

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

97475

İLKÖĞRETİM 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ
ÖĞRETİMİNİN SOSYAL VE DİĞER BİLİMLERLE
İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ


BİRSEL AYBEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2000

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANİSTASYON MERKEZİ

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ
ÖĞRETİMİNİN SOSYAL VE DİĞER BİLİMLERLE
İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

97475

BİRSEL AYBEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Yrd.Doç.Dr. Ahmet DOĞANAY

ADANA / 2000

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ' NE

ADANA

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı' nda
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY.....
(Tez Danışmanı)

Üye: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Turan PAKER.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.

.07./07./ 2000

Prof. Dr. Mahir FİSİNOĞLU
Enstitü Müdürü

ÖZET**İLKÖĞRETİM 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİMİNİN
SOSYAL VE DİĞER BİLİMLERLE İLİŞKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ****Birsel AYBEK****Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Bölümü****Danışman: Yrd.Doç.Dr. Ahmet DOĞANAY****Temmuz - 2000, 154 sayfa**

Bu çalışma, ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersini anlatırken bu derste ki kavramlarla diğer Sosyal bilim dalları ve dersler arasında ne derece ilişki kurup kurmadığını ve seçilen bazı değişkenler açısından, kavramların Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirilmesinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmış tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini 1999-2000 öğretim yılında Adana İli Yüreğir ve Seyhan merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları oluşturmuştur. Bu evren içerisinde tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 25 ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır. Bu okulların sabahçı ve öğleci 4. sınıf öğretmenleri, toplam 106 kişi çalışma evrenini oluşturmuştur.

Bu araştırma için gerekli veriler, ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası öğretime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve görüşmelerden elde edilen veriler olmak üzere 2 kaynaktan toplanmıştır. Veri toplama sırasında, çalışma evrenini oluşturan 106 öğretmene anketler bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış ve aynı gün toplanmaya çalışılmıştır. Öğretmenler anketi yanıtladıktan sonra gönüllü olan öğretmenlere yine araştırmacı tarafından 7 tane açık uçlu soru sunularak 71 öğretmenle görüşülmüştür.

Verilerin çözümlenmesinde öncelikle, anketlerden elde edilen veriler frekans - yüzde ve X^2 tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve daha sonra anketten elde edilen nicel veriler, görüşme sırasında elde edilen nitel verilerle desteklenerek "bulgular ve yorum" bölümüne yazılmıştır.

Sonuç olarak, örnekleme alınan öğretmenlerin yarısından fazlasının Sosyal Bilgiler dersindeki kavramları "Genellikle" diğer Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirdikleri ve öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, mezun oldukları okul ve hizmetiçi eğitim programlarına katılma durumları ile Sosyal Bilgiler dersini Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($P>0.05$).

Ayrıca, öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersini Türkçe dersiyle "Her zaman", Matematik, Fen Bilgisi, Müzik ve Resim dersleriyle "Arasıra" ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak, ankette her ne kadar bu sonuçlar ortaya çıkmış olsa da özellikle görüşme sırasında öğretmenlerin "disiplinlerarası öğretime" yönelik sorulara yeterli düzeyde cevap ve örnek verememeleri ya da cevap vermekten kaçınmaları onların gerçek anlamda disiplinlerarası öğretimden haberdar olmadığı ve Sosyal bilgiler dersinde böyle bir öğretimi kullanmadığının göstergesi olabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, Disiplinlerarası öğretim programı, Sosyal Bilgiler programı, Sosyal Bilimler, İlköğretim



ABSTRACT

**EVALUATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN 4TH GRADE
SOCIAL STUDIES INSTRUCTION AND SOCIAL AND OTHER
SCIENCES****Birsel AYBEK****MA Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Asst. Prof.Dr. Ahmet DOĞANAY****July - 2000, 154 pages**

This is a descriptive study conducted via a survey to determine to which degree 4th grade elementary school teachers relate the concepts included in the Social Studies course to social sciences and other disciplines during class time and to determine whether a plausible difference exists between the concepts introduced in the class and other social sciences, based on several selected variables.

The population for this study was the elementary schools in the Yüreğir and Seyhan districts of Adana. Twenty five elementary schools were randomly chosen from the two districts. The samples consisted of 106 4th grade teachers in these schools.

The data for this study were collected using two means, one of which is the survey that aimed to collect information on what teachers thought about interdisciplinary education, and the other is the personal conversations with the selected teachers. To collect the necessary data, the survey was applied to 106 teachers and following the surveys 71 voluntary teachers were asked 7 open-ended questions.

To analyze the data, first, frequency distribution, percentages, and chis quare (X^2) were used. Then, the quantitative data obtained from the survey were related to the qualitative data obtained from the interview.

As a result, it was found that more than 50% of the teachers sampled in this study "generally" interrelated the Social Studies concepts and other social sciences. No significant difference was found between the ability of the teachers to relate the course concepts to social studies and the gender, rank, the university from which the teachers graduated, and workshops that the teachers attended ($P>0.05$).

Additionally, it was determined that the teachers "always" related the Social Studies concepts to Turkish, and "occasionally" to mathematics, physics, music, and painting.

The fact that the teachers did not answer the questions regarding "interdisciplinary education" satisfactorily or that they hesitated to answer the questions might be an indication for not having been informed about interdisciplinary education properly and that they do not actually use this form of education in the social sciences course.

Keywords: Curriculum, Interdisciplinary curriculum, Social studies curriculum, Social Science, Primary school.



ÖNSÖZ

Bu araştırma, ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler dersini anlatırken, bu dersteki kavramlarla diğer Sosyal Bilim dalları ve dersler arasında ne derece ilişki kurup kurmadığını ve seçilen kavramların Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirilmesinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem ve amaç verilmiştir. İkinci bölümde ilgili araştırmalar üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, evren, örneklem ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgular ve yorum, beşinci bölümde ise sonuç tartışma ve öneriler verilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok insanın emeği bulunmaktadır. Öncelikle çalışmaya bulunduğu katkılardan dolayı danışmanım Sayın Yrd.Doç.Dr. Ahmet DOĞANAY'a, anketin hazırlanmasına katkıda bulunan Sayın Doç.Dr. Müfit GÖMLEKSİZ'e ve Yrd.Doç.Dr. Oğuz KUTLU'ya, kaynak bulma konusunda yol gösteren Sayın Yrd.Doç.Dr. Mahinur KARATAŞ ve Yrd.Doç.Dr. Zuhale KARA'ya özellikle istatistikleri yapmama yardımcı olan Sayın Yrd.Doç.Dr. Sebahhatin ÇAM'a, Bilgisayarda şekil ve tabloları çizmeye sabırlı ve özenli davranışlarıyla katkıda bulunan Uzman Emre SEZGİN'e ve adını yazamadığım tüm insanlara tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Araştırmanın yapıldığı ilköğretim okullarında her türlü kolaylığı gösteren bütün yönetici ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemi sağlayan ve şimdiye kadar bütün çalışmalarımı gerek maddi gerekse manevi olarak destekleyen çok sevdiğim amcam Ali AYBEK'e ve aileme sonsuz teşekkürler ve sevgiler.

Temmuz, 2000

Öğr.Gör. Birsal AYBEK

Not: Bu araştırma Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığınca desteklenmiştir.

(SOS.B.E. YL.99.17)

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
ŞEKİL LİSTESİ.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1.Giriş.....	1
1.2 Program Geliştirme.....	8
1.3 Eğitim Programı Tasarısı.....	11
1.4 Program Tasarımı Yaklaşımları.....	13
1.5 Disiplinlerarası Öğretim İçin Program Tasarımı ve Geliştirilmesi.....	14
1.6 Disiplinlerarası Öğretim İçin Program Hazırlama.....	21
1.7 Disiplinlerarası (Bütünleştirilmiş) Program Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi ve Kapsamı.....	26
1.8 Disiplinlerarası Yaklaşım Aracılığıyla Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretimi.....	35
1.9 Problem Durumu.....	43
1.9.1 Problem Cümlesi.....	49
1.10 Amaçlar.....	49
1.10.1 Genel Amaçlar.....	49
1.10.2 Alt Amaçlar.....	50
1.11 Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	51
1.12 Sayıtlılar.....	51
1.13 Sınırlılıklar.....	51
1.14 Tanımlar.....	52
BÖLÜM II:İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	53
2.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	53
2.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	57
2.3 Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	64
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	66
3.1 Araştırmanın Modeli.....	66
3.2 Evren ve Örneklem.....	68

VII
Sayfa No

3.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	71
3.4 Verilerin Analizi.....	73
BÖLÜM IV: BULGULAR TARTIŞMA VE YORUM.....	74
4.1 Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	74
4.2 Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretime İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	82
BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	109
5.1 Sonuçlar.....	109
5.1.1 Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar.....	109
5.1.2 Araştırmanın Amaçlarına İlişkin Sonuçlar.....	109
5.2 Tartışma.....	112
5.3 Öneriler.....	117
5.3.1 Sosyal Bilgiler Programı ve Uygulamaya İlişkin Öneriler...	117
5.3.2 İlerde Yapılacak Araştırmalar Yönelik Öneriler.....	118
KAYNAKÇA.....	119
EKLER.....	125
Ek 1 Anket.....	126
Ek 2 Disiplinlerarası Öğretime İlişkin Bir Ünite Planı Örneği.....	137
Ek 3 İzin Yazısı.....	150
ÖZGEÇMİŞ.....	154

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1.1.1 Çift Yönlü (Dualistic) Model.....	5
Şekil 1.1.2 Birbirine Bağlanmış (Interlocking) Model.....	6
Şekil 1.1.3 Ortak Merkezli (Concentric) Model.....	6
Şekil 1.1.4 Döngüsel (Cyclical) Model.....	7
Şekil 1.2.5 Program Geliştirme Süreci.....	9
Şekil 1.3.6 Eğitim Programı Tasarısının Öğeleri.....	11
Şekil 1.5.7 Bütünleştirilmiş Kavram / İşlem Modeli.....	16
Şekil 1.5.8 Disiplinlerarası Kavram Modeli.....	18
Şekil 1.6.9 Uçuş Konusunun Disiplinlerarası Kavram Modeli.....	25
Şekil 1.6.10 Zeka Konusunun Disiplinlerarası Kavram Modeli.....	26
Şekil 1.8.11 Ailemiz Ünitesinin Yatay Örgütlenme İle İşlenmesi.....	40
Şekil 1.8.12 Disiplinlerarası Yaklaşım Göre Erezyon Ünitesinin İşlenmesi.....	43

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.2.1: Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Seyhan ve Yüreğir Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okullarında Anket Uygulanan ve Görüşülen Öğretmen Sayıları.....	70
Tablo 4.1.1: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	74
Tablo 4.1.2: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımları.....	75
Tablo 4.1.3: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	75
Tablo 4.1.4: Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programlarına Katılıp Katılmama Durumlarına Göre Dağılımları.....	76
Tablo 4.1.5: Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmetiçi Eğitim Programlarına İlişkin Dağılım.....	78
Tablo 4.1.6: Öğretmenlerin Hizmetöncesinde Sosyal Bilgiler Öğretimiyle İlgili Bir Ders Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	79
Tablo 4.1.7: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretimiyle İlgili Hangi Alanlarda Bilgi Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	81
Tablo: 4.2.1: Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İfadelerin Dağılımı.....	82
Tablo 4.2.2: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Bir Kavramı Diğer Sosyal Bilim Dallarıyla Ne Derece İlişkilendirip İlişkilendirmediğine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	83
Tablo 4.2.3: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersini Hangi Derslerle Ne Derece İlişkilendirip İlişkilendirmediğine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	84
Tablo 4.2.4: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersini Diğer Sosyal Bilim Dalları ve Derslerle Nasıl ve Ne Derece İlişkilendirdiklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	86

Tablo 4.2.5: Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Sosyal Bilgiler Dersini Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin X^2 Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 4.2.6: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi İle Sosyal Bilgiler Dersini Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin X^2 Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 4.2.7: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul İle Sosyal Bilgiler Dersini Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin X^2 Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 4.2.8: Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programlarına Katılıp Katılmama Durumları İle Sosyal Bilgiler Dersini Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına Yönelik X^2 Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 4.2.9: Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretimi Uygulamalarını Engelleyen Faktörler ve Engelleme Derecelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	92
Tablo 4.2.10: Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretimin Kullanılmasıyla Öğrencilerin Konuları Daha İyi Öğreneceğine Ne Derece İnanıp İnanmadıklarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	94
Tablo 4.2.11: Sosyal Bilgiler Programındaki Konuların Diğer Ders ya da Bilim Dallarıyla İlişkilendirilecek Şekilde Ne Derece Düzenlenip Düzenlenmediğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	95
Tablo 4.2.12: Okullarda Zümre Toplantılarının Ne Kadar Sıklıkla Yapıldığına Yönelik Görüşlerin Dağılımı.....	96
Tablo 4.2.13: Zümre Toplantılarında Diğer Sınıf Öğretmenleri İle İşbirliği Yapılmasına Yönelik Kararlar Alınıp Alınmadığına İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	97
Tablo 4.2.14: Öğretmenlerin Hangi Alanlarda Ne Derece İşbirliği Yapması Gerektiğine Yönelik Kararların Dağılımı.....	98
Tablo 4.2.15: Öğretmenlerin Tablo 4.2.14'de Verilen İşbirliği Alanlarını Önemliden Önemsiz Doğru Sıralamasına İlişkin Dağılımı.....	99

Tablo 4.2.16: Uygulamada Öğretmeler Arasında Bir İşbirliğinin Gerçekleşip Gerçekleşmediğine Yönelik Görüşlerin Dağılımı.....	100
Tablo 4.2.17: Verilen Faktörlerin Uygulamada Zümre Öğretmenlerinin İşbirliği Yapmasını Ne Derece Engelleyip Engellemediğine Yönelik Görüşlerin Dağılımı.....	101
Tablo 4.2.18: İlköğretim 4. sınıf Öğretmenlerinin Branş Öğretmenleri İle Ne Derece İşbirliği Yapıp Yapmadığına İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	103
Tablo 4.2.19: Sınıf öğretmenlerinin Branş Öğretmenleriyle Hangi Alanlarda Ne Derece İşbirliği Yaptığına Yönelik Görüşlerin Dağılımı.....	104
Tablo 4.2.20: Sınıf Öğretmenlerinin Branş Öğretmenleriyle İşbirliğini Engelleyici Faktörlerinin Dağılımı.....	105
Tablo 4.2.21: Öğretmenlerin Ev Ödevleri ya da Yıllık Dönem Projelerinin Disiplinlerarası Nitelikte Olmasına Dikkat Edip Etmediklerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	106
Tablo 4.2.22: Öğretmenlerin, Öğrencilere Ödev ya da Yıllık Dönem Projelerini Hazırlarken Hangi Konularda Ne Derece Yardımcı Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	107

BÖLÜM I

1.1 GİRİŞ

Günümüzde, nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır ve toplumların nitelikli insan güçleri de ancak nitelikli bir eğitim ile sağlanabilir. Türkiye'nin çağdaş bir toplum olmak için gösterdiği çabalar incelendiğinde, bütün bu çabaların temelini eğitimin oluşturduğu görülür. Çünkü, bir ülkenin çağdaş devletler arasında sağlam yer edinip, bu yerini korumasında rol oynayan en önemli öğelerden birisi eğitimidir. 21 Yüzyıla girmeye hazırlandığımız bu günlerde, bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi toplumların yapısını da değiştirmekte, böylece eğitim sisteminde de diğer alanlarda olduğu gibi yenileşme zorunlu bir hale gelmektedir. Bundan dolayı da hem bireylerin hem de toplumların geleceği açısından, büyük bir önem taşıyan eğitim konusunda ilgisiz kalmayı düşünmek mümkün değildir.

Eğitim doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreç olup, ilk insanın ihtiyaçlarını gidermek için doğal ve sosyal çevreyle etkileşime girip, öğrendiklerini başkalarına da öğretme çabasından doğmuştur. Bu nedenle, eğitim birey ile onun içinde yaşadığı sosyal çevre arasında oluşan bir süreçtir. Eğitim sırasında birey, içinde yaşadığı toplumun verdiği kültürü almak, o toplum içinde istenen ve geçerli olan davranışları kazanmak zorundadır. Her toplum, kendisini oluşturan bireylerin, toplumu geliştirerek devam ettirecek özellikleri (yani davranış gruplarını) kazanabilecek şekilde yetişmelerini ister. Bunun için, önce toplumun bireylerde bulunmasını istediği özellikler belirlenir, sonra bunlar bireylere, hazırlanan uyarıcılar yardımıyla kazandırılmaya çalışılır (Çilenti, 1988).

İnsan değerlerin, değişmelerin ve gelişmelerin başlatıcısıdır. Toplumların değişme ve gelişmelere ayak uydurabilmesinde, değişme ve gelişmelerin başlatıcısı ve öncüsü olabilmesinde o toplumun eğitim sistemiyle yetiştirilmek istenen insan tipi arasında doğru bir orantı vardır. Eğitim insanı insan yapan değerleri kazandırmada düşünme yeteneğini geliştirmede, ortaya bir ürün koymasında, istedik yönde davranış değişiklikleri yapmada ve toplumların geleceğine yön vermede en önemli araçlardan bir tanesidir. Eğitim ister kasıtlı olsun ister kasıtsız yapılsın toplumun bireylerini etkiler. Devletler eğitim yoluyla istedikleri vatandaş tipini yaratmaya, ihtiyaçları olan nitelikli insan güçlerini yetiştirmeye çalışırlar (Erdem, 1996, 45).

Eğitim, toplumsal bir kurumdur. Çünkü, toplumlar sosyal yapılarına uygun insanları kendilerine özgü eğitim sistemi içinde yetiştirirler. Bundan dolayı, onu tesadüflere ve kültürlemenin gelişigüzel etkilerine açık bırakmamışlardır. Toplumlar, insanlara birlikte yaşamanın gerekliliğine yönelik toplum bilincini vermek için, eğitim

sürecinin amaçlarını ve içeriğini belirlemiş ve onu kontrol altına almışlardır. Böylece, eğitim bir kurum hizmeti olarak kurumlaşmış ve insanların hizmetine sunulmuştur.

Toplumlarda birçok alanda işbölümünün çeşitlenmesi ve meslek yaşamı, uzmanlaşmayı gerektirmiştir. Sonuçta, birçok bilgi ve becerinin uzmanlarca verilmesi zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü, aile sokak ve işyeri gittikçe gelişen ve çeşitlenen bilim teknolojilerin aktarılmasında yetersiz kalmıştır. Vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesi, herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile mümkün olur. Belirtilen bu durumlar eğitimin "okul" olarak kurumlaştırılmasına neden olmuştur. (Fidan, 1996).

Okullar, eğitimin planlı, programlı ve kontrollü olarak yapıldığı yerdir. Yani, örgün eğitimin verildiği yerlerdir. Okullar geçmişten günümüze kadar toplumsal gelişmeleri destekleyen en önemli sosyal kurumlar olmuşlardır. Medeniyetin gelişmesi sürecinde hangi türde ve kademedede olursa olsun birer eğitim kurumu olarak okulların oynadıkları rolün önemi hiç kuşkusuz çok büyüktür. Tarihsel gelişmeleri başlı başına bir inceleme konusu olan okullar hemen her çağda değişik toplumsal beklentilerle karşı karşıya olmalarına rağmen değişmeyen temel özelliklerinin başında, bireylere mevcut bilgi birikiminin aktarılması sayılabilir (Fındıkcı, 1992).

Varış (1994)'a göre, okulların ve diğer eğitim kurumlarının en önemli amacı, öğrencilere kültürü tanıtarak onların toplumsallaşmasını ve böylece kültürü geliştirmesini sağlamaktır. Kültür insanların yaşam biçimidir. Çocuk, gelişimi sırasında kültürün bir kısmını gelişigüzel olarak öğrenmektedir. Ancak, çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması için, kültürün örgün eğitim yoluyla yani, programlı ve düzenli olarak verilmesi gerekir.

Okullarda, çocuğun toplumsallaşmasını sağlayan, onun zihinsel, duygusal ve toplumsal yönlerden gelişmesine yardım eden ve onun davranışlarını düzenleyen bütün öğrenim tecrübeleri "eğitim programı" kavramı içerisine girer. Yani, eğitim programı çocuğun okul veya okul dışındaki bütün öğretim tecrübelerini içeren bir kavramdır (Varış, 1994).

Okul eğitiminin, planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlayan temel etken eğitim programıdır. Nitelik, en iyi olmak ve en mükemmeli ortaya koymak anlamında ele alındığında nitelikli eğitim de en iyi öğrencileri yetiştirmekle mümkün olabilir. En iyi öğrenciler de çağdaş anlamda hazırlanmış eğitim programları ile yetiştirilebilir (Demirel, 1991).

Cumhuriyetten günümüze kadar ilkökul programları üzerinde 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968 yıllarında çeşitli düzenlemeler yapılmış ve bu düzenlemelere bağlı olarak

bazı gelişmeler olmuştur. Ancak yine de ilkokul programları içeriği, uygulanış biçimi, verilen eğitimin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler vb. nedenlerden dolayı, anayasa, kalkınma planları ve şura kararları ile istenen insan tipinin yetiştirilmesinde yetersiz kalmıştır. Eğitim programlarının, çocukların yetenek ve ilgilerini ortaya çıkarıp geliştirmesinde yeterli olmaması, uygulamadan çok teoriye ağırlık verilmesi, sınavlarda öğrencilerden işlenen konuların tekrarının istenmesi programın ağır olması vb. nedenler çocukları ezberciliğe zorlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kılavuzu, 1983).

İlköğretim düzeyinde genellikle;

- Bilgiler yeterince somutlaştırılmamış,
- Öğrencilerin yeteneklerine yeterince önem verilmemiş,
- Ezberciliğe yönelinmiş,
- Eğitim ve iş yaşantısı arasında verimli bir bağlantı kurulamamıştır.

Oysa, yarının cahili, okumasını-yazmasını bilmeyen değil, nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenmeyen kişi olacaktır. Hızla gelişen teknoloji, yeni kurumlara hızla uyabilen geleceği objektif ilişkiler içerisinde görebilen yaratıcı kişiler istemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kılavuzu, 1983, 11).

Genel olarak, 20. yüzyıla kadar "konular listesi" anlamında kullanılan eğitim programı kavramının tanımına yönelik olarak çeşitli yorumlar yapılmıştır; bu yorumlardan bazıları şunlardır (Oliva, 1992, 5-6).

- Eğitim programı, okulda öğrenilecek konulardır.
- Eğitim programı, eğitim ve öğretimde kullandığımız tüm materyallerdir.
- Eğitim programı, bir öğretim kurumunun gerçekleştirdiği amaçlardır.
- Eğitim programı, okul içinde olup biten her şeydir (dersler, eğitsel faaliyetler, rehberlik faaliyetleri).
- Eğitim programı, okulda öğrenilenler sonucunda bireyde oluşan davranışlardır.
- Eğitim programı, okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir.
- Eğitim programı, okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Ancak, eğitim programları üzerinde uzmanlaşmış bazı eğitim bilimcilerinin tanımlarına baktığımızda daha betimleyici ve kapsamlı açıklamalarla (tanımlarla) karşılaşmak mümkündür.

Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Oliver'e (Akt. Saylan, 1995, 9) göre program, "öğretmenlerin çalışmalarına bağlı olarak öğrencilerin karşılaştıkları durumlardır. Oliver, eğitim programının, okulun amaçlarına ulaşmak için okul tarafından planlanan öğretim, etkinlikler ve rehberlik programlarından oluştuğunu belirtmiştir."

Caswell ve Campbell (Akt. Demirel, 1997, 4) eğitim programını konular listesi olarak değil, daha çok öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümü olarak görmektedir.

Saylor ve Alexander ise (Akt. Fidan, 1996, 15) programı "okulun, okul içi ve dışındaki bütün durumlarda beklenen sonuçlara ulaşmak için giriştiği bütün çabalar" olarak tanımlamaktadır.

Yukarıdaki yabancı eğitim bilimcilerin tanımlarına bakıldığı zaman, tüm bu tanımlarda eğitim programının, öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme durumları ve geçirdikleri yaşantılar ile aktif bir olgu ve süreç olduğunun vurgulandığı söylenebilir.

Ülkemizde ise program geliştirme alanındaki bilim adamlarının eğitim programı hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ertürk (1982, 95-96), eğitim programını yetişek olarak adlandırmış ve bu kavramı da "eğitim ortamında her öğrencinin geçirmiş olduğu belli eğitim durumları ve belli yaşantılar" olarak tanımlamıştır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir.

Doğan'da (1997, 4) eğitim programını, "okulun kontrolü ve rehberliği altında öğrencilerin okul içindeki ve okul dışındaki tüm yaşantıları" olarak nitelendirilmiştir.

Saylan (1995, 12), programı "insanoğlunun bireysel ve grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitime yollarını belirtmek amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanı" olarak tanımlamıştır.

Varış'a göre, (1994, 18) ise, eğitim programı, operasyonel bir terimdir ve bu terimi "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler" olarak tanımlamaktadır.

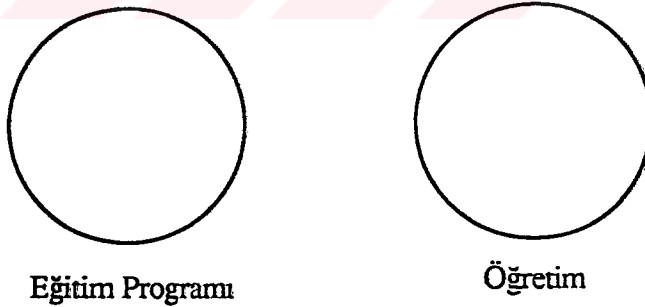
Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer.

Yazılı olan eğitim programının, uygulamada gerçekleşmesini sağlayan program ise, öğretim programıdır. Öğretim programı, "bir dersle ilgili öğretme- öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir klavuzdur".Dikkatlice hazırlanmış bir öğretim programı, öğretmen ve öğrenciye nereye ulaşmak istedikleri ve ilerlemenin her basamağında ne elde edeceklerini bilme olasılığı sağlamalıdır (Özçelik, 1992, 4).

Eğitim programı, daha çok ne olmalı? sorusuna cevap verirken, öğretim programı nasıl olmalı? sorusuna cevap verir. Eğitim konusunda, "ne" ve "nasıl" arasındaki ilişkinin kolayca belirlenememesi eğitim programı ve öğretim arasındaki ilişkiyi gösteren farklı modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim programı ve öğretim arasındaki ilişkiyi, farklı şekilde ele alan modeller aşağıda verilmiştir (Oliva, 1992, 9-13).

1. Çift Yönlü (Dualistic) Model

Bu modelde, aşağıdaki şekilde de görülebileceği gibi eğitim programı ve öğretim birbirinden bağımsızdır. Yani, bu iki öge arasında bir ilişki yoktur ve eğitim programı ve öğretimsel süreç, anlamlı bir şekilde biri diğerini etkilemeden değişebilir. Modelde, eğitimi planlayanlar, öğreticileri, aynı şekilde öğreticiler de eğitimi planlayanları göz ardı ederler.

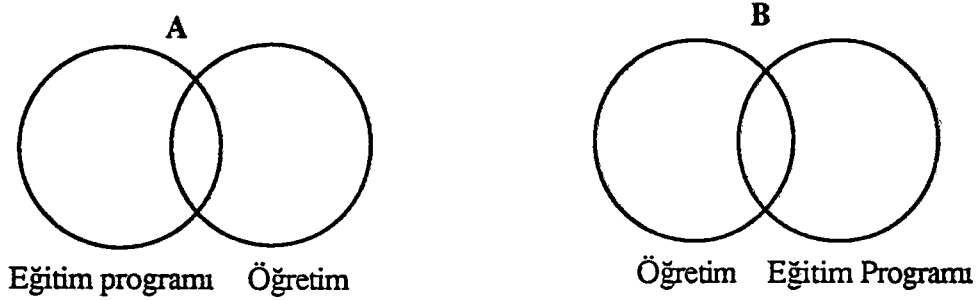


Şekil 1.1.1 Çift Yönlü (Dualistic) Model

2. Birbirine Bağlanmış (Interlocking) Model

Bu modelde şekilde de görülebileceği gibi, eğitim programı ve öğretim arasında birbirine kenetlenmiş şekilde bir ilişki vardır. Bundan dolayı, birinin diğerinden ayrılması her ikisine de zarar verebilir.

Eğitim programını planlayan kişiler öğretimi; program yapmada ve programın amaçlarından önce kullanılacak öğretim yöntemlerine karar vermede, en önemli öge olarak göz önüne almazlar. Bununla birlikte, bazı yetkililer, eğitim programının iyi şekilde planlanmasından vazgeçerek, eğitim programını sınıf içerisindeki açılımına göre daha fazla veya daha az geliştirerek ilerlerler.

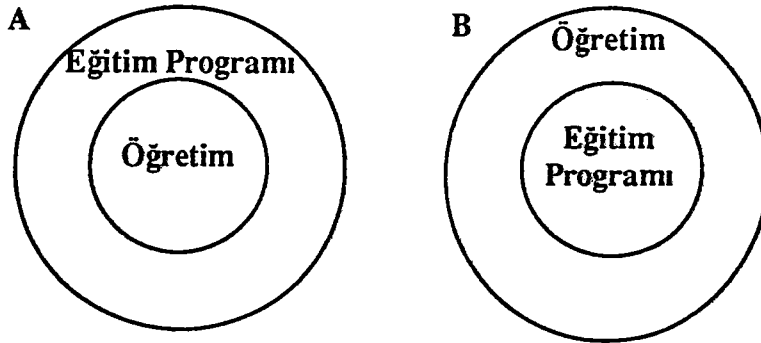


Şekil 1.1.2 Birbirine Bağlanmış (Interlocking) Model

Bu modelin, yukardaki şekilde de görüldüğü gibi her iki versiyonunda da, öğretimin veya eğitim programının pozisyonuna belirli herhangi bir anlam verilmez. Aynı ilişki, hangi programın sağda veya solda olduğuna bakılmadan uygulanır.

3. Ortak Merkezli (Concentric) Model

Bundan önceki modeller, eğitim programını ve öğretimi, çeşitli derecelerde birbirinden bağımsız olarak ele almışlardır. Ortak merkezli modellerin, en önemli özelliği eğitim programı ve öğretim öğelerinin karşılıklı bağımlılığıdır. Birini diğerinin alt sistemi olarak gösteren bu model aşağıdaki şekilde gösterilebilir.



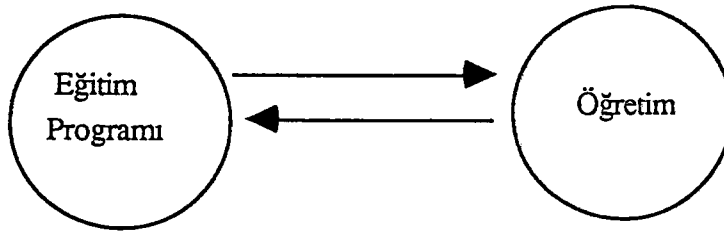
Şekil 1.1.3 Ortak Merkezli (concentric) Model

Şekil A ve B versiyonlarında görülebileceği gibi, bu model iki kavramdan birisi alt kademede diğerinin üst kademede yer aldığı fikrini savunur. Ortak merkezli model A, öğretimi eğitim programının bir alt sistemi olarak kabul ederken, ortak merkezli model B, eğitim programını öğretimin bir alt sistemi olarak kabul eder. Yani, A modelinde

eğitim programını öğretimden daha yüksek bir yerdeyken, B modelinde ise öğretim ağır basmaktadır. Kısaca, bu iki modelin her ikisinde de eğitim programı ve öğretim arasında açık bir hiyerarşik ilişki vardır.

4. Döngüsel (Cyclical) Model

Bu modelde, eğitim programı ve öğretim, devam eden dairesel bir ilişkide birbirinden ayrılmış ögelerdir. Eğitim programı öğretim üzerinde, öğretimde eğitim programı üzerinde sürekli bir etki yapar.



Şekil 1.1.4 Döngüsel (Cyclical) Model

Bu modeli savunanlar, öğretimsel kararların, eğitim programlarıyla ilgili kararlardan sonra alındığını ve öğretimsel kararların uygulanıp değerlendirildikten sonra değiştirildiğini söyleyerek bu sürecin sürekli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu modelde, eğitim programı ve öğretim, yukardaki şekilde de görüldüğü gibi ayrı ögeler gibi görünse de, onlar ayrı ögeler değil bir kürenin birbirini tamamlayan iki parçasıdır.

Kısaca bu modelde, eğitim programı ve öğretim programı arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu nedenle eğitim programı göz önünde bulundurularak sınıf içinde öğretim yapılmaya çalışılır.

Oliva (1992, 13), eğitim programı ve öğretim kavramları arasındaki ilişkiye yönelik olarak birçok kişinin aşağıdaki düşüncelerde hemfikir olduğunu belirtmiştir:

- Eğitim programı ve öğretim ilişkili fakat farklı şeylerdir,
- Eğitim programı ve öğretim birbirine bağımlı, içiçe girmiş iki kavramdır,
- Eğitim programı ve öğretim farklı ögeler olarak çalışabilir ve analiz edilebilir, ancak bu iki kavram birbirinden tamamen ayrıldığında diğeri herhangi bir işlev gösteremez.

Yukardaki modellerden, eğitim ve öğretim programını birbirinden ayıran "Dualistic" model ile birini diğerinin alt sistemi yapan "Concentric" model genelde tercih edilmeyen modellerdir. Çünkü, bu modeller bu iki programı birbirinden ayırdığından ciddi problemlere yol açabilmektedir. Ancak, bu modellerin hepsinin arasından "Cyclical" (Devirli) model sadeliği ve her bir programın diğerini sürekli etkilemesinden meydana gelen ihtiyaçlara önem vermesi nedeniyle daha fazla tercih edilmektedir (Oliva, 1992).

Çünkü, gerçekte öğretim, eğitim programının uygulanmasıdır, Bu nedenle bu iki öge uygulamada birbirinden ayrılmaz ve aralarında sıkı bir ilişki olmalıdır. Eğer, okullarda eğitim programı gözönünde bulundurulmadan öğretim yapılıyorsa eğitimin amaçlarına ulaşması ve yapılan eğitimin etkili olmasından sözedilemez.

1.2 Program Geliştirme

Eğitim programı kavramının yanı sıra çok sık kullanılan diğer bir kavram da program geliştirmedir.

Program geliştirme "programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde saptanması ve gerçekleşmesi için faydalanan esasları, prensipleri (teori) ve faaliyetleri (uygulama) operasyonel anlamda ele alan bir çalışmadır" (Varış, 1994, 21).

Çilenti (1985, 33)'ye göre program geliştirme, "bireylere toplumun arzu ettiği davranışların kazandırılması anlamına gelen bir eğitimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi işlemlerine" denilir.

Demirel (1997, 7)'e göre ise program geliştirme, "eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür".

Program geliştirme, okul ve okul çevresindeki yaşamın ve öğrenme koşullarının geliştirilmesini amaç edinir. Program geliştirme, düzenlenen programın masa başında değiştirilmesi, bir kısım konuların çıkarılması veya yenilerinin eklenmesi değildir.

Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme, eğitim süreci ile ilgili olan bütün koşulların, bireylerin ders kitapları ve araçların sürekli bir biçimde geliştirilmesidir. Bu koşullara, okul binaları, tesisler laboratuvarlar yanında öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb. canlı faktörler ile, çevre koşulları, ders kitapları, araç-gereçler vb. cansız faktörler de dahildir (Varış, 1996, 16).

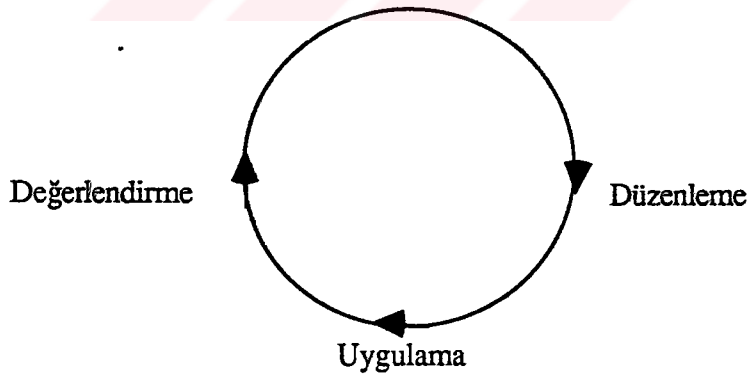
O halde program geliştirme, sadece ekleme ve çıkarma işi değildir. Program geliştirmede sadece öğretim ve ders içeriğinin değil eğitim programının tümünün araştırılıp geliştirilmesi gerekir. Yani, eğitim programının uygulanmasında en iyi sonuçları almak üzere yapılan faaliyetlerin tümü

program geliştirme faaliyetleridir. Program geliştirme katılım, ekip çalışması gerektirir; bu yönden birlikte çalışma tekniklerinde beceri kazanma önem taşır. Birlikte yürütülen gelişme çabalarında, bilimsel yaklaşımın egemen olması için katılanların rollerini yeniden yorumlamaları ve program geliştirme sürecine statü ve bilgileriyle orantılı olarak katkıda bulunmaları esastır. Yani, bu süreçte katılan ilgili kişilerin araştırma süreçlerinde eğitilmeleri deneysel yaklaşıma ilgi göstermeleri, sürekli eğitime inanmaları aşırı bireysel ve kayıtsız olmamaları, yeni ve yaratıcı öğretim süreçlerine yer vermeleri proram geliştirmenin başarısını etkileyen faktörlerdir (Varış, 1996, 16-17).

Yukarıda da görüldüğü gibi program geliştirme işi, birkaç kişinin masa başında oturup okutulacak konuların bir listesini yapmasından meydana gelen bir iş değil, değişik alanlardan bilim uzmanları, eğitimciler, öğretmenler, teknik alan uzmanları, ustalar ve teknisyenlerden oluşan grupların sistemli ve birbirleriyle haberli çalışmalarınıyla oluşabilen, aceleye getirilmemesi gereken, zaman alan ve bazı harcamaları gerektiren önemli bir iştir (Çilenti, 1988).

Sonuç olarak, program geliştirme ile ilgili şunlar söylenebilir;

- Program geliştirme, yazılı bir döküman hazırlamak değil, fakat mevcut programı uygulamada, araştırmacı bir yaklaşımla sürekli olarak geliştirmektir.
- Program geliştirme merkezden okula, okuldan merkeze doğru iletişim gerektiren bir süreçtir.
- Program geliştirme, sürekli, kapsamlı ve uygulamalı bir süreçtir. Yani sürekli olarak program şekil 1.2.5'deki gibi hazırlanır (düzenlenir), uygulanır ve değerlendirilir.



Şekil 1.2.5 Program Geliştirme Süreci

Program geliştirmede, değerlendirme önemli ve sürekli bir yer tutar. Ekip çalışması gerektiren bu süreçte, grupla çalışma tekniklerine ve eşgüdümüne yer verilir. Elde varolan basılı programla, nitelikli öğrenci yetiştirmek için varsayımlar oluşturulur ve

sınıf içi (okul içi ve dışı) etkinlikler kararlaştırılır belirli yöntem denemelerine girilir; yöntem zenginliği vurgulanır. Süreçler ve sonuçlar devamlı değerlendirilir; alınan geri bildirimlere göre yapısal öğelerden biri veya birkaçını geliştirmek için yeni varsayımlar denemeye konur. Böylece program geliştirme sürecinin devamlılığı sağlanır (Varış, 1997).

Eğitim programlarının sürekli olarak değiştirilmesi, eğitimin içeriğinin bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeleri izleyebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu görev, toplumun çağdaşlaşması ve çağın bilim ve teknolojisine sahip olması yoluyla, kalkınma çabasının başarıya ulaştırılması görevidir. Bunun için program geliştirme bir süreçtir (Bilgen, 1994).

Eğitim programları, dinamik olgulardır. Çağdaş bir eğitim için programların toplumsal gelişme ve değişmeye paralel olarak değiştirilmesi gerekir. Ayrıca programların işlerliği sürekli kontrol edilmeli, eğitim sürecinin ürünü değerlendirilerek görülen aksaklıklar giderilmelidir (Fidan ve Erden, 1992, 74).

Çünkü, çağdaş program geliştirme anlayışı, programların değişen teknolojiler karşısında değişmeye daima açık sürekli yenileşme çabası içinde olmaya dönük, araştırma ve geliştirme çabalarına yer veren bir anlayıştır. Bu anlayışa göre eğitimde nitelik isteyen her kurum ya da okul eğitim programlarının çağdaş hale getirilmesi için yeniden düzenleme çalışmalarına girmesi gerekir. Bunun için de öncelikle hedeflerin belirlenmesi (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) ve hedeflerin davranışlara dönüştürülerek öğrencinin ve yapacağının açıkça ortaya konulması gerekmektedir. Böylece öğretmen merkezli program anlayışından öğrenci merkezli program anlayışına geçiş sağlanmış olacaktır (Demirel, 1991).

Eğitim programları geliştirilirken, ülkenin ve programın geliştirildiği yörenin ihtiyaçları ile tutarlı olmalıdır. Program niyet ve amaçlarını ilgililere açık olarak iletebilmelidir. Program öğretmene, neyi, niçin ve nasıl öğreteceğini, yöneticiye, hangi fiziki tesislere ve makinelere ihtiyaç olacağını, müfettişe, neyi, nasıl değerlendireceğini, öğrenciye, ne öğreneceğini ve kendisinden ne beklendiğini işverene hangi bitmiş ürünü (mezunu) alması gerektiğini bildirmelidir (Doğan, 1997, 4).

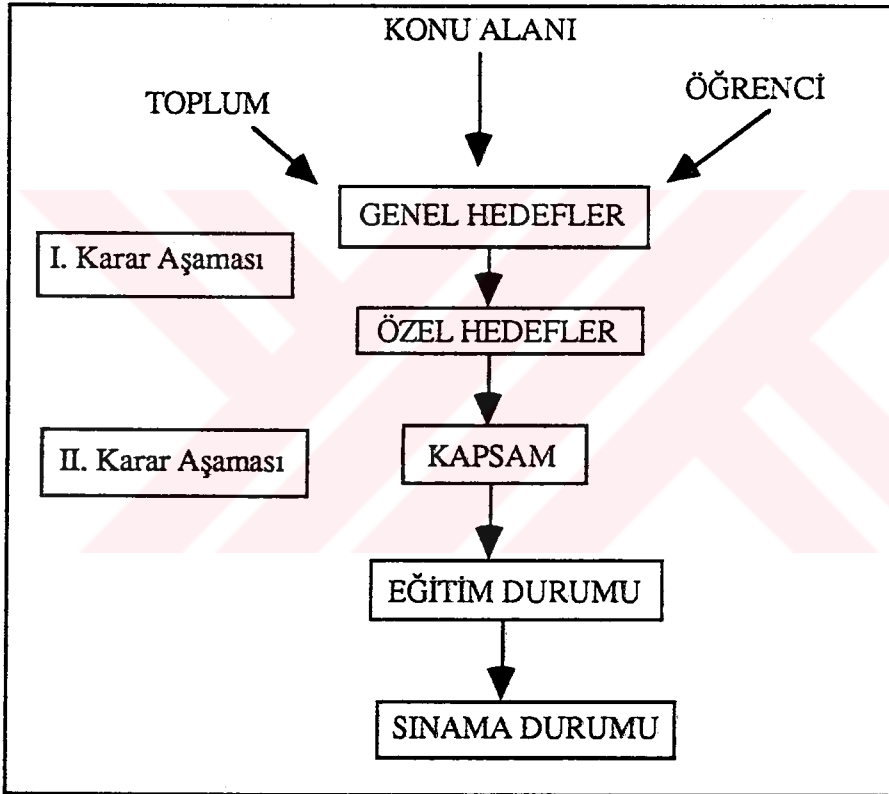
Ayrıca, eğitim programları, çocuğun kazanacağı bilgileri, becerileri, davranışları gösterdiğinden, bu değerler programa rastgele alınmaz. Çocukların gereksinimleri öğrenme biçimlerine göre seçilirler. Örneğin, ilkökul çocukları bir şeyi öğrenirken birçok zihinsel ve fiziksel tepkiler gösterirler. Öğrenme konuları bunlara göre seçilir, zorluk ve ilişki sıralarına göre bir düzene konulur. Öğrenme ilkelerinden birisi de, çocuğun yakından uzağa doğru öğrenmesidir. Bunun için çevre konuları yakından uzağa doğru bir

sıraya konulur. Örneğin, önce evimiz ve çevremiz sonra köyümüz ve komşu köylerimiz daha sonra da bölgemiz ve yurdumuz konularına öncelik verilir (Ercan, 1996).

1.3 Eğitim Programı Tasarısı

Klein'e göre (Akt. Erden, 1995, 6) eğitim programı tasarısı, "eğitim programlarının yapısı ya da örgütlenme örüntüsüdür". Bu süreçte, eğitim programının öğeleri düzenlenerek programın oluşturulması söz konusudur (Ornstein ve Hunkins; Akt. Erden, 1995).

Erden (1995, 6) bir eğitim programı tasarısının öğeleri aşağıda verilen şekil 1.3.6'daki gibi sıralanmıştır.



Şekil 1.3.6 Eğitim Programı Tasarısının Öğeleri

Sistem yaklaşımı ile bir eğitim programı tasarısının hazırlanmasında iki ayrı düzeyde karar verilmesi gerekmektedir. İlk aşamada karar verilirken, toplumun, konu alanlarının ve öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri, ilgileri vb. göz önünde tutulur. Bu düzeyde alınacak kararlar daha çok toplumun, sosyal, politik, ekonomik tercihleri ve planları doğrultusunda belirlenir. İkinci düzeyde alınacak kararlar ise, daha özel ve tekniktir. Bu düzeyde ise, birinci aşamada elde edilen bulgular doğrultusunda programı oluşturan hedef, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri düzenlenir. Eğitim programı tasarısı hazırlanırken birinci aşamada alınacak kararlara zemin

oluşturacak veriler konu alanı, toplum ve bireyin (öğrencinin) ihtiyaçlarının analizi ile elde edilir. Bu veri toplama kaynaklarından hangisinin öncelik taşıyacağı ise, tasarımın dayandığı eğitim felsefesi ve modeline göre değişir. Yani, eğer program tasarısı konu alanı merkezli ise konu alanı, öğrenci ve yaşantı merkezli ise toplumdan elde edilen veriler önem ve öncelik taşır (Erden, 1995).

