkemiz ve dünyadaki gelişim sürecini incelemek gerekir.

Branş dersliği düşüncesinin kökleri yaparak yaşayarak öğrenme, yapılandırmacılık ve öğrenci merkezli uygulamaların ortaya çıkışına dayanır. 1900'lü yıllarda filizlenen ve çeşitli uygulamalarla desteklenen bu türlü çalışmalar günümüze doğru daha gelişerek gelmiştir. Modern anlamda branş dersliklerinin temelleri ise, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lı yıllarda fen bilimleri derslerinde laboratuvar çalışmalarının başlatılması ile atılmıştır (Demirci, 2008, s.59).

Ülkemizde branş derslikleri Baltacıoğlu'nun "İçtimai Mektebi" ile günümüzden çok önceleri gündeme gelmiştir. Bu fikirler ışığında bazı okullarda branş derslikleri oluşturulsa da bunlar azınlıkta kalmış ve geleneksel sınıf sistemi en yaygın uygulama olarak günümüze kadar gelmiştir. Yenilenen öğretim programlarının 2005'te uygulanması sonrasında programların gerektirdiği öğrenme ortamlarının sağlanabilmesi için branş dersliklerinin oluşturulması fikri tekrar canlanmıştır. MEB 'in yayınladığı 17/08/2006/8738 tarih ve sayılı genelge de bu canlanmayı destekler niteliktedir.

"Okul öncesi öğretim kurumları ile birleştirilmiş sınıflı öğretim yapan ilköğretim okulları hariç olmak üzere örgün eğitim yapan bütün okullarda fiziki kapasite ve öğretim imkânları dâhilinde Öğretmen /Branş dersliği uygulamasına (matematik, fizik, kimya, biyoloji, felsefe, fen ve teknoloji, edebiyat, yabancı dil, sosyal bilgiler, coğrafya tarih vb.) geçilmesi (http://ttkb.meb.gov.tr/yenicalismalar/okulbrans/okulbrans_nedir.htm)" ifadeleri yer almaktadır.

Branş dersliklerinin ülkemizde bu kadar geç kabul görmesi ya da bir türlü yaygınlaşmaması, genellikle okulun fiziki yapısı ve sınıf mevcutları ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenci sayılarının çokluğu ve bina yetersizliği gerekçe gösterilerek, okul içindeki alanların etkili kullanımı için sınıf sisteminin tercih edildiği belirtilmiştir (Kurtkaya, 2010, s.83; Türk, 2004, s.159; Uludağ ve Odacı, 2002; Demirci, Taş ve Özel, 2007, s.42). Bu durum branş dersliklerinin yaygınlaştırılmasını engeller görünmektedir. Buna karşın, eğitsel mekanın kullanımında, her şubeye bir derslik yerine, her ders için bir derslik kullanılmasının alanın kullanımında etkililiği artıracaklarını savunan görüşlerin sayısı da az değildir (Şimşek, 1997, s.346, Doğanay, 2002, s.337; Kurtkaya, 2010, s. 86). Bu durumda konu enine boyuna bir kez daha irdelenmeli ve gerçekten ders ya da branş dersliklerinin, okul içindeki mekan kullanımını olumsuz etkileyip etkilemeyeceği araştırılmalıdır.

Sonuç olarak, günümüz eğitim öğretim sistemleri ve öğretim programlarını şekillendiren öğrenme öğretme teorileri sınıfların branş dersliklerine dönüştürülmesinin eğitimde daha iyi sonuçlar almak için gerekli olduğunu işaret etmektedir. Bu nedenle geleneksel sınıf yerine, her dersin kendi özelliklerine uygun donatılmış branş derslikleri oluşturulmalıdır.

Coğrafya Eğitiminde Branş Dersliği Neden Gereklidir?

Coğrafya eğitiminin bilgi beceri ve değer içeren dokusunda, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi, görsel-işitsel öğelerle derslerin içeriğinin düzenlenmesi ve bazı becerilerin edinilmesi için araç ve gereçlerin kullanılması yer alır. 2005 Coğrafya Öğretim Programı'nda da derslerin yapısal ve aktif öğrenmeye dayalı olarak işlenmesi gereği belirtilmiştir (MEB, 2005, s.9). Alana özgü olarak yapılan çalışmalarda, coğrafya dersleri için gerekli ortamların nasıl olması konusunda elde edilen veriler incelendiğinde, coğrafya dersinin derse özel oluşturulmuş bir derslikte işlenmesinin önemi çeşitli açılardan vurgulanmıştır. "Yaşanılan hayatla ve hayatın içindeki tüm sistem ve olaylarla doğrudan ilgilenen coğrafyanın öğretiminde diğer disiplinlere göre daha farklı yöntemler kullanılmaktadır (Demirci, 2008, s. 57)". Bu yöntemler coğrafya derslerinin kendilerine özel bir mekânda yürütülmesini işaret eder. Bu nedenle coğrafya dersinin kendine has özellikleri branş dersliklerinin her okulda oluşturulmasını gerekli kılar (Doğanay, 2002, s.337).

Günümüzde coğrafya sınıflarının önemi ve oluşturulma durumları ile ilgili olarak ulaşılan diğer çalışmalar, coğrafya derslerinin coğrafya sınıflarında işlenmesinin gereğini vurgulamaktadır. Coğrafya eğitiminde mekânsal teknolojilerin günümüzde yaygınlık kazanmaya başlaması, bu

teknolojilerin uygulanabileceği derse özel bilgisayar laboratuvarlarının kurulmasını gerekli kılmaktadır (Karatepe, 2008, s. 215-216). Bu düşünce coğrafya dersliğinin özel altyapı şartlarına sahip olmasını işaret eder. Örneğin CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) ya da BİT (Bilgi İletişim Teknolojilerinin) 'lerin coğrafya derslerinde etkili kullanılabilmesi için, her öğrencinin kullanabileceği bilgisayar ve sistemleri ve ilgili yazılımlar bulunması gerekir. Bütün bu donanımların geleneksel sınıflarda bulundurulması zordur, bunun için derse özel sınıflar gereklidir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak coğrafya branş dersliklerinin okullarımızın büyük çoğunluğunda olmadığını göstermiştir. Branş dersliklerinin coğrafya eğitimine olumlu katkısı olacağına hemfikir olan öğretmen görüşlerine rağmen, maddi imkansızlıklar, materyal eksikliği ve yer sorunu branş dersliklerinin kurulması önündeki engeller olarak belirtilmiştir (Kurtkaya, 2010, s.84-85; Demirci vd. 2007, s.53-52).

Kısacası, günümüz çağdaş eğitim sistemlerinin yönlendirdiği yeni öğretim programlarının ve coğrafya dersinin içeriğinin gerektirdiği coğrafya eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için, coğrafya branş dersliklerinin kurulması gereklidir (Demiralp, 2007, s. 171). Coğrafya branş dersliğinin kurulma gerekçeleri, elde edilen bilgiler ışığında şöyle sıralanabilir;

- Genel olarak ortaöğretimdeki branş derslerinin özellikleri daha derinlikli bir eğitim öğretim gerektirdiğinden, derse özel araç gereç yöntem teknik veya uygulamalar yapılması ihtiyacı ortaya çıkar. Tüm bunların kullanımı, kolay ulaşılabilmesi ve uygulanabilmesi için branş dersliği gereklidir (Gözütok, 2006, s.31; Küçükahmet, 2000, s. 99; Binbaşıoğlu, 1977, s. 297; Demirel, 2005, s.175).
- Coğrafya Dersi Öğretim Programı, aktif öğrenmeye dayalı öğrenci merkezli uygulamaları benimsemiştir. Bu uygulamaların gerçekleştirilmesi derse özel sınıf düzenleri ile tam anlamıyla uygulanabileceği ve dersler daha verimli geçecektir.
- Coğrafya dersinin çok boyutlu olan ve fen bilimlerinden sosyal bilimlere kadar genişleyen içeriği, etkileşimli dersler gerektirir. Bu, derslerin uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi, daha çok materyal araç-gereç ihtiyacı anlamına gelir. Ders içeriğinin öğrenciye yansıtılabilmesi branş dersliği ile kolaylaşacaktır.
- Coğrafya öğretmenleri ve akademisyenler derslerin coğrafya sınıflarında işlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Anketler veya diğer bilimsel çalışmalar coğrafya öğretmenlerinin branş dersliği fikrini desteklediklerini göstermektedir (Kurtkaya, 2010, s.84-85; Demirci vd. 2007, s.53-52; Doğanay, 2002, s.337; Demiralp, 2007, s. 171; Karatepe, 2008, s. 215-216).
- MEB branş derslikleri oluşturulması yönünde genelge yayınlayarak, bu çalışmayı teşvik etmektedir.

Bu bilgiler ışığında coğrafya eğitiminin coğrafya branş dersliklerinde yapılmasının, "coğrafi bilinç" kazandırmayı hedef edinen öğretim programının tam anlamıyla uygulanabilmesi için gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Coğrafya Branş Dersliği Nasıl Olmalıdır?

Coğrafya branş derslikleri, coğrafya dersinin hedeflerine ulaşılmasında en etkili yol olarak belirtilmiştir. Bu dersliklerin nitelikleri, öncelikle dersliği kullanacak olan branş öğretmeni ya da öğretmenleri tarafından şekillendirilir. Karabağ ve Şahin'in ifadesi ile coğrafya öğretmeni, "rehber rolü ile ders içinde öğrencileri aktif kılan, bunun için gerekli materyal ve ortamları sağlayan ve öğrencileri de dersin ortağı olarak gören kişi (Karabağ ve Şahin, 2007, s. 69)" olarak etkili bir sınıf yönetimi sergilemelidir. Etkili sınıf yönetimi ise sınıfın oturma düzeninden, sınıftaki araç gereçler ile bu araç ve gereçlerin nerede nasıl kullanılacağına kadar birçok konuyu içerir. Tüm bu konuların yönetimi için "coğrafya branş dersliği nasıl olmalıdır?" sorusunun cevaplanması gerekir.

Genel olarak "coğrafya branş dersliği nasıl olmalıdır?" sorusu üç açıdan ele alınacaktır. **Birincisi** coğrafya sınıfının fiziksel özelliklerini kapsayan alt yapı ve üst yapı ihtiyaçlarını belirleme, **ikincisi**

coğrafya sınıfında olması gerekli araç gereç önerileri, **üçüncüsü** ise coğrafya sınıflarının düzenlenmesidir.

Coğrafya sınıfının fiziki durumu içinde **ilk olarak**, olması gereken altyapı özelliklerinin belirlenmesi gelir. Branş dersliklerinin en etkili ve verimli kullanımı, bu dersliklerin ihtiyaca uygun şekilde, okul binaları ile birlikte planlanmasıyla mümkündür. Gerek okulun genel mimari planlaması, gerekse coğrafya sınıfındaki eğitimdeki çağdaş gelişmeleri takip ederek ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verecek şekilde olmalıdır. Devamında yine çağdaş yaklaşımlara uygun sınıf üstyapısı hazırlanması gelir.

Modern anlamda sınıflar çok amaçlı kullanıma imkân verecek şekilde esnek olarak tasarlanır. Örneğin, sınıf içinde bölmelerin, farklı eğitim alanlarının oluşturulması ve gerektiğinde toplu gerektiğinde bireysel çalışmalara imkân verecek oturma düzeni sağlanması gerekir (Özbayraktar, 2005, s.101). Ülkemizde 1945’li yıllardaki sınıflarda sabit mobilyalar, standart sıra düzeni ve yükseltilmiş öğretmen platformu öğretmen merkezli olarak düzenlenmiştir. 1970’li yıllarda daha esnek boşluklar tek sıralar ve çeşitli şekillerde masalar gündeme gelmiştir. 1995’li yıllardan günümüze kadarki süreçte ise ergonomik şekilde dizayn edilmiş sıra ve mobilyalar, bilgisayar çalışma grupları, rahat çalışma ortamları ve derslere göre çeşitli sınıf dizaynları ideal olarak benimsenmiştir (Polka, tarihsiz, Akt. Uludağ ve Odacı, 2002, s. 7)”. Ancak bu fikirlerin yaygınlaşması henüz sağlanamamıştır. Dolayısıyla günümüzde modern sınıflarda modüler bir yaklaşımla sınıf içindeki unsurların mümkün olduğunca hareket edebilir olması tercih edilmektedir.

Coğrafya branş dersliğinin fiziksel özelliklerini ele aldığımızda, öncelikle her sınıfta olması beklenen temel unsurlar değerlendirilmelidir. Sınıfın fiziki ortamının temel unsurlarını; öğrenci sayısı, sıraların yerleştirme düzeni, öğrencilerin oturuş biçimleri, ışığın giriş yönü, aydınlatma, ısıtma, sıcaklık, gürültü, temizlik, araç gereç, sınıfın boyası ve görünümü gibi faktörler oluşturur (Küçükahmet, 2000, s. 99; Binbaşoğlu, 1977, s. 297; Demirel, 2005, s.175; Türk, 2004, s.159-164). Sınıfın söz konusu özelliklerinin öğrencileri olumsuz etkilemeyecek şekilde düzenlenmesi eğitim öğretim için ön koşuldur.

Ülkemiz okullarının alt ve üst yapısını biçimlendiren MEB’in bu konudaki bakış açısı dikkate değerdir. MEB okulların mimari özelliklerini, çok fazla teknik ayrıntıya girmeden ve derse özel uygulamaları göz ardı ederek, genel bazı özellikler ile sınırlı tutmuştur. MEB Yatırımlar Daire Başkanlığı’nca hazırlanan Eğitim Yapıları Mimari Proje Hazırlama Genel İlkeleri metni içinde dersliklerin özellikleri, sadece alan ölçüleri ile belirtilmiştir. Bu metinde dersliklerin alarınının7x7.80m şeklinde standart olarak belirlenmesi bile tek başına yeniliklerin uygulanması açısından oldukça sınırlayıcıdır (<http://ytdb.meb.gov.tr/>).

Branş dersliklerinin, sadece taşınabilir araç gereçlerin ve derse ait bazı kaynakların bir sınıfta toplanmasından öte, derse uygun alt yapı özelliklerine de sahip olması gerektiği yukarıda vurgulanmıştı. Bu bakış ile coğrafya branş dersliklerinin oluşturulması işinin, herhangi bir sınıf belirlenerek, sadece araç gereçlerle donatılması şeklinde gerçekleştirilmesi eleştirilmiştir. Burada sözü edilen tıpkı bir kimya laboratuvarında (ya da sınıfında) lavabonun olması, müzik sınıfında akustik özellikler ya da ses yalıtımı olması gibi, derse özel ve çağdaş alt yapı nitelikleridir. Dolayısıyla coğrafya sınıflarının kurulmasında bu alt yapı nitelikleri gözden kaçırılmamalıdır. Bu konu Doğanay tarafından da dile getirilmiştir.

“1880-1890 devresinde Alman eğitimciler tarafından planlanmış olan bazı liselerimizde (örneğin Trabzon lisesi, Erzurum Lisesi), fizik kimya biyoloji laboratuvarları ile birlikte müzik dershanesi resim iş atölyesi ve coğrafya dershanesi de okulun iç taksimat plan elemanları arasında düşünülmüş ve uygulanmıştır. Zamanla yeni okul planlarında coğrafya dershanesi

yer almaması bir yana laboratuvar bölümleri bile herhangi bir dershanenin bu amaçla donatılmaya çalışılması sonucu oluşturulmaya başlanmıştır (Doğanay, 2002, s.337)“.

Günümüzden yıllar önce düşünülüp hayata geçirilen coğrafya sınıfı fikrinin, okulun iç bölümlerinde derse özel adlandırılarak yer alması sevindiricidir. Ancak bu sevindirici gelişmenin, zaman içinde yaygınlaşmak yerine uygulamadan kalkar duruma gelmesi dikkat çekicidir.

Coğrafya sınıflarının nasıl olması gerektiği ile ilgili **ikinci soru**, bu sınıflarda bulunması gereken derse özel araç ve gereçler ve bunların kimler tarafından nasıl düzenleneceğidir. Owen ve Ryan sınıftaki öğrenme çevresinin önemini vurgularken, coğrafya sınıflarının okullardaki coğrafya koordinatörleri tarafından düzenlenmesi gerektiğini ve yüksek standartlarda bir sınıf oluşturularak etkili bir coğrafya eğitimi sağlanabileceğini ifade etmişlerdir (Owen ve Ryan, 2001, s.115). Burada coğrafya koordinatörleri bizdeki coğrafya öğretmenlerinin okul zümre başkanları olarak düşünülebilir. Dolayısıyla okullarda, coğrafya derslerinin yürütülmesinde gerekli olabilecek araç, gereç ve donanım öğretmenler tarafından belirlenir. Sene başı zümre toplantıları gündeminde bu konuya yer verilmesi de bu nedenledir.

Coğrafya'nın içeriği nedeniyle birçok araç, gereç ve materyale ihtiyaç vardır. Bunlar basit ölçü aletlerinden günümüz modern teknolojisini içeren elektronik araçlara kadar çeşitlenir (Özel, 2008, s. 226; Demirci, 2008, s. 58). Bunlar içinde Bilgi İletişim Teknolojilerinin (BİT-ICT- Information and Communications Technology) bu derste oldukça geniş bir kullanım alanının olduğu ve coğrafya eğitimine katkısı bilinmektedir (Sibley, 2003, s. 14). Ayrıca coğrafya derslerinde kullanılacak araç ve gereçler hızla değişen teknolojiye ayak uydurmalıdır. Günümüz dünyasında oldukça önemli yeri olan internet bağlantısı sayesinde coğrafya ile ilgili sitelerden yararlanılabilir. Online kitap uygulaması, e-mail grupları, lokal ağlar ve elektronik posta yoluyla da eğitim gerçekleştirilebilir (Kesler, 2008, s.256).

Coğrafya derslerinde kullanılabilinecek araç ve gereçlere, coğrafi yazılımlar, coğrafi bilgi sistemleri için veriler, kameralar, veri toplama araç gereç ve donanımı (teyp kayıt cihazı, metre gibi ölçüm cihazları vs.), internet ağı ve mail grupları, arşiv gereçleri, çeşitli sunum ve iletişim araçları öğrencilerin her biri için yeterli bilgisayar, CD rom ve uydu sistemi ve taşınabilir bilgisayar örnek olarak verilebilir (Davidson, 1996, 255-256).

Coğrafya derslerinin özellikle fiziki coğrafya konularında çeşitli laboratuvar çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalar için fizik ya da kimya laboratuvarlarında bulunan deney aletleri gerekebilir. Yurt dışında bu tür uygulamaların yapıldığı ve öğrencilerin sınıf içinde ya da dışında coğrafya dersinde laboratuvar deneyleri yaptıkları belirtilmiştir. (Demirci, 2008, s. 59). Coğrafya sınıfında bu tür deneylerin yapılması için gerekli araç gereç ve ortam da bulunmalıdır. Doğanay ise; “...amaca uygun bir coğrafya eğitim ve öğretimi yapmanın temel koşulu ya da olmazsa olmazı, yeterli araç ve gereçler kullanarak eğitim ve öğretim yapmaktır (Doğanay, 2002, s. 336)“ diyerek coğrafya eğitiminde kullanılabilinecek araç gereçleri şöyle sınıflandırmıştır;

I. Hareketli görsel materyal: Tepegöz projektörü(Tepegöz Göstercisi), Slayt Projektörü(Slayt veya Dia Göstercisi), Episkop Projektörü (Episkop göstercisi), Televizyon-Video, Bilgisayar destekli eğitim, Kamera, Fotoğraf makinesi

II. Coğrafya eğitiminde hareketsiz görsel materyal: Coğrafya ders kitapları, Haritalar, Atlaslar, Küreler, Grafikler, Kartogramlar, Diyagramlar, Profiller, Kesitler, Şemalar, Veri tabloları, Koleksiyonlar, Bazı özel teknik araçlar (termometre, barometre, altimetre, anemometre, pusula, klizimetre, higrometre),

III. Diğer bazı gereçler: Kabartma haritalar, kum havuzu, gazete ve dergiler (Doğanay, 2002, s.93-302)“.

Bilgisayarların eğitimde kullanılması sadece sınıf içi bir organizasyon değil tüm okulu ilgilendiren bir durumdur. BİT' lerin kullanımı bilgisayar, internet okuryazarlık becerilerini, altyapı sistemlerini

yazılım ve donanım ve sarf malzemeleri gerektirir (Şahin, Gençtürk, 2006, 181). Bu da maddi boyutu dışında, bu işle ilgilenen özel eğitim almış elemanların okul bünyesinde istihdam edilmesi anlamına gelir. Dolayısıyla coğrafya sınıflarında bilgisayar kullanımı için okul altyapısının da buna uygun olması gereklidir.

Elde edilen tüm bu veriler ışığında coğrafya sınıflarında bulunması gereken araç ve gereçler ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Coğrafya sınıflarında BIT kullanımını sağlayacak her türlü donanım ve alt yapı günün teknolojisine uygun olarak bulunmalıdır. Bunların içinde bilgisayarlardan görüntü ve ses cihazlarından fotokopi ve yazıcılara kadar günümüz bilgi iletişim teknolojilerinin gerektirdiği tüm araç ve gereçler sayılabilir. Bu araç ve gereçler uygun ve hareket edebilir stantlara yerleştirilmelidir.
- Coğrafya sınıflarının gerek ders konularını, gerekse öğrencilerin ilgi ve meraklarını çekebilecek daha geniş içerikleri kapsayan bir kitaplığı olmalıdır. Burada süreli yayınlar da yer almalıdır.
- Coğrafya sınıflarında dolaplar yer almalıdır. Bu dolaplar haritalar, slaytlar, mikrofilmler, CD'ler ve benzer malzeme ile öğrencilerin çalışmalarının arşivlenmesi ve dersle ilgili dosyalar içindir.
- Duvarlarda çerçevelenmiş haritalar, resimler, kesitler, şemalar, şekiller, fotoğraflar ve benzeri görseller olmalıdır.
- Coğrafya sınıflarında tezgâh ve lavabo olmalıdır. Lavaboda sıcak ve soğuk su muslukları yer almalıdır. Öğrencilerin modelleme yapmaktan laboratuvar deneylerine kadar birçok çalışmayı gerçekleştirmesine olanak sağlayacak bu alanda tezgâh altı dolapları ve çekmeceleri aletlerin saklanmasında kullanılabilir.
- Kum havuzları ve çeşitli coğrafi olayların oluşumunu canlandıran hareketli-hareketsiz modeller de bulunmalıdır. Bunlardan bazıları, örneğin dalga ya da akarsu havzası modelleri öğrencilerle birlikte de üretilebilir. Bu çalışmaların gerektiğinde sınıfın ortasına taşınabilmesi için hareketli stantlar üzerinde durması uygundur.
- Çeşitli koleksiyonların sergilendiği camla kaplanmış sandık ya da dolaplar unutulmamalıdır. Taş, toprak, ya da bitki koleksiyonları gibi örneklerini çoğaltabileceğimiz koleksiyonlar zaman zaman ders işlenişinde etkileşimli, olarak kullanılabilir.
- Coğrafya sınıflarında oturma düzeni, yapılacak etkinliğin özelliğine göre değişebilmelidir. Tüm sınıfla, grupla ya da bireysel etkinlikler için farklı oturma düzenleri oluşturulabilmelidir. Sınıf içinde sunum yapmaya uygun bir stant hazırlanmalıdır. Öğrencilerin eşyalarını koyabilecekleri (çanta, ve giysi vb.) dolaplar olmalıdır.
- Coğrafya sınıflarının araç gereç nitelikleri çağın getirdiği değişimden etkilenecektir. Bu çalışma hazırlanırken henüz okullara yeni yeni girmeye başlayan kablosuz erişim imkânları ve "iPad"ler de yakında sınıfların bir parçası olacaktır. Özellikle okullara dizüstü bilgisayar kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik yürütülen projeler ile akıllı tahtanın yaygınlaşması ile ilgili projeler geleceğin okullarında daha yaygın şekilde teknoloji ile öğrencilerin buluşmasını sağlayacaktır. Tüm bunların, ne kadar hızla hayatımıza girdiği düşünüldüğünde, kısa süre içinde başka değişimlerin yaşanabilmesi de mümkündür. Bu nedenle coğrafya sınıflarında bulunması gereken araç ve gereçlerin kesin bir listesini vermek yerine, çağın gerektirdiği gelişmelerin takip edilmesi ve ona göre güncelleme yapılması önerilmiştir.

Coğrafya Branş Dersliği Önerisi

Coğrafya dersliklerinin düzenlenmesi, en az içinde bulunan donanım kadar önemlidir. Derslik düzenlenirken, araç gereçlerin nerede ve nasıl saklanacağı, daha sonra nasıl kullanılacağı, arşiv ya da kitaplığın yeri, duvarlara asılacak pano, resim ve haritalara karar vermek, öğrencilerin oturma düzenlerini belirlemek gibi konular ön plana çıkar.

Coğrafya branş dersliği oluşturulurken ideal olanı dersliğin okul planı hazırlanırken coğrafya dersine özel planlanarak oluşturulmasıdır. Böylece gerekli olabilecek alt yapı sağlanmış olur. Daha sonra ders materyallerinin saklanacağı üst yapı elemanları ve bunların yeri elbette ki pedagojik ilkeler de göz

önüne alınarak belirlenir. Örneğin tahtanın, sunum alanlarının ya da duvar panolarının yeri ortak kullanılmaları nedeniyle tüm sınıf için uygun olmalıdır. Son olarak ders materyallerinin belirlenmesi, saklanması ve kullanım esasları gelir. Öncelikle derslerde gerekebilecek materyallerin belirlenebilmesi için öğretim programı iyi analiz edilmelidir. Öğretim programının istediği materyaller birinci derecede önemli olanlardır. Bu materyaller elde edildikten sonra, yıllar içinde güncellenmeleri, yıpranmış olanların tamiri ya da yenilenmesine dikkat edilmelidir. İkinci olarak dersle ilişkilendirilebilecek materyaller gelir. Bunlar öğretmenlerin ilgi ve becerileri ile sınırlı olabileceği gibi bulunan yerin özelliklerinden de etkilenecek oluşturulabilir. Öğrencilerin bakış açılarını genişletecek, ilgi alanlarına hitap edebilecek yardımcı materyaller öncelikli olanlar ile birlikte branş dersliklerinde çeşitlilik sağlayacaktır. Hatta bazen diğer derslere ait tarih şeridi, periyodik cetvel tablosu veya canlı sınıflarına ait şemalar gibi materyaller dersler arası işbirliği sağlamada öğrencilerin konuları pekiştirmelerinde oldukça etkili olabilmektedir.

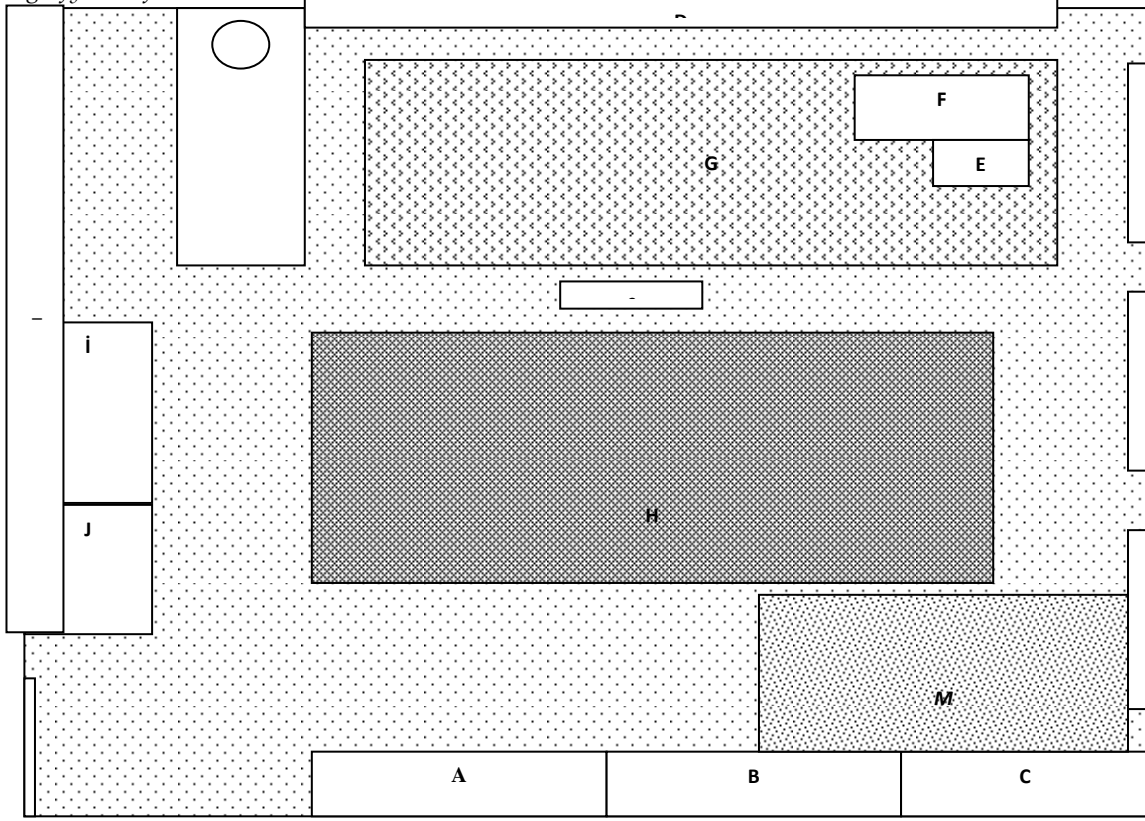
Aşağıda bir coğrafya branş sınıfı önerisine ait kroki verilmiştir. Krokide verilen elemanların kısaca açıklaması şöyledir.