Program tasarımı ile ilgili kararlar verebilmek için toplumun önem verdiği değerlere ilişkin birçok bilginin toplanıp analiz edilmesi gerekir. Diğer bir deyişle, belirli bir alana yönelik olarak çalışma yapıyorsa, o alandaki değerlerin, yeterliklerin, aranan niteliklerin saptanması gerekir. Bunun için, eğitimciler iki önemli kaynağa başvururlar. Bunlar birey ve toplumun ihtiyaçlarıdır. Bu temel kaynaklardan toplanan bilgiler, program içeriğinin belirlenmesinde, öğretim materyallerinin geliştirilmesine, programın düzenlenmesine ve öğretim yönteminin belirlenmesine kılavuzluk ederler. Program tasarımında bir tarafta belirli bir gelişme çağında bulunan öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Her biri farklı özelliklere sahip olan bu öğrencilerin, belirli bir kültür ortamında yaşamlarının sonucu olarak, bazı ihtiyaçları belirgin hale gelmiştir. Bazı ihtiyaçları ise henüz açık olarak ortaya çıkmamıştır.

Öğrenciler, toplumun sunabileceği bazı imkan ve fırsatlardan haberdar olmuş olabilirler, bazılarında ise henüz değil. İşte okulun üzerinde çalıştığı hammadde budur. Ayrıca toplumun kalıcılığının sağlanabilmesi için, belirli toplumsal değerleri kazanmış belirli özellikleri olan bireylere ihtiyaç vardır. Bundan dolayı, toplumun ve bireyin ihtiyaçları hiçbir şekilde birbirinden ayrılamaz. Burda önemli olan toplumun ihtiyaç ve isteklerine yönelik bireyler yetiştirilirken aynı zamanda bireyin ihtiyaç, istek ve özelliklerinin de göz ardı edilmemesidir. Böylece, birey ve toplum ihtiyaçlarının her ikisi de dikkate alınarak eğitim programına yön verilir ve programlar geliştirilir (Doğan, 1997).

Birey ve toplum dışında eğitim programı tasarısı hazırlanırken gözönünde bulundurulması gereken diğer kaynak da konu alanıdır. Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde programlarda hangi bilgilerin yer alması gerektiği, hangi bilgilerin doğru olduğu, bu bilgilere programlarda ne kadar yer verileceği vb. konularda karar verme giderek daha önemli bir duruma gelmektedir. Bu sorulara cevap oluşturabilmek için bu alanlarda ayrıntılı araştırmaların yapılması ve bunların sonuçlarının çok iyi analiz edilmesi gerekir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan şu sonuç çıkarılabilir: Eğitim programı ne, niçin, ne zaman, kim ve ne ile sorularının meydana getirdiği temellere dayanır. Ne sorusunun cevabını sosyal çevre ve konu olmak üzere iki temelde bulabiliriz. Bu iki temel birbiriyle ilişkilendirilerek kurulduğu zaman, ne sorusunun cevabı, toplumun ihtiyaçları ve konu

alanının gerektirdiklerine uygun olarak verilebilir. Niçin sorusunun cevabını, yapacaklarımızın cevabını veren eğitim felsefesinde buluruz. Nasıl ve ne zaman sorularının cevabını, eğitim psikolojisi verir. Eğitim etkinliklerinin ne zaman ve nasıl yapılacağı, eğitim psikolojisinin bulgularına göre tespit edilir. Nasıl sorusunun cevabı, öğretim yöntem ve tekniklerini, ne zaman sorusunun cevabı öğretimin zamanını belirler. Öğretimin zamanı, öğretimin hangi yaşta, yılın hangi aylarında, haftanın hangi günlerinde, günün hangi saatlerinde verimli olacağını içerir. Kim sorusunun cevabını, bireyin kendisi (öğrenci) verir. Düşünülenler, tasarlananlar kimin için, kime göre ve kime uygulanacaktır? Bu soruların cevabını da bireysel temel verir. Bireysel temeli sağlam atılan bir programın gerçeklik derecesi de yüksektir. Ne ile sorusunun cevabı ise maddi imkanlarımızı ortaya koymayı gerektirir. Tabiki bir programın uygulanmasında gerekli kaynaklara, araçlara, gereçlere hatta okul binalarıyla ilgili yeterliliklere ihtiyaç olacaktır. Maddi imkanlara ihtiyaç duymayan bir program düşünülemez (Koçak, 1996).

1.4 Program Tasarımı Yaklaşımları

Program tasarımı ile ilgili çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır.

Varış (1994, 93-111) "program yaklaşımları" adı altında üç çeşit yaklaşıma değinmiştir. Bunlar;

- Derslere göre düzenlenen program
- Aktivite (etkinlikler) ilkesine dayanan program
- Problemlere (sorunlara) göre düzenlenen programlardır.

Demirel (1997, 60-65) ise, "program tasarımı yaklaşımları" başlığı altında üç çeşit yaklaşımdan söz etmiştir. Bunlar;

- Konu merkezli program tasarımları,
- Öğrenen merkezli program tasarımları ve
- Sorun merkezli program tasarımıdır.

Yukarıda, Varış ile Demirel'in program yaklaşımlarına yönelik olarak yaptıkları sınıflamaların temelini üç öğenin oluşturduğu görülmektedir: Konu alanı, öğrenen ve sorunlar. Yani, bu yaklaşımların herbirinde, bu öğelerden birinin daha önemli olduğu ve bunun temele alınması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Konu alanını merkeze alan tasarımların dayandığı eğitim felsefesinin daimicilik ve esasıcılık olduğu söylenebilir. Konu alanı deseninde öğrencinin sadece bilgiyi kazanmış olması öğrenmesi için yeterli görülmektedir (Demirel, 1997).

Bu tür program tasarımlarında, konular ve dersler önemli olduğundan dolayı, öğrenci değil, öğretmen merkezlidir. Çünkü, kültürel mirasın temsilcisi öğretmendir. Öğretmen eğitim ortamında öğrenciyi sürekli denetler, çünkü bu yaklaşımın dayandığı felsefeye göre öğrenme sıkı çalışma ve disiplin ister.

Yine, bu program yaklaşımının felsefesine göre, öğretmen öğrencilere soruyu sorup, onların çözmelerini istememeli, yani problem çözme yöntemini, tartışma tekniklerini kullanmamalıdır, çünkü bu tür etkinlikler zaman ve emek kaybına neden olabilir. Kısaca, bu program tasarımında öğretmen etken, öğrenci ise edilgendir (Sönmez, 1991).

Öğrenen merkezli tasarımların ise ilerlemecilik eğitim felsefesine dayandığı söylenebilir. Çünkü, böyle bir programda öğretimin içeriği çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Okul yaşamın kendisi olduğundan yaşamdaki her türlü olay ve olgular eğitim ortamına getirilir ve eğitim ortamında kurama değil, uygulamaya ağırlık verilir. Böyle bir eğitim ortamında öğretmen, anlatan, açıklayan değil, tersine yol gösteren, rehberlik eden kişi durumundadır (Varış, 1994; Demirel, 1997 ve Sönmez, 1991).

Sorun merkezli desenlerin dayandığı kesin bir felsefi temelden söz etmek güçtür, ancak yeniden kurmacılık eğitim felsefesine dayandığı söylenebilir. Bu program yaklaşımı konu alanı ve öğrenci merkezli program tasarımlarının yetersizliklerini ortadan kaldırmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu yaklaşım konular arasında ilişki kurulması hem de yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanmasını merkeze alan bir yaklaşımdır.

Sorun merkezli program tasarımlarında, daha çok sorun çözme yöntemi ağırlıktadır. Bu nedenle de toplumun ve bireyin sorunlarını çözmek amacıyla eğitim programlarının düzenlenmesi ve geliştirilmesi istenir. Bu amaçla da sınıf ortamında toplumsal sorunlar üzerinde durularak, öğrencilerin bu sorunlarına yönelik çözüm önerileri ileri sürmeleri sağlanır (Demirel, 1997).

1.5 Disiplinlerarası Öğretim İçin Program Tasarımı ve Geliştirilmesi

Yukarıda belirtilen program tasarımı yaklaşımları dışında, son yıllarda üzerinde önemle durulan bir program tasarımı yaklaşımı vardır ki o da kavrama dayalı olan disiplinlerarası program tasarımı yaklaşımı veya bütünleştirilmiş eğitim programıdır (Interdisciplinary curriculum veya Integrated curriculum).

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim, özellikle öğrenmede etkililiği ve anlamlılığı sağlaması açısından son zamanlarda gerek literatürde gerekse okullardaki uygulamalarda üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiştir. Çünkü, ilköğretimde öğretmenler, ısrarla yapıcı öğretme teknikleri bulmaya çalışmakta ve konuları çekici hale getirmenin sorumluluğunu tartışmaktadırlar. Bu eksikliği giderme ihtiyacı, öğretmenlerin yeni çıkan modelleri kullanıp bu yöntemler hakkında deneyim sahibi olmasını sağlamıştır.

Günümüzde de programcıların, üzerinde yoğunlaştığı ve öğretmenlere sunduğu model disiplinlerarası yaklaşım ya da bütünleştirilmiş eğitim programıdır.

Mason (1996)'a göre, çoğu kişi geleneksel eğitim programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada başarısız olduğuna inanmaktadır. Bütünleştirilmiş eğitim programı modellerini önerenler, bütünleştirilmiş programları bu problemi çözmede ve can çekismekte olan çağdaş okulu canlandırmada bir araç olarak görmektedir.

Disipliner öğretim belirli bir konu alanı (Matematik, Tarih gibi) çerçevesinde yapılan öğretimdir (Yıldırım, 1996, 89).

Bu öğretim, öğrencilerin her bir disiplinde tek bir konu ve fikir üzerinde odaklaşmasını sağlar ve disiplinlerarasındaki ilişkileri gözardı ederek, her bir disiplini ayrı bir alan olarak görüp, bilgileri ayrı ayrı sunar. Yine, disipliner öğretimde, her disiplindeki bilgiler ayrı ayrı anlam taşıdığı için, öğretmenlerin sadece kendi alanlarındaki konuları okuyup gelişmeleri izlemeleri sözkonusudur (Jacobs, 1989).

Yıldırım (1996)'a göre, disiplinlerarası öğretim ise, "geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulmasıdır" (89).

Erickson (1995, 96) ise disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretimi "bir kavramın farklı disiplinlerdeki kavramsal bütünleşmesi" olarak tanımlamaktadır.

Jacobs (1989, 8) disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) yaklaşımı, "bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için, birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışı" olarak tanımlamaktadır.

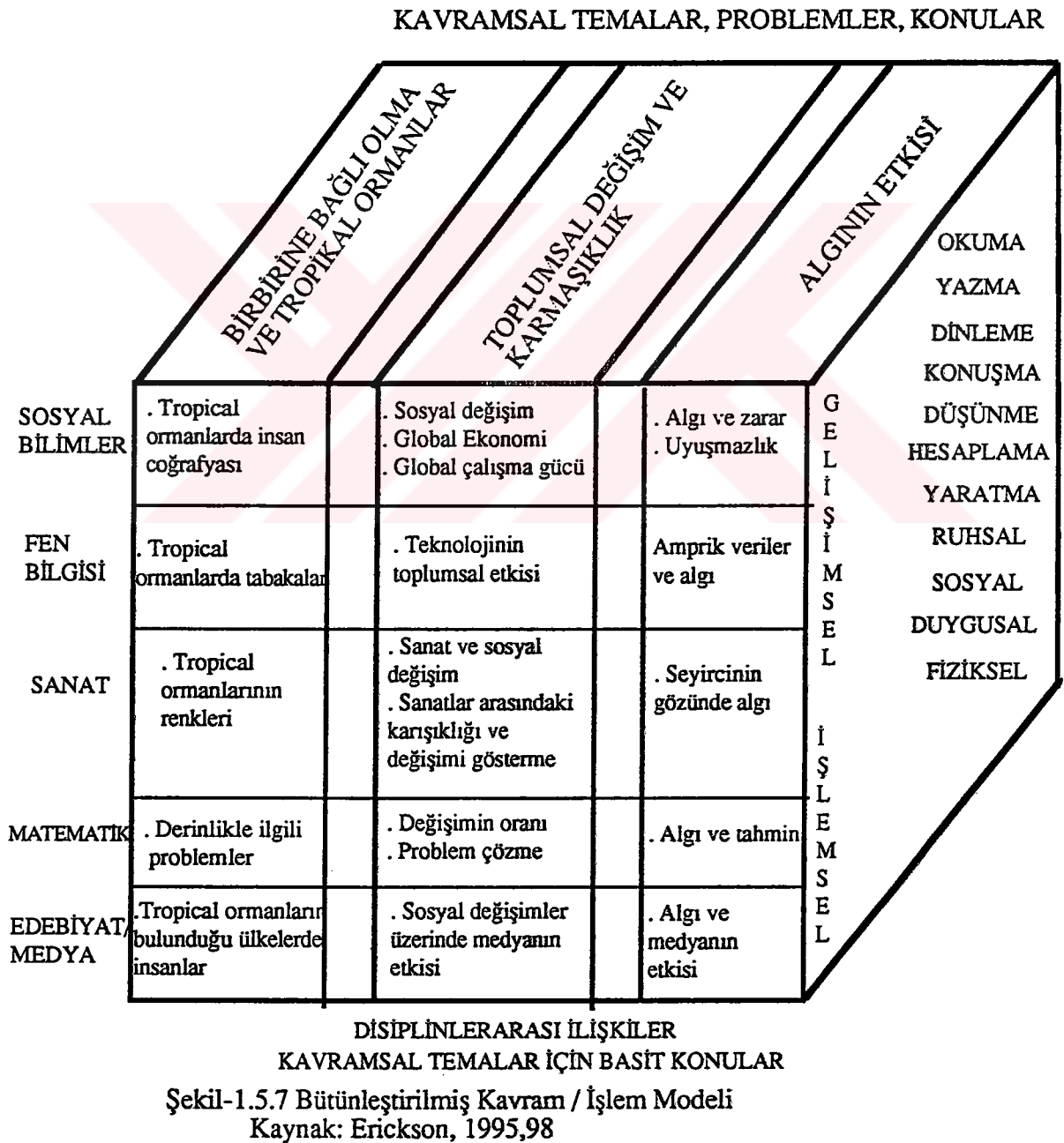
Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) eğitim programı özellikle ABD'de 20. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan konu merkezli eğitim programına alternatif olarak ortaya çıkmış olup, ABD'de eyaletlerinde kullanılma açısından yeni değildir. Bu program, 1969'ların sonu, 1970'lerin başında uygulanmış, fakat başarılı olamamıştır (Wraga, 1997).

Çünkü, disiplinlerin tek başına öğretiminin kaldırılması ve çeşitli disiplinlerin birleştirilmesi birçok probleme yol açmıştır. İçeriğin birbirine benzemeyen aktivitelerin,

bütünleyici forma çevrilmesinin üzerine odaklanması, öğretim için katılımcı yöntemlerin oluşturulmaya çalışılması ve bu yöntemlerin niteliğini belirlemek için küçük çapta değerlendirme çalışmalarının yapılması karşılaşılan bazı problemlerdir (Erickson, 1995).

Günümüzde ise ABD'de de akademik okullarda, mesleki okullarda, öğretmen yetiştirme programlarında, kısaca hemen hemen her kademedeki okullarda, disiplinlerarası yaklaşımın daha belirgin bir şekilde uygulandığını görmek mümkündür.

Kavrama dayalı, disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) eğitim programı modeli Erickson (1995, 98) tarafından şekil 1.5.7'deki gibi gösterilmiştir



Bu modelde şekil 1.5.7'de de görüldüğü gibi, ayrı disiplin alanlarındaki konuların, genel bir problem, tema veya sorun üzerinde odaklaşarak, çeşitli kavramlar doğrultusunda bütünleştirilmesi sözkonusudur.

Şekil 1.5.7'deki model, aynı zamanda içerikten ayrı olarak işlem (process) becerilerini de gösterir. Çünkü bu beceriler içerikten farklı olarak, çocukların gelişimlerini, çeşitli beceriler kazanmalarını sağlar. Bundan dolayı da bu modelde işlem becerileri ile içerik birbirini etkiler ve birbirine bağlıdır (Erickson, 1995).

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) program tasarımı, okullarda okutulan disiplinlerdeki periyodik ünite veya derslerin birlikte düşünülerek düzenlenmesi sözkonusudur. Dilbilimleri, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi, sanatlar, müzik ve beden eğitimi gibi. Burda temel amaç, tasarımcıların disiplinlerin, yüksek düzeyde bir düzen içerisinde kullanımlarını sağlamaktır. Yani, bu yaklaşımda kavramlar üzerinde odaklaşarak değişik disiplinlerdeki farklılıkların ayrıntılı bir şekilde anlaşılması, öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Kavramlar, ortak özellikleri olan, nesne, olay, fikir ve davranışların oluşturduğu sınıflamaların soyut temsilcileridir (Fidan, 1996, 189).

Merill (1983, 287)'e göre ise kavramlar, "ortak özellikleri paylaşan ve aynı isimle tanımlanan semboller, olaylar ve nesneler grubudur".

Toplumsallaşma sürecinde, normal bir gelişim gösteren birey, kendi kültürüne ait kavramları günlük yaşamı içinde çevresindeki uyarıcılarla yaptığı etkileşim sonucu kazanır. Bu etkileşim ne kadar fazla olursa öğrenilen kavram sayısı da o kadar çok olacak ve böylece bireyin kendisini ifade etmesi ve çevreden gelen uyarıcılara tepki göstermesi kolaylaşacaktır.

Kısaca, kavramlar anlama veya ana fikir olarak özetlenmiş ve yorumlanmış gerçeklerdir. Yani, bir olgular grubunun benzerlikleri olabilir, bazı noktaları, özellikleri veya örnekleri birbirine benzeyebilir. İşte, bu benzerlikler özetlendiğinde veya yorumlandığında bir kavram olur (Barth ve Demirtaş, 1997).

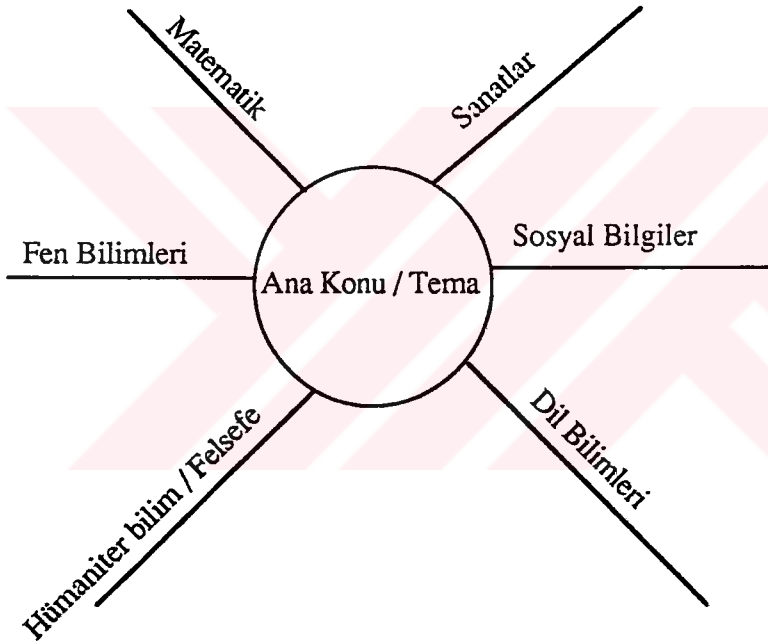
Fidan (1996)'a göre kavramlar çevremizin karmaşıklığını basitleştirir. Kavramlar insanlar arasındaki iletişimin gerçekleşmesinde, insanların birbirini anlamalarını sağlamada çok önemli bir rol oynarlar. Yanlış anlamalar, kavramlara verdiğimiz farklı anlamlardan da doğabilir.

Hayes Jacobs (1989) ve Erickson (1995)'a göre eğitim programlarının esas amacı, çeşitli disiplinlerdeki bilgi parçalanmalarını önlemek olmalıdır. Disiplinlerarası

(bütünleştirilmiş) eğitim programları bu amacı sağlaması açısından çok önemlidir. Çünkü, bütünleştirilmiş eğitim programının amacı, kavramları daha açık ve net olarak tanımlamak ve önemli bir problem, tema, konudaki ilişkili kavramları göstermek ve böylece üst düzeyde düşünme becerileri kazandırmaktır.

Mason (1996) disiplinlerarası öğretimin eğitim programının bütün alanlarını içerdiğini, öğrencilerin bütün eğitim programı alanlarını (sanat, bilim ve edebi bilimler vb.) kullanarak sorunları değerlendirip, incelediği üzerinde durmuştur. Ayrıca, ilkökul öğrencilerinin bu program sayesinde Müzik, Vatandaşlık Bilgisi, Yer Bilimi, Görsel Sanatlar vb. farklı içerik alanlarını kolayca ilişkilendirdiklerini belirtmiştir.

Şekil-1.5.8 Jacobs (1989, 56)'un disiplinlerarası kavram modelini göstermektedir.



Şekil-1.5.8 Disiplinlerarası Kavram Modeli

Şekil 1.5.8'de görüldüğü gibi disiplinlerarası yaklaşımda merkezde bir tema, konu ya da kavram vardır. Bu konu ya da kavram değişik disiplinlerle ilişkilendirilerek öğretilmeye çalışılır. Çünkü bu modelde amaç, disiplin perspektiflerini biraraya getirmek, hedef, tema, konu ve problemin araştırılmasına odaklanmaktır. Böyle bir yaklaşım sonunda, öğrenciler değişik bakış açılarıyla çeşitli disiplinler arasında daha derin ilişki kurmayı öğrenerek, fikirlerarası ilişkileri daha açık olarak öğrenirler. Yani, öğrenciler birçok alana daha anlamlı bir yolla katılarak, gerçeğin parçalarını birleştirip, iletişim, problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirirler (Bean; 1990; Carregie, 1989; NMSA, 1982; NAASP, 1985; Akt. McDonald ve Czerniak, 1994).

Gatewood (1998), çeşitli disiplinlerdeki konular önemli olduğu için birinin diğerinden ayrı olarak anlatılmaması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, Gatewood (1998)'a göre bütünleştirilmiş eğitim programları, hem öğretmenlere hem de öğrencilere gerçek yaşama yönelik problem becerileri kazandırma açısından büyük önem taşımaktadır.

Erickson (1995)'a göre de bütünleştirilmiş eğitim programı öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri anlaması ve onlara yüksek düzeyde düşünme yöntemlerini öğretmesi (analiz, sentez ve genelleme) ve bunlar hakkında bilgi vermesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Yine, bu eğitim programları, öğrencilerin çoklu perspektiflerden, karmaşık problemlere (sorunlara) bakabilmesi ve etkili vatandaşlık için önemli olan problem çözme becerileri geliştirebilmesi açısından da büyük bir değer taşımaktadır.

Son yıllarda, eğitim programlarının bütünleştirilmesiyle ilgili olarak ortaya çıkan ihtiyaç birçok nedenlerden dolayı büyük bir yoğunluk kazanmıştır.

Bu nedenleri Jacobs (1989, 3-5) aşağıdaki gibi özetlemiştir.

1. Bilgi gelişimi

Tüm çalışma alanlarında bilgi belirli bir oranda artış göstermektedir. Bundan dolayı, eğitim programcısı sadece ne öğretilmesi gerektiğiyle değil, programda neyin yer alıp almadığı ile ilgili olarak da bir görüşe sahip olmalıdır. Sosyal Bilimlerde dünyadaki bütün ülkeler tek tek incelenemeyeceğinden kültürleri seçme bakımından bir zorluk ortaya çıkacaktır.

Yine güncel problemlerle ilgili olarak da okulların eğitim programlarıyla ilgili talepleri de değişiklik göstermektedir. Örneğin; günümüzde pek çok ülke AIDS içeren bir eğitim programı talep etmektedir.

Yine bazı ülkelerde de aile yaşamı ve cinsel eğitim ile ilgili ders programları devlet okullarında entegre olarak kullanılmaktadır.

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle bilgi de sürekli olarak gelişip, büyüyeceğinden bilgi üst üste yığılacaktır. Bunun sonucunda da hangi bilgiyi? Nasıl aktarabilirim? sorunu ortaya çıkacaktır.

2. Bölümlü program (Fragmented Schedules)

Ortaokul öğretmenleri öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak yerine daha çok dersi 40 dakikalık ders planına göre yapmanın daha yararlı olacağı fikrini savunurlar. Okullar, okul süresini belirli zaman dilimlerine bölerek hem eğitim ile ilgili sorumlulukları yerine getirir hem de programın kolayca uygulanabilmesini sağlarlar. Sonuçta ders

gereksinimleri haftada saatlik derslerle yerine getirilir. Bu öğrencilerin tercih ettiği bir programdır. Böylece öğrenciler günde 8 defa her 40 dakikanın ardından 5 dakikalık teneffüs yaparak ve değişik derslere değişik hocalarla girerek haftanın yorgunluğunu unuturlar.

3. Ders programının uygunluğu

Öğrencilerin ortak kanısı, derste öğrendiklerinin gerçek yaşamla ters orantılı olduğudur. Çoğu zaman uygulamalardan yoksun kitaplara dayalı olan bilgileri öğrendiklerinden niçin matematiğe ihtiyaçları olduğunu anlatmakta güçlük çekerler. Günlük, farklı saatlere bölünmüş ders saatleri de öğrencilerin konuları daha derin düşünmesini engelleyen bir unsurdur. Örneğin; okulda sadece 43 dakika matematik, 43 dakika İngilizce, 43 dakika fen dersi vardır. Ama, öğrenciler okul dışında bilgi alanlarına bölünmeksizin tüm gün boyunca problemler yaşarlar.

İşte bu noktada, okullardaki ders programlarının uygunsuzluğu belirginleşmektedir. Burda söylenmek istenen, okulların spesifik disiplinlerden kaçınmaları değildir, aksine disiplinlerin ilişkisini periyodik bir şekilde gösterecek öğrenme becerilerini geliştirmeye gereksinimleri olduğudur. Farklı konuların, öğrencilerin hayatını nasıl değiştireceğini onlara gösterme gereksinimi vardır. Ancak, bu sayede öğrenciler disiplinin şu ya da bu şekilde gerekli olduğunu görebilirler.

Grady (Akt. Mason, 1996)'a göre, okullardaki öğrencilerin başarısızlığının nedeni, okulların öğrenciler için çeşitli alanlar ve yaşadıkları dünyanın yapısı arasında anlamlı ilişkiler kuramamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştığı problemlere (çevresel bunalımlar, toplumsal huzursuzluk vb.) çözüm bulması çeşitli disiplinlerden ve bu konu alanlarından bilgi ve beceri gerektirmektedir. Bu nedenle, bütünleştirilmiş (disiplinlerarası) bir eğitim programı ile öğrenciler daha iyi öğrenip başarılı olabilirler.

Jacobs (Akt. Brandt, 1991)'a göre, disiplinlerin bütünleştirilmesi ile, bilgiler diğer alanlarla ilişkilendirildiğinden öğrencilerin seçmediği dersler bile onlar için zevkli hale getirilebilmektedir. Çünkü, öğrenciler, o derslerin gerçekten günlük yaşamda hangi alanlarda kullanılabileceğini çok iyi anlamaktadırlar. Örneğin; öğrenciler matematiği sadece rakamlardan ibaret olmadığını, fende ve sosyal bilgilerde de kullanılabileceğini anladıkları an bu onlar için çok heyecan verici bir duruma gelecektir. Böylece, eğitimin bütünleştirilmesi, disiplinlerin pragmatik bir kullanımı olabilir.

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) eğitim programı, öğrenciye bir konu alanındaki ders kitabından daha geniş bilgi sunar ve öğretmen öğrenciden önceki tüm bilgileri bilmesini beklemez. Çünkü, bu program öğrenmede özgürlük, esneklik sağlayarak,

öğrencilerin soruları cevaplamada, doğru bilgiye ulaşmak için öğretmene bağlı olmaktan ziyade, sorumluluk alarak kendileri bilgiye ulaşmaya çalışır.

Ayrıca, öğrencilerin yanında öğretmenler de öğrenen kişi gibi kendi kendilerini geliştirerek konuların tasarımındaki yöntemleri kolaylaştırmaya ve konuların yapısını planlamaya çalışırlar, bunu yaparken de her öğretmen kendi görüşünü ortaya koyar ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır. Bundan dolayı da bütünleştirilmiş üniteler öğrenciler kadar, öğretmenler için de yeni bilgileri yaratma da kısa yollar sağlar (Erickson, 1995).

1.6 Disiplinlerarası Öğretim İçin Program Hazırlama

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) yaklaşım bilinçli bir şekilde program hazırlama sürecinde kullanıldığı zaman öğretimin başarısına büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır. Çünkü, disiplinlerarası program uygulamaları üzerinde yapılan çalışmalar, bu yaklaşımın öğrencileri motive ederek onların iletişim, problem çözme becerilerini ve yaratıcılığını geliştirip onlarda daha anlamlı ve kalıcı bir öğrenme sağladığını ortaya koymuştur (Jacobs, 1989; McDonald ve Czerniak, 1994; Barab ve Landa, 1997).

Bu yaklaşımda, program geliştirme ve uygulama, disiplinler yaklaşımına oranla daha fazla zaman, çaba ve işbirliği gerektirebilir. Ancak, elde edilen öğrenme sonuçları, harcanan zamana ve çabaya değdiğini ortaya çıkarmaktadır. Bütün bunlar bize, disiplinlerarası yaklaşıma göre program geliştirmenin önemi ve gerekliliğini yeterince göstermektedir.

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) bir program hazırlanırken mümkün olduğu ölçüde değişik konu alanlarından kişilerin bu sürece katılmalarını sağlamak gerekmektedir. Aksi halde, geliştirilen program belirli bir disiplinin etkisi altına gireceğinden, etkili bir disiplinlerarası bütünleştirmeden söz etmek mümkün olmayabilir. Geliştirilen programın içeriği (ünite veya ders) seçilen konuya göre çeşitlilik gösterebilir (Yıldırım, 1996, 91).

Jacobs ve Borland (Akt. Jacobs, 1989) disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) yaklaşıma göre bir program hazırlamak için 4 aşamadan oluşan bir model önermişlerdir. Bu modelde;

İlk aşama: Programın hazırlanacağı bir konunun seçilmesidir. Konu bir tema, kavram, alan, olay ya da problem olabilir. Ancak, merkeze alınacak konu seçilirken bazı ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır.

Merkez konu ne çok genel (araştırmanın amacının çok ötesinde) ne de çalışmanın elementlerini sınırlayacak kadar dar olmalıdır. Örneğin, bir konu olarak "ülke"nin

seçilmesi bu konunun sınırlanmasında ve etkili bir biçimde geliştirilmesinde birtakım sorunlar çıkabilir. Yine, seçilecek konunun çok dar kapsamlı da olmaması gerekir. Örneğini "hücre zarı" gibi dar kapsamlı bir konu, bu konuya uygun disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) bir programın hazırlanmasında etkili olamaz. Bundan dolayı da konunun öncelikle, soyut, kavramsal ve değişik konu alanını kapsayacak nitelikte olması gerekir. Örneğin, demokrasi, ışık, devrim, aile, iklim ve ulaşım, yönetim, çevre, eşitlik gibi kavramlar disiplinlerarası yaklaşıma uygun nitelikte ve çeşitli disiplinleri bütünleştirebilecek özelliğe sahip kavram ya da konulardır (Yıldırım, 1996).

Öğretmenler, disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) yaklaşıma göre program hazırlarken aynı zamanda dünya ile ilgili konulara da ilgiyi çekebilirler. Olaylarda, bu yaklaşımda merkez konular olarak alınabilir. Çünkü olaylar sadece güncel olan haberleri içermez, aynı zamanda öğrencilerin yaşamlarında devam eden bir oyun sergileme, edebi bir magazin yazma ve bir meslek bulma gibi olaylar kadar tarihi ve olası gelecek olayları da kapsar. Burada asıl önemli olan öğrencilere uygun konu seçmektir. Öğrenciler konu seçimine yardımcı olarak bu süreçte katkıda bulunabilirler (Jacobs, 1989).

Nitekim, Stipek (Akt. Mason, 1996)'e göre öğrencinin ilgi ve motivasyonunu artırmak için bütünleştirilmiş (disiplinlerarası) eğitim programında temalar, problemler seçilirken öğrencinin de fikri alınmalı ve bunun için uygun fırsatlar yaratılmalıdır.

İkinci aşama: Birinci aşamada konu seçildikten sonra, ikinci aşamada seçilen konu ile ilgili olan alt konular ve bu konuların ilişkili olabileceği disiplinler belirlenir. Bu aşamada konunun tüm disiplin alanları açısından araştırılması için beyin fırtınası yapılır. Öğretmen tahtaya bir çember çizer ve çemberin ortasına merkezi konuyu yazar. Daha sonra öğrencilerle birlikte beyin fırtınası yapılarak merkezi konu ya da temanın ilişkilendirilebileceği disiplinler seçilir. Böylece çember her bir bölüm (matematik, dil, sosyal bilimler, sanat, felsefe ve bilim) bir disiplini ve o disiplinin merkezi konuya ilişkin alt konularını gösterecek şekilde düzenlenir.

Bu nedenle Gatewood (1998)'a göre disiplinlerarası öğretimde öğrencinin merkeze alınması çok önemlidir. Çünkü, eğer öğrenci merkeze alınırsa, yani kavramların disiplinlerle ilişkisi öğrencilere sorularak bulunmaya çalışılırsa, öğrenciler disiplinlerarasındaki bağlantıları daha etkili bir şekilde görebilir ve içeriği kendileri için eğitimcilerin onlar için yapabildiklerinden daha iyi şekilde bütünleştirirler.

Bu aşamada, öğretmenin özellikle ilişkili disiplinleri öğrencilere sorarak onları beyin fırtınası ile düşünmeye teşvik etmesi çok önemlidir. Çünkü, Osborne (1963; Akt. Jacobs)'e göre beyin fırtınası oturumları, kişilere kaliteli fikir seçiminden çok nicel fikir üretme konusunda yardımcı olmaktadır.

Ayrıca Osborne, kişileri beyin fırtınasına teşvik etmek için, aşağıdaki özelliklerin gözönünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır (1963; Akt. Jacobs)

- "Özgür düşünme" teşvik edilmelidir. Çünkü, o anki cevap ya da düşünceler yaratıcılığı artırır.
- Fikirlerin niceliği ortaya çıkarılarak buna göre değerlendirme yapılmalıdır.
- Oturuma katılanlar, herhangi bir fikir üzerinde yorum yapıp, daha çok önerileriyle oturuma destek olmalıdır.

Bu aşamada, her konuyla ilgili olarak tüm disiplinlerin programda yer alması şart değildir. Konunun öğretiminde önemli olan disiplinlerin temsil edilmesi daha önemlidir (Yıldırım, 1996, 92).

Üçüncü aşama: Bu aşamada, belirlenen konular ve disiplinler birbirleriyle ilişkilendirilmeye yani daha sistematik bir yapı oluşturulmaya çalışılır. Kavramlar arasındaki, ortak noktalar saptanarak bunlar soru haline getirilir. Bu şekilde ortaya çıkan bazı sorular birden fazla disipline hitap edebilir. Bu süreçte, ikinci aşamada ortaya çıkan kavramlarla ilgili soruların tümü tamamlanıncaya kadar bu işlem devam eder.

Burda her kavram için soru sorulmayabilir ve sorular birden fazla kavramı içine alabilir (Yıldırım, 1996, 92).

Jacobs ve Borland (Akt. Yıldırım, 1996) bu soruların 4 ile 6 arasında olmasını önermektedir. Bu sorular, ilk aşamada belirtilen konu ya da temanın öğretilmesi için geliştirilecek olan programın içeriğini ve organizasyonunu oluşturur.

Dördüncü aşama: Bu aşamada artık geliştirilen sorulara göre programın hazırlanmasına çalışılır. Bu süreçte, öğrencilere disiplinlerarası yaklaşıma göre belirlenen konu ya da temayı öğretmek için ne yapılacak? sorusu önemlidir.

Ayrıca, bu konu ya da temanın öğrenci tarafından hangi düzeyde öğrenilmesi (bilgi, kavrama, uygulama, analiz vb) isteniliyorsa bu belirlenir ve buna yönelik aktiviteler planlanır.

Program geliştirilirken kullanılacak olan yöntemler, disiplinler yaklaşımına göre program hazırlama yaklaşımıyla benzerlik gösterir. Ancak, bu yaklaşımda tek bir disiplinin ağırlığı için seçilen konunun disiplinlerarası bir biçimde işlenmesine fırsat verecek şekilde ilgili disiplinlerin biraraya getirilmesi ve bütünleştirilmesi gerekir. Yani, önemli olan disiplin ya da disiplinler değil, ilk aşamada seçilen konudur. Böylece, bu süreçte 3. aşamada belirlenen sorular doğrultusunda programın amaçları, içeriği, uygulama ve değerlendirme yöntemleri belirlenir (Yıldırım, 1996).

Bu yaklaşımda konunun, farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi amaçlandığı için, bu aşamada da programda sadece bir yönetime değil çeşitli öğretim tekniklerine yer verilmelidir. Ayrıca, bu aşamada öğrenciler hem bireysel hem de grupsal örneklere teşvik etmek için özellikle 2'li 3'lü küçük ve büyük grupları kullanan aktiviteler tasarlanmalıdır.

Burada amaç, her dersin aktivitesini desteklemek için optimal şartlar oluşturmaktır.

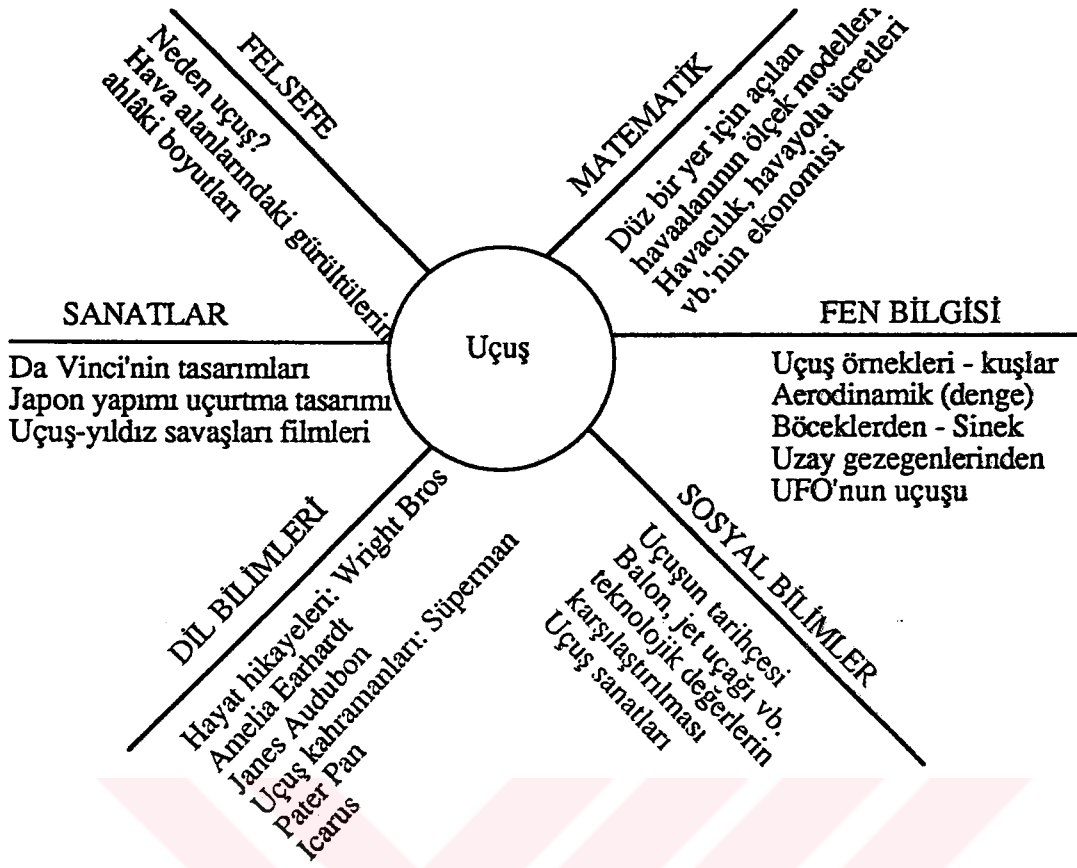
Jacobs (1989, 63)'a göre, bu aşamada aktiviteler düzenlenirken aşağıdakiler gözönüne alınmalıdır.

- | | |
|---------------------------------|--|
| a. Denek | → Öğrenci |
| b. Hareket, eylem | → İstenilen davranış belirtisi sonucu |
| c. ürün, sonuç | → Aktivitelerin gözlenebilir sonucu |
| d. Koşullar | → Özel aktivite için konulan şartlar (stipulations) |
| e. Değerlendirilebilir standart | → Zaman, nitelik ve nicelik açısından kabul edilebilen performans düzeyi ile ilgili kriter |

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi yanında bu yaklaşımla ilgili hazırlanan programın değerlendirilmesi içinde gerekli yöntem ve ilkelerin belirlenmesi gerekir. Zaman zaman öğrencilerden, öğretmenlerden, okul yöneticilerinden, velilerden uygulanan programla ilgili geribildirimler alınarak programın etkinliği hakkında ipuçları elde edilebilir.

Nitekim Mason (1996)'a göre bütünleştirilmiş bir eğitim programında daha olumlu sonuçlar almak için, hem öğrencinin hem de öğretmenin performansını değerlendirme yöntemleri disiplinlerarası nitelikte olmalıdır.

Yukarıda anlatılan, disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) yaklaşıma göre oluşturulan program hazırlama modelinin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda Jacobs (1989, 58-59)'un ortaya koyduğu iki kavramsal yapı sunulmuştur.

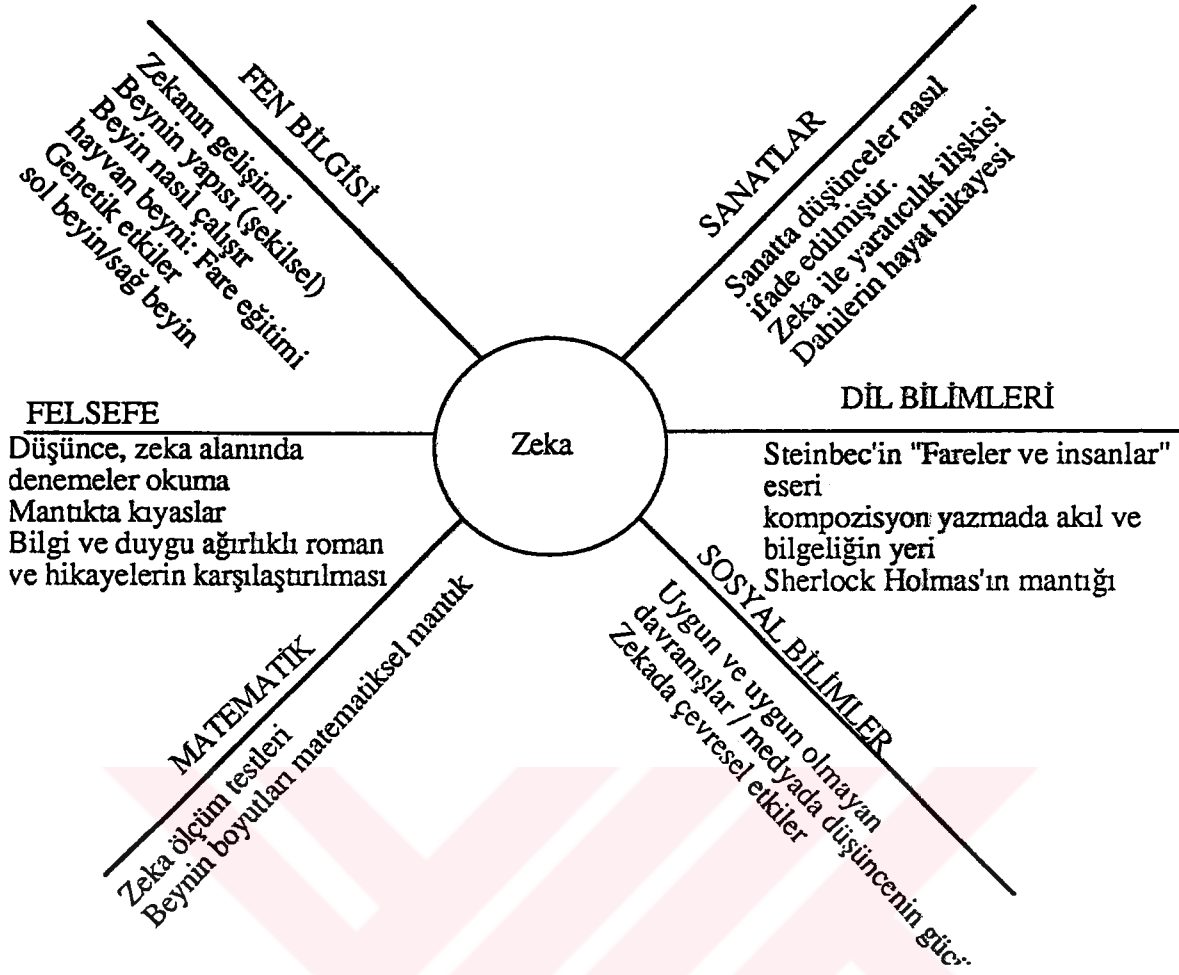


Şekil-1.6.9 Uçuş Konusunun Disiplinlerarası Kavram Modeli

Öğretmen uçuş konusunu çemberin merkezine yazdıktan sonra aşağıdaki soruları öğrencilere sorarak, onların bu soruları disiplinlerle ilişkilendirmesini sağlayabilir (Jacobs, 1989).

- Ne uçar?
- Doğadaki nesneler nasıl ve neden uçarlar?
- İnsanlar üzerinde uçuşun etkisi ne derece olmuştur?
- Uçuşun geleceğı ne olacaktır? vb.

Burda öğretmenler bu tür soruların öğrencilerin de sormasına imkan sağlayarak öğrencilerle birlikte bu sorularla disiplinler arasındaki ilişkileri birlikte saptamalıdır.



Şekil-1.6.10 Zeka Konusunun Disiplinlerarası Kavram Modeli

Öğretmenler, bu konuyu diğer disiplinlerle ilişkilendirmek için aşağıdaki soruları sorabilirler (Jacobs, 1989)

- Zeka nedir?
- İnsan zekası nasıl gelişti?
- Zeka nasıl ölçülür?
- Zeka sadece insana mı özgüdür?
- Yaratıcı zeka nasıl ifade edilir? vb.

1.7 Disiplinlerarası (Bütünleştirilmiş) Program Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi ve Kapsamı

Bugün her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı bir bilgi artışıyla karşı karşıya bulunmaktayız. Bu bilgi artışı, bilgiye olan bakış açısını da değiştirmiş ve yirminci yüzyıl bilgiyi daha çok ürün olarak ele almış ve okullarda, bilginin tüketimi yapılmaya

çalışılmıştır. Ancak artık, günümüzde değişen bilim ve teknoloji karşısında değişen bireysel ve toplumsal ihtiyaçların da karşılanabilmesi için okullarda bilginin tüketiminden, bilginin üretimine ağırlık verilmesi zorunlu hale gelmiştir (Doğanay, 1997).

Bilgi kaynağının bu şekilde sürekli büyüdüğü, değiştiği düşünülürse, bilgiye bakış açısındaki bu değişim eğitim programlarının da değişmesi zorunluluğunu doğurmuştur. Artık, değişik program modellerinin uygulanıp geliştirilmesi kaçınılmaz bir duruma gelmiştir.

İşte, son yıllarda disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) yaklaşıma dayalı program hazırlama modeli, etkili ve anlamlı öğrenmeye olan katkısından dolayı üzerinde en fazla durulan model haline gelmiştir.

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) yaklaşıma dayalı program hazırlama modeli, ABD'de de 20. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan konu merkezli eğitim programlarına alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Bu model ile ilgili olarak 1890'ların ortalarından 1920'lere kadar Amerika'da eğitimciler temel eğitime yönelik deneme çalışmaları yapmışlardır. Bu tür çalışmalar, ileride bu yaklaşıma dayalı program geliştirme çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Bu modelin ABD'de de gelişmesine Charles Garmo, Frank McMurry, John Dewey, William Kilpatrick, J.L. Meriam ve Frederik Bonser gibi kişiler katkıda bulunmuştur (Wraga, 1997).

Örneğin, Dewey'nin 1896'da açtığı Chicago Üniversitesi İlkokulu, McMurry'nin eğitim programının birleşmesine ilişkin fikirlerini tekrar edecek nitelikteydi. Çünkü, McMurry okulun yaşamla ilişkilendirildiği sürece başarıya ulaşabileceği fikrini savunmuştur. Dewey, kurduğu okulda, McMurry'nin fikrini test ederek, çocuğun samimi bir ortamda edindiği deneyimi, aktarması, kullanması ayrıca okulda öğrendiklerini günlük yaşama uyarlamasını amaçlamıştır. Böylece okul, izole edilmiş parçalar karmaşasına karşın organik bir bütün görünümü alacaktı. Dewey'nin eğitim programları alanında teorileri uygulamalı olarak test etmeye yönelik çalışmaları, eğitim programı modeliyle uğraşan diğer ilerlemeci eğitimcileri de etkilemiştir (Wraga, 1997).

Yine, Wraga (1997) makalesinde, temel eğitim programı tasarımcılarının yüzyılın ilk otuz yılında geleneksel konu merkezli eğitim programlarının okul dışında yaşanan deneyimlerden kopuk olduğunu farkına varılmasıyla, bu konuya eleştiri getirerek, onların disiplinlerarası eğitim programı için teorik bir mantık ve alternatif eğitim programı düzenlediklerini belirtmiştir. Çünkü, eğitim tasarımcıları en güzel eğitim programlarının yaşam aktivitesi ile ilişkilendirilen programlar olduğu fikrini savunmuşlardır. Aynı makalede, NSSE Eğitim Programı Tasarımcıları Kurumu'nun da, disiplinlerarası yaklaşımın önemine değinerek, bu komitenin modern yaşamdaki büyük değişimlerden

ötürü, günümüzde bilginin de yeniden sentezlenmesi ve disiplinlerarası eğitim programı gibi çağdaş program çalışmalarının arttırılması gerektiği fikrini savunduklarına değinilmiştir.

Sonuç olarak, bütünleştirilmiş (disiplinlerarası) eğitim programı anlayışı "Heidi Hayes Jacobs" tarafından sistemli olarak ortaya konulmuş olup, bu program 1960'ların sonu ile 1970'lerin başında ABD'de bazı eyaletlerde uygulanmıştır (Erickson, 1995).

Yine, Hirsch (1987) ve Bloom (1987) geleneksel eğitim programlarını eleştirmiş ve eğitim programı tasarımcılarına disiplinlerin tersine disiplinlerarası ünite veya dersler için görüş tasarımları hazırlamaları gerektiğini savunmuşlardır (Akt. Jacobs, 1989).

Yukarda, disiplinlerarası yaklaşımın tarihsel gelişimine kısaca değinildikten sonra, aşağıda da yaklaşımın kuramsal kısmına değinilmiştir.

Jacobs (1989, 8), disiplinlerarası yaklaşımı, "bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için, birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışı" olarak tanımlamaktadır.

Erickson (1995, 96) göre ise disiplinlerarası yaklaşım, "farklı disiplinlerdeki kavramların, kavramsal bütünleşmesidir".

Yıldırım (1996)'da, bu yaklaşımı "geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması" (89) olarak tanımlamıştır.

Yukardaki üç tanımdan da görüleceği gibi disiplinlerarası yaklaşımın temelini "kavram" oluşturmaktadır. Bundan dolayı, bu yaklaşıma "kavrama dayalı öğretim" de denilmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997).

Kavram, ortak özellikleri paylaşan ve aynı isimle tanımlanan semboller, olaylar ve nesneler grubudur (Merill, 1983, 287). Çüçen (1998)'e göre, ise "kavram, bir obje veya olgunun düşüncedeki karşılığıdır". Kavram, imgelerden (hayal etmeden) farklıdır. Bir şeyin imgesi, tek ve somut bir varlığa aitken, bir şeyin kavramı genel ve soyut varlığa aittir. Örneğin; bir çiçeğin hayali yani imgesi, belli bir çiçeğe aittir. Biz bir çiçeği hayal ederken, zihnimizde belli bir çiçeği yani evimizin bahçesindeki çiçeği anımsarız. Buna karşılık çiçek kavramı, belli şekil ve özellikleriyle anımsayarak hayal ettiğimiz bir çiçek değil genel ve soyutlanmış çiçeğin tasarımını verir (25).

Ormrod (1990, 306-307) kavramların sağladığı kolaylıkları çeşitli kaynaklardan yararlanarak aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Kavramlar dünyanın karmaşıklığını azaltır,

- Kavramlar yeni durumlara genelleme yapma olanağı sağlarlar.
- Kavramlar, çevrenin soyutlanmasına olanak verirler.
- Kavramlar düşünme gücünü artırır
- Kavramlar arasında karşılıklı ilişkiler kurulabilir.

Fidan (1996)'a göre kavramlar çevremizin karmaşıklığını basitleştirir. Kavramlar insanlar arasındaki iletişimin gerçekleşmesinde, insanların birbirlerini anlamalarını sağlamada çok önemli bir rol oynarlar. Yanlış anlamalar, kavramlara verdiğimiz farklı anlamlardan da doğabilir.

Çüçen (1997, 25-26) kavram türlerini aşağıdaki gibi belirtmektedir.

a) Genel ve Tekil Kavramlar: Zihinde tasarlanan bir şey tek bir varlığa karşılık geliyorsa, bu kavram tekil bir kavramdır. Eğer bir sınıfın tümüne karşılık geliyorsa genel kavramdır. Örneğin "şu masa" tekil kavramdır. "masa" ise genel kavramdır.

b) Somut ve Soyut Kavramlar: Somut kavram, başka bir şeye dayanmadan var olan tek bir varlığa karşılık gelen tasarımıdır. Örneğin; "sarı" veya "insan" bir nesneye veya varlığa karşılık geliyorsa somut bir kavramdır. Nesne veya varlıkların ortak özelliklerinden çıkartarak soyutladığımız tasarımlara soyut kavram denir. Örneğin; değişik renkli nesnelerin ortak özelliği olarak tasarladığımız "sarılık" veya insanların ortak özelliklerinden soyutlanarak çıkardığımız "insanlık" birer soyut kavramdır.

c) Kollektif ve Distribütif (Dağıtılmış) Kavramlar: Bir grubu, diğer gruptan ayırıp, kendi bireylerinden oluşan bir gruba kolektif kavram denilir. Örneğin; "ordu" bir kolektif kavramdır. Buna karşılık "asker" kolektif kavramdan "ordu" içinde bir birey olarak ordunun içinde olduğu zaman anlam kazanır. Distribütif kavramlar, kolektif kavramdan anlamını ve özelliğini alır.

d) Olumlu ve Olumsuz Kavramlar: Olumlu kavram bir varlığa veya özelliğe sahip olmayı nitelerken, olumsuz kavram bir varlığa veya bir özelliğe sahip olmamayı niteler. Örneğin; "zengin", "namuslu", "erdemli" ve "eksiksiz" olumlu kavramlardır. Buna karşılık, "fakir", "namussuz", "erdemsiz" ve "eksik" kavramları olumsuzdur.

e) Bağlı ve Bağlı Olmayan Kavramlar: Bir kavram varlığını bir başka kavrama borçlu ise buna bağlı kavram denir. Örneğin; "baba" kavramı evli ve çocuk sahibi olan erkekleri tasarlamanızı sağlar. O halde "baba" bağlı bir kavramdır. Masa kavramı, kavram varlığını başka bir varlıktan almadığı için bağlı-olmayan bir kavramdır.

f) Açık ve Seçik Kavramlar: Açık kavramlar bize doğrudan gelen yani araçsız elde edilen kavramlardır. Örneğin, "dişimizin ağrması" halindeki "ağrı" kavramı bizce açıktır. Fakat, açık kavram her zaman seçik olmayabilir. Hangi dişimizin ağrıldığını bilmiyorsa ağrımız bize seçik değildir. Dişimiz ağrıyan diş bulup, vurduğunda hem açık hem de seçik olmaktadır.

Yukarda yapılan açıklamalardan da görüldüğü gibi, disiplinlerarası yaklaşımın odak noktasını oluşturan "kavramlar" insan yaşamında önemli bir yere sahiptir.

Erickson (1995, 99) bütünleştirilmiş (disiplinlerarası) bir eğitim programının anlaşılması ve geliştirilmesi için bazı soruların cevaplandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlar;

1. 21. yüzyıla girerken gözönünde bulunduracağımız, konu alanındaki esas kavramlar ve ölçüt içerik ne olmalıdır?
2. Eğitim programlarını bütünleştirmek için önemli temalar, problemler ya da konular alanında karar vermek için kullanacağımız temel esaslar veya ölçüt ne olmalıdır?
3. Eğitim programlarını bütünleştirmede, ayrı disiplinlerden gelen içerik ve belirlenmiş kavramların içeriğinin bütünleştirilmesi nasıl sağlanmalıdır?
4. Bütünleştirilmiş bir eğitim programı tasarımına bir konuyu uyarlarlarken işlem becerileri ile ölçüt içeriğin kavramsal anlaşılmasının gelişmesini hangi eğitim programları yapısı sağlamalıdır.

Böylece, yukardaki sorular daha açık bir şekilde cevaplandırıldığında bütünleştirilmiş (disiplinlerarası) bir eğitim programının geliştirilmesi daha kolay olacaktır.

Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı öğretim öğrencilerin olaylara daha geniş bir perspektiften bakmasını sağlama, onları derslere karşı ilgili olmaya teşvik etme ve en önemlisi de konuyu öğretmeyi garanti etmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Jacobs, 1989; Erickson, 1995; Barab ve Landa, 1997).

Barab ve Landa (1997)'ye göre iyi öğretmenler, konuları çeşitli disiplinlerle ilişkilendirerek, öğrencilerin değişik alanlardaki bilgileri bir bütün olarak algılanmasını sağlar ve böylece, birçok ilgisini, motivasyonunu toplayamamış öğrenciler için aktif öğrenme ortamı yaratırlar. Öğretmenler sınıf ortamına, öğrencinin çözmeye değer olarak gördüğü karmaşık bir problemi (bu problem sanal veya doğal, hikaye türünden veya analitik şekilde olabilir) getirip bu problemi öğrencilerin diğer disiplinlerle ilişkilerdirecek şekilde çözüme ulaştırmasına yardımcı olabilirler.

Ancak, öğretmenler bu dayanak noktası olan problemleri seçerken şu ölçütleri gözönünde bulundurmalıdırlar (Barab ve Landa, 1997, 2)

- Problemler, öğrencilerin hayal gücünü ele geçirebilmeli,
- Öğrencilerin birden çok disiplinle bağlantı kurmasını sağlamalı,
- Öğrenciler tarafından önemli bulunmalı,
- Öğretmenler, problemi bütünleştirdikleri disiplinlerin içeriğini bilmeli ve
- Problem, çeşitli öğrenme yaklaşımlarına olanak sağlamalı ve kültürel deneyimli öğrencilere başarılı olması için olanak sağlamalıdır.

Jacobs'a göre (Akt. Brandt, 1991) öğretim ortamı, çocukların dersler arasındaki bağlantıyı görmesine olanak sağlamamaktadır. Oysa, konular öylesine belirlenmelidir ki bunlar birbirini destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte olmalıdır.

Bredenkamp (Akt. Mason, 1996) çocuklar için, eğitimin disiplinlerarası konular etrafında organize edilmesi gerektiğini, çünkü özellikle ilköğretim döneminde çocukların dünyayı holistik ve somut bir şekilde algıladıklarını ileri sürmüştür. Ayrıca, geleneksel konu alanları içinde birbirinden ayrılmış bilgi kategorilerinin çocuklar için anlamlı olmadığını ve onların öğrenmelerine engel olabileceğini ifade etmiştir.

Çünkü, öğrenme bütünlük gösteren bir eylemdir. Gestaltçılara göre evren bir bütündür. Bundan dolayı da doğadaki nesneler, olaylar parça parça değil bütün olarak anlam kazanırlar. Yine Gestalt psikologlarına göre, organizma olaylara bütün olarak tepkide bulunur. Bunlara göre, öğrenmede öncelikle olay ya da nesnenin tümünü görerek ilişkileri kavramak önemlidir. Yani, olaylar arasındaki ilişkileri, bağlantıları bir bütün olarak görüp, olayları algılamak sözkonusudur. Bu kurama göre, öğeler arasındaki ilişkiler, etkileşimler önemli olduğundan öğelerin herhangi biri yalnızken bir anlam taşımaz, öğelerin kombinasyonu, öğelerin birleşimi önemlidir. Bundan dolayı da bilgiler parça parça değil, daha birleştirici ve tamamlayıcı olarak beyne kaydedilir. Kısaca Gestaltçılara göre, öğrenme, anlama, kavrama ve ilişkilendirme işidir. Öğrenmede önce olay bütün olarak algılanır, daha sonra ayrıntılara girilir. Örneğin; bir müzik parçası dinlenirken önce, melodi genel olarak kavranır, daha sonra ayrıntılara dikkat edilir. Olaylar parça parça bir anlam ifade etmez, parçalar birleştirildiğinde, bütünleştildiğinde öğrenme anlam kazanabilir (Ormrod, 1990; Morgan, 1989).

Ayrıca, araştırmalar, küçük parçalar halinde öğrenmenin zor ve belirgin olmayan olayları kolayca unutturduğunu göstermiştir. Çünkü, olayın bütünündeki genel kavramı

ve anlamı gösteren çocuk hem olayı kolayca öğrenmekte hem de bu olayla diğer olaylar arasındaki ilişkiyi kolayca bulabilmektedir (Karagözoğlu, 1966, 23).

Oysa, Brandt (1991) bir makalesinde Jacobs'un şu düşüncesine dikkat çekmiştir: "Okullarda öğretmenler konuları ile öylesine bütünleşmektedirler ki duvar ötesini görmek onlar için çok zor bir durum haline gelmektedir", "Ben bir matematik öğretmeni gibi düşünürüm. Matematik öğretmeni gibi giyinirim. Matematiği seviyorum" şeklindeki düşüncelerle kendi konu alanlarıyla başka konular arasında ilişki kurmayı gözardı ettiklerini vurgulamıştır (2).

Barab ve Landa (1997)'ye göre günümüzde, eğitim açısından tartışılması gereken en önemli problem şudur: "Bir tek eğitim programı sunan bir öğretmen, hazırbulunuşluk düzeyleri ve yaşam deneyimleri birbirinden çok farklı olan 20-30 öğrenciye nasıl öğretim yapabilir". Öğretmen, eğitimi bireyselleştirebilir veya öğrenciyi benzer öğrenme yöntemleri ve yaşam deneyimleri bakımından gruplara ayırabilir. Ancak, burda önemli olan öğretmenin şu sorunun cevabını verebilmesidir: "Hazırbulunuşluk düzeyleri ve yaşam deneyimleri birbirinden farklı olan öğrenciler sınıf dışında bu şaşırtıcı ve karmaşık dünyada gerekli olan bilgi ve becerilerin çokluğu ile niçin ve nasıl başa çıkabilir? (2).

İşte bu sorunun cevabı ancak, disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) yaklaşımla verilebilir. Çünkü, yukarıda da değinildiği gibi çocuklar, bütün ve anlamlı olarak gördükleri, ilişkilendirebildikleri bilgileri daha çabuk öğrenirler ve bunları unutmaları daha zordur. Bundan dolayı da bugün gerçekten de Kuzey Amerika geneline okul bölgeleri kültürel, gelişimsel, bilişsel, motivasyon ve ilgiye bağlı öğrenci farklılığının bütün biçimlerine cevap vermek üzere disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) eğitim programına yer vermekte ve bu programları desteklemektedir (Jacobs, 1989; Barab ve Landa, 1997).

Yukarda yapılan açıklamalardan da görülebileceği gibi, günümüzde uzmanlaşma sürecine girmiş bulunmamıza rağmen kendi özel alanlarımızda daha iyi hizmet verebilmemiz için, değişik alanlara girebilmemiz ve o alanlarla kendi alanımızda denge kurmaya çalışmamız gerekir. Örneğin, doktor olan kişi sadece vücudun biyolojisi ve fizyolojisi ile ilgili olarak eğitilmez, aynı zamanda insan yapısı ile ilgili tüm eğitimi alır. Çünkü, doktorların karşılaştıkları etik sorunların, hastalar üzerindeki tedavilerle doğrudan ilişkisi vardır.

Bundan dolayı, Jacobs (1989) konu ne olursa olsun bilgi alanları arasında ilişki kurabileceğini savunmuştur. Örneğin, Shakespeare'nin eserlerinde, özel pasajları okutmak yerine, o zamanın tarihine, sanatına, toplumun o zamanki değer yargılarına ve bilimin önemine değinerek öğretebiliriz.

Yukarda disiplinlerarası yaklaşımın önemiyle ilgili olarak anlatılanlar, özetlendiğinde bu yaklaşımın öğrenciler açısından yararı aşağıdaki gibi belirtilebilir:

- Öğrencilerin öğrenme ve öğretmeye odaklaşmasını sağlayarak, onların düşünme ve fikirlerinde ayrıntıya inip yüksek düzeyde genellemelere ulaşmasını sağlar.

- Bu program, aktivitelerle öğrencileri meşgul edip, onları araştırmaya, incelemeye ve bilginin değişik stil ve modellerde kullanımını öğrenmeye yönelir. Böylece öğrencilere, sorumluluk kazandırır.

- Kavramlar aracılığıyla, öğrencileri analiz ve sentez düzeyindeki düşünelere odaklaştırır.

- Öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesi ve bütünleştirmesine yardım eder.

- Öğrencilerin önemli ve güncel konu, kavram ve problemlere odaklaşmasını sağlayarak, çevresi ve dünyada meydana gelen olaylardan haberdar olmasını sağlar. Bu yaklaşım öğretime ortamına canlılık vererek, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlar ve bütün öğrencileri "başarılı öğrenenler" grubuna yerleştirir (Arizona Department of Education; Akt. Erickson, 1995, 102-103).

Mason (1996)'a göre disiplinlerarası bir öğretim uygulamak için ve bu öğretimin başarılı olması için öncelikle öğretmenlerin hizmetöncesinde disiplinlerarası bilgiler üzerinde odaklanan bir programdan geçmesi ve bu süreçte disiplinlerarası program gelişimini gözlemesi, bunlar hakkında düşünmesi ve bunları bizzat uygulamaya geçirmesi gerekmektedir. Aksi halde bu kişiler daha sonra öğretmen olduklarında çeşitli konular arasında bağlantılar kurma, yani disiplinlerarası öğretimi uygulama konusunda belli bir deneyime sahip olmadıkları için, başarısız olacaklardır. Yine, Mason (1996) öğretmenlerin sadece hizmetöncesinde değil, hizmetleri sırasında da sürekli hizmetiçi eğitim programlarıyla disiplinlerarası öğretim alanında yeni gelişmeleri izleyerek eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) eğitim programının başarıya ulaşmasında en büyük etmenlerden biriside öğretmenlerin birlikte çalışmasıdır (Jacobs, 1989; Yıldırım, 1996; Tchudi ve Stephen 1993).

Gatewood (1998)'a göre disiplinlerarası öğretimin başarıya ulaşması için öğretmenlerin haftada bir eğitim programlarına yönelik görüşmeler yaparak konu alanlarını nasıl daha iyi birleştirebileceklerine yönelik yaratıcı yollar geliştirmeleri gerekmektedir.

Tchudi ve Stephen (1993)'e göre okullarda genelde öğretmenler kendilerini yalnız hissetmektedirler. Yani, diğer öğretmenlerle işbirliği yapmamaktadırlar. Oysa, okullarda neyi, nasıl öğretecekleri konusunda işbirliği yapıp, zamanı planlayan ve esnek programlar hazırlayan okullar daha başarılı olmaktadır.

Yine, Mason (1996)'a göre, etkili bütünleştirilmiş eğitim programları oluşturmak için bütün okul kademelerinde bölümler arasındaki bariyerler kaldırılmalı, öğretmenler arasında iletişim ve işbirliğine dayalı bir ortam oluşturulmalıdır.

Ancak, okullarda öğretmenleri biraraya getirip bir ekip ya da grup oluştururken gruptaki öğretmenlerin daha önce birlikte çalışıp çalışmadığına ve onların gönüllü olarak biraraya gelmesine dikkat edilmelidir. Çünkü, disiplinlerarası planlama, bireyler arasında iyi iletişim gerektirir.

Yukardaki açıklamalar, disiplinlerarası öğretimin grupla öğretim ya da ekiple öğretim temeline dayandığını göstermektedir. Hughes (1965, 528; Akt. Oğuzkan, 1989, 105)'e göre takım öğretimi "her biri değişik fakat birbiriyle ilgili uzmanlık dallarını temsil eden öğretim üyelerinin (öğretmenlerin) belli kursları (dersleri) bir takım halinde okutmalarına verilen ad"dır.

Curzon (Akt. Küçükahmet, 1994)'a göre ise ekiple öğretim "iki ya da daha fazla sayıda öğretmen ve diğer ilginin öğretim etkinliklerini planlama, sunma ve değerlendirmede anlamlı ve metodolojik işbirliğidir" (75).

Ekiple öğretimin temel özelliklerinden birisi, okul kadrosunda bulunan öğretmenlerden en iyi biçimde yararlanmanın yollarını sürekli olarak açık tutmasıdır. Çünkü, bu tür öğretim meslek yaşantıları ve statüleri birbirinden farklı öğretmenlere çok değişik eğitim çalışmalarını birlikte gözleme ve değerlendirme fırsatı tanır. Öğretmenler, hep birlikte bir gelişme sürecinde yer aldıkları için görevlerinde daha başarılı ve etkili olurlar. Bu başarı ve etki, yapılan öğretimin niteliğini yükseltir, verimini artırır (Oğuzkan, 1989).

Grupla öğretim, öğretmenler arası ilişkilere yeni bir nitelik kazandırmıştır. Çünkü, bu tür bir çalışmada ulaşılabilecek amaçlar gözönünde tutulacak temel ilkeler ve kullanılacak araç ve gereçlerle ilgili kararların çoğu birlikte alınır, planlar birlikte hazırlanır. Bu nedenle takım öğretiminde öğretmenler arası ilişkilerin, ortak sorumluluğu paylaşmak ve başkalarına yardımcı olmak düşüncesi ve duygusu gibi bir temele dayanması gerekir. Zaten bu öğretimin üstün niteliklerinden birisi, öğretmenlere birbirlerinden yararlanma ve birbirlerini tamamlama imkanı vermesidir. Ayrıca, bu tür bir öğretim belli bir alan veya konuda uzmanlık kazanmış, eski veya yeni herhangi bir öğretmenin bilgi ve yaşantılarını,

aynı okulda çalışan birkaç öğretmen arkadaşıyla büyük bir öğrenci topluluğunun yararına sunması açısından büyük bir öneme sahiptir (Oğuzkan, 1989; Küçükahmet, 1994).

Okullarda öğretmenlerin işbirliği içinde bir ekip çalışması yaparak, disiplinlerarası yaklaşımı uygulamasına yardımcı olacak en önemli kişiler okul yöneticileridir.

Mason (1996)'a göre disiplinlerarası öğretimin başarıya ulaşması için aynı zamanda öğretmenler ve yöneticiler arasında iyi bir iletişim ve koordinasyonun olması gerekmektedir.

Jacobs (Akt. Brandt, 1991)'e göre bir okul müdürü veya okul yöneticisinin disiplinlerarası yaklaşımı okulunda uygulayabilmesi için öncelikle aşağıdaki soruları dikkate alıp analiz etmesi gerekir:

- Şu an ne öğretiyoruz?
- Bunu daha anlamlı kılacak ne yapabiliriz?
- Okulda ne gibi imkanlar var?
- Okuldaki elemanlar arasında bir işbirliği yapılabilir mi?

Eğer, yukardaki sorular sonunda okuldaki olanakların uygun olduğu görülürse, artık disiplinlerarası olabilecek en az bir ünite seçip etkili bir şekilde planlanarak uygulamaya konulabilir. Çünkü, şartlar doğru olarak ortaya konulduktan sonra seçim yapılmıştır. Eğer, öğretmenler bu üniteyi işledikten sonra bunların çocuklar için daha iyi bir deneyim olduğunu düşünürlerse ve bu tür çalışmaları tekrarlamak isterlerse, o zaman bütünleştirilmiş eğitim için okul yöneticisi ilk adımı atmış olacaktır (Jacobs; Akt. Brandt, 1991).

1.8 Disiplinlerarası Yaklaşım Aracılığıyla Sosyal Bilgiler Dersi'nin Öğretimi

İlköğretimin en önemli amacı, "iyi vatandaş" yetiştirmektir. İlköğretimde bu amacı gerçekleştirmeye çalışan en önemli dersler, 1-3 sınıflar arasında verilen Hayat Bilgisi dersi ile 4,5,6 ve 7. sınıflarda verilen Sosyal Bilgiler dersi.

"Sosyal Bilgiler" farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Sönmez (1994, 8)'e göre Sosyal Bilgiler "toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler"dır.

Erden (1996, 8)'e göre ise Sosyal Bilgiler, "ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı"dır.

Erden'in tanımından da görülebileceği gibi Sosyal Bilgilerin içeriği, sosyal bilimlerin disiplinlerinden seçilen bilgi, beceri, tutum ve değerlerden oluşur. Yani, Sosyal Bilgiler öğretiminde kapsam Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerden seçilir. Bu nedenle Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilgiler arasında yakın bir ilişki vardır. Bu yakın ilişkiden dolayı çoğu zaman bu iki kavram karıştırılmaktadır. Oysa bu iki kavram birbirinden farklıdır.

Sosyal Bilimler, "insanın insanla ve insanın çevresi ile olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğudur. Bu nedenle, her sosyal bilim disiplini insan yaşamının değişik yönlerini incelemektedir" (Kısakürek, 1981, 2).

Sönmez (1994, 7)'e göre ise sosyal bilimler, "insan tarafından üretilen gerçekte kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgilerdir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi sosyal bilimler, insan tarafından oluşturulan gerçek toplumsal olgular, kişinin diğer kişi ve kurumlarla etkileşim sonucu oluşanlar olarak ele alınabilir.

Öğretim programlarında Sosyal Bilimler mi Sosyal Bilgiler mi tartışması bazı ülkeler için sonuçlanmış değildir. Ancak, 1963 yılında Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Konseyinin yaptığı inceleme ve belirleme genel bir kabulü ve uygulamayı yansıtmaktadır. Şöyle ki; belli başlı ülkelerde lise düzeyinde Sosyal Bilimler adı altında, Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji gibi bilim alanlarının ayrı ayrı belirtildiği, Sosyal Bilgiler adı altında ise incelenen 17 ülkede, programlarda herhangi bir uygulama olmadığı kaydedilmektedir (Özoğlu, 1987, 7).

Okul programlarında Sosyal Bilimler öğretimi, Sosyal Bilimler disiplinlerine paralel dersler olarak yer aldığı gibi, Sosyal Bilgiler olarak da yer almaktadır. Genel olarak Sosyal Bilgilere, Sosyal Bilimlerin öğretimi için seçilmiş ve değişmediği kabul edilen kısımları olarak bakılmakta ve 11-15 yaşları arasındaki öğrencilerin programlarında yer verilmektedir. Sosyal Bilimler ise genel olarak akademik biçimde ve ileri düzeyde bilim disiplini anlayışında, insan ilişkilerini incelemektedir. Özetle, Sosyal Bilimler, araştırma, deney, buluş ve benzeri bilimsel etkinlikleri içerir; insan, toplum ve onların değerleri, çevreleri ile olan ilişkileri ile ilgilenir ve bu konudaki bilgiyi artırır ve genişletmeye çalışır. Sosyal Bilgiler ise, okul programlarında Sosyal Bilimler yöntemlerini, içeriğini ve bulgularını oldukça basit bir düzeyde ele almakta, bireyin toplumda yaşayış ve davranışları, temel gereksinimleri ve bunları gidermek için yapıklarını, oluşturulan kuruluşları ve değerleri gibi konuları işlemektedir. Bu çerçevede Sosyal Bilgilere "Vatandaşlık Bilgileri" olarak da bakmak mümkündür (Özoğlu, 1987, 6-7).

Sosyal Bilimler alanına giren disiplinler amacına göre farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. Ancak, genellikle Tarih, Coğrafya, Antropoloji, Ekonomi, Sosyoloji, Politika, Sosyal Bilimleri kapsayan başlıca disiplinler olarak görülmektedir (Erden, 1996; Sönmez, 1994; Karagözoğlu, 1966).

Yukardaki disiplinler herbiri bilim adamlarınca uzmanlık alanları olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle konu alanı merkezli eğitim programlarında bu disiplinlerin herbiri ayrı bir konu alanı ve ders olarak ele alınmaktadır.

Barth ve Demirtaş (1997, 16)'ın Sosyal Bilgiler programına yönelik olarak yaptıkları aşağıdaki tanım Sosyal Bilgilerin iyi vatandaş yetiştirme amacını destekler niteliktedir.

Sosyal Bilgiler, "Türk demokratik toplumunda sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten, içeriği Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi konuları ilişkilendirilerek oluşturulan ve yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim planıdır".

Yine, Erden (1996, 35)'e göre, çocuğun toplumsallaşması ve iyi bir vatandaş olmasını, toplumsal olayları bir bütün olarak kavramasını sağlamak amacıyla, ilköğretim okullarında Tarih, Coğrafya, Politika, Ekonomi, Hukuk, Antropoloji gibi disiplinlerden seçilmiş, basitleştirilmiş ve düzenlenmiş konulardan oluşan Sosyal Bilgiler dersine yer verilmiştir.

Yukarıda yapılan açıklamalar, sosyal bilgilerin iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçladığını göstermekte ve bu dersin ilköğretim programı içerisinde önemli bir yere sahip olduğuna dikkat çekmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinleri birleştirerek öğrencilerin toplumsal olaylara bütüncül yaklaşımını sağlayabilir. Ancak, bu işlevini yerine getirebilmesi için Sosyal Bilgilerin belli olay, tarih, yer ve kurumların isimlerinin ezberlendiği bir ders olmaktan çıkartılarak, öğrencilerin sosyal olay ve sorunların nedenlerini çeşitli yönleri ile görebildikleri ve bu sorunlara Sosyal Bilimlerin bazı temel kavramları ile düzeylerine uygun çözüm yolları önerebildikleri bir ders haline getirilmesi gerekir (Erden, 1996, 35).

Çünkü, günümüzde her alanda görülen hızlı gelişmeler, araştırmaların ortaya çıkardığı bulgular, derslerin içeriğini geniş ölçüde arttırmaktadır. Artan bilgilerin tümünü öğrencilere verme olanağı ve gereği olmadığına göre, öğretim programının içeriğini gelişmelere ve yeniliklere göre yeniden düzenlemek gerekmektedir.

İçerik düzenlenirken de, içeriğin yaşam alanlarının anlam taşıyan bölümleriyle ilişkilendirilerek ve ders konuları arasında yatay ve dikey ilişkiler kurularak düzenlenmesi gerekir (Varış, 1997).

Yukardaki açıklamalardan hareketle, günümüzde artık, ilköğretim programlarının ve programlar içinde yer alan derslerin içeriğinin düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Ülkemizde yapılan 15. Milli Eğitim Şurası (1996, 6)'nda ilköğretim kapsamına giren okulların programlarında tam bir bütünlük olmadığı, programlarda içerikte yeni konu ve etkinliklere yer verilmediği vurgulanmış ve programların çocuk gelişimine uygun olmadığına dikkat çekilmiştir.

Bütün bunlar, ilköğretimin "iyi vatandaş yetiştirme" amacını gerçekleştirmeye çalışan Sosyal Bilgiler programında bilim ve teknolojiye meydana gelen değişmelere paralel olarak kendisini yenilemesi zorunluluğunu doğurmuştur.

Barth ve Shermis (1970, 744-750) Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan üç yaklaşım üzerinde durmuşlardır. Bunlar;

a) Vatandaşlık bilgisinin aktarımı olarak sosyal bilgiler:

Bu, en eski geleneksel yaklaşım olup, bu yaklaşımın özünde, toplumun varlığını sürdürdürebilmesi için, onun kültürel bilgi, değer ve becerilerinin öğrencilere aktararak, onların iyi birer vatandaş olmaları amaçlanmaktadır.

Bu yaklaşımda genellikle kültürle ilgili kavram ve değerler öğrencilere aktarılırken, soru-cevap, düz anlatım yöntemleri kullanılır. Ayrıca, kitapların içeriği belirli bir otorite tarafından seçilir ve bu içeriği öğretmenler kendilerince yorumlayarak öğrencilere aktarırlar.

b) Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler:

Bu yaklaşım ise, en iyi vatandaşların, sosyal bilimlerle ilgili kavramların, problemlerin öğretilmesiyle yetiştirilebileceği fikrini savunur.

Bu nedenle, iyi vatandaşlar yetiştirmek için öğrencilere Sosyal bilimler alanındaki disiplinlere yönelik bilgi, beceri ve değerler kazandırılmaya çalışılır. Bütün bu bilgi, beceri ve değerler öğrencilere kazandırılmaya çalışılırken öğrenciler her disipline yönelik uygun yöntemleri kullanarak bilgiyi keşfederler.

Ayrıca, bu yaklaşımda öğretim programının içeriğini, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerin temel kavramları ve problemleri oluşturur.

c) Yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler:

Bu yaklaşım ise vatandaşlığın en iyi araştırma süreci ile geliştirilebileceği düşüncesini savunur. Bundan dolayı da Sosyal bilgilerin düşünerek araştırma yoluyla öğretilmesi sözkonusudur. Bu yaklaşımda amaç, çağdaş dünyada hergün çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalan bireylerin bu sorunlarını çözmesi için, onlara problem çözme becerileri kazandırarak, problemleri tanımlamaları ve analiz etmelerini sağlamaktır. Ayrıca, bu yaklaşıma göre, vatandaşlık eğitimi, bir sosyal bilgiler programı içinde gerek kişisel gerek toplumsal sorunlara ilişkin karar alma çalışmalarının yapılmasını gerektirir. Bu nedenle de bu yaklaşımda Sosyal Bilgilerin belli bir kapsamı yoktur ve çağdaş sorunlar programın temelini oluşturarak, problemler öğrenciler tarafından seçilebilir.

Erden (1996)'e göre sosyal bilgiler dersinde öğretmenler bu üç yaklaşımdan birini kullandıkları gibi, özellikle son yıllarda bu üç yaklaşımdan da yararlanabilmektedirler.

Ancak, bugünün insanların yaşamlarını etkileyen birçok sorunun etkisi altında olması, sosyal bilgilerin "yansıtıcı inceleme alanı olarak öğretilmesi" yönteminin önemini arttırmaktadır. Çünkü, öğrencilerin 21. yüzyılda çok sayıda problemle karşılaştıkları zaman, bu problemlere en uygun çözüm yollarını bulması ve bunlar arasında en doğru seçeneğe karar vermesi gerekecektir. En doğru seçeneği bulabilmesi için de problemi araştırması, incelemesi ve problemi diğer alanlarla ilişkilendirerek nedenlerini açığa çıkarması vb. çabalar içinde olması gerekmektedir.

Bu nedenle çocuklara çeşitli problemleri araştırma, inceleme ve onlar hakkında sonuçlara ulaşma, yani olayları analiz etme, sentezleme yeterliliği kazandırılmalıdır. Bunun için de öğrencilerin okul yaşantıları boyunca etkili kararlar alabilme alıştırmaları yapması gerekmektedir.

İşte bu tür yeterliliklerin kazandırılmasında okullarda verilen sosyal bilgiler dersi büyük önem taşımaktadır. Çünkü, daha önceden de değinildiği gibi sosyal bilgiler dersinin en önemli amaçlarından birisi çocuğun toplumsal olayları bir bütün olarak kavramasını sağlamaktır. Çocuğun olayları bir bütün olarak kavrayabilmesi için de bu dersin sadece tarih, coğrafya ağırlıklı bir ders değil sosyal bilim disiplinlerinin tümüyle ilişkili olarak verilen bir ders olması gerekmektedir. Yani, tüm sosyal alanlarla ilgili problemlere yer verilerek çocuğun bir sosyal olayın bir tek nedeni değil birden fazla nedeni olduğunu görmesi sağlanmalıdır.

Zaten ülkemizde, eğitim programları hazırlanırken programın öğelerinin yatay ve dikey olarak örgütlenmesine önem verilmektedir. Özellikle ilköğretim okullarının birinci devresi için hazırlanan programlarda hem yatay hem de dikey örgütlenme gözönünde bulundurulmaya çalışılmıştır.

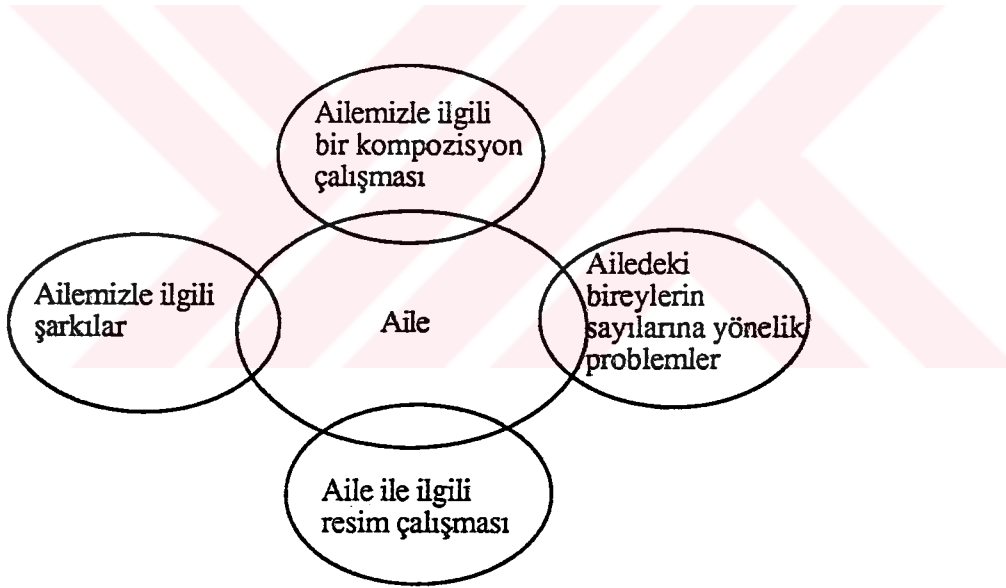
Erden (1996, 22-23), yatay ve dikey örgütlenmeyi aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Yatay örgütlenme:

Bu tür örgütlenmede bir disiplinle ilgili bir konu alınır, sonra bu konuyla ilgili diğer disiplinlerde hangi konuların işleneceğine karar verilir. Yani, kısaca merkezde bir konu alanı vardır ve diğer konu alanları bunun çevresinde oluşturulur.

Ülkemizde, ilköğretim okullarının birinci devresindeki Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi mihver derstir. Programdaki diğer beceriler ve ifadeler bu mihver dersler etrafında geliştirilir. Mihver dersler, öğrencilerin değişik konu alanları arasındaki ilişkiyi görmelerini ve konuları bir bütün olarak kavramalarını sağlamak amacıyla büyük bir öneme sahiptir. Öğretim etkinlikleri düzenlenirken temel ünite mihver dersten seçilir, diğer derslerde de bu ünite kazandırılmak istenilen hedeflere ulaşmaya yardımcı olacak etkinliklere yer verilir.

Yatay örgütlenmenin daha iyi anlaşılması için aşağıdaki örneğe yer verilmiştir.



Şekil-1.8.11 Ailemiz Ünitesinin Yatay Örgütlenme İle İşlenmesi

Yukardaki örnekte de görülebileceği gibi Sosyal Bilgiler dersinde "Ailemiz" ünitesi işlenirken, Matematik dersinde ailedeki bireylerin sayısı ile ilgili problemler çözülebilir, Türkçe dersinde ailemiz ile ilgili bir kompozisyon yazdırılabilir; resim dersinde aile ile ilgili bir resim çizdirilebilir, müzik dersinde ise konuya uygun bir şarkı ya da şiir öğretilir.

Dikey örgütlenme:

Eğitim programında belli bir konu alanı ile ilgili temel bilgi ve kavramların yıllara göre düzenlenmesi dikey örgütlenmedir.

Dikey örgütlenme iki türlü yapılabilir;

- Konu alanıyla ilgili temel kavramlar ve bilgiler basitten karmaşığa ya da ön koşul ilkesine göre yıllara dağıtılabilir veya

- Konu alanının en genel ve temel kavramları seçilebilir her yıl bu kavramlar giderek daha derin ve geniş olarak işlenir.

Bu yaklaşıma göre hazırlanan programlara spiral program denir (Erden, 1996, 23).

Ülkemizde ilköğretim programında Sosyal Bilgilerle ilgili konuların çekirdeğini Hayat Bilgisi programı oluşturur. Bu dersteki konular 4. 5. 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler programında genişletilmiştir. Bu şekildeki bir spiral programda, temel konularda derinlik ve genişlik sağlanırken sınıflar ilerledikçe yakından uzağa, basitten karmaşığa ilkesine uygun olarak yeni konular eklenmiştir. İçeriğin bu şekilde kapsam ve sıra düzenine göre ayarlanması öğrencilerin büyüme ve gelişmelerinin sürekli olmasına ve bu sebeple karmaşık konuları anlama düzeylerinin artmasına bağlıdır (Erden, 1996; Barth ve Demirtaş, 1997).

Türkiye'de Sosyal Bilgiler programında her ne kadar yatay ve dikey örgütlenmenin olması gerektiğinden sözediliyorsa da uygulamada bu önemli ilkelerin gözardı edildiği görülmektedir.

Sağlamer (1997, 3)'in; "İlkokulun Sosyal Bilgiler programında Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi konuları ayrı ayrı üniteler olarak düzenlenmiştir" şeklindeki görüşü ile,

Doğanay ve Aslantaş (1994, 885)'in Sosyal Bilgiler dersinin programında yer alan konuların konu tekrarı açısından analizine yönelik yaptığı bir çalışmada, bu dersin içeriğinin çok geniş olması yanında aynı konuların tekrarının fazla olmasının ilköğretimde okuyan çocukların ders yükünü daha da arttırdığını ve bundan dolayı da amaçlara ulaşılamadığı sonucunu bulması yukardaki görüşü destekler niteliktedir.

Yine Erden (1996, 47)'e göre Sosyal Bilgiler ders kitabında çok sayıda sözel bilgi bulunmaktadır. Örneğin, 5. sınıf Sosyal Bilgiler kitabında tarih ağırlıklı üniteler incelendiğinde, tarihle ilgili bölümlerde 21 savaşın ayrı bir başlık altında ele alındığı görülmekte ve her savaşla ilgili bir tarih, kimler arasında olduğu, nedeni ve sonucu,

çoğunlukla hangi anlaşma ile bittiği gibi bilgilere yer verilmektedir. Bu durumda da kitapta sadece savaşlarla ilgili yaklaşık 105 olgu olduğu söylenebilir.

Ayrıca, içerikte "özgürlük", "demokrasi", "yönetim" vb. gibi birçok soyut kavramın bulunması da bu dersi öğrenciler için öğrenilmesi daha güç bir ders durumuna getirmektedir.

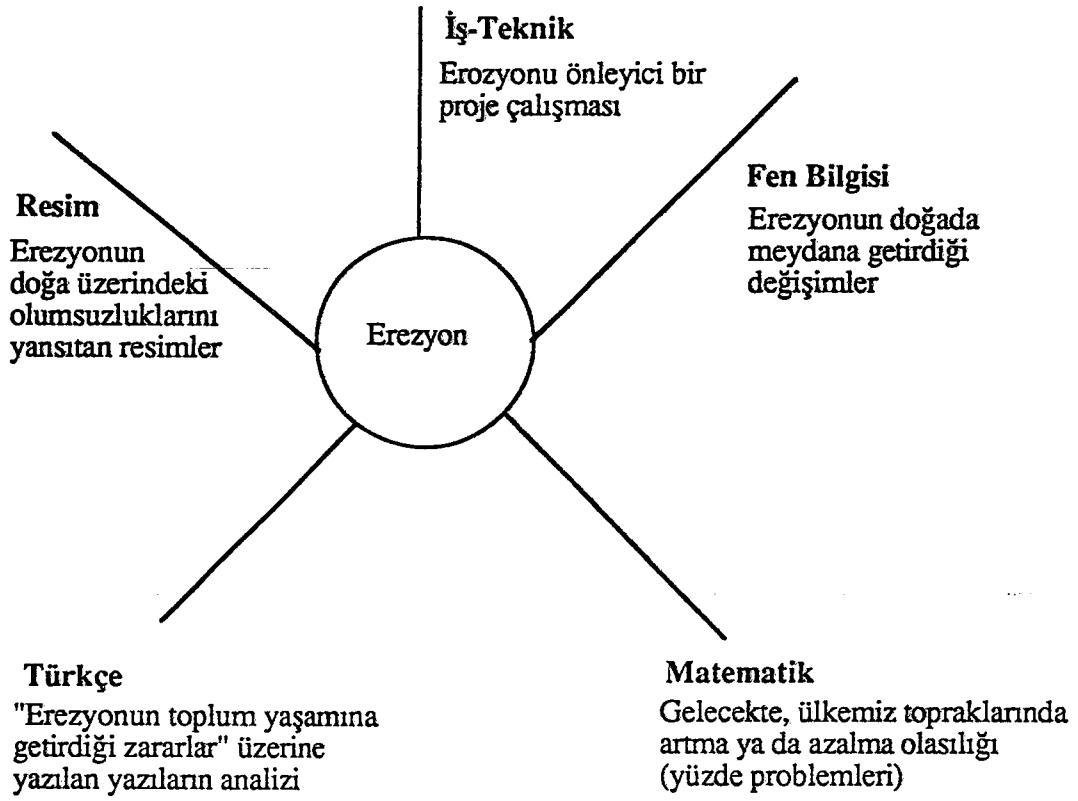
Oysa, ilköğretim sırasında çocuk somut işlemler dönemindedir. Bu dönemde çocuğa verilen bilgilerin özellikle soyut bilgilerin çocuk tarafından anlaşılabilmesi için çeşitli görsel araçlarla veya daha değişik yöntemlerle somutlaştırılması gerekmektedir. Örneğin, öğretmen Hayat Bilgisi ve diğer derslerle ilgili konularını işlerken, deney, inceleme ve gözlem yöntemlerini kullanabilir (Yavuzer, 1992; Ercan, 1996).