- A- Öğretmen ve öğrencilerin yaptıkları çalışmaların seçilip bir kısmının saklanacağı tavadan itibaren başlayan arşiv dolabı
- B- Sınıf tavanından itibaren başlayan camlı kapaklı kitaplık
- C- Harita ve diğer malzemenin (CD, mikrofilm, slayt, fotoğraf, atlaslar vs.) konulacağı, malzeme türüne uygun farklı seçenekte çekmece ve raflardan oluşan harita araç gereç dolabı
- Ç- Tepe projeksiyonu
- D- Yazı yazmak, her türlü görüntüyü yansıtmak, mıknatıslı özelliği ile kısa süreli afiş benzeri çalışmaların asılması için kullanılacak parlamayan beyaz yüzeyli çok amaçlı tahta. Burada akıllı tahta da yer alabilir.
- E- Sınıf ağını yönetecek olan ana bilgisayar, yazıcı ve fotokopi makinesinin yer aldığı stant. Bu stant gerektiğinde yerinden hareket ettirilebilmelidir.
- F- Öğretmenin kullanacağı kilitlenebilir çekmeceli bir masa
- G- Çok amaçlı platform; Sınıfta yapılacak sunumlar için canlandırma ya da drama benzeri tiyatral etkinlikler için öğrenci ve öğretmenin kullanabileceği en az bir karış yükseltilmiş tercihen ahşap bir yüzey.
- H- Oturma alanı bu alan öğrencilerin sıra ve masalarının bulunduğu alandır. Eğer toplu halde ve tahta ya da projeksiyon kullanılarak etkinlik yapılacaksa bu alanda sıralar arka arkaya dizilerek oturma sağlanır. Grup çalışmaları için masalar birleştirilerek öğrenciler birbirlerine bakarak oturabilirler yani ihtiyaca göre farklı oturma düzenleri oluşturulabilir. Oturma alanında aynı zamanda bilgisayarların da kullanılması gerekecektir. Bunun için kablosuz iletişime imkan verecek bir sistem (ipadler veya laptoplar az yer kaplamaları ve taşımalarının kolaylığı nedeniyle tercih edilebilir) kullanılmalıdır ki masalar sabit olmasın ve isteğe göre sınıf içinde hareket edebilsin.
- İ- Kum havuzu ve modellerin sergilendiği stant. Burada kum havuzu ve modeller hareketli bir sehpa ya da stant üzerinde bulundurulmalıdır. Yerden kazanmak için iki ya da üç katlı olarak tasarlanabilir ve en üst kat derste kullanılacak araç için boş bırakılabilir.
- J- Koleksiyonlar için camlı sergi sandığı ya da dolabı
- K- Tezgah ve sıcak soğuk su musluğu olan bir lavabo. Bu alan özellikle deneylerin, çeşitli modellerin yapılmasına imkan verecek şekilde düzenlenmelidir. Tezgah altında deney malzemelerinin ve ölçüm aletlerinin (termometre, altimetre, barometre, metre, terazi, kumpas vs.) konulacağı çekmece ve bölmeler olmalıdır.
- L- Dolapların üzerinden itibaren başlayan, öğrencilerin görebileceği şekilde yükseklikleri ayarlanmış, duvar boyunca devam eden ve çerçevelenmiş çeşitli görseller (Kesitler, haritalar, panoramik fotoğraflar, geçmiş ve bu günü kıyaslamaya dönük fotoğraflar, uydu görüntüleri, kavram haritaları ve akış diyagramları gibi) ve ilan panoları

M- Bireysel çalışma alanı. Gerekğinde bazı öğrencilerin sıra ve masalarıyla ayrılarak çalışma yapabilecekleri bireysel çalışma alanı. Bu alan, konularda ileri giden, geride kalan ve bireysel çalışma ihtiyacı duyan tüm öğrenciler için etkili bir sınıf yönetimi açısından gereklidir.

Şekil 1

Coğrafya Sınıfı*



Coğrafya derslerinin etkili ve verimli olması için branş dersliklerinde işlenmesi gerekir. Branş derslikleri pedagojik ilkeler göz önüne alınarak oluşturulmalı, alt yapı ve üst yapı öncelikle bu ilkeler ışığında şekillendirilmelidir. Derse özel olarak tasarlanacak derslik donanımı ise, bilgi iletişim teknolojileri, kitap ve kaynakları, modelleri, panoları, çeşitli faaliyet ve arşiv alanlarını kapsamaktadır. Böyle bir sınıfta olması gerekenler en az düzeyde belirlenebilir. Ama tam anlamıyla ifade edilebilmesi güçtür. Öğretmenlerin kendi yetenek bilgi ve görgüleri, gelişen teknoloji ve buna ulaşabilme imkânları, yöresel şartlar ve eğitim bilimlerindeki gelişmeler sürekli olarak coğrafya sınıflarının donanımını etkileyerek dinamik bir yapı oluşmasını sağlayacaktır. Bu nedenlerle burada belirlenmeye çalışılan donanım öğeleri genel bir çerçeve çizmeye hizmet edebilir. Aynı zamanda da branş dersliği kültürünün kazanılıp, yaygınlaşmasında bir rol üstlenebilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif Öğrenme*. (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Başaran, İ. (2005). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1977). *Genel Öğretim Bilgisi*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Davidson, J. (1996). Information Technology and Geography. B. F. Bailey (Editor). *Geography Teachers Handbook* (s.249-260). UK: The Geographical Associations.

Demiralp, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde Öğretim Materyalleri. Şahin,S., Karabağ, S.(Editörler), *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi* (s. 139-174). Ankara: Gazi Kitapevi.

- Demirci, A. (2008). Coğrafya Öğretiminde Laboratuvar Çalışmaları. Demirci, A., Özey, R. (Editörler), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (s. 57-76). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Demirci, A., Taş, H., & Özel, A. (2007). Türkiye'de Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Teknoloji Kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 15 , 37-54.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum*. (Ç. E. H.Avni Başman, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri* (5. Baskı). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Gözütok, F. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Karabağ, S., Şahin S. (2007). Coğrafya Dersi Öğretim Programı Şahin,S. Karabağ, S. (Editörler). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi* (s. 53-75). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Karatepe, A. (2008). Coğrafya Öğretiminde Mekansal Teknolojiler. Demirci, A., Özey, R.(Editörler). *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (s.193-216) . İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Kesler, T. (2008). Coğrafya Öğretiminde İnternet. Demirci, A., Özey, R. (Editörler). *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (s. 241-274). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Kurtkaya, S. (2010). *Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminde Materyal Kullanımı ve Coğrafya Sınıflarının Gerekliliği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal alanlar Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- MEB. (2005) *Ortaöğretim Coğrafya Öğretim Programı ve Klavuzu (Taslak Basım)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2010) *Ortaöğretim Coğrafya Öğretim Programı* (10. 01.2011 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=&lisetur=&ders=&sira=&sinif=&sayfa=4> adresinden alındı).
- MEB Yatırımlar ve Tesisler Dairesi Başkanlığı,(Tarihsiz). Eğitim Yapıları Mimari Proje Hazırlanması İlkeleri (ytdb.meb.gov.tr adresinden 20.12.2010 tarihinde alındı).
- MEB Brans Dersliği Uygulaması Genelgesi, (http://ttkb.meb.gov.tr/yenicalismalar/okulbrans/okulbrans_nedir.htm adresinden 04.01.2011 tarihinde alındı).
- Özbayraktar, M. (2005). Bilgi Teknolojilerinin Öğrenim Alanı Planlamasına Etkileri-İlköğretim Okullarının Derslik ve Kütüphane Mekanları Örneğinde. *Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 4(3) , 101-108.
- Özel, A. (2008). Coğrafya Derslerinde Hangi Bilgi İletişim Teknolojileri Nasıl Kullanılmalıdır? Demirci, A., Özey, R. (Editörler). *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (s. 217-240). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Owen, D., Ryan, A.(2001). *Teaching Geography 3-11 The Essential Guide*. London: Continnum.
- Sibley, S. (2003). *Teaching and Assessing Skills in Geography*. UK: Cambridge University Press.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, S. Gençtürk, E. (2007). Coğrafya Eğitimi ve Bilgi İletişim Teknolojileri. Şahin,S., Karabağ,S. (Editörler). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi* (s. 177-221). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Şen, Ş. (2002). Yapısalcı Öğrenmem Ortamları ve Öğretmenin Rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*,284 (39-44).

Şimşek, N. (1997). Eğitisel Fizik Mekan Kullanımında Verim ve Etkiliğin Sağlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 28(2) , 329-347.

Türk, E. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Derslik Donanımları İle İlgili Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Mobilya Dekorasyon Bölümü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Uludağ, Z., Odaç, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. *Milli Eğitim Dergisi* , 153-154. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/uludag.htm> adresinden 16.01.2011 tarihinde alındı).

Warman, H. J. (1969). The Geography Room. *Journal of Geography*, 68:8, 498-499. (05.02.2011 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/> adresinden alındı).

Yavuz, K. E. (2005). *Aktif Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları, Eğitim Dizisi:9.

Branch Classrooms in Geography Education

Summary

Considering different dimensions of geography education, the space in which education is carried out should not be ignored. Classroom and the equipment in the classroom concerning the course should be taken into consideration for an efficient and productive geography education. The study deals with why branch classrooms should be used for geography education, the equipment and instruments that these classrooms should include, and how these equipments and instruments should be arranged. Previous studies conducted in this topic were evaluated, and a suggestion was made to create a classroom by means of the obtained data.

Course classrooms emerged from the idea that learning by doing and experiencing requires special places peculiar to the branches. Students should be provided with various objects and the course should be integrated with lives of students in order to achieve learning by doing and experiencing. Learning environments should be appropriate for this. These applications dating back to 18th century in the external world were considered as having a small scale in our country at the beginning of 19th century. However, they could not spread due to various reasons. Using specific classrooms for geography courses was considered as necessary by the applications that are required by course curriculum, official letters of Ministry of National Education in concerning the issue, and geography educators. Infrastructure and facilities ensuring the use of information and communication technologies, books, some laboratory equipments, measuring tools, maps and other visual materials were listed as the equipment which classrooms should possess. However, these materials may change in parallel with teachers, students, school environment, financial possibilities and the developments introduced by the era. Therefore, a lower limit was fixed in terms of equipment while making a suggestion for creating a geography class, however no upper limit was determined.

Arranging geography classes is very important as well. Determining the place where equipment will be kept and how they will be kept, how they will be used later, the location of archive or bookshelves, deciding on notice boards, pictures and maps, fixing the locations of students, blackboard, and overhead projector are as important as creating a classroom. Proper sections must be set for the presentations, the appropriate space must be set for the student to move, and a proper place must be allocated for keeping the collections safely and displaying them at the same time. When all these issues are taken into consideration, a proper geography class can be created.

As a result, today's educational systems and training programs, learning and teaching theories that shaped branch lecture classes is required for transforming education to get better results suggest. Therefore, instead of the traditional classroom, every course is tailor-equipped classrooms set up branch.



Students' Perceptions Concerning the Site Visit in History, ICSS, Malaysia

MohamadJohdiSalleh*

Abstract

The study is essentially an exploratory survey, which sets out to obtain some concrete information on the students' perception concerning the site visit in the teaching and learning of history, Integrated Curriculum for Secondary Schools (ICSS) Malaysia. The researcher employed the 'convenience sampling' method and selected two states in Malaysia, namely Perak and Terengganu, involving four hundred students from each state. The data was collected through distribution of questionnaire and interviews. The findings of the questionnaire reveal that the score in Perak was higher than Terengganu, boys score higher than girls, Form Four score the highest among the level of education, and, interestingly, both science and religious have the same number of responses in the type of schools categories. As an addition, it was discovered from interviews that site visits allow for student-centred learning, giving students the chance to improve their own skills in using concrete evidence and developing essential historical skills. At the same time it enables students to develop truly cross-curricular skills of various subjects including mathematics and science. It is hoped that the study would raise concern, awareness and benefit to all involved in the teaching and learning of history in the ICSS Malaysia, and school students across the world in this era of globalization.

Keywords: students' perceptions – site visits - advantages

Introduction

The history fieldwork was introduced into the Integrated Curriculum for Secondary Schools (ICSS) Malaysia in 1988 and reviewed in 2000 and 2008. This approach is compulsory for all students of lower secondary level namely, Forms One, Form Two and Form Three. The aim of introducing this method is to expose students, in accordance with their age level, to the history of the nearest locality, a much smaller area than a district, state or country. The emphasis of the ICSS history fieldwork is on the orientation and understandings of the community and environment of Malaysia. It is designed to enable students to have knowledge, understand, have an interest in, and sensitive towards human beings and their environment as stipulated in the Policy of National Development, Philosophy of National Education, Philosophy of History Education, Malaysia (Ministry of Education, Malaysia 1988, 2000, 2008). Interestingly, the Ministry of Education Malaysia had announced that history would be included as one of the compulsory subjects to be taught at primary school beginning year 2011. The teaching and learning methods of history at this level will also involve fieldwork approaches (Ministry of Education Malaysia 2010).

Literature Review

The teaching and learning of fieldwork involved various methods includes lecture, group work, story-telling, role-play, video, text-book, computer assisted learning, and, site visit. These approaches and techniques are strongly encouraged to be used by teachers in the teaching and learning of history, ICSS Malaysia in all level of education from primary and secondary (MohamadJohdi 2000).

The aims of ICSS, formulated by the Curriculum Development Centre (CDC) Ministry of Education (1988, 2000, 2008), significant to the teaching and learning of fieldwork methods in history:

- i. to develop and enhance students' intellectual capacity with respect to rational, critical and creative thinking;
- ii. to acquire knowledge, develop a mastery of skills and be able to use them in daily life;
- iii. to develop their abilities and faculties for the betterment of themselves and society;

*PhD., International Islamic University Malaysia (IIUM)

- iv. to develop the confidence and the resilience to face challenges in life;
- v. to understand, be aware of and appreciate the history as well as the socio-cultural milieu of the country;
- vi. to be sensitive to, concerned about and appreciative of the environment and its aesthetic value; and
- vii. to be able to develop skills to cope with new areas of knowledge and development in technology.

The ICSS in general aims to provide students with total school experience which includes the learning processes inside and outside the classroom. The foremost feature in the ICSS is the use of holistic approach which entails integrating: first, knowledge, skills and values; second, theory and practice; and finally, the curriculum, extra-curricular activities and the school culture (Ministry of Education, 2008).

The teaching and learning of fieldwork is focussed on the study of a particular geographical area and anything that is relevant in a student's environment. Black and MacRaid (1997) say that the emphasis is shifted from the singular nation to the plural region. The greatest appeal of this definition lies in its quality of sites which relevant to history curriculum.

As a foundation to site visit in history, students should be given sufficient exposure and guidance concerning the 'nature' of fieldwork approaches to history. This accords with the findings of Andreotti (1993), Watts (1993), and, Southgate (1997) who realised that by using artefacts discovered on sites as a stimulus it is possible to elicit and extend children's understanding of the historical concepts of change, chronology, and cause and effect. As Wood and Holden (1997) admitted that the study of artefacts in history fieldwork involves active learning and direct experience. This would provide opportunities to the children to discuss their ideas and make connections with their prior knowledge and experience in the quest for historical understanding. Infact, this should be followed by the teacher correcting misconceptions, extending children's learning through the input of new knowledge, and helping them to make connections with other disciplines and prior experience. This is because that successful teaching and learning depends on appropriate teaching methods which take into account the nature of progression in children's understanding (Wood & Holden, 1997; Cohen, Manion&Morrisson, 1996; White, 1994; Brooks, & Perry, 1993; Dickinson, 1992).

Hence, the role and function of site visit in the study of history are to contribute to the development of information collecting and handling skills; to make students aware that the visible remains of the past around us are as important a resource for our understanding of history as written documents; to equip students with the knowledge, skills and techniques which will enable students identify those remains, study and interpret them and place them in their wider historical context; to help students to reconstruct the lives of the people associated with a site at particular periods in the past; to stimulate interest and facilitate the study of a site and history as a whole; to contribute to the development of 'artistic' responses and cross curricular activities; to provide the basic experience for environmental studies, who considered essential because it encourages observation, presentation of material and comparison; to create in students an interest in the historical exploration of their environment which will continue as a leisure pursuit beyond school (Hannam 1970, Padley 1970, Cook 1970, Salt 1970, Roots 1970, SCHP 1976, SCHP 1982, Peplow 1978, CDC 1988, Anderson and Moore 1994).

From the role and function mentioned above, it would seem that in site visit the educative process of history is transferred from the classroom to the world of reality within the student's world of reality. Accordingly, fieldwork should be used as a stimulus for all kinds of educational work outside the classroom. A successful piece of fieldwork should stimulate children to make further inquiries with the minimum of encouragement. The teacher becomes a guide and active participator rather than an academic tutor (Cook 1970). Thus, a possible of passivity can be translated into activity on the part of the students themselves, such an attitude clearly fitting in Malaysia with the profound changes that have certainly taken place in attitudes towards history teaching as inspired or hoped for the History Unit CDC.

Archer (1985) clarifies that study of site visit in history should involve 'field work' rather than 'field teaching'. He defined 'field teaching' as the teacher who describes and explains, poses and answers questions and stimulates discussion. By 'field work', on the other hand, he refers to student who play a much more active role examining, describing and explaining the historical features of the site studied or visited. Archer (1985:49) explains that the involvement, participation and contribution of student in the fieldwork study is best described as follow:

Fieldwork is to be seen essentially as one of the means whereby pupils can use the physical, visible remains of the past, in conjunction with other source material, in class and in situ to construct an account of the thoughts and actions of people in the past. Such activity may take place in the area immediately adjacent to the school or much farther afield.

In fact, this is in line with Watts and Grosvenor (1995) suggestion that students are entitled to learning experiences which allow them to demonstrate their progress in knowledge and understanding of history, ability to give historical explanation, ability to investigate and work with historical sources of different kinds, ability to provide interpretation of the past are consistent with the evidence, ability to locate, select and organise historical information, ability to present findings appropriately and effectively give historical explanations, sense of the past, awareness of how the past helped to fashion the present, enthusiasm for exploring the past, respect for evidence, toleration of a range of opinions, and, construction approach to collaborative working. This shows that site visit gives considerable opportunity to students to be more independent in their study, acquired more historical information, develop thinking creativity, encourage interest in learning history, and, to become more self-confident.

Moreover, a site visit approaches to history is in accordance with the theory of Jean Piaget (1958) which concerns the development of logical, interrelated systems or thinking patterns known as 'operations'. The theory focuses on the creation of logical, deductive thinking in children and their habit to develop the capacity to think in abstract terms, to pose hypotheses and to reach conclusions. The child's action and environment function as fundamental importance in his or her emotional and intellectual development. This aptitude may appear in the formal operational stage at 11 or 12 years of age i. e. Form One.

With regard to the above, it is necessary to concentrate this study, especially on the introduction of history fieldwork as a compulsory coursework in the ICSS history curriculum and to examine and observe its development at its various stages of implementation.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to examine the students' perceptions concerning the site visits methods in history, ICSS, Malaysia. More specifically, the research intends to answer questions as follows:

1. What are the students' perceptions of site visit in history, ICSS Malaysia?
2. How are the students' perceptions of site visits in history based on different background including states, gender, types of school, level of education and, ethnicity?
3. What are the advantages the students would acquire from the site visit in history, ICSS Malaysia?

In fact, these questions are considered as 'guiding hypotheses' with the aim of surveying students' perceptions on the ICSS site visit technique in history.

Methodology of the Study

The researcher identified that the population of this study are students of Malaysian Lower Secondary Schools involved in the ICSS. The source of information for determining the population and permission to conduct this research were obtained from the Education, Planning and Research Development (EPRD), Ministry of Education Malaysia, the State Education Departments of Perak and Terengganu, and, the principals of respective schools.

The selection of respondents in this survey were based on the 'convenience' and 'stratified-random sampling' that involved 400 students from Lower Perak District of Perak and 400 students from Kuala Terengganu, Terengganu, Malaysia. The sample population involved in the survey was stratified according to district, type of schools, levels of education, gender and ethnic groups. The researcher distributed the questionnaires to the respondents with the help of senior assistants and classroom teachers.

Every questionnaire was verified by the researcher to ensure that all items were responded appropriately. The data collected were processed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS Version 17). For content validity, the researcher sought assistance and guidance from lecturers of the Birmingham University School of Education, lecturers and colleagues of the International Islamic University Malaysia (IIUM) Institute of Education (INSTED). The questionnaire was pilot-tested upon fifty sample students to attain reliability (Cohen and Manion 1994, Creswell 2008) and it was proved as reliable. The results of this study are displayed according to the number of responses and percentage (Best and Kahn, 1990; Coolican, 1996; and Wiersma, 2005).

As an addition, the researcher conducted an average of thirty-minute face to face group interview with forty respondents. The respondents were selected by employing convenience sampling assisted by the classroom teachers with prior permission from the school principals. The principals, teachers and students were very supportive and helpful. The interviewees were asked the standard closed and semi-structured questions which had been pilot-tested.

The answers given by interviewees were followed up by relevant, provocative questions with the aim of examining their knowledge and understanding of certain issues (Babbie, 1977; Wiersma, 2008). Every answer was referred to the checklist held by the researcher to ease the flow of the interview. The interviews were tape-recorded with prior permission from the interviewees and granted informed consent from the classroom teachers and principals. All information acquired from the interview were treated with high confidentiality and used for this research purposes only. The researcher discovered that their statements or arguments were based on the topics they have experienced in history fieldwork either individually, in a group or a class visit. This could be the reason that some of the students use the plural pronouns, especially 'we' in their conversations. The presentations of the findings were mainly based on the interviewees' verbal answers and not so much on their non-verbal communication. Hence, only answers significant to the research questions were selected and included in the discussions. Some of the common answers by the students were scrutinised and presented in one quotation, sentence or item. The background and distribution of students as respondents are shown in the following sections.

Description of Samples: Students' Background

The survey was conducted in two districts; namely the Hilir Perak District of Perak and Kuala Terengganu District of Terengganu. These districts were selected from the states because they have the criteria required by this research, especially the type of schools, student, and, location. The respondents involved in this research were 400 students (50.0%) from each state.

There were three types of schools involved in the survey, namely 'regular' (n=520 or 65%), 'science' (n=140 or 17.5%) and 'religious' (n=140 or 17.5%) schools. The main sample of this research were lower secondary school students, comprising Forms One, Two and Three, with 240 (30.0%) students each respectively. The researcher also have included selected Form Four students (n=80 or 10%) who had experienced history fieldwork teaching and learning in Form Three. The reason was to compliment the finding of this research. The researcher selected and distributed the questionnaires to the same number of boys (n=400 or 50%) and girls (n=400 or 50%).

The phenomenon of the three major ethnic groups in Malaysia resembled the proportion of ethnicity involved in this study with a major participation of Malays then the Chinese followed by the Indians. The distribution is the Malays (n=528 or 66.0%), Chinese (n=168 or 21.0%), and Indians (n=104 or 13%).

The following sections will present the findings and results of this study based on the research questions.

Analysis of Findings

In measuring the students' perceptions on the research questions, the researcher uses two survey methods, namely the questionnaire and the interview. The analysis was classified into two sections. First question, presents the responses in general, and second question, shows the responses based on different backgrounds namely the 'state', 'type of schools', 'level of education', 'gender' and 'ethnic groups'. The following section presents the result.

Question 1: What are the students' perceptions of site visit in history, ICSS Malaysia?

The students were asked to choose only the most interesting fieldwork methods from the nine choices listed in the questionnaire.

The distribution of responses in general is shown in table 1 below:

Table 1

Students' perceptions concerning the fieldwork methods in relation to learning and teaching of history

No.	Methods	Total Responses(Percentage) (N=800)
1.	Site visits	364(45.5%)
2.	Role-play	31(3.9%)
3.	Video	46(5.8%)
4.	Story Telling	25(3.1%)
5.	Reading text books	23(2.9%)
6.	Inquiries	97(12.1%)
7.	Computer Assisted Learning	52(6.5%)
8.	Group work	128(16.0%)
9.	Discussion/Lecture	34(4.3%)
	Total	800(100.0%)

Table 1 above demonstrates that the most interesting fieldwork methods in relation to learning and teaching of history is a 'site visit' with 45.5% (N=800) responses. Second is 'group work' and third 'inquiries' with 16.0% and 12.1% respectively.

On the other hand, it is very surprising to discover that the least interesting fieldwork method is 'reading text books' with 2.9%. It followed by 'story telling' (3.1%) and 'discussion/lecture' (4.3%). In fact, these are among the commonest teaching approaches in schools.

Question 2: How are the students' perceptions of site visits in history based on different background including states, gender, types of school, level of education and, ethnicity?

Table 2 presents the overall response of both states. According to states, both Perak and Terengganu respond the highest to 'site visit' with 46.3% and 44.3% respectively.

In reality, Kuala Terengganu has many more historical sites compare to Hilir Perak. Amongst the prominent examples in Kuala Terengganu town as mentioned by pupils are the MaziahPalace, White Mosque, BatuBurukBeach, Bukit Puteri and Payang Market. On the other hand there are only three major historical sites in Hilir Perak namely the clock tower, TelukIntan river port and a railway bridge.

However, the score of responses in Perak were higher than Terengganu. This indicates that the interest of pupils on site visit of local history is not necessarily based on the availability and quantity of historical heritage around them. Possibly, it depends much on how they utilise the sources.

Table 2

Students' perception on the learning and teaching of fieldwork approaches according to states

Respondents (N=800)	Fieldwork Methods of Local History (Responses/Percentage)								
	Site Visit	Role-play	Video	Story Telling	Text-books	Inquiries	CAL	Group Work	Lecture
Perak (n=400)	185 (46.3)	15 (3.8)	28 (7.0)	17 (4.2)	18 (4.5)	51 (12.7)	19 (4.8)	66 (16.5)	1 (0.2)
Terengganu (n=400)	179 (44.8)	16 (4.4)	18 (4.5)	8 (2.0)	5 (1.2)	46 (11.5)	33 (8.3)	62 (15.5)	33 (8.3)

Table 2 above also reveals that the least interesting fieldwork methods to Perak was 'lecture/discussion' with 0.2% and for Terengganu were 'reading text books' with 1.2% respondents.

Table 3 below shows the students' perceptions on site visit in history according to type of schools. The table indicates that 'site visit' is the most interesting fieldwork methods. Both science and religious have the same number of responses, that is 51.4% (n=140), and the regular had 42.3% (n=520).

Table 3

Students' perception on the learning and teaching of fieldwork approaches according to type of schools

Fieldwork Methods of Local History (Responses/Percentage)	
--	--

Respondents (N=800)	Site Visit	Role- play	Video	Story Tellin g	Text- books	Inquiri es	CAL	Group Work	Lecture
Regular (n=520)	220 (42.3)	16 (3.1)	28 (5.4)	14 (2.7)	19 (3.6)	64 (12.3)	36 (6.9)	102 (19.6)	21 (4.0)
Science (n=140)	72 (51.4)	10 (7.1)	10 (7.1)	5 (3.6)	2 (1.4)	15 (10.7)	5 (3.6)	13 (9.3)	8 (5.7)
Religious (n=140)	72 (51.4)	5 (3.6)	8 (5.7)	6 (4.3)	2 (1.4)	18 (12.8)	5 (3.6)	13 (9.3)	5 (3.6)

The above table presents that both science and religious have the same score on the least interesting fieldwork methods that is 'reading text books' with 1.4% responses. There is a possibility that the teaching methods in science schools are mostly on a practical basis thus they feel 'dull and bored' reading text books. This would also be true in some subjects in religious schools.

The distribution of responses on fieldwork methods according to level of education is presented in table 4. The table shows that each year chose 'site visit' as the most interesting fieldwork method; the highest was Form Four 63.7% (n=80), followed by Form One 47.1%, Form Two 42.9% and Form Three 40.4% from 240 respondents each.