Ya da yine Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmen bir konuyu anlatırken bu konuyu birçok disiplinle ilişkilendirerek çocuk için daha anlamlı, ilgi çekici duruma getirilebilir. Bunun için de Sosyal Bilgiler eğitim programının içeriğinde çocuğun bir bütün olarak gelişmesini sağlayacak konulara yer verilmelidir.

Sonuç olarak, bilgiyi değişik disiplinlerle ilişkilendirerek değil de belli bir disipline yoğunlaşarak sunan, öğrencileri inceleme ve araştırmaya teşvik etmekten çok bilgileri ezberlemeye yönelten ve birçok soyut kavramla dolu olan sosyal bilgiler dersinin bu programla iyi vatandaş yetiştirmesi mümkün görülmemektedir. Ayrıca, bütün bunlar çocukları bu derse karşı soğutmakta ve bu dersi gereksiz bir ders gibi algılamalarına neden olmaktadır.

Tüm bu sorunlar dikkate alındığında sosyal bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü, bu yaklaşımla öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerinin gerçek dünya ile bağlantılı, ilişkili olduğunu görüp, gerçek yaşamda çeşitli problemlerle ve değişik durumlarla karşılaşırken bu problemleri çözmek için çeşitli kaynaklardan bilgiler toplayarak çözümler üretmeyi öğrenirler. Çocuklar, disiplinlerarası yaklaşımla bilgileri bütün ve anlamlı olarak gördükleri ve ilişkilendirebildikleri için daha çabuk öğrenir ve bunları unutmaları da daha zordur.

Örneğin; Sosyal Bilgiler dersinde, erezyon konusu anlatılırken bu kavram değişik derslerle ilişkilendirilerek öğrenciye aktarılabilir. Aşağıda, şekil 1.8.12'de "erezyon" kavramının disiplinlerarası yaklaşıma göre değişik dersler ile ilişkilendirilerek öğrenciye nasıl sunulabileceğine ilişkin bir model sunulmuştur.



Şekil-1.8.12 Disiplinlerarası Yaklaşım Göre Erezyon Ünitesinin İşlenmesi

Yukarıda da görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin çeşitli kavramları değişik disiplinlerdeki kavramlarla ilişkilendirerek anlatması, bu dersi öğrenciler için daha anlamlı, ilgi çekici bir ders haline getirecektir.

1.9 Problem Durumu:

Yukarıda anlatılan disiplinlerarası yaklaşım öğretmenlerin ünitelerin öğretimini garanti etmesi açısından özellikle ilköğretimde büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü, ilköğretim çağındaki çocuk, varlıkları, olayları ve kendisine öğretilmek istenen bilgileri, bilim dallarına göre sıralanmış bir şekilde kavrayamaz. Çocuklar, gelişim döneminin özellikleri nedeniyle, genel olarak varlıkları ve olayları bütün olarak algırlar. Zaten yaşam bir bütündür. İnsanlar genellikle dış dünyayı bütüncül olarak algırlar. Karşılaştıkları problemler, sorunları çözerken bir değil birden fazla disiplinin verilerinden yararlanarak çözerler. Çünkü, bir problemin bir tek nedeni değil birden çok nedeni vardır.

İlköğretim çağındaki çocuklarda, zihinsel gelişimde tımdengelim önemli olduğundan, kazandırılacak istendik davranışlar parça parça değil, tersine bir bütün içinde verilmelidir. Bu durum, çocuğun diğer akıl yürütme yollarını da öğrenmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda, toplumsal yaklaşımla ilgili istendik davranışlar bir bütünlük içinde sunulursa, öğrencinin zihinsel gelişimine de uygun olması açısından bunları daha

kolay öğrenebilir. Yaşam bir bütün olduğu için çocuk tarafından somut işlemler döneminde parça parça algılanamaz. Günlük yaşamdaki olaylar bir bütünlük gösterir. İlköğretim dönemindeki çocuk, günlük yaşamda karşılaştığı sorunları bir bütünlük içinde çözmeye çalışarak değişik olguların, olayların problem üzerindeki etkilerini görür ve çok boyutlu düşünmeye başlar (Sönmez, 1994).

Çünkü, öğrenme bütünlük gösteren bir eylemdir. Gestalt psikologlarına göre, organizma olaylara bütün olarak tepkide bulunur. Bunlara göre, öğrenmede öncelikle olay ya da nesnenin tümünü görerek ilişkileri, bağlantıları bir bütün olarak görüp, olayları algılamak sözkonusudur. Bundan dolayı da bilgiler parça parça değil, daha birleştirici ve tamamlayıcı olarak beyne kaydedilir. Kısaca, Gestaltçılara göre, öğrenme, anlama, kavrama ve ilişkilendirme işidir. Olaylar parça parça bir anlam ifade etmez, parçalar birleştirildiğinde, bütünleştiğinde öğrenme anlam kazanabilir (Ormrod, 1990; Morgan, 1989).

Yukarıda da görüldüğü gibi ilköğretim çağındaki çocukların yukardaki gelişim özellikleri nedeniyle, disiplinlerarası yaklaşım özellikle ilköğretimde büyük bir öneme sahiptir. Ülkemizde, disiplinlerarası öğretim bir ölçüde ilkokul düzeyinde uygulanmaktadır. Çünkü, ilkokul düzeyinde verilen Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi dersleri çeşitli disiplinlerin kaynaştırılmasıyla oluşmuş mihver dersler niteliğini taşımaktadır.

Bu derslerden Sosyal Bilgiler dersinin, öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı amaçladığı ve sosyal bilgiler alanındaki hemen hemen tüm disiplinler ile ilişkili olduğu kolayca görülmektedir. Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği dünyamızda, bireyin kendisini ve çevresini tanımasını sağlayan Sosyal Bilgiler Dersi ilköğretim okullarındaki en önemli derslerden birisidir.

İlköğretim programlarının bütün amacı, öğrencileri iyi birer toplum, bölge, millet ve dünya vatandaşı haline getirmektir. Toplum tarafından resmi bir kuruluş olarak oluşturulmuş olan okullar, kültürel mirası aktarmak ve ülke gençliğini gelecekteki hayata hazırlamakla görevlidir. İlköğretimde verilen eğitim çoğu öğrenciye küçük yaşta vermeye başlansa da, bilgi, tutum ve beceri üzerine yoğunlaşan bir nitelik taşır. Demokrasi, üretken vatandaşlar gerektirdiğine göre, tüm bu sayılanlar vatandaşların sahip olması beklenen özelliklerdir. İşte Sosyal Bilgiler dersi, demokrasinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlara sahip olan, sorumlu vatandaşların yetiştirilmesine katkıda bulunan en önemli derslerden birisidir. Çünkü, Sosyal Bilgiler dersi Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinleri birleştirerek öğrencilerin toplumsal olaylara bütüncül yaklaşımını sağlar. İlköğretim çağındaki öğrenciler, Sosyal Bilgiler programı sayesinde, toplum, bölge, ülke ve dünyanın tarihsel temelini öğrenmeye başlarlar. Türkiye'de yaşamış önemli insanların

hayatlarını, demokratik yönetim ve bu yönetimin işleyişini ve ülkenin inancı ve değerlerini öğrenirler. Böylece, ülkelerine karşı duymaları gereken sorumluluk bilincini geliştirmeye başlarlar (Barth ve Demirtaş, 1997).

Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim programı, ilköğretimle ilgili olarak;

"İlkokul gerçek bir topluluktur.Okulda canlı bir topluluk hayatı yaşanır. Çocukların milli bir topluluk içinde ve o topluluğun yapıcı ve başarılı birer üyesi olarak gelişmeleri gerektiğine göre, okul topluluğu içinde, öğrencilerin rol ve ödev olarak gerçek bir topluluk hayatı geçirmelerini sağlayacak bir eğitim sistemi uygulanmalıdır. Okul derslerde ve ders dışı etkinliklerde öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeli, onlara gerekli bilgileri, alışkanlıkları, becerileri kazandırmalıdır"der (Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Programı, 1995, 25).

Yukarıda da görüldüğü gibi, eğitim kurumlarının en önemli işlevi, "iyi vatandaş" yetiştirmektir. Ülkemizde "iyi vatandaş" olmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumların önemli bir kısmı ilköğretimde verilen Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılır.

İşte, Sosyal Bilgiler dersi Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinleri birleştirerek öğrencilerin toplumsal olaylara bütüncül yaklaşımını sağlayarak onların "iyi birer vatandaş" olarak yetişmelerine yardımcı olmaktadır.

Sosyal Bilgiler, eğitim kurumlarına bir konu alanı olarak 20. yüzyılın başında girmiştir. İlk Sosyal Bilgiler programları Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri konularından oluşmaktadır. Ancak, 1960'lı yıllardan itibaren Sosyal bilgilerde Tarih ve Coğrafya bilgilerinin ağırlığı azaltılmış; Sosyoloji, Antropoloji, Ekonomi, Siyaset Bilimi ve Sosyal Psikolojiye ağırlık verilmiştir. Ülkemizde ise, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi dersleri 1968 programı ile Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Günümüzde de Sosyal Bilgiler halen Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi konularının bir toplamı olarak görülmektedir (Erden, 1996).

Oysa, ilköğretim programında Sosyal Bilgiler Dersi'nin amaçları incelendiğinde, bu dersin öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı amaçladığı ve sosyal bilimlerin alanındaki hemen hemen tüm disiplinlerle ilişkili olduğu kolayca görülebilmektedir.

Aşağıda bu durumu daha çok somutlaştırmak için ilköğretim programından (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Programı, 1995, 329-330) Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bazı amaçlar ve bunların ilişkili olduğu disiplinler verilmiştir.

"Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, millet kavramını kavrar".-->Sosyoloji

"Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır ve onlara karşı ilgi sevgi duyarlar". -----> Tarih

"Tutumlu olma ve planlı çalışma alışkanlığı elde ederler" -----> Ekonomi

"Coğrafya olaylarının sebeplerini araştırmayı ve bu olaylar arasındaki bağılık ve ilişkileri bulup çıkarmayı öğrenirler" ----->Coğrafya

İlköğretim programında, öğretim ilkeleri ve derslerin işlenişiyile ilgili açıklamalar kısmı incelendiğinde programın ilerlemecilik felsefesine dayandığı söylenebilir. Çünkü ülkemizde 1968 yılından itibaren uygulanan ilkokul programları hazırlanırken Amerikan ekolünden etkilenmiştir. Özellikle 1924 yılında Türkiye'ye gelen John Dewey'nin eğitim programlarına ilişkin düşünceleri 1968 yılında hazırlanan program üzerinde büyük bir etkiye sahip olmuştur (Sönmez, 1991; Erden, 1996).

Dewey ve diğer ilerlemecilere göre öğretmen sınıf ortamında öğrenciyeye rehberlik etmeli ve onlarla birlikte sınıf içindeki etkinlikleri planlamalıdır. Sınıf içi etkinlikler düzenlenirken de bireyselleştirilmiş eğitim yerine işbirliğine dayalı öğretim etkinlikleri kullanılmalıdır. Okul, bireylerin demokratik bilgi, beceri ve tutumlarının geliştiği yerdir. Öğretmen bu tutum ve becerileri geliştirmek için sınıf ortamında bu tür davranışlar sergilemelidir (Akt. Sönmez, 1991).

Sosyal Bilgiler programının açıklama bölümü incelendiğinde yukarıdaki düşünceleri destekleyen yani ilerlemeci felsefenin görüşlerini yansıtan bilgilere yer verildiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler programının açıklama bölümünde yer alan "Bu derste öğrencilere gereksiz bilgi vermekten, özellikle ezberden kaçınılmalı onlara günlük yaşayışlarında veya ileriki hayatlarında yararlı olacak bilgiler verilmelidir" (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Programı, 1995, 332) gibi ifadeler buna örnek verilebilir.

Ayrıca, ilerlemecilik felsefesinin en önemli görüşlerinden birisi, derslerin konuların birbirleriyle ilişkilendirilerek, disiplinlerarası yaklaşıma göre öğretilmesidir. Yine, M.E.B.'nin ilköğretim programında (1995, 23-30) ilköğretimin ilkeleri kısmında yer alan;

"Çocuk bir bütün olarak gelişir."

"Derslerle amaçlar ve ilkeler arasında bağlantı kurulmalıdır."

"İlkokulun bütün sınıflarında toplu öğretim esastır." gibi ilkeler öğretimde disiplinlerarası yaklaşımı destekleyici niteliktedir.

Kısaca ülkemizde 1968 yılından itibaren uygulanmakta olan ilkokul ve buna bağlı olarak Sosyal Bilgiler programı büyük ölçüde ilerlemecilik akımının temel ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır ve 1998 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde bu programda da yine bu akımın temel ilkeleri korunmuştur. Yeni programda, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki bazı konular genişletilmiş, bazıları ise 5. sınıfa kaydırılmıştır. Örneğin; yeni programda "Aile, Okul ve Toplum Hayatı" ünitesi daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve bu konuya ilişkin yeni resimler kitaplara eklenmiştir. Yine, daha önceleri 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işlenen "Vatan ve Millet", "İslamiyetin Doğuşu, Yayılışı ve Türkler" üniteleri 5. sınıfa kaydırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1998).

Yukarıda da açıklandığı gibi programlarda ilkeler, düşünceler ilerlemeci felsefeye dayanmasına rağmen uygulamada öğretmen ve yöneticilerin genellikle bu felsefeye uygun hareket etmedikleri gözlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programın dayandığı felsefeyi yeterince bilmemelerinden ya da benimsememelerinden kaynaklanıyor olabilir (Erden, 1996).

Günümüzde, artık çağdaş sosyal bilim anlayışı, sorumluluğunu gerçekleştirmek için disiplinlerarası ve çok yönlü bir yaklaşım üzerinde odaklaşmaktadır. Bu yaklaşım ise, bireylere ortak bir genel kültür vererek bireyin kendisine ve toplumun sorunlarını bütüncül açıdan tanımasını, bunlara ilişkin çözümlerin geliştirilmesini ve ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmasını amaçlamaktadır. Bu çağdaş anlayış amaçladığı insan tipi aynı zamanda ilköğretimdeki Sosyal Bilgiler dersinin amacı olan "iyi vatandaş" kavramının ölçütlerini oluşturmaktadır. Ancak, Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla iyi vatandaşlar yetiştirebilmek için, bu dersin disiplinlerarası özelliğini gözardı etmemek gerekmektedir.

Daha önceden de açıklandığı gibi Sosyal Bilgiler, disiplinlerarası bir özellik gösterir. Çünkü sosyal yaşamı düzenleyen tüm ilke ve genellemeler, bu alanın konusudur. Bundan dolayı, bu derste olgular bir bütün halinde verilmelidir. Çünkü, insan her türlü olguyu parça parça değil, bir bütün içinde görür ve daha kolay öğrenip anlar. Bu nedenden dolayı ilköğretimde çocuk toplumsallaştırılırken, her bilim dalıyla ilgili ilke ve genellemeler ayrı bir ders olarak değil, onların ortak noktaları bulunarak sunulmalıdır. Gerçek parça parça değil bir bütündür. Bütünü görüp anlamak ve ona uygun yaşamak daha kolaydır. Bu ilke, çocuğun gelişim ve öğrenme ilkelerine de uygundur (Sönmez, 1994).

Zaten sosyal bilgilerin konuları arasında sıkı bir ilişki vardır, çünkü temele alınan insan ve toplumdur.

Örneğin, "ilimizde yönetim" ünitesi ele alınınca, yönetimle ilgili ilkeler hukuktan, üretim, dağıtım ve tüketimle ilgili olanlar ekonomiden, yeryüzü şekilleri ve yerleşim coğrafyadan, yapılan savaşlar, kurulan devletler, uygarlıklar, yetiştirilen tanınmış kişiler tarihten vb. alınarak işlenir. Böylece, hukuk, ekonomi, coğrafya, tarih, kültür antropolojisi değişik sosyal bilim alanları birlikte işe koşabilir. Bu tutum, bazı konuların da gereksiz tekrarını önler ve öğrencinin gerçeği bir bütün olarak algılamasını, olgular arasındaki ilişkileri görüp bilgiyi transfer etmesi ve öğrendiklerini daha kolay hatırlamasını sağlar (Sönmez, 1994).

Gerçek yaşamda da toplumsal olgu ve olayları tek bir disiplinle açıklamak ya da bir sosyal problemin çözümünde tek bir disiplinin ilke ve kavramlarından yararlanmak mümkün değildir. Günümüzde meydana gelen bir çok toplumsal olay ve sorunu anlayabilmek için hemen hemen tüm disiplinlerden yararlanmak gerekmektedir. Örneğin; öğretmen sosyal bilgiler dersinde "Kurtuluş Savaşını" anlatıyorsa bu savaşın sadece tarihi ya da kimler arasında yapıldığı üzerinde değil o savaşa neden olan coğrafik, ekonomik, politik koşullar üzerinde de durmalıdır. Yani; öğretmenin bu kavramı diğer disiplinlerle ilişkilendirmesi gerekir ki çocuk bu kavrama anlam verebilsin ve sorunlara çözüm yolları önerebilsin.

Bundan dolayı öğretmenlerin sosyal bilgilerle ilgili kavramları öğretirken diğer disiplinlerle ilişkilendirmesi ve böylece öğrencilerin olaylara bütüncül ve anlamlı bir yaklaşımla bakmasını sağlaması gerekmektedir. Böyle yaklaşılmadığı takdirde bu ders, belli olayı, tarih, yer ve konumların isimlerinin ezberlendiği, öğrencilerin çeşitli sosyal olay ve sorunların nedenlerini çeşitli yönleri ile göremedikleri ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri getiremedikleri bir ders haline getirilebilir.

Bu nedenle, öncelikle uygulamada öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası yaklaşımın önem ve gerekliliğinin farkında olup olmadıkları bu kavramdan ne kadar haberdar oldukları ve bu doğrultuda disiplinlerarası öğretime ne derece yer verdiklerinin belirlenmesi gerekir. Çünkü, ancak bu durum saptandıktan sonra, okullarda disiplinlerarası nitelikte programların geliştirilmesi ve uygulanması ile öğretmenlerin disiplinlerarası program hazırlama ve uygulama konusunda hizmetiçi eğitime olan ihtiyaçlarının saptanması sağlanabilir.

Ülkemizde, ilköğretim programında, ilköğretimin "eğitim ve öğretim ilkeleri" başlığı altında şöyle bir ilke yer almaktadır (MEB İlköğretim Okulu Programı, 1995, 30).

"İlkokulun bütün sınıflarında toplu öğretim esastır. İlkokul çağındaki çocuk, varlıkları, olayları ve kendisine öğretilmek istenen bilgileri, bilim dallarına göre sıralanmış bir halde kavrayamaz. O, çağının özelliği dolayısıyla genel olarak varlıkları ve olayları toptan algılama durumundadır. Bunun içindir ki, şimdiye kadar yalnız I. devrede Hayat

Bilgisi etrafında toplulaştıran derslerin, II. devrede de Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi etrafında toplulaştırılması zorunlu görülmüştür.

Bu esasa göre, ifade dersleri, mihver dersler etrafında organik bir bütün teşkil etmeli, öğrenci, çevresinde karşılaştığı varlıkları ve olayları aralarındaki tabii ilişkileriyle birlikte toplu olarak inceleyebilmelidir".

Yukardaki ilkelerden de anlaşılabileceği gibi ilköğretimdeki mihver derslerden biri olan Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerinin değişik konu alanları arasındaki ilişkiyi görmelerini ve konuları bir bütün olarak kavramalarını sağlamak amacıyla seçilmiştir.

Ancak, ilköğretim programlarında sosyal bilgilerle ilgili bu tür bilgilere yer verilmesine rağmen, uygulamada bu ilkelere uyulup uyulmadığının, yani gerçekten de bu derste öğrencilerin değişik konu alanları arasındaki ilişkileri görüp görmediğinin bilinmesi gerekmektedir.

Bu amaçla, bu çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

1.9.1 Problem Cümlesi:

İlköğretim 4. sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler dersini anlatırken, bu derste ki kavramlarla diğer sosyal bilim dalları ve dersler arasında ne derece ilişki kurmaktadır ve seçilen bazı değişkenler açısından bu dersin Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirilmesinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.10 Amaçlar:

Bu kısımda araştırmanın genel amacı ve alt amaçları belirtilmiştir.

1.10.1 Genel Amaç:

Bu çalışmanın genel amacı, ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler dersini anlatırken, bu derste ki kavramlarla diğer sosyal bilim dalları ve dersler arasında ne derece ilişki kurup kurmadığını ve seçilen bazı değişkenler açısından kavramların Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirilmesinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek, bu doğrultuda ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler kitabından bir konu seçerek, disiplinlerarası yaklaşıma göre ünite planı oluşturmaktır.

1.10.2 Alt Amaçlar:

1. İlköğretim 4. sınıf öğretmenleri Sosyal Bilgiler dersini anlatırken dersteki kavramları diğer sosyal bilim dalları ve derslerle ilişkilendiriyor mu? İlişkilendiriyorsa nasıl ve hangi disiplinlerle ilişkilendiriyor?
2. Öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul türleri ve hizmet içi eğitim programlarına katılma durumları ile Sosyal Bilgiler dersini Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersindeki kavramları diğer sosyal bilim dalları ve derslerle ilişkilendirmesini engelleyen etmenler nelerdir?
4. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimin kullanılmasıyla öğrencilerin konuları daha iyi öğreneceğine ne derece inanmaktadır?
5. Öğretmenlere göre 4. sınıf Sosyal Bilgiler programında konular diğer ders ya da Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirilecek şekilde düzenlenmiş midir?
6. Okullarda yapılan zümre toplantılarında öğretmenlerin işbirliği yapmasına yönelik kararlar alınıyor mu?
7. Kararlar alınıyorsa öğretmenlerin hangi alanlarda işbirliği yapmasına yönelik kararlar alınıyor ve bunların sıklık derecesi nedir?
8. Öğretmenler en çok hangi alanda işbirliği yapılması gerektiğine inanmaktadır?
9. Zümre toplantılarında işbirliğine yönelik alınan kararlar uygulamada gerçekleşiyor mu?
10. Uygulamada öğretmenlerin işbirliği yapmasını engelleyen etmenler nelerdir.
11. İlköğretim 4. sınıf öğretmenleri branş öğretmenleri (Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi vb.) ile işbirliği yapıyor mu?
12. İşbirliği yapılıyorsa hangi alanlarda ne derece yapılıyor?
13. İşbirliği yapılmıyorsa, branş öğretmenleri ile işbirliğini engelleyen etmenler nelerdir?
14. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere ev ödevleri ya da yıllık dönem projeleri verirken bunların disiplinlerarası nitelikte olmasına dikkat ediyorlar mı?

1.11 Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği ve bilginin başdöndürücü bir şekilde değiştiği ve çoğaldığı dünyamızda, bütün toplumların amacı, araştırmacı, eleştirci ve sorgulayıcı, yeniliklere uyum sağlayan düşüncelerini kısa sürede uygulamaya dönüştürebilen, problemleri hissedip bunlara en kısa sürede çözüm bulan, yaratıcı, hoşgörülü, insan haklarına sahip bireyler yetiştirmektir. Kısaca, "iyi vatandaş" yetiştirmektir. Ülkemizde ilköğretimde okutulan Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı da "iyi vatandaş yetiştirmektir". Ancak, bu dersin amacını yerine ne derece getirdiği tartışılan bir konudur. Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretimini "disiplinlerarası program hazırlama modeline" göre analiz etmesi açısından önem taşımaktadır. Çünkü, bu çalışma ile Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmada disiplinlerarası yaklaşımın ne kadar önemli olduğu ve nasıl uygulanacağı ile ilgili çözüm önerileri geliştirilmiş olacaktır.

Bu çalışma sadece, Sosyal Bilgilerde değil diğer derslerde de disiplinlerarası yaklaşımın kullanılması gereğine dikkat çekmesi açısından da önem taşımaktadır.

Ayrıca, bu araştırma Sosyal Bilgiler ve diğer derslerde öğretmenlerin kavramları sadece bir alanda değil, birden fazla alanda ilişkilendirerek açıklamasının öğrenciye ne gibi yararlar kazandıracağına da dikkat çekmektedir.

Çalışma, disiplinlerarası yaklaşım sayesinde, öğretmenlerin birbirlerinin alanlarının özelliklerini, ihtiyaçlarını daha iyi tanıyabilmesi ve etkili ve anlamlı öğrenmeyi oluşturma yönünden nasıl birlikte çalışmalarını gerektiğini anlaması açısından önem taşımaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmanın, Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersi programının geliştirilmesinde, disiplinlerarası program tasarımının önemine dikkat çeken ilk araştırma olması ve bu amaçla, program geliştirme uzmanlarına, öğretmenlere, akademisyenlere yol göstermesi ve bilgi sunması açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.12 Sayıtlar:

1. Seçilen okulların Adana Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerdeki okulları temsil ettiği varsayılmıştır.

2. Öğretmenlerin, araştırmacı tarafından hazırlanan anket ve görüşme sorularına içten ve yansız cevap verdiği varsayılmıştır.

1.13 Sınırlılıklar:

1. Bu araştırma, Adana Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları 4. sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Toplanan veriler, anket ve görüşme yöntemleriyle elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

1.14 Tanımlar:

Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, 1996, 8).

Disiplinlerarası (Bütünleştirilmiş) Eğitim Programı: Bir kavramın, temanın ya da problemin incelenmesi için birden çok disiplinin yöntem ve bilgisini gerektiren program anlayışıdır (Jacobs, 1989, 89).



BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) program yaklaşımıyla ilgili araştırmalara yer verilmiş daha sonra ise, bu araştırmaların hangi alanlarda yapıldığı genel olarak değerlendirilmiştir.

Yurt dışında disiplinlerarası yaklaşım ve bu yaklaşımın bazı okullarda derslerde kullanılmasıyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmasına karşın Türkiye'de konuyla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sadece, bazı kaynaklarda disiplinlerarası yaklaşımın öneminin bir ya da iki pragrafla anlatılmaya çalışıldığı görülmüştür.

Bu kaynaklar şunlardır;

2.1.Yurt içinde yapılan çalışmalar:

San (1991) "Eğitimde yaratıcı drama" adlı makalesinde "okuldaki öğrenmenin büyük bir çoğunluğu eklenen, birbiri üzerine yığılan (additive) bir öğrenme biçimini almıştır. Sürekli olarak birey için yeni olan bilgiler öğretilir ve bireyler tarafından depo edilir. Oysa, günümüzde bilgilerin disiplinlerarası bağlamları içinde bütüncül konstellasyonlar halinde algılanabilmesi gereklidir" diyerek bütün alanlarda disiplinlerarası yaklaşıma dikkat çekmeye çalışmıştır.

Yine, Yıldırım (1996) "Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar" adlı makalesinde, öğretmenlerin kendi konu alanlarını başka disiplinlerle ilişkilendirme yönünde teşvik edilmedikleri için, öğrencilerine sadece kendi dersleriyle ilgili bilgi aktarmaya çalıştıklarını ve bu derslerde öğrenilen bilgi ve becerilerin diğer derslerde ne ölçüde kullanıldığı ya da nasıl bağlantı kurulduğu konuları üzerinde durmadığını belirtmiştir. Yıldırım, bu bilgi ve becerilerin biraraya getirilmesi yönünde herhangi bir düzenleme (proje gibi) olmadığı için öğrencilerin öğrenmenin en önemli aşamasında yani bilgilerin tranfer edilmesi ve uygulamaya aktarılması aşamasında yalnız kaldıklarını ifade ederek, disiplinlerarası öğretimin gerekliliğini ortaya koymuş ve bu alanda yapılacak araştırma veya çalışmaların yol gösterici olması açısından önemini ifade etmiştir.

Kısakürek (1981), "Sosyal bilimlerde lisans program modelleri ve programların disiplinler analizi" adlı çalışmada, ülkemizde yüksek öğretimde sosyal bilimlerdeki programları disiplinler açısından inceleyerek, sosyal bilimlerde ve sosyal bilimler dışındaki alanlarda disiplinlerarası çalışmaların giderek önem kazandığını belirtmiştir.

Kısakürek, yurtdışında üniversitelerin çağdaş gereksinimlerini gidermek amacıyla disiplinlerarası üniversite modelleri üzerinde durulduğunu ifade etmiştir. Yine, aynı çalışmada Kısakürek (1981)'in Dressel'den aktardığına göre yurtdışında disiplinlerarası ders ve seminerler üç grupta toplanmaktadır.

- Bunlardan ilki, disiplinlerarası veya bölümlerarası derslerdir. Bu tür dersler, iki veya üç bölüm tarafında açılmakta, sosyal bilimler kadar, diğer bilimlerde de kullanılmaktadır. Bazı İngiliz üniversitelerinin programlarında bu tür derslere yer verildiği görülmektedir.

- İkinci gruptaki disiplinlerarası dersler ise, genel eğitime dönük olarak açılmaktadır. Bu tür dersler her ne kadar batı üniversitelerinde yaygınlığını kaybediyor gibi görünüyorsa da, birçokları denemeye devam etmektedir. Böyle bir yaklaşımla düzenlenen bir beşeri bilimler dersinde, tarih, felsefe, edebiyat ve güzel sanatlar disiplinlerinden kaynakların kullanılması gerekmektedir.

- Üçüncü grup disiplinlerarası dersler ise, daha çok doğu medeniyetlerine ilişkin programlarda açılmaktadır. Fakat bu programlardaki derslerin mutlaka disiplinlerarası olması gerekmektedir. Örneğin, doğu medeniyetlerine ilişkin coğrafya, tarih, edebiyat, sosyoloji gibi dersler ilgili bölümlerden alınabilmektedir.

Böylece öğrenci, belli bir bölgeye ilişkin kültür konusunda geniş bir bakış açısı geliştirirken, aynı zamanda da bölgenin tarih, coğrafyası vb. hakkında bilgi edinebilmektedir.

Saracaoğlu, ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimine ilişkin mevcut durumu, sorunları belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin büyük bir bölümü, mevcut içeriğin yeterli ve gereksinimi karşılayabilecek nitelikte olmadığını belirtmiş ve ders kitaplarının içerik, dil, sistematik ve öğrenci düzeyine uygunluğu bakımından olumsuz bulduklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgular doğrultusunda, Saracaoğlu, Sosyal Bilimlerin disiplinlerarası ilişkileri dikkate alınarak, ortak bir "Sosyal Bilim" anlayışının belirlenmesi gerektiğini ve buna göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeyde hedeflerin saptanması gerektiği önerisini getirmiştir.

Türk Eğitim Derneği'nin V. Öğretim Toplantısı (1987)'nin konusunu "Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları" oluşturmuştur.

Bu toplantıda da bazı eğitimcilerin Sosyal Bilimlerde disiplinlerarası yaklaşıma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Özoğlu (1987), Sosyal Bilimler derslerinin içeriği ile Sosyal Bilimler öğretiminin amaçları arasında çok yakın bir ilişki olduğunu belirterek, Sosyal bilimlerde, içerik belirlemede, kavrama dayalı disiplinlerarası program tasarımının önemi üzerinde durmuştur.

Paykoç (1987), Sosyal bilimlerin ayrı ayrı disiplinlerden oluşan bir alan değil, kendine özgü özellikleri ve bütünlüğü olan bir alan olduğunu belirtmiştir.

Paykoç, Sosyal Bilimlerin disiplinlerarası olma özelliğinin giderek önem kazandığını belirterek, karmaşık sosyal problemlerle karşı karşıya bulunan insanın, disiplinlerarası bir yaklaşım içinde, çeşitli bilim dallarından yararlanarak, problemlere çok yönlü, yaratıcı ve esnek çözüm yolları bulması ve bunu yaparken de içinde bulunduğu toplumun değer sistemini dikkate alması gerektiği üzerinde durmuştur (246-348).

Yine, aynı toplantıda Önsoy (1987), akademik disiplinler yerine disiplinlerarası yaklaşımın önemi üzerinde durarak, bu yaklaşımla programlarımızı çağdaş düzeye getirmemiz gerektiğine dikkat çekmiştir. Ancak, bunun içinde sosyal bilim öğretmenlerinin bu yaklaşıma göre yetiştirmenin önkoşul olduğunu belirtmiştir (369-370).

Yurt içinde Sosyal Bilgiler ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olmakla beraber, bu alanda yapılan hiç bir çalışmada Sosyal Bilgilerin disiplinlerarası yaklaşıma göre ele alınması konusuna değinilmemiştir.

Ülkemizde Sosyal Bilgilerle ilgili yapılan belli başlı araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Candan (1990) ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin amaçlarının gerçekleşmesi düzeyi, üzerine yaptığı çalışmada, bu derslerin programda belirlenen amaçlarına yeterli düzeyde ulaşamadığı sonucuna saptayarak bu amaçların çağın özellikleri ve bu yaş grubu çocuklarının gelişim düzeyleri gözönüne alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Beyazitoğlu (1991) "ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler programında öngörülen kavramların kazandırılma düzeyi" üzerine yaptığı çalışmada, bu derste ki kavramların, bilgi ve kavrama düzeyinde kazandırılması için yapılan eğitim ve öğretimin etkili olduğu, fakat kalıcılığı sağlamada etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Yani, bilgi ve kavrama düzeyindeki kavramların kazandırılmasında tam öğrenme düzeyine ulaşamamıştır.

Aydiner (1995), ilköğretimde Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre, hem öğretmen hem de müfettişlerin programın yeniden düzeltilmesi ve

geliştirilmesi gerektiği konusunda hemfikir oldukları ve bu konuda da bir öğretmen klavuzu kitabı hazırlanmasını gerekli bulduklarını saptamıştır.

Ayrıca, öğretmen ve müfettişler, ilkökul çocuğuna verilen tarihi bilgilerin anlaşılır ve kısa olması ve içeriğın yeniden tasarlanıp düzenlenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Şahin (1997), "ilköğretim Sosyal bilgiler dersinde öğretmen-öğrenci etkileşim sıklığının öğrenme düzeyine etkisi" üzerine yaptığı deneysel çalışmada, deney ve kontrol gruplarındaki yüksek, orta ve düşük yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğrenme düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulmuştur. Deney grubunda, sosyal bilgiler dersinde öğretmen-öğrenci etkileşim sıklığının tüm öğrenciler için denkleştirildiği ünite ile geleneksel öğretim yapılan ünite arasında anlamlı bir fark çıkmış ve öğretmen-öğrenci etkileşim sıklığı denkleştirilen ünite de öğrencilerin erişileri daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda ise, sosyal bilgiler dersinde I ve II. ünite de geleneksel eğitim uygulandığından üniteler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yeşilkayalı (1997) ilkökul 4. sınıf Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini saptamaya yönelik yaptığı deneysel bir çalışmada deney grubuna "problem çözme yöntemi" kontrol grubuna "geleneksel yöntem" uygulanmıştır. Araştırma sonunda, problem çözme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde duyuşsal alanın hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyi % 78 olarak saptanırken, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinde bu oran % 16 olarak bulunmuştur. Ayrıca, problem çözme yönteminin uygulandığı deney grubunun tarih dersini daha çok sevdiği ve bu derse daha çok zaman ayırması gerektiğini düşünürken, kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersinin süresini yeterli ve daha fazla zaman ayrılmasını gereksiz buldukları saptanmıştır.

Öztürk ve Adıgüzel (1997) ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yaptıkları deneysel bir çalışmada, öğretim materyalleri etkinliklerine dayalı aktif öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerle, pasif öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve öğrenmelerinin kalıcılığı arasındaki farkları araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretim materyalleri etkinliklerine dayalı olarak aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı grupla, pasif öğrenme yönteminin uygulandığı grup arasında öğrenme ve kalıcılığı saptama düzeyleri bakımından önemli bir fark bulunmuştur. Sonuçta, programlandırılmış araç-gereçlerle öğretimin yapıldığı grup geleneksel öğretimin yapıldığı gruba göre daha yüksek bir başarı göstermiştir. Ayrıca, yine bu araştırma ile Sosyal Bilgiler dersinde araç-gereç kullanımının bu dersti monotonluktan kurtardığı ve öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu saptanmıştır.

2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar:

Nelson ve Lin (1994) Robert Reid Laboratory School'da birlikte yaptıkları bir çalışmada, öğrenme merkezli bir ders planlama projesi hazırlamışlardır. Öğrencilerle birlikte dersi planlamanın, sınıf içindeki iletişimi ve öğrencilerin öğrenme tecrübelerini daha olumlu etkileyeceği hipotezinden yola çıkarak, öğrencilerle birlikte dersi planlamışlardır.

Nelson, Lin ve öğrenciler ders planını geliştirirken üç aşama izlediler:

1. Hedef konuyu seçmek (ders planının gelişim odağı)
2. Konunun alanını ve sırasını belirleyici klavuz sorular oluşturma ve
3. Eğitsel sınıf aktivitelerini tasarlama.

Bu üç basamaklı süreçten geçerken öğrenciler kendi gelişim aşamalarına en uygun aktiviteleri kendileri seçmişlerdir.

Frederick, başlangıçta hedef konuyu öğrencilerle birlikte seçmeden önce, bazı potansiyel konular belirledi ve onları öğrencilere sundu, öğrenciler birlikte bu konuları araştırıp, tartıştılar ve çeşitli hedef konular belirlediler.

Böylece, birinci aşamayı tamamlayıp ikinci aşamaya geçtiler, ikinci aşamada Frederick ve öğrencileri çalışmalarına yön verecek olan soruları geliştirdiler. Bu adımın amacı, öncelikle öğrencilere eğitim içi ünitelerle ilgili çalışma alanı, sıra ve düzenin taslağını sağlamak ve yüksek aşamada düşünme süreçlerinin (analiz, karşılaştırma, çıkarım, değerlendirme vb.) oluşumuna katkıda bulunarak, aynı zamanda eğitsel aktivitelerin çerçevesini oluşturmaktır.

Bu aşamada Frederick, bir çember çizerek hedef konuyu çemberin merkezine yazdı ve daha sonra çemberin etrafına 6 tane disiplin yazdı. Frederick, öğrencilere her disiplinin kendine özgü karakteristiğini ve her birinin konuya farklı bakış açısı geliştirdiğini söyleyerek tartışmayı başlattı.

Bundan sonra da Frederick öğrencilere 2 dakika vererek konu üzerinde en çok neler öğrenmek istediklerini sorup, onlardan bu süre içinde "beyin fırtınası" yapmalarını istedi ve öğrencilerden gelen değişik soruları kaydetti. Aynı zamanda, Frederick bu soruların hangi disiplin altında ele almak gerektiği sorusunu da öğrencilere yöneltti.

Bu aşamada, öğrenciler Frederick'e aşağıdaki bazı soruları yöneltip onları disiplinlerle ilişkilendirdiler (2).

- Russell : Ben balinaların na kadar büyük olduğunu bilmek istiyorum.
- Frederick : Çok güzel bir soru. Boyutlarını mı yoksa ağırlıklarını mı kastediyorsun?
- Russel : Her ikisinide
- Frederick : (Soruyu matematik bölümü altında yazar.) Benim fikrimce soru buraya ait, çünkü sayılarla ilgili düşünmeyi içeriyor.
- Marry : Balinaların değişik büyüklüklerini kıyaslamalıyız. Bu da sayılarla ilgili bir soru olduğu için matematik bölümüne yazılabilir.
- Bob : Ben balinaların suda nasıl nefes aldıklarını bilmek isterim.
- Frederick : Sence bu soruyu nereye yazmalıyız?
- Bob : Sanırım Fen bölümüne, çünkü hayvanların nasıl teneffüs ettiği (tabiatla ilgili) doğal bir şeydir.

Bu şekilde süreç devam ederek Frederick ve öğrenciler her disiplinle ilgili sorular bulup, bunlara ilişkin aktiviteler hazırlayarak böylece disiplinlerarası ve öğrenme merkezli bir ders planı hazırlığını tamamlamışlardır. Bütün bu aşamalar boyunca Frederick, öğrencilerin derse zevkle katıldığını ve bütün öğrencilerin işbirliği içinde çalışarak iyi bir iletişim sürecine girdiklerini gözlemlemiştir.

Yine, Jorgensen (1995) çalışmasında New Hampsine'deki Souhegan Özel Eğitim Lisesi'nde uygulanan disiplinlerarası eğitim programının başarısından söz etmiştir.

Bu lisede, çeşitli fiziksel ve duygusal yetersizliği olan öğrenciler bir araya toplatılarak heterojen sınıflar oluşturulmuştur. Okulda, her öğrencinin ilgisini derse çekmek onları motive etmek ve birbirlerine akademik ve sosyal destek vererek birlikte çalışmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Sougehan lisesinde, bu amaçlara ulaşmak için üç şey yapıyordu.

1. Uzun vadede başarı elde etmek için branş öğretmenleri ile diğer öğretmenler birlikte bir ekip çalışması yaparak disiplinlerarası üniteler hazırlıyordu.

2. Eğitim programı düzenleniyor, uygulanıyor ve beklenen sonuçlar değerlendirilerek gerekirse, dersin planlanması yeniden yapıyordu.

3. Performans bazlı bir eğitim programı oluşturmak için, "kilit sorular" adı altında bütün öğrencilere öğrenme imkanı sağlayan ve birleşmiş (disiplinlerarası) bir eğitim programının ortaya çıkmasına yardımcı olan sorular hazırlanıyordu. Öğretmenler bütün bu çalışmaları yaparken tamamen öğrencinin ihtiyaçlarını gözönünde bulundurarak, hazırlanan programların değişik öğrenme alışkanlıkları, ilgi alanları, yetenekleri olan çocuklara uygun olup olmadığını, okula ilgi duymayan öğrencileri motive edip edemediğine dikkat etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler hazırladıkları üniteler hakkında öğrenciden ne beklediklerini, hangi amaçlara ulaşmak istediklerini ve özellikle büyük derecede öğrenme güçlüğü gösteren çocuklara konuyu nasıl daha etkili sunabileceklerini ayrıntılı olarak planlamışlardır.

Okulda, disiplinlerarası yaklaşıma göre hazırlanan ünitelerde "kilit sorular" sınıf ortamında bu yaklaşımın odak noktasını oluşturmuştur.

Bu soruların özellikleri şunlardır:

- Hiçbirinin doğru cevabı yoktu.
- Bütün öğrenciler tarafından cevaplandırılabilir.
- Öğrencileri öğrenmeye yöneltir, onlarda araştırma ve cevaplama isteği uyandırır.
- Sadece cevaplamayı değil, düşünmeyi de kapsar
- Öğrencileri, öğrendikleri ve daha geniş alandaki sorunlarla ilişki kurmaya yöneltir.
- Öğrencilere, üniteye kendi geçmiş deneyimi veya anlayışı ile başlama imkanı verir.

Örneğin; bir 10. sınıf öğretmenin tahtaya yazdığı bir soru şuydu;

"Yapabiliyorsak yapmalı mıyız?"

Öğretmen bu soruyu tahtaya yazdıktan sonra sınıfı 4'er kişilik gruplara ayırarak birer kağıt ve kalem dağıtmış ve her gruptan kağıdı 2 bölüme ayırarak, birinci bölüme bu soru ya da ifadenin neye işaret edebileceğini ikinci bölüme de bu sorunun çözümüne buldukları yanıt yazmalarını istemiştir. Bu çalışma sonunda gruplardan birisi, sorunun Atom bombası ile ilgili olabileceğini düşünmüş ve "Atom bombamız varsa, onu başka bir ülkenin zararsız komşularına saldırmasını engellemek için kullanmalıyız" bu soruya verdikleri yanıt ise "Hayır, atom enerjisi çok tehlikeli, yerine diplomasi veya konensiyonel silahlar kullanılmalıdır" şeklinde olmuştur.

Yine, aynı lisede Fen öğretmeni ile İngilizce öğretmenin oluşturduğu 10 D ekibi birçok disiplinlerarası üniteler hazırlamışlardır. Bunlardan birisi, "Hücresinin yaşamı" konulu bir üniteydi. Bu iki öğretmen bu üniteye yön veren kilit soruları aşağıdaki gibi belirlemişlerdir.

- Yaşam nedir?
- Yaşamı tanımlayan özellikler hangileridir?
- Bir şeyin yaşayıp yaşamadığını bilmemiz niçin gereklidir?

Fen ve İngilizce öğretmeni öğrencilerin gruplar oluşturarak "hücrelerin yaşamı" ile ilgili bir oyun veya bir video gösterimi hazırlamalarını isteyerek, öğrencilerin akademik olan ve olmayan alandaki bilgileri çözümleyip, bütünleştirmelerini, bilgiyi yorumlama ve sentezlemelerini ve birlikte çalışarak iyi iletişim kurmalarını amaçlamışlardır.

Bu çalışma sırasında İngilizce dersinde, öğrenciler Lewis Thomas'ın "Hücresinin Yaşamı" adlı parçasını okudular. Fen'de ise mayoz, mitoz, DNA ve enerji üretimini öğrendiler. Ünitinin sonuna doğru ise Fen ve İngilizce öğretmenleri konularını birleştirerek, öğrencilere bu konuyla ilgili verilen aktiviteleri hazırlamalarına rehberlik etmişlerdir.

Fen öğretmeni hücrenin yapısı ve işlevi konusunda, öğrencilere bilgi kaynaklığı yaparak ve çok yönlü okuma materyalleri, kartlar, videolar ve filmler sağlayarak yardımcı olurken, İngilizce öğretmeni, öğrencilerine konuyu düzenleme ve sunma alanlarında yardımcı olmuştur. Kendisi, yaşamın biyolojik süreçlerini bir yazarın bakış açılarından görmelerine yardımcı olmuştur. Jorgensen (1995), makalesinde Souhegan lisesindeki bu çalışmanın sonunda, sadece 2 yıl içerisinde büyük aşamalar kaydedildiğine değinerek, yetersizlikleri olan öğrencilerin çoğunun sosyal ve akademik olarak çok büyük başarılar elde ettiğini belirtmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin çoğunun çocuklarının kendine güven ve öğrenme gelişimlerinde fark edilebilir değişimden çok etkilendikleri de saptanmıştır.

Jorgensen (1995) yine bu makalesinde yeni ve kıdemli öğretmenlerin birbirlerinin deneyim ve bakış açılarına saygı duyarak, büyük bir başarı ile heterojen sınıflarda öğrenme stratejileri geliştirdiğini ve ileriye dönük olarak daha da etkili disiplinlerarası çalışmalar, ekipler konusu üzerinde yoğunlaştıklarını belirtmiştir.

Jacobs (1998) "Descriptions of Two Existing Interdisciplinary Programs" adlı makalesinde New York yakınlarında bulunan Newtown kasabesindeki Newtown Lisesi'nin bir yıllık hümaniter (insani) bilimler kursundan söz etmiştir.

Bu lisede, hümaniter (insani) bilimler sınıfında hergün 44 dakikalık ders saati ile ortaokul ve lise öğrencilerine sanat, İngilizce veya müzikten birini seçmeli olarak alma imkanı sunulmuştur. Konu alanlarında uzman olan bu üç alandaki öğretmenler, hergün bir araya gelerek bir ekip çalışması oluşturmuşlardır.

Bu okulda uygulanan, hümaniter bilimlere dayalı eğitim programı içerik kadar, öğrenme sürecini de sağlam temellere oturtmuştur. Bu programda, içeriği, birçok davranışsal alandaki kavramların bütünleşmesi oluşturmuştur ve öğrencilere sadece sanat, müzik ve edebiyat alanında çalışma değil, aynı zamanda birlikte çalışma ve yüksek düzeyde düşünme becerilerini oluşturma imkanları yaratma amacı güdülmüştür.

Ayrıca, Newtown Lisesi'nde uygulanan eğitim programı şu amaçlara ulaşmayı hedeflemiştir.

- Öğrencilerin birlikte çalışmaya yöneltme ve bunun için de onlara grup projeleri hazırlatma.

- Öğrencilerin, öğrendiklerini sınıfta, okulda ve okul dışında uygulaması, bu amaçla da öğrencileri, okul dışında müze, galeri ziyaretlerine götürme ya da onlarla ilgili kişileri sınıfa konuşmacı olarak çağırma

- Yaratıcı, problem çözmeye yönelik bireyler yetiştirme, bunun içinde öğrencilere olaylara global bir açıdan bakma yeterliliği kazandırma.

Böyle bir yeterliliği kazandırmak amacıyla, öğrencilere genelde aşağıdaki sorular sorulup onlarla ilgili projeler hazırlamaları istenmektedir;

- Ne insanı kahraman yapar?
- İnsanlığın uzay alanındaki dallanmaları nelerdir?
- Kültürel mirasın önemi nedir? vb.

Bu tip sorular başka kültürlerin tartışmasını da gerektirdiği için, öğretmenler bu tip sorularla öğrencilere sadece müzik, sanat, edebiyat değil, aynı zamanda tarih, sosyal bilimler, coğrafya, dans, felsefe, matematik ve bilim de öğrettiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak disiplinlerarası yaklaşıma yönelik böyle bir eğitim programı ile öğrencilerin sadece bir alanda değil birden fazla alanı ilişkilendirerek bilgi edindikleri için daha başarılı oldukları ve daha fazla şey öğrendikleri saptanmıştır.

Kite, Smucker, Steinen ve Bayne (1994) yazdıkları bir makalede, müzik öğretmenlerinin hizmet öncesinde yetiştirilmesi sırasında onlara uygulanan

disiplinlerarası bir müzik programından söz etmişlerdir. Bu müzik programı, güzel sanatlar, okuma ve sosyal bilimler alanının birleştirilmesinden oluşmaktadır.

Programda, müzik, öğretmen adaylarının çeşitli disiplinler arasındaki ilişkileri görmeleri için bir araç olarak kullanmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin dinledikleri müzik parçalarından çeşitli çocuk hikayeleri çıkarıp yazmaları istenmiştir.

Bu aktivitelerle, müzik alanında yetişen öğretmen adaylarının birden fazla alanla ilişki kurarak yazma, okuma, güzel sanatlar, sosyal bilimler vb. alanlarda yetişmeleri sağlanmıştır.

Yine, Wisconsin Üniversitesinde bir müzik eğitmeni olan Aaron (1994), bir makalesinde ilkököl ve ortaokul müzik öğretmenlerinin hizmet öncesinde yetiştirilmesi sırasında disiplinlerarası yaklaşımın önemine değinerek Heidi-Hayes Jacobs'un disiplinlerarası öğretim yaklaşımını desteklediğini vurgulamıştır. Aynı makalede Aaron, Wyoming Üniversitesi'nde müzik bölümü öğrencilerine disiplinlerarası programın bir parçası olarak, müzik, resim, dil bilimleri, sosyal bilimler için kurslar verildiğine değinerek, son yıllarda aynı üniversitede bu kursların ilkököl öğretmenlerinin eğitiminde ağırlıklı bir şekilde devam ettiğini belirtmiştir.

Aaron, makalesinin sonunda, amaçlarının bütün alanları birbiriyle bütünleştirerek bir ekip atmosferi içinde, bütünleştirici program modelleri oluşturmak olduğuna değinmiştir.

Stern ve Mikala (1995) birlikte yazdıkları bir makalede, California'daki Sağlık Meslek Akademisi'nde uygulanan çalışma bazlı öğrenme modellerinde disiplinlerarası yaklaşımın uygulandığı üzerinde durmuşlardır.

Stern ve Mikala, sağlık meslek akademisinde uygulanan bu modelle, öğrencilerin iş deneyimi ile Matematik, İngilizce, Fen ve Sosyal Bilgiler gibi meslek dışı dersler arasında bağlantı kurduklarını ve bu yeni modelin öğrencinin 4 yıllık kolejlere veya üniversiteye girmek için gerekli olan şartları da yerine getirdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmacılar, inceledikleri sağlık meslek akademisi programlarında akademik kurs öğretmenlerinin sağlık eğitimini dersleriyle bütünleştirdiklerini görmüşlerdir.

Örneğin; bir matematik öğretmeni, programın birinde, ilgili projelerle ilişkili olarak sağlık kliniği olarak tasarlanan bir binayı biçimlendirerek bir tıp asistanının 5 yıl içinde tam gün kolej eğitimi için ne kadar para biriktirmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ayrıca, okulda bütünleştirilmiş eğitim programı yaklaşımın gereği olarak öğretmenlerin çiftler halinde çalıştığı görülmüştür. Örneğin, Biyoloji ve Sağlık

Teknolojisi öğretmenini "Kardiyopulmoner" canlandırma ile kalbin fizyolojisi üzerinde tek bir programla ortak bir çalışma planlanmıştır.

Stern ve Mikala (1995), disiplinlerarası yaklaşımı içeren çalışma bazlı öğrenmenin öğrencileri gerçek iş yaşamına hazırlaması ve iş hayatında olduğu kadar, ortaöğretim sonrası eğitime de hazırlayıp onları gerçek yaşam problemleriyle okulda öğrendikleri arasında ilişki kurması açısından çok önemli bir model olduğunu belirterek, bu modelin gelişmesi ve diğer alanlarda da yaygınlaşması için öğretmenlerin, yöneticilerin, kurul üyelerinin ve işverenlerin birlikte işbirliği içinde çalışması zorunluluğuna dikkat çekmişlerdir.

Beck (1997), "An Integrated Arts / Social Studies Curriculum for Dallas and Orange County Students" adlı makalesinde California Üniversitesindeki Sanatsal bölümlerle Dallas ve Orange eyaletlerindeki okul alanları arasında bütünleştirilmiş eğitim programları alanında işbirliğine yönelik bir projeden söz etmektedir.

Bu projede, Sosyal Bilgiler dersindeki ünitelerle (Tarih, Coğrafya, kültürel çalışmalar vb.) sanat alanındaki konular (eleştirme ve yaratıcı yazma, karışık kültürel sanat eserlerinin oluşumu vb.) birleştirilmiştir. Beck (1997) projenin ortaokul öğrencilerine ve öğretmenlere çoklu kültürel bir ortamda disiplinlerarası öğrenmeyi iletmede ve 3-12 sınıf öğrencilerine temel akademik becerilerin çoğunu kazandırma açısından büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Proje ilk olarak Dallas eyaletindeki üç Metroplex Schools'da uygulanmış ve bir yıl içinde okullardaki değer ve inançlara yönelik amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunmuştur. Örneğin; bir yıl sonunda yerel okullardaki çocuklar üzerinde yapılan ölçümler sonucunda onlarda akademik anlamda hoşgörü, özsaygı gibi davranışların geliştiği gözlenmiş aynı zamanda 4-6 sınıflardaki çocuklara yazdırılan kısa hikayeler sonucunda kelime hazinelerinde ilerleme, eleştirel düşünme ve kendine saygı gibi davranışlarında gelişmeler kaydedildiği saptanmıştır. Bunun yanında, üniversite öğrencilerinin ise tanımlayıcı ve yorumlayıcı yeteneklerinde gelişme diğer kültürleri değerlendirme ve olayların farkında olma gibi davranışlarında yükselme görülmüştür.

Beck (1997) makalede, projenin Dallas eyaletinde başarıya ulaştığı ve multimedia aracılığıyla diğer eyaletlere de hızla yayıldığına dikkat çekmiştir.

En son olarak, White (1992)'in "Social Education" dergisinde yayınlanan makalesinde özellikle Amerika'da okul programlarında, Tarih, ve Coğrafyanın disiplinlerarası bir yaklaşımla bütünleştirildiği konusu üzerinde durmuştur.

Ayrıca, White bu makalesinde, bir sosyal bilimci olan Richard Schwartz'ın matematiği sosyal alandaki sorunlarla birleştirme konusunda yazdığı bir kitaptan söz etmiştir.

Schwartz, matematik konularının aşağıdaki şekilde verilerek, öğrencilerin bütün ilgisini azaltıp onları uyuşturduğunu savunmuştur;

"Z noktasında karşılaşmak için, A treni saate X ve B treni saatte Y mil gider"

"A işini bitirmek için John X saat, Jennifer Y saat çalışır" vb. soruların ne kadar basit, ne kadar zor olduğu tartışılır.

Schwartz bu problemlerin, sosyal alanlarla ilişkilendirilerek aşağıdaki gibi sorulabileceğini belirtmiştir;

"Nikaragua'nın nüfusu her 20 yılda ve U.S.'nin nüfusu her 100 yılda ikiye katlanırsa, 100 yılda bu nüfus oranı ne kadar artar?"

"Birleşik Devletlerde ortalama kişi başına düşen çöp vergisi 1960 yılında 2.5 pound iken 1984 yılında 3.43 pound olarak artmıştır, yüzde artışı bulunuz?" vb.

White (1992) bir sosyal bilimci olan Schwartz'ın bu çalışmasının, matematikle ilgili konuları değişik sosyal bilimlerle ilişkilendirerek ve bunları kartonlarla, diyagramlarla, grafiklerle destekleyerek, öğrencilerin konuya geniş bir perspektiften bakması açısından büyük önem taşıdığını vurgulamıştır.

Ayrıca White, Richard Schwartz'ın bu kitabını, matematik, coğrafya, ekonomi, ekoloji, sosyoloji ve diğer sosyal ve fiziksel bilimlerin konuları arasındaki ilişkileri gerçekçi bir şekilde yansıtmaya açısından olağanüstü bir kitap olarak nitelendirmiştir.

2.3 Araştırmaların Değerlendirilmesi

Disiplinlerarası program yaklaşımı yeni olmasına rağmen, son zamanlarda bu yaklaşıma dayalı öğretimin etkili ve anlamlı öğrenmeye olan katkısı üzerinde daha fazla durularak, birçok kaynakta bu yaklaşımın önemine dikkat çekilmiştir.

Yurt içinde Sosyal Bilgiler ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olmakla beraber, bu alanda yapılan çalışmaların da genellikle Sosyal Bilgiler ders programının amaçlarına, içeriğine, bu alanda eğitim teknolojisinin kullanılmasıyla, bu alana ilişkin kavram ve davranışların kazandırılması boyutları değerlendirilmiş ancak bu alanda yapılan hiçbir çalışmada Sosyal Bilgilerin disiplinlerarası yaklaşıma göre ele alınması konusuna değinilmemiştir.

Yalnızca, birçok kaynakta Sosyal Bilgilerde bu yaklaşımın önemli olduğu birkaç paragrafla anlatılmaya çalışılmıştır.

Yurt dışında ise (özellikle ABD'de) disiplinlerarası yaklaşımla ilgili çalışmaların özellikle son yıllarda arttırıldığı ve bu yaklaşımın öğretmen yetiştirme programlarında, normal devlet okullarında, özel eğitim okullarında, meslek okullarında yaygın bir şekilde kullanıldığı ve bu yaklaşıma dayalı programların daha da geliştirilmesi için çeşitli çalışmaların, araştırmaların yapılmaya devam ettiği görülmektedir.

Eğitim sistemimizde, özellikle ilköğretim düzeyinde disiplinlerarası öğretimin uygulanması büyük önem taşımaktadır. Çünkü, bu yaş dönemlerindeki çocukların dünyayı algılayış biçimleri bütüncüdür. Bu nedenle, bu öğrencilerin disiplinlere dayalı öğretimde zorlanmaları ve onlara derslerde verilen bilgilerin sıkıcı ve anlamsız hale gelmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Yine, aynı şekilde öğretmenler için de kendi konu alanlarıyla başka konu alanlarını ilişkilendirme yönünden teşvik edici çalışmalar yapılmadığından, öğretmenler sadece kendi dersleriyle ilgili bilgileri aktarmakta ve öğrencilerin bu dersteki bilgileri diğer alanlarda nasıl kullanacaklarına ilişkin bir kaygı duymamaktadırlar.

Bütün bu olumsuzluklar, sınıf ortamında öğrenilen bilgilerin anlamsız, günlük yaşamdan kopuk ve soyut olmasına neden olmakta ve bütün bunlar da öğrencilerin motivasyonunu azaltarak başarısını düşürmektedir.

İlköğretimde okutulan Sosyal Bilgiler dersi, Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerden seçilen bilgilerle oluşturulmuş, yani disiplinlerarası özellik gösteren bir derstir. Bu ders çocuğun toplumsallaşmasını sağlayarak "iyi vatandaşlar" yetiştirmeyi amaçlayan bir yaşam dersidir.

Bu nedenle bu çalışmada, disiplinlerarası öğretimin Sosyal Bilgiler dersinde ne derece uygulanıp uygulanmadığı belirlenmiş ve bu belirleme çalışmasının bu alanda yapılacak deneysel çalışmalara temel teşkil ettiği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, kullanılan veri toplama araçlarına ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersini anlatırken bu dersteki kavramlarla diğer Sosyal Bilim dalları ve dersler arasında ne derece ilişki kurup kurmadığını saptamaya ve bu doğrultuda ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler programından bir konu seçerek disiplinlerarası bir ünite planı oluşturmaya yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olayı birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 1991, 77).

İlköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersini anlatırken bu dersteki kavramlarla diğer Sosyal bilim dalları ve dersler arasında ne derece ilişki kurup kurmadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, veriler, temelde anket ve görüşme gibi iki kaynaktan toplandığından veri toplama modeli olarak üçgenleme kullanılmıştır.

Cohen ve Manion (1994, 233) üçgenlemeyi insan davranışlarının çeşitli yönleri hakkında iki ya da daha fazla yöntemle bilgi toplama olarak tanımlamışlardır.

Her zaman her alanda tek bir yöntemle bilgi toplamak yeterli değildir. Özellikle insan davranışları çok karmaşık olduğu için üçgenleme sosyal araştırmalarda çok daha büyük bir önem kazanmaktadır. Üçgenlemeyi Sosyal bilimlerde kullanmanın bazı avantajları vardır (Cohen ve Manion, 1994).

Bunlar;

1. Fen Bilimlerinde (Fizik, Kimya Tıp vb.) bir olguyu belirli bir yöntemle irdelemek yeterlidir. Ancak insan davranışlarını bir yöntemle incelemek yetersizdir. Çünkü, insan kendisi karmaşık bir varlık ve diğer insanlar da sürekli etkileşim içindedir.

2. Tek bir yöntemle genellemelere ulaşmak bilimsel araştırmalarda objektifliği azaltma açısından olumsuz bir sonuçtur. Bu nedenle, tek bir yöntemle gerçeğin küçük bir

bölümüne ulaşabildiğinden dolayı genellemelerde birçok yöntemin kullanılması daha sağlıklı olacaktır.

3. Niteliksel araştırmalarda, farklı yöntemlerle elde edilen bilgiler birbirine ne kadar yakın olursa, bu bilgiler o kadar güvenilir olmaktadır.

Yine, Cohen ve Manion (1994)'a göre üçgenlemeyi aşağıdaki durumlar için kullanmak uygundur:

1. Özellikle eğitim ortamında bütünsel bir ürün değerlendirmesi yapmayı amaçlıyorsak, üçgenleme yapmak uygundur.

2. İncelenecek olgu karmaşık bir yapıda ise ve çeşitli parçaları arasında kıyaslama yapmak zorundaysak, üçgenleme kullanmak gerekir.

3. Farklı öğretim yöntemlerini karşılaştırmak gerektiğinde üçgenleme yapmak uygundur.

4. Çeşitli alanlarda farklı görüşler, karşıt görüşler değerlendirilecekse üçgenleme kullanılmalıdır.

5. Herhangi bir yaklaşım bir alanda olumsuzluklar yaratıyorsa, olumsuz görüntü veya sınırlamaları olan bir durum ortaya çıkmışsa dezavantajlarını daha iyi değerlendirmek için objektif veri toplamak gerekir ki bu da üçgenleme ile olur.

6. Özellikle vaka çalışmalarında mutlaka üçgenleme kullanılmalıdır.

Denzin (Akt. Cohen ve Manion, 1994)'e göre 6 tane üçgenleme çeşidi vardır.

Bunlar;

1. Zaman üçgenlemesi: Bu üçgenleme çeşidinde araştırmanın farklı zamanlarda tekrar edilmesi sözkonusudur. Boylamsal ve kesitsel araştırmalar bu üçgenleme çeşidine örnek verilebilir.

2. Alan üçgenlemesi: Aynı ülkede ve aynı alt kültürler üzerinde yapılmış araştırmaların genellenmesi eğilimini ortadan kaldırmak için kullanılır. Kapsadığı alan bakımından tüm kültür, alt kültürler ya da küçük bir grup olabilir.

3. Birleştirilmiş düzeyde üçgenleme: Bu üçgenleme çeşidi, birey, grup ya da toplam düzeylerinden iki veya daha fazlasını analiz etmeyi içermektedir. Bu üçgenleme türünde 7 düzey belirtilmiştir.

- Bireysel düzey: Bireylerle tek tek yapılır.
- Grup analizi: Birey ve grup karşılaştırması yapılır.
- Örgütsel bilimler analizi: Örgütü oluşturan alt gruplar ya da çeşitli örgütlerle kıyaslanabilir.
- Kurum analizi: Eğitim, politika, aile, ekonomi vb. toplumu oluşturan tüm kurumlar kıyaslanabilir.
- Ekolojik analiz: Yerleşim yerleri analizi yapılabilir.

Kültürel analiz: Gelenek, görenek, adet vb. tüm sosyolojik kavramlar analiz edebilir.

- Toplumsal analiz: Kentleşme, ulaşım vb. toplumsal sorunları analiz edilir.
- 4. Kuramsal üçgenleme: İnsan davranışlarının birden çok kuramsal yaklaşımla incelenmesi sözkonusudur.
- 5. Araştırmacı üçgenlemesi: Araştırmanın geçerliliği için bir araştırmanın iki farklı araştırmacı tarafından tekrarlanmasıdır.
- 6. Yöntem üçgenlemesi: Bir olgunun farklı yöntemlerle araştırılması sözkonusudur.

İki boyutu vardır:

- Yöntem içi üçgenleme: Aynı yöntemlerin tekrarlanmasıdır. Bu durum araştırmanın güvenilirliğini artırma açısından önemlidir.
- Yöntemlerarası üçgenleme: Bu üçgenleme çeşidi araştırmanın nesnelliği ve geçerliliğini artırma açısından önemlidir.

Bu çalışmada, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Bu verilerde öğretmenlerin subjektif görüşleri ve önyargıları olabileceği düşünülerek, öğretmenlerden anket yoluyla toplanan verilerin doğruluğunu test etmek amacıyla anket uygulanan 106 öğretmen içinden 71 öğretmen ile görüşülerek görüşme yoluyla veri toplanmış ve "yöntem üçgenlemesi" yapılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Adana Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde mevcut 159 ilköğretim okulunda bulunan 4. sınıf öğretmenleri araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu okulların

listesi Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Araştırma evreninin büyük olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Evreni temsil edecek ilköğretim okullarının seçimi "küme örnekleme" yöntemi ile yapılmıştır. Küme örneklemede, evrende ya da alt evrende eşit seçilme şansı, elemanlar yerine, içindeki tüm elemanları ile birlikte kümelerindir (Karasar, 1991, 115). Elemanların ya da ünitelerin dağınık, birbirlerinden uzak gruplar şeklinde olduğu durumlarda örneklemin küme yöntemi ile seçilmesi tercih edilir. Burada bireylerin değil grupların örneklemini yapılmaktadır. Yani örneklem olarak seçilen ünite, birey değil gruptur (Kaptan, 1991, 121).

Araştırmanın örneklemini Adana'nın Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan toplam 159 ilköğretim kurumundan rastgele seçilen 25 ilköğretim okulunun 4. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu 25 ilköğretim okulundan 15 ilköğretim okulu Yüreğir merkez ilçeden, 10 ilköğretim okulu ise Seyhan merkez ilçeden seçilmiştir.

Aşağıda, Tablo 3.2.1'de araştırmanın örneklemine alınan Yüreğir ve Seyhan merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında anket uygulanan ve görüşülen öğretmen sayıları yer almaktadır.

Tablo 3.2.1
Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Seyhan ve Yüreğir
Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okullarında Anket Uygulanan ve
Görüşülen Öğretmen Sayıları

İlçe	Okulun Adı	Anket Uygulanan Öğretmen Sayıları	Görüşülen Öğretmen Sayıları
Seyhan	Baraj - DSİ İlköğretim Okulu	4	2
Seyhan	Sıtkı Kulak İlköğretim Okulu	2	2
Seyhan	Emine Sapmaz İlköğretim Okulu	4	4
Seyhan	S. Yücel Akdeğirmen İlköğretim Okulu	4	4
Seyhan	I. İsmet İnönü İlköğretim Okulu	2	1
Seyhan	Recep Birsin Özen İlköğretim Okulu	4	4
Seyhan	Kasım Sacide Ener İlköğretim Okulu	5	4
Seyhan	Bahçelievler İlköğretim okulu	7	7
Seyhan	Sıdika Sabancı İlköğretim Okulu	6	6
Seyhan	Mehmet Akif İlköğretim Okulu	8	4
Yüreğir	Efendi Halil İlköğretim Okulu	6	2
Yüreğir	Güney Sanayi Çalışanları İlköğretim Okulu	3	-
Yüreğir	Mutlu İlköğretim Okulu	1	-
Yüreğir	Ömer Refika Halıcılar İlköğretim Okulu	3	3
Yüreğir	Kiremithane İlköğretim Okulu	4	3
Yüreğir	Sarıçam İlköğretim Okulu	6	3
Yüreğir	Gazateci Adem Yavuz İlköğretim Okulu	3	3
Yüreğir	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	4	2
Yüreğir	Yavuzlar İlköğretim Okulu	6	5
Yüreğir	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	5	4
Yüreğir	Anadolu İlköğretim Okulu	5	-
Yüreğir	Vehbi Necip Savaşan İlköğretim Okulu	3	3
Yüreğir	Töbank İlköğretim Okulu	5	5
Yüreğir	Dervişler İlköğretim Okulu	2	-
Yüreğir	Semiha Çobanoğlu İlköğretim Okulu	4	-
TOPLAM	25	106	71

3.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma için gerekli veriler "İlköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası öğretime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi" amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve görüşmelerden elde edilen veriler olmak üzere 2 kaynaktan toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak hem anket hem de görüşme yönteminin kullanılmasının nedeni, daha objektif veriler elde etmektir.

Cohen ve Manion (1994)'a göre de her zaman her alanda tek bir yöntemle bilgi toplamak yeterli değildir. Özellikle insan davranışlarının çok karmaşık olmasından dolayı Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda birden çok yöntemin kullanılması gerekmektedir.

Nitekim, araştırmacı tarafından bu çalışma sürecinde elde edilen izlenimler ve araştırma sonuçları yukardaki görüşü destekler niteliktedir. Çünkü, araştırmacının öğretmenlerle görüşmesi sırasında, sorduğu sorulara öğretmenlerin ne kadar içten ve objektif cevap verdiğine yönelik elde ettiği ipuçları ve öğretmenlerin sorulara daha ayrıntılı cevap verebilme ve anlamadıkları yerleri tekrar sorabilme imkanının yaratılması bu çalışmadan elde edilen verilerin objektifliğini destekleme açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen anketler iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilere yönelik, ikinci bölüm ise öğretmenlerin disiplinlerarası öğretime ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik sorulardan oluşmuş olup, ankette toplam 29 soru bulunmaktadır.

Anket hazırlandıktan sonra Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümündeki öğretim elemanları tarafından incelenmiş ve onlardan gelen eleştiriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra, yine anketin geçerliliğini testetmek ve anketin öğretmenler tarafından anlaşılabilirlik düzeyini belirlemek için 30 tane 4 ve 5. sınıfı okutan sınıf öğretmeni üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda bazı sorularda küçük değişiklikler yapılarak, anket yeniden düzenlenmiş ve ankete son biçimi verilerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Bu arada, aynı zamanda öğretmenlerle görüşme yapmak için, anketteki sorulara paralel 7 tane açık uçlu görüşme sorusu hazırlanmıştır. Bu sorular şunlardır:

1. Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretim programı içerisinde önemi nedir? Bu ders çocuğa neler kazandırıyor?

2. Sosyal Bilgiler dersi diğer ders ve Sosyal bilim dallarıyla ilişkili olmalı mıdır?

3. Sınıfta disiplinlerarası öğretimi kullanabiliyor musunuz? Kullanamıyorsanız sizi engelleyen etmenler nelerdir?

4. Sosyal Bilgiler kitabını içerik olarak nasıl buluyorsunuz? Kitaptaki konular diğer ders ve bilim dallarıyla ilişkilendirilecek şekilde düzenlenmiş midir?

5. Aynı kademedeki öğretmenlerle işbirliği yapabiliyor musunuz? İşbirliğini engelleyen etmenler var mı?

6. Diğer branş öğretmenleriyle işbirliği yapabiliyor musunuz? İşbirliği yapmanızı engelleyen etmenler var mı?

7. Sosyal Bilgiler alanında verilen hizmetiçi eğitim programlarını yeterli buluyor musunuz? Bu alana yönelik hizmetiçi eğitim programları açılırsa katılır mısınız?

Anket ve görüşme soruları hazırlandıktan sonra veri toplama araçlarının örnekleme alınan ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Ç.Ü.Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan alınan resmi bir yazı ile Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuruda bulunulmuş ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, seçilen ilköğretim okullarında uygulama yapmak için onay alınmıştır. Onay alma işleminin kısa sürede yapılabilmesi için, resmi belgeler araştırmacı tarafından elden takip edilmiştir.

Gerekli izinler alındıktan sonra 25 tane ilköğretim okulunun sabahçı ve öğleci 4. sınıf şubelerindeki öğretmenlerine araştırmacının kendisi tarafından bizzat anketler verilerek, her öğretmene ayrı ayrı anketin amaçları, bu çalışmanın önemi hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenler anketi yanıtlarken araştırmacı öğretmenlerle aynı ortamda bulunmuş ve gerektiğinde onların anketle ilgili sorularını yanıtlamıştır. Ayrıca, araştırmacının öğretmenlerin anketi yanıtlamaları sırasında onların yanında olması, eksik doldurulmuş anketlerin tekrar öğretmenlere verilip eksik bırakılmış soruların doldurulması fırsatını yaratma açısından çok büyük avantaj sağlamıştır.

Öğretmenlerin genellikle sınıflarında doldurması, araştırmacı tarafından öğretmenlere rica edilmiştir. Öğretmenlerin okuldaki yönetici ve diğer öğretmenlerden etkilenip, anket ve görüşme sorularına objektif cevaplar veremeyeceği düşünülerek, böyle bir yol seçilmiştir.

Anketleri yanıtlayan 106 öğretmen içinden 71 öğretmen ile görüşülmüştür. Başlangıçta bütün öğretmenlerle görüşme yapılacağı planlanmış olmasına rağmen öğretmenlerden kaynaklanan çeşitli nedenlerden dolayı (Özellikle öğretmenlerin görüşmeye zaman ayırmak istememesi) sadece 71 öğretmenle görüşülebilmektedir. Dolayısıyla, görüşülen öğretmenler görüşmeyi "gönüllü olarak" kabul eden kişilerdir.

Anket ve görüşme farklı zamanlarda yapılmamış, anketi yanıtlayan öğretmenlerle, anket formu alındıktan hemen sonra görüşülmüştür. Görüşme sorularının açık uçlu olması, öğretmenleri soruları cevaplamada özgür bırakması ve konuyla ilgili daha net açıklamalarda bulunması fırsatının yaratılması, araştırmacının konuyla ilgili önemli bulgular elde etmesini sağlamıştır.

Araştırmacının örneklem grubuna giren ilköğretim okullarındaki (25 ilköğretim okulu) sabahçı ve öğleci 4. sınıf öğretmenlerine anketleri bizzat kendisinin vermesi, aynı gün anketleri geri alması ve öğretmenlerle görüşmesi bu araştırmadan elde edilen verilerin objektifliğinin yükseltme açısından büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

Ayrıca yine, araştırmacının kendisinin anket formlarının dağıtılması ile bizzat ilgilenmesi, anket formlarının kaybolması sorununu ortadan kaldırmıştır. Bu yönüyle de bu çalışmanın ekonomik olduğu söylenebilir.

3.4 Verilerin Analizi

Anketler bilgisayar ortamına aktarılmadan önce teker teker incelenmiş ve 1'den 106'ya kadar numaralandırılmıştır. Daha sonra sırayla anketlerdeki veriler bilgisayarda SPSS ortamına yüklenmiştir. Verilerin istatistiki analizinden frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır. Ayrıca, alt amaçlarda belirtilen bağımsız değişkenler açısından (mezun olunan okul, kıdem, cinsiyet, hizmetiçi eğitim programlarına katılma durumu) öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla X^2 tekniği kullanılmıştır. Anlamlılığın derecesini belirlemede 0.05 güven düzeyi ölçüt alınmıştır.

Öğretmenlerle görüşme sonucu elde edilen veriler nitel veriler olduğundan bunlar üzerinde herhangi bir istatistiksel analiz yapılmamıştır. Ancak, araştırmacı tarafından hazırlanan 7 tane açık uçlu görüşme sorusu, anketteki sorulara paralel olduğundan, öncelikle görüşülen 71 öğretmenin herbir görüşme sorusuna verdiği cevaplar sırasıyla incelenmiş ve benzer yanıtlar bir başlık altında, farklı yanıtlar ayrı bir başlık altında toplanmıştır.

Daha sonra ankette; görüşme sorularına paralel olan soruların istatistiksel analiz sonuçları verildikten sonra, görüşme sonuçları da verilerek ankette elde edilen nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, örnekleme alınan ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgilerin ve Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretime ilişkin öğretmen görüşlerini yansıtan anket ve görüşme yöntemiyle toplanan verilerin bulguları ve yorumları yer almaktadır.

4.1 Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

4.1.1 Cinsiyet

Ankette cinsiyete yönelik soruya yanıt veren 106 öğretmenin cinsiyete göre dağılımı tablo 4.1.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.1
Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	59	55.7
Erkek	47	44.3
TOPLAM	106	100

Tablo 4.1.1 incelendiğinde, örneklem grubuna alınan öğretmenlerin % 55.7'sinin kadın, % 44.3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Bulgulardan da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadındır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin en fazla bayanlar tarafından tercih edilmesinden kaynaklanabilir.

4.1.2 Mezun Olunan Okul Türleri

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.1.2

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımları

M.O.O	N	%
İlköğrt. Okulu	8	7.5
Eğitim Enstitüsü	24	22.6
Eğitim Yüksekokulu	20	18.9
Eğitim Fakültesi	11	10.4
Fen-Edb. Fakültesi	7	6.6
Lisans Tamamlama	16	15.1
Başka	20	18.9
TOPLAM	106	100

Tablo 4.1.2 incelendiğinde öğretmenlerin % 7.5'i İlköğretmen Okulu, % 22.6'sı Eğitim Enstitüsü, % 18.9'u Eğitim Yüksekokulu, % 10.4'ü Eğitim Fakültesi, % 6.6'sı Fen-Edebiyat Fakültesi, % 15.1'i Lisans Tamamlama mezunudur. Başka cevabını veren öğretmenler ise % 18,9 olup bu öğretmenler, Ziraat Fakültesi, İdari Bilimler Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi, Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi, Tıp Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, İletişim Fakültesi mezunudur.

Tablodan da görülebileceği gibi Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler çoğunluktadır. Yine, tabloda dikkat çekici bir nokta da farklı branşlardan gelen kişilerin sınıf öğretmeni olmasıdır. Bu durum, ilköğretimin birinci kademesinde eğitim ve öğretimin niteliğinin düşmesinde önemli bir faktör olabilir.

4.1.3 Kıdem

Aşağıda Tablo 4.1.3'de öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1.3

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	N	%
0-5	32	30.2
6-10	5	4.7
11-15	25	23.6
16 ve üstü	44	41.5
TOPLAM	106	100

Tablo 4.1.3'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 30.2'si mesleklerinde 0-5 yıl, % 4.7'si 6-10 yıl, % 23.6'si 11-15 yıl, % 41.5'i ise 16 ve üstü kıdeme sahiptir. Tablodan, öğretmenlerin çoğunun mesleklerinde deneyim sahibi oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğinde deneyimin önemli olması açısından olumludur.

4.1.4 Hizmetiçi Eğitim Programları

Tablo 4.1.4'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarına katılıp katılmadıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1.4
Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programlarına Katılıp Katılmama
Durumlarına Göre Dağılımları

Cevap	N	%
Evet	100	94.3
Hayır	6	5.7
TOPLAM	106	100

Tablo 4.1.4 incelendiğinde öğretmenlerin % 94.3'ü herhangi bir hizmetiçi eğitim programına katıldığını belirtirken, % 5.7'si herhangi bir programa katılmadığını belirtmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin çoğunun hizmetiçi eğitim programlarına katıldığı söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanında meydana gelen gelişmeleri izlemesi ve bu gelişmelerden haberdar olması açısından büyük önem taşımaktadır.

Ancak, 71 öğretmenle yapılan görüşme sırasında, öğretmenlerin çoğu aldıkları hizmetiçi eğitim programlarının amacına ulaşmadığını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri konusunda ise öğretmenler aşağıdaki ortak görüşleri belirtmişlerdir.

- Hizmetiçi eğitim programlarının süresinin kısa olması ve zamanın uygun olmaması,
- Bu programlara katılımda gönüllülük ilkesinin olmaması,
- Kursları veren kişilerin bu konuda yeterince bilgi sahibi olmaması (öğretmenler bu kursların özellikle üniversitedeki akademisyenler tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir).

- Katıldıkları kurslarda öğrendiklerini okullarında olanaksızlıklar vb. nedenlerden dolayı uygulayamamaları.

4.1.5 Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmetiçi Eğitim Programları

Aşağıda, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.



Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmetiçi Eğitim Programlarına İlişkin Dağılım

		İİ.E PROGRAMLARI																												
H.I.E.P	Türkçe	Mat.	Fen ve Tab.	Müzik	Resim-İş	Trafik	Bilgisayar	Eğl. Araç	Eğl. Öğr. Teknikleri	Hazırlık Eğitimi	Temel Eğitim	Rehberlik Faaliyetl.	İmtihank Kursu	Diş Sağlığı	Başka															
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%														
Öğretmen	45	42.5	6	5.7	39	36.8	7	6.6	5	4.7	13	12.3	15	14.2	21	19.8	4	3.8	10	9.4	8	7.5	57	53.8	5	4.7	5	4.7	27	25.1

Not: Öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin soru açık uçlu bir soru olup bir öğretmen birden fazla hizmetiçi eğitim programlarına katılabilmektedir.

Tablo 4.1.5'e bakıldığında öğretmenlerin en fazla katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarını 1. sırada Rehberlik Faaliyetleri (% 53.8), 2. sırada Türkçe eğitim ve öğretimi (% 42.5), 3. sırada ise Fen ve Tabiat Bilgisi (% 36.8) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 25.1 ise Tablodaki hizmetiçi eğitim kursları dışında başka kurslarda belirtmişlerdir. Bunlar, kütüphanecilik, halkoyunları, erezyonla mücadele vb. kurslardır. Tablodan da görülebileceği gibi bu soruyu yanıtlayan hiçbir öğretmen "Sosyal Bilgiler Dersiyle" ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim programına katılmamıştır. Yine araştırmacı tarafından görüşülen 71 öğretmen, Sosyal Bilgiler dersine yönelik hizmetiçi eğitim programına katılmadığını söyleyerek, bu alandaki hizmetiçi eğitim programlarının çok yetersiz olduğunu hatta böyle bir program duymadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, görüşme sırasında araştırmacı tarafından "Sosyal Bilgiler alanına yönelik hizmetiçi eğitim programları olsa katılırmısınız?" sorusu sorulduğunda öğretmenlerin çok az bir kısmı bu soruya "Evet" yanıtını verirken, çoğunluğu "Hayır" cevabını vermiştir. Hayır cevabını veren öğretmenlerden bazıları buna neden olarak emekliliklerinin yaklaştığını gösterirken, bazıları da 4.1.4'de açıklanan nedenlerden dolayı hizmetiçi eğitim programlarının amacına ulaşmadığını, bu nedenle bu tür programlara katılmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak hiçbir hizmetiçi eğitim programına katılmamış olması, onların bu alandaki gelişme ve yeniliklerden haberdar olmadığı anlamına gelir. Bu tür yeniliklerden haberdar olmayan öğretmenlerin bu dersi ne kadar verimli bir şekilde işleyebileceği ve bu dersin en önemli amacı olan "etkili vatandaşlar" yetiştirebileceği tartışılabilir.

4.1.6 Öğretmenlerin Hizmetöncesinde İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimiyle İlgili Bir Ders Alıp Almadıkları Durumları

Tablo 4.1.6'da öğretmenlerin hizmetöncesinde ilköğretimde Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili bir ders alıp almadıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1.6

Öğretmenlerin Hizmetöncesinde Sosyal Bilgiler Öğretimiyle İlgili Bir Ders Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Cevap	N	%
Evet	35	33.3
Hayır	70	66.7
TOPLAM	105	100

Tablo 4.1.6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin % 33.3'ü hizmetöncesinde ilköğretimde Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili bir ders alırken, % 66.7'si ise hizmetöncesinde böyle bir ders almadığını belirtmiştir. Ancak, her ne kadar öğretmenlerin yarıdan fazlası hizmet öncesinde ilköğretimde Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik bir ders almadıklarını belirtmiş olsalar da, araştırmacı tarafından incelenen Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksekokulu programlarında gerçekte böyle bir dersin olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin hizmetöncesinde böyle bir dersi aldıklarını hatırlayamamaları, onların Sosyal Bilgiler dersinin içeriği, hangi alanlarla ilişkili olduğunu ve bu derste hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini vb. konularda yetersiz olmalarına neden olabilir. Nitekim, araştırmacı tarafından görüşülen öğretmenlerden bazıları Sosyal bilgiler dersinin diğer ders ya da bilim dallarıyla ilişkili olmadığını bu ders için ayrıca, hizmetiçi eğitim programlarının verilmesine gerek duyulmadığını, çünkü bu dersin herkes tarafından verilebilecek kolay bir ders olduğunu düşünürken, bazı öğretmenler ise Sosyal Bilgiler dersinin Fen Bilgisi, Matematik vb. birçok dersten daha önemli olmasına rağmen bu derste kullanılması gereken öğretim yöntemleri ve etkinlikleri hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiş ve özellikle "disiplinlerarası öğretimi" Sosyal bilgiler dersinde nasıl kullanabilecekleri konusunda araştırmacıdan kaynak istemiştir.

4.1.7 Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Olarak Bilgi Aldığı Alanlar

Aşağıda, hizmetöncesinde ilköğretimde Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili bir ders aldıklarını belirten öğretmenlerin, bu derste hangi alanlara yönelik bilgiler alıp almadıklarına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.1.7
Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretimiyle İlgili Hangi Alanlarda
Bilgi Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Cevap	Evet		Kısmen		Hayır		TOPLAM	
Bilgi Alınan Alanlar	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Sosyal Bilgiler dersinde ünite ve yıllık planlardaki amaçların nasıl yazılabileceği	25	71.4	6	17.1	4	11.4	35	100
2. Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretimde bulunan diğer derslerle nasıl bir ilişki içerisinde olduğu	18	51.4	10	28.6	7	20.0	35	100
3. Sosyal Bilgiler dersindeki kavramların diğer ders ve bilim dallarıyla nasıl ilişkilendirilebileceği	13	37.1	11	31.4	11	31.4	35	100
4. Sosyal Bilgiler dersinde "iyi vatandaşlar" yetiştirmek için sınıf içinde ve dışında ne gibi etkinliklerde bulunulacağı ve hangi yöntemlerin kullanılabileceği	19	54.3	12	34.3	4	11.4	35	100
5. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin nasıl değerlendirilebileceği	19	54.3	13	37.1	3	8.6	35	100

Tablo 4.1.7 incelendiğinde öğretmenlerin hizmetöncesinde % 71.4'ünün 1 alanda (Sosyal Bilgiler dersinde sadece ünite ve yıllık planlardaki amaçların nasıl yazılabileceğine ilişkin) % 51.4'ünün 2. alanda (Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretimde bulunan diğer derslerle nasıl bir ilişki içerisinde olduğuna ilişkin) % 37.1'inin 3. alanda (Sosyal Bilgiler dersindeki kavramların diğer ders ve bilim dallarıyla nasıl ilişkilendirilebileceğine ilişkin) % 54.3'ünün 4. ve 5. alanda (Sosyal Bilgiler dersinde "iyi vatandaşlar" yetiştirmek için sınıf içinde ve dışında ne gibi etkinliklerde bulunulacağı, hangi yöntemlerin kullanılabileceği ve Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin) bilgileri aldığını görülmektedir.

Bu soruda bulunan başka (belirtiniz) seçeneğini ise hiçbir öğretmen yanıtlamamıştır.

Tablo 4.1.7'deki sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin hizmet öncesinde Sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili en az 2. ve 3. alanlarda bilgi aldığı söylenebilir. Öğretmenlerin, Sosyal bilgiler dersinin diğer derslerle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu ve bu dersteki kavramları diğer ders ve bilim dallarıyla nasıl ilişkilendirilebileceği hakkında daha az bilgi sahibi olması, onların Sosyal bilgiler dersinde "disiplinlerarası öğretimi" kullanmamasına neden olabilir.

4.2 Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretime İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

4.2.1 Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Dersinin Anlamı

Ankette 11. soruda Sosyal Bilgiler dersinin anlamına yönelik bazı ifadeler verilerek, öğretmenlerin bu ifadelerden en uygun olan bir ifadeyi seçmesi istenmiştir. Aşağıda Tablo 4.2.1'de öğretmenlerin seçtiği bu ifadelerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.2.1
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İfadelerin Dağılımı

İfadeler	N	%
1. Sosyal Bilgiler tek bir bilim dalından seçilmiş bilgilerden oluşan bir derstir.	-	-
2. Sosyal Bilgiler birden fazla sosyal bilim dalından (Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi vb.) seçilmiş bilgilerden oluşan bir derstir.	11	10.4
3. Sosyal Bilgiler sadece Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi alanlarındaki bilgilerin birleştirilmesi ile oluşan bir derstir.	5	4.7
4. Sosyal bilgiler, Sosyal Bilim dallarından seçilmiş (Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Sosyoloji, Ekonomi, Antropoloji, Hukuk vb.) bilgilerden oluşmuş ve öğrencilere sosyal yaşamla ilgili, bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmaya çalışan bir derstir.	90	84.9
TOPLAM	106	100

Tablo 4.2.1 incelendiğinde örneklem grubuna giren 106 öğretmenin hiçbirinin 1. ifadeyi işaretlemmediği, % 10.4'ünün 2. ifadeyi, % 4.7'nin 3. ifadeyi, % 84,9'nun 4. ifadeyi seçtiği görülmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 4. ifadeyi işaretlemesi onların, Sosyal Bilgiler dersinin genel olarak içeriği ve genel amacı konusunda bilgi sahibi olduklarını gösterme açısından önemlidir. Yine, görüşme sırasında öğretmenlerin hemen hemen hepsi bu dersin çocuğa içinde yaşadığı toplumu, ülkeyi, diğer toplumları tanıtmaya ve onu sosyal yaşama hazırlama açısından Matematik ve Fen Bilgisi derslerinden çok daha önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Ancak, Tablo 4.2.1'e bakıldığında az da olsa (% 10.4 ve % 4.7) öğretmenlerin 2. ve 3. seçenekleri işaretlemeleri, onların bu dersleri sadece Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi olarak gördüklerini gösterir. Bu durum ise, onların sınıf ortamında bu dersi sadece Tarih, Coğrafya ağırlıklı olarak anlatmalarına ve diğer alanlarla bu dersi ilişkilendirmemelerine neden olabilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Bir Kavramı Diğer Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirme Derecesi

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde bir kavramı anlatırken bu kavramı diğer Sosyal Bilim dallarıyla (Tarih, Coğrafya, Ekonomi vb.) ne derece ilişkilendirdiklerine yönelik vermiş oldukları yanıtların sayı ve yüzdeleri Tablo 4.2.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Bir Kavramı, Diğer Sosyal Bilim Dallarıyla Ne Derece İlişkilendirip İlişkilendirmediğine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

İlişkilendirme Derecesi	N	%
Her zaman (4)	30	28.3
Genellikle (3)	62	58.5
Arasıra (2)	14	13.2
Hiç (1)	-	-
TOPLAM	106	100

Tablo 4.2.2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 28.3'ü "Her zaman", % 58.5'i "Genellikle", % 13.2'si "Arasıra" Sosyal Bilgiler dersini diğer Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirerek anlattığını belirtmiştir. Anketteki bu soruda "Hiç" seçeneğini işaretleyen öğretmen olmamıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının Sosyal Bilgiler Dersindeki kavramları "Genellikle" diğer Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirerek anlatmaları,

çocukların konu alanları arasındaki ilişkileri görmeleri ve konuları daha kolay öğrenmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü, Sosyal Bilgiler dersinin disiplinlerarası özelliği gözardı edildiği takdirde bu ders belli olay, tarih, yer ve konumların isimlerinin ezberlendiği öğrencilerin çeşitli sosyal olay ve sorunların nedenlerini çeşitli yönleri ile göremedikleri ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri getiremedikleri bir ders haline getirilebilir.