Table 4

Students' perception on the learning and teaching of fieldwork approaches according to level of education

Respondents (N=800)	Fieldwork Methods of Local History (Responses/Percentage)								
	Site Visit	Role- play	Vide o	Story Tellin g	Text- books	Inquiri es	CAL	Group Work	Lectur e
Form 1 (n=240)	113 (47.1)	6 (2.5)	14 (5.8)	10 (4.7)	14 (5.8)	29 (12.1)	16 (6.7)	29 (12.1)	9 (3.8)
Form 2 (n=240)	103 (42.9)	9 (3.8)	16 (6.7)	9 (3.7)	6 (2.5)	33 (13.8)	13 (5.4)	43 (17.9)	8 (3.3)
Form 3 (n=240)	97 (40.4)	13 (5.4)	13 (5.4)	6 (2.5)	2 (0.8)	30 (12.5)	18 (7.5)	48 (20.0)	13 (5.4)
Form 4	51	3	3	0	1	5	5	8	4

(n=80)	(63.7)	(3.8)	(3.8)	(00)	(1.2)	(6.3)	(6.3)	(10.0)	(5.0)
--------	--------	-------	-------	------	-------	-------	-------	--------	-------

On the other hand, there were different responses on the least interesting fieldwork methods between levels of education. The least interesting to Form One was 'role-play' with 2.5%, while, both Form Two and Form Three chose 'reading textbooks' with 2.5% and 0.8% respectively. Possibly, the Form One students were not exposed to any role play teaching methods, therefore, they simply said these were not interesting. Form Two, and especially Form Three students, have been exposed to various kinds of teaching methods and were burdened by many 'readings' for their LSA at the end of the year. However, 'role-play' and CAL were very rarely used by any form as mentioned by principals during the informal interviews with them.

Finally, the least interesting for Form Four was 'story telling' which had no response. Possibly, there were no 'story telling' methods used in Form Four, the teachers most probably thinking these only suitable for primary pupils. Another possibility was that the teacher was not really competent to present attractive stories based on historical events.

Table 4 below demonstrates the distribution of responses on fieldwork methods according to gender. The table shows that the most interesting fieldwork methods for both boys and girls were 'site visit' with 47.5% and 43.5% accordingly, from the total of 400 responses each.

On the other hand, the least interesting for boys were 'role-play' with 2.0% and girls were 'reading textbooks' with 2.3%. Possibly, there was no 'role-play' method in their learning of local history, while, the girls might felt that 'reading textbooks' as a passive activity compared to other learning methods of the subject.

Table 4
Students' perception on the learning and teaching of fieldwork approaches according to gender

Respondents	Fieldwork Methods of Local History (Responses/Percentage)								
	Site Visit	Role play	Video	Story	Text books	Inquiries	CAL	Group	Lecture
Boys (N=800) (n=400)	190 (47.5)	8 (2.0)	24 (6.0)	10 (2.5)	14 (3.5)	47 (11.8)	27 (6.8)	69 (17.3)	11 (2.8)
Girls (n=400)	174 (43.5)	23 (5.8)	22 (5.5)	15 (3.8)	9 (2.3)	50 (12.5)	25 (6.3)	59 (14.8)	23 (5.8)

Table 5 shows that the most interesting fieldwork methods in accordance with ethnic groups was 'site visit'. The responses of the Malays were 47.5% (n=520), the Chinese 44.5% (n=168) and the Indians 36.5% (n=104).

Table 5
Students' perception on the learning and teaching of fieldwork approaches according to ethnic groups

Respondents (N=800)	Fieldwork Methods of Local History (Responses/Percentage)								
	Site Visit	Role play	Vide o	Story Telling	Text books	Inquiries	CAL	Group Work	Lecture
Malays (n=520)	251 (47.5)	25 (4.7)	31 (5.9)	18 (3.4)	10 (1.9)	59 (11.2)	35 (6.6)	72 (13.6)	27 (5.1)
Chinese (n=168)	75 (44.6)	6 (3.6)	7 (4.2)	5 (3.0)	7 (4.2)	25 (14.9)	7 (4.2)	31 (18.4)	5 (3.0)
Indians (n=104)	38 (36.5)	0 (00)	8 (7.7)	2 (1.9)	6 (5.8)	13 (12.5)	10 (9.6)	25 (24.0)	2 (1.9)

With regard to the above table, the least interesting fieldwork methods for the Malays were 'reading text book' with 1.9%, the Chinese had 3.0% on 'story telling' and 'lecture', and the Indians no response on 'role-play'. With the least choice on 'role-play', probably the Chinese and the Indians were ashamed because they are not fluent in the Malay language, the medium of instruction in schools. Therefore, there should be more allocation of times and effort to teach the non-Malay pupils until they are competence as their Malay counter-parts especially in the conversation of the Malay language. If this is the case, it would not be appropriate enforcing it in the curriculum but no sufficient preparation and practice in the teaching and learning.

It is clear from the above tables that all respondents chose 'site visit' as the most interesting methods in relation to learning and teaching of history fieldwork. The discouraging score of role-play and CAL were possibly due to the fact that these methods were very rarely used in the teaching and learning of history as stated by some of the principals during the informal interview with the researcher.

However, realising on the significant role and benefit that the students would acquire, first, from the 'role-play' towards better understanding of historical facts (Nichol 1980), and, second, from 'CAL' towards the familiarisation of new technology (Dickinson et. al 1986, Reynolds 1990), commitments and achievement of the Multimedia Super Corridor projects aspired by the government (*Utusan Malaysia*: 7 May 1996), the researcher decided to include these questions in the research.

The aim is to see how students perceived on these methods and make necessary suggestions, especially based on the output from the interview as presented in the following section.

Question 3: What are the advantages the students would acquire from the site visit in history, ICSS Malaysia?

The respondents raised different views concerning the advantages of site visit in history. The views were explore in the interview session between the selected students and the researcher.

One of the students from a regular school in Terengganu said 'The visit was interesting because we could see history as real. History is not just the imagination of historians. We realised that what we learn in class

was based on reality. We could see the past around us' (P33). This is in line with another student (P32) who stated 'We can relate and reinforce our knowledge acquired from the book with the history of certain figures or persons. The pamphlets, books and information board gave details about the objects on site. We could find new information and relate the site's locality to national events'.

A student (P37) of regular school claimed that she could get a different way of looking, such as the location and built up of the site. She added, normally, it was not all built at the same time, but took years to construct. Her friend (P38) stated that the site or building completeness provided answers to a number of questions and told us about different local noblemen and noblewomen, especially the rulers of the state of Terengganu.

Form Three religious school students (P20, P21, P23) said 'We can know that people were killed on attacking and defending the site, such as a fort at Bukit Puteri defending the Kuala Terengganu town from the Japanese invasion in the Second World War'.

Students (P39, P40) from a science school explained, if the complete parts of the palace could provide new information, then the incomplete parts of it could provide scope for hypotheses about the layout, location and site appeal to children allowing them to explore and identify with the people of the past. It had scope for imagination and the student could try to rebuild the past. Another student (P27) stated that imagining what it was like to live there, can show how people defended the palace and the difference between life then and life today. This also could help the pupil to try and present things differently in their response to the visit.

One of the students admitted 'The ruins are used as an excellent primary source of evidence of changes through time' (P18). This is true when referring to 'Istana Kuning' (YellowPalace) in Kuala Kangsar, Perak, a good example of a traditional palace of a Malay Sultanate with its unique and fascinating architectural design. The students could tell it is a palace and not something else. Thus, it could make the visit bring history to life.

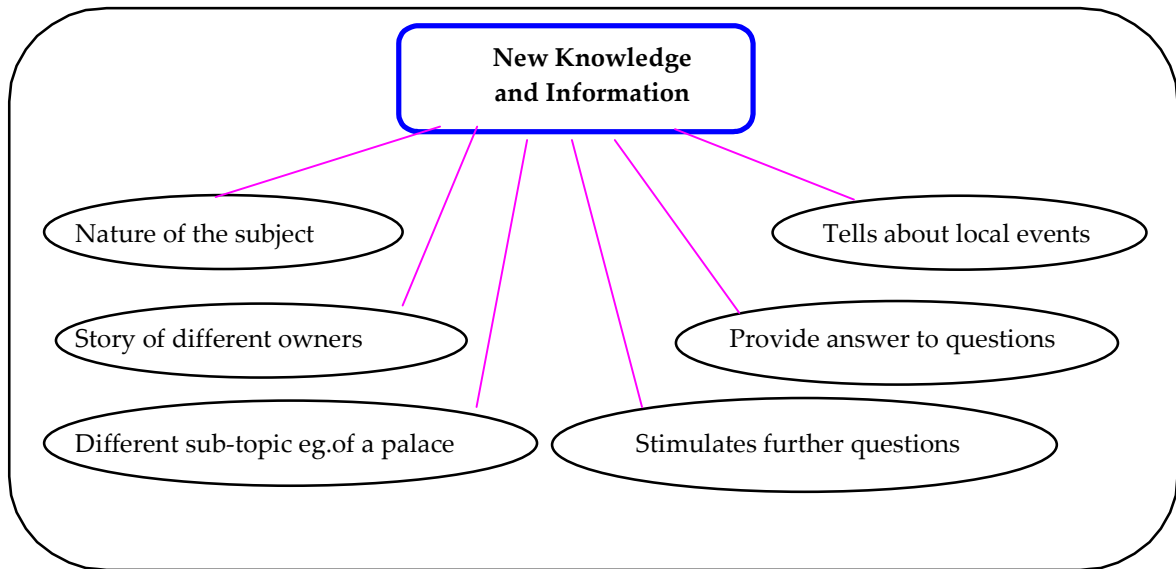
Form Four science students (P16, P17, P18,19) said 'Being in a palace or site helped us to become interested in empathy and role play activities and relate to the past. It could be used to find out how much we already knew about the palace and this could be applied to the site. This could be observed from the questions in the worksheets given by teachers'. Another students (P35, P36) said 'we can find out about local leaders, local events, investigate the ruins, graffiti, information boards, textures and colours of the palace. These are attractive and can make our learning environment more interesting'.

Students (P6, P7, P8) of regular school admitted that the visit had a lot of different places to explore. It brought students to something different from the classroom. It was valuable purely as an enjoyable day out, different to routine, that is students remember the day because they are actually not sitting bored in school. They believed that some of the students may not have travelled beyond their immediate locality much before. Moreover, they claimed, the site visit is a visually attractive landscape and has so much variety. Other students (P9, P10) stated 'this is good as a stimulus for challenging work and very motivating. At the same time we could learn together with our friends'.

The facts revealed and discussed by the students in the interview with the researcher are illustrated in figure 1 and figure 2 below:

Figure 1

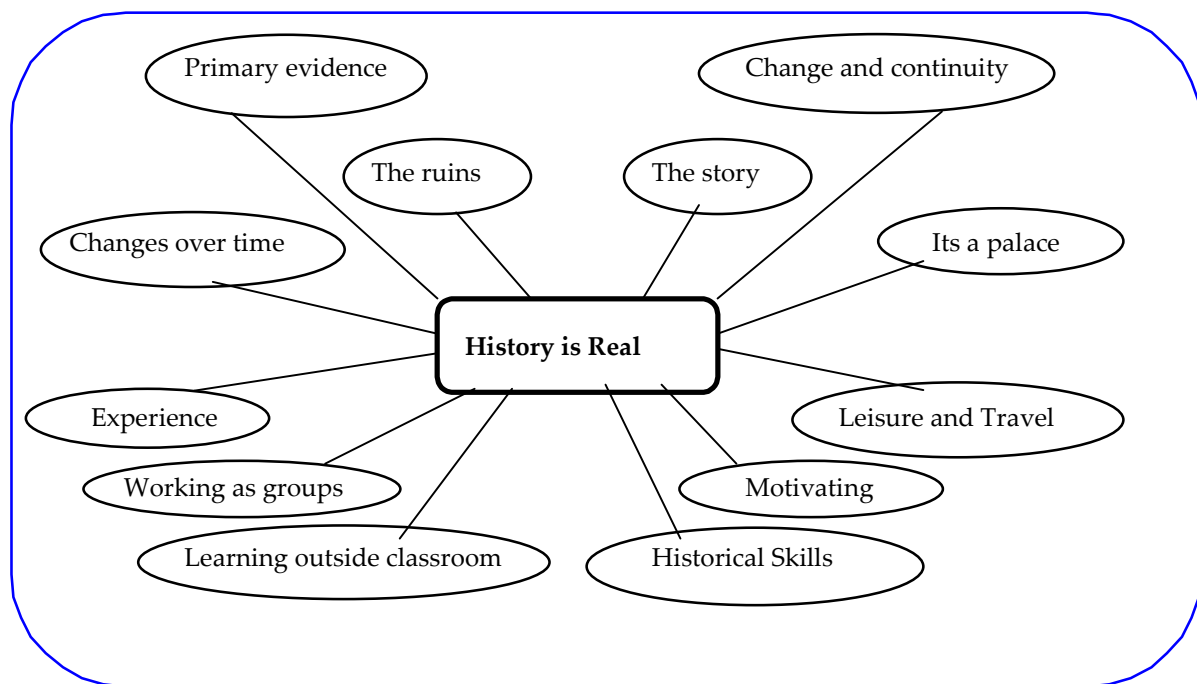
The site visit is interesting



A Form Three student (P1) stated that a site visit in history gives an opportunity to student to get away from the text book. His friends (P2, P3, P4) stated that it exposes students to the development of historical processes which are relevant to history study, including observation and discovery, collection and classification of evidence, deduction from evidence and presentation of conclusions. This learning is varied in nature and can help students of all ages and abilities. E.Hooper-Greenhill (1994) stated that what is perhaps the most useful development here is the sharpening of the intelligence and of the powers of observation. Not only is the intelligence of the average child sharpened, but what seems to be very valuable is that a boy or girl who appears to be backward or slow in class very often turns out to be keen and intelligent in the study. She further stated that besides this, history can aid an achievement to which teachers rightly attach considerable importance, that of increasing the children's critical faculties and their capacity for self-expression. The students are being made to think and feel for themselves.

Figure 2

'History is real' as proved by the visits



Moreover, students (P5, P6, P7) agreed that site visits allow for student-centred learning, giving students the chance to improve their own skills in using concrete evidence and developing essential historical skills. Students from Science School (P10, P11, P12, P14) stressed that at the same time it enables students to develop truly cross-curricular skills of various subjects including mathematics, science, micro technology, geography, language, living skills, arts, moral values and self-confident training. More importantly, they can achieve the various requirements of the programmes of study stated in the ICSS history.

From the above, it is clear that the most interesting fieldwork methods in relation to learning and teaching of history is the 'site visit' to which almost half of the respondents show their commitment. However, there were differences on the least interesting methods and, very surprisingly, 'reading text books' and 'role-play' were in this category. These need to be investigated further because reading text books is the base of knowledge acquisition in schools curriculum while a role-play, beside accumulating more information, makes the 'fact' alive in class and can reinforce understanding and remembrance.

Conclusion

As a conclusion, the study shows the fact that site visit approach could be the most successful strategy used by teachers in planning and conducting 'independent learning' activities at all ability levels. Such should formulate critical thinking, open-ended questioning, which in turn, encourages more responses, inductive thinking, deductive reasoning which can be useful in understanding what the future might be and lateral thinking which is important in solving problems. Finally, site visit technique in history

fieldwork enable students to achieve the objectives of the Malaysian Philosophy of Education and Malaysian Development Plan in producing a First Class Human Capital to fulfil the 'jasmani or physical', 'emosi or emotion', 'rohani or spiritual' 'intelek or intellectual' 'sosialisasi or socialization', 'alam or environment', and 'hamba or servant of God' – acronym *JERISAH*- development of all students. It is hoped that the study would raise concern, awareness and benefit to all involve in the teaching and learning of history in the ICSS Malaysia, and, school students across the world in the era of globalisation.

References

- Andreotti, Keith (1993), *Teaching History from Primary Evidence*, David Fulton Publishers in Association with Roehampton Institute, London.
- Archer, A.P. (1985), *The Place of Field work in the Teaching and Learning of History*, MA Dissertation (unpublished), Institute of Education, London.
- Babbie, E.R. (1977) *Survey Methods*, Wadsworth Publishing Company, Inc., California
- Best, John W., and Kahn, James V. (1990) *Research in Education - Sixth Edition*, Prentice Hall, Eaglewood Cliffs, New Jersey
- Black, Jeremy and MacRailld, Donald M. (1997) *Studying History*, MacMillan, London.
- Brooks, Aris and Perry (1993), *The Effective Teaching of History*, Longman, London.
- Cohen, Louis and Manion, Lawrence (2006), *Research Methods in Education*, (Fourth Edition; First Edition 1980), Routledge, London.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence and Morrisson, Keith (2006), *A Guide to Teaching Practice*, Routledge, London.
- Coltham, J.B. and Fines, J. (1971), *Educational Objectives for the Study of History*, Teaching History 35, The Historical Association, London.
- Coolican, Hugh (1996), *Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology*, (Second edition), Hodder and Stoughton, London.
- Cook, T.D. (May, 1970), 'Local History: Some Practical Approaches', *Teaching History*, The Historical Association, London.
- Cooper, H. (1992), *The Teaching of History: Implementing the National Curriculum*, London, David Fulton Publishers.
- Creswell, John.W.(2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Fifth edition)*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice.
- Department of Education and Science (1991) *History in the National Curriculum (England)*, HMSO.
- Department of Education and Science (1995), *History in the National Curriculum 1991 and 1995 (England)*, HMSO.
- Dickinson, A. (ed) (1992), *Perspectives on Change in History Education*, Institute of Education, London.
- Marwick, A. (1989), *The Nature of History*, MacMillan, London.
- Ministry of Education Malaysia (1988), *Integrated Curriculum for Secondary -ICSS*, Curriculum Development Centre - CDC, Kuala Lumpur.

Ministry of Education Malaysia (2000), *History Syllabus ICSS*, Curriculum Development Centre, Kuala Lumpur.

Ministry of Education Malaysia (1989), *Local History ICSS: Form One, Form Two and Form Three*, Curriculum Development Centre, Kuala Lumpur.

Ministry of Education, Malaysia (2008), *Assessment of Local History ICSS*, the Board of Examination, Kuala Lumpur.

Sebba, Judy (1994), *History for All*, David Fulton, London.

Smith, L. and Holden, C. (1994), 'Using Artefacts in History Teaching', in *Teaching History*, June, The Historical Association, London.

Southgate, Beverly (1997), *History: What & Why*, TheFalmer Press, London.

Watts, R. (Autumn, 1993), Why Site Visit?, *Welsh Historian*, pp. 15-18.

Watts, R. and Grosvenor, Ian (eds.) (1995), *Crossing the Key Stages of History: Effective History Teaching 5-16 and beyond*, David Fulton, London.

Wiersma, W. (2005), *Principles of Psychological Measurement*, Rand McNally, Chicago.

White, J. (March, 1994), 'The School Look Around', in *Teaching History*, The Historical Association, London.

Wood, Elizabeth and Holden, Cathie (1997) *I can't remember doing Romans: the development of children's understanding in history*, *Teaching History*, October, The Historical Association, London.



Üstün Yetenekli Öğrencilerin Coğrafya'ya Yönelik Tutumlarının Kişisel Özellikleri Açısından İncelenmesi

Ayşegül ŞEYHOĞLU*, Yılmaz GEÇİT**

Öz

Bu çalışmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezlerindeki üstün yetenekli öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutumlarını belirledikten sonra kişisel özelliklerinin tutumları üzerine etkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla, rastgele seçilen 5 ildeki Bilim Sanat Merkezlerine kayıtlı 59 ortaöğretim öğrencisine 20 maddelik, 5 likert türünde, bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada elde edilen verilere t ve anova testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutum puanları ortalaması "Orta düzeyde" ($\bar{X} = 3.13$) bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarında, Anadolu Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin; öğrenim gördükleri alan, sınıf düzeyi, aile geliri ve anne-babalarının eğitim durumları ile coğrafyaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilim Sanat Merkezleri, Üstün Yetenekli Öğrenciler, Coğrafya, Eğitim, Tutum.

Abstract

The first purpose of this study is identifying gifted students' attitudes towards geography in Science and Art Centers and then determines the personal characteristics impacts on attitudes. To this end, 59 students registered to Science and Art Centers are selected randomly from five provinces. To this students 20-item, Likert-type 5, an attitude scale was applied. The research was carried out in the survey design. In data assessment, t-test, Anova analysis were used. As a result of study the average scores of students' attitudes towards geography "moderate" ($\bar{X} = 3.13$) were found. In addition, a significant difference in favor of High School students has been identified in students' attitudes towards geography course. However, there aren't any significant differences between students department, grade level, income of family and educational status of parents.

Key Words: Science And Art Centers, Gifted Students, Geography, Education, Attitude.

Giriş

"Coğrafya" yaklaşık 2000-2500 yıllık geçmişiyle en eski disiplinlerden birini teşkil etmektedir. Yerin (dünyanın) tasviri biçimindeki ilk tanımlamalarından günümüze kadar geçen süreçte coğrafyaya yönelik bakış açılarında da önemli değişimler yaşanmıştır. Modern çağda bağımsız bir disiplin hüviyetine kavuşmuş olan bu bilim, artık günümüz dünyasında sahip olduğu yöntem, teknik ve bilgilerle, sorunlar çözen bir yapı kazanmıştır. Bu yönüyle uygulamalı bir boyut kazanan coğrafya, şehir planlanmalarından arazi kullanımına, yerleşme seçiminden çeşitli ekonomik etkinliklere kadar birçok alanda verilerden yararlanılması zaruri bir konuma gelmiştir. Esasından geçmişini ilk insana kadar uzatmamız mümkün olan coğrafyanın günümüz dünyasındaki sorun çözücü niteliği ve pragmatist niteliği bu disipline yönelik tanımlamaları da değiştirmiştir. Sadece dünyanın betimlenmesi, açıklanması, yeni yerlerin keşfi, basit harita çizimleri ve gök cisimlerine yönelik çeşitli gözlem ve çalışmaların akabinde günümüzde coğrafya esasında insan boyutuna dikkat çekerek insan ve mekân arasındaki karşılıklı etkileşim ve bu etkileşim sonucundaki değişimi esas almaktadır. İlkçağda birçok düşünürün coğrafyayı bir tasvir ilmi olarak gördüğü (Efe, 1996:1) gerçeğine karşın günümüzde bu bakış açısının değişmiş olması beklenmektedir. Doğanay (1993:4) coğrafyanın esas amacını, "Coğrafi fenomenlerin oluşma nedenlerini ve sonuçlarını araştırmak, bunların toplumla olan karşılıklı ilişkilerini kurmak, dağılım nedenini belirlemek ve devletlerin yönetim kadrolarına rehberlik yapmaktır" şeklinde açıklamaktadır. Yapılan araştırmalarda bireylerin zihinlerinde ağırlıklı olarak doğal unsurlara (fiziki özellikler) ait çağrışımlar yapan coğrafyanın aslında en temel unsurunu insan oluşturur. Çünkü hiçbir insan izi taşımayan alanların, ne derece coğrafi bir mekân olabileceği tartışılabilir.

*KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi OSA Eğitimi Bölümü

**Rize Üniversitesi İlköğretim Bölümü

Coğrafyada insan boyutuna ciddiyetle temas edilmesi gerekliliğini savunan özellikle beşeri coğrafyacılar, insanın bütün coğrafyanın esaslı bir unsurunu oluşturduğu düşünceleriyle insanın coğrafyadaki önemini bütün açıklığıyla ortaya koymuşlardır (Blache, 1922, akt., Tümertekin, 1994:112). Gerçekten de coğrafya ister “Fiziki ve beşeri olayların dağılım düzen ve şekillerindeki farklılıkların ve bu farklılığı oluşturan süreçlerin incelenmesi”, ister “Mekân içinde değişen fiziki ve beşeri olaylar arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin sebep ve sonuçlarına bağlı mekânsal değişimlerin incelenmesi” olarak tanımlansın, incelenmeye yöneldiği mekânsal farklılıkların başlıca meydana getiricisi olarak insana ayrı bir önem verir (Tümertekin, 1994: 112). Çeşitli beşeri ve ekonomik etkinliklerle, mekânsal değişimde önemli bir rol üstlenen insanlar, 20. yüzyıldan itibaren özellikle gelişmiş Avrupa ülkeleri ile A.B.D.’de, başta arazi kullanımı olmak üzere çeşitli küresel konularla ilgili çalışmalara önemli katkılar sağlamışlardır (Hardwick ve Holtgrieve, 1996: 3-4). Kısacası coğrafya, “Yerin tasviri” tanımlanmasından “İnsan ile çevresi arasındaki ilişkiyi nedensellik, ilgi ve dağılım prensipleri perspektifinde inceleyen, mekânsal değişimi ve bu değişim üzerinde etkin olan faktörlerin rollerini konu edinen” bir disiplin hüviyetine kavuşmuştur. Bu bakış açısıyla artık çeşitli sorunların çözümünde de işe koşulan coğrafya *klasik, bölgesel ve uzmanlaşma* evrelerinden sonra *uygulamalı* bir dönem yaşamaktadır. Ancak coğrafi düşüncenin gelişiminde önemli rol oynayan bu yaklaşımın ülkemizdeki yansımalarının istenen düzeyde olmadığı da bir gerçektir. Ülkemiz coğrafya eğitiminde öğretim programlarından öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, araç-gereçlerden ders anlatım metotlarına kadar pek çok konuda problemler yaşanmaktadır (Dikmenli ve Aslan, 2009). Bu durumun doğal bir sonucu olarak Türkiye’deki coğrafya bilimi, uygulamalı coğrafya döneminin bir yansıması ve gereği olarak toplumsal birçok sorunun çözümünde etkin kullanılamamaktadır. Oysa birçok batı toplumunda bu disiplin bilgisayar ve internet destekli olmak üzere çeşitli alanlarda kullanılabilmektedir. Özellikle *coğrafi bilgi sistemlerinin* (CBS) bu alanda başı çektiği ve coğrafya eğitimine uyarlamasına yönelik yapılan çalışmaların önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Lemberg and Stoltman 1999, Bednarz 2004, akt., Dikmenli ve Aslan, 2009: 30).

Ülkemizde yukarıda belirtilen gelişim süreci içerisinde coğrafyaya yönelik “İnsan ve mekân etkileşimli” olması gereken bir yapının yansıdığı imajlardan ziyade, “Mekân” ağırlıklı imajlar görülmektedir (Şeyihoğlu ve Geçit, 2010). Coğrafya kavramının zihinlerde ağırlıklı olarak doğal unsurlara (yerşekilleri, iklim vb.) ait çağrışımlar yaptırması, modern coğrafya anlayışının bütünüyle zihinlere yerleşmediğine işaret etmektedir. Bu eksik imaj ve algıların öğretmen ve öğrencilerde mevcut olduğu çeşitli akademik araştırmalarda bulgulanmıştır. Örneğin; Alkış (2009) coğrafyaya yönelik bakış açılarının tespiti amacıyla 6 farklı üniversiteden 136 coğrafya öğretmen adayı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin coğrafyayı yer ile ilgili bir disiplin olarak algıladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler coğrafya eğitiminin amaçları arasında çevreci bir bakış açısına dikkat çekmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya ve ilköğretimde coğrafya eğitimin amaçlarına yönelik algılamalarının incelendiği diğer bir çalışma (Öztürk & Alkış, 2009) sonucunda ise, öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik algılarında 3 baskın kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar sırasıyla fiziki ve beşeri coğrafya açısından ele alan görüş, yer açısından ele alan görüş ve insan çevre ilişkisi açısından ele alan görüştür. Ayrıca az da olsa küresel görüş ve çevreci görüş algılamaları da saptanmıştır. Diğer bir çalışma sonucunda da, sınıf öğretmenlerinin coğrafya denilince akıllarına öncelikle yeryüzü şekillerinin geldiği bulunmuştur (Şeyihoğlu ve Geçit, 2010). Geçit’in (2009) ortaöğretim öğrencileri, Akengin’in (2008) ise öğretmenler üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda da genel olarak coğrafya ve coğrafya konularına yönelik olumlu bakış açılarının varlığı tespit edilmiştir.