4.2.3 Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavramları Diğer Derslerle İlişkilendirme Derecesi

Aşağıda Tablo 4.2.3'de öğretmenlerin sosyal bilgiler dersindeki kavramları hangi derslerle ne derece ilişkilendirdiklerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.2.3

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersini Hangi Derslerle Ne derece İlişkilendirip İlişkilendirmediklerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

İlişkilendirme Dereceleri	Her zaman		Genellikle		Arasıra		Hiç		TOPLAM	
Dersler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Türkçe	46	43.4	35	33.0	23	21.7	2	1.9	106	100
Matematik	6	5.7	22	20.8	63	59.4	15	14.2	106	100
Fen bilgisi	9	8.5	33	31.1	50	47.2	14	13.2	106	100
Müzik	16	15.1	34	32.1	45	42.5	11	10.4	106	100
Resim	16	15.2	23	21.9	56	53.3	10	9.5	105	100

Tablo 4.2.3 incelendiğinde öğretmenlerin % 43.4'ünün Sosyal Bilgiler dersini Türkçe Dersi ile "Her zaman", % 59.4'ünün Matematik dersi ile, % 47.2'sinin Fen Bilgisi, % 42.5'i Müzik, % 53.3'ünün Resim dersi ile "Arasıra" ilişkilendirdikleri görülmektedir. Ayrıca "başka" seçeneği işaretleyen 2 öğretmen ise Sosyal Bilgiler dersini "Arasıra" drama ve iş eğitimi dersleriyle ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir.

Tabloda da anlaşılabacağı gibi öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini en fazla Türkçe Dersi ile ilişkilendirdikleri söylenebilir. Bunun nedeni Sosyal Bilgiler dersindeki konuları Türkçe dersi ile ilişkilendirmelerinin diğer derslere göre daha kolay olması ve öğretmenlerin konuları diğer derslerle nasıl ilişkilendirebileceğini bilmemesi olabilir. Çünkü, görüşme sırasında, öğretmenlerin bazıları kendilerinin de Sosyal Bilgiler dersindeki bazı kavramların diğer dersler içinde nasıl bir öneme sahip olduklarını bilmediklerini belirtmişlerdir.

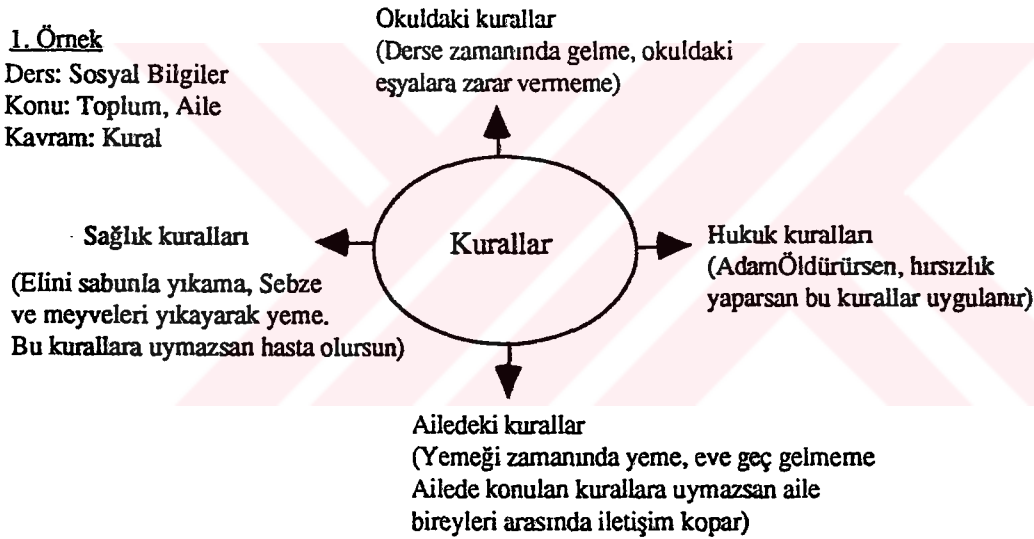
Tablo 4.2.3'deki verilere bakıldığında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini hemen hemen her dersle "Arasıra" da olsa ilişkilendirdikleri söylenebilir. Yine, araştırmacı tarafından görüşme sırasında, öğretmenlere "Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi kullanıyor musunuz?" sorusu sorulduğunda öğretmenlerin hemen hemen yarısı bu soruya "Kısmen" yanıtını vermiştir.

Ancak, araştırmacı tarafından, görüşme sırasında disiplinlerarası öğretimi "Kısmen" de olsa kullandığını söyleyen öğretmenlerden, Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretime ilişkin bir örnek verilmesi istendiğinde, öğretmenlerin çoğu bu soruya yanıt vermekten kaçınmış ve o anda böyle bir örnek hatırlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşülen öğretmenlerden sadece birkaç öğretmen "disiplinlerarası öğretime" örnek verebilmiştir. Bu örneklerden ikisi aşağıda verilmiştir.

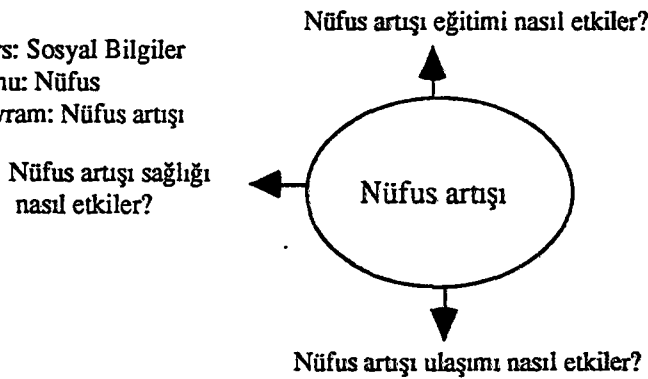
1. Örnek

Ders: Sosyal Bilgiler
Konu: Toplum, Aile
Kavram: Kural



2. Örnek

Ders: Sosyal Bilgiler
Konu: Nüfus
Kavram: Nüfus artışı



Kısaca, ankette öğretmenler her ne kadar Sosyal Bilgiler dersini diğer Sosyal bilim dallarıyla ve derslerle ilişkilendirdiklerini belirtmiş olsalar da, görüşme sırasında

öğretmenlerin, araştırmacının sorduğu "disiplinlerarası öğretime bir örnek verebilirmisiniz?" sorusuna yeterli düzeyde cevap verememeleri ya da cevap vermekten kaçınmaları, onların gerçek anlamda Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi kullanmadığının bir göstergesi olabilir. Öğretmenlerin ankette, yapmamış oldukları bir etkinliği yapmış gibi göstermeye çalışmaları, çeşitli alanlardaki yetersizliklerinin ortaya çıkmasını istememelerinden kaynaklanabilir.

4.2.4 Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavramları Diğer Ders ve Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirme Şekli ve Derecesi

Anketteki, 14. soruda öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersindeki bir kavramı diğer ders ve sosyal bilim dallarıyla nasıl ve ne derece ilişkilendirdiği saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla da araştırmacı tarafından 5 farklı ilişkilendirme çeşiti ortaya konulmuş ve öğretmenlerin bunlardan hangisini ne derece kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca bu 5 farklı seçenek dışında öğretmenlerin ilişkilendirmeyi başka türlü yapabileceği düşünülerek bu sorunun en sonuna başka (belirtiniz) seçeneği eklenmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtların sayı ve yüzdeleri Tablo 4.2.4'de verilmiştir.

Tablo 4.2.4

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersini Diğer Sosyal Bilim Dalları ve Derslerle Nasıl ve Ne Derece İlişkilendirdiklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

İlişkilendirme Derecesi	Her zaman		Genellikle		Arasıra		Hiç		TOPLAM	
İlişkilendirme Şekilleri	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	29	27.4	42	39.6	24	22.6	11	10.4	106	100
2	22	20.8	35	33.0	30	28.3	19	17.9	106	100
3	8	7.5	22	20.8	34	32.1	42	39.6	106	100
4	4	3.8	6	5.7	25	23.6	71	67.0	106	100
5	-	-	7	6.6	24	22.6	75	70.8	106	100

Tablodaki verileri açıklamaya geçmeden önce, verilen 5 ilişkilendirme şeklinin açıklanmasında yarar görülmüştür.

1. İlişkilendirme şekli : Önce kavramın Sosyal Bilgiler dersindeki önemini anlatır, sonra diğer ders ya da Sosyal bilim dallarındaki önemini açıklarım.

2. İlişkilendirme şekli : Kavramı tahtaya yazar (ör. Aile kavramını) daha sonra, kavramın ilişkili olabileceği ders ya da bilim dallarını öğrencilere sorarak öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda kavramın ilişkili olduğu alanlar belirlenir.
3. İlişkilendirme şekli : Tahtaya bir çember çizerek hedef konu ya da kavramı çemberin merkezine yazar, daha sonra çemberin etrafına değişik ders ya da bilim dallarını yazarak, kavramla bilim dalları arasında nasıl bir ilişkinin olabileceğini öğrencilerin bulmasını sağlarım.
4. İlişkilendirme şekli : İlişkilendirme sürecine öğrencileri hiç katmadan herşeyi ben anlatırım.
5. İlişkilendirme şekli : İlişkilendirme sürecinde sadece ders kitabını ölçüt alırım ve ders kitabı dışına çıkmam.

Tablo 4.2.4'deki verilere bakıldığında, öğretmenlerin % 39.6'sının 1., % 33.0'ının 2. ilişkilendirme şeklini "Genellikle" kullandığı, % 39.6'sının 3., % 67.0'ı 4. ve % 70.8'i 5. ilişkilendirme şeklini "Hiç" kullanmadıklarını belirtmiştir.

Başka (belirtiniz) seçeneğini ise 1 öğretmen doldurmuş ve bu öğretmende yukardaki 5 ilişkilendirme şekli dışında bazen, kavramı ilişkilendirirken, kavramı ayrı ayrı hangi bilim dalları içinde önemli olduğunu belirtme şeklinde değil, bilim dallarının adını vermeden genel olarak ilişkilendirdiğini belirtmiştir.

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin genellikle, Sosyal Bilgiler dersinde bir kavramı diğer ders ve bilim dallarıyla ilişkilendirirken, o kavramın önce Sosyal Bilgiler dersindeki önemi üzerinde durdukları, daha sonra da kavramın ilişkili olabileceği diğer ders ve bilim dallarını açıkladıkları söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin ilişkilendirme sürecine, genellikle öğrenciyi katması ve bu süreçte sadece ders kitabını ölçüt almayıp ders kitabı dışına çıkmaları öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretim yapmaları, buna bağlı olarak da bu derste, "iyi vatandaşlar" yetiştirebilmeleri açısından olumlu bir sonuç sayılabilir.

4.2.5 Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Kavramı Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirme İle Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığı

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde bir kavramı Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirme ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için Ki Kare analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.2.5'de verilmiştir.

Tablo 4.2.5

Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Sosyal Bilgiler Dersini Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin X^2 Analizi Sonuçları

İlişkilendirme Derecesi	Her zaman		Genellikle		Arasıra		TOPLAM		X ² Değeri
Cinsiyet	N	%	N	%	N	%	N	%	
Kadın	18	30.5	35	59.3	6	10.2	59	100	P=0.556
Erkek	12	25.5	27	57.4	8	17.0	47	100	P>0.05
TOPLAM	30	28.3	62	58.5	14	13.2	106	100	Anlamlı değil

Tablo 4.2.5'de görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin % 59.3'ü erkeklerin ise % 57.4'ü Sosyal bilgiler dersini "Genellikle" sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablodaki verilerden de anlaşılacağı gibi Sosyal Bilgiler dersini sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirme konusu ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında, 0.05 düzeyine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (P=0.556).

4.2.6 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi ile Sosyal Bilgiler Dersini Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığı

Aşağıda öğretmenlerin mesleki kıdemi ile Sosyal Bilgiler dersini Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.2.6

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi İle Sosyal Bilgiler Dersini Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin X^2 Analizi Sonuçları

İlişkilendirme Dereceleri	Her zaman		Genellikle		Arasıra		TOPLAM		X ² Değeri
Kıdem	N	%	N	%	N	%	N	%	P=0.247 P>0.05 Anlamlı değil
0-5 yıl	6	18.8	20	62.5	6	18.8	32	100	
6-10 yıl	2	40.0	1	20.0	2	40.0	5	100	
11-15 yıl	8	32.0	14	56.0	3	12.0	25	100	
16 ve üstü	14	31.8	27	61.4	3	6.8	44	100	
TOPLAM	30	28.3	62	58.5	14	13.2	106	100	

Tablo da görüldüğü gibi 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin % 62.5'i ile 16 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin % 61.4'ü Sosyal Bilgiler dersini "Genellikle" sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.2.6 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile Sosyal Bilgiler dersini Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Her ne kadar, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile Sosyal Bilgiler dersini sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık görülme de burada mesleğinde yeni olan yani mesleki kıdemi az olan öğretmenlerle (0-5 yıl), mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin (16 ve üstü) diğerlerine göre Sosyal Bilgiler dersini sosyal bilim dallarıyla "Genellikle" ilişkilendirmeleri dikkat çekici bir noktadır.

Yeni öğretmenlerin, bu ilişkilendirmeyi "Genellikle" yapmaları, onların Sosyal Bilgiler alanlarındaki gelişmelerden, yeniliklerden daha fazla haberdar olması ve değişimlere daha açık olmasından kaynaklanabilir. Yine, kıdemi fazla olan öğretmenlerin (16 ve üstü) Sosyal bilgiler dersini diğer alanlarla "Genellikle" ilişkilendirmeleri ise onların, mesleki deneyimleri sonucu bu dersin içeriğini, diğer alanlarla ilişkilerini daha iyi anlamış olmalarından kaynaklanabilir.

4.2.7 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul ile Sosyal Bilgiler Dersini Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığı

Öğretmenlerin mezun oldukları okul ile Sosyal bilgiler dersini Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik dağılım Tablo 4.2.7'de verilmiştir.

Tablo 4.2.7

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü İle Sosyal Bilgiler Dersini Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin

X² Analizi Sonuçları

İlişkilendirme Derecesi	Her zaman		Genellikle		Arasıra		TOPLAM		X ² Değeri
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Mezun olunan okul									
İlköğretmen Okulu	3	37.5	5	62.5	-	-	8	100	P=0.692
Eğitim Enstitüsü	6	25.0	17	70.8	1	4.2	24	100	
Eğitim Yüksekokulu	7	35.0	10	50.0	3	15.0	20	100	Anlamlı değil
Eğitim Fakültesi	3	27.3	7	63.6	1	9.1	11	100	
Fen-Edebiyat Fakültesi	3	42.9	3	42.9	1	14.3	7	100	
Lisans Tamamlama	5	31.3	8	50.0	3	18.8	16	100	
Diğer	3	15.0	12	60.0	5	25.0	20	100	
TOPLAM	30	28.3	62	58.5	14	13.2	106	100	

Tablodaki veriler incelendiğinde, ilköğretmen okulu mezunlarının % 62.5'i, Eğitim Enstitüsü mezunlarının % 70.8'i, Eğitim Yüksekokulu mezunlarının % 50'si, Eğitim Fakültesi mezunlarının % 63.6'sı, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının % 42.9'u Lisans tamamlamayı bitirenlerin % 50'si ve diğer okullardan (İdari Bilimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi vb.) mezun olanların % 60'ının "Genellikle" Sosyal Bilgiler dersini Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.2.7'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin mezun oldukları okul ile Sosyal Bilgiler dersini sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı bir fark

bulunmamaktadır ($P=0.692$). Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin mezun oldukları okullarda verilen eğitim ve öğretim arasında çok büyük bir fark olmadığı, bu okullardaki öğretim faaliyetlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.2.8 Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programlarına Katılıp Katılmama Durumları ile Sosyal Bilgiler Dersini Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarına katılıp katılmama durumları ile Sosyal Bilgiler dersini Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.2.8'de yer almaktadır.

Tablo 4.2.8

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programlarına Katılıp Katılmama Durumları ile Sosyal Bilgiler Dersini Sosyal Bilim Dallarıyla İlişkilendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına Yönelik X^2 Analizi Sonuçları

İlişkilendirme Dereceleri	Her zaman		Genellikle		Arasıra		TOPLAM		X ² Değeri
Hizmetiçi eğitim katılma durumu	N	%	N	%	N	%	N	%	
Evet	27	27.0	61	61.0	12	12.0	100	100	$P=0.086$
Hayır	3	50.0	1	16.7	2	33.3	6	100	$P>0.05$
TOPLAM	30	28.3	62	58.5	14	13.2	106	100	Anlamlı değil

Tablo 4.2.8 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarına katılıp katılmama durumları ile Sosyal Bilgiler dersini sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P=0.086$). Ancak, anlamlı bir fark bulunmamış olmasına rağmen tablodaki verilere bakıldığında, herhangi bir hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmenlerin % 61.0'ının "Genellikle" Sosyal Bilgiler dersini Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirdiği görülmektedir. Daha önce belirtildiği gibi her ne kadar örneklem grubuna giren öğretmenlerin hiçbiri Sosyal Bilgiler dersine yönelik bir hizmetiçi programına katılmamışsa da, öğretmenlerin diğer alanlardaki hizmetiçi eğitim programına katılmaları, onların Sosyal Bilgiler dersini farklı sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirmelerini etkilemiş olabilir. Çünkü, öğretmenler hizmetiçi eğitim programları aracılığıyla birçok alandaki yeni gelişim ve değişimlerden haberdar olabilmektedirler.

4.2.9 Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretimi Kullanmasını Engelleyen Faktörler

Anketteki 15. soruda, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi kullanmasını engelleyebileceği düşünülen 7 madde konularak, öğretmenlere bu maddelerin disiplinlerarası öğretim yapmalarını ne derece engellediği sorulmuştur. Ayrıca, bu maddeler dışında engelleyici başka faktörler olabileceği düşünülerek bu maddelerin en sonuna başka (belirtiniz) seçeneği de eklenmiştir.

Tablo 4.2.9
Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretimi Uygulamalarını Engelleyen Faktörler ve Engelleme Derecelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Engelleme Derecesi	Her zaman		Genellikle		Arasıra		Hiç		TOPLAM	
Engelleyici Faktörler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Faktör	10	9.4	20	18.9	61	57.5	15	14.2	106	100
2. Faktör	5	4.7	12	11.3	20	18.9	69	65.1	106	100
3. Faktör	1	0.9	9	8.5	34	32.1	62	58.5	106	100
4. Faktör	15	14.2	34	32.1	31	29.2	26	24.5	106	100
5. Faktör	15	14.2	30	28.3	37	34.9	24	22.6	106	100
6. Faktör	7	6.6	21	19.8	44	41.5	34	32.1	106	100
7. Faktör	26	24.5	36	34.0	21	19.8	22	20.8	106	100

Tablo 4.2.9'daki verileri açıklamaya geçmeden önce, bu 7 engelleyici faktörün neler olduğunun açıklanmasında yarar görülmüştür.

1. Faktör : O kavramın diğer sosyal bilim dalları ve derslerdeki önemi hakkında bilgi sahibi olmama.
2. Faktör : Benim için sadece benim dersimin önemli olması.
3. Faktör : Böyle bir öğretimin zaman kaybına neden olması.
4. Faktör : Böyle bir öğretim için uzun süreli bir ders planlama sürecinin gerekli olması.
5. Faktör : Milli Eğitim programı ve Sosyal Bilgiler ders kitabının böyle bir öğretim için uygun olmaması.

6. Faktör : Diğer sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile işbirliği yapmanın güç olması.
7. Faktör : Kavramların diğer ders ya da bilim dalları ile nasıl ilişkilendirileceğini (disiplinlerarası öğretimin nasıl yapılabileceğini) gösteren hizmetiçi eğitim programlarının olmaması.

Bu sonuçlardan, öğretmenlerin disiplinlerarası öğretimi kullanmasını engelleyen faktörlerin "Genellikle" 4. ve 7. faktörler olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, disiplinlerarası öğretim için uzun süreli bir ders planlama sürecinin gerekli olması ve bu öğretime yönelik hizmetiçi eğitim programlarının olmaması öğretmenlerin, Sosyal bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi kullanmasını engelleyen en önemli etmenlerdir. Daha önce de değinildiği gibi öğretmenlerin hiçbiri Sosyal Bilgiler alanında herhangi bir hizmetiçi eğitim programına katılmamıştır. Yine görüşme sırasında, öğretmenlere "disiplinlerarası öğretimi kullanmanızı engelleyen etmenler nelerdir" sorusu sorulduğunda öğretmenlerin hemen hemen yarısından fazlası en önemli engelleyici faktörlerin 4., 7. ve 3. (böyle bir öğretimin zaman kaybına neden olması) faktörlerin kendileri için bir engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bunun dışında Tablo 4.2.9'da görülebileceği gibi ve görüşme sırasında öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda 1., 5. ve 6. faktörlerin "Arasıra" da olsa öğretmenlerin disiplinlerarası öğretimi kullanmasını engellediği söylenebilir. Tablo 4.2.9'daki engelleyici faktörler dışında görüşme sırasında bazı öğretmenler sınıfların kalabalık olması, araç-gereç ve donanımın yetersiz olması, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşüklüğü ve ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesi, çocukların sahip olduğu ön koşul bilgilerin yetersiz olması gibi nedenlerin de Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi kullanmalarını engellediğini söylemişlerdir.

4.2.10 Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler Dersinde Disiplinlerarası Öğretimin Kullanılmasıyla Öğrencilerin Konuları Daha İyi Öğreneceğine Ne Derece İnandığı

Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersindeki kavramların diğer ders ve Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirilerek anlatıldığında öğrencilerin konuları daha iyi öğreneceğine ne derece inanıp inanmadığına ilişkin dağılım Tablo 4.2.10'da verilmiştir.

Tablo 4.2.10

Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretimin Kullanılmasıyla Öğrencilerin Konuları Daha İyi Öğreneceğine Ne Derece İnanıp İnanmadıklarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

İnanma Derecesi	N	%
Çok fazla	43	40.6
Çok	58	54.7
Az	5	4.7
Çok az	-	-
Hiç	-	-
TOPLAM	106	100

Tablo 4.2.10 incelendiğinde öğretmenlerin % 40.6'sı bu soruya "Çok fazla", % 54.7'si ise "Çok" yanıtını vermiştir. "Çok az" ve Hiç" seçeneğini işaretleyen öğretmen olmamıştır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin hemen hemen yarısından fazlasının Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimin kullanılması ile öğrencinin bu dersi daha iyi ve etkili öğreneceğine inandığı söylenebilir. Öğretmenlerin böyle bir düşünceye sahip olması, Tablo 4.2.9'daki engelleyici koşullar ortadan kaldırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimin uygulamalarını kolaylaştırma açısından olumlu sayılabilir.

4.2.11 Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programındaki Konuların Disiplinlerarası Öğretime Göre Ne Derece Düzenlendiğine İnanma Derecesi

Anketteki 17. soruda öğretmenlere "4. sınıf Sosyal Bilgiler programındaki konular (üniteler) diğer ders ya da bilim dallarıyla ilişkilendirilecek şekilde ne derece düzenlenmiştir?" sorusu sorulmuştur., Bu soruya yönelik bulgular Tablo 4.2.11'de verilmiştir.

Tablo 4.2.11

Sosyal Bilgiler Programındaki Konuların Diğer Ders ya da Bilim Dallarıyla İlişkilendirilecek Şekilde Ne Derece Düzenlenip Düzenlenmediğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

İlişkilendirilme Derecesi	N	%
Çok fazla	1	0.9
Çok	33	31.1
Az	51	48.1
Çok az	19	17.9
Hiç	2	1.9
TOPLAM	106	100

Tablo 4.2.11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 48.1'i bu soruya "Az" cevabını vermiştir. Yani, öğretmenlerin hemen hemen yarısı Sosyal Bilgiler programındaki konuların disiplinlerarası öğretime uygunluk konusunda yetersiz olduğuna inanmaktadır. Zaten, yukarda Tablo 4.2.9'da da öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi kullanmalarını engelleyen faktörlerden birisinin, Sosyal Bilgiler programların bu yaklaşıma uygun hazırlanmaması olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, görüşme sırasında da öğretmenlere "Sosyal bilgiler kitabının disiplinlerarası öğretime uygun hazırlanıp hazırlanmadığı" sorusu sorulmuş ve görüşülen öğretmenlerin hemen hemen yarısından fazlası kitabın diğer bilim dallarıyla ilişkilendirilecek şekilde yeterince düzenlenmediği yanıtını vermiştir.

Ayrıca görüşme sırasında hemen hemen bütün öğretmenler Sosyal Bilgiler kitabındaki içeriğin çocuğun gelişim düzeyinin üzerinde ve gereksiz bilgilerle dolu olduğunu, çocuğun çoğu zaman kavramları anlamakta güçlük çektiğini (özellikle soyut kavramları), kitabın akıcı ve güncel olmadığını ve bütün bu nedenlerden dolayı da çocuğun ilgisini çekmediğini belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler kitabındaki bütün bu yetersizlikler, bu dersin en önemli amacı olan "etkili vatandaşlar yetiştirme" amacına ulaşmasını engelleyebilir. Çünkü, Sosyal Bilgiler dersi çocuğa sosyal yaşama yönelik bilgi ve beceriler kazandırmaya çalışan mihver bir derstir. Çocuklar bu dersi ne kadar iyi anlarsa, diğer dersleri de anlamaları ve sosyal yaşama uyum sağlamaları o kadar kolay olacaktır.

4.2.12 Örnekleme Alınan İlköğretim Okullarında "Zümre Toplantılarının" Yapılma Sıklığı

Örneklem grubunu oluşturan ilköğretim okullarında "zümre toplantılarının ne kadar sıklıkla yapıldığı" sorusu öğretmenlere sorulmuş ve öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtların sayı ve yüzdesi Tablo 4.2.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.12

Okullarda Zümre Toplantılarının Ne Kadar Sıklıkla
Yapıldığına Yönelik Görüşlerin Dağılımı

Sıklık Derecesi	N	%
Yılda iki kez	47	44.8
Her ünite başında ya da sonuna	39	37.1
Haftada bir	1	1.0
Başka	18	17.1
TOPLAM	105	100

Tablo 4.2.12 incelendiğinde öğretmenlerin % 44.8'i bu soruya "yılda iki kez" yanıtı vermiştir. Ayrıca öğretmenlerin % 17.1'i başka (belirtiniz) seçeneğini doldurmuş olup bunlar da yılda 3 ya da 4 kez cevabını vermiştir.

Okullarda zümre toplantılarının yılda iki kez yapılması, okullardaki eğitim-öğretim ve diğer sorunların yönetici ve öğretmenler tarafından tartışılıp bunlara yönelik çözümler geliştirilmesi açısından olumlu sayılabilecek bir sonuçtur.

Ancak, öğretmenlerle görüşme sırasında, bazı öğretmenler bu tür zümre toplantılarının okullarında genellikle zorunlu olduğu için yapıldığını, bu toplantıların hiçbir şekilde amacına ulaşmadığını, sadece bazı formaliteleri yerine getirdiğini belirtmiştir.

4.2.13 Zümre Toplantılarında Diğer Sınıf Öğretmenleri ile İşbirliği Yapılmasına Yönelik Kararlar Alınıp Alınmadığı

Aşağıda, Tablo 4.2.13'de okullarda yapılan zümre toplantılarında diğer sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapılması gerektiği konusunda kararlar alınıp alınmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.2.13

**Zümre Toplantılarında Diğer Sınıf Öğretmenleri İle İşbirliği Yapılmasına
Yönelik Kararlar Alınıp Alınmadığına İlişkin Görüşlerin Dağılımı**

Cevap	N	%
Evet	93	88.6
Hayır	12	11.4
TOPLAM	105	100

Tablo 4.2.13'e de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 88.6'sı zümre toplantılarında, diğer sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapılması gerektiğine yönelik kararlar alındığını belirtmiştir.

Daha önce, araştırmanın kuramsal kısmında, disiplinlerarası öğretimin bir ekip çalışması gerektirdiği, yani okullarda bulunan zümre ve branş öğretmenleri arasında işbirliği yapılarak böyle bir öğretimin gerçekleştirilebileceği belirtilmişti. Bundan dolayı, okullardaki zümre toplantılarında işbirliğine yönelik kararlar alınması bu açıdan olumlu sayılabilir.

4.2.14 Zümre Toplantılarında Öğretmenlerin Hangi Alanlarda Ne Derece İşbirliği Yapması Gerektiğine Yönelik Alınan Kararlar

Ankette, okullarında zümre toplantılarında işbirliğine yönelik kararlar alındığını belirten öğretmenlere "hangi alanlarda ne derece işbirliği yapılması gerektiğine yönelik kararlar alındığı" sorusu sorulmuştur.

Öğretmenlerin bu soruya yönelik yanıtlarının sayı ve yüzdeleri Tablo 4.2.14'de gösterilmiştir

Tablo 4.2.14
Öğretmenlerin Hangi Alanlarda Ne Derece İşbirliği Yapması
Gerektiğine Yönelik Kararların Dağılımı

Sıklık Derecesi	Her zaman		Genellikle		Arasıra		Hiç		TOPLAM	
İşbirliğine Yönelik Kararlar	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ünite ve Yıllık Planları hazırlamada	74	79.6	15	16.1	4	4.3	-	-	93	100
2. Araç gereçleri kullanmada	51	54.8	31	33.3	8	8.6	3	3.2	93	100
3. Öğrencileri gezi gözlemlere götürmede	44	47.3	30	32.3	16	17.2	3	3.2	93	100
4. Ders işleyiş yöntemlerinde	27	29.0	40	43.0	21	22.6	5	5.4	93	100
5. Eğitsel kol çalışmalarında	27	29.0	29	31.2	26	28.0	11	11.8	93	100
6. Rehberlik faaliyetlerinde	23	24.7	23	24.7	36	38.7	11	11.8	93	100

Tablo 4.2.14'e bakıldığında, öğretmenlerin % 79.6'sı "Ünite ve yıllık planları hazırlama"ya, % 54.8'i "araç-gereçleri kullanma"ya, % 47.3'ü ise "öğrencileri gezi-gözlemlere götürme"ye ilişkin işbirliği yapılması konusunda zümre toplantılarında "Her zaman" için kararlar alındığını belirtmişlerdir. Yine, öğretmenlerin % 43.0'ı "ders işleyiş yöntemlerinde", % 31.2'si "eğitsel kol çalışmaları" alanında işbirliğine yönelik kararların "Genellikle" alındığını belirtirken, % 38.7'si ise "Arasıra" rehberlik faaliyetleri konusunda işbirliğine ilişkin kararlar alındığı görüşünde birleşmişlerdir. Bu sorudaki başka (belirtiniz) seçeneğini ise hiç bir öğretmen doldurmamıştır.

Tablodaki verilerin sonuçlarından yola çıkarak, zümre toplantılarında, öğretmenlerin en fazla ünite ve yıllık planları hazırlamada en az ise rehberlik faaliyetlerinde işbirliği yapması gerektiğine yönelik kararların alındığı söylenebilir.

Tablo 4.2.14'de de görülebileceği gibi zümre toplantılarında, öğretmenlerin "Her zaman" için ünite ve yıllık planları hazırlamada ve "Genellikle" ders işleyiş yöntemlerinde

işbirliği yapması gerektiğinin üzerinde durulması, Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimin kullanılmasını kolaylaştırma açısından çok önemli bir sonuç sayılabilir. Çünkü, daha öncede değinildiği gibi disiplinlerarası eğitim programının başarıya ulaşmasında en büyük etmenlerden birisi, öğretmenlerin birlikte çalışmasıdır. Neyi, nasıl öğretecekleri konusunda işbirliği yapan, zamanı planlayan, esnek olan ve programlar hazırlayan okullar daha başarılı olmaktadır (Tchudi ve Stephen, 1993).

4.2.15 Tablo 4.2.14'de Verilen İşbirliği Alanlarını Öğretmenlerin Önemliden Önemsize Doğru Sıralaması

Ankette 21. soruda yukardaki tabloda (Tablo 4.2.14) verilen işbirliği alanlarını öğretmenlerin önemliden önemsize doğru sıralaması istenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtların sayıları aşağıda, Tablo 4.2.15'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.15

Öğretmenlerin Tablo 4.2.14'de Verilen İşbirliği Alanlarını Önemliden Önemsize Doğru Sıralamasına İlişkin Dağılım

İşbirliği Alanları	SIRALAMA					
	1 (N)	2 (N)	3 (N)	4 (N)	5 (N)	6 (N)
1. Ünite ve yıllık planları hazırlamada	62	7	8	4	1	4
2. Araç-gereçleri kullanmada	6	30	27	16	5	1
3. Öğrencileri gezi gözlemlere götürmede	1	6	18	21	21	15
4. Dersleri işleyiş yöntemlerinde	16	35	14	18	3	4
5. Eğitsel kol çalışmalarında	-	-	10	7	35	28
6. Rehberlik faaliyetlerinde	5	11	10	16	14	26
Boş bırakılanlar	16	17	19	24	27	28

Yukardaki tablo incelendiğinde, 62 kişi öğretmenlerin işbirliği yapması gereken en önemli alanın "Ünite ve yıllık planları hazırlama" olduğunu belirtirken, 30 kişi "Araç-gereçleri kullanmayı" 2. sırada, 27 kişi 3. sırada göstermiştir. "Öğrencileri gezi gözlemlere götürmeyi" ise 18 kişi 3. sırada, 21 kişi 4 ve 5. sırada önemli bulurken "Ders işleyiş yöntemlerinde" işbirliği yapmayı 35 kişi 2. sırada önemli bulduğunu belirtmiştir. "Eğitsel kol çalışmalarında" işbirliği yapılması gerektiğini ise 35 kişi 5. sırada, 28 kişi 6. sırada gösterirken, Rehberlik faaliyetlerindeki işbirliğini 16 kişi 4., 14 kişi 5. ve 26 kişi 6. sırada önemli bulduğunu belirtmiştir.

Kısaca, Tablo 4.2.15'e bakıldığında öğretmenlere göre işbirliği yapılması gereken en önemli alan, "ünite ve yıllık planları hazırlama" iken en önemsiz alan ise "rehberlik faaliyetlerine" yönelik işbirliği yapmaktır. Öğretmenlerin işbirliği yapılması gereken en

önemli alanın öncelikle ünite ve yıllık planların hazırlanması olduğuna inanmaları, disiplinlerarası öğretimin uygulanmasını kolaylaştırma açısından olumlu bir sonuç olarak düşünülebilir. Çünkü, disiplinlerarası öğretimde öğretmenlerin ünite ve yıllık planlarını birlikte hazırlamaları ve bu arada da neyi, nasıl, ne kadar sürede anlatacaklarına ve konuları diğer derslerle nasıl ilişkilendireceklerine karar vermeleri önemli bir süreçtir.

4.2.16 Uygulamada Tablo 4.2.14'de Belirtilen Alanlarda Öğretmenler Arasında Bir İşbirliği Gerçekleşip Gerçekleşmediği

Uygulamada, Tablo 4.2.14'de belirtilen alanlarda öğretmenler arasında bir işbirliği gerçekleşip gerçekleşmediği konusu merak edilmiş ve bu amaçla da böyle bir soru ankete konulmuştur. Çünkü, önemli olan zümre toplantıları sırasında, öğretmenlerin işbirliğine yönelik alınan kararların uygulamada gerçekleştirilmesidir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtların sayı ve yüzdeleri Tablo 4.2.16'da verilmiştir.

Tablo 4.2.16
Uygulamada Öğretmenler Arasında Bir İşbirliğinin
Gerçekleşip Gerçekleşmediğine Yönelik Görüşlerin Dağılımı

Cevap	N	%
Evet	40	37.7
Kısmen	58	54.7
Hayır	8	7.5
TOPLAM	106	100

Tablo 4.2.16 incelendiğinde öğretmenlerin % 54.7'sinin bu soruya "Kısmen" yanıtı verdiği görülmektedir.

Yani, zümre toplantıları sırasında her ne kadar öğretmenlerin çeşitli alanlarda işbirliği yapması için kararlar alınıyorsa da uygulamada bu kararların yeterince gerçekleşmediği ve amacına ulaşmadığı söylenebilir. Nitekim öğretmenlerle görüşme sırasında da öğretmenlerin yaklaşık yarısı uygulamada işbirliğinin çok fazla gerçekleşmediğini söylemişlerdir.

Böyle bir sonuç, okullarda disiplinlerarası öğretimin kullanılmasını engelleme açısından önem taşımaktadır. Çünkü, daha önce de değinildiği gibi (bakınız Tablo 4.2.9) öğretmenler, zümre ve branş öğretmenleri ile işbirliği yapmanın güç olmasının, onların disiplinlerarası öğretimi kullanmalarında engelleyici bir faktör olduğunu belirtmiştir.

4.2.17 Uygulamada Öğretmenler Arasında İşbirliğini Engelleyen Faktörler

Anketteki 23. soruda "uygulamada öğretmenler arasında işbirliği gerçekleştiriliyor mu?" sorusuna "Kısmen veya Hayır" diyen öğretmenlere 3 madde verilerek, bunların uygulamada işbirliğini ne derece engelleyip engellemediği öğrenilmeye çalışılmıştır. Ayrıca başka engelleyici faktörlerin olabileceği düşünülerek başka (belirtiniz) seçeneğine de bu soruda yer verilmiştir. Bu soruya yönelik bulgular Tablo 4.2.17'de yer almaktadır.

Tablo 4.2.17

Verilen Faktörlerin Uygulamada Zümre Öğretmenlerinin İşbirliği Yapmasını
Ne Derece Engelleyip Engellemediğine Yönelik Görüşlerin Dağılımı

Engelleme Derecesi	Her zaman		Genellikle		Arasıra		Hiç		TOPLAM	
Engelleyici Faktörler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Öğretmenler arasında iletişim yetersizliğinin olması	5	7.6	23	34.8	33	50.0	5	7.6	66	100
2. Bu işbirliğinin gerçekleşmesi için bütün öğretmenlerin aynı düzeyde sorumluluk sahibi olmaması ve bunun için yeterince zaman ayırmaması	11	16.7	22	33.3	26	39.4	7	10.6	66	100
3. Okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki işbirliğini artırıcı etkinliklerde bulunmaması ve bir işbirliği yapıp yapılmadığını denetlemesi	7	10.6	25	37.9	26	39.4	8	12.1	66	100

Tablo 4.2.17'ye bakıldığında, öğretmenlerin % 50.0'ının 1. faktörü, % 39.4'ü 2 ve 3. faktörün uygulamada zümre öğretmenleri ile işbirliği yapmalarını "Arasıra" engellediğini belirtmişlerdir. Başka (belirtiniz) seçeneğini ise hiçbir öğretmen doldurmamıştır.

Tablodan da görülebileceği gibi, zümre toplantılarında öğretmenler arasında işbirliğinin gerçekleşmesine yönelik kararlar alındığı halde, uygulamada bu işbirliğinin yeterince gerçekleşmemesi, "Arasıra" da olsa öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu ve bütün öğretmenlerin aynı düzeyde sorumluluk almamasından kaynaklanmaktadır.

Görüşme sırasında da öğretmenlere uygulamada bu işbirliğinin neden gerçekleşmediği sorulduğunda öğretmenler yukardaki düşünceleri destekler nitelikte görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler dışında işbirliğini "Arasıra" da olsa engelleyen önemli bir neden de okul yöneticilerinin işbirliğini arttırıcı etkinliklerde bulunmaması ve öğretmenler arasında işbirliğinin ne derece yapıp yapılmadığını denetlememeleridir. Oysa Jacobs'a (Akt. Brandt, 1991) göre, okullarda öğretmenlerin işbirliği içinde bir ekip çalışması yaparak, disiplinlerarası yaklaşımı uygulamasına yardımcı olan en önemli kişiler okul yöneticileridir. Okul müdürü veya yöneticisinin disiplinlerarası yaklaşımı okulunda uygulayabilmesi için öncelikle okuldaki elemanlar arasında bir işbirliği yapıp yapılmadığını analiz etmesi gerekir.

Sonuç olarak, öğretmen ve yöneticilerin işbirliği alanındaki sorumluluklarını yeterince yerine getirmemeleri okullarda disiplinlerarası yaklaşımın uygulanmasını güçleştirme açısından oldukça önemlidir.

4.2.18 İlköğretim 4. Sınıf Öğretmenlerinin Branş Öğretmenler ile İşbirliği Yapma Derecesi

Ankette, ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin sadece zümre öğretmenleri ile değil aynı zamanda branş öğretmenleri ile işbirliği yapıp yapmadıkları da saptanmaya çalışılmıştır.

Çünkü, disiplinlerarası öğretimde öğretmenlerin sadece zümre öğretmenleri ile değil, branş öğretmenleriyle de işbirliği yapması çok önemlidir. Nitekim, Sosyal Bilgiler "İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla Sosyal Bilimler disiplinlerinden (Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Psikoloji, Ekonomi, Siyaset Bilimi vb.) seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığı bir çalışma alanıdır" (Erden, 1996, 8).

Yukarda da görüldüğü gibi Sosyal Bilgilerin içeriği farklı sosyal bilim dallarından oluştuğu için öğretmenin sadece zümre öğretmenleri ile değil aynı zamanda okulda bulunan Sosyal Bilgiler vb. branş öğretmenleri ile de işbirliği yapması gerekir.

Bu amaçla da ankette 24. soruda Sosyal Bilgiler dersinde yıllık ve ünite planı hazırlanırken öğretmenlerin branş öğretmenleri ile ne derece işbirliği yapıp yapmadığı öğrenilmeye çalışılmıştır.

Bu soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtların sayı ve yüzdeleri Tablo 4.2.18'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.18
İlköğretim 4. Sınıf Öğretmenlerinin Branş Öğretmenleri İle
Ne Derece İşbirliği Yapıp Yapmadığına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Cevap	N	%
Evet	8	7.5
Kısmen	26	24.5
Hayır	72	67.9
TOPLAM	106	100

Tablo 4.2.18'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 7.5'i bu soruya "Evet", % 24.5'i "Kısmen", % 67.9'u ise "Hayır" yanıtını vermiştir. Yani, öğretmenlerin yarısından fazlası branş öğretmenleri ile işbirliği yapmamaktadır. Yine, görüşme sırasında öğretmenlere "branş öğretmenleri ile işbirliği yapabiliyor musunuz?" sorusu sorulduğunda öğretmenlerin hemen hemen yarısından fazlası ya "hiçbir işbirliğinin olmadığını" ya da "kısmen" işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin de Sosyal Bilgiler dersinin, sınıf öğretmenleri tarafından değil Sosyal Bilgiler alanında yetişmiş branş öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin branş öğretmenleriyle bir işbirliği içinde olmamaları, Sosyal Bilgiler dersini sadece belirli alanlar üzerine yoğunlaşarak anlatmasına neden olabilir. Bunun sonucunda da bu ders disiplinlerarası özelliğini kaybederek çocuğun sosyal olayları bir bütün olarak görmesini ve toplumsal problemleri neden-sonuç ilişkisi içinde çözmesini engelleyebilir.

4.2.19 Branş Öğretmenleriyle İşbirliği Yapılan Alanlar

Yukardaki tabloda (Tablo 4.2.18) Branş öğretmenleri ile işbirliği yapıyor musunuz? sorusuna "Evet" veya "Kısmen" diyen öğretmenlerin branş öğretmenleriyle hangi alanda ne derece işbirliği yaptığı öğrenilmeye çalışılmış ve bu amaçla da ankette böyle bir soruya yer verilmiştir. Bu soruda 4 alan verilerek öğretmenlerin bu alanlarda ne derece işbirliği yaptığı belirlenmek istenmiştir. Ayrıca bu 4 alan dışında öğretmenlerin farklı alanlarda işbirliği yapabileceği düşünülerek başka (belirtiniz) seçeneğine yer verilmiştir. Aşağıda, Tablo 4.2.19'da bu soruya yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.2.19
Sınıf Öğretmenlerinin Branş Öğretmenleriyle Hangi Alanlarda
Ne Derece İşbirliği Yaptığına Yönelik Görüşlerin Dağılımı

İşbirliği Derecesi	Her zaman		Genellikle		Arasıra		Hiç		Toplam	
İşbirliği Yapılan Alanlar	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. O ünitenin, o bilim dalı içerisindeki önemi hakkında branş öğretmeninden bilgi alırım	3	8.8	9	26.5	16	47.1	6	17.6	34	100
2. Konu ya da üniteye hangi öğretim yöntemlerini kullanarak anlatabileceğim konusunda yardım isterim	1	2.9	10	29.4	14	41.2	9	26.5	34	100
3. Konuyu daha ilgi çekici hale getirmek için ne gibi etkinliklerde bulunabileceğim konusunda yardım isterim	1	2.9	13	38.2	18	52.9	2	5.9	34	100
4. Konuyu diğer sosyal bilim dalları ve derslerle nasıl ilişkilendirebileceğim konusunda yardım isterim	2	5.9	7	20.6	22	64.7	3	8.8	34	100

Tablo 4.2.19'da görüldüğü gibi öğretmenlerin % 47.1'i 1. alanda, % 41.2'si 2. alanda, % 52.9'u 3. alanda, % 64.7'si de 4. alanda "Arasıra" branş öğretmenleriyle işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Başka (belirtiniz) seçeneğini ise hiçbir öğretmen doldurmamıştır.

Öğretmenlerin branş öğretmenleriyle yukarda belirtilen alanlarda "Arasıra"da olsa işbirliği yapmaları, bu dersin disiplinlerarası özelliğinin uygulanması açısından olumlu bir sonuç sayılabilir.

4.2.20 Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenlerinin İşbirliği Yapmasını Engelleyen Faktörler

Anketteki 24. soruda 4. sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenleriyle işbirliği yapmasını engelleyebileceği düşünülen dört faktör verilerek bunların işbirliğini ne derece engelleyip engellemediği saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu dört faktör dışında

işbirliğini engelleyici başka öğelerin de olabileceği düşünülerek başka (belirtiniz) seçeneğine de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.20'de bu soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtların sayı ve yüzdeleri yer almaktadır.