Önyargılar, güdüler ve tutumlar, öğrencilerin derslerdeki başarıları üzerinde doğrudan etkili olduğundan, çeşitli eğitim kademelerindeki öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutumlarını saptamaya çalışan araştırma bulgularından da bahsetmek gerekir. Öncelikle çok farklı anlamlar yüklenen “*Tutum*”un Büyük Türkçe Sözlükte tanımlamalarına bakıldığında şu açıklamalar dikkat çekmektedir:

1. Davranışları güdeleyen, kalıplı ve kazanılmış eğilim ya da yatkınlık, 2. Belli nesnelere, olaylara, kişilere karşı belli bir biçimde davranma yolunda toplumsal olarak kazanılmış eğilim ya da yönelim (TDK, 2011). Öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutumlarını ortaya koyma amacı güden çalışmalara örnek olarak, Artvinli ve arkadaşlarının (2010) çalışması gösterilebilir. Özel liselerdeki üstün yetenekleri öğrencilerin coğrafya dersine yönelik algılarının tespiti amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda genel olarak öğrencilerin coğrafyaya yönelik pozitif tutum içinde oldukları görülmüştür. Verilerin kişisel bilgi anketi ve bir coğrafya tutum ölçeğinin kullanılmasıyla elde edildiği bir başka çalışmada da, Siirt ilindeki bazı lise öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin coğrafya tutumlarının; devam ettikleri lise, okudukları alan, cinsiyet, kardeş sayısı ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Özgen ve Bindak, 2009). Sınıf öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin coğrafyaya yönelik tutumlarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen diğer bir çalışma sonucunda da (Dikmenli ve Aslan, 2009), öğrencilerin bu derse yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ancak dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha pozitif tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Bunun nedeni ise, öğretmenlerin ders işleme yöntemleri ve derslerde araç-gereç kullanımına bağlanmıştır. Diğer yandan bu derse yönelik tutumun cinsiyet ve öğretim türü (I. ve II. Öğretim) ile anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Cin'in (2008), sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yere göre coğrafya dersine karşı tutumlarını incelediği çalışma sonucunda ise, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin coğrafya dersini daha çok sevdiğini tespit edilmiştir. K.K.T.C.'deki lise öğrencileri ile öğretmenlerin coğrafya dersine karşı ilgi ve tutumlarının araştırıldığı bir çalışmada ise (Şengül, 2007), öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında genel bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenler, öğrencilerin coğrafya dersine olan ilgi ve tutumlarının coğrafya dersinin anlaşılması açısından çok önemli olduğu görüşüyle, öğrenciler bu kadar etkili olmadığını düşünmektedirler. Çalışma alışkanlıkları, ev ortamı, güven ve sınav, sağlık, temel ihtiyaçlar, arkadaşlar, aile baskısı, ders dışı faaliyetler, kişisel özellikler, zekâ ve uyum coğrafya dersine olan ilgi ve tutumları etkilemektedir. Lise öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarının değerlendirildiği bir diğer çalışma da ise, ortaöğretim III. sınıf öğrencilerinin coğrafyaya yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir (Tekinarslan, 2006). Çalışma sonucunda öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri alana göre farklılaştığı görülmüş, ayrıca dersteki başarılarının artışı ile tutumları arasında da doğrudan bir ilişki belirlenmiştir. Yine coğrafya öğretmenlerini yeterli buldukları ölçüde, coğrafya dersine karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri sonucu dikkat çekmektedir. Lannes ve diğ. (2002) yaptığı çalışma da, cinsiyete göre coğrafyaya yönelik tutumlarda bir farklılaşma olmadığı ortaya konulmuştur (akt., Alım, 2008). Fraser'in (1981) yaptığı çalışmada ise, öğrencilerin yaşları ilerledikçe, coğrafya dersini de içeren sosyal bilgilere yönelik olumlu tutumlarında bir azalma görülmekte, buna sebep olan temel faktörün de meslek edinme kaygısı olduğu Print (1990) ve Betres (1983) tarafından savunulmaktadır (akt., Cin, 2008).

Bu araştırma, Artvinli ve arkadaşlarının (2010) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarının sonucundaki öneriler bağlamında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada tek bir özel okuldaki üstün yetenekli öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları tespit edilmeye çalışılmış ve sonuçta tam bir genellemeye gidilebilmesi için devlet okullarındaki üstün yetenekli öğrencilerin de tutumlarının tespiti gereği vurgulanmıştır. Ayrıca yapılan literatür taramasında, üstün yetenekli öğrencilerde coğrafya eğitimi ile ilgili yapılan başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Hâlbuki Dağlıoğlu'nun (2010) da belirttiği gibi üstün yetenekli çocuklar, potansiyel açıdan diğer sınıf arkadaşlarından öğrenme hızı, öğrenme derinliği ve sahip oldukları ilgiler bakımından farklıdır. Dolayısıyla üstün yetenekli çocuklara tam bir eğitim hizmeti verebilmek için hangi kademe olursa olsun öğretmenlerin öncelikle bu çocuklara ilişkin olarak temel bir takım bilgiye sahip olmaları gerekir. Eğer öğretmen bu konuda bilinçlenmez ise üstün yetenekli öğrencilere nasıl yaklaşacağını

bilemez. Bu belirsizlikten olumsuz etkilenen öğrenci, karşımıza bilişsel ve duyuşsal problemlerle çıkabilir. McCoach (2002)'ya göre öğrenci tutumları, okul başarısı üzerinde önemli etkisi olan faktörlerden birisidir. Okula, derse karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler, olumsuz tutuma sahip öğrencilere göre daha fazla başarı göstermekte ve böylelikle eğitim programından daha fazla kazanç sağlanmaktadır.

Bu amaçla Türkiye'nin farklı illerindeki Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün yetenekli ortaöğretim öğrencilerinin coğrafyaya yönelik tutumları, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada survey yöntemi (tarama modeli) kullanılmıştır. Anketlerin kullanıldığı bu yöntemde, daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevap aranır (Çepni, 2009: 65).

Evren ve Örneklem

Ülkemizdeki "Bilim ve Sanat Merkezlerine" kayıtlı üstün yetenekli lise öğrencileri araştırmamızın evrenini oluştururken, Manisa, Malatya, Trabzon, Ordu ve Giresun BİLSEM'lerdeki toplam 59 lise öğrencisi örnekleme teşkil etmektedir. Bu örneklemin 21'i Trabzon, 15'i Manisa, 14'ü Giresun, 7'si Malatya ve 2'si ise Ordu BİLSEM'lere kayıtlı olan öğrencilerden meydana gelmektedir. Bu örneklem rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için Özgen ve diğ. (2007) tarafından geliştirilen 5 likert tipi "Coğrafya tutum ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan tutum ölçeğindeki olumlu maddelere verilen cevaplar "Tamamen katılıyorum=5", "Çok katılıyorum=4", "Orta derecede katılıyorum=3", "Az katılıyorum=2", "Hiç katılmıyorum=1" şeklinde; olumsuz maddeler ise bunun tam tersi olarak kodlanmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı 0,92, test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,88 bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin 9'u olumlu, 11'i ise olumsuz önerme içermektedir. Olumsuz soru köküne sahip olan maddelere ters kodlama yapılmıştır. Anketler okullara posta yolu ile gönderilmiştir. Ancak postanın ulaşamadığı ve henüz ortaöğretim düzeyinde öğrencisi bulunmayan okullar araştırmaya dâhil edilememiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, anketlerden elde edilen veriler, SPSS 18 paket programında bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Ayrıca tutum ölçeğindeki her maddeye yönelik öğrenci cevaplarının frekans ve yüzdesi alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle tutum ölçeğinde yer alan her maddeye yönelik öğrenci görüşleri *betimsel istatistik* ile öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere bağlı farklılaşması ise *t testi* ve *anova testi* ile analiz edilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Tutum Ölçeğindeki Maddelere Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	\bar{X}
---------------------	-----------------	---------------------------	----------------	------------------	-----------

	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1- Derslerin içinde en sevimsiz olanı coğrafyadır.	29	49.2	14	23.7	11	18.6	2	3.4	3	5.1	4.08
2- Coğrafya ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.	3	5.1	4	6.8	17	28.8	16	27.1	19	32.2	2.25
3- Coğrafya beni huzursuz eden bir kelimedir.	34	57.6	13	22.0	10	16.9	1	1.7	1	1.7	4.32
4- Coğrafya dersleri genellikle sıkıcı geçer.	22	37.3	17	28.8	10	16.9	5	8.5	5	8.5	3.77
5- Coğrafya dersi çalışırken canım sıkılır.	19	32.2	14	23.7	15	25.4	3	5.1	8	13.6	3.55
6- Coğrafya ile ilgili araştırma yapmak isterim.	4	6.8	10	16.9	13	22.0	20	33.9	12	20.3	2.55
7- Coğrafya bana zevkli ve eğlenceli gelmiştir.	9	15.3	14	23.7	22	37.3	7	11.9	7	11.9	3.18
8- Coğrafya denilince aklıma sıkıntı verici bir şeyler geliyor.	32	54.2	13	22.0	8	13.6	3	5.1	3	5.1	4.15
9- Coğrafyayı hiçbir zaman sevmedim.	42	71.2	10	16.9	5	8.5	1	1.7	1	1.7	4.54
10- Coğrafya öğretmeni olmak isterdim.	2	3.4	0	0	5	8.5	8	13.6	44	74.6	1.44
11- Coğrafyanın ileriki yıllarda karsıma çıkmasını istemem.	20	33.9	10	16.9	11	18.6	6	10.2	12	20.3	3.33
12- Bir coğrafyacı olmak isterdim.	1	1.7	1	1.7	7	11.9	12	20.3	38	64.4	1.55
13- Coğrafya sevmediğim dersler arasında yer alır.	27	45.8	17	28.8	9	15.3	4	6.8	2	3.4	4.06
14- Coğrafya öğrenmek mutluluk verici bir şeydir.	4	6.8	13	22.0	13	22.0	17	28.8	12	20.3	2.66
15- Coğrafyaya karşı bir ilgimin olduğu söylenilemez.	14	23.7	12	20.3	13	22.0	11	18.6	9	15.3	3.18
16- Coğrafya en zevk aldığım derslerden birisidir.	3	5.1	10	16.9	17	28.8	18	30.5	11	18.6	2.59
17- Coğrafi olaylar çok ilgimi çeker.	5	8.5	12	20.3	21	35.6	17	28.8	4	6.8	2.94
18- Coğrafya konuları insanı sıkıyor.	19	32.2	19	32.2	11	18.6	6	10.2	4	6.8	3.72
19- Canım sıkıldığı zaman coğrafya sorusu çözerim.	2	3.4	2	3.4	3	5.1	7	11.9	45	76.3	1.45
20- Coğrafya ilgi alanıma girmiyor.	16	27.1	15	25.4	10	16.9	5	8.5	13	22.0	3.27
Ortalama Tutum Puanı											3.13

Toplam 20 maddelik tutum ölçeği incelendiğinde (tablo 1) 20 maddelik ölçekten elde edilen ortalama tutum puanının 3.13 olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamasının "Orta düzey"e denk geldiği söylenebilir. Çünkü elde edilen bulguların aritmetik ortalaması (\bar{X}) aşağıdaki aralıklar dikkat alınarak yorumlanır (Özdamar, 2003: 32): Çok düşük: 1-1.79, düşük: 1.80-2.59, orta: 2.60-3.39, yüksek: 3.40-4.19, çok yüksek: 4.20-5.00.

Olumlu maddeler arasında en yüksek puan ($\bar{X}=3.18$) 7. maddeye aittir. Öğrencilerin % 15,3'ü coğrafyayı "Coğrafyanın eğlenceli ve zevkli oluşu görüşüne" "Tamamen", % 23'ü ise "Çok" katıldığını ifade etmiştir. 17. maddedeki "Coğrafi olaylar çok ilgimi çeker" ifadesinin ortalaması ise 2.94'tür. Bu ifadeye "Tamamen" katılanlar % 8,5, "Çok" katılanlar % 20,3, "Orta derece" katılanlar %35,6 iken,

“Az” katıldığını ifade edenlerin oranı da %28,8’dir. Bu iki madde dışındaki diğer olumlu maddelerdeki ortalamalar 3’ün altında seyretmektedir. Olumsuz maddelerdeki ortalamaların yüksekliği dikkat çekicidir. 11 olumsuz maddeden 5’inin ortalaması 4’ün üzerindedir. Olumsuz maddeler arasında en dikkat çekici olan $\bar{X} = 4,54$ ile “Coğrafyayı hiçbir zaman sevedim” ifadesidir. Bu maddeye öğrencilerin % 71,2’si “Tamamen”, % 16,9’u ise “Çok” katıldığını ifade etmiştir. “Coğrafya beni huzursuz eden bir kelimedir” diyenlerin ortalaması ise (madde 3) $\bar{X} = 4,32$ ’dir. Bu maddedeki ifadeye öğrencilerin % 57,6’sı “Tamamen”, % 22’si “Çok” katıldığını belirtmiştir. 8. maddedeki “Coğrafya denilince aklıma sıkıntı verici bir şeyler geliyor” ifadesinin ortalaması da 4’ün üzerindedir ($\bar{X} = 4,15$). Yine bu ifadeye de % 54,2 “Tamamen”, % 22 de “Çok” katıldığını belirtmiştir. Olumsuz maddeler içinde ortalaması 4’ün üzerinde olan diğer iki madde ise sırasıyla 1. ($\bar{X} = 4,08$) ve 13. maddelerdir ($\bar{X} = 4,06$). 1. maddedeki, “Dersler içinde en sevimsiz olanı coğrafyadır” görüşüne öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 49,2) “Tamamen” katılırken, 13. maddedeki, “Coğrafya sevmeyişim dersler arasında yer alır” ifadesine ise yine öğrencilerin % 46 civarı “Tamamen” katıldığını belirtmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Coğrafyaya Yönelik Tutumlarının T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kız	33	3.12	.76	57	.126	.90
Erkek	26	3.14	.66			

Tablo 2’de görülen t testi sonuçlarına göre cinsiyete göre öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları açısından anlamlı bir fark görülmemektedir ($t_{(57)} = .126$, $p > .05$). Ortalamalar oldukça birbirine yakındır.

Tablo 3

Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türlerine Göre Coğrafyaya Yönelik Tutumlarının T- Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Anadolu Lisesi	42	3.26	.69	57	2.24	.02
Fen Lisesi	17	2.81	.57			

Tablo 3’deki verilere göre, öğrencilerin okul türleri ile coğrafyaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(57)} = 2.24$, $p < .05$). Anadolu lisesi öğrencilerinin ortalama tutum puanları ($\bar{X} = 3.26$) fen lisesi öğrencilerinden daha yüksektir ($\bar{X} = 2.81$).

Tablo 4

Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıflar ile Coğrafyaya Yönelik Tutumlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.011	2	1.006	2.046	.13
Gruplarıçi	27.230	56	.492		
Toplam	29.541	58			

Tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçlarına göre, öğrencilerin devam ettikleri sınıflar ile coğrafyaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir ($F_{(2,56)} = 2.046$, $p > .05$).

Tablo 5*Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıflar ile Coğrafyaya Yönelik Ortalama Tutum Puanları*

Öğrencilerin Sınıfları	N	\bar{X}	S
9. Sınıf	29	2.960	.743
10. Sınıf	21	3.240	.700
11. Sınıf	9	3.450	.530
Toplam	59	3.134	.713

Ancak tablo 5'e bakıldığında üst sınıflara doğru coğrafya dersine yönelik tutumların daha pozitif bir yaklaşımda olduğu da ortalamalara bakılarak ifade edilebilir bir bulgudur.

Tablo 6*Öğrencilerin Alanları ile Coğrafyaya Yönelik Tutumlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.216	2	1.108	2.270	.11
Gruplarıçi	27.325	56	.488		
Toplam	29.541	58			

Öğrencilerin alanları ile coğrafyaya yönelik tutumlarının tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçlarına bakıldığında, anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir ($F_{(2,56)} = 2.270$, $p > .05$).

Tablo 7*Öğrencilerin Alanları ile Coğrafyaya Yönelik Tutum Puan Ortalamaları*

Öğrencileri Alanları	N	\bar{X}	S
Fen	20	3.175	.704
Türkçe-Matematik	9	3.544	.487
Alan Yok (9. Sınıflar)	30	2.985	.742
Toplam	59	3.134	.713

Her ne kadar öğrencilerin alanları ile coğrafyaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmesine de Tablo 7 deki ortalamalara göre; Türkçe-Matematik alanındaki öğrencilerin daha pozitif tutum içerisinde oldukları, bunun yanında henüz alan tercihi yapamayan 9. sınıf öğrencileri ile fen alanı öğrencilerinin daha olumsuz tutum içinde oldukları dikkat çekmektedir. Aslında bu durum

tablo 5'teki verileri de teyit etmektedir. Çünkü tabloda da 9. sınıf öğrencilerin en düşük tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 8*Öğrencilerin Aile Gelirleri ile Coğrafyaya Yönelik Tutumlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.102	2	.051	.097	.90
Gruplarıçi	29.439	56	.526		
Toplam	29.541	58			

Tablo 8'e göre öğrenci ailelerinin aylık gelir miktarları ile öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutumları arasında tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçlarına göre, anlamlı bir farklılık söz konusu değildir ($F_{(2,56)} = .097, p > .05$).

Tablo 9

Öğrencilerin Aile Gelirleri ile Coğrafyaya Yönelik Ortalama Tutum Puanları

Velilerin Aylık Geliri	N	\bar{X}	S
Aylık Aile Geliri 1000 TL Altında Olanlar	10	3.135	.647
Aylık Aile Geliri 1000-2000 TL Arasında Olanlar	24	3.181	.824
Aylık Aile Geliri 2000 TL Üstünde Olanlar	25	3.090	.645
Toplam	59	3.134	.713

Tablo 9'a göre ailelerinin aylık geliri 1000-2000 tl arasında olan öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutumları değer gelir gruplarındakilerine göre anlamlılık arz etmeyecek düzeyde daha yüksektir.

Tablo 10

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumları ile Coğrafyaya Yönelik Tutumlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.316	2	.658	1.306	.27
Gruplarıçi	28.225	56	.504		
Toplam	29.541	58			

Tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçlarına göre, öğrencilerin anne eğitim durumları ile coğrafyaya yönelik tutumları arasında da anlamlı bir farklılık söz konusu değildir ($F_{(2,56)} = 1.306, p > .05$).

Tablo 11

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumları İle Coğrafyaya Yönelik Ortalama Tutum Puanları

Anne Eğitim Durumları	N	\bar{X}	S
İlköğretim	14	3.264	.825
Lise	18	2.911	.803
Yükseköğretim	27	3.216	.561
Toplam	59	3.134	.713

Ancak ilköğretim mezunu anne çocuklarının diğerlerine göre az da olsa daha yüksek tutum puanlarına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 12

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumları ile Coğrafyaya Yönelik Tutumlarının T Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumları	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Lise ve altı	19	3.09	.72	57	.294	.769
Lise üstü	40	3.15	.71			

Öğrencilerin baba eğitim durumlarının t-testi sonuçlarına göre; öğrencilerin baba eğitim durumları ile coğrafyaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(57)} = .57, p > .05$). Ancak

lise ve altı eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına ait tutum puanları, lise üstünde eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre daha düşüktür.

Tartışma

Türkiye'nin beş farklı ilinin (Manisa, Malatya, Trabzon, Ordu ve Giresun) Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıtlı 59 üstün yetenekli ortaöğretim öğrencisinin, coğrafyaya yönelik tutumlarının kişisel özelliklerine bağlı değişiminin tespiti amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma neticesinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

Örneklemin, özellikle Anadolu ve Fen Lisesi fen alanı öğrencisi olan (9. sınıf öğrencilerinin) önemli bir kısmı coğrafyaya yönelik olumlu bir turum içinde değillerdir. Ölçek maddelerinin tek tek analiz edildiği tablo 1; öğrencilerin önemli bir kesiminin coğrafya dersini sevmediğini, bu dersin sıkıcı geçtiğini ve huzursuz olduklarını, ileri yıllarda karşılaşılacak istenen bir ders olmadığını, coğrafya ile ilgili bir mesleği seçmeyi düşünmediklerini göstermektedir. Diğer yandan, cinsiyet, sınıf düzeyi, alan, aile aylık geliri ile ebeveyn eğitim durumu gibi bağımsız değişkenlerin, coğrafyaya yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı değişikliklere yol açmadıkları *t testi* ve *anova* sonuçları ile ortaya konmuştur. Anlamlı farklılık sadece okul türlerinde söz konusudur. Burada Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalama tutum puanlarının fen lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç, Sevimli'nin (2003) çalışması ile paralellik göstermektedir. Sevimli, bu durumu okullara yönelik beklenti ile açıklamaktadır. Coğrafya disiplini sözel olarak düşünüldüğü için, fen lisesi öğrencilerinin ileride tercih edeceği mesleklerin arasında pek bulunmamaktadır. Hâlbuki ne sözel ne de sayısal bir disiplin olmayan coğrafya esasında fen ve sosyal bilimler arasında bir köprü konumdadır. Araştırmanın diğer bir bulgusu olarak sınıflar arasında da 11. sınıf öğrencilerinin 9 ve 10. sınıf öğrencilerine göre daha pozitif tutum içinde oldukları görülmektedir. Türkçe-Matematik alanındaki öğrencilerin fen alanına göre, annesi ilköğretim mezunu olanların ise lise ve yüksek öğretim mezunlarına göre daha yüksek tutum puanlarına sahip oldukları görülmektedir. İlköğretim mezunu anne çocuklarının coğrafyaya yönelik daha pozitif tutum içerisinde olmalarına karşılık, babası ilköğretim ve lise mezunu olan çocukların ise daha düşük bir tutum ortalamasına sahip oldukları dikkat çekmektedir (tablo 11 ve tablo 12).

Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaların bazı sonuçları da araştırma sonuçlarımıza paralellik göstermektedir. Örneğin, Sevilmiş (2006) tarafından gerçekleştirilen ve 230 lise öğrencisinin örneklemini oluşturduğu çalışmada da öğrenci velilerinin eğitim durumlarının coğrafyaya yönelik tutumları büyük ölçüde etkilemediği saptanmıştır. Ayrıca okul türleri ile coğrafyaya yönelik tutumlar arasında anlamlı farklılığın oluşması da çalışma sonuçlarımıza benzer bulgulara işaret etmektedir. Ancak, adı geçen çalışmada cinsiyetin tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açması bu çalışmanın verilerinden farklı bir sonuç göstermektedir. K.K.T.C.'deki ortaöğretim öğrencilerinin, coğrafya dersine karşı ilgi ve tutumlarının araştırıldığı bir başka çalışma sonucunda da, öğrencilerin sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Şengül, 2007). Bu veriler de, bulgularımıza paralellik göstermektedir.

Takinarslan'ın (2006) çalışması sonucunda, fen alanındaki öğrencilerin ortalama tutum puanlarının, Sosyal alanlar ile Türkçe-Matematik alanlarındaki öğrencilere göre düşük olması da araştırma bulgularına benzerlik göstermektedir. Ancak, Özgen ve Bindak'ın (2009) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin coğrafyaya yönelik tutumlarının okudukları alan, cinsiyet ve baba öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermesi çalışmanın bulgularına paralellik göstermemektedir. Dikmenli ve Aslan'ın (2009) sınıf öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin coğrafyaya yönelik tutumlarının tespiti amacıyla yapılan çalışmalarında da, cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı, ancak sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklar olduğu dikkat çekmektedir.

Birinci bulgu da çalışmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir. Demirkaya ve Arıbaş'ın (2005) çalışmalarında cinsiyetin coğrafyaya yönelik tutumda farklılaşma oluşturmaması da yine tespitlerimize benzerlik göstermektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi yazarları bu çalışmaya sevk eden en temel unsurlardan biri, Artvinli ve diğ. (2010) nin özel liselerdeki üstün yetenekli öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma sonrasında, ülkemizdeki farklı devlet okullarına devam eden üstün yetenekli öğrencilerin de tutum tespitlerinin yapılması gerektiği yönündeki önerileridir. Araştırma bulgularımızın bazıları belirtilen araştırmayla paralellik gösterirken, genel anlamda farklı bulgular saptanıldığını da belirtmek gerekir. Öncelikle cinsiyetler açısından bu derse yönelik anlamlı farklılığın olmaması benzer bir bulgu iken, genel olarak öğrenci tutumlarının adı geçen çalışmada ortanın oldukça üstünde olması ($\bar{X}=3.50$), araştırma sonuçlarımızdan farklı bir duruma işaret etmektedir. Diğer farklı bir bulgu ise, çalışmamızda alt sınıf öğrencilerinin (9. sınıf) daha düşük tutum puanlarına sahip olmasına karşın, belirtilen çalışmada ise üst sınıf öğrencilerinin daha negatif tutum içinde oluşudur.

Elde edilen bulgular neticesinde ortaya çıkan en önemli sonuç; beş farklı ildeki Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıtlı 59 üstün yetenekli öğrencinin coğrafyaya yönelik tutumlarının yeteri kadar yüksek olmadığıdır. Coğrafyanın içeriği ve önemi noktasında, anlaşılammış ve anlatılmamış kısımlar olduğu muhakkaktır. Bilgiyi içselleştirme sürecinin, hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha etkili olarak karşımıza çıkması, öğrenci merkezli yaklaşımların bilinmesi ve uygulanmasına bağlıdır. Çok sayıda soyut konuların yer aldığı özellikle 9. sınıf programının uygulanmasında konuların somutlaştırılabilmesi oldukça önem arz etmektedir. Ortalama tutum puanlarının alt sınıflarda, özellikle 9. sınıfta daha düşük olması, bu sınıf programının daha yoğun olması ile de açıklanabilir. Programın yüzeysel işlenmesine sebep olabilecek bu durum; öğrencilerde coğrafyanın misyon ve öneminin kavranmasını güçleştirdiğinden dolayı önyargılar gelişmesine sebep olabilmektedir.

Coğrafya ile ilgili olabilecek meslekleri seçmek isteyenlerin çok az bir oranı teşkil etmesi doğal olarak derse yönelik olumsuz tutumun bir nedeni veya sonucu olarak düşünülebilir. Bu durumun altında yatan etken ülkemizdeki "Coğrafya" bilgisinin sadece öğretmenlik mesleğiyle ilişkilendirilmesidir. Dolayısı ile de iş imkânlarının da az olmasıdır. Oysa gelişmiş ülkelerde olduğu gibi CBS'nin yaygın kullanılmaya başlanmasıyla, coğrafyanın daha geniş istihdam potansiyeli taşıyabileceği noktasında öğrenciler bilinçlendirilebilir. Coğrafya laboratuvar ortamlarında CBS temelli çalışmaların yapılması bu açıdan oldukça önem taşımaktadır. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir;

Coğrafya dersine yönelik tutumu etkileyebileceği düşünülen daha farklı bağımsız değişkenlerin etkisinin test edildiği, daha geniş örneklemelere ulaşılması önerilebilir. Farklı yaş grupları ve okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları ortaya çıkarılıp, sonuçlar ve bunları etkileyen faktörler karşılaştırılabilir.

Öğrencilerin olumsuz tutuma sahip olmalarında, öğretmenlerinin mesleğe ve derse tutumu etkili olabileceğinden, öğretmenlerin coğrafya dersine ve mesleğine yönelik tutumları tespit edilip, öğrenci tutumları üzerine etkisi test edilebilir. Ayrıca coğrafyaya yönelik tutum verilerini ve bunları etkileyen değişkenleri içeren bir meta analiz çalışmasının yapılması da önerilebilir.

Öğretmenlerimizin, üstün yetenekli öğrencilerin algılayış biçimleri ve bu öğrencilere yönelik özel olarak yürütülmesi gereken eğitim-öğretim süreçleri ve bu süreçlerin takibi konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerimizin ilk önce sınıflarında bulunan üstün yetenekli öğrencileri nasıl tespit edebilecekleri konusunda eğitim almaları gerekmektedir. Bu formasyon süreci öğrencilerimizin bireysel olarak ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre eğitim alma haklarının en doğal yansıması olacaktır.

Coğrafya disiplininin, belli bir alan ve bölümden bağımsız şekilde edinilmesi gerekliliğinden ötürü, okul türleri ve bölümler arasında ortaya çıkan tutum farklılıklarının önüne geçmek gerekmektedir. Bu nedenle özellikle üniversite giriş sınavları başta olmak üzere çeşitli sınavlarda fen alanına yönelik tercihlerde bulunacak öğrencilerin de coğrafya sorularından sorumlu tutulmaları, bu disiplini daha çok önemsemelerine ve bunun sonucun olarak da daha olumlu tutum geliştirmelerine imkân verebilir.

Coğrafya bilim uzmanlarının yurt içi ve dışındaki istihdam alanları tespit edilerek karşılaştırma yapılabilir. Sonuçlar ilgili ve yetkililerle paylaşılabilir. Bu alana ilgi duyan öğrenciler de konu ile ilgili bilinçlendirilebilir. Ayrıca, içinde coğrafya kelimesi geçen meslek türü (coğrafya öğretmeni) az olmasına karşın neredeyse bu bilgiyi kullanmayan meslek yoktur. Öğrencilerimize coğrafi bilginin günlük hayatta işlevleri gereği, yaşamdan ayrı düşünülemez olduğu hususu göz ardı edilmeden eğitim verilmelidir. Üniversitelerin coğrafya ve öğretmenliği bölümlerinde CBS uygulamalarına sıklıkla yer verilmelidir. Ancak bu eğitimde uygulama bilgisini almış öğretmen adayları öğrencileri ile bunu paylaşabilir. Öğretmenlerimiz için de bu çerçevede hizmet içi eğitimler verilebilir.

Ayrıca çağdaş eğitim/öğretim yaklaşımlarının, içerdiği yöntem, teknik ve materyallerin öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından iyi bilinmesi ve öğrenciler tarafından da sıklıkla kullanılması, coğrafya dersine yönelik olumlu tutum geliştirmek açısından önerilebilir. Özellikle 9. sınıflarda coğrafyaya yönelik gelişen olumsuz tutumun önüne geçilmesi de, bu şekilde konuların somutlaştırılması ile sağlanabilir. Tüm bunlara ek olarak öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkan program yoğunluğu dikkate alınarak programlar hazırlanmalı, yoğunluklar hafifletilebilir.