Tablo 4.2.20
Sınıf Öğretmenlerinin Branş Öğretmenleriyle İşbirliğini
Engelleyici Faktörlerin Dağılımı

Engelleme Derecesi	Her zaman		Genellikle		Arasıra		Hiç		Toplam	
Engelleyici Faktörler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Kendimi her konuda (bilgi-beceri) yeterli hissettiğim için diğer öğretmenlerden yardım istemem	2	2.8	12	16.9	19	26.8	38	53.5	71	100
2. Diğer branş öğretmenleri ile işbirliği yapmayı zaman kaybı olarak görürüm.	-	-	2	2.8	7	9.9	62	87.3	71	100
3. Ben onlarla işbirliği yapmak istesem de onlar bunun için bana zaman ayırmazlar	1	1.4	12	16.9	36	50.7	22	31.0	71	100
4. Ders kitapları branş öğretmenleri ile işbirliği yapmayı gerektirecek şekilde düzenlenmediğinden böyle bir yardıma gerek kalmamaktadır	17	23.9	20	28.2	12	16.9	22	31.0	71	100

Tablo 4.2.20 incelendiğinde, öğretmenlerin % 53.5'i 1., % 87.3'i 2., % 31.0'ı ise 4. faktörün kendileri için hiçbir engel teşkil etmediğini belirtirken, % 50.7'si 3. faktörün "Arasıra" branş öğretmenleriyle işbirliği yapmalarını engellediğini ifade etmişlerdir. Başka (belirtiniz) bölümünü ise bütün öğretmenler boş bırakmıştır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, 4. sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenleriyle işbirliği yapmamalarının bir nedeninin "Arasıra" da olsa branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine yeterince zaman ayırmaması olduğu söylenebilir.

Görüşme sırasında ise öğretmenler, branş öğretmenleriyle işbirliği yapmamalarını, aşağıdaki nedenlere bağlamıştır.

- Branş öğretmenlerinin farklı binalarda olması,
- Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında bir iletişim kopukluğunun olması ve branş öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmenlerinden daha üstün görmesi,
- Zamanın sınırlı olması,
- Sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin farklı alanlarda olmasından (Sosyal Bilgiler dersinde branş öğretmenlerine soracak bir şey bulamıyorum) dolayı işbirliği yapmaya gerek kalmaması,
- Öğretmen maaşlarının düşük olmasından dolayı, ders bittikten sonra genellikle öğretmenlerin okulda kalmayıp ek bir iş yapmak zorunda kalması.

Yukardaki nedenlerin sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin işbirliğini engellemesi, hem disiplinlerarası öğretimin uygulanmasını güçleştirmek hem de okullarda olumlu bir atmosferin oluşumunu engellemek açısından oldukça önemlidir. Çünkü, öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla iyi bir iletişim içinde olmaması, onların iş doyumunu ve performansını azaltabileceği düşünülebilir.

4.2.21 Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilere Verdikleri Ev Ödevleri Ya Da Yıllık Dönem Projelerinin Disiplinlerarası Nitelikte Olmasına Dikkat Edip Etmeme Durumları

Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere verdikleri ev ödevleri ya da yıllık dönem projelerinin diğer ders ya da bilim dallarıyla ilişkili nitelikte olmasına dikkat edip etmedikleri saptamaya çalışılmış ve bu amaçla da ankette böyle bir soruya yer verilmiştir.

Bu soruya yönelik bulgular Tablo 4.2.21'de yer almaktadır.

Tablo 4.2.21

Öğretmenlerin Ev Ödevleri ya da Yıllık Dönem Projelerinin Disiplinlerarası Nitelikte Olmasına Dikkat Edip Etmediklerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Cevap	N	%
Evet	44	41.6
Kısmen	48	45.2
Hayır	14	13.2
TOPLAM	106	100

Tablo 4.2.21'e bakıldığında öğretmenlerin % 41.6'nın bu soruya "Evet", % 45.2'sinin "Kısmen", % 13.2'nin ise "Hayır" dediği görülmektedir. Yani, öğretmenlerin hemen hemen yarısının Sosyal Bilgiler dersinde, öğrenciye ödev ya da yıllık dönem projeleri verirken, bunların "Kısmen" disiplinlerarası nitelikte olmasına dikkat ettiği söylenebilir. Böyle bir sonuç, öğrencilerin sosyal olayları bir bütün olarak görmesi, değişik olaylar arasında ilişkiler kurabilmesi ve böylece olaylara geniş perspektiften bakabilmesine yönelik beceriler kazandırması açısından önem taşımaktadır.

4.2.22 Öğretmenlerin, Öğrencilere Ödev Hazırlamaları Sırasında Yardım Ettiği Alanlar ve Yardım Derecesi

Yukardaki tabloda (bakınız Tablo 4.2.21) cevabı "Evet" veya "Kısmen" olan öğretmenlerin öğrencilere disiplinlerarası nitelikteki ödevleri hazırlarken hangi konularda ne derece yardımcı olduğuna ilişkin bir soru sorulmuştur. Öğretmenlere 4 alan verilerek, bu alanlarda öğrencilere ne derece yol gösterdikleri saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu soruda başka (belirtiniz) seçeneğine de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.22

Öğretmenlerin, Öğrencilere Ödev ya da Yıllık Dönem Projelerini Hazırlarken Hangi Konularda Ne Derece Yardımcı Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Yardım Derecesi	Her zaman		Genellikle		Arasıra		Hiç		TOPLAM	
Öğretmenlerin Öğrencilere Yardım Ettiği Alanlar	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Hangi kaynaklara (kitap-insan) başvurabileceği konusunda yardımcı olurum	44	47.8	41	44.6	7	7.6	-	-	92	100
2. Kaynakları nerede bulabileceği konusunda yol gösteririm	44	47.8	41	44.6	7	7.6	-	-	92	100
3. Konuyu diğer bilim dalları ya da derslerle nasıl ilişkilendirebileceği konusunda yardımcı olurum	26	28.3	50	54.3	16	17.4	-	-	92	100
4. Ödevi hazırlarken baştan sonuna kadar nasıl bir süreç izlemesi gerektiğini aşama aşama anlatırım	37	40.2	34	37.0	20	21.7	1	1.1	92	100

Tablo 4.2.22 incelendiğinde, öğrencilere disiplinlerarası nitelikte ödev veren öğretmenlerin % 47.8'inin 1 ve 2. alanda, % 40.2'sinin 4. alanda öğrencilere "Her zaman" yol gösterdikleri, % 54.3'ünün ise 3. alanda öğrencilere "Genellikle" yardımcı oldukları görülmektedir.

Kısaca öğretmenlerin yukardaki dört alanda da çocuğa çoğunlukla yol gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilere ödev hazırlamaları sırasında yardımcı olmaları öğrencilerin araştırma sürecine yönelik becerilerinin gelişmesi ve onlarda çalışma isteği uyandırma açısından olumlu bir sonuç olarak düşünülebilir. Zaten Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler, ancak bu tür ödevler ve projeler hazırlayarak içinde yaşadığı çevrenin, toplumun sosyal, ekonomik, kültürel ortamını ve bunların nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu anlayabileceği düşünülebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikle araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve daha sonra bu sonuçlar üzerinde tartışılmıştır. Son olarak da sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

5.1.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin büyük bir kısmının (% 94.3) hizmet içi eğitim programlarına katıldığı ve en fazla katıldıkları hizmetiçi eğitim programının Rehberlik Faaliyetleri (% 53.8) olduğu saptanmıştır.

Ancak, öğretmenlerin hiçbirinin Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim programına katılmadığı tespit edilmiştir.

2. Öğretmenlerin % 33.3'ü hizmetöncesinde ilköğretimde Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili bir ders aldıklarını belirtirken, % 66.7'si ise hizmetöncesinde böyle bir ders almadıklarını ifade etmiştir. Ancak, her ne kadar öğretmenlerin yarıdan fazlası hizmetöncesinde ilköğretimde Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik bir ders almadıklarını belirtmiş olsalar da, araştırmacı tarafından incelenen Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksekokulu programlarında gerçekte böyle bir dersin olduğu saptanmıştır.

3. Hizmet öncesinde ilköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimiyle ilgili bir ders aldığını belirten öğretmenlerin (%33.3) bu derste, en fazla "ünite ve yıllık planlardaki amaçların nasıl yazılabileceği" en az ise "Sosyal Bilgiler dersindeki kavramların diğer ders ve bilim dallarıyla nasıl ilişkilendirilebileceği" konusunda bilgi aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Araştırmanın Amaçlarına İlişkin Sonuçlar

Aşağıda öncelikle araştırmanın alt amaçları yazılmış, daha sonra da her bir alt amaca yönelik olarak ortaya çıkan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

1. İlköğretim 4. sınıf öğretmenleri Sosyal Bilgiler dersini anlatırken dersteki kavramları diğer sosyal bilim dalları ve derslerle ilişkilendiriyor mu? İlişkilendiriyorsa nasıl ve hangi disiplinlerle ilişkilendiriyor?

Bu alt amaçla ilgili sonuçlar şunlardır:

Örnekleme alınan öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 58.5), Sosyal Bilgiler dersindeki kavramları "Genellikle" diğer Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirerek

anlattığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini Türkçe dersiyle "Her zaman", Matematik, Fen Bilgisi, Müzik ve Resim dersleriyle "Arasına" ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine görüşme sırasında da görüşülen 71 öğretmenin hemen hemen yarısı, Sosyal Bilgiler dersinde "Kısmen" de olsa disiplinlerarası öğretimi kullanarak bu dersi diğer derslerle ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, görüşme sırasında disiplinlerarası öğretimi "Kısmen" de olsa kullandığını söyleyen öğretmenlerden bir örnek vermesi istendiğinde, öğretmenlerin çoğu bu soruya yanıt vermekten kaçınmış ve o anda böyle bir örnek hatırlamadıklarını söylemişlerdir.

Ayrıca öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde bir kavramı diğer ders ve Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirirken "Genellikle", o kavramın önce Sosyal Bilgiler dersindeki önemi üzerinde durduğu daha sonra da kavramın ilişkili olabileceği diğer ders ve bilim dallarını açıkladığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 70.8) ise ilişkilendirme sürecinde sadece ders kitabını ölçüt almadığını, % 67.0'da bu sürece öğrenciyi de kattığını belirtmiştir.

2. Öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, mezun oldukları okul türleri ve hizmetiçi eğitim programlarına katılma durumları ile Sosyal Bilgiler dersini Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Sonuç: Yapılan X^2 analizi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, mezun oldukları okul türü ve hizmetiçi eğitim programlarına katılma durumları ile Sosyal Bilgiler dersini Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında 0.05 düzeyine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersindeki kavramları diğer Sosyal Bilim dalları ve derslerle ilişkilendirmesini engelleyen etmenler nelerdir?

Sonuç: Araştırma sonucunda, disiplinlerarası öğretim için uzun süreli bir ders planlama sürecinin gerekli olması ve bu öğretime yönelik hizmetiçi eğitim programlarının olmaması öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi kullanmasını engelleyen en önemli etmenler olarak saptanmıştır.

4. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimin kullanılmasıyla öğrencilerin konuları daha iyi öğreneceğine ne derece inanmaktadır?

Sonuç: Öğretmenlerin hemen hemen yarıdan fazlası (% 54.7) Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimin kullanılması ile öğrencinin bu dersi daha iyi ve etkili öğreneceğine inanmaktadır.

5. Öğretmenlere göre 4. sınıf Sosyal Bilgiler programında konular diğer ders ya da Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirilecek şekilde düzenlenmiş midir?

Sonuç: Öğretmenlerin hemen hemen yarısı (% 48.1) Sosyal Bilgiler programındaki konuların disiplinlerarası öğretime uygunluk konusunda yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Ayrıca, görüşme sırasında hemen hemen görüşülen bütün öğretmenler (71) Sosyal Bilgiler kitabındaki içeriğin çocuğun gelişim düzeyinin üzerinde ve gereksiz bilgilerle dolu olduğunu, kitabın akıcı ve güncel olmadığını, bu nedenlerden dolayı da çocuğun ilgisini çekmediğini ifade etmiştir.

6. Okullarda yapılan zümre toplantılarında öğretmenlerin işbirliği yapmasına yönelik kararlar alınıyor mu? kararlar alınıyorsa öğretmenlerin hangi alanlarda işbirliği yapmasına yönelik kararlar alınıyor ve bunların sıklık derecesi nedir?

Sonuç: Öğretmenlerin % 88.6'sı zümre toplantılarında diğer sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapılması gerektiğine yönelik kararlar alındığını ve bu toplantılarda öğretmenlerin en fazla "Ünite ve yıllık planları hazırlamada" en az ise "Rehberlik faaliyetlerinde" işbirliği yapması gerektiğine yönelik kararlar üzerinde durulduğunu belirtmişlerdir.

7. Öğretmenler en çok hangi alanda işbirliği yapılması gerektiğine inanmaktadır?

Sonuç: Öğretmenlere göre işbirliği yapılması gereken en önemli alan "Ünite ve yıllık planları hazırlama" iken en önemsiz alan ise "Rehberlik faaliyetlerine" yönelik işbirliği yapmaktır.

8. Zümre toplantılarında işbirliğine yönelik alınan kararlar uygulamada gerçekleştiriliyor mu? Uygulamada öğretmenlerin işbirliği yapmasını engelleyen etmenler nelerdir?

Sonuç: Öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 54.7) zümre toplantılarında, öğretmenlerin çeşitli alanlarda işbirliği yapması için alınan kararların uygulamada yeterince gerçekleşmediğini düşünmektedir. Öğretmenler, uygulamada bu işbirliğinin yeterince gerçekleşmemesini, "Arasıra" da olsa öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğundan, bütün öğretmenlerin aynı düzeyde sorumluluk almamasından ve okul yöneticilerinin işbirliğini arttırıcı etkinliklerde bulunmaması, işbirliğinin ne derece yapıp yapılmadığını denetlememelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bütün bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin çoğu görüşme sırasında zümre toplantılarının, sadece zorunlu olduğu için yapıldığını ve hiçbir şekilde amacına ulaşmadığını ifade etmiştir.

9. İlköğretim 4. sınıf öğretmenleri branş öğretmenleri (Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi vb.) ile işbirliği yapıyor mu? İşbirliği yapılıyorsa hangi alanlarda ne derece yapılıyor?

Sonuç: Öğretmenlerin çok az bir kısmı (% 24.5) branş öğretmenleri ile "Kısmen" işbirliği yaptığını belirtmiştir. "Kısmen" işbirliği yaptığını belirten öğretmenler de daha çok "derste konuları daha ilgi çekici hale getirmek için ne gibi etkinliklerde bulunulabileceği" ve "konuları diğer ders ve Sosyal Bilim dallarıyla nasıl ilişkilendirebileceği" konularında branş öğretmenleriyle "Arasıra" işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir.

10. Öğretmenlerin branş öğretmenleriyle işbirliği yapmasını engelleyen etmenler nelerdir?

Sonuç: Öğretmenlerin yarısından fazlası (% 67.9) branş öğretmenleri ile işbirliği yapamadıklarını ve bunun en önemli nedenlerinden birinin "Arasıra" da olsa branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine yeterince zaman ayıramamaları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca görüşme sırasında da öğretmenler arasında bir iletişim kopukluğunun olması, branş öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmenlerinden daha üstün görmesi, zamanın sınırlı olması gibi nedenlerin de işbirliğini engellediğini ifade etmişlerdir.

11. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere ev ödevleri ya da yıllık dönem projeleri verirken bunların disiplinlerarası nitelikte olmasına dikkat ediyorlar mı?

Sonuç: Öğretmenlerin % 45.2'si Sosyal Bilgiler dersinde, öğrenciye ödev ya da yıllık dönem projeleri verirken bunların "Kısmen" de olsa disiplinlerarası nitelikte olmasına dikkat ettiklerini ve öğrencilere kaynak bulma konusunda, konunun diğer bilim dalları ve derslerle nasıl ilişkilendirileceği konusunda genellikle yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

5.2 Tartışma

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin Sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesine yönelik sonuçlar tartışılmıştır.

İlköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersini anlatırken bu dersteki kavramlarla diğer Sosyal bilim dalları ve dersler arasında ne derece ilişki kurup kurmadığını saptamaya yönelik bu çalışmada istatistiksel işlem olarak frekans-yüzde ve X^2 analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, örnekleme oluşturan öğretmenlerin yarısından fazlasının Sosyal Bilgiler dersindeki kavramları "Genellikle" diğer Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirerek anlattıkları saptanmıştır. Yapılan X^2 analizi sonucunda da,

öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, mezun oldukları okul ve hizmetiçi eğitim programlarına katılma durumları ile Sosyal Bilgiler dersini Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinin disiplinlerarası özelliğini gözardı etmeyip, bu dersteki kavramları diğer Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirerek anlatmaları öğrencilerin konular arasındaki ilişkileri görmeleri ve konuları daha kolay öğrenip olayları bir bütün olarak algılamalarını sağlama açısından önemlidir. Morgan (1989) ve Ormrod (1990)'un aşağıdaki görüşleri bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Öğrenme bütünlük gösteren bir eylemdir. Olaylar parça parça bir anlam ifade etmez. Parçalar birleştirildiğinde öğrenme anlam kazanır. Araştırmalar, küçük parçalar halinde öğrenmenin zor ve belirgin olmayan olayları kolayca unutturduğunu göstermiştir. Olayı bir bütün olarak algılayan çocuk hem olayı kolayca öğrenmekte hem de bu olayla diğer olaylar arasındaki ilişkiyi kolayca bulabilmektedir (Morgan, 1989; Ormrod, 1990).

Yine, anket sonuçların göre, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini Türkçe dersi ile "Her zaman" diğer derslerle (Matematik, Fen Bilgisi, Müzik ve Resim) "Arasına" ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini, Türkçe dersiyle "Her zaman" ilişkilendirmesinin nedeni, Türkçe ders kitabındaki birçok konunun (özellikle tarihe yönelik okuma parçalarının) Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili olmasından kaynaklanabilir. Bu durum, öğretmenlere Sosyal Bilgiler dersini Türkçe dersiyle ilişkilendirme konusunda kolaylık sağlamış olabilir. Görüşme sırasında da görüşülen öğretmenlerin (71) hemen hemen yarısı Sosyal Bilgiler dersinde "Kısmen" de olsa disiplinlerarası öğretimi kullanarak bu dersi diğer derslerle ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak, görüşme sırasında disiplinlerarası öğretimi kullandığını söyleyen öğretmenlerden bir örnek vermesi istendiğinde öğretmenlerin çoğu bu soruya yanıt vermekten kaçınmıştır.

Sonuç olarak, ankette öğretmenler her ne kadar Sosyal Bilgiler dersini diğer Sosyal Bilim dallarıyla ve derslerle ilişkilendirdiklerini belirtmiş olsalar da, görüşme sırasında öğretmenlerin "disiplinlerarası öğretime" yeterli düzeyde örnek verememeleri ya da örnek vermekten kaçınmaları, onların gerçek anlamda Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi kullanmadığının bir göstergesi olabilir.

Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi kullanmamaları, bu dersin amaçlarına ulaşmasını güçleştirebilir. Çünkü, konuların birbiriyle ilişkilendirilmemesi öğrencilerin bilgiyi ezberlemesine ve böylece bu dersin sıkıcı ve anlamsız bir ders haline gelmesine yol açacaktır.

Nitekim, Candan (1990) ve Beyazitoğlu (1991)'nin Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşma düzeyine yönelik yaptıkları çalışmalar, bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu çalışmalar sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına yeterli düzeyde ulaşmadığı ve bu derste öğrenilen bilgilerin kalıcı olmadığı yani, tam öğrenmenin gerçekleşmediği saptanmıştır.

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan biri de öğretmenlerin disiplinlerarası öğretimi kullanmasını engelleyen en önemli etmenlerin, disiplinlerarası öğretim için uzun süreli bir ders planlama sürecinin gerekli olması ve bu öğretime yönelik hizmetiçi eğitim programının olmamasıdır.

Yıldırım'a göre (1996) disiplinlerarası yaklaşımda program geliştirme ve uygulama, disiplinler yaklaşımına oranla daha fazla zaman, çaba ve işbirliği gerektirebilir. Ancak, elde edilen öğrenme sonuçları harcanan zamana ve çabaya değdiğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü, disiplinlerarası program uygulamaları üzerinde yapılan çalışmalar, bu yaklaşımın öğrencileri motive ederek onların iletişim, problem çözme becerilerini ve yaratıcılığı geliştirip onlarda kalıcı ve anlamlı bir öğrenme sağladığını ortaya koymaktadır (Jacobs, 1989; McDonald ve Czerniak, 1994; Barab ve Landa, 1997).

Bu görüşler dikkate alındığında, disiplinlerarası öğretimin uzun bir planlama süreci gerektirdiği ama öğrencilere öğrenmede özgürlük, esneklik sağlamada ve onlara doğru bilgiye ulaşmak için öğretmene bağlı olmaktan ziyade kendilerinin sorumluluk almasını sağlama açısından çok önemli olduğu söylenebilir.

Yukarda da belirtildiği gibi araştırma sonucunda öğretmenlerin, disiplinlerarası öğretimi kullanmasını engelleyen en önemli etmenlerden birisinin de bu alana yönelik hizmetiçi eğitim programlarının olmaması olduğu saptanmıştır. Hem anket hem de görüşme sonunda öğretmenlerin birçok alanda (Türkçe, Matematik, Resim vb.) hizmetiçi eğitim programlarına katılmış olmalarına rağmen Sosyal Bilgilerle ilgili herhangi bir programa katılmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin böyle bir programa katılmaması bu dersin içeriğinde, yöntem ve tekniklerinde meydana gelen gelişmelerden haberdar olmasını engelleme açısından önemlidir. Nitekim, Jacobs (1989), Aaron (1994), öğretmenlerin disiplinlerarası öğretimi uygulayabilmesi için hem hizmetöncesinde hem de daha sonra hizmetiçi eğitim programları ile sürekli olarak kendini yenilemesi, geliştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi kullanabilmesi için hizmetiçi eğitim programlarının çok önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Ancak, bu konuda dikkat çekici bir noktada öğretmenlerin hem Sosyal

Bilgiler dersine yönelik hizmetiçi eğitim programlarının olmamasını eleştirmeleri hem de görüşme sırasında "Sosyal Bilgiler" alanına yönelik olarak hizmetiçi eğitim programları açılırsa katılırmısınız? sorusuna özellikle kıdemi fazla olan öğretmenlerin "Hayır" demesidir. Görüşme sırasında, bu soruya "Hayır" diyen öğretmenlerin bazıları emeklilik yaşları geldiği için bu aşamadan sonra bu programlara katılmanın bir anlam ifade etmeyeceğini belirtirken, bazıları da katıldıkları diğer hizmetiçi eğitim programlarının çeşitli nedenlerden dolayı (sürenin uygun olması, gönüllük ilkesine dayanmaması, veren kişilerin o alanda yeterli bilgiye sahip olmaması vb.) amacına ulaşmadığını söyleyerek böyle bir programın da diğerleri gibi çok fazla verimli olmayacağını ifade etmeleridir. Bu sonuçtan yola çıkarak, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarının gerekliliğine inanabilmeleri için, onların daha önceki programlarda yaşadığı olumsuz yaşantıların ortadan kaldırılması ve bu tür programların onlar için ilgi çekici hale getirilmesi gerektiği söylenilebilir.

Araştırmanın kurumsal kısmında da değinildiği gibi, disiplinlerarası eğitim programının başarıya ulaşmasındaki en büyük etmenlerden birisi, öğretmenlerin birlikte çalışmasıdır. Çünkü, disiplinlerarası öğretim bir ekip çalışması gerektirir. Neyi, nasıl öğretecekleri konusunda işbirliği yapan, zamanı planlayan, esnek olan ve programlar hazırlayan okullar daha başarılı olmaktadır (Tchudi ve Stephen, 1993; Jacobs, 1989).

Ancak bu araştırma sonucunda okullarda zümre toplantıları sırasında her ne kadar öğretmenlerin işbirliği yapması için kararlar alınıyorsa da uygulamada bu kararların yeterince gerçekleşmediği ve amacına ulaşmadığı saptanmıştır. Yani, uygulamada 4. sınıf öğretmenlerinin zümre öğretmenleri ile "Kısmen" işbirliği yaptığı branş öğretmenleriyle ise hemen hemen hiç işbirliği yapmadığı ortaya çıkmıştır.

Oysa, disiplinlerarası öğretimde öğretmenlerin sadece zümre öğretmenleri ile değil, branş öğretmenleriyle de işbirliği yapması çok önemlidir. Çünkü, Erden'in (1996) da belirttiği gibi, Sosyal Bilgiler, ilköğretimde iyi vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilim dallarından (Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji, Ekonomi vb.) seçilmiş bilgilerden oluşan ve öğrencilere sosyal yaşamla ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmaya çalışan bir alandır.

Gerek ankette gerekse görüşme sırasında öğretmenler zümre öğretmenleri ve branş öğretmenleriyle yeterince işbirliği yapmamalarının en önemli nedenlerini, öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğuna, bütün öğretmenlerin aynı düzeyde sorumluluk almamasına ve okul yöneticilerinin işbirliğini artırıcı etkinliklerde bulunmaması ve işbirliğinin ne derece yapıp yapılmadığını denetlenmemesine bağlamışlardır. Ayrıca, görüşme sırasında öğretmenler, yapılan zümre toplantılarının amacına ulaşmadığını bu toplantıların resmi prosedür gereği (formalite) yapıldığını belirtmişlerdir.

Stern ve Mikala (1995) disiplinlerarası yaklaşımın gelişmesi ve diğer alanlarda yaygınlaşması için öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, işverenlerin birlikte çalışması, işbirliği yapması zorunluluğuna dikkat çekmişlerdir.

İşbirliğine yönelik bu görüşler dikkate alındığında, öğretmenlerin gerek zümre gerekse branş öğretmenleriyle yeterince işbirliği içinde olmamaları ve yöneticilerin de bu durum karşısında pasif kalmaları, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini sadece belirli alanlar (Tarih, Coğrafya gibi) üzerine yoğunlaşarak anlatmasına neden olabilir. Bunun sonucunda da bu ders disiplinlerarası özelliğini kaybederek, çocuğun toplumsal olayları bir bütün olarak algılamasını ve bireysel, toplumsal problemleri neden-sonuç ilişkisi içinde çözmesini engelleyebilir.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli bulgulardan birisi de, gerek anket gerekse görüşme sırasında öğretmenlerin hemen hemen yarısının Sosyal Bilgiler programındaki konuların disiplinlerarası öğretime uygunluk konusunda yetersiz olduğuna inanmaları ve bu durumun da "Kısmen" de olsa onların disiplinlerarası öğretimi kullanmalarında engelleyici bir faktör oluşturduğunu belirtmeleridir.

Ayrıca, görüşme sırasında hemen hemen bütün öğretmenler Sosyal Bilgiler kitabındaki içeriğin çocuğun gelişim düzeyinin üzerinde ve gereksiz bilgilerle dolu olduğunu, çocuğun özellikle soyut kavramları (yönetim, bağımsızlık, demokrasi vb.) anlamakta güçlük çektiğini, kitabın akıcı ve güncel olmadığını belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler dersi programına yönelik bütün bu olumsuzluklar dikkate alındığında, bu dersin en önemli amacı olan "etkili vatandaşlar yetiştirme" amacına ulaşması güçleşebilir.

Çünkü, programın özellikle ezbere ve soyut kavramlardan oluşan bilgilere dayalı olması öğretmenlerin geleneksel yöntemler kullanmasına ve bu durum da öğrencilerin dersten sıkılmasına neden olabilir. Nitekim, Yeşilkayalı (1997)'nin ilköğretim 4. sınıf sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini saptamaya yönelik yaptığı deneysel çalışmanın bulguları bu görüşü destekler niteliktedir.

Çünkü, araştırma sonucunda, problem çözme yönteminin uygulandığı deney grubunun Tarih dersini daha çok sevdiği ve bu derse daha çok zaman ayrılması gerektiğini düşünürken, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersinin süresini yeterince daha fazla zaman ayrılmasını gereksiz gördükleri saptanmıştır.

Sonuç olarak, örnekleme alınan öğretmenlerin yarısından fazlasının Sosyal Bilgiler dersindeki kavramları "Genellikle" diğer Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirdikleri ve öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, mezun oldukları okul ve hizmetiçi eğitim programlarına katılma durumları ile Sosyal Bilgiler dersini Sosyal Bilim dallarıyla ilişkilendirmeleri arasında 0.05 düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini Türkçe dersiyle "Her zaman", Matematik, Fen Bilgisi, Müzik ve Resim dersleriyle "Arasıra" ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak, ankette her ne kadar bu sonuçlar ortaya çıkmış olsa da, özellikle görüşme sırasında öğretmenlerin "disiplinlerarası öğretime" yönelik sorulara yeterli düzeyde cevap ve örnek verememeleri ya da cevap vermekten kaçınmaları onların gerçek anlamda disiplinlerarası öğretimden haberdar olmadığı ve Sosyal bilgiler dersinde böyle bir öğretimi kullanmadığının göstergesi olabilir. Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında, bu araştırmanın Sosyal Bilgiler dersi programının geliştirilmesinde disiplinlerarası program tasarımının önemine dikkat çeken ilk araştırma olması ve bu amaçla program geliştirme uzmanlarına, öğretmenlere, akademisyenlere yol göstermesi ve bilgi sunması açısından yararlı olabileceği düşünülmüştür.

5.3 Öneriler

Bu çalışma sonunda, yukardaki araştırma sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

5.3.1 Sosyal Bilgiler Programı ve Uygulamaya İlişkin Öneriler

1. Örnekleme alınan öğretmenlerin hiçbirinin Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim programına katılmadığını ve bunun da, öğretmenlerin disiplinlerarası öğretimi kullanmasını engelleyen en önemli faktörlerden birisi olduğu düşünülürse, Sosyal Bilgiler dersine yönelik hizmetiçi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.

2. Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi kullanabilmeleri için herşeyden önce, onlar hizmetöncesinde böyle bir programdan geçmelidir. Yani, öğretmen yetiştirme programları disiplinlerarası öğretim yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

3. Öğretmenlerin 4. sınıf Sosyal Bilgiler programındaki konulara yönelik görüşleri dikkate alındığında, programdaki konular disiplinlerarası öğretime göre ve öğrencilerin gelişim düzeyine yönelik olarak güncel ve akıcı bir şekilde düzenlenmelidir.

4. Görüşme sırasında, görüşülen öğretmenlerden birçoğu Sosyal Bilgiler dersinin branş öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüş dikkate alındığında, Sosyal Bilgiler dersinin, daha kısa sürede ve daha etkili bir şekilde amaçlarına ulaşabilmesi için, bu ders branş öğretmenleri tarafından verilmelidir.

5. İlköğretim okullarında yapılan zümre toplantıları sadece zorunlu olduğu için yapılmamalı, bu toplantılarda öğretmenlerin "ünite ve yıllık planları hazırlamaları" dışında "ders işleyiş yöntemlerinde", "araç-gereçleri" kullanmada ve "öğrencileri gezi-gözlemlere götürme" konularında da işbirliği yapmalarına ilişkin önemli kararlar alınmalıdır.

6. Disiplinlerarası öğretimin bir ekip çalışması gerektirdiği, yani okullarda bulunan sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliği yapılarak böyle bir öğretimin gerçekleşebileceği düşünülürse, bütün öğretmenlerin aynı düzeyde sorumluluk alması için okul yöneticilerinin hem sınıf öğretmenlerinin kendi aralarında hem de branş öğretmenleriyle işbirliğini artırıcı etkinliklerde bulunması ve bir işbirliği yapılıp yapılmadığını denetlemesi gerekebilir.

7. Öğretmenlerle görüşme sırasında öğretmenlerin hemen hemen hepsi Fen Bilgisi dersinde az da olsa bazı materyallerin, araç-gereçlerin bulunduğunu; oysa Sosyal Bilgiler dersinde bu derse yönelik hemen hemen hiç araç-gereç ve materyal bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bütün bu eksikliklerden dolayı da özellikle soyut kavramları yeterince somutlaştıramadıklarını ve sonuçta da bu dersin çocuklar için sıkıcı bir hale geldiğini söylemişlerdir. Bu görüşler dikkate alındığında Sosyal Bilgiler dersinin daha ilgi çekici ve etkili bir ders haline gelebilmesi ve bu dersin disiplinlerarası özelliği gözönüne alınarak işlenebilmesi için, okullarda gerekli araç-gereç ve materyallerin bulunması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve yerel örgütler gerekli önlemleri almalıdır.

5.3.2 İlerde Bu Konuda Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma sadece ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak yapılmıştır. Aynı araştırma ilköğretim ve ortaöğretim okullarının programında bulunan diğer derslere yönelik olarak da yapılabilir.

2. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Anket ve görüşme yöntemi dışında daha somut ve objektif veriler toplamak için öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde gerçekte disiplinlerarası öğretimi kullanıp kullanmadığını, kavramları diğer derslerle ilişkilendirip ilişkilendirmediğini saptamak amacıyla daha az bir örneklem grubu üzerinde ve daha uzun süreli olarak sınıf içerisinde öğretmenlerin yapmış olduğu öğretim gözlenerek bu konuya ilişkin veriler toplanabilir.

Ayrıca, bu araştırma sadece öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimden haberdar olup olmadıkları ve bu öğretimi derste ne kadar kullandıklarını saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışma dışında, disiplinlerarası öğretimin Sosyal Bilgiler ve diğer derslerde öğrenci başarısına etkisi üzerine deneysel çalışmalar da yapılabilir.

3. Devlet okullarında yapılan bu araştırma, özel okullarda da yapıp, özel okullarda çalışan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretimi ne derece kullandıkları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aaron, J. (1994). "Integrating music with core subjects" Music Educators Journal, c. 80, s. 6, ss. 33-36.
- Aydiner, N. (1995). "İlköğretimde sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri," Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barab, S.A.; Landa, A. (1997). "Designing effective interdisciplinary anchors," Educational Leadership, c.54, s.6, ss. 1-5.
- Barth, J.L.; Demirtaş, A. (1997). İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: YÖK Yayınları
- Barth, J.L.; Shermis, S.S. (1970). "Defining the social studies: An exploration of three traditions", Social Education, November, ss. 744-750.
- Beck, J. (1994). "An integrated arts / Social Studies curriculum for Dallas and Orange county students", University of California School of The Arts, ss.1-2
- Beyazıtöğlu, E.N. (1991). "İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında öngörülen kavramların kazandırılma düzeyi," Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilgen, N. (1994). Çağdaş ve Demokratik Eğitim (2. Baskı), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Brandt, R. (1991). "On interdisciplinary Curriculum: A conversation with Heidi Hayes Jacobs," Educational Leadership, c. 49, s. 21, ss. 1-8.
- Candan, R. (1990). "İlkokul 5. sınıf sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi," Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). Research Methods in Education, London: Routledge
- Çilenti, K. (1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim (3. Baskı), Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çilenti, K. (1985). Fen Eğitimi Teknolojisi, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çüçen, A.K. (1997). Mantık, Bursa: Asa Kitabevi.

- Demirel, Ö. (1997). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Şafak Matbaacılık Tic. Ltd. Şti.
- Demirel, Ö. (1991). "Eğitimde nitelik geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenme ile tam öğrenmenin yeri ve önemi," Eğitim ve Bilim Dergisi, c.15, s.82, ss.4-5
- Doğan, H. (1997). Eğitide Program ve Öğretim Tasarımı, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğanay, A. (1997). "Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı," Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c.2, s.15, ss.34-35
- Doğanay, A.; Aslantaş, Ö. (1994). "İlköğretim programlarında mihrer derslerin içeriğinin konu tekrarı açısından analizi," I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma) Bildiriler, Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, c.3, ss.883-889
- Ercan, A.R. (1996). Çocuklar Nasıl öğrenirler, Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Erdem, A.R. (1996). "Nasıl bir insan tipi yetiştirmeli," Çağdaş Eğitim Dergisi, s.227, ss.45-47
- Erden, M. (1996). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Alkım Yayınevi
- Erden, M. (1995). Eğitimde Program Değerlendirme (2. Baskı), Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Erickson, H.L. (1995). Stirring the Head, Heart, and Soul (Redefining Curriculum and Instruction), California: Corwin Press, Inc.
- Ertürk, S. (1982). Eğitimde Program Geliştirme (4. Baskı), Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- Fındıkçı, İ. (1992). "Bilgi toplumunda eğitim kurumları", Yaşadıkça Eğitim Dergisi, s.25, ss.21-25
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme, İstanbul: Kurtiş Matbaacılık
- Fidan, N.; Erden, M. (1992). Eğitime Giriş (2. Baskı), Ankara: Feryal Matbaacılık
- Gatewood, Tom (1998). "Integrated curriculum in today's middle schools?" Educational Digest, c. 63, s. 9, ss. 1-4
- Jacobs, H. H. (1989). "Descriptions of two existing interdisciplinary programs", H.H. Jacobs (Ed). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria, VA: ASCD.

- Jacobs, H.H. (1989). "Design options for an integrated curriculum", H.H. Jacobs (Ed). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria, VA: ASCD.
- Jacobs, H. H. (1989). "The growing need for interdisciplinary curriculum content", H.H. Jacobs (Ed). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria, VA: ASCD.
- Jacobs, H.H. (1989). "The interdisciplinary concept model: A step-by-step approach for developing integrated units of study". H.H. Jacobs (Ed) Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria: VA: ASCD
- Jorgensen, C.M. (1995). "Essential questions inclusive answers", Educational Leadership, c.52, s.4, ss.9-17
- Karagözoğlu, G. (1996). İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş.
- Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi (4. Baskı), Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kısakürek, M.A. (1981). Sosyal Bilimlerde Lisans Program Modelleri ve Programların Disipliner Analizi, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kite, T.S.; Smucker, T.; Steiner, S.; Bayne, M. (1994). "Using program music for interdisciplinary study", Music Educators Journal, c.80, s.5, ss.33-34
- Koçak, K. (1997). "Programı meydana getiren unsurlar", Çağdaş Eğitim Dergisi, s.229, ss.16-24
- Küçükahmet, L. (1994). Öğretim İlke ve Yöntemleri (5. Baskı), Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Mason, T.C. (1996). "Integrated curricula: Potential and problems", Journal of Teacher Education, c. 47, s. 4, ss.1-9
- Merill, M.D. (1983). "Component display theory" Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status. Charles M. Reigeluth (Ed). Lawrence Erlbaum Associates New Jersey.
- McDonald, J.; Czerniak, C. (1994). "Developing interdisciplinary units: strategies and examples", School Science and Mathematics, c.94, s.1, ss.5-10
- M.E.B. Yayınlar Dairesi Başkanlığı (1998). Tebliğler Dergisi, c.61, s.2487, ss.531-568

- M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (1996). 15. Milli Eğitim Şurası İlköğretim ve Yönlendirme Komisyonu Raporu, Ankara: Şura Genel Sekreterliği.
- M.E.B. (1995). İlköğretim Okulu Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2846, Ankara
- M.E.B. (1983). İlköğretim Okulu Klavuzu, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Morgan, C.T. (1989). Psikolojiye Giriş (Çev. İ. Dinç), Ankara: Meteksan Yayınları No: 2, 1977
- Nelson, J.R.; Frederick, L. (1994). "Can children design curriculum", Educational Leadership, c.51, s.5, ss.1-5
- Oğuzkan, F. (1989). Orta Dereceli Okullarda Öğretim (2. Baskı), Ankara: Emel Matbaacılık
- Oliva, P.F. (1992). Developing the Curriculum, New York: Harpercollins Publishers Inc.
- Ormrod, J.E. (1990). Human Learning, Colombus, Ohia: Merrill Publishing Company.
- Önsoy, R. (1987). "Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi nasıl daha çağdaş ve verimli hale getirebiliriz", O. Nuri Poyrazoğlu (Ed) Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları 5. Öğretim Toplantısı, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No:5, ss, 369-370
- Özçelik, D.A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim (3. Baskı), Ankara: Gaye Matbaacılık A.Ş.
- Öztürk, C.; Adıgüzel, Y. (1997). "Sosyal bilgiler dersinde öğretim materyalleri etkinliklerinin öğrenme kalıcılığın artırılmasında kullanılması" VIII. Eğitim Bilimleri Kongresi (Posterli Bildiri), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi.
- Özoğlu, S.Ç. (1987). "Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilgiler öğretimine genel bir bakış ve ülkemizdeki durum", O. Nuri Poyrazoğlu (Ed) Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları 5. Öğretim Toplantısı, Ankara: Türk eğitim Derneği Yayınları No:5, ss.1-47

- Paykoç, F. (1987). "Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar nelerdir?" Ad (Ed) Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları 5. Öğretim Toplantısı, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No: 5, ss.246-248
- San, İ. (1991). "Eğitimde yaratıcı drama", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi, c.23, s.2, ss.2-3
- Saracoğlu, A.S., Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Saylan, N. (1997). Eğitimde Program Tasarısı, Balıkesir: İnce Ofset.
- Sönmez, V. (1994). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Şafak Matbaacılık
- Sönmez, V. (1993). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (4. Baskı), Ankara: Adım Yayıncılık Ltd.Şti.
- Sönmez, V. (1991). Eğitim Felsefesi, Ankara: Adım Yayıncılık.
- Stem, D.; Rahn, M. (1995). "How health career academies provide work based learning", Educational Leadership, c.52, s.8, ss.2-3
- Şahin, T. (1997). "İlköğretimde sosyal bilgiler dersinde öğretmen-öğrenci etkileşim sıklığının öğrenme düzeyine etkisi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s.13, ss.157-164
- Tchudi, S.; Lafer, S. (1993). "How dry is the desert? Nurturing interdisciplinary learning", Educational Leadership, s. 51, s.1, ss.1-4
- Varış, F. (1997). Program Geliştirme (7. Baskı), Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Varış, F. (1994). Program Geliştirme (5. Baskı), Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- White, C.S. (1992). "Successfully integrating Geography: The front door approach and the back door approach", Social Education, c. 56, s.6, ss.323-325
- Wraga, W.G. (1997). "Patterns of Interdisciplinary curriculum organization and professional knowledge of the curriculum field", Journal of Curriculum and Supervision, c. 12, s.2, ss.1-24
- Yavuzer, H. (1992). Çocuk Psikolojisi (7. Baskı), İstanbul: Evrim Matbaacılık Ltd. Şti.

Yeşilkayalı, E. (1997). "İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi", Nasıl Bir Eğitim Sistemi (Güncel-uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler) Eğitim Sempozyumu. İzmir: Bilsa Bilgisayar Bilimsel Yayınları Dizisi:1

Yıldırım, A.(1996). "Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar", H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, s.12, ss.89-94

EKLER LİSTESİ

- EK-1** İlköğretim 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Disiplinlerarası Öğretimin Uygulanması Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi Anketi
- EK-2** Disiplinlerarası Öğretime İlişkin Bir Ünite Planı Örneği
- EK-3** İzin Yazısı

**İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİMİN UYGULANMASI HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ
YÖNERGE**

Bu anket, ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersini sunarken, bu dersteki kavramlarla diğer disiplinler (sosyal bilim dalları ve dersler) arasında ne derece ilişki kurup kurmadığını bir başka deyişle bir kavramı (Ör, Aile) öğretirken bu kavramı diğer derslerle nasıl ilişkilendirdiklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu amaca yönelik olarak yapılan bu çalışmadan sağlıklı bulguların elde edilebilmesi, sizin vereceğiniz cevapların doğruluğuna bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bu araştırma için kullanılacak ve hiçbir kurum, makam ya da kişiye verilmeyecektir. Bunun için adınızı soyadınızı yazmanız istenmemektedir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “kişisel bilgiler”, ikinci bölümde ise, “araştırma problemine yönelik” (disiplinlerarası öğretime ilişkin) sorular bulunmaktadır. Lütfen cevabı size uygun seçeneğin yanına (X) işareti koyarak belirtiniz. Seçenekler size uymuyorsa veya belirtmek istediğiniz başka konular varsa “BAŞKA” seçeneğinde belirtebilirsiniz.

Ankette toplam 29 soru bulunmaktadır. Anketten geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilebilmesi için lütfen hiçbir soruyu boş bırakmamaya çalışınız.

Açıklama: Lütfen soruları cevaplamaya geçmeden önce, aşağıda disiplinlerarası öğretime yönelik olarak verilen tanımı ve örneği okuyunuz.

Disiplinlerarası öğretim: Geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulmasıdır. Bir başka deyişle, disiplinlerarası öğretim, bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için birden fazla bilim dalının yöntem ve bilgisinden yararlanılarak yapılan öğretimdir.

Disiplinlerarası öğretimin daha iyi anlaşılması için, aşağıda bu öğretime yönelik bir örnek sunulmuştur.



Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi burada disiplinlerarası kavram ya da konu olarak “Aile” seçilmiş ve bu kavramın incelenmesine yardımcı olabilecek bilgiler değişik disiplinlerden (bilim dallarından) belirlenmeye çalışılmıştır.

Yardım ve ilgilerinizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi Birsal AYBEK
Ç.Ü. SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ADANA

ANKET FORMU

LBÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN SORULAR

Bu bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen size uygun seçeneğin önündeki parantez içine (X) işareti koyunuz ve hiçbir soruyu boş bırakmamaya çalışınız.

Okulun Adı:

Sınıfı ve şubesi:

1. Cinsiyetiniz

() 1.Kadın

() 2.Erkek

2. Hangi okuldan mezunsunuz?

() 1.İlköğretmen Okulu

() 2.Eğitim Enstitüsü

() 3.Eğitim Yüksekokulu

() 4.Eğitim Fakültesi

() 5.Fen-Edebiyat Fakültesi

() 6.Lisans Tamamlama

() 7.Başka(belirtiniz).....

3. Mezun olduğunuz bölüm?.

.....

4. Lisansüstü eğitim (Yüksek lisans, doktora) yaptınız mı? /yapıyor musunuz?

	Evet	Hayır
Yüksek Lisans	()	()
Doktora	()	()

5. Cevabınız “Evet” ise hangi düzeydesiniz?

() 1.İngilizce hazırlık programına devam ediyorum

() 2.Ders aşamasındayım

() 3.Tez aşamasındayım

() 4.Lisansüstü eğitimimi tamamladım

() 5.Lisansüstü eğitimimi dondurdum

6. Mesleki kıdeminiz:

() 1. 0-5 yıl arası

() 2. 5-10 yıl arası

() 3. 10-15 yıl arası

() 4. 16 ve üstü

7. Şimdiye kadar hiç hizmetiçi eğitim kurslarına katıldınız mı?

() 1.Evet

() 2.Hayır

8. Cevabınız “Evet” ise lütfen katıldığınız hizmetiçi eğitim kurslarını belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

9. Hizmet öncesinde (eğitiminiz sırasında) ilköğretimde Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili bir ders aldınız mı?