Üstün yetenekli öğrenciler için daha üst düzey beceri (analiz, sentez, değerlendirme gibi) gerektirecek etkinlikler ile coğrafyanın sorun çözücü uygulama boyutuna yönelik çalışmaların yapılması da önerilebilir.

Kaynakça

Akengin, H. (2008). Coğrafya Öğretmenlerinin Yenilenen Coğrafya Öğretim Programına Yönelik Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 1-20, <http://www.marmaracografya.com/pdf/18-1-1-20-hamzaakengin-cografyaogretmenlerininyenilenenlisecografyaogretimprogrami.pdf> adresinden 07.03.2011 tarihinde edinilmiştir.

Alım, M. (2008). Lise Öğrencilerinin Coğrafyaya Yönelik Tutumları, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19, 25-32.

Alkış, S. (2009). Turkish Geography Trainer Teacher's of Geograph. *Research in Geographical and Environmental Education (IRGEE)*, 18(2), http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ861964&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ861964 adresinden 06.03.2011 tarihinde edinilmiştir.

Artvinli, E., Gülüm, K. ve Çoşkun, S. (2010). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Coğrafya Dersine Karşı Eğilimleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (14), 62-69,

http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi14pdf/artvinli_eyup_kamilegulum_selamicoskun.pdf adresinden 07.03.2011 tarihinde edinilmiştir.

Cin, M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Coğrafya Dersine Karşı Tutumlarındaki Farklılıklar, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 185-190.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Yazarın kendi yayını.

Dağlıoğlu, E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri Ve Özellikleri, *MEB Dergi*, 186.

Demirkaya, H., Arıbaş, K. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Hilmi%20DEM%C4%B0RKAYA%20-%20Kenan%20ARIBA%C5%9E/179-187+.pdf adresinden 27.03.2011 tarihinde edinilmiştir.

Dikmenli, Y., Aslan, C. A., (2009). Sınıf Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, 10 (2), 29-36, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, [http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler /Cilt10Sayi2/JKEF_10_2_2009_29_36.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt10Sayi2/JKEF_10_2_2009_29_36.pdf) adresinden 07.03.2011 tarihinde edinilmiştir.

Doğanay, H. (1993). *Coğrafyaya Giriş*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Efe, R. (1996). Coğrafyada Yeni Yaklaşımlar, Coğrafya Eğitiminde Çağdaş Yöntem Ve Teknikler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 1, 135-149.

Geçit, Y. (2009). Trabzon Merkez Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşleri Doğrultusunda Yeni Coğrafya Öğretim Programı Ve Yapılandırmacı Kuram İlişkisi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 19, 30-54, <http://www.marmaracografya.com/pdf/19.3.pdf> adresinden 07.03.2011 tarihinde edinilmiştir.

Hardwick, S. W., Holtgrive, D.G. (1996). *Geography Educors: Standarts, Themes And Cepcens*. USA: New Jerney, Prantice-Hall.

McCoach, D. B. (2002). *A Validation Study Of The School Attitude Assessment Survey*. *Measurement and Evolution in Counseling and Development*, 35(2), 66-78.

Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özgen, N., Bindak R., Birel, F. K., (2007). Coğrafya Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 13, s: 58- 64.

Özgen, N., Bindak, R. (2009). Lise Öğrencilerinin Coğrafyaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, 29 (2), 421-440, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2009/2/7-421-440.pdf> adresinden 07.03.2011 tarihinde edinilmiştir.

Öztürk, M., Alkış, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya ile ilgili algılamaları. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(3), 782-797, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say3/v8s3m13.pdf> adresinden 06.03.2011 tarihinde edinilmiştir.

Sevilmiş, F. D. (2006). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Benlik Ve Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir Konak İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sevimli, A. (2003). *Farklı Programlar Uygulanan Ortaöğretim Kurumlarındaki Birinci Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumları ve Bunların Karşılaştırılması*, Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı.

Şengül, N. (2007). *K.K.T.C.'deki Liselerde Coğrafya Eğitiminde Öğrencilerin Coğrafya Dersine Olan İlgi ve Tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şeyihoğlu, A., Geçit, Y. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Coğrafya İmajları. *Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 59-75, <http://www.avrasyadergisi.com/wp-content/uploads/2011/01/SINIF.pdf> adresinden 06.03.2011 tarihinde edinilmiştir.

TDK, (2001). <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden edinilmiştir. Erişim tarihi:21.02.2011.

Tekinarslan, H. (2006). *Lise Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tümertekin, E. (1994). *Beşeri Coğrafyaya Giriş*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Examination The Personal Characteristics Impacts On Identifying Gifted Students' Attitudes Towards Geography

Summary

This is the continuation of another study in which the attitudes of the highly gifted students in private schools toward geography course were determined. It was also necessary to determine the attitudes of the highly gifted students in public schools. In addition, in the literature reviews, no other studies conducted on the highly gifted students in relation to geography education were found. To this end, the attitudes of the highly gifted students attending the Science and Art Centers in different cities of Turkey towards geography were analyzed with regard to several variables.

In the study, the survey method was employed. Randomly selected 59 secondary education students from Science and Art Centers in 5 provinces constituted the sample. For data collection, a 5 point Likert type "geography attitude scale" developed by Ozgen et al. (2007) was used. The data obtained from the questionnaires was evaluated by being subjected to the independent t-test and one-way variance analysis via SPSS 18 package program. In addition, the frequency and percentage for the students' responses to each question in the attitude scale were calculated.

According to the findings obtained from the study, a great number of students does not like geography course. They stated that they were bored, and felt uneasy; they did not want to encounter with this course in the following years; and they did not intend to choose any profession related to geography. On the other hand, it was put forward by the results of *t-test* and *ANOVA* that the gender, grade level, the field of study, the family's monthly income and the parental educational level as independent variables did not cause meaningful changes on the scores of attitudes toward geography. The most important result emerged out of the findings is that the attitudes toward geography were not high enough. It is certain that regarding the content and the importance of geography, there were some parts which could not be understood and explained. Mean attitude scores being low at the lower grades, especially at 9th grade level, can be explained with the intensive curriculum for the lower grades.

In accordance with the results of the study, some suggestions can be made. First of all, the teachers must be informed about the highly gifted students.

Besides, although the types of professions including the word "geography" (geography teacher) are few, there is almost no profession which does not use the knowledge of this field. The students must be educated without ignoring the fact that geography can not be considered separate from the life with respect to the function of geographical knowledge in our daily life. GIS applications must be

employed frequently at the departments of geography and geography teaching. Only the prospective teachers who get the knowledge of the applications during their education period can share them with their students. In this context, the teachers can be provided with in-service education.

The fact that the methods, techniques and the materials that contemporary educational approaches include are well known by the prospective teachers and the teachers, and are often used by the students can be suggested in order to develop positive attitudes toward geography course. Avoiding

the negative attitudes developed toward geography, particularly at 9th grades level, depends on concretization of the topics and moderating the curriculum.

For the next studies, it can be suggested to reach larger samples where the effects of more different independent variables are tested. Also it can be proposed to conduct a study of meta-analysis including the data regarding the attitudes toward geography and the variables affecting these attitudes.

For the highly gifted students, the execution of the activities requiring higher-skills (analysis, synthesis, evaluation, etc.) and the practices intended for problem solving in geography can be recommended. The association of the topics with the current problems, arrangement of the visits to near or far places, and holding virtual trips by the use of teaching technologies are suggested. Designing learning environments where the students can have fun and do not feel bored can motivate them to be more interested in and responsive to the course.

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programları İle İlgili Görüşlerinin Tespit Edilmesi: Holistik Bir Yaklaşım

Durmuş EKİZ* Zehra Duygu ŞAHİN**

Öz

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programı hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yürütülen bu çalışmada, nitel araştırma türlerinden yaygın olarak bilinen özel durum araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme çeşitlerinden homojen örneklemesinden yararlanılmış; Trabzon il merkezinde bulunan 3 okulda çalışmakta olan 10 sınıf öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan 7 açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Analizde, elde edilen veriler kategoriler altında sınıflandırılarak sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre, okulların ve sınıfların fiziki şartlarının ilköğretim programının uygulanmasına elverişli olmadığı, okullarda uygulanan eğitimin “öğrenci merkezli” olmasının aksine “öğretmen-öğrenci merkezli eğitim” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, İlköğretim Programı, Öğretmen Görüşleri, Özel Durum Yöntemi

Abstract

The purpose of this research is to investigate the views of primary school teachers' about primary school curriculum. A case study method, which is widely known in a qualitative research tradition, was chosen in the study. The sample of the study consists of ten primary school teachers working at three primary schools in the city of Trabzon. Purposive sampling is adapted in the study. The data of the study were collected with semi-structured interview form, which included seven open-ended questions, constructed by the researchers. In the analysis, the data are classified and presented under the categories. Based on the data, it is seen that physical conditions of schools and classes are not suitable for the implementation of the current primary school curriculum. Furthermore, it is reached a conclusion that primary school curriculum is “teacher-pupil centred education” rather than “pupil centred education”.

Key Words: Turkish, Mathematics, Social Studies, Science and Technology, Life Science, Primary School Curriculum, Case Study Method

Giriş

Tarihte; program tanımının ne olduğu, içeriğinin ne olması gerektiği, nasıl bir program geliştirileceği konuları ve bunlara bağlı ve hatta bunların alt yapısı olarak “hangi bilgi daha önemli ya da yararlıdır?” tartışmaları günümüz ile karşılaştırıldığında oldukça eski bir konudur. Program kavramını ilk kez bilimsel olarak kullanması ile bilinen Franklin Bobbitt, 1918 yılında yayınladığı “Program” adlı kitabıyla “Bilim Olarak Program” anlayışını bilime dayandırarak bu konuya açıklık getirmeye çalıştığı kabul edilir (Ekiz, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanından itibaren ülkemizde de, 1924-1997 yılları arasında yaklaşım, yapı ve içerik gereği bir çok program geliştirme çalışmalarında bulunulmuştur (Ekiz, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12. 07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1. ve 5. sınıflar için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları, yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda geliştirilerek, 2004-2005 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2004).

* Doç. Dr. Durmuş EKİZ, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, durmusekiz@yahoo.com

**Arş.Gör.Zehra Duygu ŞAHİN, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, zehradyugusahin@gmail.com

Yapılandırmacılığa, hem felsefi hem de öğrenme psikoloji açısından yaklaşılabilir. Felsefi açıdan; bilginin bireyden bağımsız olmadığı, doğrunun ve gerçekliğin bireye bağlı olduğu anlaşılabilir. Öğrenme psikolojisi açısından; bilginin birey tarafından oluşturulduğu, bireyin zihinsel süreçlerinden geçtiği ve bireyin bilgiye öznel anlamlar verdiği anlaşılabilir (Ekiz, 2001). Bu bağlamda yapılandırmacılık, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde incelemeye çalışılmıştır. Bunlardan biri de J. Piaget'tir.

Piaget'in geliştirdiği öğrenme teorisine göre; bilginin oluşumunda özümleme, düzenleme ve bilişsel denge teorileri dikkate alınır. Bu yaklaşımda başlangıç noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapılarıdır. Vygotsky ise öğrenmede, kültür ve dilin önemli etkisini vurgulamaktadır ve öğrenmenin sosyal etkileşimler ile gerçekleştiğini açıklamaktadır (Ekiz, 2001).

Bu bağlamda yapılandırmacılık, bilginin yorumlanabilen ve oluşturulabilen bir yapısı olduğunu savunurken öğrenmenin, eski bilgi ışığında yeni bilginin yeniden yapılandırılması olduğunu kabul etmektedir. Yapılandırmacılıkta, mutlak doğruların olmadığı ve bilginin, birey tarafından kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan yapılandırıldığı, çevreden etkin bir biçimde alındığı anlaşılır (Ekiz, 2001).

Yeni programla birlikte, eski anlayışa dayandığı kabul edilen davranışçı öğrenme anlayışından yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir (Ekiz, 2001; Ekiz, 2010). Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda, kendi bilgi, beceri ve yeterliliklerini oluşturduğu bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda vurgu öğreticiden ziyade öğrenen üzerindedir. Objelerle ve olaylarla etkileşen, öğrenendir ve öğrenen bu objeler veya olayların sahip olduğu özelliklerin anlayışını kazanır. Öğrenen, kendi kavramsallaştırdıklarını ve problemlerin çözümlerini yapılandırır. Öğrenciler kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden,2009).

Yapılandırmacı anlayış açısından ilköğretim programlarına genel olarak bakıldığında bazı özellikler göze çarpmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı öğrencinin aktifliğini ön plana almaktadır. Öğrenme, bireyin yeni karşılaştığı bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerinin süzgecinden geçirerek özümsemesi ve var olan bilgilerini bu sayede geliştirmesi ve onları kendi zihinsel süreçlerine göre yapılandırmasıdır. Yapılandırmacılığın temel varsayımlarını bilginin bilenden bağımsız olmadığı; bilmenin bir yorum işi olduğu ve bilginin var olan şemalar yoluyla yapılandırıldığı şeklinde sıralamak mümkündür. Yapılandırmacılıkta süreç ve bu süreç içinde öğrenenin bilgiyi zihinsel yapılandırması önemlidir. Bilginin kullanılarak içselleştirilmesi anlamlıdır. Öğretmen rehberdir. Değerlendirme bir son değil, önceki öğrenmeler için yol göstericidir (Gömleksiz ve Kan, 2007).

Öğretmene "öğretici" yerine "ortam düzenleyici", "yönlendirici" ve "kolaylaştırıcı" rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005).

Programda, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği artırılarak, ölçme değerlendirme ürün değerlendirmeden çıkarılarak, süreç değerlendirmeye dönüştürülmektedir. Bilgi, beceri ve yeterlilikler bilimsel bilgiyi merkeze alarak değil, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de, programdaki bilgi yükü azaltılarak, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir (Aykaç, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmakta öğrenci “neyi öğrenir?” yerine “ öğrenci nasıl öğrenir?” sorusunun cevabı bulunmaya çalışılmaktadır. Öğrenme, öğrencinin kendi çabası sonucu olmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci:

- Bilgiyi araştırır, bulur, yorumlar ve analiz eder,
- Bilgi aracılığı ile zihinsel becerilerini geliştirir,
- Ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirir ve yeniden yapılandırır (MEB, 2004).

Güven (2008), yapmış olduğu bir araştırmada öğretmen görüşlerinden hareketle yeni ilköğretim programlarıyla ilgili olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır;

- Yeni programlarla birlikte, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelebilecek temel yaşam becerilerini kazandıkları,
- Öğrencilerin derslerde daha aktif hale geldikleri, çevrelerine karşı daha duyarlı davranmaya başladıkları,
- Programın uygulanmasında süre bakımından yetersizlikler yaşandığı,
- Öğretmenlerin, yeni ders programlarının içeriğini ve nasıl uygulandığını yeterince tanımadan, kendilerini bir anda programı uygulayan kişiler olarak gördükleri,
- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine yeterince zaman ayrılmadığı,
- Kalabalık sınıf ortamlarında programların uygulanmasında sorunlar yaşandığı,
- Programların uygulanmasında fiziksel donanım, araç – gereç yetersizliğinin yaşandığını belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yeni programları başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir eğitime gereksinim vardır. Bu eğitimde sınıf öğretmenlerinin öncelikle programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgi temeli üzerine de, hizmet içi eğitim, öğrenciyi merkeze alan öğretimin gereği olan öğretmen becerilerine odaklanan geliştirici ve uygulamalı yöntem/teknik vb. yaklaşımlara oturtulmalı ve öğretmenlerin anlayış değişikliği hedeflenmelidir. Okul ortamlarının yeniden düzenlenmesinde özellikle öğretmenlerin okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak çalışma ortamları ve kaynak merkezlerinin kurulmasında yarar vardır. Öğretmenler için hazırlanan kaynakların, materyallerin, etkinliklerin işlevsel ve kolayca anlaşılır olması yaygın kullanımı sağlayacaktır (Şahin 2008).

Sınıf öğretmenlerinin yeni programlarda, öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü, önceki programlara göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alındığı varsayılırsa mesleki gelişimlerini daha kolay geliştirmesini sağlayacaktır (Şahin, 2008).

Kabapınar ve Ataman (2010), araştırmalarında öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme yöntemlerini “öğrencinin her yönüyle değerlendirilmesi, farklı zekâ türlerindeki öğrencilere hitap edilebilmesi, öğrencilerin derse olan ilgi ve başarılarını artırması, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sunması bakımından olumlu bulduklarını belirtmektedir. Sınıf mevcutlarının fazla oluşu, zaman yetersizliği, fiziki koşullardaki yetersizlikler yeni ölçme ve değerlendirme sistemini uygulamada karşılaştıkları sorunlardan bazıları olarak bulunmuştur. Performans değerlendirmenin öğrenci açısından yararlı olduğu ancak, öğretmenlerin öz değerlendirme etkinliklerini ayrı bir yük olarak görmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerinde ise öğrencilerin objektif olamaması uygulamada karşılaşılan sorunlar arasında gösterilmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulların konumlarına, öğretmenlerin çalışma süreleri ve mezuniyet durumlarına göre farklılaşmaktadır. Köy ve ilçe okullarındaki sınıf mevcutlarının il merkezindeki okullara göre daha az olması sebebiyle köylerde ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler, yeni programın değerlendirme boyutu hakkında il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir (Acat ve Uzukoç, 2009).

Tekbıyık ve Akdeniz (2008), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin, yeni İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını kabullendikleri, programın başarısına inandıkları, programı uygulayabilmek için gayret gösterdikleri, ancak programı yeterince tanımamaları nedeniyle bazı problemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Ayrıca programda sınıf içi etkinliklerin çok fazla olduğunu ve programın bütün öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını ve okullardaki laboratuvar şartlarının etkinlikler için yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Yeni programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için Erdoğan (2007), alt yapı ve materyal eksikliklerinin olmaması, yeterli kaynak malzemenin öğretmenlere sağlanmış olması, düzenli ve devam eden bir hizmet içi programlarının düzenleniyor olması; deney, araştırma ve değerlendirme süreci için ayrılan sürenin yeterli olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretim programında ve ders kitaplarında geometrik modellerin farklı konum ve farklı boyutlarda sunulması öğrencilerin kavramları daha zengin bir şekilde oluşturabilmesi için gereklidir. Öğrencinin, konum ve boyutun geometrik şekiller için ilgisiz bir değişken olduğunu kavrayabilmesi için bu çeşitliliğin ders kitapları ve diğer öğretim materyallerinde sistematik bir biçimde ele alınması gerekir. Ders kitapları ve diğer öğretim materyallerinde gerekli sistematik sunulmuş olmadığı belirtilmektedir (Toptaş, 2010).

Programda ve program doğrultusunda hazırlanan ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarında verilen geometri kavramlarının sunulmuşunun; bazı sınıf seviyesinde geleneksel (ezber bozmayan) bir yaklaşımla verilirken bazı sınıf seviyesinde ise geleneksel olmayan bir yaklaşımla verildiği tespit edilmiştir (Toptaş, 2010). Geometri soyut kavramlar ve ilişkiler üzerine inşa edildiği için ilköğretimin birinci kademesinde dikkatle verilmesi gereken bir alandır (Toptaş, 2007). Matematik öğretim programı öğrencilerin iki ve üç boyutlu geometrik nesnelerin özelliklerini ve niteliklerini farklı temsil sistemlerinden öğrenebilmesine olanak tanınmalıdır (NCTM 2000; akt Umay, Akkufi ve Paksu, 2006).

İlköğretim matematik programı önemli unsurlardan biri olan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri; genel olarak matematik programının önerdiği alternatif değerlendirme yaklaşımının farkında olduklarını fakat yeterince uygulayamadıkları yönündedir. Bu sorunun nedenleri ise Bal (2008)'in belirttiği gibi değerlendirme ölçütlerinin çok ve karmaşık olması, bunları uygulayabilmenin zaman alması sınıfların kalabalık olması, ürün dosyasını değerlendirmenin uzun süre almasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca yeni matematik programı öğretmenler tarafından olumlu bulunmakta, uygulamada sorunlar yaşandığı görülmektedir.

İlköğretim sınıf öğretmenlerine göre Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin sebep – sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme, eleştirel düşünme, görsel sunu- görsel okuma, araştırma ve girişimcilik gibi üst düzey becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Şahinel, 2005). Yeni Türkçe öğretim programında geleneksel öğretimde baskın olan ezbercilik yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek yapma araştırma yapmaya bıraktığını belirtilmektedir.(Epçaçan ve Erzen, 2008).

Coşkun (2005), yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin yeni Türkçe programına yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer verme açılarından yetersiz olduğunu düşündüklerini, zaman zaman materyal sıkıntısı çektiklerini; buna rağmen yeni programı, öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci açısından çok olumlu bulduklarını, programda en çok dil bilgisi öğretimi konusunda eksiklik olduğunu düşündüklerini belirlemiştir.

Epçaçan ve Erzen (2008) yapmış oldukları araştırmada ilköğretim sınıf öğretmenleri;

- Türkçe dersi öğretim programı kılavuzunun yeterliliği,
- Türkçe dersi öğretim programında önerilmiş olan konuların gerekliliği veya yeterliliği,

- Önerilmiş olan öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenci seviyesine uygunluğu,
- Türkçe dersi öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim seminerlerinin etkililiği ve katkıları,
- Türkçe dersi öğretim programının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemesi,
- Kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluğu, Türkçe dersi öğretim programının öğrencilerin okuma zevklerinin gelişimine katkı sağlaması
- Öğrenme alanlarının bütüncül bir anlayışla birbirleriyle ilişkilendirilmiş olması gibi konularda kararsızlık düzeyinde kalmışlardır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin yukarıda belirtilmiş olan konularda kararsızlık içinde olduklarını belirtmeleri, Türkçe dersi öğretim programının öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmadığı ya da programı öğretmenlere açıklamaya yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinin yetersiz kaldığı düşünülebilir.

Türkçe dersi öğretim programı hazırlanırken, Türkiye'nin, ekonomik ve coğrafik özelliklerinden ötürü, okulların farklı fiziksel koşullara sahip olduğu gerçeğinin göz ardı edildiği, tüm okulların aynı koşullara ve özelliklere sahip olduğu varsayılmış olduğu söylenebilir. Türkçe dersi öğretim programında görülen bir diğer eksiklik ise bazı kazanımların ölçülemez olması ve iç içe geçmiş olmasıdır (Epcâçan ve Erzen, 2008).

Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının analizi yapılan kazanım ve etkinliklerde öğretmene verilen rolün yönlendirici olmaktan öteye geçtiği öğretmenin merkezde olduğu ve aktaran rolünü devam ettirdiği durumlar bulunmaktadır. Kullanılan dil (yaptırılır, buldurulur, hissettirilir, gösterilir, kullanılır, algılatılır, doğrudan vermek gibi) öğretmenin merkezde olduğu ve öğrenciyi yönlendirdiği bir dildir (Aykaç, 2007).

Öğretmenlerin uygulaması için hazırlanan etkinliklerin öğrenciyi yeterli oranda etkin kılmadığı ve bu şekilde hazırlanan etkinliklerle kazanımların gerçekleşmesinin güç olduğu rahatlıkla görülebilmektedir. Bu programda etkinlik kavramı net bir biçimde tanımlanmasına rağmen, hazır etkinlik örnekleri sunarak tüm ülkede tek biçimci bir eğitimi öngörmektedir. Bu durum; öğretmenin yaratıcılığını yok etmekte ve onu tembelleğe itmektir; zira yeni program öğretmenden sunulan etkinliğin aynısını uygulamasını ima etmektedir. Oysa programdaki etkinliklerin sadece öğretmen için bir kılavuz ya da örnek etkinlik niteliği taşıması gerekmektedir. Ayrıca aynı etkinliklerin tüm ülkede uygulanması yerel-kültürel ve coğrafi faktörleri hiçe saymak anlamına gelmektedir. Bölgeler arası gelişmişlik düzeyini ve bu düzeyin sınıfta toplanan öğrencilerin bilinç dünyalarına yansımalarını yok saymakta ve onları homojen bir bütün olarak görülmesine neden olmaktadır (Aykaç, 2007). Bu nedenle eğitim programı hazırlama sürecinde okulların fiziki şartları, öğrenci profilleri, ülkenin ekonomik imkânları gibi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca eğitim programları hazırlanma ve değerlendirme sürecinde programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır.

Amaç

Yeni ilköğretim programlarında yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığa uygun olarak tematik yaklaşım benimsenmiştir. Üniteler yerine daha kapsamlı öğrenme alanlarını içeren temalar belirlenerek çeşitli disiplinler ile ara disiplinler arasında bağlantılar kurulmuştur. Dolayısıyla disiplinler arası bir yol izlenmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2007). Disiplinler arası öğretim farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri anlamlı bir biçimde bir araya getirmek ve kullanmakla ilgilidir (Yıldırım, 1997). İlköğretim programlarında disiplinler arası bir yaklaşım benimsendiğinden dolayı, bu çalışmada da disiplinler arası bir yaklaşım tercih edilmiştir. Bu bağlamda birden fazla dersleri içeren programa yönelik bir araştırma yapılması amaçlanmıştır. Disiplinler arası yaklaşım son dönemlerde araştırmacılar tarafından dikkat çeken kuantum düşünme ve öğrenme (Ayvaz-Tuncel,

2007) ile de paralellik göstermektedir. Bu tür düşünme ve öğrenmede, disiplinler kendi içerisinde bağımsız olduğu kadar birbirleri ile de etkileşim içerisinde olup, holistik (bütünsellik) bir yaklaşıma ayrıca önem verilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programı hakkındaki görüşlerinin ortaya koyulmasının amaçlandığı bu çalışmada her disiplinle ilgili aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın olumlu-olumsuz yönleri nelerdir?
- İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın olumlu-olumsuz yönleri nelerdir?
- İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın olumlu-olumsuz yönleri nelerdir?
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın olumlu-olumsuz yönleri nelerdir?
- İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın olumlu-olumsuz yönleri nelerdir?
- İlköğretim programında öğretmen, öğrenci ve program özellikleri nelerdir?
- İlköğretim programını daha iyi uygulayabilmek için yapılan çalışmalar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden yararlanma, duygu ve düşüncelerini anlayabilme bakımından tercih edilen bir araştırma tekniğidir (Ekiz, 2003; 2009). Araştırma problemine yönelik mümkün olduğunca ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamaya çalışılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın yöntemi ise nitel araştırma desenlerinden özel durum yöntemidir. Bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemdir (Ekiz, 2003; 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu (örnekleme), amaçlı örneklem çeşitlerinden homojen örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubu küçüktür ve amaçlı örnekleme yolu izlenir. Amaçlı örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Homojen örnekleme ise tanımlanmış belirli niteliklere sahip bireylerin seçilerek araştırmaya dâhil edilmesidir (Ekiz,2009). Bu araştırmanın örneklemini Trabzon ili 3 farklı ilköğretim okulunda görev yapmakta olan, eski ve yeni programı uygulama deneyimine sahip,yeni ilköğretim programını daha iyi uygulayabildiği düşünülen, 2.,3.,4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden oluşan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.Teknik nedenlerden (örneğin; yoğun çalıştıkları, zaman bulamadıkları ve gönüllü olmadıkları) dolayı araştırmaya 1. sınıf öğretmenleri katılamamıştır.

Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Bu nedenle katılımcı öğretmenler Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₇, Ö₈, Ö₉, Ö₁₀ kodlarıyla isimlendirilmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Mesleki Deneyim (yıl)	Görev	Cinsiyet
Ö ₁	30 yıl	İlköğretim 5.Sınıf Öğretmeni	K
Ö ₂	15 yıl	İlköğretim 5.Sınıf Öğretmeni	K
Ö ₃	30 yıl	İlköğretim4.Sınıf Öğretmeni	E
Ö ₄	17 yıl	İlköğretim 4.Sınıf Öğretmeni	K
Ö ₅	30 yıl	İlköğretim3.Sınıf Öğretmeni	E
Ö ₆ ,	20 yıl	İlköğretim 3.Sınıf Öğretmeni	E

Ö ₇	17 yıl	İlköğretim3.Sınıf Öğretmeni	E
Ö ₈	13 yıl	İlköğretim 3.Sınıf Öğretmeni	E
Ö ₉	16 yıl	İlköğretim2.Sınıf Öğretmeni	K
Ö ₁₀	16 yıl	İlköğretim2.Sınıf Öğretmeni	K

Verilerin Toplanması

Nitel yöntemle yapılan araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bilgi toplama teknikleri; gözlem, görüşme ve doküman incelemesidir. Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2009).

Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında öncelikle araştırmacı tarafından taslak sorular oluşturulmuş ve bir uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü dikkate alınarak gerekli değişiklikler yapılmış ve son şekli verilmiş olan Görüşme Formu (Ek-1) 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulardan Hayat Bilgisi programı ile ilgili sorular 1. 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine; Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Programı ile ilgili sorular 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine sorulmuştur.

Katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazıyla, katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde, temele alınan soru ya da konu başlık haline getirilerek, başlığa uygun verilerden doğrudan doğruya alıntılar yapılarak analizler ortaya konur (Ekiz, 2009). Bu doğrultuda daha iyi açıkladığı düşünülen ifadelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İçerik analizinde ise veriler kategoriler ve kategorilere bağlı alt kategoriler oluşturulur (Ekiz, 2009). Görüşmelerde ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler, metne dönüştürülmüştür. Görüşmelerden elde edilen ham veriler kodlama yapılarak, kategoriler belirlenmiştir. Veriler bu kategoriler altında sınıflandırılarak anlamlı hale getirilmiştir. Kodlama ve kategorileştirme işlemi tekrarlı olarak yapılmıştır. Böylece araştırmacının problemine ve amacına bağlı kalınarak, gereksiz kodlamalar çıkarılmış, gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Verilerin analizi farklı araştırmacılar tarafından incelenerek geçerlilik sağlanmıştır (Ekiz, 2009). Verilerin sunumu sırasında daha iyi açıklandığı düşünülen ifadelerden alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca, zaman zaman alıntılar araştırmacılar tarafından anlamı kaybetmeyecek şekilde düzenlenmiş ve tablolarda sunulmuştur.

Öğretmenlere program ile ilgili sorulara ders kitabı ile ilgili cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin “program” ve “ders kitabı” kavram yanılgıları göz önüne alınarak ders kitapları ile ilgili görüşler “programı etkileyen etmenler” kategorisi altında incelenmiştir.

Nicel araştırmalarda kullanıldığının aksine bu araştırmada da, geçerlik ve güvenilirlik önemli bir şekilde dikkate alınmıştır. Geçerliği sağlamak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve alan notlarından elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. İlgili literatürde, bu tür gösterimlere betimleyici geçerlik denir. Ayrıca alıntılar üzerinde çeşitli yorumlamalarda bulunulmuştur. Bu tür gösterime de yorumlayıcı geçerlik denilmektedir (Ekiz, 2009). Güvenirliği sağlamak amacıyla da, hem yarı yapılandırılmış görüşme hem de alan notlarından alıntılar yapılmıştır. Bu tür güvenilirliğe üçgenleme adı verilir (Ekiz, 2009). Ayrıca, güvenirliği sağlamak amacıyla veriler, iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde analize tabi tutulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programı hakkındaki görüşleri Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ve İlköğretim Program ile ilgili görüşleri alınmıştır. Her ders için alınan görüşler elde edilen verilerden yola çıkılarak belirli kategoriler altında tablolarda belirtilmiştir.

Türkçe Programı İle İlgili Görüşler

Öğretmenlerin Türkçe İlköğretim Programı ile ilgili görüşlerinden “Türkçe Programının Yazı Yazmaya Etkisi, Türkçe Programı İçerik Yeterliliği, Türkçe Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenler, Türkçe Programının Öğrenci Üzerindeki Etkisi “ kategorileri oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Türkçe Programının Yazı Yazmaya Etkisi

Türkçe Programının yazı yazmaya etkisi; bitişik eğik yazı ve etkileri, defter kullanımı olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur.

Tablo 2: Türkçe Programının Yazı Yazmaya Etkisine İlişkin Görüşler

TÜRKÇE	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
A. Türkçe Programının Yazı Yazmaya Etkisi										
A.1. Bitişik Eğik Yazı										
Türkçe karakterlere uygun değildir.				√						
Yazma hızını azaltmaktadır		√		√						
Öğrencilerin yazılarının görselliğini bozmaktadır				√						
Yazı yazma isteğini azaltmaktadır				√						
Öğrenciler düz yazı yazmak istemektedir		√		√						
A.2. Defter Kullanımı										
Defter kullanımını azaltmaktadır.						√		√		

Bitişik Eğik Yazı ve Etkileri

Türkçe programında ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmasının gerekçeleri arasında bitişik eğik yazının sürekli, akıcı ve hızlı olması belirtilmektedir (Güneş, 2006).

Bitişik eğik yazı ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları:

.....Bitişik eğik yazının ben Türkçe' ye uygun olmadığını düşünüyorum. Çünkü yavaş yani normalde bitişik eğik yazıda amaç hızlı yazmaktır sürekliliği sağlamaktır ama şimdi bu noktalar olduğu için bizde daha fazla “ç” de “ş” de belki yabancı dilde “i” ler üstte noktalar var ama Türkçe' de altta da noktalar var. İşte o yüzden çocuk ne yapıyor kelimeyi bitirdikten sonra geri dönüyor, başa dönüyor yani noktalarını virgüllerini çizgilerini koymak için bir daha başa dönüyorsun, o zaman hızın azalıyor (Ö4).

.....Bu yöntem güzel ama çocuklar hep şunu söylüyor “öğretmenim ne zaman düz yazıya geçeceğiz?” diyorum “düz yazıya geçmeyeceğiz ,hep böyle yazacağız sadece okumada düz yazı yani kitapta,kitaplarımız düz yazı ama yazarken biz hep el yazısı ” orda biraz sorun yaşıyor.Çocuklar düzyazı yazmak istiyorlar daha hızlı yazdıkları için. Bocalama oluyor yani. Düz yazıyla daha hızlı yazıyorlar el yazısı biraz daha yavaş (Ö2).

İlköğretim programının getirdiği yeniliklerden biri de bitişik eğik yazıya geçilmesidir. Bu değişikliğin gerekçeleri arasında ise bitişik eğik yazının akıcı ve hızlı yazmayı sağladığı belirtilmektedir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazı hızında azalma olduğu, düz yazı yazmak istediği görülmektedir.

Programın Yazı Yazmaya Etkisi

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yazı yazmak istemedikleri, öğrencilerin yazılarının görselliğinde bozulmalar meydana geldiği görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

.....Eskiden yazıya daha çok diyelim not tutturuyorduk,dikte yaptırıyorduk yazdırıyorduk çocukların yazıları daha iyiydi. Şimdi etkinlik kitaplarında boşluklar var ya sadece onları doldurmak için yazıyorlar. Yazı yazmayı sevmiyor şimdiki çocuklar birazda bilgisayar çağına geçtik bilgisayarda yazmayı öğrendi hani çocuklar ya zorlan işkenceyle yazı yazdırıyoruz onlara. Yazı yazmayı sevmiyorlar (Ö₄).

Türkçe programı güzel hazırlanmış da en büyük eksikliği defteri kullandırtmıyor. Defter kullanma alışkanlığı yeni nesilde azaldığını göreceksiniz. Neden? Çalışma kitabı olduğu için genelde hep çalışma kitabına yazıldığı için defter kullanma alışkanlığı eksik kalıyor (Ö₈).

Yeni programda defter diye bir şey yok. Tek defter var, o da öğrencinin not tuttuğu defteri. Her dersin çalışma kitabı aynı zamanda defterdir. Ben tek defter kullanıyorum bu program çıktı çikalı (Ö₆).

İlköğretim Türkçe programının öğrencilerin defter kullanma alışkanlığını ve yazı yazma isteğini azalttığı belirtilmektedir.

Türkçe Programı İçerik Yeterliliği

İlköğretim Türkçe Programının içeriği hakkındaki öğretmen görüşlerine göre Türkçe programında Dilbilgisi bakımından eksiklikler bulunmaktadır. Öğretmen görüşleri Tablo 3'te belirtilmektedir.

Tablo 3: Türkçe Programının İçerik Yeterliliğine İlişkin Görüşler

TÜRKÇE	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
B.Türkçe Programı İçeriği										
B.1. Dilbilgisi										
Dilbilgisinde aynı konuların yer almaktadır	√		√	√				√		
Dilbilgisi dersi olmalıdır										√
Dilbilgisi konuları yeterlidir							√			
Dilbilgisi konuları yetersizdir	√	√	√		√	√		√	√	√
Dilbilgisinde ek kaynak kullanılmaktadır	√	√	√	√				√	√	

Dil Bilgisi

Tablo 3'ten elde edilen bilgilere göre, 1. 2. ve 3. sınıfta aynı konuların işlendiği (Ö₁, Ö₃, Ö₄, Ö₈), programda dilbilgisinin eksik olduğu (Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₅, Ö₆, Ö₈, Ö₉, Ö₁₀), bir katılımcı ise dilbilgisinin yeterli olduğu görüşündedir (Ö₇):

Dilbilgisi bence uygun daha çok küçük yaştaki çocuğa işte sıfatta zamirdi bu tür şeyleri, dilbilgisi kurallarının verilmesi bence çok da gerekli değil. İşte önemli olan çocuğun Türkçe' de bence okumayı anlamayı anlatmayı becerebilmesi çok daha önemli bence hele 1.2.3. sınıfta. Bizim de özellikle 1.2.3. sınıfta okuma anlama anlatıma daha çok yer verilmesi gerekiyor tabi bu arada nokta, virgül noktalama işaretleri onları vereceğiz ama sıfat zamir gibi konular daha sonraya kalmalı (Ö₇).

Türkçe programında dilbilgisinin eksik olduğu ve dilbilgisinde aynı konuların yer aldığı görüşünde olan katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Türkçe' ye dilbilgisinin biraz daha girmesi gerektiğini düşünüyorum. En azından çocukların seviyelerine göre nedenine gelince de işte 6. sınıfta sınavlarda çıkıyor, dilbilgisi soruyla karşılaşılıyor ve hiç beş yıl dilbilgisi görmemiş. Mesela beşinci sınıfı ben okuturken bir dönem boyunca sadece eş sesli, eş anlamlı, zıt anlamlı sözcükler gördük. Çok az, bir dönem boyunca sadece bunlar. Bunlar da olmalı mutlaka ama hani temel bilgiler dururken sadece bunlar üzerinde durmak

bana yeterli gelmiyor. Yani Türkçe' de iki saat serbest okuma yapıyoruz iki saat de dilbilgisi olabilecek şekilde olsa daha iyi olacak (Ö₁₀).

Türkçe dersinde muhakkak dil bilgisi kısmını siz ayrıyetten yapmak zorunda kalıyorsunuz. Bazen öyle bir geliyor ki çocuk soruyor mesela "kitap- kitabı oldu. Niye "p", "b" oldu?" diye sorunca geçiştirmek zorunda kalmıyorsunuz, bir açıklama yapmak zorundasınız. Onu da basit, seviyesinde anlatmak zorundasınız, anlatıyorsunuz (Ö₈)

Dilbilgisi konularının Türkçe programında azaltılmış olması öğrencilerin ilk üç yıl aynı konuları öğrenmesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin Türkçe dersinden sıkılmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Türkçe Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenler

Mülakatlardan elde edilen bulgulara göre Türkçe programını etkileyen etmenler zaman, etkinlikler, ders kitapları, metinler olmak üzere dört kategori altında incelenerek Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Türkçe Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenlere İlişkin Görüşler

TÜRKÇE	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
C.Programın uygulanmasına etki eden etmenler										
C.1.Zaman										
Ders saatlerinin yeterli olmaması				√						
Programın yoğun olması		√								
C.2. Etkinlikler										
Etkinliklerin fazla olması				√						
Etkinliklerin yoruma dayalı olması							√			
Parça tahmininin verimli bir etkinlik olmaması							√			
C.3. Ders Kitapları										
Öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin öğretmen kılavuz kitabında yer almaması							√			
Çalışma kitaplarındaki etkinliklerin aynı olması	√									
C.4 Metinler										
Metinlerin uzun olması		√				√	√	√	√	
Kitaplarda hatalı metinlerin yer alması								√		
Metinlerde anlamı bilinmeyen kelimelerin fazla olması								√		
Eğlenceli etkinliklerin az olması	√	√								
İlk parçanın şiir olmaması								√		
Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması	√									√

Zaman

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların zaman yönünden sıkıntı yaşadıkları, konuların yoğun olduğu ve azaltılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir (Ö₂, Ö₄). Katılımcılardan (Ö₄) ise, kitaplardaki etkinliklerin çok fazla olduğunu ve zaman sıkıntısı dolayısıyla bütün etkinlikleri uygulayamadığını belirtmektedir.

...Ders kitabındaki etkinlikleri zaten yapacak olsan süre kesinlikle yetmiyor 6 ders kesinlikle yetmez.O etkinliklerin hepsini yaptırılmıyorum ben ha ders kitabındaki etkinlikleri yaptırırız örneğin orda başka şeyler diyor işte araştırma bilmem ne ya da şu etkinliği çocuklara ek olarak yaptırın diye etkinlik kitabındakileri yapıyoruz da parçaya göre kılavuz kitaplarımızda başka etkinlikler de vermişler o etkinliklerden hepsini yaptırılmıyorum ne yalan söyleyeyim yani onları es geçiyorum... Yani sınıf içinde yapılacak çocuklara alternatif etkinlikler vermiş örneğin alternatif olarak şu etkinliği yaptırabilirsiniz diye. Ben onları yaptırılmıyorum. Çünkü çok zaman alıyor onlar. (Ö₄)

Öğretmenlerin, kendilerine rehber olması için verilen öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan bütün etkinlikleri yapmaya çalıştıkları görülmektedir. Oysa öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan

etkinliklerin öğretmenlere örnek olması amaçlanmaktadır. Bütün etkinlikleri yapmaya çalışan öğretmen zamanı yetiştirememekte ve zaman sıkıntısı yaşamaktadır.

Etkinlikler

Ö₁ çalışma kitaplarındaki etkinliklerin aynı türde olmasının sıkıcı olduğunu belirtmektedir.

....Çalışma kitaplarımızın her zaman aynı şeylerde etkinliklerde olması sıkıcı oluyor devamlı sözcükleri, olayın kahramanları şusu busu hep aynı şeyleri yapmaktan yanına farklı farklı etkinlikleri siz de oluşturabiliyorsunuz diyor pek farklı da bir etkinlik oluşturamıyoruz canlandırma yapıyoruz bir şiir okunuyorsa bir müzik eşliğinde veriyoruz çocuğun ilgisini çekebilmek için.Elimizden geldiği kadar bir şeyler yapmaya çalışıyoruz (Ö₁).

Kitaplardaki etkinliklerin örnek olduğunun farkında olan ve farklı etkinlik geliştirmeye çalışan öğretmenler de başarılı olamadıklarını, kitaplardaki etkinliklerin de hep aynı türde olmasının öğrencilerin sıkılmasına neden olduğunu belirtmektedirler.

Metinler

Tablo 4 incelendiğinde, ders kitaplarındaki metinler hakkında olumlu görüşe sahip olan (Ö₁, Ö₁₀) ve ders kitaplarında şiir, bulmaca gibi eğlenceli metinlere daha çok yer verilmesi gerektiği yönünde görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır(Ö₁, Ö₂). Öğretmen görüşlerinden bazıları:

...Mesela metinleri kesinlikle onlar da hatalı.okul açıldığı zamanki ilk metin mesela çok ağır bence kesinlikle ilk metin şiir olsun daha zevkli olur, uzun bir metin okumakla ilgili sıkıcıydı yani çok ağır olmaması gerekiyor.cümle kısıtlaması gelmesi lazım bir de en büyük şey çocuğun anlamadığı kelimeler kesinlikle az olmalı bazen bir metinde 20- 30 tane anlamını bilmediğiniz kelime olursa o metnin içinden öğrencinin çıkması zor oluyor.siz de zorlanıyorsunuz tabii ki siz içinden yine 30 tane kelimenin içinden 10 tanesini seçiyorsunuz o 20 sini üstü kapalı anlayabileceği kelimelerle öyle geçiştirmek zorunda kalıyorsunuz.Yoksa anlamını bilmediği kelimenin anlamını öğrenmek başlı başına bir iş (Ö₈).

Ders kitaplarında yer alan metinlerin uzun olduğu, cümle sınırlaması getirilmesi gerektiği, metinlerde anlamı bilinmeyen kelimelerin fazla olduğu görüşlerine ulaşılmaktadır. Ders kitaplarındaki uzun metinlerin sıkıcı olduğu belirtilmektedir.

Ders Kitapları

Tablo 4'te görüldüğü gibi çalışma kitabındaki etkinliklerin hep aynı türde olmasının sıkıcı olduğu (Ö₁), çalışma kitabındaki etkinliklerin öğretmen kılavuz kitabında da yer alması gerektiği (Ö₇) görüşüne ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmen kılavuz kitabında öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler yer almamış. Önceki sene yer alıyordu. Mesela ben öğretmen kılavuz kitaplarını eve götürüyorum bakıyorum inceliyorum ne yapmam gerekiyor işte hazırlık yapmam için eve götürüp inceliyorum onları ama ben istiyorum ki öğretmen kılavuz kitabına baktığımda öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri de görebileyim ama göremiyorum yok (Ö₇).

Türkçe Programının Öğrenci Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerin Türkçe programı ile ilgili görüşlerine göre Türkçe programında yer alan etkinlikler ve konular öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgisini etkilemekte, sözel ifadeyi geliştirici etkinliklere fazla yer verilmesi öğrencilerin sözel ifade becerilerinin gelişmesine, yazma etkinliklerine yer verilmemesi ise yazma becerilerinin gelişmemesine neden olmaktadır.

Tablo 5: Türkçe Programının Öğrenci Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

TÜRKÇE Programının Öğrenci Üzerindeki	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
--	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	------------

Etkisi										
Sözel ifadelerini güçlendirmekte yazılı ifadelerini geliştirememektedir.										√
Öğrenciler Türkçe dersinden soğumaktadır								√		

Tablo 5'e göre Türkçe programı öğrencilerin sözel ifadelerini geliştirirken yazılı ifade becerilerini geliştirme yönünden zayıf kalmaktadır (Ö₁₀).

...Bazı etkinlikler çok yoruma açık çocuklar da yorum yapamıyor.bocalıyor bu sefer o etkinlikleri yapmak istemiyor.bazı etkinliklere hiç girmek istemiyor çocuk ben anlayamıyorum yapamıyorum diyor. 1-2 yapamayınca o yorum sorularını, etkinliklerini bu sefer Türkçe dersine karşı soğuyor. Çocuklarda bunu fark ettim ben. Kendim oğlum için de bakıyorum böyle, velilerden de aynı cevabı alıyorum Türkçe dersini sevmemeye başladı çocuklar (Ö₇).

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çoğunlukla yoruma dayalı olması öğrencileri Türkçe dersinden soğumasına neden olmaktadır.

Tablo 6: Türkçe Programı İle İlgili Diğer Görüşler

TÜRKÇE	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
E. Diğer										
Eski program daha yoğundu								√		
Türkçe programı güzel hazırlanmış		√						√	√	
Konu olarak eski programı, işleniş olarak yeni programı tercih ederim									√	
Okumayı, okuduğunu anlamayı geliştirmektedir									√	√

Tablo 6 incelendiğinde eski Türkçe programının daha ağır olduğu (Ö₈), yeni programın güzel hazırlandığı (Ö₂, Ö₈, Ö₉), yeni programın okuma, okuduğunu anlama becerisi kazandırma yönünden yeterli olduğu (Ö₉, Ö₁₀) görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden bazıları:

...Yani dediğim gibi ilk aşama bence okuma anlama anlatım, dinleme özellikle de dinleme çünkü yetişkin insanlara bakıyoruz dinlemeyi bilmiyor, dinleme kurallarını bilmiyor. Sinemada, tiyatrodada, başka yerde karşılaşıyoruz en büyük ülkemizdeki en büyük problemlerden biri dinleme. Onun için yeterli bu program (Ö₇).

Elde edilen verilere göre ilköğretim programının öğrencilerin sözel ifade gücünü geliştirmeye katkıda bulunduğu fakat yazılı ifade gücünü geliştirme yönünde eksik olduğu görüşlerine ulaşılmıştır (Ö₁₀).

...Güzel yazmayı geliştirici etkinlikler var ama yeterli değil. Kompozisyon dersimiz vardı eski programda yani anlattırırız öykü yazdırırdık ama şimdi onlar olmadığı için bunlar yeterli gelmiyor. Çocuk ne yapıyor orda biliyor musunuz? Sadece iki cümleyle tamamlıyorlar öyküyü. Mesela tavşanla kaplumbağa, işte tamam tavşan koşmuş yemiş bitmiş. Yani böyle basite indirgeyerek. Bir de bilgisayarlar çok hayatımızda ya herhalde onun da etkisi var. Msn de kısaca yazışmalar falan. Çok kapsamlı aslında yani okulla bitecek bir şey değil ama benim çocuklarda gördüğüm o.yani evet konuşmada sorun yok ama yazmada, ifadede zorluk var (Ö₁₀).

Tablo 6'da programla ilgili yer alan olumsuz görüşler incelendiğinde, programda 1., 2. ve 3. sınıfa kadar Dilbilgisi konularının eksik olduğu (Ö₁₀) görülmektedir. Katılımcılardan Ö₉ ise programın tamamına uygun ders işlemediğini, programda yer alan öğretim yöntem ve teknikleri, konu olarak da eski programı uyguladığını belirtmektedir.

Ben Türkçe' de eski programı tercih ederim. Konu olarak eski, işleyiş tarzı olarak yeni. Çünkü şey kendileri yaparak, kendileri araştırarak öğreniyorlar ama kitap olarak da eskiyi tercih ederim gerçekten o daha iyi (Ö₉).

Elde edilen bulgulara göre eski programın içeriğinin daha yeterli olduğu işleyiş tarzı bakımından ise yeni programın daha iyi olduğu görülmektedir.

Matematik Programı İle İlgili Görüşler

Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Programı ile ilgili görüşlerinden “Matematik Programının Konuları, Matematik Programının İçeriği, Matematik Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenler “ kategorileri oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Matematik Programının Konuları

Matematik programında yer alan konularla ilgili “Öğrencilerin seviyesine uygunluğu, Konular arası bağlantı, Konuların sıralanışı” kategorileri oluşturulmuş Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Matematik Programının Konularına İlişkin Görüşler

MATEMATİK	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
A. Matematik Programının Konuları										
Konular yeterlidir					√					√
Program yetersizdir									√	
A.1.Öğrencilerin seviyesine uygunluğu										
Çocukların seviyesine uygundur	√			√	√		√			√
Öğrenci seviyesinin altındadır									√	
A.2.Konular arası bağlantı										
Konular arası bağlantı daha fazla olmalıdır						√			√	
Konu tekrarına yer vermelidir	√								√	
A.3. Konuların sıralanışı										
Programdaki konu sıralaması değişmelidir									√	√
Geometri ilk konu olmamalıdır										√

Konuların Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğu

Görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmenler Matematik programının öğrencilerin seviyesinde olduğunu düşünmektedirler (Ö₁, Ö₄, Ö₅, Ö₇, Ö₁₀). Ö₂ Matematik programının 2. sınıflar için basit olduğu görüşündedir. (Ö₉) ‘un görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yeni Matematik programı bana 2.sınıflar için çok yüzeysel geliyor, yani çok basit geliyor çünkü çocukların ileriki dönemlerde girecekleri sınavlarda çok daha farklı sorular soruluyor. Ve dershanelerin mesela deneme sınavlarına giriyorlar, girdiler de çocuklar, yani çok farklı sorular soruyorlar, bizim elimizdeki programla onların yaptıkları şeyler çok farklı o yüzden çok yüzeysel geliyor tamam dört işlem verilmiş ama problem olarak çok fazla şey yok programda sadece işlem olarak verilmiş (Ö₉).

Konuların Sıralanışı

Toptaş (2007), Geometri’nin soyut kavramlar ve ilişkiler üzerine inşa edildiği için ilköğretimin birinci kademesinde dikkatle verilmesi gereken bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Buna rağmen İlköğretim Matematik programında Geometri öğrenme alanı ilk sırada yer almaktadır. Elde edilen verilere göre bu sıralama değişmelidir (Ö₉, Ö₁₀).

...Doğal sayıların önde olması daha iyiydi. Yani çocuklar onu daha severek başlıyor. Yani geometri biraz daha soyut geliyor onlara. Yani getiriyoruz malzemeyi gösteriyoruz ama hani

nedir atıyorum bir dikdörtgenler prizması ne olacak ama doğal sayılarla başladığımız zaman "Haa matematiğe başladık, biz matematik öğreniyoruz" diyorlar diğeri biraz daha oyun gibi geliyor yani (Ö₁₀).

Konular Arası Bağlantı

Görüşmelerden elde edilen verilere göre programda konuların tekrarına yer verilmediği ve bunun sonucunda öğrencilerin öğrendikleri bilgileri unutmalarına neden olmaktadır (Ö₁, Ö₈).

...Yalnız bir konuyu işleyip tekrar o konuya geçiş pek olmuyor, eski kitaplarımızda bir toplama alınmışsa her temaya o toplama zaman zaman yer veriliyordu. Bir bölme işlemi alınmışsa basit, birinci ünite 2. sinde 3. ünde 4. ünde ilerlemiş şekilde en sonuna doğru problemler bu şekilde vardı. Çocuklar zaman zaman içinde bazı problemleri tekrar veriyorum bazı bölmelere. Diyelim 15 gün 20 gün hiç bölme işlemi yapmadığımız oluyor. Bu arada çarpım tablosunda unutmalar oluyor..... "Öğretmenim biz biliyorduk ama şimdi unuttuk" diyorlar. Tabi bu devamlı sarmal şekilde tekrar geriye dönüp tekrar yapılırsa daha güzel olur (Ö₁).

Matematik Programının İçeriği

Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Program içeriği ile ilgili görüşleri ve Program içeriği ve sınavlara yeterlilik düzeyi kategorileri altında incelenerek Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Matematik Programının İçerik Yeterliliğine İlişkin Görüşler

MATEMATİK	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
B. Programın İçeriği										
Matematik Programı çok karışık						√				
Programa uygun kaynak bulmak zor								√		
Matematik programı yeterli değil									√	

Matematik Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenler

Matematik programının uygulanmasına etki eden etmenler; zaman, ders kitabı ve fiziki etmenler olmak üzere üç kategoride incelenerek tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Matematik Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenlere İlişkin Görüşler

MATEMATİK	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
A. Matematik Programının Uygulanmasını Etkileyen Etmenler										
C.1. Zaman										
Konuların zamana göre dağılımı güzel		√					√			
Matematik dersine ayrılan ders saatinin az olması				√	√					
C.2. Ders kitabı										
Alıştırmaların az olması		√			√		√		√	
Düşündürmeye yöneltecek, soruların az olması									√	
Değerlendirme sorularının zorluk derecesinin dengeli dağılmaması							√			
Kitapların sıralanışı ile planların sıralanışının farklı olması						√		√		
Ders kitaplarının dikkat dağıtıcı olması		√								√
C.3. Fiziki etmenler										
Sınıf mevcudunun fazla olması		√								
Alt yapı eksikliği		√								

Zaman

Görüşmelerden elde edilen verilere göre bazı katılımcılar (Ö₁,Ö₇) Matematik programının zamana göre dağılımının uygun olduğunu, bazı katılımcılar ise (Ö₄, Ö₅) Matematik dersine ayrılan ders saatinin az olduğunu belirtmektedir. Bu görüş ayrılığının nedeninin sahip olunan sınıf mevcudundaki farklılık olduğu düşünülmektedir.

...Matematik ders konularını yetiştiremiyoruz yani zaman olarak yetiştiremiyoruz. Zaman yeterli değil yani. Haftada 4 saat matematik konmuş.. Bunun yanında 12 saat Türkçe' ye ayrılmış. Türkçe tabii ki temel bir ders ama Matematik de ona yakın olabilirdi en azından yarısı olabilirdi. 6 ders olabilirdi diye düşünüyorum (Ö₅).

Ders Kitabı

Tablo 9 incelendiğinde ders kitaplarında yer alan alıştırmaların eksik olduğu görülmektedir (Ö₂, Ö₅, Ö₇, Ö₉).

...Ders kitapları programla birebir örtüşmüyor. Niye örtüşmüyor? Mesela diyelim ki siz plan yapıyorsunuz bu planda belirli bir sıraya göre diziyorsunuz ama sizin dizdiğiniz sıraya göre kitap o sırayı takip etmiyor. Kitap sırası farklı mesela kesirler diyelim en sonda yer alması gereken bir konu kitapta mesela uzunluk ölçülerini anlatırken problemler kısmında, kaynak kitaplarda da olsun kesirlerle ilgili bir soru soruyor orada ne yapıyorsunuz siz de o sorulardan kurtulmak için mecbur kesirleri öne alıyorsunuz, kendi planınızı aksatıyorsunuz (Ö₈).

Verilerden elde edilen bilgilere göre ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının güçlük derecesi bakımından dengeli olmadığı anlaşılmaktadır.

...Değerlendirme soruları çok basit oluyor ünite sonundaki tema sonundaki değerlendirme soruları birden zorlaşıyor. Çocuk bu sefer o sorularla tema sonundaki sorular arasında bocalıyor. Yani oraya bilgi transferi yapamıyor. Öğrenci öğrendiklerini oraya aktaramıyor çünkü sorular zorlaşmış oluyor. Uçurum var dengesizlik var (Ö₇).

Fiziki Etmenler

Elde edilen verilere göre programın uygulanmasına etki eden en önemli etmen fiziki şartlardır. Programın gerektirdiği uygulamaların yapılabilmesi için imkânların yeterli olması gerekmektedir. Sınıf mevcudunun kalabalık olması, okulun fiziki imkânlarının yetersiz olması programın gerektirdiği uygulamaların yapılmasını engellemektedir.

...Çocuklarla mümkün olduğunca drama falan yapmaya çalışıyoruz ama sınıflar kalabalık olduğu için drama yapmak çok zor. Mesela 38 kişilik bir sınıfta düşün o ortamı o çocukları o drama ortamını. Bütün istekleri mutlu etmek çok zor.20 kişilik sınıflarda filan çok rahat uygulanır. Sınıflar dar, geniş olmuyor, oyun oynama için alan gerekiyor (Ö₂).

Tablo 10: Matematik Programı İle İlgili Diğer Görüşler

MATEMATİK	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
D.Diğer										
D.1.Günlük Hayat İle İlişkisi										
Öğrencilerin günlük hayattaki problemlerini çözmeye katkı sağlamaktadır				√						
D.2.Ders İşlenişi										
Etkinlikler öğrenci merkezli olduğu için disiplin problemleri olmaktadır							√			
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır								√	√	

Tablo 10 incelendiğinde Matematik programının günlük hayatla ilişkili olduğu, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmeye katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca Matematik programında ders işlenişinde, öğrenci merkezli eğitim, yaparak yaşayarak öğrenme esas alınmaktadır.

...Öğrenciyle birebir değil de öğrenci merkezli eğitim yani öğrenciye kendiniz buldurup yaptırıyorsunuz, kendi buluyor. Anlatmak istediğimiz konuyu biz önceden söyledik konuyla ilgili soru çözerdik, cevap verirdiler ama bu programda anlatmak istediğiniz şeyi söylemiyorsunuz direk onlara bulduruyorsunuz mesela "1 metre yüz santimetre" değil metreyi alıyorsunuz, aa ne görüyorsunuz sayılar var, oradan onlara bulduruyorsunuz (Ö₁₀).

Elde edilen verilere göre programın öğrenci merkezli olmasının en büyük olumsuzluğunun disiplin problemleri olduğu görülmektedir.

...Sorun daha çok dersin işlenişinde oluyor. Neden dersiniz daha çok işte etkinlikler öğrenci merkezli olduğundan dolayı bir disiplin problemi yaşıyor. Zaman kaybına neden oluyor. Öğretmen dersi toplarlarken zaman kaybediyor çünkü amaçtan hedeften o oyunda etkinlikte uzaklaşıyor. Toparlayabilmekte öğretmen zorlanıyor. Çünkü çocuk baya bir dersin kazanımından işte hedefinden uzaklaşmış oluyor bu arada disiplin problemi yaşıyor. Uğultu oluyor, çocuk ne yaptığını anlayamıyor. Aktif olanlar yine bazı öğrenciler oluyor bu etkinliklerde diğerleri biraz daha işte kaynıyor diyelim o gürültüden yararlanıyor kaynıyorlar o problemleri yaşıyoruz ama şunu da söyleyelim öğrenci merkezli olması yine de iyi çünkü öğrenci kendi yaptığını kesinlikle unutmaz ama olumsuz tarafı da disiplin problemi yaşanmış oluyor (Ö₇).

Sosyal Bilgiler Programı İle İlgili Görüşler

Öğretmenlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ile ilgili görüşlerinden "Programın Özellikleri, Programın Sınavlara Yeterliliği, Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenler " kategorileri oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur

Tablo 11: Sosyal Bilgiler Programı İle İlgili Görüşler

SOSYAL BİLGİLER	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄
Programın Özellikleri				
Konularından uzaklaşmıştır				√
Güncel hayatla ilişkilidir		√		
Çocukların seviyesine uygundur	√			
Konuların detaylandırılmamıştır	√	√		
Programda akademik bilgiye az yer verilmiştir		√		
Program yoruma dayalıdır	√			

Tablo 11'e göre Sosyal Bilgiler programı güncel hayatla ilişkili (Ö₂), çocukların seviyesine uygun (Ö₁) ve daha çok yoruma dayalı (Ö₁), olmakla birlikte konuların detayına inilmediği (Ö₁ ve Ö₂) bilgi yönünün eksik olduğu görülmektedir (Ö₂).

Sosyal Bilgiler konularımız genel olarak üniteler alınmış konuların detayına inilmemiş çocukların anlayabileceği bir şekilde onların ilgisini çekebilecek bir şekilde resimlerle beraber çoğunlukla süslenmiş kitabımız (Ö₁).

...Ben yardımcı kitap kullanıyorum sosyal bilgiler dersinde. Yani yardımcı kitaptan çocuklara not tutturuyorum. Yani kitapta bir şey yok.

Genel anlamıyla konular işlenmiş daha öze inmemiş mesela bir bölgemizle ilgili bir ünitemiz var bizim bütün bölgelerden birer parça almış birer özelliklerini. Biz bunları kendimiz başka kaynaklardan telafi ettik. Karadeniz Bölgesinin özelliklerini, iklimini, yetiştirdikleri ürünleri, geleneklerimizi göreneklerimizi başka kaynak kitaplarımızdan tamamladık (Ö₁).

Elde edilen bulgulara Sosyal Bilgiler Programında akademik bilgi yönünden ağırlık bulunmamakta öğrencilerin sosyal hayatı tanımları sağlanmaktadır. Bu durum Sosyal Bilgiler programının öğretmenler tarafından yetersiz bulunmasına neden olmaktadır.

Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenler

Sosyal Bilgiler Programının uygulanmasını ders kitabının etkilediği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri tablo 12’te yer almaktadır.

Tablo 12: Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenlere İlişkin Görüşler

SOSYAL BİLGİLER	Ö₁	Ö₂	Ö₃	Ö₄
Ders Kitabı				
Ders kitabı yeterli değildir				√
Ders kitabındaki resimler öğrencilerin yorum yapmasını sağlamaktadır	√			
Ders kitapları ile çalışma kitapları arasında tam anlamıyla bağlantı bulunmamaktadır	√			

Görüşmelerden elde edilen bilgilere göre ders kitaplarındaki resimlerin öğrencilerin yorum yapmasını, sonuca kendilerinin ulaşmasını sağladığı (Ö₁), fakat ders kitaplarının yeterli olmadığı (Ö₄) ve ders kitapları ile çalışma kitapları arasında uyumsuzluk olduğu anlaşılmaktadır (Ö₁).

Resimleri dahi şu resimle şu resim arasındaki farklılık nedir benzerlik nedir yaşam alanları olarak da hani daha çok yorum gerektiren konular.... Resimlerde çocuklar yorum yapıyor ona göre konuyla bağdaştırıyor çok güzel resimler çok harika eski sosyal bilgiler kitaplarındaki şimdi epeyce bir zaman geçti aradan onlarda vardı resimler ama bunlar daha farklı hani bunlarda yorum gerektiren resimler daha çok konulmuş (Ö₁).

Öğretmenlerin ders kitapları ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmenler ders işlenişinde kaynak olarak çoğunlukla ders kitabını kullanmaktadır. Bundan dolayı ders kitaplarındaki etkinliklerin programın anlayışına uygun olması gerektiği düşünülebilir.

Fen Ve Teknoloji Programı İle İlgili Görüşler

Öğretmenlerin İlköğretim Fen ve Teknoloji Programı ile ilgili görüşlerinden “Programın İçeriği, Yapılan Uygulamalar, Programının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi, Fen ve Teknoloji Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenler “ kategorileri oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Fen ve Teknoloji Programının İçeriği

Tablo 13: Fen ve Teknoloji Programının İçeriği İle İlgili Görüşler

FEN VE TEKNOLOJİ	Ö₁	Ö₂	Ö₃	Ö₄
Program içeriği				
Fen Teknoloji programı güzel hazırlanmıştır	√			
Fen Teknoloji Programının olumsuz bir özelliği bulunmamaktadır	√			√
Konular öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliktedir	√			
Öğrenci seviyesine uygundur	√			

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden edilen bilgilere göre en çok beğenilen program Fen ve Teknoloji programıdır. Öğretmenler Fen ve Teknoloji programının öğrencilerin ilgilerini çekebilecek nitelikte ve seviyelerine uygun olduğu (Ö₁), programın olumsuz bir özelliği bulunmamaktadır (Ö₁,Ö₄).

Yani olumlu, çok şey değil ama eskiye göre olumlu bence. Güzel ben iyi buluyorum deneyler falan var deneyleri yapıyoruz, çocuklarla laboratuara indiriyorum, cd ortamında gösteriyorum e oradaki deneyleri de yapıyoruz güzel bence yani olumsuz bir yanını görmedim (Ö₄).

Fen ve Teknoloji Programına Yönelik Yapılan Uygulamalar

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilere göre Fen ve Teknoloji Programına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar kategorisi oluşturularak tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Fen ve Teknoloji Programına Yönelik Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşler

FEN VE TEKNOLOJİ	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄
Yapılan Uygulamalar				
Öğretmenler önceden hazırlanmaktadır	√			
Öğrenciler hazırlıklı gelmektedir	√			
Sonucu öğrenci bulmaktadır	√			
Öğrencinin ilgisini çekebilecek etkinlikler kullanılmaktadır	√			
Yaparak yaşayarak öğrenme sağlanmaktadır				√

Yeni ilköğretim Fen ve Teknoloji programı doğrultusunda ders işlenişinde yapılan uygulamalar ile ilgili olarak ders öncesinde öğretmen ve öğrencinin hazırlık yaptığı ders esnasında öğrencinin aktif olduğu, gerekli yerlerde öğretmenin vurgu yaptığı (Ö₁), yaparak yaşayarak öğrenmenin esas alındığı (Ö₄) Tablo 14'te görülmektedir.

...Eskiden mesela genelde kitapta vardı sonuçlar bu konunun sonucunu çocuklar kitaptan okuyup öyle ayarlıyordu ama şimdi herkes kendisi yorumluyor kendisi sonucu çıkartıyor.sonuçlar da okunuyor şunlar bunlar doğrudur diye kendi aralarında değerlendirme yapabiliyor (Ö₁).

Fen ve Teknoloji Programının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre Fen ve Teknoloji Programı öğrencilerin Fen Ve Teknoloji dersine yönelik ilgi ve başarılarını etkilemektedir.

Tablo 15: Fen ve Teknoloji Programının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

FEN VE TEKNOLOJİ	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄
Programın öğrenciler üzerindeki etkisi				
Öğrencilerin en çok sevdiği derstir				√
Öğrencilerin en başarılı olduğu derstir				√

Fen ve Teknoloji programının öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, öğrencilerin en başarılı olduğu ve en çok sevdiği dersin Fen ve teknoloji dersi olduğu Tablo 15'te görülmektedir.

...Çocukların en çok sevdiği ders fen bilgisi zaten onlar yapıyorlar ya yaparak yaşayarak öğrendikleri için başarısı da benim derslerimde en iyi fen bilgisi dersi. Başarı oranı da Fen Bilgisi dersinde daha çok, çocuklar severek yapıyor bu dersi (Ö₄).

Fen ve Teknoloji Programına Etki Eden Etmenler

Fen ve Teknoloji Programının zaman ve fiziki şartların etkilediği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16: Fen ve Teknoloji Programına Etki Eden Etmenler İle İlgili Görüşler

FEN VE TEKNOLOJİ	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄
Fen Teknoloji Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenler				

Zaman				
Zamanın yeterli olması	√			√
Konuların gereken sürede bitirilememesi		√		
Ders saatinin az olması		√		
Etkinlik, drama vb. etkinliklerin zaman alması		√		
Fiziki Şartlar				
Sınıf mevcudunun kalabalık olması			√	
Okulun fiziki yapısının uygun olmaması			√	
Fen Teknoloji ile ilgili araç gereçlerin eksikliği	√			

Zaman

Tablo 16 incelendiğinde Fen ve teknoloji programında zamanın yeterli olmadığı (Ö₂) görüşleri olmakla birlikte zaman yönünden sıkıntı olmadığı görüşlerine de rastlanmaktadır. Tablo 13 ile karşılaştırıldığında Fen ve Teknoloji programının olumsuz bir özelliği olmadığını belirten katılımcılar burada Fen teknoloji programını yetiştirdiğini, zaman yönünden sıkıntı yaşanmadığını belirtmişlerdir (Ö₁, Ö₄) Bu görüş farklılığı; zamanı yetiştiremeyen katılımcıların kitapta yer alan bütün etkinlikleri yapmaya çalışması (Ö₂), zaman yönünden sıkıntı yaşamayan katılımcılardan birinin etkinlik sayısında kısıtlamalarda bulunması(Ö₄), bir diğeri ise sınıf mevcudunun az olmasından (Ö₁), kaynaklanmaktadır.

Her yıl azaltmaya çalışıyorlar ama hala aynı çünkü yetiştiremiyoruz. Etkinliklerin hepsini yapmayın diyorlar az yapın ama mesela fen dersi sosyal saatleri az sosyal dersi 3 saat fen 4 saat ama yine konular yetişmiyor. Bir de hazırlık yapıp çocuklar geliyor çocuklar anlatmak istiyor etkinlik şeklinde yaptığımız zaman... Drama falan yapın dediğimde zaman yetmiyor. Konularımız güzel mesela bugün çocuklar hazırlıklı geldiler... Çok güzel şeyler var ama süre olarak bence daha da konular azaltılması gerekiyor (Ö₂).

...Zaman yönünden hiç bir problemim olmadı. Fen bilgisinde hiçbir problemimiz olmadı şuana kadar hatta verilen şeylerden bir hafta önde gidiyorum yavaş yavaş gitmemize rağmen (Ö₁).

Fiziki Şartlar

Sınıf mevcudunun kalabalık olması, okulun fiziki imkânlarının yetersiz oluşu (Ö₃), materyal eksikliği (Ö₁) Fen ve Teknoloji programının uygulanışını etkilemektedir. Örneğin İlköğretim Fen ve Teknoloji programına göre öğrenci aktif olmalı ve kendi kendine sonuca ulaşmalıdır. Laboratuvarı yeterli olmayan bir okulda, gerekli deneyleri öğrencilerin yapabilme imkânı olmamakta ve bu yetersizlik programın anlayışına uygun ders işlemeyi etkilemektedir.

Program şüandaki bizim şu okulun yapısına göre elverişli değil. Laboratuvar dersi hep uygulamalı bizde bir tane laboratuvar var o da 6, 7, 8. Yeterli değil. Sınıflar etkinliklere göre yeterli değil. Hep etkinlik diyor, etkinlik yap uygula yap uygula ama sınıflarımız ona göre değil. Kalabalık, binanın fiziki yapısı buna elverişli değil. Ama yap uygula diyor. Yapıyor muyuz evet yapıyoruz ama nasıl formalite icabı. Nasıl formalite icabı şimdi sınıfta 20 öğrenci var ise veya 20 öğrenci varsa bunun belki 10 tanesi 15 tanesi buna katılıyor geri kalanı bunu kavrayamıyor kavrayabilmesi için binanın fiziki yapısı önemli olan burası. Sonra sınıfların kalabalık oluşu mesela beyin fırtınası uygula diyor 35 kişilik sınıfta ne uygulayacağım? Uygulanması mümkün değil. Kalkıyor oradan 5n1k'yi uygula ben nasıl uygulayacağım onu? 35-39 kişilik sınıfta uygulanması zor. Ha bu program nedir? 15- 20 kişilik sınıflarda uygulanır (Ö₃).

Hayat Bilgisi Programı İle İlgili Görüşler

Öğretmenlerin İlköğretim Hayat Bilgisi Programı ile ilgili görüşlerinden “İçerik, Hayat Bilgisi Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenler “ kategorileri oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Hayat Bilgisi Programının İçeriği

Tablo 17: Hayat Bilgisi Programının İçeriği İle İlgili Görüşler

HAYAT BİLGİSİ	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
İçerik						
Güncel hayatla ilişkilidir	√			√		√
1. 2. 3. sınıf konuları birbirine çok benzemektedir			√	√		
Konular öğrenci seviyesinin altındadır			√			
Yeni temalar güzel						√
Öğrenciler aynı şeyleri yapmaktan sıkılmaktadırlar			√			
Akademik bilgi yönünden zayıftır				√		√
Öğrenci merkezli eğitime imkân vermektedir			√		√	
Konular öğrencinin kendine güven duymasını sağlamaktadır						√

Görüşmelerden elde edilen bilgilere göre Hayat Bilgisi programının güncel hayatla ilişkili olduğu (Ö₅, Ö₈, Ö₁₀), 1. 2. ve 3. sınıfta aynı başlığa sahip temaların bulunduğu ve içerik olarak çok değişmediği (Ö₇, Ö₈), öğrencilerin seviyelerinin altında olduğu ve bu durumun öğrencilerin sıkılmasına sebep olduğu görülmektedir (Ö₇). Hayat Bilgisi programının öğrenci merkezli eğitime (Ö₇, Ö₉), öğrencilerin kendilerine güven kazanmalarına imkân verdiği (Ö₁₀) ve programın bilgiye yönelik değil hayatı tanımaya yönelik olduğu görülmektedir (Ö₈, Ö₁₀).

...Hayat bilgisi şimdiye kadar hep 3 sınıfta da 3 tane aynı tema ile gidiyorsunuz mesela; Okul heyecanım. Benim eşsiz yuvam, Dün bugün yarın. Aslında sınıflar değiştiği zaman temaların da bence birazcık değişmesi gerekir (Ö₈).

Hayat Bilgisine şöyle bir problemim var konular 1. sınıftan beri birbiriyle çok benzeşiyor. 1-2-3 artık çocuklara bu konu dediğimizde çocuk diyor ki öğretmenim biz bunu önceki sene de öğrenmiştik ondan önceki sene de öğrenmiştik gibi artık sıkılıyor, konular 3. sınıflara göre çok basit kalıyor. Çocuğu bol bol konuşturuyoruz aynı şeyleri demekten aynı şeyleri konuşmaktan da sıkılıyor alternatif farklı etkinlikler de yapmaya çalışıyoruz ama kazanım aynı sonuçta yani. Onun için çocukta bıkkınlık oluyor aynı şeyi yapmaktan doğan (Ö₇).

Hayat Bilgisi genel bir tanımlama dersi zaten. Yani bir konuda bir derste bilgi yerine daha çok güncel hayat konusu. Hayat Bilgisi olsa da ismi Hayat Bilgisi derken güncel hayattan bahsediyorsunuz yani bir bilgi kalıcı bir bilgi öğrenmesi gereken bir bilgiyi vermiyorsunuz aslında günlük hayatta öğrendiği şeyleri daha bir belirgin altı çizili halde sunuyorsunuz onlara ya da 1-2-3. sınıfta herhangi bir bilgi derken bir bilgi konusu yok (Ö₈).

...Anlayabileceği şekilde verilmiş etkinlikler filan konular, meslekler var diyelim ki meslekleri araştırma filan yani eğlenceli, çocuklar için eğlenceli ve araştırabilecekleri şeyler var hayat bilgisinde, yaparak yaşayarak kendileri öğrenebilecekleri şeyler var (Ö₉).

Hayat Bilgisi Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenler

Tablo 18: Hayat Bilgisi Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenlere İlişkin Görüşler

HAYAT BİLGİSİ	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
Hayat Bilgisi Programının Uygulanmasına Etki Eden Etmenler					
A.Ders kitaplarındaki etkinlikler					
Resim yorumlama etkinliklerinin çok fazla olması					√

Konu ile ilgili bilgi olmaması					√
Dramaya müsait etkinliklerin yer alması		√			
Öğrencileri konuşturmaya yönelik olması					√

Yeni programın anlayışına uygun çeşitli çalışmaların yapılmasına imkân verecek nitelikte olduğu görülmektedir. Örnek vermek gerekirse yeni programın araştırma yapma ve drama etkinliklerine uygun (Ö₇), öğrencileri konuşturmaya yönelik (Ö₁₀) olmasıdır. Hayat Bilgisi programına yöneltilen olumsuz görüş ise ders kitaplarının konu ile ilgili hiçbir bilgi vermeden yoruma dayalı olmasıdır (Ö₁₀).

...Sadece resim yorumlamayla başlıyoruz konumuza ve direk sorulara geçiyoruz. Tamam, çok güzel çocukları konuşturmaya yönelik ama hani bilgi sahibi olmadan da fikir oluşturamayacağına göre çocuk. Kısa bir şöyle birkaç cümlelik o konuya dair bir bilgi olmalı diye düşünüyorum konularda evet kısa bir bilgi ön bilgi gibi verilebilir. Hani bunu öğretmenden bekliyordur belki ama bize verilen kılavuz kitaplarda da öğretmen rehber. Yani çocuğa buldurtmamız gerekiyor. Ona o yöne doğru çalışma yapıyoruz ama hiçbir bilgi sahibi olmayan hiçbir konuda bilgisi olmayan çocuk nasıl fikir sahibi olacak?(Ö₁₀)

Yeni İlköğretim Programı İle İlgili Genel Görüşler

Öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ile ilgili genel görüşleri “Programla İlgili Bilgi Edinilen Kaynaklar, Programda Alternatif Değerlendirme, Programın Öğrenci Üzerindeki Etkisi, Programda Öğretmen ve Öğrenci Profilleri, Programın Uygulanmasını Etkileyen Etmenler, Programa Yönelik Yapılan Uygulamalar” kategorileri oluşturularak incelenmiştir.

Programla İlgili Bilgi Edinilen Kaynaklar

Tablo 19: Programla İlgili Bilgi Edinilen Kaynaklara İlişkin Görüşler

PROGRAM	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
Programla İlgili Bilgi Edinilen Kaynaklar										
Seminerler	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Televizyon				√						
Öğretmen kılavuz kitapları				√	√					√
İnternet								√	√	
Meslektaşlarla fikir alışverişi									√	
Program ile ilgili basılan kitaplar								√		
Müfettişler										√

Katılımcıların hepsi program ile ilgili temel bilgileri zorunlu olarak katıldıkları seminerlerden edinmişlerdir. Program ile ilgili bilgi almak için başvuru ikinci kaynak ise öğretmen kılavuz kitapları olduğu görülmektedir (Ö₄, Ö₅, Ö₁₀). Katılımcıların kullandığı diğer bilgi kaynakları ise internet (Ö₈, Ö₉), televizyon (Ö₄), müfettişler (Ö₈), program ile ilgili kitaplar (Ö₈), meslektaşlarla paylaşılan fikir alışverişleridir (Ö₉). Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

...İlk bu program başladığında zaten zorunluydu seminerlere katıldık. Ama diyorum ya müfettişlerin anlattığında öyle kafamıza takılan şeyler oluyordu ama çok yeni bir programdı ve müfettişler bile bilmiyordu daha soruların cevaplarını.Hani bir çok şeyi biz kendi kendimize bu böyle olursa daha mantıklı herhalde bunu demek istiyorlar diyerek bulduk....kılavuz kitaplarında dönem başında iyice inceledik ne yapacağımızı o dersi nasıl işleyeceğimizi iyice bir öğrendik ama program hakkında müfettişlerin okula gelip anlattıkları, kendi aramızda fikir alışverişi dışında çok araştırma yapmadım işin doğrusu (Ö₁₀).

Öğretmen kılavuz kitaplarında gayet iyi anlatılmış bir öğretmenin yeni programla ilgili bilmesi gereken her şey orda var (Ö₇).

Katılımcılar katılmış oldukları seminerlerin yeterli olmadığını düşünse de daha fazla bilgi edinmek için çok fazla bir araştırma yapmamakta ve kendilerine verilen öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan açıklamalarla yetinmektedirler.

Programda Alternatif Değerlendirme

İlköğretim Programı ile getirilen yeniliklerden biri alternatif değerlendirme araçlarıdır. Programda alternatif değerlendirme araçlarının kullanılmasının gerekçeleri ise öğrencilerin her yönlü değerlendirilmesini sağlaması, öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması, öğrenciyi araştırmaya sevk etmesidir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme ile ilgili görüşleri tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 20: Programda Alternatif Değerlendirme İle ilgili Görüşler

PROGRAM	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
Alternatif Değerlendirme										
Proje ödevleri, performans ödevleri tembelliğe sevk etmektedir			√							√
Performans ve proje ödevleri öğrencilerin seviyesine uygun değildir										√

Tablo 20 incelendiğinde katılımcılar alternatif değerlendirmenin belirtilen yararlarının aksine öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı (Ö₁₀) ve öğrencileri tembelliğe sevk ettiğini (Ö₃,Ö₁₀) belirtmektedirler. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

...Çocuğa bazı performans ödevleri veriyoruz, çocuk ne yapıyor? Bilgisayardan aynen çıkarıyor onu. Ne diyoruz?"Bunu bu şekilde değil, bilgisayardan çıkart kendin yaz".En azından onu okumuş oluyor. Yazmadan getirirse, onun hiç bir şeyi yok. Çocukları şuanda bu proje ödevleri performans ödevleri tembelliğe sevk ediyor, araştırmaya değil. İnternette çıkarıyor ya anne çıkarıyor ya baba çıkarıyor o paket halinde getiriyor öğrencinin hiç haberi yok. Diyoruz ki onu getirmeyin bize de birkaç cümle de olsa elinizle yazın onu getirin (Ö₃).

...Mesela performans ödevi veriyorsun ama bunların çok çocukların düzeyine uygun olduğunu düşünmüyorum. Yani çocuğa bir araştırma konusu veriyoruz hani çok dört dörtlük ödev olarak getirmesini istiyoruz ama çocuk bunu nerden araştıracağını bilmiyor.Sadece internet yani tek yaptıkları internette alıp getirmek işte çok nadir okuyup özetini çıkarıp yazıp getirdikleri. Ama onun dışında bir kitap araştırırım, insanlarla röportaj yapayım ki bunları hep söylüyoruz araştırma şudur, böyle yapılmalıdır diye ama ben kendim için söyleyebilirim 1. ve 2. sınıfta özellikle 2 yıldır eminim ki proje ödevlerinin çoğunu veliler yapıyor yani bu konuda daha çocuk seviyesine uygun ödevler olması lazım (Ö₁₀).

...Ödev vermek zorundayız çünkü şubat tatilinde tek ödeviniz var bütün konuları tekrar edin dedim hiçbir şey yapmadan geldiler. Yani mesela çocuk evde ne şekilde çalışacağını bilmiyor. Ama ödev verip de işte işlediğimiz konuyla ilgili şu şekilde tekrar yapması şeklinde ya da yaz bunu ya da buna benzer 10 tane problem oluştur kendin, yaz çöz dersin ancak o zaman o bir tekrara girmiş oluyor. Kendi kendine çalışma alışkanlıkları olduğunu sanmıyorum. O yüzden ödevi onaylıyorum ve veriyorum (Ö₁₀).

Görüşmelerden elde edilen verilere göre öğrencilerin kendi kendilerine çalışma alışkanlıkları olmadığı kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alamadıkları anlaşılmaktadır.

Programın Öğrenci Üzerindeki Etkisi

Yeni ilköğretim programının öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21: Programın Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

PROGRAM	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
Programın Öğrenci Üzerindeki Etkisi										
Olumlu Etkiler										
Program öğrenciyi araştırmaya yöneltmektedir								√		√
Öğrencilerin kendine güveni artırmaktadır							√			√
Program öğrencilerin düşüncelerini ifade etme becerisini geliştirmektedir										√
Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmektedir							√			
Olumsuz Etkiler										
Öğrencilerde davranış bozuklukları arttırmaktadır				√			√			
Öğrencilerde dinleme alışkanlığını azaltmaktadır		√	√							
Öğrencilerin yazılı ifade becerisi zayıflamaktadır										√
Öğrencilerin fiziksel yapısı bozulmaktadır			√			√				

Olumlu Etkiler

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilere göre yeni program öğrencileri araştırmaya sevk etmekte (Ö₈ Ö₁₀), sorumluluk duygularını geliştirmelerini, kendilerine güvenmelerini (Ö₇), duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır (Ö₁₀).

Şuan öğrenciler kendilerine daha özgüvenli onu çok net söyleyebilirim. Diğer programda çocuklar daha çekingendi konuşmaya korkuyordu ama şimdi konuşmaları gerektiğini biliyorlar. mesela çok soru sorabiliyorlar, fikrini doğru-yanlış ifade edebiliyorlar. ama konuşmada evet fakat bunu yazılı ifadeye dökmeye eksiklikler oluyor (Ö₁₀).

Çocuğun kendine güveni fazla, çok daha rahat, sorumluluk almayı seviyor etkinlikler buna müsait o bakımdan güzel (Ö₇).

Olumsuz Etkiler

Program, öğrencilerde davranış bozukluklarına (Ö₄, Ö₇) dinleme alışkanlıkların giderek azalmasına neden olmaktadır (Ö₂, Ö₃). Bu olumsuz davranışların sebebi olarak programın öğrenci merkezli olması gösterilmektedir. Öğrenciler eğitimin her aşmasında aktif oldukları için empati kuramamakta ve ben merkezci bir yapıya bürünmektedirler. Dolayısıyla disiplin problemleri yaşanmaktadır.

İlköğretim programının öğrenciler üzerindeki diğer olumsuz etkisi ise öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin zayıflamasıdır (Ö₁₀).

...Eski öğrenci yok artık yani çocuklarda dinleme alışkanlığı git gide azalıyor. Dinleme alışkanlığı olmadığı için de sınıf içinde o tür etkinlik yapmakta zorlanıyoruz yani sürekli öğrenciyi konuşturmak istiyoruz ama sosyalde dinleme alışkanlığı olmadığı için hep bir ağızdan konuşmaya çalışıyorlar falan sorun yaşanıyor baya (Ö₂).

...Yani çocuklar şuan daha çok aktifler. O yüzden çok şımarıldılar (Ö₄).

...Öğretmenin disiplini elden kaçırmaması lazım. şimdi bakıyoruz hep zümrelerde de bütün öğretmenler işte disiplin, sınıfta disiplin sağlanamıyor... Çocuklarda davranış bozuklukları daha çok arttığına inanıyorum. onun için öğretmen etkinliği yaparken orda sınıfta olduğunu kontrol ettiğini çocuğa çok iyi hissettirmesi gerekiyor. yani yine programı uygulayacak tabi ki ama bunu gözden kaçırmamak gerekiyor. çocuğa oyunu oynarken, etkinliği yaparken bir amaç için yapıldığını, o dersin kazanımını verebilmek için yaptığını çocuğun anlaması gerekiyor. Onun dışına çıkılmaması gerekiyor (Ö₇).

Programın öğrenciler üzerindeki bir diğer olumsuz etkisi öğrencilerin fiziksel yapılarında gerçekleşmektedir. Program gereği bir öğrencinin sahip olması gereken kitap sayısı artmıştır. Dolayısıyla bir öğrencinin taşınması gereken çantanın ağırlığı yaklaşık olarak 8-10 kg. dır. Bu durum öğrencilerin fiziksel yapılarının bozulmasına neden olmaktadır (Ö₃, Ö₆).

... Ortalama bugün bir çanta ağırlığı 8-10 kilodur. Çocuk 21 kg. yani secde pozisyonunda yüzlerce çocuk kamburu çıkmış, çocukların omuriliği ile oynuyoruz (Ö₆).

Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim programının öğrencileri daha aktif hale getirmesi, keşfetmeye yöneltmesi, öğrencilerin kendine güvenini artırmakta ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlamaktadır. Diğer bir taraftan da programın öğrencileri bu derece aktif hale getirmesi disiplin problemlerine neden olmaktadır.

Programda Öğretmen ve Öğrenci Profilleri

İlköğretim programının öğretmen ve öğrencilere farklı görev ve sorumluluklar yüklediği görüşmelerden elde edilen verilerden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22: Programda Öğretmen ve Öğrenci Profillerine İlişkin Görüşler

PROGRAM	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
Programda Öğretmen Ve Öğrenci Profilleri										
Öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir		√								
Öğrenciler hazırlıklı gelmektedir		√								
Öğrencileri aktif kılmaktadır		√		√	√		√	√	√	
Öğretmen rehber gibidir				√	√					
Otoriter olan öğretmen değil, öğrencilerdir				√						
Öğretmenlik zorlaşmaktadır				√						
Öğretmen yenilikçi olmalıdır								√		
Öğrenci keşfedici olmalıdır								√		
Önceden öğretmen hazırlanıyordu ve sunuyordu							√	√		
Önceden öğrenci dinleyici konumundaydı							√			

Tablo 22'ye göre yeni ilköğretim programı öğretmen ve öğrencilerin bazı özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bunlardan bazıları; öğretmenin yenilikçi, araştıran bir kişiliğe sahip olması; öğrencinin ise araştırmacı, keşfedici, yapıcı olmasıdır (Ö₈). Eski programda eğitim ve öğretimin bütün yükü öğretmen üzerindeyken yeni programda öğretmen ve öğrenci bu görevi paylaşmaktadırlar. Örneğin eskiden sadece öğretmen derse hazırlık yapıp anlatan (Ö₇,Ö₈) öğrenci ise dinleyen (Ö₇) konumunda iken yeni programla birlikte öğrenciler de ders öncesinde hazırlık yapmaya (Ö₂), dersi öğretmen ile birlikte işlemeye, daha aktif olmaya başlamışlardır (Ö₂, Ö₄, Ö₅, Ö₇, Ö₈, Ö₉). Öğretmen ise otoriter değil(Ö₄), öğrencilerle birlikte öğrenmekte, onlara rehberlik etmektedir (Ö₄, Ö₅).

Bir kere öğretmen kesinlikle öğrenen, yenilikçi, güncel hayatı takip eden bir öğretmen olmak zorunda bu programa yoksa yetişemez olduğu yerde saymaması lazım öğrenciden istenen en temel özellik araştırmacı olacak, yapıcı olacak, keşfedici olacak (Ö₈).

Yani bu programı uygulamak için insanın yapması gereken en büyük şey kendini değiştirmesi (Ö₈).

Yani biraz daha çocukları ön plana çıkarmaya çalışıyoruz burada yeni programda yapamadıkları mesela sınıfta birlikte yapıyoruz takviyelerle, evde kaynak bulamadıkları zaman ben buldum 3-4 saat sınıfta çalışmalar yapıyoruz, ondan sonra onların sınıfta aktarmalarını izledik yani eskiden hani biz anlatırdık, öğrencileri sonradan katardık. Şimdi öğrencileri katıyoruz arada bir takviye olarak giriyoruz (Ö₉).

...Önceki programda öğretmen bu konuda her zaman öndeydi öğretmen yönlendiriyordu çocukları ama şimdi bu programda öğretmen kenarda kalıyor, çocuklar kendi kendilerine yapıyorlar. Bir hakem olarak sonucu öğretmen bağlıyor. Bunu yapmaya çalışıyoruz. Yapabiliyorsak ne mutlu bize (Ö₁).

Eskiden hep sınıfta biz her şeyi yapıyorduk. Şimdi sınıftan önce biz her şeyi yapıyoruz, sınıfta her şeyi öğrencilere yaptırmaya çalışıyoruz. O sınıfta her şeyi öğrencilere yaptırmak için de sınıfa girmeden önce çok şey yapmanız gerekiyor tabi (Ö₈).

Programda amaç zaten öğrenciyi aktif hale sokabilmek işte çoklu zekâ gündeme geldi. Öğrencinin bütün özelliklerini, farklılıklarını hesaba katarak çeşitli etkinlikler kullanarak öğrenci merkezli olarak ders işlemek bu çok önemli (Ö₇).

Ya şimdi eski programda şöyle öğretmen ağırlıklıydı biz daha çok konuşuyorduk çocuklar dinliyordu. Şimdi sürekli çocuklara soru var. Çocuklar soracak, çocuklar cevaplayacak, çocuklar aktif. Biz daha çok rehber gibi bir şey oluyoruz. İşte onlar konuştuktan ettikten sonra biz toparlayıcı oluyoruz. Konuyu şöyle bir toparlıyoruz. ...Yani kesinlikle öğretmenin otoriterliği yok artık, otoriter biz değiliz, çocuklar. Şimdi öğretmenlik eskiye göre çok zor (Ö₄).

Programın Uygulanmasını Etkileyen Etmenler:

Öğretmenler ilköğretim programının gerektirdiği uygulamaların yapılmasını engelleyen bazı etmenler bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23: Programın Uygulanmasına Etki Eden Etmenler İle İlgili Görüşler

PROGRAM	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
Programın uygulanmasını etkileyen etmenler										
Etkinlik sayısının fazla olması			√	√						
Sınıfların fiziki şartları yetersiz olması			√	√						
Okulun fiziki imkânların yetersiz olması						√				√
Öğrencilerin sahip olduğu çevresel şartların olumsuzluğu									√	√
Öğrencinin taşınması gereken çantanın ağır olması			√	√		√				
Kitapların evde unutulması			√							
Öğretmen kılavuz kitapları öğretmenin hazırlık yapmasına uygun olmaması							√			

Görüşmelerden elde edilen verilere göre ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen etmenlerden bazıları okulların fiziki şartlarının yetersiz olması (Ö₆, Ö₁₀), sınıfların küçük ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması, etkinliklerin fazla olması (Ö₃, Ö₄), öğrencilerin evde araştırma yapma imkânlarının olmamasıdır (Ö₉, Ö₁₀).

... Bütün okulların koşulları da uygun olması lazım yani bizim okulumuzda beden eğitimi dersini yapabilmemiz sınırlı bahçede yapmak zorundayız salonumuz yok yağmurda soğukta otomatikman içerdeyiz yani önce belki okul binalar yenilense tüm koşullarıyla çok iyi olur.(Ö₁₀)

Şuanda öğrenci merkezli eğitim bir de yani öyle bir şey ki sınıflarımız u şeklinde olmalı ama sınıflarımız u şeklinde olacak şekilde müsait değil. Dramatizasyon filan olduğunda çocukların hepsi görür ama şimdi ne yapıyorlar yok görmüyoruz öğretmenim önümüzdeki kafası filan var diyorlar o şekilde dezavantajları oluyor (Ö₄).

Tablo 23 incelendiğinde öğretmen kılavuz kitaplarının 1 tane olması programın gerektirdiği şekilde hazırlık yapmayı engellediği görülmektedir (Ö₇).

Öğretmen kılavuz kitapları bir tane elimizde ben her Cuma günü eve götürüyorum bakıyorum bir hafta çalışıp tekrar geliyorum çünkü ben sınıf öğretmeniğim 30 saat dersim var.

Bunlara teneffüste çalışma imkânım yok teneffüste ne kadar ders çalışabilirsin, okul çıkışında ve ya ders çıkışında, olmuyor. Bu çok zahmetli bir iş yani bu öğretmen kılavuz kitaplarının ya fasikül şeklinde olması lazım ya da ikişer tane olması lazım 1 tanesi evde kalsın yani öğretmen hazırlanması için çok önemli bu (Ö7).

İlköğretim programı ile öğrencilerin her gün taşınması gereken kitap sayısında artış olmuştur dolayısıyla öğrencilerin okul çantası ağırlaşmıştır. Bu durum sonucunda öğrenciler bazı kitapları getirmemeyi tercih ettiğinde dersin işlenişi olumsuz etkilemektedir.

...Al bir öğrencinin çantasını herhalde 10 kilonun üzerindedir. Çocuk taşıyamaz bunu ha şimdi bir öğrenci çalışma kitabını farz et getirmedi ama diyor şu etkinliği uygula hadi etkinliği uygula kitap olması gerekiyor, ders kitabı olması lazım takip edeceğiz onu çocuk da takip edecek, etkinliği de takip edecek...(Ö3)

Öğrenci merkezli eğitimin esas alındığı yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen önemli etmenlerden biri de öğrencilerin sahip olduğu çevre şartlarıdır. Program gereği araştırmacı olan öğrencinin evde araştırma yapma imkânının olmaması programın gerektirdiği çalışmaların yapılmasını engellemektedir. Bu nedenle öğrenci merkezli program değil, “öğretmen-öğrenci merkezli” bir program uygulanmaktadır.

Yeni program öğrenci merkezli deniyor ama yine de tabii ki okul şartları bizim okulumuzun şartları gayet iyi, yani teknolojik açıdan da gayet iyi ama evde çocuk mesela hazırlanıp gelecek veriyorsunuz konuyu hazırlanıp gelecek evde burada aktaracak bu yönde biraz eksikliği var. Çevreden diyelim ailelerin yapısından mahallenin, okulun bulunduğu mahallenin yapısı bakımından o konuda biraz eksikleri var çocukların. Yani yeteri kadar hazırlanamıyorlar evde yeteri kadar araştırarak materyalleri yok, bu yüzden öğrenci merkezli diyoruz öğrenci hazırlanıp gelecek burada anlatacak ama çok yeterli gelmiyor. O zaman biz devreye giriyoruz bizimki karma oluyor yani öğrenci merkezli değil, öğretmen-öğrenci merkezli gibi karışık bir sentez yapıyoruz paslaşarak yapıyoruz (Ö9).

Yeni Programa Yönelik Yapılan Uygulamalar

İlköğretim programına yönelik gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24: Programa Yönelik Yapılan Uygulamalar İlişkin Görüşler

PROGRAM	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Yeni Programa Yönelik Yapılan Uygulamalar										
Araştırmaya sevk etmek amacıyla farklı kaynak kullanılmaktadır		√	√							
Bilinenden yola çıkarak bilinmeyen keşfettirmeye çalışılmaktadır								√		

Tablo 24 incelendiğinde ilköğretim programının öğrenciye yüklediği araştırmacı kimliğini desteklemek amacıyla kaynak kitap kullanılmaktadır (Ö2,Ö3).

...Çeşitli kaynak kitaplardan yararlanıyoruz. Çocuklara farklı bir şey verdiğin zaman öğrenci hemen diyor ki öğretmenim bu bizim kitapta yok. Ona kaynak kitabı gösteriyorsun. Değişik bir yazarın kitabıdır ama aynıdır. Getirdiğin zaman araştırmaya sevk etmek için çünkü çocuğu araştırmaya sevk edeceksin (Ö3).

Yapılandırmacılığın benimsendiği ilköğretim programına göre öğrencilere yapabildiklerinden yola çıkarak yapamadıklarını buldurmaya çalıştıkları (Ös)ve çeşitli etkinliklere zaman oldukça yer verdikleri (Öi) görülmektedir.

Genelde bardağın boş tarafını görürüz ya öğretmen olarak öğrencinin yapamadıklarını söyleriz Orda daha çok yaptıklarından yola çıkarak yapamadıklarını buldurmaya öğretiler bunu bak çok iyi yapıyorsun ama şunu şöyle yaparsan daha iyi olur. Biz genelde yapamadığını hemen bunu yapamıyorsun bak bunu böyle yap oysa yaptığını görüp yapamadığını söyleyince belki (Ös).

Daha çok canlandırmalar yapmaya çalışıyoruz. Türkçe dersinde canlandırmalar yapıyoruz dramaya zaman zaman yer veriyoruz hani olsa bütün zamanımızı ona vermek gibi bir lüksümüz de yok zaman zaman yer veriyoruz (Öi).

Alan Notları

Nitel araştırma, araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamda inceledikleri, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısındanolguyu anlamlaştırma ve yorumlama çabasıdır (Ekiz, 2009). Tanımdan da anlaşılacağı üzere nitel araştırma, araştırılan konunun doğal ortamına girmeyi gerektirmektedir. Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılırken nitel araştırmanın doğası gereği araştırma yapılan alanda gözlem yapma imkânı doğmuştur. Öğretmenler odasında elde edilen gözlemlere göre, öğretmenler bir sonuç alınamayacağı gerekçesiyle eğitim ile ilgili bir girişimde bulunmaktan kaçınılmaktadırlar. Değiştirilen her program için uygulamaları gereken bir görev gözüyle bakmakta, programın geliştirilmesine bir katkıda bulunabileceklerini dahi düşünmemektedirler.

Görüşmeler sırasında sorulan “Sizce programda değiştirilmesi gereken bir kısım var mı?” sorusuna katılımcılardan gelen cevap aşağıdaki belirtilmektedir:

Ne diyebiliriz ki ekleme çıkarma konusunda. ...Bu bakanlığın aldığı karar bir şey diyemiyoruz tabi (Ös).

Yukarıdaki ifadeden de anlaşıldığı gibi öğretmenler program geliştirme sürecinde kendilerinin bir etkisi olabileceğini düşünmemektedirler. Oysa programların başarılı olmasını sağlayacak en önemli etmenlerden biri öğretmenlerin aktif katılımıyla tasarlanmasıdır (Ünal, Coştu ve Karataş, 2007).

Sonuç ve Öneriler

Bulgulardan da anlaşılacağı üzere sınıf öğretmenleri ile ilköğretim programı hakkında yapılan görüşmeler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkçe programı öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamakta fakat yazarak ifade etme becerisini geliştirmemektedir. Eski programda yer alan Kompozisyon dersleri öğrencilerin düşüncelerini yazıya dökmelerini geliştirirken yeni programda bu ders kaldırılmıştır onun yerine Türkçe çalışma kitaplarında öykü tamamlama etkinlikleri yetersiz kalmaktadır.
- Programda yer alan bitişik eğik yazı öğrencilerin yavaş yazmalarına ve yazılarının görselliğinin bozulmasına neden olmaktadır.
- Programda yer alan çalışma kitapları öğrencilerin defter tutma alışkanlığını azaltmaktadır.
- Türkçe programının yoruma dayalı olması öğrencileri zorlamakta ve Türkçe dersinden soğumalarına sebep olmaktadır.
- Türkçe programının Dil Bilgisi yönünden eksik olduğu görülmekte, ilköğretimin birinci kademesinde sadece “zıt anlamlı, eş anlamlı, eş sesli kelimeler” öğrenilmektedir.
- Türkçe programı öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.
- Matematik programı işlenen konuların tekrar edilmesine imkân vermemekte, öğrencilerin öğrendiği bilgileri unutmasına neden olmaktadır.

- Öğrenci seviyesine uygunluğu, temaların sıralanışı yönünden Fen ve Teknoloji Programı en beğenilen programdır.
- Hayat Bilgisi programında 1., 2. ve 3. sınıfta aynı başlığa sahip temalar yer almakta ve içerik olarak çok fazla değişmemekte, bu nedenle öğrenciler derse ilgi göstermemekte, sıkılmaktadırlar.
- Öğretmenler ilköğretim programı ile ilgili sahip oldukları bilgilerin çoğunu zorunlu olarak katıldıkları seminerlerden ve kendilerine verilen öğretmen kılavuz kitaplarından edinmişler bunun haricinde bir araştırma yapmamaktadırlar.
- İlköğretim programı ile kullanılmaya başlanan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından performans ve proje ödevlerini öğrencilerin velileri yaptığı ya da internetten hazır ödev almaya teşvik ettiği gerekçesiyle öğrencileri araştırmaya değil tembelliğe yönelttiği görülmektedir.
- Öğretmenler programda kendilerini rehber ya da hakem olarak görmektedirler.
- Programın uygulanması için okulların fiziki şartları yeterli olmamakta, sınıf mevcudu kalabalık olduğu için programın gerektirdiği uygulamalar yapılamamaktadır.
- Öğrencilerin sahip olduğu çevresel şartlar öğrencilerin araştırma yapmasına imkân sağlamadığı için öğrenciler gerekli hazırlıkları yapamamakta bu durum öğrenci merkezli eğitimi tam anlamıyla uygulamaya engel olmaktadır.
- Program gereği bir öğrencinin sahip olması gereken kitap sayısı artmış, öğrencinin taşımak zorunda olduğu okul çantasının ağırlığı yaklaşık olarak 8-10 kg. olmuştur. Bu durum öğrencilerin fiziksel yapılarını bozmaktadır.
- Öğretmen kılavuz kitapları öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve araştırma yapmalarını engellemektedir.
- Program öğrencileri geleceği yeterli seviyede hazırlayamamakta, bu görev öğretmenlerin tercihlerine bırakılmıştır.
- Okulların, sınıfların fiziki şartlarına ve öğrencilerin sahip olduğu çevresel şartlara bağlı olarak uygulanan eğitim öğrenci merkezli eğitim değil, “öğretmen-öğrenci merkezli eğitim” dir.

Bulgular ve yorumlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim programı hazırlanırken programın uygulanacağı okulların, sınıfların fiziki şartları gözden geçirilmeli, program uygulanmadan önce öğretmenlerin program ile ilgili eğitimleri tamamlanmalıdır.
- İlköğretim programı hakkında öğretmenlerin sahip olduğu bilgiler zorunlu olarak katılmış oldukları seminerlerden ve kendilerine verilen öğretmen kılavuz kitaplarından edinmişlerdir. Öğretmenler program hakkında bilgi edinmek amacıyla farklı kaynaklara yönlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin programı uygularken kullandıkları en önemli rehber öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitapları olduğu için ders kitapları çok iyi hazırlanmalıdır.
- Elde edilen bulgulara göre Matematik programında konular arasında bağlantı kurulmamakta ve konu tekrarlarına yer verilmemektedir. Bu durum öğrencilerin öğrendiği bilgileri unutmalarına sebep olacağı için Matematik programında konular arası bağlantılar kurulmalı, zaman zaman konu tekrarlarına yer verilmelidir.
- Hayat Bilgisi Programında 1. 2. ve 3. sınıfta “Okul Heyecanım, Dün Bugün Yarın, Benim Eşsiz Yuvam” temaları yer almaktadır. Öğrencilerin sıkılmalarını önlemek amacıyla temalar sınıflara göre değiştirilmelidir.
- Görüşmeler sırasında öğretmenler odasında yapılan gözlemlere dayanarak öğretmenlerin İlköğretim Programlarının geliştirilme sürecinde yer almadıkları hatta öğretmenlerin bu haklarının olduğunun bilince olmadıkları görülmüştür. Programın asıl uygulayıcısı öğretmenlere program geliştirme ve değerlendirme sürecinde gereken söz hakkı verilmeli ve bu söz hakkının varlığı öğretmenlere bildirilmelidir.
- Holistik yaklaşımı içeren benzer araştırmalar farklı illerde de yapılarak ülkemizi temsil edici verilere ulaşılabilir.

Kaynakça

- Acat, M. B. ve Uzunkol, E. D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (31), 1-27.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 46-73.
- Ayvaz-Tuncel, Z. (2007). Kuantum Öğrenme Modeli. Ö. Demirel (ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (s. 277-294), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bal, P. A. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (17), 53-68.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K. , Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- 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.
- Dengiz, A. Ş. ve Yılmaz, B. (2007). 2004 İlköğretim Programı'nda Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Bilgi Dünyası*, 8 (2), 203-229.
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/>, 09.03.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Ekiz, D. (2001). *İlköğretimde Fen Bilimi Öğretimi ve Öğrenimi*, Trabzon: Derya Kitabevi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2010). Öğretimle İlgili Temel Kavramlar ve Program Geliştirme, S. Çepni ve S. Akyıldız (ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (s.12-41), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Uluslar arası Sosyal araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182 - 202.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni Geliştirilen Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Analizi: Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 221 - 259.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5 (2), 60 – 66.
- Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177 (36), 224 – 236.
- Kabapınar, F. (2003). Oluşturmacı Anlayışı Yan-Sıtması Açısından Türk ve İngiliz Fen Bilgisi ve Kimya Ders Kitaplarındaki Görsel Öğeler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119-126.
- Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *İlköğretim Online*, 9 (2), 776 - 791.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (1), 8 - 22.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174 - 180.
- MEB, (2004). Tebliğler Dergisi Cilt 67, Sayı 2566, Kasım.
- Özden, M. ve Yılmaz, F. (2008). 4 – 5. Sınıflar İlköğretim Programının İnternet Kullanımına Etkisinin Aile Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Anadolu University 8th International Technology Conference*, 695 - 699.
- Şahin, Ç. (2008). Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) 24, 101-112.
- Şahinel, M. G. (2005). Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi, *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14 – 16 Kasım 2005, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, Epsilon Yayınları, Ankara.

- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullenmeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* (EFMED), 2 (2), 23-37.
- Toptaş, V. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programında Yer Alan 1. Sınıf Geometri Öğrenme Alanı Öğrenme-Öğretme Sürecinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toptaş, V. (2010). İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Geometri Kavramlarının Sunuluşunun İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 9 (1), 136-149.
- Umay, A. , Akkufi, O. ve Paksu, A. D. (2006). Matematik Dersi 1.-5. Sınıf Öğretim Programının NCTM Prensipler ve Standartlarına Göre İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 198 - 211.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler Arası Öğretim Kavramı Ve Programlar Açısından Doğurduğu Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89 - 94.

GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

GİRİŞ

Değerli öğretmenlerimiz,

2004-2005 yılında pilot uygulaması yapılan yeni ilköğretim programı bu tarihten itibaren uygulanmaktadır. Programın olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemek ve gerekli önerilerde bulunabilmek amacıyla bu çalışmayı yapmaktayız. Bu doğrultuda, programın uygulayıcısı olan siz öğretmenlerimizin gönüllü katılımınızla bir görüşme yapmak istiyoruz. Bazı açıklamalarda bulunmak isteriz:

- Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.
- Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgi hiçbir bilgi yer almayacaktır.
- Görüşmemizin yaklaşık olarak 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyoruz.
- Sizce bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyoruz.
- Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir husus var mı?

Demografik Sorular:

Şu anda kaçınıcı sınıf(ları) okutuyorsunuz?

Mesleki Deneyiminiz?

Görüşme Soruları1. *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı hakkında neler düşünüyorsunuz?*

Uygulamada karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Olumlu yönleri?

Olumsuz yönleri?

Eksiklikleri?

2. *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı hakkında neler düşünüyorsunuz?*

Uygulamada karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Olumlu yönleri?

Olumsuz yönleri?

Eksiklikleri?

3. *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı hakkında neler düşünüyorsunuz?*

Uygulamada karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Olumlu yönleri?

Olumsuz yönleri?

Eksiklikleri?

4. *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında neler düşünüyorsunuz?*

Uygulamada karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Olumlu yönleri?

Olumsuz yönleri?

Eksiklikleri?

5. *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkında neler düşünüyorsunuz?*

Uygulamada karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Olumlu yönleri?
Olumsuz yönleri?
Eksiklikleri?

6. İlköğretim programında öğretmen, öğrenci ve program özellikleri nelerdir?

7. İlköğretim programını daha iyi uygulayabilmek için neler yapıyorsunuz? Farklı kaynaklardan yararlanıyor musunuz?

Ekleme istediğiniz başka konular var ise lütfen belirtiniz?

Investigating Primary School Teachers' Views of The Primary School Curriculum: An Holistic Approach

Summary

Purpose

This study aims to investigate primary school teachers' views of the primary school curriculum from the positive and negative aspects of each subject.

Method

In this study, a qualitative research approach was adapted in which a case study method was preferred. Purposive sampling technique was selected as a sample group. The participants of the study composed of ten primary school teachers who were working at three primary schools in the city of Trabzon. The criteria of chosen these teachers were; at least seven years of teaching experiences, implementing previous and current curriculum, teaching in the second, third, fourth and fifth grade school levels. However, the first grade level was not chosen as a technical reason for the study.

The data of the study were collected through the semi-structured interview form which included seven open ended questions. In the interview form; questions which were related to Life Science inquired to the second and third grade teachers, and questions which were related to Social Study and Science and Technology inquired to the fourth and fifth grade teachers. The data were processed with content and descriptive analysis techniques. The results were interpreted and discussed in relation to the available literature. The interpretations and discussions of the data were provided, and thus these were cited such as; tables, phases, sentences, and views provided by the teachers.

Results

In the results, it is seen that Turkish Language Curriculum is dissatisfied by the teachers in terms of grammar. Due to the intensity of the curriculum and exercises, an inappropriate text of pupils' level adversely affects the implementation of the Turkish Language Curriculum. Since Turkish Language Curriculum is based on interpretations, this causes pupils' lack of interests to the subject. Furthermore, Turkish Language Curriculum helps to develop pupils' verbal expressions; on the contrary, it reduces pupils' written expressions.

Mathematics Curriculum is appropriate to the levels of pupils. However, the topics included in the curriculum are inadequate, and besides among the topics, there are less repetitions. The order of the topics needs to be changed from basic to the complex one. The exercises which are in the Math books

are not enough, and the levels of evaluation questions have the same. Nonetheless, the Mathematics Curriculum contributes to the solutions of pupils' daily life problems.

Social Studies Curriculum is generally based on picture interpretations and associated with daily life. Due to the fact that there is less academic information in the program, the teachers use extra sources.

Science and Technology Curriculum attracts pupils' interest, and it is appropriate to pupils' levels, and also provides them with learning by doing. Furthermore, Science and Technology subject is the most popular subject among others.

Life Science Curriculum has the same topics during three years, and thus this causes pupils get bored. Additionally, there is less academic knowledge in the curriculum; it is too simple to the levels of pupils.

General Views of Primary School Curriculum

The curriculum has positive and negative effects on pupils. Some of the positive effects are; developing feelings of responsibility, increasing self-confidences, leading pupils to doing small projects. On the other hand, the negative effects are; decreasing the habits of pupils' listening abilities, increasing the disciplinary problems, and damaging pupils' physical developments because of the weight of the books which are to be carried by pupils by-day-by basis.

As a result, inadequate physical facilities of schools, crowded classes, and pupils' environmental opportunities affect the implementation of curriculum as a whole in a negative way.

Conclusions

Turkish Language Curriculum is based on interpretations, and thus, this reduces pupils' interests to the lessons. The pupils do not want to write anything because of handwriting. The grammar topics in the curriculum must be developed in terms of various aspects.

Due to the fact that there are less repetitions among the topics, pupils forget the topics in the Mathematics Curriculum.

Life Science Curriculum has the same topics during three years, and thus this causes pupils getting bored. Some of the changes, which are alternative measurement and evaluation tools, projects and performance assignments in the curriculum, cause pupils to have "ready-made-homework".

The physical conditions of schools and classes, and pupils' environmental conditions end up with "teacher-pupil centred education" rather than "pupil centred education".