() 1.Evet

() 2.Hayır

10. Cevabınız “Evet” ise bu derste aşağıdaki alanların hangisine yönelik bilgiler aldınız ?

	Evet	Kısmen	Hayır
1) Sosyal Bilgiler dersinde sadece ünite ve yıllık planlardaki amaçların nasıl yazılabileceği	()	()	()
2) Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretimde bulunan diğer derslerle nasıl bir ilişki içerisinde olduğu	()	()	()
3) Sosyal Bilgiler dersindeki kavramların diğer dersler ve bilim dallarıyla nasıl ilişkilendirilebileceği	()	()	()
4) Sosyal Bilgiler dersinde “iyi vatandaşlar” yetiştirmek için sınıf içinde ve dışında ne gibi etkinliklerde bulunulacağı ve hangi yöntemlerin kullanılabileceği	()	()	()
5) Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin nasıl değerlendirilebileceği	()	()	()
6)Başka(belirtiniz).....			
.....			
.....			

II. BÖLÜM

DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİME İLİŞKİN SORULAR (GÖRÜŞLER)

Bu bölümde araştırma problemine yönelik sorular bulunmaktadır. Size uygun seçeneğin önündeki parantez içine (X) işareti koyarak lütfen görüşlerinizi belirtiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmamaya çalışınız.

11. Aşağıda Sosyal Bilgiler dersine yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Size göre bu ifadelerden en uygun olanı hangisidir?
- () 1.Sosyal Bilgiler tek bir bilim dalından seçilmiş bilgilerden oluşan bir derstir.
- () 2.Sosyal Bilgiler, birden fazla sosyal bilim dalından (Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi vb.) seçilmiş bilgilerden oluşan bir derstir.
- () 3.Sosyal Bilgiler, sadece Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi alanlarındaki bilgilerin birleştirilmesi ile oluşan bir derstir.
- () 4.Sosyal Bilgiler, Sosyal bilim dallarından seçilmiş (Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Sosyoloji, Ekonomi, Antropoloji, Hukuk vb.) bilgilerden oluşmuş ve öğrencilere sosyal yaşamla ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmaya çalışan bir derstir.
12. Sosyal Bilgiler dersinde bir kavramı öğretirken (Ör/ Aile) bu kavramı diğer Sosyal Bilim dallarıyla (Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Ekonomi vb.) ne derece ilişkilendiriyor sunuz?
- () 1.Her zaman
() 2.Genellikle
() 3.Ara sıra
() 4.Hiç
13. Sosyal Bilgiler dersindeki kavramları (Ör/ Toplum) öğretirken diğer derslerle (Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Müzik vb.) ne derece ilişkilendiriyor sunuz?

	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Hiç
1) Türkçe Dersi	()	()	()	()
2) Matematik Dersi	()	()	()	()
3) Fen Bilgisi Dersi	()	()	()	()
4) Müzik Dersi	()	()	()	()
5) Resim Dersi	()	()	()	()
6)Başka(belirtiniz).....				

14. Eğer, Sosyal Bilgiler dersinde bir kavramı diğer ders ve Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendiriyorsanız nasıl ve ne derece ilişkilendiriyorsunuz?

	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Hiç
1) Önce kavramın Sosyal Bilgiler dersindeki önemini anlatır, sonra diğer ders ya da sosyal bilim dallarındaki önemini açıklarım	()	()	()	()
2) Kavramı tahtaya yazar (Ör/ Aile kavramını) daha sonra, kavramın ilişkili olabileceği ders ya da bilim dallarını öğrencilere sorarak öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda kavramın ilişkili olduğu alanlar belirlenir	()	()	()	()
3) Tahtaya bir çember çizerek hedef konu ya da kavramı çemberin merkezine yazar, daha sonra çemberin etrafına değişik ders ya da bilim dallarını yazarak, kavramla bilim dalları arasında nasıl bir ilişkinin olabileceğini öğrencilerin bulmasını sağlarım.	()	()	()	()
4) İlişkilendirme sürecine öğrencileri hiç katmadan herşeyi ben anlatırım	()	()	()	()
5) İlişkilendirme sürecinde sadece ders kitabını ölçüt alırım ve ders kitabı dışına çıkmam	()	()	()	()
6)Başka(belirtiniz).....				

15. Aşağıda belirtilen maddeler, Sosyal bilgiler dersinde kavramları diğer derslerle ya da bilim dallarıyla ilişkilendirmenizi ne derece engellemektedir?

	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Hiç
1) O kavramın diğer sosyal bilim dalları ve derslerdeki önemi hakkında bilgi sahibi olmama,	()	()	()	()
2) Benim için sadece benim dersimin önemli olması,	()	()	()	()
3) Böyle bir öğretimin zaman kaybına neden olması,	()	()	()	()
4) Böyle bir öğretim için uzun süreli bir ders planlama sürecinin gerekli olması	()	()	()	()
5) Milli Eğitim Programı ve Sosyal Bilgiler ders kitabının böyle bir öğretim için uygun olmaması	()	()	()	()
6) Diğer sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile işbirliği yapmanın güç olması	()	()	()	()
7) Kavramların diğer ders ya da bilim dalları ile nasıl ilişkilendirileceğini (disiplinlerarası öğretimin nasıl yapılabileceğini) gösteren hizmetiçi eğitim programlarının olmaması,	()	()	()	()
8)Başka(belirtiniz).....				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				

16. Sosyal Bilgiler dersinde, kavramları diğer ders ve Sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirilerek anlatıldığında öğrencilerin konuları daha iyi öğreneceğine ne derece inanıyor sunuz?

- () 1.Çok fazla
 () 2.Çok
 () 3.Az
 () 4.Çok Az
 () 5.Hiç

17. Sizce, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler programında konular (üniteler) diğer ders ya da bilim dallarıyla ilişkilendirilecek şekilde ne derece düzenlenmiş tir?

- () 1.Çok fazla
 () 2.Çok
 () 3.Az
 () 4.Çok Az
 () 5.Hiç

18. Okulunuzda yapılan zümre toplantıları ne kadar sıklıkla yapılıyor?

- () 1.Yılda iki kez
 () 2.Her ünite başında ya da sonunda
 () 3.Haftada bir
 () 4.Başka(belirtiniz).....

19. Okulda yapılan zümre toplantılarında diğer sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapılması gerektiği konusunda kararlar alınıyor mu?

- () 1.Evet
 () 2.Hayır

20. Cevabınız “Evet” ise yapılan zümre toplantılarında öğretmenlerin aşağıdaki alanların hangilerinde işbirliği yapmasına yönelik kararlar alınmaktadır ve bunların sıklık derecesi nedir?

	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Hiç
1) Ünite ve yıllık planları hazırlamada	()	()	()	()
2) Araç-gereçleri kullanmada	()	()	()	()
3) Öğrencileri gezi-gözlemlere götürmede	()	()	()	()
4) Dersleri işleyiş yöntemlerinde	()	()	()	()
5) Eğitsel kol çalışmalarında	()	()	()	()
6) Rehberlik faaliyetlerinde	()	()	()	()
7)Başka(belirtiniz).....				
.....				
.....				
.....				

21. Sizce sınıf öğretmenlerinin 20. Soruda belirtilen maddelerin içinden en çok hangi alanda işbirliği yapmasına ihtiyaç vardır. Lütfen bunları en önemliden önemsizye doğru sıralayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

- 22.Uygulamada, öğretmenler arasında yukarda belirtilen alanlarda işbirliği gerçekleştiriliyor mu?

- () 1.Evet
- () 2.Kısmen
- () 3.Hayır

23. Cevabınız “Hayır veya Kısmen” ise aşağıda belirtilen maddeler uygulamada bu işbirliğini ne derece engellemektedir?

	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Hiç
1) Öğretmenler arasında iletişim yetersizliğinin olması,	()	()	()	()
2) Bu işbirliğinin gerçekleşmesi için bütün öğretmenlerin aynı düzeyde sorumluluk sahibi olmaması ve bunun için yeterince zaman ayırmaması,	()	()	()	()
3) Okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki işbirliğini artırıcı etkinliklerde bulunmaması ve bir işbirliği yapıp yapılmadığını denetlememesi,	()	()	()	()
4)Başka(belirtiniz).....				
.....				
.....				
.....				

24. Sosyal Bilgiler dersinde yıllık ve ünite planlarını hazırlarken branş öğretmenleri (Sosyal Bilgiler, Türkçe,Matematik vb) ile işbirliği yapıyor musunuz?

- () 1.Evet
- () 2.Kısmen
- () 3.Hayır

25. Cevabınız “Evet veya Kısmen” ise daha çok hangi alanlarda ne derece işbirliği yapıyorsunuz?

	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Hiç
1) O ünitenin, o bilim dalı içerisindeki önemi hakkında branş öğretmeninden bilgi alırım,	()	()	()	()
2) Konu ya da üniteyi hangi öğretim yöntemlerini kullanarak anlatabileceğim konusunda yardım isterim,	()	()	()	()
3) Konuyu daha ilgi çekici hale getirmek için ne gibi etkinliklerde bulunabileceğim konusunda yardım isterim,	()	()	()	()
4) Konuyu diğer sosyal bilim dalları ve derslerle nasıl ilişkilendirebileceğim konusunda yardım isterim,	()	()	()	()
5)Başka(belirtiniz).....				

26. 24. Soruya cevabınız “Hayır veya Kısmen” ise aşağıda verilen maddeler diğer branş öğretmenleri ile işbirliği yapmanızı ne derece engellemektedir?

	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Hiç
1) Kendimi her konuda (bilgi-beceri) yeterli hissettiğim için diğer öğretmenlerden yardım istemem,	()	()	()	()
2) Diğer branş öğretmenleri ile işbirliği yapmayı zaman kaybı olarak görürüm,	()	()	()	()
3) Ben onlarla işbirliği yapmak istesem de onlar bunun için bana zaman ayırmazlar,	()	()	()	()
4) Ders kitapları branş öğretmenleri ile işbirliği yapmayı gerektirecek şekilde düzenlenmediğinden böyle bir yardıma gerek kalmamaktadır,	()	()	()	()
5)Başka(belirtiniz).....				
.....				
.....				
.....				
.....				

27. Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilere verdiğiniz ev ödevleri ya da yıllık dönem projelerinin diğer ders ya da bilim dallarıyla ilişkili (disiplinlerarası) nitelikte olmasına dikkat ediyor musunuz?

- () 1.Evet
 () 2.Kısmen
 () 3.Hayır

28. Cevabınız “Evet veya Kısmen” ise öğrencilere bu ödevleri hazırlarken hangi konularda ne derece yardımcı oluyorsunuz?

	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Hiç
1) Hangi kaynaklara(Kitap-insan) başvurabileceği konusunda yardımcı olurum,	()	()	()	()
2) Kaynakları nerede bulabileceği konusunda yol gösteririm,	()	()	()	()
3) Konuyu diğer bilim dalları ya da derslerle nasıl ilişkilendireceği konusunda yardımcı olurum,	()	()	()	()
4) Ödevi hazırlarken baştan sonuna kadar nasıl bir süreç izlemesi gerektiğini aşama aşama anlatırım,	()	()	()	()
5)Başka(belirtiniz).....				

29. Sosyal Bilgiler dersinde konuların diğer ders yada bilim dallarıyla ilişkilendirilerek anlatılması (disiplinlerarası yaklaşımın kullanılması) konusunda başka belirtmek istediğiniz varsa lütfen belirtiniz.

[illegible]

EK-2

**DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİME İLİŞKİN BİR ÜNİTE PLANI
ÖRNEĞİ**

Dersin adı : Sosyal Bilgiler
Sınıfı : 4
Ünitenin Adı : Ailemiz
Süre : 80 dakika

Öğrenme-öğretme Strateji ve Yöntemi: Soru-Cevap, Drama, Tartışma

Kaynak Kitaplar:

MEB'ce kabul edilen ilköğretim 4. sınıfa yönelik çeşitli Sosyal Bilgiler Kitapları ve Dergileri. Hayat ve Gelişim Ansiklopedileri.

Araç-Gereçler:

Geçmişten günümüze ailenin çeşitli yönleri ile (sağlık, meslek, sosyal, ekonomik, kültürel) değişimini gösteren ve günümüzde kırsal ve kent aileleri arasındaki farklılıkları (yaşama biçimleri, eğitim düzeyleri vb) gösteren resimler, fotoğraflar, broşürler, gazete küpürleri, öğrencilerin kendi aileleriyle ilgili fotoğraflar.

AMAÇLAR

Amaç 1: Aile ile ilgili belli başlı kavramların anlam bilgisi.

Davranışlar:

1. "Toplum, aile, büyük aile-küçük aile, akraba" kavramlarının ne anlama geldiğini yazma, söyleme (seçip işaretleme)

2. Bu kavramlara yakın çevresinden örnek yazma, söyleme (seçip işaretleme)

Amaç 2: Ailemiz ünitesiyle ilgili belli başlı ilkeleri açıklayabilme

Davranışlar:

1. Ailelerin biraraya gelerek toplumun oluştuğunu yazma, söyleme

2. Ailenin bir kadın ve erkeğin evlenmesiyle kurulduğunu yazma, söyleme.

3. Ailenin yapısının toplumdan topluma ve zamanla değiştiğini yazma, söyleme.

4. Aralarında kan bağı olan bireyler arasında akrabalık olduğunu yazma, söyleme.
5. Akraba evlilikleri sonucu özürlü çocukların doğabileceğini yazma, söyleme.
6. Ailede herkesin neden eğitilmesi gerektiğini açıklayarak yazma söyleme.
7. Ailede herkesin neden düşüncesinin alınması gerektiğini açıklayarak yazma, söyleme.

Amaç 3: Ailemiz ünitesinin diğer derslerle ilişkisini kavrayabilme.

Davranışlar:

1. Aile kavramı ile Matematik dersi arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayarak yazma, söyleme.
2. Aile kavramı ile Türkçe dersi arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayarak yazma söyleme
3. Aile kavramı ile Fen Bilgisi dersi arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayarak yazma, söyleme
4. Aile kavramı ile Sağlık dersi arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayarak yazma, söyleme.
5. Aile kavramı ile Resim dersi arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayarak yazma, söyleme.
6. Aile kavramı ile Müzik dersi arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayarak yazma, söyleme.
7. Aile kavramı ile Beden Eğitimi dersi arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayarak yazma, söyleme.
8. Aile kavramı ile İş Eğitimi dersi arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayarak yazma, söyleme.

İÇERİK

AİLEMİZ

1. Toplumun Temel Unsuru Aile
2. Geçmişten Günümüze Çeşitli Yönlerden Ailenin Yapısı ve Önemi

- a. Büyük Aile (Geleneksel Aile)
- b) Küçük Aile (Modern Aile)
- c) Akraba Evliliği
- d) Aile Bireyleri Arasında Dayanışma
- e) Ailede Demokratik Hayat
- f) Aile Bütçesi
- g) Ailede Sağlık Kuralları

EĞİTİM DURUMLARI

Öğretmen öncelikle "Aile" ünitesini değişik derslerle nasıl ilişkilendirebileceği konusunda diğer 4. sınıf öğretmenleri ve okulda bulunan branş öğretmenleri (Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi vb.) işbirliği yapar. Bu işbirliği sonucunda diğer öğretmenlerden gelen önerileri dikkate alarak, "Aile" ünitesini disiplinlerarası öğretime göre nasıl vereceğini planlar.

Öğretmen aynı zamanda; planlama sürecine öğrencileri de katarak onlardan "Aile" konusunun işleneceği gün konuyu Sosyal Bilgiler ders kitabından ve çeşitli ansiklopedilerden, dergilerden okumalarını ve konuya ilişkin bazı materyaller geliştirmelerini ister.

Bu materyaller şunlardır:

- Öğrencilerin anne- babalarının düğün fotoğrafları ve öğrencinin bebeklik fotoğrafı.

- Büyük (geleneksel) ve küçük (modern) aile yapısıyla ilgili çeşitli resimler, kartlar, broşürler, gazete kupürleri, varsa öğrencilerin kendi ailelerinde dedesi, ninesi, amcası vb. kişilerle çekilmiş fotoğraflar ve öğrencinin sadece annesi, babası ve kardeşleriyle çekilmiş fotoğrafları

- Eğer varsa, anne ve babasının meslekleriyle ilgili fotoğraflar, broşürler, yazılar.

Hazırlık Aşaması:

Öğretmen "Aile" ünitesini anlatmadan bir gün önce, ünitenin işleneceği özel derslikteki panolara geçmişten günümüze aile yapısında meydana gelen değişimleri yansıtan resimler, broşürler, fotoğraflar ve yazılar asar.

Panolara asılan materyallerin içeriği genel olarak aşağıdaki konulardan oluşmaktadır:

- Büyük ve küçük ailelerdeki birey sayıları,

- İlkel toplumlarda ve günümüzdeki ailelerin iş yaşamı ve geçim kaynakları, kullandıkları araç-gereçler, sanata verdikleri önem, dil yapısındaki değişim hastalıklarıyla mücadele yöntemleri vb.

Panoları yukardaki şekilde düzenledikten sonra öğretmen, sınıftaki öğrencilerden rol yeteneği iyi olan biri 8 diğeri 4 öğrenciden oluşan iki grup oluşturarak, birinci grubun geleneksel (büyük), ikinci grubun ise modern (küçük) aileyi dramatize etmesi için hazırlar.

Birinci ve ikinci grubun canlandıracağı ailelerin özellikleri kısaca aşağıdaki gibidir.

Geleneksel Aile:

Karahan ailesini canlandıran gruptaki öğrenciler anne-baba, çocuklar, dede, nine rollerini alırlar. Bu aile kırsal kesimde oturmaktadır. Ailenin geçim kaynağı tarım ve hayvancılıktır. Baba tarlada çalışırken, anne hem ev işleriyle uğraşır, hem çocuklarla ilgilenir, hem de tarlada kocasına yardım eder. Karahan ailesinde 4 çocuk (3 erkek, 1 kız) vardır. Fakat çocuklardan birisi anne ve babanın akraba evliliği yapmış olmalarından dolayı zihinsel özürdür. Çocuğun zihinsel özürlü olması, evde dede ve ninenin de aile ile birlikte kalması annenin sorumluluklarını daha da artırmıştır. Çünkü, aile adına bütün kararları dede ve nine vermekte ve aileyi onlar yönetmektedir.

Aile, zihinsel özürlü çocukları (Ahmet) düzelebilir ümidi ile çevredekilerin önerilerini dikkate alarak sık sık bu çocuklarını değişik yerlerdeki türbelere götürmekte ve onun için dua etmektedir.

Diğer iki erkek çocuk (Mustafa ve Murat) ise ilkokulu bitirdikten sonra maddi zorluklar yüzünden okula gönderilmemiş, tarlada babalarına yardım etmeleri istenmiştir. Her iki çocuğunda en büyük hayali gelecekte birer iyi çiftçi olmaktır. Mustafa'nın en büyük zevki koyunları otlatırken kaval çalmak, Murat'ın en büyük zevki ise ata binmektir.

Kız çocuğu Ayşe ise sürekli olarak annesine ev işlerinde yardım etmekte ve aynı zamanda özürlü kardeşiyle ilgilenmek zorunda kalmaktadır. Ayşe'yi ailesi kız çocuğu olmasından dolayı hiç okula göndermemiştir. Ayşe'nin en büyük zevki ise çeşitli nakışlar, danteller örmek ve halı dokumaktır.

Modern Aile:

4 kişiden oluşan (anne, baba ve biri kız diğeri erkek çocuk) Aşkın ailesi kentte oturmaktadır. Baba doktor, anne ise öğretmendir. Çocuklardan Burcu ilköğretim 5. sınıfa, Uğur ise lise 2'ye gitmektedir. Ailenin ekonomik durumunun iyi olmasından dolayı Uğur özel okulda okumaktadır ve en büyük hayali gelecekte bilgisayar mühendisi olmaktır. Ayrıca, Uğur dersleri dışında boş zamanlarında gitar çalmaktan ve İngilizce öğrenmekten hoşlanır. Burcu'nun en büyük hayali ise gelecekte iyi bir avukat olmaktır. Burcu, en çok resim yapmaktan hoşlanır ve yaptığı resimler birçok kez okul sergisinde yer almıştır.

Aşkın ailesinde herkes birbirine karşı çok saygılıdır ve kimse izinsiz birbirinin eşyasını kullanmamaktadır. Ailede kararlar alınırken sadece baba değil, bütün aile bireyleri birlikte kararlar almaktadır. Aşkın ailesi aynı zamanda sağlık kurallarına da çok dikkat etmektedir. Özellikle yemekten önce ve sonra elin yıkanması, dişlerin fırçalanması, hafta sonları bütün ailenin birlikte spor yapması gibi.

Giriş Bölümü

Öğretmen, öğrencileri uygulamanın yapılacağı ve aile ile ilgili materyallerle donatılmış özel dersliğe götürür. Bu derslikte ayrıca TV, Tepegöz, Slayt gibi araç-gereçlerde bulunmaktadır.

1. Güdüleme:

Öğretmen "Bu derste, aile kavramını ve bu kavramın diğer derslerle ilişkisini öğreneceksiniz. Bu çok zevkli bir ders olacak, Çünkü, arkadaşlarınız aile ile ilgili çeşitli oyunlar oynayacak, siz kendi ailenizle ilgili olaylar anlatacaksınız" der.

2. Derse Geçiş:

Öğretmen, öğrencilere "sınıfta asılı olan resimleri, yazıları, broşürleri inceleyin ve gerekirse defterlerinize notlar alın, çünkü biraz sonra size bunlarla ilgili sorular soracağım der" ve bunun için öğrencilere 10 dk süre tanır.

Daha sonra sırasıyla aşağıdaki soruları sorar ve etkinlikleri yapar:

Sorular ve Cevaplar:

Bu aşamada öğretmen bütün öğrencilere eşit şekilde söz hakkı verir.

S1. Duvarda asılı olan resimlerde, broşürlerde, kartlarda neler gördünüz?

Ortak Cevap: Geçmişten günümüze kadar "aile yapısının" nasıl değiştiği

S2. Duvarlardaki bütün resimlerde gördüklerinizi dikkate alarak, geçmişten günümüze kadar aile yapısında genel olarak nelerin değiştiğini söyleyebilir misiniz?

Cevaplar

1. Daha önceki ailelerde anne-baba ve çocuğun dışında dede, nine, amca, teyze, hala vb. kişilerde var, ama günümüzdeki aileler anne-baba ve çocuktan oluşmaktadır.

2. Daha önceleri ailenin reisi ve ailenin geçimini sağlayan babadır. Baba tarım ve ticaretle uğraşırken, anne ev işleri ve çocukların bakımı ile ilgilenir. Ailede babanın söylediği herşey olur, anne ve çocuklar aile ile ilgili kararlara katılamaz.

Şimdiki ailelerde ise ailenin geçimini sadece baba değil, aynı zamanda anne de çalışarak katkıda bulunur. Anne ve baba avukat, doktor, mühendis, öğretmenlik gibi mesleklerde çalışır. Ailedeki kararlar ortak alınır ve ailede herkesin üzerinde eşit sorumluluk var.

3. Geçmişte ailelerde çamaşır, bulaşık makinesi, fırın gibi elektrikli ev araçları olmadığı için aileler daha zor koşullarda bir yaşam sürüyorlar. Çünkü, bu işler insangücü ile yapılıyor. Oysa, şimdi artık bu tür araç-gereçlerin olmasıyla aileler daha rahat bir yaşam tarzına sahipler ve aynı zamanda bu araç-gereçler sayesinde zamandan tasarruf sağlayabilmektedirler. Çünkü, insangücünün yerini makinalar almıştır.

4. Önceleri aileden birisi hastalanınca onu iyileştirmek için çeşitli otları kaynatıp içiyorlar, ya da eli-ayağı kırılınca kırıkçı-çıkıkçılara götürülüyorlar. Şimdi ise, aileden birisi hastalanınca hemen doktorlara götürüyorlar. Çünkü, artık hastaneler, doktorlar, ilaçlar var.

Öğretmen yukardaki yanıtları aldıktan sonra konuyu genel olarak toparlamak için öğrenciye şu üç soruyu sorar (cevap veren öğrencilere uygun pekiştireçler kullanır) ve ara bir özet yapar

S1. O halde "aile" nedir?

Ortak Cevap: Anne, baba ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük birimidir.

S2. Yukarda incelediğimiz ve üzerinde tartıştığımız materyalleri dikkate alarak aileyi kaç aya ayırabiliriz? (Ailedeki birey sayısını düşürerek bu ayrımı yapacaksınız" şeklinde bir ipucu verilir)

Ortak Cevap: İkiye ayırabiliriz; büyük aile, küçük aile.

S3. Büyük aile ve küçük ailenin özellikleri nelerdir?

Ortak Cevap: Büyük ailede anne-baba ve çocuk dışında yakın akrabaları da vardır, dede, nine, amca gibi. Küçük aile ise anne-baba ve çocuktan oluşur.

ARA ÖZET: Aile toplumun en küçük birimidir. İki çeşit aile vardır; büyük aile (anne-baba, çocuk ve diğer akrabalarından oluşur) ve küçük aile (anne-baba ve çocuktan oluşur) olmak üzere.

Geçmişten günümüze kadar, ailenin sosyal, hukuksal, ekonomik, sağlık ve kültürel yapısında değişimler olmuştur.

Etkinlikler:

Etkinlik 1: Öğretmen yukardaki soruları öğrencilere sorduktan ve gerekli yanıtları aldıktan sonra, onların aileleriyle ilgili getirdikleri fotoğrafları çıkarmaları ister ve gönüllü olan çocukların kendi ailesiyle ilgili (ailedeki birey sayıları, anne-babanın çalışıp çalışmadığı, çalışıyorsa hangi işlerde çalıştığı, ailede birlikte başka akrabaların kalıp kalmadığı vb.) konuşmasını ister (En az 5 öğrenciye konuşma hakkı verilir).

Etkinlik 2: Öğretmen, 2. etkinlik olarak öğrencilere "şimdi arkadaşlarınız size iki farklı aileyi dramatize ederek oynayacaklar, bu oyunları dikkatlice izleyin ve gerekirse notlar alın, çünkü bunlar üzerinde tartışacağız" der ve her iki grubu sırasıyla çağırarak onların oyunlarını oynamasını sağlar (her oyun için her gruba en fazla 15 dk verilir).

I. Grup: Kırsal kesimde oturan ve geleneksel bir yapıya sahip olan "Karahana Ailesini" canlandırır.

II. Grup: Kentte oturan ve modern bir yapıya sahip olan "Aşkın Ailesini" canlandırır.

Bu iki aile yapısı dramatize edildikten sonra öğretmen öğrencilere aşağıdaki soruları sorar ve ana bir özet yapar (doğru cevap veren çocuklara pekiştirme verilir).

Sorular ve Cevaplar:

S1. Birinci oyundaki Karahan ailesi daha önce tartıştığımız aile çeşitlerinden hangisine giriyor, neden?

Ortak Cevap: Büyük aileye giriyor. Çünkü ailedeki birey sayısı fazla. Karahan ailesinde anne-baba ve çocuklar dışında nine ve dede de aile ile birlikte kalmaktadır.

S2. İkinci oyundaki "Aşkın Ailesi" hangi ailedir, neden?

Ortak Cevap: Küçük ailedir. Çünkü, bu aile anne-baba ve çocuklardan oluşmaktadır. Ailedeki birey sayısı azdır.

S3. Birinci aile ile ikinci aile arasında ne gibi farklılıklar vardır?

Ortak Cevaplar:

1. Birinci ailede herşey geleneksel

- Ailede birey sayısı fazla

- Ailede kararları veren büyükbaba ve büyükanne

- Baba tarlada çalışırken, anne ev işleri ve çocuklarla ilgilenmekte

- Ayşe kız çocuğu olduğu için okula gönderilmemiş, Murat ve Mustafa ise sadece ilkokula gönderilmiş, daha sonra ekonomik zorluklar yüzünden bir daha okula gidememişlerdir. Babası onların tarla işlerinde kendisine yardım etmeleri istemiştir.

2. İkinci ailede ise herşey modern

- Ailedeki birey sayısı azdır.

- Ailede hem baba hem anne çalıştığı için ailenin geliri yüksektir.

- Aile içinde kararları bütün aile bireyleri birlikte vermekte,

- Ailedeki çocuklar Uğur ve Burcu en iyi şekilde eğitim imkanından yararlanmaktadır.

S4. Yukardaki özellikleri dikkate aldığınızda büyük ve küçük ailenin diğer adları neler olabilir?

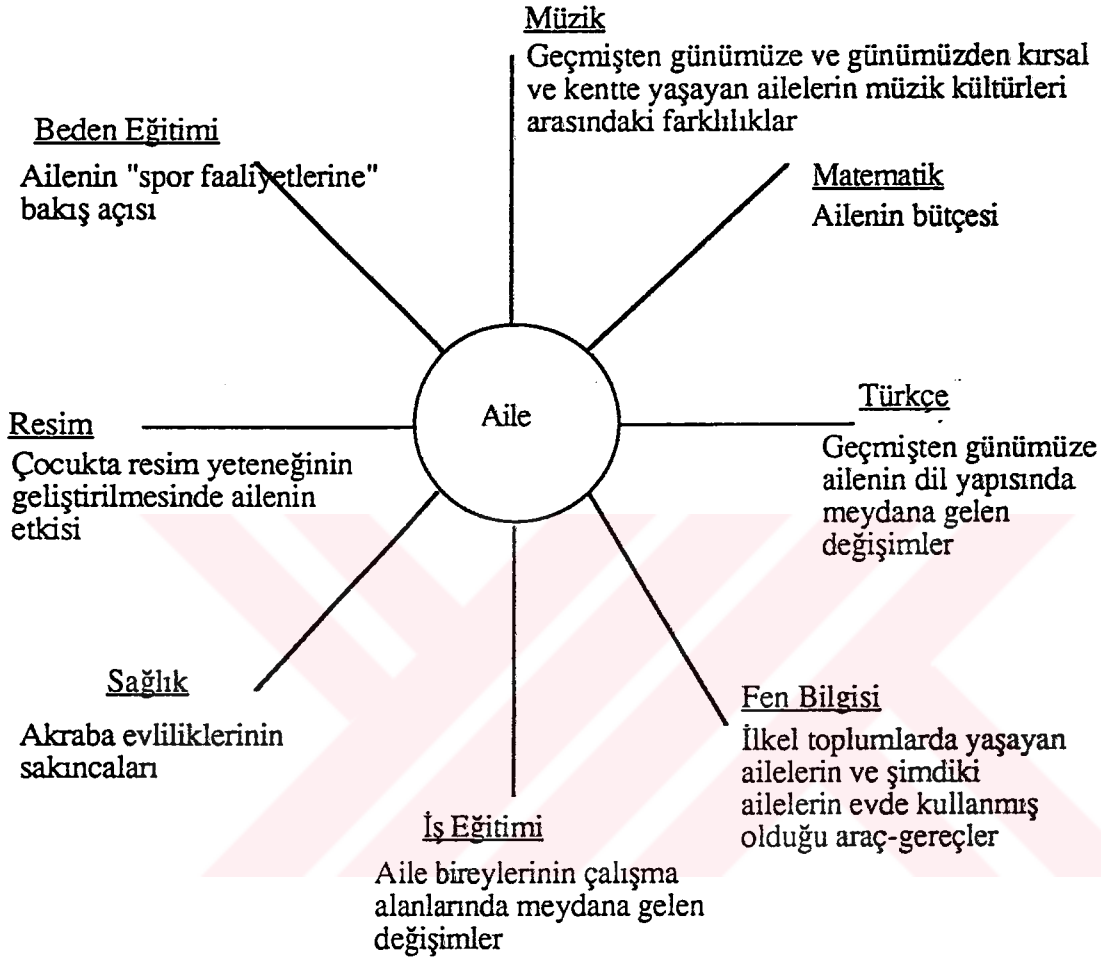
Ortak Cevap: Büyük aileye ---> Geleneksel aile

Küçük aileye ---> Modern aile diyebiliriz.

ARA ÖZET: Büyük aile çeşitli açılardan (ekonomik, kültürel, sosyal vb.) geleneksel değerlere sahip olduğu için bu aileye geleneksel aile de denilir. Küçük aile ise ekonomik, kültürel, sosyal vb. açılardan çağdaş, modern değerlere sahip olduğu için bu aileye de modern aile denilir.

Öğretmen yukardaki soruları sorduktan ve ara özeti yaptıktan sonra en son aşamada aşağıdaki şekli çizerek onlara yukarda dramatize edilen olaylara ve daha önce incelemiş

oldukları materyallere ilişkin bir soru sorar ve onlara 5 dk süre vererek bu süre içinde "beyin fırtınası" yapmalarını ister.



Soru: Yukarda incelemiş olduğunuz resimlerden ve dramatize edilen olaylardan en çok neler ilginizi çekti, neler öğrenmek istiyorsunuz? Öğretmek istediğiniz ve ilginizi çeken alanlar sizce hangi dersle ilgilidir?

Bu aşamada öğrenciler, öğretmene ilgilerini çeken alanları aşağıdaki gibi belirtir ve bunların hangi dersin altına yazılması gerektiğini söylerler:

1. Öğrenci: Benim ilgimi hem resimlerde hem de oyunlarda aile bireylerinin (anne, baba ve çocuk) çalıştığı alanlar (meslekler) çekti. Yani, daha önceleri daha çok tarım ve ticaretle uğraşıyorlar, şimdi ise doktorluk, mühendislik, öğretmenlik gibi yeni meslekler var.

Öğretmen: Peki sence bu hangi dersle ilgili?

1. Öğrenci: Sanırım, iş eğitimi. Çünkü, burda ne tür işler yapmış oldukları önemli.

Öğretmen: "Evet, çok güzel" der ve İş Eğitimi Dersinin altına "Geçmişten günümüze aile bireylerinin çalışma alanlarında meydana gelen değişimler" adı altında bir başlık yazar.

2. Öğrenci: Ben birinci ve ikinci oyundaki ailelerin gelir durumunu merak ettim. Çünkü, birinci ailede ailenin parası az olduğu için çocuklar okula gelemiyor, oysa ikinci ailede ailenin durumu iyi olduğu için çocuklar iyi okullara gidebiliyor.

Öğretmen: Sence ailenin aylık geliri hangi dersle ilgili olabilir?

2. Öğrenci: Sanırım, Matematik. Çünkü, parayla ilgili hesaplamaları bu derste görmüştük.

Öğretmen: "Aferin" der ve Matematik Dersinin altına "Ailenin bütçesi" adı altında bir başlık yazar.

3. Öğrenci: "İlkel toplumlardaki ailelerle şimdiki ailelerin evde kullanmış olduğu araç-gereçler" benim ilgimi çekti. Bana göre biz bu çağda yaşadığımız için çok şanslıyız. Çünkü, evlerimizde çamaşır makinesi, bulaşık makinesi, ütü vb. televizyon, bilgisayar vb. araç-gereçler var.

Öğretmen: Peki, sence bu konuyu hangi dersin başlığı altında ele alabiliriz?

3. Öğrenci: Fen Bilgisi. Çünkü, bu derste elektrikle çalışan, evde kullandığımız araç-gereçlerin isimlerini görmüştük.

Öğretmen: "Bravo arkadaşınızı alkışlayın" der ve Fen Bilgisi Dersinin altına "İlkel toplamlarda yaşayan ve günümüzdeki ailelerin evde kullandıkları araç-gereçler" adı altında bir başlık yazar.

4. Öğrenci: Ben birinci ailedeki özürlü çocuğa çok üzüldüm. Çünkü, bizim komşularında akraba evliliğinden dolayı doğan ve yürüyemeyen bir çocukları var. Oyundaki çocuğu görünce onu hatırladım. Akraba evliliği yapan anne-babalara çok kızıyorum. Çünkü, onun bedelini çocuklar çekiyor.

Öğretmen: "Evet haklısın çocuğum" sana göre bu konuyu hangi başlık altına yazabiliriz?

4. Öğrenci: Sanırım, Sağlık. Çünkü, burada çocukların sağlıklı doğup doğmadığı sözkonusudur.

Öğretmen: "Çok güzel" der ve sağlık alanının altına "Akraba evliliklerinin sakıncaları" şeklinde bir başlık yazar.

5. Öğrenci: Benim ilgimi daha çok ikinci ailedeki çocuğun yapmış olduğu resimler çekti. Çünkü resimler çok hoşuma gitti. Resim yapmak benim de çok hoşuma gidiyor. Evde, odamda benim yapmış olduğum resimleri duvara asıyorum. Annem-babam bana boya ve resim kalemleri alıyor, benim yaptığım resimleri beğeniyorlar.

Öğretmen: "Evet güzel, aileler çocuklarının yapmış olduğu resimleri desteklemeli. Çünkü, birçok çocukta resim yeteneği vardır, aileler ve öğretmenler bu konuda çocuğa yardımcı olmalı ve onun bu yeteneğini geliştirmelidir" der ve resim dersinin altına "çocukta resim yeteneğinin geliştirilmesinde ailenin etkisi" diye bir başlık yazar.

6. Öğrenci: Benim dikkatimi de incelediğimiz resimlerde, geçmişte kullanılan müzik aletleri o dönemdeki ailelerin müzik kültürü çekti. Ayrıca oyunlarda, birinci oyundaki çocuğun çaldığı kaval, ikinci oyundaki çocuğun çaldığı gitar çok güzeldi. Biz köye gittiğimizde benim amcam da bize kaval ve saz çalıyor. Abim de çok güzel piyano çalıyor. Ben de gitarı çok seviyorum. Gelecek sene gitar kursuna gideceğim.

Öğretmen: "Arkadaşınızın verdiği örnekler çok güzel, geçmişten günümüze ailelerin müzik kültürlerinde bir çok değişimler oldu. Yine günümüzde de kırsal kesimlerdeki ailelerle kentte yaşayan ailelerin müzik kültürleri arasında farklılıklar var" der ve daha sonra Müzik dersinin altına geçmişten günümüze ve günümüzde kırsal alanda ve kentte yaşayan ailelerin müzik kültürleri arasındaki farklılıklar" başlığını yazar.

7. Öğrenci: Ben dil ile ilgili konuşmak istiyorum. 1. Oyundaki dede ve nine Türkçe'yi biraz farklı konuşuyorlardı, çoğu zaman ben anlamadım ne demek istediklerini. Ben büyükanne ve büyükbabamı ziyarete gittiğimde onların konuşmalarını çoğu zaman anlamıyorum. Anlamadıklarını anne ve babama soruyorum. Ayrıca 2. oyunda Uğur'un İngilizce öğrenmeye meraklı olması da dikkatimi çekti. Bizde, bu yıl İngilizce öğreniyoruz, ikinci bir dil öğrenmeyi çok istiyorum. Çünkü, yaz tatilinde çoğu zaman İngiltere'den halamın çocukları geliyor ve ben onlarla İngilizce konuşmak istiyorum.

Öğretmen: Evet, arkadaşınızın ilgisini çok güzel bir nokta çekmiş. Biliyorsunuz ki çocuklar, günümüzde de bölgeler arasında dili kullanmayla ilgili bazı farklılıklar var. Çoğu zaman yaşlı dedelerimizin ninelerimiz, amcalarımızın

konuştuklarını anlayamayız. Çünkü, onlar eski Türkçeyle konuşmaktadırlar. Ancak, günümüzde artık okullarda, evlerinizde dilimizi daha güzel ve düzgün kullanmayı öğreniyorsunuz.

Yine artık, günümüzde ikinci bir dili öğrenmek büyük bir önem kazandı. Çünkü, Türkiye dışında başka ülkelerde var, onların da kendine özgü dilleri var. Günümüzde, artık o ülkelerle ilişkilerde, etkileşimlerde bulunmak zorundayız.

Öğretmen, peki sence bu konu hangi derslerle ilgilidir? sorusunu yöneltir.

7. Öğrenci: Türkçe dersiyle ilgilidir. Çünkü o derste "dil yapısı" ile ilgili bilgiler öğrendiğimizi hatırlıyorum.

Öğretmen: "Aferin" der ve Türkçe dersinin altına "Geçmişten günümüze ailelerin dil yapısında meydana gelen değişimler" başlığını yazar.

8. Öğrenci: Benim hoşuma 2. ailedeki aile bireylerinin birlikte spor yapması gitti. Çünkü, bizim ailede de aynı şey yapılıyor. Özellikle hafta sonları sabahları koşuyoruz. Aynı zamanda ben yüzme kursuna da gidiyorum ve yüzme hocam, bu alanda çok yetenekli olduğumu söylüyor. Zaten spor yapmak sağlık açısından da çok önemli. Annem ve babam, abim ve benim bu tür etkinliklerimizi çok desteklemektedirler. O yönden kendimi şanslı hissediyorum.

Öğretmen: "Evet, haklısın sağlıklı bir yaşam için spor yapmak gerekiyor. Boş zamanlarınızı spor yaparak geçirebilirsiniz. Aileleriniz de size bu konuda yardımcı olmalı ve sizi desteklemeli. Örneğin, ödevlerinizi, çalışmalarınızı bitirdikten sonra anne ve babanızdan spor yapmak için izin alabilirsiniz. Ama spor yaparken anne ve babanızın sözünü tutmalı terli terli soğuk içecekler içmemelisiniz. Spor yaptıktan sonra elinizi-yüzünüzü yıkamalısınız" der ve Beden Eğitimi dersinin altına "Ailelerin spor faaliyetlerine bakış açısı" adı altında bir başlık yazar.

Öğretmen yukardaki etkinlikleri bitirdikten sonra son bir özet yapar ve değerlendirme amaçlı, öğrencilere bir ödev verir.

SON ÖZET: Aile toplumun en küçük birimidir ve toplum içinde önemli bir yere sahiptir. Geçmişten günümüze ailenin yapısında birçok alanda (sağlık, ekonomik, sosyal, dil, sanat vb.) değişimler olmuştur. Günümüzde bile kırsal kesimdeki ailelerle kentte oturan aileler arasında birçok farklılıklar vardır. Gördüğünüz gibi, aile sadece

Sosyal Bilgiler dersi ile değil diğer birçok dersle de ilişkili olan bir kavramdır. Bu kavram diğer dersler içerisinde de önemli bir yere sahiptir.

DEğERLENDİRME

Öğretmen ęrencilerin aile konusu ile ilgili amaçlara ulaşıp ulaşmadığını, yani aile kavramını disiplinlerarası özelliğini tam olarak anlayıp anlamadıklarını testetmek için onlardan kendi aile yapılarını değişik yönlerden (ailedeki birey sayısı, anne ve babanın mesleği, ailedeki sağlık kuralları, ailede spor, resim ve müzik gibi etkinliklere ne kadar önem verildiği vb.) ele alan bir kompozisyon yazmalarını ister.



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/

KONU:Tez hazırlanması
(Birsel AYBEK)

05.10.1999 3836

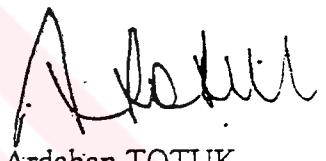
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

ADANA

İLGİ:16.09.1999 tarihli yazınız.

Fakülteniz Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi Birsel AYBEK'in İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilimler Dersi Öğretiminin Sosyal ve Diğer Bilimlerle İlişkisinin Değerlendirilmesi konulu tez çalışması ile ilgili 01.10.1999 tarih ve 37808 sayılı Valilik Makamından alınan onay örneği ekte gönderilmiştir

Bilgilerinizi rica ederim.


Ardahan TOTUK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki:1 adet onay örneği

1691

7-10-99

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/

KONU:Tez hazırlanması
(Birsel AYBEK)

01.10.1999* 37808

VALİLİK MAKAMINA
ADANA .

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan 16.09.1999 tarih ve 1041 sayılı yazılarında Fakülteleri Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim görevlisi Birsel AYBEK'in "İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminin Sosyal ve Diğer Bilimlerle İlişkisinin Değerlendirilmesi"konulu tez çalışmasını ekli listede isimleri yazılı okullarımızda yapmak istediği belirtilmektedir.

Adı geçen Öğrencinin anketi ilimiz Seyhan İlçesine bağlı ekli listede isimleri yazılı Okullarımızda Eğitim-Öğretimi aksatmadan uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Veli CUMA
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
...09/1999

Ardahan TOTUK
Vali a.
Vali Yardımcısı

ASLININ AYNI DİR



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DEKANLIĞI

Büro : Yazı İşl.

Sayı : 36/00.01/73-05/104/199

Konu :

ADANA

16/09/1999

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

ADANA

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Öğr.Gör.Birsel Aybek'in "İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminin Sosyal ve Diğer Bilimlerle İlişkisinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını yürütebilmesi için Müdürlüğünüze bağlı ilişkide belirtilen okullarda uygulama yapması için gerekli izn'in verilmesi konusunda gereğini arz ve rica ederim.

Prof.Dr.Adil TÜRKOĞLU
DEKAN

EK: 1 Ad. Yazı

36327	
HA:	20 Eylül 1999
PO:	
EXLER	

Ç.Ü. Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanlığına

“İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminin Sosyal ve Diğer Bilimlerle İlişkisinin Değerlendirilmesi” konulu tezimin anket çalışması için aşağıdaki okullarda uygulama yapabilmem için gerekli iznin alınmasını saygılarımla arz ederim.

14.09.1999

Öğr.Gör. Birsal AYBEK



Seyhan İlçesi Merkez İlköğretim Okulları

1. Bahçelievler İlköğretim Okulu
2. Baraj-DSİ İlköğretim Okulu
3. Birinci İnönü İlköğretim Okulu
4. Emine Sapmaz İlköğretim Okulu
5. Kasım Sacide Ener İlköğretim Okulu
6. Mehmet Akif İlköğretim Okulu
7. Recep Birsan Özen İlköğretim Okulu
8. Semiha Yücel Akdeğirmen İlköğretim Okulu
9. Sabancı İlköğretim Okulu
10. Sıtkı Kulak İlköğretim Okulu

Yüreğir İlçesi Merkez İlköğretim Okulları

11. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
12. Efendi Halil İlköğretim Okulu
13. Güney Sanayi Çalışanları İlköğretim Okulu
14. Mutlu İlköğretim Okulu
15. Gezeteci Adem Yavuz İlköğretim Okulu
16. Anadolu İlköğretim Okulu
17. Dervişler İlköğretim Okulu
18. Semiha Çobanoğlu İlköğretim Okulu
19. Kiremithane İlköğretim Okulu
20. Mimar Sinan İlköğretim Okulu
21. Ömer Refika Halıcılar İlköğretim Okulu
22. Sarıçam İlköğretim Okulu
23. Töbank İlköğretim Okulu
24. Vehbi Necip Savaşan İlköğretim
25. Yavuzlar İlköğretim Okulu

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı: Birsal AYBEK

Doğum Yeri-Yılı: Malatya, 1973

Medeni Durumu: Bekar

Öğrenim Durumu:

1996-2000 Yüksek Lisans - Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

1992-1996 Lisans - Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü Anabilim Dalı

1989-1990 Lise - Malatya Sümer Lisesi

1986-1987 Ortaokul - Malatya Sümer Ortaokulu

1983-1984 İlkokul - Mustafa Necati İlkokulu

İş Durumu:

1996-1997'de Seyhan Anaokulu'nda Hazırlık öğretmeni

1997-1998'de Efendi Halil İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni

1998, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü'nde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktayım