T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Tuba ÖZHAMAMCI

Ankara
Haziran, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuba ÖZHAMAMCI

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Halük ÜNSAL

Ankara
Haziran, 2013

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Tuba ÖZHAMAMCI'nın "İlkokul Ve Ortaokul Öğretim Programlarındaki Disiplinlerarası Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri" başlıklı tezi .....tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye...Prof. Dr. İlker AKKUŞTAY.....	.....
Üye:...Yrd. Doç. Dr. Seyfal Ercan.....	.....
Üye(Tez Danışmanı):.....	.....

.../.../20

(İmza)

Prof. Dr. Musa Yıldız

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yaşadığımız çağda en kıymetli ve bir o kadar da hızlı değişen değer bilgidir. Bu değişim hızına paralel olarak bilgiyi edinme ve kullanma şekli de her geçen gün değişmektedir. Çağın gerektirdiği niteliklerle donatılmış bir birey olmanın gereği ise hızla değişen bilgiyi hangi alanlardan sentezleyeceğini bilmektir. İşte bu donanıma sahip bireyler yetiştirmenin yolu belli kavramları ve problemleri merkeze alarak, bu kavramlarla ilgili olan tüm disiplinleri bir arada düşünmeyi sağlayan ve öğreten disiplinlerarası öğretimin okullarda her kademede etkin bir şekilde uygulanmasından geçer. Bu uygulamada ise en temel görev disiplinlerarası öğretimin planlayıcısı ve uygulayıcı olan öğretmenlerindir. Bu araştırmanın; ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koyup, bu görüşler doğrultusunda disiplinlerarası öğretimin okullarda ne düzeyde uygulandığını ve disiplinlerarası öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu uygulamaları yürütebilmek için öğretim programlarında nelere ihtiyaç duyduklarını belirlemede önemli olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın başlangıcından itibaren bilgi, önerileri ve yardımları ile beni destekleyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Halük ÜNSAL'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde değerli görüşlerini aldığım saygıdeğer hocalarım; Prof. Dr. Ülker AKKUTAY'a, Doç. Dr. Nurdan KALAYCI'ya, Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ'e, Doç. Dr. Melek ÇAKMAK'a, Yrd. Doç Dr. Birsel AYBEK'e ve değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama bölümünü gerçekleştirdiğim okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygulamanın yürütülmesindeki katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatımın her anında olduğu gibi, bu araştırma sürecimde de beni sonsuz hoşgörüleri, sabır ve yardımları ile destekleyen değerli anneme, babama ve ağabeyime sonsuz teşekkür ederim.

Tuba ÖZHAMAMCI

Ankara, 2013

ÖZET

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ÖZHAMAMCI, Tuba
Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Halük ÜNSAL
Haziran-2013, 105 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Ayrıca öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve hizmet kademesi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği de yine bu araştırmada belirlenmeye çalışılmıştır.

Tarama modelindeki bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 yılında Ankara ilinin merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla Ankara ilinden random yolla seçilen ve farklı özellikler gösterdiği düşünülen Altındağ, Çankaya ve Keçiören merkez ilçelerindeki toplamda 30 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 345 sınıf ve branş öğretmeni araştırmaya katılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı Ölçeği (İlkokul ve Ortaokul Örneği)" kullanılmıştır. Ölçek, iki bölümden oluşup; ilk bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin kişisel bilgileri, ikinci bölümde ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek üzere likert tipi soruların yer aldığı 40 maddelik ölçek bulunmaktadır.

Araştırma, pilot ve asıl uygulama olmak üzere iki basamakta gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, araştırmanın hedef kitlesine benzer özelliklere sahip 102 kişilik bir öğretmen grubu üzerinde, asıl uygulama ise 345 kişilik öğretmen grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tek boyut, üç faktörden oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve birinci faktör için .94, ikinci faktör için .93, üçüncü faktör için .87

Cronbach Alfa değerleri hesaplanmış, ölçeğin genel Cronbach Alfa değeri ise .93 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler SPSS 16 paket programında çözümlenmiş ve çözümlemelerde $p<.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Anket sonucu elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmalarla açıklanmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca, ikili gruplarda bağımsız t-Testi, ikiden fazla gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre, örneklemi oluşturan öğretmenler ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası uygulamaları çoğunlukla faydalı bulurken öğretmenler tarafından bu uygulamaların en faydalı görülen yönü, öğrencilerin konuları daha iyi kavramasını yardımcı olması olmuştur. Öğretmenler, derslerinde disiplinlerarası uygulamaları çoğunlukla gerçekleştirmekte ama bunu yaparken diğer derslerin öğretmenleri ile işbirliğine girmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında disiplinlerarası uygulamalara orta düzeyde yer verildiğini düşünmekte ve yönergeleri yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelendiğinde anlamlı farlılık göstermezken, hizmet kademesi değişkenine göre anlamlı farlılık göstermiş ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri branş öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumlu olmuştur ($p<.05$).

Bu bulgular ışığında, disiplinlerarası yaklaşımın özellikleri ve uygulama ilkeleri ile ilgili öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteğin hizmet içi eğitimlerle sağlanması ve disiplinlerarası öğretim uygulamalarını gerçekleştirmek için gerekli olan içerik ve zamanı düzenlemede tamamen disiplinlerarası yaklaşımı esas alan program geliştirme çalışmaları yürütülmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Disiplinlerarası Yaklaşım, Disiplinlerarası Öğretim

ABSTRACT

TEACHERS' OPINIONS ABOUT INTERDISCIPLINARY TEACHING APPLICATIONS IN ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOL EDUCATION PROGRAMS

ÖZHAMAMCI, Tuba
Master's Degree, Department of Education Programs and Instruction
Thesis Advisor: Ass. Prof. Halük ÜNSAL
June-2013, 105 Pages

The purpose of the present study is to elicit the opinions of teachers who are in the position of the implementer of elementary and secondary education programs about interdisciplinary teaching applications. Moreover, the study looks at whether the teachers' opinions significantly change depending on some variables such gender, length of professional service and whether they work in elementary level or secondary level.

The universe of the present study conducted according to survey model consists of the teachers working in public elementary and secondary schools located in the city of Ankara in 2011-2012 school year. The study employed maximum variety sampling method. For this purpose, 345 classroom teachers and subject area teachers working in totally 30 elementary and secondary schools located in the central districts of Altındağ, Çankaya and Keçiören randomly selected from among the districts of Ankara and thought to have distinct characteristics participated in the study.

"Interdisciplinary Teaching Approach Questionnaire (Elementary and Secondary Education Form)" developed by the researcher was used to collect data. The questionnaire consists of two parts; in the first part, there are items aiming to collect personal information about the participants and in the second part, there are 40 Likert-type items to elicit the teachers' opinions about interdisciplinary applications in elementary and secondary education programs.

The study was conducted at two stages one of which was piloting and the other was real administration of the questionnaire. Piloting was conducted on a sample

consisting of 102 participants having similar characteristics to the ones possessed by the actual participants of the study. And then the questionnaire was administered to 345 teachers. The reliability and validity works of the questionnaire having one dimension and three factors were performed and Cronbach Alfa values of .94, .93 and .87 were found for the first factor, the second factor and the third factor, respectively. The Cronbach Alfa value .93 was calculated for the whole questionnaire. The data collected were analyzed through SPSS 16 program package and the significance level was set to be $p<.05$. The data obtained were explained and interpreted through frequencies, percentages, arithmetic means and standard deviations. Moreover, independent-sample t-Test for dual groups and one-way ANOVA was conducted for groups more than two.

In light of the findings of the study, it can be argued that the teachers think that majority of the interdisciplinary applications in elementary and secondary education programs are useful and the most useful ones are thought to be the ones helping students master the issues better. The teachers usually conduct interdisciplinary activities in their lessons but they cannot cooperate with the teachers of other subject areas. The participants of the study think that the interdisciplinary activities are performed at medium level in elementary and secondary education programs and they think that the instructions are not adequate. When the teachers' opinions were examined according to gender and length of service variables, no significant difference based on these variables was found; yet, a significant difference based on whether they work in elementary level or secondary level was found and the opinions of classroom teachers were found to be more positive than the opinions of subject area teachers ($p<.05$).

Based on the findings of the study, some suggestions were made to inform teachers about the characteristics of interdisciplinary approach and the support they need to implement them through in-service training and to provide teachers with the content and time required to conduct interdisciplinary applications and to conduct program development efforts based on interdisciplinary approach.

Key Words: Discipline, Interdisciplinary Approach, Interdisciplinary Teaching

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI i
ÖN SÖZ ii
ÖZET iii
ABSTRACT v
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xi

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 8
1.3. Alt Problemler 9
1.4. Araştırmanın Amacı 9
1.5. Araştırmanın Önemi 10
1.6. Varsayımlar 10
1.7. Sınırlılıklar 11
1.8. Tanımlar 11

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR
2.1. Eğitim Süreci ve Öğeleri 12
2.1.1. Eğitim ve Öğretim 12
2.1.2. Öğrenme 13
2.1.3. Program Çeşitleri ve Program Geliştirme 15
2.1.4. Program Geliştirmede Etkili Yeni Öğrenme Yaklaşımları 18
2.2. Disiplinlerarası Yaklaşım 21
2.2.1. Disiplin ve Disiplinlerarasılık 21
2.2.2. Disiplinlerarası Yaklaşımın Özellikleri 24
2.2.3. Disiplinlerarası İlişkilendirme Çeşitleri 27

2.2.4. Disiplinlerarası Dersler ve Özellikleri 28
2.2.5. Disiplinlerarası Yaklaşımla Program Geliştirme 30
2.2.6. Eğitim Programlarının Bütünleştirilmesi 33
2.3. Disiplinlerarası Öğretim 37
2.3.1. Disiplinlerarası Öğretimin Özellikleri 37
2.3.2. Disiplinlerarası Öğretimin Uygulanma Nedenleri 41
2.3.3. Disiplinlerarası Öğretimin Faydaları ve Sınırlılıkları 43
2.3.4. Disiplinlerarası Öğretimde Öğretmen Rolleri 45
2.4. İlgili Araştırmalar 47

BÖLÜM III

3. YÖNTEM
3.1. Araştırmanın Modeli 53
3.2. Evren ve Örneklem 54
3.3. Verilerin Toplanması 60
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi 60
3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 61
3.4. Verilerin Analizi 66

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUM
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 68
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 72
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 77
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 81
4.4.1. Öğretmen Görüşleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki 81
4.4.2. Öğretmen Görüşleri ile Hizmet Kademesi Değişkeni Arasındaki İlişki 83
4.4.3. Öğretmen Görüşleri ile Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki 85

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER
5.1. Sonuçlar 89
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 89
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 90

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 91
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 92
5.2. Öneriler 93
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler 94

KAYNAKÇA 95

EKLER

EK 1 : 2011-2012 Öğretim Yılı Resmi İlköğretim Okulları Genel Toplam Listesi ...101
EK 2 : İzin Belgesi 102
EK 3 : Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı Ölçeği (İlkokul ve Ortaokul Örneği) 103

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Anket Formlarının Verilen ve Geri Dönen Sayı ve Oranları 56

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılım 58

Tablo 3. Anket Maddeleri, Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değerleri.....63

Tablo 4. Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları 65

Tablo 5. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretim Uygulamalarının Faydalarına İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri 69

Tablo 6. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretim Kapsamındaki Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri 74

Tablo 7. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretim Uygulamalarının Öğretim Programındaki Yerine İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri 78

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Disiplinlerarası Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları 82

Tablo 9. Öğretmenlerin Hizmet Kademesine Göre Disiplinlerarası Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları 84

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Disiplinlerarası Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ..86

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Betimsel Veriler 87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Birleştirilmiş Kavram/İşlem Modeli 32

Şekil 2. Tek Disiplin İçinde Bütünleştirme Modelleri 34

Şekil 3. Birden Fazla Disiplinler Arasında Bütünleştirme Modelleri 36

Şekil 4. Öğrenenler Arasında ve İçinde Bütünleştirme Modelleri 37

Şekil 5. Disiplinlerarası Yaklaşıma Göre Hazırlanan Enflasyon Ünitesinin Kavramsal Temeli 41

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağın en önemli özelliklerinden biri değişimdir. Var olan bilgi ve teknolojiler, meslekler, iş tanımları, gereksinim duyulan beceriler, dolayısıyla gereksinim duyulan insan gücünün nitelikleri sürekli olarak değişmektedir. Değişimin çok hızlı olduğu 21.yüzyılda en temel değer bilgidir. Bilgi dünya ekonomileri için yaşamsal önem taşıyan bir kaynak, teknolojik ve bilimsel değişim için önemli bir unsurdur ve kuşkusuz eğitimin de temel unsurudur (Akkoyunlu, 2008).

Dünyada bilginin önemi hızla artarken, bilgi kavramı ve bilim anlayışı da hızla değişmektedir. Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşumu sürecini başlatmıştır. Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. Kişilere örgün ve yaygın eğitin kurumlarında, eğitimin her kademesinde zekâ işlevlerini geliştirip, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plana çıkaran bir eğitim verilmesi bilgiye yapılacak en kıymetli yatırımdır (Yetkin ve Daşcan, 2006).

Buna karşılık, eğitim süreçlerinin hemen bütün ülkelerde geleneksel ve tutucu nitelik taşıması, yalnızca kültürü tanıtmak ve yaymakla yetinip geliştirme olanakları üzerinde durulmayışı nedeniyle, özgür eğitim, sosyal dinamizmin ve çağ koşullarının gerisinde kalmıştır (Varış, 1996). Ancak yukarıda sözü edilen gelişmeler beraberinde, geleneksel nitelik taşıyan bu eğitim süreçlerinin de kendini yenileme çabası içine girmesini getirmiştir. Eğitim süreçlerinin kendini yenilemesine yönelik ilk basamak ise öğretim programlarının yenilenmesidir. Öğretim programlarında günümüz çağdaş ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapılması, çağımızın ihtiyaçlarına uygun eğitilmiş bireylerin yetişmesini sağlayacaktır.

Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2004-2005 yılında ilköğretimde program geliştirme çalışmalarına başlamış; bilginin transferini ve yeniden yapılandırılmasını temel alan yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenen programı 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya koymuştur. İlköğretimde ihtiyaç duyulan bu program değişikliğinin gerekliliklerinden bazıları aşağıda sıralanmaktadır (Yetkin ve Daşcan, 2006, s.27-28):

- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,

- Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,

- Programda yer alan konuların bir çoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,

- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,

- Dikey eksende, temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğü olmaması,

- Yatay eksende, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması vb.

Yukarıda belirtilen eksiklikleri bulunan bu programlar, aynı zamanda geleneksel uygulamalara dayalı olup, kavramlar, içerikler ve yetenekler arasında dengesiz bir dağılım görülmektedir. İçeriğe dönük programda birbirleriyle ilişkisi olmayan tecrit edimli konular yer almakta, konular kişisel tercihler olup öncelikleri belirleme ölçütleri

kullanılmamaktadır. Mevcut durumu düzeltmek için yapılan çalışmalarda dikkati çeken bir eğilim disiplinlerarası yaklaşımı teşvik eğilimidir (Alkan ve Kurt, 2007). Değişimin bu kadar önem kazandığı günümüzde üzerinde önemle durulan bu program yaklaşımı, kavrama dayalı olan disiplinlerarası yaklaşımdır.

Dersler arası ilişkilendirme, yenilenen ilköğretim programlarında sözü edilen bir kavramdır. Bu kavramın temelini ise disiplinlerarası yaklaşım veya bütünleştirilmiş program oluşturmaktadır. Disiplinlerarası yaklaşım, bir ana fikri, konuyu, problemi veya deneyimi incelemek için birden fazla disiplinin bilgisini ve yöntemini bilinçli bir şekilde kullanan program yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Jacobs, 1989, s.8). Bu yaklaşımda seçilecek konunun ortak olarak tüm derslerde kullanılması söz konusudur. Disipliner öğretimin belirli bir konu alanı (Matematik, Tarih gibi) çerçevesinde yapılan öğretim olduğu düşünüldüğünde, disiplinlerarası öğretim kısaca, geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması olarak tanımlanabilir. Disiplinlerarası öğretimde belirli bir kavram (ya da problem, konu) temel alınarak, bu kavrama değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınarak bütünleştirilir (Yıldırım, 1996, s.89). Disiplinlerarası yaklaşıma göre tasarlanmış bir öğretim programı, her bir dersin kendi içindeki bütünlüğü bozulmadan konuların ve derslerin içerikleri arasında ilişki kurulması esasına dayanır. Örneğin, disiplinlerarası tasarımı uygulayan bir öğretmenin 4.sınıf Fen ve Teknoloji dersinde vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesi işlenirken Türkçe, Resim, Müzik gibi diğer derslerde de aynı konuyu işlemesi gibi. Böylece öğrenciler konuyu farklı boyutlarıyla incelemiş olurlar (Ünal, 2011).

Özellikle ilköğretimde konular ve etkinlikler arası ilişkilerin kurulması, bilginin öğrenciler tarafından bilim dallarına göre gruplanmış biçimde değil, bütün olarak algılanması etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek açısından önem taşır (Ünal, 2011). Çünkü ilköğretim çağındaki çocuklar dünyayı bütün olarak algılama eğilimindedirler. Son yıllarda eğitim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretimde; çocuğun kavrayış gücü göz önünde tutularak özellikle ilköğretimde ders, konu ya da üniteler çerçevesinde toplama veya ayrı ayrı okutulan dersleri gerekli bağlantıları sağlayarak sunmak, öğrenmede kalıcılığı sağlamakta etkili olmaktadır (Demir, 2009).

Bu anlamda disiplinlerarası yaklaşıma yönelik öğretim uygulamalarını kolaylaştıran ve programın her bir öğesinin bütün olarak algılandığı konu merkezli program tasarımlarından biri de Geniş Alan Tasarımı (Bütünleşme)'dır. Bu yaklaşım da konu merkezli tasarımın neden olduğu parçalanma ve bölümlerdeki ayrılma sorununa çözüm getirme amacı ile oluşturulmuştur. Amacı, konuları mantığa uygun bir şekilde bir araya getirmektir (Demirel, 2010, s.49). Disiplin tasarımına karşı oluşturulan bu tasarım, aynı disiplin alanlarının birleştirilerek ele alınması esasına dayanır. Ortak özelliği olan dersler bütünleşme sağlanarak programa yerleştirilir. Örneğin, Tarih-Coğrafya derslerinin Sosyal Bilgiler adı altında, Fizik-Kimya-Biyoloji derslerinin Fen Bilgisi adı altında birleştirilmesi gibi. Ortaöğretimde Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Biyoloji, Fizik gibi derslerde ele alınan bazı konular ilköğretimin 4-8.yıllarında Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersleri içinde, ilk üç yılda ise Hayat Bilgisi dersi içinde ele alınır (Ünal, 2011). Bu bütünleşmeyi sağlamak için, yenilenen öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılıp bütünsel olarak ele alınmıştır (Yetkin ve Daşcan, 2006).

Dersler arası ilişkilendirme, yenilenen ilköğretim programlarında sözü edilen bir kavramdır. Bu kavramın temelini ise yukarıda bahsedilen disiplinlerarası yaklaşım veya bütünleştirilmiş program oluşturmaktadır. Açıklamalardan da anlaşıldığı üzere, disiplinlerarası yaklaşımın temelinde daima bütünleştirme çabası vardır ve disiplinlerarası bir öğretim için derslerin belirli konular etrafında bir bütün olarak düşünülmesi ya da bütünleştirilmiş derslerin programa yerleştirilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle zaman zaman disiplinlerarası yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programı yerine bütünleştirilmiş program; disiplinlerarası öğretim yerine de bütünleştirilmiş öğretim ya da disiplinlerin bütünleştirilmesi ifadeleri literatürde ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada da disiplinlerarası yaklaşıma yönelik bu ifadelere yer verilmiş; disiplinlerarası öğretimin ve disiplinlerarası yaklaşımla öğretim programının bütünleştirilmesinin nasıl olduğu açıklanmıştır.

Ülkemizde, ilkokul ve ortaokulda, her yönüyle disiplinlerarası yaklaşıma göre düzenlenmiş yani merkezde bir konunun olduğu ve bu konuyu araştırmaya yardım edecek disiplinlerin o konu etrafında bütünleştirildiği bir öğretim programı uygulanmasa da, yukarıda belirtildiği gibi, mevcut durumu düzenlemeye yönelik disiplinlerarası yaklaşımı teşvik eğilimi dikkati çekmekte ve bunu sağlamak için derslerin kazanımları arasında ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır. Örneğin ilköğretim 6-

7-8.sınıflar için hazırlanan Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu kitabında 6.sınıf "kuvvet ve hareket" ünitesinin "fiziksel olaylar" öğrenme alanındaki "Alınan yol, geçen zaman ve sürat arasındaki ilişkiyi açıklar ve farklı durumlar için uygular" kazanımı ve "Bir cismin aldığı yol ile geçen zaman arasındaki ilişkiyi grafikle gösterir ve grafiği yorumlar" kazanımı; Matematik dersi "Tablo ve Grafikler" alt öğrenme kazanımı ile ilişkilendirilmiştir (MEB, 2005). Bu örnekte de görüldüğü gibi, 2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında disiplinlerarası yaklaşımın yansımaları görülmektedir. Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir (Yetkin ve Daşcan, 2006). Disiplinlerarası yaklaşımın etkili olduğu bir programda ilişkilendirmeler üç şekilde yapılmaktadır. İlki, programdaki farklı disiplinler arasında kurulan bağlantıya yönelik yatay boyut, ikincisi her bir disiplinin farklı düzeylerdeki bağlantılarını kurmaya yönelik dikey boyuttur. Üçüncü boyut ise yeni öğrenilen bilgilerin iş ve yaşam tecrübeleriyle ilişkilendirilmesini içerir. İşte bu yaklaşımın 2005 ilköğretim programına yansımaları; derslerin birbiri ile bağlantısının gözetilmesi; dersler arası yatay (aynı sınıf düzeyindeki farklı dersler arasındaki ilişki) ve dikey (aynı dersin farklı sınıf düzeyleri arasındaki ilişki) ilişkilerin dikkate alınması; sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerinin bütünleştirilmesi; öğrencilere kazandırılacak sekiz ortak becerinin belirlenmiş olması ve ara disiplin yaklaşımından yararlanılması şeklinde özetlenebilir (Saracaloğlu, Dursun, Uça ve Baydilek, 2011).

Disiplinlerarası yaklaşımın, yeni öğrenilen bilgilerin iş ve yaşam tecrübeleriyle ilişkilendirilmesi boyutunun programa yansımasının bir sonucu olarak öğrencilerde, programda belirlenen öğrenme alanlarına paralel olarak kazandırılması hedeflenen bu sekiz becerinin ara disiplin adı altında programda yerini almasıyla, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayat ile ilişkilendirerek daha kolay öğrenmeler gerçekleştirmesi hedeflenmiştir. MEB tarafından 2005 yılında yayınlanan ilköğretim programında bu ara disiplinler; sağlık kültürü, insan hakları ve vatandaşlık, girişimcilik, kariyer bilinci geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışma, spor kültürü ve olimpik eğitim, afet eğitimi ve güvenli yaşam şeklindedir. Bu araştırmada da disiplinlerarası yaklaşım, yukarıda bahsedildiği şekliyle, yani dersler arasında bu üç boyuttaki ilişkilendirmelerin sağlanması yönüyle ele alınmış ve disiplinlerarası öğretim uygulamaları ifadesi ile bu ilişkileri sağlamaya yönelik yapılan uygulamalar anlatılmak istenmiştir.

Öğretim programında yer alan derslere ait konulardaki bilgilerin verilmesi ve bu bilgilerin kullanılır olması diğer disiplin alanları ile bir iletişim kurulmasına bağlıdır. Bir disiplinin içerisinde yer alan kavramsal boyuttaki bilgilerin diğer disiplinlerdeki bilgiler ile bütünleştirilmesi ve bilgilerin paylaşılması disiplinlerarası bir birlikteliği gerekli kılmaktadır. Oluşturulacak bu birliktelik sayesinde disiplinlerarası öğretim yaklaşımı kendini hem literatürde hem de eğitimdeki uygulamalarda daha fazla hissettirmeye başlayabilecektir (Demir, 2009). Ancak bu birliktelik 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenen ilkokul ve ortaokul öğretim programlarının uygulamalarında kendini yeterince hissettirememektedir. Bu durum ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası ilişkiler incelendiğinde daha iyi anlaşılmaktadır.

İlköğretim programları geliştirilirken derslerin programlarıyla paralelliği ve bütünlüğü gözetilmiştir. Ayrıca uygun olan yerlerde, işlenen konunun katkıda bulunduğu ara disiplin kazanımlar işaret edilmiştir (MEB, 2005). Ancak ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında disiplinlerarası öğretime yönelik gözlenebilen uygulama, kazanımlar arası ilişkiler kurularak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu ilişkiler her ders için çoğunlukla aynı kazanımlar seçilerek ve öğrencilerin öğrenilenler arasında etkili bağlantılar kurmasına yeterince yardım etmeyecek şekilde kurulmuştur. Sınıf dışındaki öğrenme deneyimlerinde de derslerin birbiriyle bütünleşmesini sağlayacak düzenlemeler yeterince yer almamaktadır. Bunun yanında dersler ve öğretmenler arasında işbirliği gerektiren ve öğrencilerin diğer disiplinlerle anlamlı bağlantılar kurmalarını sağlayarak öğrendiklerini günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanmalarını sağlayacak disiplinlerarası uygulamalar bulunmamaktadır. Oysa Yıldırım (1996, s.91)'a göre, geleneksel alana dayalı öğretimde genellikle karşılaşılan günlük yaşamdan kopuk öğrenmenin yerini, disiplinlerarası öğretim yaklaşımında günlük yaşama daha yakın öğrenme almaktadır.

Disiplinlerarası yaklaşım öğretmenlerin konuları, kavramları öğrencilere öğretmesi açısından hemen hemen her eğitim kademesinde önemli olmasına rağmen, özellikle ilköğretimde büyük önem taşımaktadır. Çünkü ilköğretim çağındaki çocuk, varlıkları, olayları ve kendisine öğretilmek istenen bilgileri, bilim dallarına göre sıralanmış bir şekilde kavrayamayacaktır. Çocuklar, gelişim döneminin özellikleri nedeniyle genel olarak varlıkları ve olayları bir bütün olarak algılamaktadır (Aybek,

2001). Oysa eğitim sistemimizde disiplinlerarası öğretim bir ölçüde ilkokul düzeyinde uygulanırken ortaokul ve lise düzeyinde yerini daha çok disipliner eğitime bırakmaktadır. Yani ortaokul ve lise düzeyinde öğrenciler disiplinler çerçevesinde bilgi ve becerileri öğrenmeye teşvik edilmektedir. Oysa özellikle ortaokul düzeyinde öğrencilerin henüz disiplinlerin katı kalıplarına girmeye hazır oldukları söylenememektedir. Dünyayı algılayış biçimleri hala bütüncül olan öğrencilerin disiplinlere dayalı öğretimde sıkıntı çekmeleri ve bu derslere karşı zaman içinde soğumaları kaçınılmazdır. Öğrenilen bilgilerin anlamsız olmaya başlaması, günlük hayattan kopuk olması, bilgi ve becerilerin soyut, uygulanmasının ise güç olması gibi problemler ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 1996).

Öğretim programının uygulayıcısı olarak öğretmenler, eğitim ortamının en önemli değişkenlerinden biridir. Öğretmenler bu uygulamaları gerçekleştirirken diğer öğretmenlerle iletişim kurarak, meslektaşlarının en iyi becerilerinden yaralanmaya çalışmalıdırlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrendiklerini yaşamlarıyla ilişkilendirecek fırsatları da yaratmalıdırlar (Özdemir ve Yalın, 2000, s.66). Ancak öğretmenler kendi konu alanlarını başka disiplinlerle ilişkilendirme yönünde teşvik edilmedikleri için, öğrencilerine sadece kendi dersleriyle ilgili bilgi aktarmaya çalışmakta ve bu derslerde öğrenilen bilgi ve becerilerin diğer derslerde ne ölçüde kullanıldığı ya da nasıl bağlantı kurulduğu konuları üzerinde durmamaktadır. Bunun sonucu olarak, okullarımızda ayrı ayrı bilgi ve beceri grupları ortaya çıkmaktadır. Bu bilgi ve becerilerin bir araya getirilmesi yönünde herhangi bir düzenleme olmadığı için, öğrenciler öğrenmenin en önemli aşamasında yani bilgilerin transfer edilmesi ve uygulamaya aktarılması aşamasında yalnız kalmaktadırlar (Demir, 2009).

Sonuç olarak içinde yaşadığımız bilgi toplumunun gereksinim duyduğu fertler, bilgiye nasıl ulaşacağını ve ihtiyaç duyduğu çözüm için hangi alanlardan bilgi sentezleyeceğini bilen fertlerdir. Günümüzde başarılı olmak, bir problemin çözümünde rol oynayan etmenleri bilmek ve bu etmenleri bütün halinde düşünebilmek demektir. Bu donanıma sahip bireyler yetiştirmenin yolu belli kavramları ve problemleri merkeze alarak, bu kavramlarla ilgili olan tüm disiplinleri bir arada düşünmeyi sağlayan ve öğreten disiplinlerarası öğretim uygulamalarının okullarda her kademede etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinden geçer. Bu uygulamada ise en temel görev öğretmenlere

düşmektedir. Çünkü disiplinlerarası öğretimin planlayıcısı ve uygulayıcı öğretmenlerdir ve bu konuda gerekli bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir.

Ancak disiplinlerarası öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik görüşlerinin neler olduğunu, disiplinlerarası öğretim uygulamalarına ilkokul ve ortaokulda ne derece yer verdiklerini ve disiplinlerarası uygulamaların öğretim programlarındaki yerine dair neler düşündüklerini gösteren yeterli çalışma olmadığı görülmektedir. Mevcut çalışmalar çoğunlukla yurt dışında yapılmış olup, yurt içinde yapılan çalışmalar da daha çok disiplinlerarası yaklaşımın öğrenci başarısına etkisine yöneliktir. Oysa disiplinlerarası öğretimin okullarda ne düzeyde uygulandığını ve disiplinlerarası öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu uygulamaları yeterince ve doğru yürütebilmesi için öğretim programlarında nelere ihtiyaç duyduklarını belirlemek; öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik bilgi birikimini sağlamak amacıyla çok sayıda ve güncel çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarının faydaları, uygulamaların gerçekleştirilme süreci ve öğretim programındaki yerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koyarak öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim uygulamaları konusundaki yeterliklerini ve disiplinlerarası öğretimi uygulama durumlarını belirlemek amacıyla bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmada cevap aranan problem cümlesi, "İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemler üzerinde durulmuştur:

1. İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarının faydalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim kapsamındaki uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

3. İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarının öğretim programındaki yerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarına (faydaları, uygulamaları ve öğretim programındaki yeri) ilişkin görüşleri, öğretmenlerin;

a) cinsiyet,

b) mesleki kıdem,

c) hizmet kademesi (sınıf yada branş öğretmeni olma)

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, "İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aramaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri çeşitli değişkenler açısında incelenmiş ve uygulamaya dönük bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve hizmet kademesi (sınıf ya da branş öğretmeni olma) gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği de yine bu araştırmada belirlenmeye çalışılmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Psikolojik olarak bütüncül bir yaklaşımla algılama eğiliminde olduğumuz dünyada, insanların sahip olması gereken en önemli özellik problemlere hızlı şekilde çözüm getirebilmesidir. Günümüzde karşılaştığımız sorunlar ise birden fazla disiplin alanında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Gerçek yaşamla bağlantılı ve dış dünyayı algılama biçimimize uygun olan öğretim yaklaşımının disiplinlerarası yaklaşım olduğu gerçeğinin artık netlik kazandığı görülmektedir. Sahip olduğu bilgileri bütünleştirerek kullanabilen bireyler yetiştirmede ve bunu sağlayacak disiplinlerarası öğretim uygulamalarını gerçekleştirmede en önemli görev ise öğretmenlerindir.

Ancak ülkemizde ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşım hakkında ne kadar bilgiye sahip olduğu ve disiplinlerarası öğretim uygulamalarını okullarda ne derece gerçekleştirdikleri tam olarak bilinmemektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar da daha çok disiplinlerarası yaklaşıma göre program geliştirme çalışmalarına ve yaklaşımın öğrenci başarısında sağlayacağı etkiye yöneliktir. Oysa disiplinlerarası öğretimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin, bu yaklaşım hakkındaki bilgi düzeylerinin, yaklaşımı uygulama derecelerinin, uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin ve yaklaşımın ilkokul ve ortaokul düzeyinde uygulanma sıklığının bilinmesi disiplinlerarası yaklaşımın etkililiği açısından çok önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın, yukarıda belirtilen konulardaki eksikliklerin belirlenmesi ve tartışılması konusunda önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırma;

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ankette yer alan sorulara verdikleri cevapların samimi olduğu,

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşım hakkında bilgi sahibi oldukları varsayımlarına dayalı olarak yürütülmüştür.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2011-2012 eğitim ve öğretim yılı, II.yarıyılı ile,

2. Araştırmacının öğretmenlere uygulayacağı ölçekte yer alan sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Disiplin: Kendi eğitim, alıştırma, prosedürler, metodlar ve içerik alanlarındaki altyapısıyla öğretilebilir, belirli bilgiler bütünüdür (Piaget, 1972, Akt. Jacobs, 1989, s.7).

Disiplinlerarası Yaklaşım: Bir kavramın, konunun, problemin ya da tecrübenin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisini bilinçli bir biçimde işe koşan program yaklaşımıdır (Jacobs, 1989, s.8).

Disiplinlerarası Öğretim: Geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulmasıdır (Yıldırım, 1996, s.89).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmayla ilgili kavramsal çerçeve ile yurt içinde ve yurt dışında yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİM SÜRECİ VE ÖĞELERİ

2.1.1. Eğitim ve Öğretim

Eğitim ve öğrenme konularıyla ilgili olarak her geçen gün sürekli yeni yaklaşım, teori ve modeller söz konusu olmaktadır. Bunların bir kısmı, geçmişte de gündeme gelen bazı görüşlerin yeni bir yorumu niteliğinde olmakta; bir kısmı, sosyal teoride geliştirilen yaklaşımların eğitim alanına bir yansıması olarak gündeme gelmektedir. Bir kısım yaklaşımlar ise, teknolojik değişme ve yeniliklerin bilgi teknolojisine yansımasının bir sonucudur (Şişman, 2012). Bu yaklaşımları anlamak için öncelikle eğitim, öğretim, öğrenme kavramlarını incelemek ve bu kavramlar arasındaki farklılıkları netleştirmek faydalı olabilir. Çünkü çoğu zaman birbirini yerine kullanılan bu ifadeler belli bir süreci ifade etmekle birlikte, bu sürecin nerede ve nasıl gerçekleştiği noktasında aralarında bulunan farklılıkları anlamak önem taşımaktadır.

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bu tanımdaki istendik kelimesi söz konusu değişmenin önceden tasarlandığını göstermek, kasıt kelimesi de önceden tasarlanmış bir değişikliği sadece bir tesadüf eseri olarak yaratan ve belki farkında bile olunmayan durumları dışarıda tutmak için kullanılmıştır (Ertürk, 1998, s.12-13). Öğretim ise, insan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle bir belgeyle sonuçlanan davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavramla yüklüdür. Öğretim etkinliklerinde, zaman ve yer kadar, öğrenci düzeyi, öğrenci ve toplum

beklentileri önem taşır (Varış, 1996, s.13). Eğitim ve öğretim kavramları çoğu kez aynı anlamda kullanılmaktadır.Oysa eğitim yukarıda da açıklandığı gibi bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretim ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her yerde, ancak öğretim daha çok okulda yapılmaktadır (Demirel, 2006, s.6-9).

Yirmi birinci yüzyılda ön planda olması beklenen insani ve toplumsal sorunların çözümü, büyük ölçüde eğitime bağlı görülmektedir. Bu nedenledir ki, içinde bulunduğumuz çağda yaşanan hızlı değişime paralel olarak eğitim biliminde de başta davranışçılık olmak üzere egemen paradigmalar sorgulanmaya başlanmış, bilgi teorisi ve öğrenme teorisi konularında yeni yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır (Şişman, 2012). Bu yaklaşımları anlamada gerekli olacağı düşünülen ve eğitim ile öğretim kavramlarının da temelini oluşturan öğrenme kavramı bu noktada açıklanacaktır.

2.1.2. Öğrenme

Çok hızlı bir değişmenin yaşandığı dünyada insanların bakış açıları da hızla değişmektedir. Bu durum da öğrenme kavramına ait tanımlarda çeşitliliğin oluşmasını sağlamıştır. Eğitimin bireyde davranış değiştirme süreci olduğunu düşünürsek, bu süreç yoluyla davranışında değişiklik meydana getirilen birey öğrenmektedir. Şu halde öğrenme, davranış değişmesinin belli bir türü olmaktadır. Bu nedenle öğrenme, yaşantı ürünü ve nisbeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Ertürk, 1998, s.77-78).

Öğrenmenin yaşantı ürünü olması, dış çevre ile etkileşim sürecini önemli kılmaktadır. Çünkü birey yaşadığı sürece dış çevresiyle sürekli etkileşim halindedir. Bireyin etrafında meydana gelen değişimler, birey tarafından sürekli gözlenir, yorumlanır ve kaydedilir. Zaman içinde geçirilen bu yaşantıların etkilerinin bireyin davranışlarında kalıcı izli değişmeler meydana getirmesi öğrenmenin de temelini oluşturur. Çevreyle etkileşimin ömür boyu devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde bireyin de öğrenmesi ömür boyu devam eder. Bu nedenle son yıllarda üzerinde durulan hayat boyu öğrenme kavramının önemi burada tekrar ortaya çıkmaktadır.

Reardon ve Derner (2004)'e göre, her zaman gerçekleşen; mükemmel bir hediye, önemli bir güç olarak nitelendirilen öğrenme, insanların gelişim dönemlerinin en erken zamanlarında başlar ve yaşamları boyunca devam eder. Bu süreçte insanlar, kazandıkları her deneyim sayesinde şekillenir ve deneyimler insan beynini yapılandırır. Belki de en faydalı servetimiz olan öğrenme; çok yönlü, sağlam, taşınabilir ve esnek olarak ifade edilebilir (Akt: Çıray, 2010).

Öğrenmenin sınırı yoktur, yaşam boyu devam eder. Öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler (Özden, 2003, s.15). Ancak bireyin bu anlam yükleme işini nasıl gerçekleştirdiğine dair farklı görüşler vardır. Bu farklı görüşler de öğrenmeyi açıklamaya çalışan çok sayıda farklı kuramların doğmasına sebep olmuştur. Erden ve Akman (2004, s.129-130)'a göre bu kuramları, birbirine zıt gibi görünmekle birlikte, öğrenmenin farklı boyutlarını açıkladığı için birbirini tamamlar nitelikte olan davranışçı ve bilişsel kuramlar olmak üzere iki temel grupta toplamak mümkündür:

Davranışçı kuramlar; öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki kurma işi olarak açıklamaktadır. Bu nedenle daha çok davranışlar, davranışlarda meydana gelen değişmeler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenir.

Bilişsel kuramcılar; öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşünü getirmektedirler. Bu kuramcılar daha çok, öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçleri ile ilgilenmektedirler. Bireyde meydana gelen davranış değişikliğini ise içsel süreçlerin dışa yansıması olarak kabul etmektedirler.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan bu kuramlar, program geliştirme çalışmalarında da dikkate alınmaktadır. Çünkü öğretim programları, bireyin öğrenme yaşantılarını düzenler ve bunu yaparken bireyi temel aldığı için, onun nasıl öğrendiği ve öğrenme sürecinde neler yaşadığı bilgileri de dikkate alır. Böylece bir programın, belirlediği hedeflere ulaşması mümkün olabilir.

2.1.3. Program Çeşitleri ve Program Geliştirme

Oliver (1977)'a göre program temelde, öğretmenin çalışmaları sonucu öğrencilerin karşı karşıya geldikleri durumlardır. Program öğrencilerin ve okulun sorumluluk alanına giren tüm yaşantıları kapsar (Akt. Büyükalan Filiz, 2003, s.8). Eğitim sonunda bireyde bir davranış değişikliği beklediğimiz için, bu değişikliği sağlamada planlı ve organize bir çalışmaya ihtiyaç duyarız. Bireye, yani davranışlarında değişiklik beklediğimiz öğrenene planlı etkinlikler sunmayı ise eğitim programları sağlar. Eğitimin her yerde, öğretimin ise daha çok okulda yapılması durumu, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının farklı özellikler içermesi sonucunu meydana getirmektedir.

Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan "müfredat" anlayışı, 1950'li yıllardan sonra yerini "Eğitim Programı" anlayışına bırakmıştır (Demirel, 1992, s.28). 1820 yılından bu yana kullanılan "müfredat" kelimesinin geleneksel tanımı zamanla çalışmanın seyri anlamına gelerek günümüzde "Öğretim Programı" kavramı ile ifade edilmektedir (Wiles ve Bondi, 1993, s.9). Demirel (2010, s.6)'e göre, "Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Öğretim programı ise bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır.". Bu tanımlardan da görüldüğü gibi, zaman zaman birbiri yerine kullanılan ancak farklı özellikler taşıyan eğitim ve öğretim kavramları; aynı şekilde eğitim programı ve öğretim programı kavramlarında da farklılığa sebep olmaktadır. Demirel (2010, s.7)'e göre, "öğrenmeyi kılavuzlama anlamına gelen öğretimde, daha çok "nasıl" sorusuna yanıt aranırken, eğitim programında ise "ne" sorusuna yanıt aranır. Kimi durumlarda öğretimi yöntemler, öğretme rolü ya da sunuş becerileri olarak; eğitim programını ise bir programlama, bir plan ya da öğrenme yaşantıları olarak düşünebiliriz".

Genel ve özel amaçlardan, süreçlerin ve sonuçların değerlendirmesine kadar birbiriyle bağlantılı olan soruların yanıtlanması, eğitim süreçlerine sistemli bir bütünlük kazandıran eğitim programlarını oluşturur. Bu nedenle eğitim programlarının geliştirilmesinde sistematik bir bütünlük içinde hareket edilmesi gerekmektedir (Varış, 1996).

Program geliştirme, öğrenciler için yapılan, öğrenme yaşantısı tasarımı seçimlerinin yapıldığı ve koordineli faaliyetlerle aktive edildiği bir süreçtir. Uzmanlar için program geliştirme açık hedeflerle başlayan ve bitene kadar aynı şekilde devam eden mantıklı bir süreçtir. Başka bir değişle, tümdengelimci bir doğası olan program geliştirme süreci, öğretim programının amacını gerçekleştirmeye yönelik eylemlerle sonuçlanır (Wiles ve Bondi, 1993). Demirel (2010, s.5) ise, program geliştirmeyi, "eğitim programının hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" olarak tanımlamaktadır.

Varış (1996, s.17)'a göre, program geliştirme, gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür. Bu çabalara (Varış, 1996, s.15);

- Okulun öğrenme koşullarını geliştirmesi,
- Öğrencilerin yaşantılarının geliştirilmesi,
- Öğretim olanaklarının "zaman", "mekan", "araçlar" ve "gereçler" yönünden geliştirilmesi,
- Öğretmenlerin ve diğer ilgililerin, bilgi yapısı, öğrenme, öğretim, değerlendirme vb. konularda sürekli biçimde bilgilendirilmesi,
- Eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için ilgililerin istekli hale getirilmesi vb. girmektedir.

Program geliştirme sürecinin özellikleri genel olarak incelendiğinde dikkati çeken noktalardan biri daima hedeflerin açıkça belirlenmesidir. Çünkü ulaşılmaya çalışılan hedef ne kadar açık tanımlanırsa, o hedefe ulaşmada gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler o kadar doğru ve etkili planlanabilir. Süreklilik arz eden program geliştirme çalışmalarının devamında gelen içeriği belirleme, öğrenme yaşantıları seçme ve öğrenme-öğretme sürecini değerlendirme öğelerinin daima ilk başta belirlenen bu açık hedefler doğrultusunda şekillendiği ve geliştiği söylenebilir. Bu dinamik süreç yukarıda belirtilen çabalarla desteklendiğinde belirlenen hedeflere ulaşmanın daha kolay olacağı düşünülmektedir.

Varış (1996)'ın belirttiği gibi, bu çabalar doğrultusunda öğretmenlerin uyarımı, program geliştirmenin başlangıç koşulunu oluşturacak ve bunu da elde mevcut programın uygulanmasıyla daha nitelikli öğrenci yetiştirmek için yürütülen etkinlikler izleyecektir. Böyle bir yaklaşım, ders konularının düzgün bir listesiyle, ders kitaplarının izlenmesinden meydana gelen kısır süreçten kesinlikle farklı olacaktır. Zira program geliştirme; hazırlanmış programın, araştırmacı bir yaklaşımla, uygulamada geliştirilmesidir.

Bilgi üretimi ve bilgi teknolojisindeki baş döndürücü değişimleri en çok hisseden ve yaşaması gereken kurumlardan biri eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları, bu gelişmeler karşısında kendilerini gelecekteki yeni durumlara uyarlamak zorundadır (Şişman, 2012). Eğitimde program geliştirmenin temelinde, sosyokültürel ve bilimsel/teknolojik dinamizmin, her geçen gün, daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yatmaktadır (Varış, 1996). Temelinde insan olan bu süreç, öğrenme işinin nasıl gerçekleştiğini iyi bilmekle sağlıklı bir şekilde yürütülebilir. Çünkü tüm bu işleyişin temelini bireyin öğrenme etkinlikleri oluşturur. Bu etkinliklerde, öğrenene, programlar aracılığıyla sağlanmaktadır. Bireyin nasıl öğrendiğine dair yüzyıllardır yapılan çalışmalar sonucu oluşturulan kuramlar, program geliştirme çalışmalarını doğrudan etkilemekte ve bu süreçte en önemli yol gösterici olmaktadır.

Bir sınıftaki öğrenme-öğretme durumları düzenlemede öğretmen, bu kuramların bulgularından yaralanmalıdır. Ancak içinde yaşadığımız bilgi toplumunun gereği olarak öğretim yerine öğrenme kavramına yapılan vurgu, öğretmen yerine öğrenciyi, öğrenme sürecinin temel öznesi yapmıştır (Şişman, 2012). Bilgilerin hızla arttığı ve değiştiği çağımızda öğretmen ve öğrencilerin eğitimleri sırasında aldıkları bilgiler birkaç yıl içinde eskimektedir. Bu nedenle öğrenilen bilgiler hızla yenilenebilirse, bilgi toplumunu oluşturabilecek bireyler haline gelinebilir. Bilgi toplumunun katılımcı bireyleri olabilmek ise yeni bilgiler üretebilen, yeni bilgilere ulaşabilen, değişikliklere uyum sağlayan ve öğrenme kapasitesini geliştiren yani öğrenmeyi öğrenen bireyler olmakla mümkün olabilmektedir. (Delier, 2005).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerin farklı yönlerini ortaya çıkaran, geliştiren ve farklı öğrenme yollarına cevap veren eğitim etkinliklerinin tasarlanıp planlanmasına katkıda bulunacak yaklaşımlar kullanılmalıdır (Demirel, Tuncel,

Demirhan, Demir, 2008). Bu bağlamda da var olan öğrenme kuramlarının dışında, geliştirilen yeni yaklaşımlar vardır. Bu yeni yaklaşımlardan bazıları; proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, tam öğrenme, etkin öğrenme, bilgisayar ve internet tabanlı öğrenme, uzaktan öğretim, hayat boyu öğrenme şeklinde sıralanabilir.

UNESCO, ister okul ortamında olsun, ister okul dışı öğrenme ortamlarında olsun eğitimde nicelikten çok nitelikten söz etmek gerektiğinde bu temel kavramları gündeme getirmekte ve bu kavramların eğitimde program geliştirme çalışmalarını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır (Demirel, 2010). Öğrencilerin bilginin hızla değişen yapısına uyum sağlamasına ve farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olan bu yaklaşımlardan, son yıllarda yapılan program geliştirme çalışmalarında etkisi en çok görülen yaklaşımlardan bazıları bu bölümde anlatılmaktadır.

2.1.4. Program Geliştirmede Etkili Yeni Öğrenme Yaklaşımları

Çoklu Zekâ Kuramı: Daha önceleri zekâ ile ilgili tekil bir bakış açısı egemen iken zaman içinde çeşitli psikologlar tarafından zekâyı açıklamaya dönük farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bunlar içinde günümüzde en çok sözü edilen kuram, Howard Gardner'ın geliştirdiği çoklu zekâ kuramıdır (Şişman, 2012). Gardner'a göre zekâ türleri birbirinden oldukça bağımsızdır. Her biri beynin farklı bölümlerinin çalışması sonucu ortaya çıkar (Akt. Erden ve Akman, 2004, s.224).

Zekâyı, bireyin sahip olduğu biyopsikolojik potansiyel olarak tanımlayan Gardner, farklı zekâ türlerinin gelişmesini, bireylerin yaşadığı coğrafya, aile, sosyokültürel çevre gibi birtakım faktörlere bağlamaktadır. Ona göre başlıca zekâ alanları; *dil zekâsı, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzik zekâsı, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, öze dönük zekâ, doğa zekâsı* olarak sınıflandırılmaktadır (Şişman, 2012, s.329). Bümen (2005)'e göre, Gardner'ın geliştirdiği Çoklu Zekâ Kuramı'nın iki temel özelliği, onu geleneksel anlayıştan ayırmaktadır. Birincisi kuramın zekâ tanımı, gerçek yaşamda problem çözmeye ve ürün elde etmeye dayanır. İkinci özellik ise, zekânın çoğul olarak ele alınmasıdır. Bu bağlamda öğrencilerin farklı yönlerini ortaya çıkarmayı, farklılıkları desteklemeyi ve geliştirmeyi esas alan yansımalardan biri olarak Çoklu Zekâ Kuramı'nın, öğrenme-

öğretme sürecinin düzenlenmesinde temel alınmasının yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir (Akt. Demirel ve diğerleri, 2008, s.16).

Hayat Boyu Öğrenme: Teknolojideki gelişmeler, eğitim ortamlarının çeşitlenmesi, ve öğrenme ortamlarındaki rollerin çeşitlenmesi, "hayat boyu öğrenme" ve "öğrenmeyi öğrenme" gibi kavramların dünyada kabul görmesini sağlamıştır (Şişman, 2012). Hayat boyu öğrenme ilkesiyle şekillenen eğitim, herkese ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim olarak belirlenmektedir (Demirel, 2010, s.238).

Chapman (1997, Akt. Demirel, 2010, s.239).)'a göre hayat boyu öğrenme şu üç unsuru kapsamaktadır:

1. **Süreklilik:** Eğitim süreci, yaşamın ilk yıllarından sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Öğrenilenlerin yaşam boyu sürmesi isteniyorsa okulların geleneksel hedefler ve etkinliklerden uzaklaşması gerekmektedir.

2. **Yaratıcılık:** Bireylerin yaşamda yabancı değil, dünyanın bir parçası olmasını sağlamak hayat boyu öğrenmenin temel amaçlarından biridir. Bu anlamda yaratıcılık öğrencilerin etkin olmasını gerektirmektedir.

3. **Öğrenme:** Yaratıcılıkta olduğu gibi birey kendi yaptıklarıyla daha anlamlı öğrenmeler oluşturabilmektedir. Soru sormayı öğrenme, yaşayabilmek için öğrenmenin gerekli bir öğesidir.

Bu özellikleri dikkate alındığında, hayat boyu öğrenme, bireylerin sürekli yeni bilgi, beceri ve yeterlilikler edinmelerini, var olan bilgi, beceri ve yeterliliklerini güncellemelerini, yeni öğrendikleriyle eski öğrendiklerini bütünleştirmelerini hedefleyen öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Şişman, 2012, s.335).

Yapılandırmacılık: Yapılandırmacılık insanların kendi anlam ve anlayışlarını, daha önceden bildikleri ile yeni deneyimlerini birleştirerek oluşturduklarını, bilginin ise gelişimsel, kültürel ve sosyal nitelikli olduğunu varsayan bir kuramdır (Brooks ve Brooks, 1993).

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2010, s.249).

Bu yaklaşıma göre bireyler, bilginin edilgen bir alıcısı olmayıp bilgiyi kendileri oluşturmakta, yani yapılandırmakta, öğrenme, bireyin öğrendiği eski ve yeni bilgileri karşılaştırması ve yeniden yapılandırması sonucunda oluşmaktadır. Yapılandırmacı görüş, eğitim programlarına ilişkin farklı bakış açıları gündeme getirmiş; son yıllarda birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de eğitim programları yapılandırmacı felsefe etkisinde yeniden hazırlanmaya başlamıştır. (Şişman, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarına yansımasının bir sonucu olarak bilginin sürekli değişen yapısına kolaylıkla uyum sağlayabilen ve bilgiyi nasıl yapılandıracağını bilen bireyler yetiştirmek mümkün olabilir. Öğrenmenin temelinde bireyin çevresiyle girdiği etkileşimin olduğu gerçeğine dayanarak, bu durumun, bireylerin sadece hazır bilgiyi almadıkları, aynı zamanda o bilgiyi ürettikleri sonucunu ortaya çıkardığı görülmektedir. Bunun ise yapılandırmacı kuramın öğrenme sürecinde, bireyi bilgiyi yapılandıran bir kaynak ve bilgiyi de öznel nitelikteki bir gerçek olarak görmesinin sebebi olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı görüş hemen hemen tüm öğrenme kuramlarından ve düşünme biçimlerinden etkilenmiş yeni bir görüştür. Ancak buna rağmen son yıllarda gelişen öğrenme yaklaşımlarından, program geliştirme yaklaşımına ve öğretim ilkelerine etkileri en çok yansıyan görüş olduğu görülmektedir. Sınıf ortamında özellikle gözlem yapma, bilgi toplama, hipotez üretme ve test etme, birlikte çalışma etkinliklerine yer veren yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programlarda konu alanları bütünleştirilir (Erden ve Akman, 2004).

Ülkemizde de 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulan programlarda yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Bu durumun öğrenme- öğretme süreçlerinin yeniden yorumlanarak, geleneksel öğrenci ve öğretmen rollerinin de değişmesine neden olduğu söylenebilir.

Brooks ve Brooks (1993)'a göre öğrenmeyi kolaylaştıran yapılandırmacılıkta öğrenci, düşünen ve yapılandıran kişi; öğretmen ise bilgi sunan bir otorite değil öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına, diğer insanlarla ve bilgi kaynakları ile etkileşime girmesine yardımcı olan kişidir. Klein (2002)'e göre yapılandırmacılık kavramının, disiplinlerarasılık kavramı ile kesiştiği bir nokta vardır; bu noktada disiplinlerearası yaklaşımın etkisiyle öğretim ne kadar bütünleştirici olursa o kadar yapılandırmacı olur.

Bu iki kavramın birbiri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım kadar disiplinlerarası yaklaşımın da etkili olması gerektiği söylenebilir. Bu durum göz önüne alınarak, yenilenen öğretim programında, yapılandırmacı yaklaşım yanında etkisi oldukça çok görülen ve değişimin büyük önem taşıdığı günümüzde üzerinde önemle durulan bir program yaklaşımı olarak kavrama dayalı olan disiplinlerarası yaklaşımın etkileri sıklıkla gözlenebilmektedir.

2.2. DİSİPLİNLERARASI YAKLAŞIM

2.2.1. Disiplin ve Disiplinlerarasılık

Piaget (1972)'ye göre disiplin, "kendi eğitim, alıştırma, prosedürler, metodlar ve içerik alanlarındaki altyapısıyla öğretilebilir, belirli bilgiler bütünüdür" (Akt. Jacop, 1989, s.7). Disiplin kavramı, öğrenilmeye uygun biçimde düzenlenmiş bilgi, esnek bir kavramsal yapı; ham bilgi içeren kavramlar topluluğu, belirli bir alandaki araştırma deneyimleri olarak tanımlanabilir. Örneğin, fizik bilimlerinde kütle, güç, enerji gibi; ahlâk bilimlerinde moral, iyi ve doğru gibi kavramlar mevcuttur (Alkan ve Kurt, 2007, s.23)

"Disiplin" yapısı batı bilim ve öğretim tarihinde nispeten yenidir. Disiplini neyin oluşturduğuna dair tarih boyunca bilimlerin önerdiği çeşitli sınıflandırmaların dışında görülüyor ki, sadece son zamanlarda ortaya çıkan ekonomi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi bu sosyal bilim grubunun kendini disiplin olarak ayarladığı anlaşılmaktadır (Berger, 1972, s.23-24).

Disiplinler belirli bir yaşantı alanı ile ilgilidir. Tarihi, literatürü, özgün ölçütleri, kavramsal çerçevesi, özel dil ya da sembol kullanan araştırma yöntemleri vardır. Hatta bazı disiplinler, örneğin matematik ve fizik gibi, tahmin yapmayı bile sağlamaktadır (Alkan ve Kurt, 2007). Disiplin kavramı ile ilgili tarih boyunca yapılan tüm tanımlar dikkate alındığında belli ortak noktaların oluştuğu görülmektedir. Aklan ve Kurt (2007, s.23)'a göre disiplin kavramına ait ortak tanımlar şöyledir:

- Belirli bir alanla ilgili geçerli, güvenilir, işlevsel, sistematik bilgi topluluğu,
- Belirli kavramlarla ve insan yaşantılarıyla ilgili sistematik bilgi düzeni,
- Öğrenilmeye uygun olarak düzenlenmiş bilgi sistemi
- Öğretim alanı

Sözlük anlamı öğretim konusu olan veya olabilecek bilgilerin bütünü şeklinde ifade edilen disiplin, öğretimin gerçekleştiği konu alanları yani derslerdir. Ülkemizdeki eğitim sistemini incelediğimizde ise programlar derslere göre düzenlendiği için öğretim bu dersler etrafında gerçekleşmekte yani disipliner öğretim uygulanmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak da derslerin konuları arasında yeterli ve etkili bir bağlantı kurulmadığı söylenebilir. Derslere göre düzenlenen böyle bir programda öğrenciler, okuldaki her bir günü disiplin alanlarına bölünmüş şekilde yaşamak zorunda kalabilir.

Perkins (1994)'e göre, disiplinlerarası kavramı ayrı ayrı disiplinlerin zenginliğini, onların birbiriyle bağlantılı olduğunu, gerçek hayattaki problemlerin her zaman tek doğru cevabı olmadığını kabul eder. Klein (2002) ise, disiplinlerarasılık sayesinde, konuların ve disiplinlerin artık birbirinden izole edilmiş halde değil ortak amaçlar için bir araç görevinde varlıklarını sürdüreceğini söylemektedir.

Disiplinlerarası, iki veya daha fazla disiplin arasındaki etkileşimi açıklayan bir sıfattır. Bu etkileşim, basit iletişim fikirlerinden organize kavramların, metodolojinin, terimlerin, verilerin bütünleşmesine ve oldukça büyük bir alanda araştırma ve eğitim organizasyonuna kadar değişebilir. Disiplinlerarası bir grup, farklı bilgi alanlarında (disiplinlerde), farklı metodlarla eğitilmiş; ortak bir problemde farklı disiplinlerin

katılımcıları arasında sürekli haberleşme çabası gösteren insanlardan oluşur (Berger, 1972, s.25). Bununla birlikte disiplinlerarası kavramı, bilim, matematik ve dil gibi konularda karşıtlık içindeki çözümleri bir arada bulundurmak, düşünceleri ifade etmenin daha iyi ve yeni yollarını bulmak için bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı kapasiteyi ön plana çıkarır (Perkins,1994).

Jacobs (1989)'a göre, anlamlı bir disiplinlerarası deneyim ortaya çıkabilmesi için önce öğrencilerin, bilginin doğasını kendi yaşlarına ve deneyimlerine uygun bir düzeyde anlamaya ihtiyaçları vardır. Disiplin temelli bilgi bakışının aksine, disiplinlerarasılık tariflere değil bağlantılara vurgu yapar. Bilginin doğasını anlamak için, bilgi alanları (disiplinler) arasındaki ilişkiyi incelemede, çeşitli nüansları ifade eden aşağıdaki bir dizi önek dikkate alınmalıdır (Akt. Jacobs, 1989, s.8):

- *Çaprazdisipliner:* Bir disiplinin, başka bir disiplinin bakış açısından ele alınmasıdır; örneğin, müzik fiziği ve matematik tarihi (Meeth, 1978).
- *Multidisipliner:* Doğrudan bütünleştirme çabası olmadan bir problem üzerinde odaklanan çeşitli disiplinlerin yan yana gelmesi (Piaget, 1972; Meeth, 1978).
- *Çoğulcudisipliner:* Birbiriyle az ya da çok ilgisi olduğu düşünülen disiplinlerin yan yana gelmesi; örneğin Matematik ve Fizik, Fransızca ve Latince (Piaget, 1972).
- *Disiplinlerötesi:* Bir problemle başlayarak disiplinlerin kapsamının ötesinde yani farklı disiplinlerden taşınan bilgilerin getirilerek kullanılması (Meeth, 1978).

Ancak Jacobs (1989), disiplinlerarası tanımı hariç, alandaki tecrübesinin onu yukarıda belirtilen kavramları kullanmada temkinli yaptığını çünkü bu tanımların dersleri şekillendirecek program tasarımcılarına önemli farklılıklar sağlasa da özel bir gruba hitap etmediği sürece konuşmada ağırlık yarattığını düşünmektedir. Bu durumda yukarıda belirtilen farklı tanımların, sadece bu tanımları temel alan özel çalışma alanlarında kullanılmasının faydalı olacağı görülmektedir. Öğretim uygulamaları söz konusu olduğunda ise disiplinlerarası kavramını kullanmanın uygun olduğu görülmektedir.

2.2.2. Disiplinlerarası Yaklaşımın Özellikleri

Günümüz modern eğitim programlarının temel amacı, program girdileri olan bireylerin bilgi toplumunun gereksinim duyduğu becerilerle donanmış olmasıdır. Girdiyi oluşturan bireyler, işlenme sürecinde farklı disiplinlere ait bilgileri toplama, sağlıklı biçimde bir araya getirme ve bu bilgilerle gereksinimi karşılama gibi temel yetileri kazanmalıdır. Eğitimciler zamanla bu kadar çok disiplinin bireye nasıl kazandırılacağı üzerine çalışmalarda bulunmuşlar ve bu çalışmaları, disiplinlerin ayrı ayrı öğretilmesi ve disiplinlerin bütüncül yaklaşımla öğretilmesi şeklinde iki başlık altında toplamışlardır (Diker Coşkun ve Demirel, 2009).

Disiplinlerarası yaklaşım, bir ana fikri, konuyu, problemi veya deneyimi incelemek için birden fazla disiplinin bilgisini ve yöntemini bilinçli bir şekilde kullanan program yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Jacobs, 1989, s.8). Disiplinlerarası yaklaşım birçok farklı konu alanını birbiriyle ilişkilendirerek önceden belirlenen genel bir tema ile bütünleştirme işlemidir. Seçilen temanın ana düşüncesi farklı bilgi alanlarını birbirine bağlayan bir mecaz olabileceği gibi geneli kapsayan bir soru biçiminde de olabilmektedir (İşler, 2004). Erickson (1995, s.96) ise disiplinlerarası öğretimi, "bir kavramın farklı disiplinlerdeki kavramsal bütünleşmesi" olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlardan da görüldüğü üzere, disiplinlerarası yaklaşımın özünde farklı disiplin alanlarının bilgilerini ortak kavramlar etrafında bütünleştirme vardır. Bu nedenle de disiplinlerarası yaklaşıma göre hazırlanmış bir öğretim programından bahsederken bütünleştirilmiş program ifadesini kullanabiliriz. Lake (1994, Akt. Turna, Bolat ve Keskin, 2012) genel olarak disiplinlerarası yaklaşımla ilgili verilen tanımların hepsinde:

- Konuların birleştirildiği,
- Planlara önem verildiği,
- Ders kitaplarının ötesinde kaynakların kullanıldığı,
- Kavramlar arasında ilişki olduğu,
- Konuya ait ünitelerin kullanıldığı,
- Programların esnek tutulduğunu bildirmektedir.

Eğitim programlarının esas amacı, çeşitli disiplinlerdeki bilgi parçalanmalarını önlemek olmalıdır. Bu bağlamda disiplinlerarası program yaklaşımının amacı, farklı disiplinlerdeki bilgi parçalanmalarını önleyerek öğrencilerin problematik durumlar karşısında bütüncül ve üst düzey düşünmelerini sağlamaktır (Jacobs ve Erickson, 1989, 1995).

Disiplinlerarası yaklaşım öğrencileri, disiplinler arasında ve bunların gerçek hayattaki varlıkları ile olan bağlantılarını görüp keşfetmesini olanaklı kılmakla birlikte, sürekli değişen toplumun gereklerine ayak uydurabilsinler ve gerekli becerileri geliştirebilsinler diye eleştirel düşünmeye ve yaratıcı problem çözmeye hazırlar (Özkök, 2005, s.160).

Disiplinlerarası yaklaşıma ait tanımlarda üzerinde önemle durulan nokta konular yani disiplinlerin etrafında bütünleştirileceği temalardır. Çünkü disiplinlerarası yaklaşım ile hazırlanan bir programın etkili olabilmesi, farklı disiplin alanlarının ortak bir noktada birleşmesine ve gerçek hayatta kullanılacak işlevsel bilgilerin üretilmesine hizmet edecek konuların seçilmesiyle mümkündür.

Alkan ve Kurt (2007, s.22), disiplinlerarası yaklaşıma yönelik etkili bir konu seçiminde aşağıdaki hususların göz önünde bulundurulmasını önermektedir:

Disiplinlerarası Yaklaşım İçin:

- Belirgin bilgi formlarından hareket etme ve bu formlar için değerlendirme ölçütleri kullanma
- Mantıki, sosyal ve pratik ölçütler açısından öncelik arz eden konuların dikkatle seçimi
- Yeterli biçimde test edilmiş konu öğrenim paketlerinin mevcudiyeti ve/veya istikrarlı bir disiplinlerarası öğretim ekibini işe koşma

Bütünleştirilmiş Yaklaşım İçin:

- Mantıksal olarak benzer araştırma alanlarının belirlenmesi ve alanlar arası ilişkilerin açıklanması
- Ayrı olarak işlenen alanlardaki öğretmelerin etkinliklerini birleştirmeye istekli olması

Bu açıklamalardan da görüldüğü gibi, konu seçiminde öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Çünkü disiplinlerarası yaklaşım ile hazırlanan programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin, etkili konuları belirleyebilmesi programın da etkililiğini arttıracaktır. Bu ise ancak, öğrencilerin neye ihtiyacı olduğu ve bu ihtiyacı karşılayacak bilgilerin hangi disiplinlerden sağlanabileceği bilgisine sahip olmakla mümkün olabilir.

Mason (1996), eğer öğretmenlerin disiplinler içindeki bilgi ve yetenekleri yetersizse, bu disiplinleri bütünleştirmelerinin ve öğretebilmelerinin büyük bir problem olacağını; bunun yanında öğretmenlerin her nedense bir programın disiplinleri arasındaki ilişkileri ve bağlantıları araştırma deneyimlerinden yoksun olduğunu belirtmektedir. Eğitim ve öğretim için disiplinlerarası yaklaşımın gerekli olduğunu belirten Klein (2002)'e göre, disiplinlerarasılık öğretmen eğitiminin çevresinde kalmamalı, merkezinde olmalıdır ve geleceğin öğretmenleri eğitimleri sırasında disiplinlerarası tecrübeler edinerek bu tecrübelerini okullarda öğrenci öğretimi sırasında kullanmalıdırlar.

Bir programın hazırlanması ekip işidir ve bu ekipte yer alan uzmanlar sadece kendi bilgilerini aktarmakla değil, kendilerinde ya da ekip arkadaşlarında gördükleri eksiklikleri de gidermekle yükümlüdürler. Bunun için de araştırma faaliyetlerinde bulunmaları ve diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunmaları gerekir. Başarılı bir program ancak etkili bir takım çalışmasıyla olur. Bu da öğretmenler arasında etkili bir işbirliği ile mümkündür.

Delier (2005) de bu işbirliği içerisinde öğretmenler arasındaki ilişki ve ders planlamalarının önemli olduğunu ve öğretmenlerimizin bu noktada dikkat etmesi gereken hususun programı hazırlayan grubun eğitimi bir bütün olarak görmesinin

yanında içeriğe de önem vermesi gerektiğini belirtmiştir. Yıldırım (1996)'a göre de disiplinlerarası eğitim programının başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerden birisi öğretmenlerin birlikte çalışmasıdır. Gatewood (1998) ise disiplinlerarası öğretimin başarıya ulaşması için öğretmenlerin haftada bir eğitim programlarına yönelik görüşmeler yaparak konu alanlarını nasıl daha iyi birleştirebileceklerine yönelik yaratıcı yollar geliştirmeleri gerekmektiğini söylemektedir (Akt. Duman ve Aybek, 2003).

2.2.3. Disiplinlerarası İlişkilendirme Çeşitleri

Farklı dersler arasında ilişkilendirmeler yapmak, yenilenen ilköğretim programlarında üzerinde durulan bir kavramdır. Bu anlamda programlar yenilenirken dersler arasında karşılaştırmalar yapılarak tüm dersler birbiriyle ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Çünkü Jacobs (1989)'un belirttiği gibi, disiplinlerarası yaklaşım, bir ana fikri, konuyu, problemi veya deneyimi incelemek için birden fazla disiplinin bilgisinin ve yönteminin bilinçli bir şekilde kullanıldığı program yaklaşımıdır ve derslerin ilişkilendirilmesi kavramının temellini de disiplinlerarası yaklaşım veya bütünleştirilmiş program oluşturmaktadır. Weinbaum ve Rogers (1995)'a göre, disiplinler arası program çalışmalarında üç boyut bulunmaktadır (Akt. Aladağ ve Şahinkaya, 2013, s.159).

- Birincisi yatay boyut; programda yer alan disiplinlerarasında bağlantının kurulması (aynı sınıf düzeyindeki farklı dersler arasındaki ilişki),
- İkincisi dikey boyut; farklı düzeylerde öğretilen program içerikleri arasında bağlantıların kurulması (aynı dersin farklı sınıf düzeyleri arasındaki ilişki)
- Üçüncü boyut ise; yeni öğrenilen bilgilerin iş ve yaşam tecrübeleriyle ilişkilendirilmesidir.

Dersler arasında bağlantı kurma eğilimi Herbort'ın psikolojik ve eğitsel kavramlarına dayanır. Herbort'ın, ilgi, anlam ve bağlantı üzerinde durması daha sonra gelenleri konuları birleştirmeye yöneltmiştir. Başlangıçta konular arasında bağlantı kurma, bazı konuların merkeze alınarak diğer konular tarafından desteklenmesi şeklinde düşünülmüştür. Tarih ve Coğrafya'nın birbirini, Matematik ve Fen konularının birbirini destekler şekilde uyarlanması gibi (Delier, 2005).

Ancak bu tek başına yeterli olmayabilir. Çünkü bu tanımlardan da görüldüğü gibi başarılı bir şekilde disiplinlerarası yaklaşımın uygulanabilmesi, ancak yukarıda belirtilen ilişkilerin kurulmasına olanak tanıyan ve buna uygun olarak tasarlanmış derslerle mümkün olmaktadır. Diğer durumda disiplinlerarası ilişkiler derslerin ortak yönlerini söylemekten öteye geçemeyebilir ve edinilen bilgilerin gerçek yaşam problemleri çevresinde organize edilmesi sağlanamayabilir.

2.2.4. Disiplinlerarası Dersler ve Özellikleri

Disiplinlerarasılığın ne olduğu ile ilgili analizler Davis'in disiplinlerarası ders tanımı ile başlamıştır. Davis (1995, s.156)'e göre disiplinlerarası ders, iki veya daha fazla disiplin perspektifini birleştiren bir derstir ve bunu yaparken sadece biyoloji, psikoloji ve tarih gibi geleneksel ve geniş disiplin alanlarını değil; aynı zamanda hukuk, eğitim gibi profesyonel alanların, sosyal hizmetler gibi yardımcı alanların ve grafik tasarım ya da bilgisayar tekmolojisi gibi meslek alanlarının perspektiflerini de birleştirir. Moegling (1998, Akt. Devişoğlu ve Soran, 2003), Huber'ın disiplinlerarası dersleri, düzenleme şekline göre aşağıdaki şekilde sınıflandırdığını belirtmiştir:

1. Alan Sınırlarını Aşan Ders: Öğretmen kendi alan dersini işlerken alanının dışına çıkarak diğer alanların içeriklerini ya da alanıyla bağlantılı olan konuları dersine katar. Organizasyon sınırlıdır ve öğretmenin insiyatifine kalmıştır.

2. Alan Birleştirici Ders: İki yada daha fazla alan dersi ortak bir konu etrafında bir araya getirilir. Konuların farklı alanlarda, aynı anda ve koordineli olarak işlenerek birleştirilmesi söz konusudur.

3. Koordine Alanlar: Birden fazla alan dersi ortak bir konu etrafında planlı ve birbirleriyle koordineli bir şekilde birleştirilir. Yani alanlar bir sınıf için bir plan içerisinde koordine edilir. Son iki ders aynı organizasyon yöntemini tayin eder, sadece koordinasyondaki yoğunluk derecesi bakımından birbirinden ayrılırlar.

4. Alan Tamamlayıcı Ders: Alan derslerinin içeriği ve düzeni disiplinler arası proje ve etkinliklerin kapsamında değiştirilir. Alan derslerine ek olarak disiplinler arası ders dilimleri getirilir.

5. Konu Öncelikli Ders: Alan dersi belirli bir zaman dilimi için, bir konu, bir ders veya proje çalışması kapsamında tamamen ortadan kaldırılır, proje haftaları söz konusu olabilir.

Yine Moegling (1998), disiplinlerarası dersler için bir diğer sınıflandırmanın Hiller tarafından; disiplinlerarası derslerin amaç ve hedeflerine göre aşağıdaki şekilde yapıldığını belirtmiştir (Akt. Dervişoğlu ve Soran, 2003, s.50):

1. Özel alan derslerinin gerekliliğini gösteren dersler: Alan dersinde bir konu işlenirken diğer alanlara ait bilgiler ve yöntemler kullanılarak, bunların gerekliliği ve konu için anlamı ortaya konur.

2. Özel alan derslerinin yararını gösteren dersler: Karmaşık konuların farklı alan derslerinde hazırlanması söz konusudur. Örneğin Fransa'ya bir gezi konusu coğrafya ve sosyal bilgiler gibi farklı derslerde hazırlanır.

3. Alan perspektiflerini ilişkilendiren dersler: Alan dersleri başka alanlarla ilişkilendirilerek sınırları ve yetersiz kalan noktaları netleştirilir. Örneğin kimya dersinde ilaçlar konusu işlenirken tıp alanından da bilgilerin işe katılması.

4. Ortak yöntem ve formal ilişkilerin gösterildiği dersler: Derslerde bir problem durumunu çok perspektifli değerlendirebilmek için birden fazla alan konu üzerinde iş bölümü yapar ve koordineli bir şekilde birlikte çalışılır. Örneğin aletli jimnastik konusu biyoloji, tarih ve matematiğin imkanlarıyla işlenir.

5. Günlük yaşam gerçeğinden kesitlerin daha iyi anlaşılması, çözülmesi ve denenmesi amacına yönelik dersler: Bu ders anlayışında gerçek yaşamdan problemleri veya davranışları merkeze alan konuların işlenmesi söz konusudur. Örneğin çevre eğitiminden konular.

Davis (1995), disiplinlerarası dersleri, problem çözme becerilerini geliştirmede ve günümüz toplumunda ihtiyaç duyulan kapsamlı bakış açılarını kazandırmada oldukça faydalı bulmaktadır. Açıklanan disiplinlerarası ders çeşitleri incelendiğinde de bu belirtilen faydaları sağlamada hepsinin ortak noktalarda birleştiği söylenebilir. Uygulamada farklılıklar içermekle birlikte disiplinlerarası dersler problemlere farklı bakış açıları ile yaklaşarak etkili çözümler sunma becerilerini kazandırma amacına ulaşmada etkili olmaktadır.

2.2.5. Disiplinlerarası Yaklaşımla Program Geliştirme

Gerçek hayattan kopuk ve birbiriyle ilgisiz ayrı ayrı parçalardan oluşan ayrılmış programın bu derin problemine makul bir cevap, öğrenme ve öğretim için disiplinlerarası yaklaşımdır. Ancak disiplinlerarası yaklaşım her zaman tanımına uygun şekilde uygulanmamaktadır. Disiplinlerarası yaklaşıma yönelik program, bütüncül bir programdır ve bu programı anlamak için bu programın içeriğini, öğretmen ve öğrencilere neler sunduğunu keşfetmek gerekmektedir (Ellis and Stuen, 1998, s.30-35).

Jacobs'a (1989, s.8) göre disiplinlerarası yaklaşım bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışıdır. Erickson (1995, s.96) da disiplinlerarası öğretimin bir kavramın farklı disiplinlerdeki kavramsal bütünleşmesi olduğunu belirtmektedir. İşte bu tanımlar doğrultusunda, disiplinlerarası yaklaşımla bir program geliştirmek için Jacobs ve Borland dört aşamadan oluşan bir model geliştirmişlerdir (Akt. Yıldırım, 1996, s.91). Bu modelin aşamaları şu şekildedir:

1. Aşama: Programın geliştirileceği bir konu ya da tema seçilir: Ancak şeçilen konu çok geniş kapsamlı olmamalıdır. Örneğin bir konu olarak "ülke"nin seçilmesi, bu konunun sınırlanmasında ve etkili bir biçimde geliştirilmesinde bir takım sorunlar çıkarabilir. Seçilecek konunun çok dar kapsamlı da olmaması gerekir. Örneğin, "hücre zarı" gibi dar kapsamlı bir konu, bu konuya uygun disiplinlerarası bir programın geliştirilmesinde etkili olamaz. Bu nedenle konu öncelikle soyut, kavramsal ve bir ölçüde değişik konu alanlarını kapsayacak nitelikte, demokrasi, enerji, devrim, enflasyon, yönetim, eşitlik, çevre, iklim ve ulaşım gibi kavramlar olmalıdır.

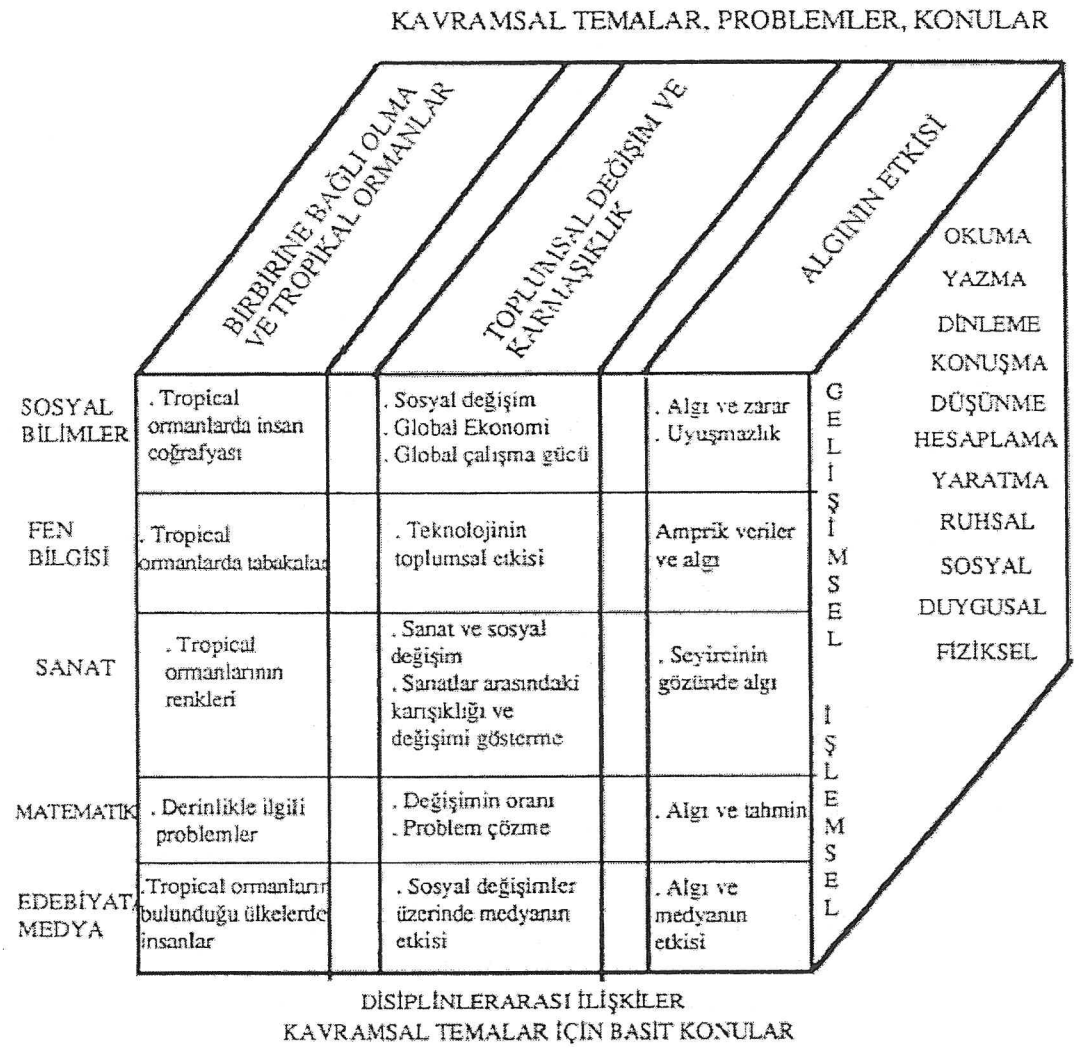
2. Aşama: Böyle bir konu seçildikten sonra "beyin fırtınası" süreci yaşanır: Bu süreçte seçilen konu ile ilgili olabilecek alt konular ortaya konur. Alt konular yanında bu konuların ilişkili olabileceği disiplinler de listelenir. Böylece seçilen konuyu tanımlayan ya da değişik açılardan incelemeye imkan veren alt konular ve bu konuların ait olduğu disiplinler belirlenmiş olur. Bu aşamada mümkün olduğu ölçüde çeşitli kavramları ortaya koyabilmek ve bu kavramların değişik disiplinlerle ilişkisini kurabilmek önemlidir. Ancak her konuyla ilgili olarak tüm akademik disiplinlerin değil, konunun öğretiminde önemli olabilecek disiplinlerin temsil edilmesi daha önemlidir

3. Aşama: Belirlenen konular ve disiplinler birbirleriyle ilişkilendirilmeye yani daha sistematik bir yapı oluşturulmaya çalışılır: Bu süreçte kavramlar arasındaki genel eğilimler ya da ortak noktalar saptanır ve bunlar soru haline getirilir. Bu şekilde ortaya çıkan bazı soruların birkaç disipline birden hitap etmesi doğaldır. İkinci aşamada ortaya çıkan kavramlarla ilgili soruların tümü tamamlanıncaya kadar bu işlem devam eder. Her kavram için soru sormak şart değildir ve sorular birden fazla kavramı içine alabilir.

4. Aşama: Geliştirilen sorulara göre programın geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirilirken kullanılacak olan yöntemler disipliner yaklaşıma göre program geliştirme yaklaşımına benzerlikler gösterir. Ancak bu aşamada tek bir disiplinin hakimiyeti olmadığı için program geliştirmenin her aşamasında seçilen konunun disiplinlerarası bir biçimde işlenmesine fırsat verecek şekilde ilgili disiplinlerin bir araya getirilmesi ve bütünleştirilmesi gerekir. Böylece sonuçta genel düzeyde belirli sayıda soru üretilir. Jacobs ve Borland bu soruların sayısının yaklaşık 4 ila 6 arasında olmasını önermektedir. Bu sorular, ilk aşamada belirlenen konunun öğretilmesi için geliştirilecek olan programın içeriğini ve organizasyonunu oluşturur.

Disiplinlerarası yaklaşımın özünde, farklı disiplinlerden gelen bilgilerin ortak temaların anlaşılabilmesi için anlamlı bir şekilde organize edilmesi vardır. Bu organizasyon işlemi, merkezdeki temanın etrafında ve bu temanın anlaşılmasına katkı getirecek şekilde olmalıdır. Amaç sadece benzer konuları bir araya toplamak değil, bu bir araya getirme işleminde disiplinlerarası yaklaşıma uygun olarak mantıklı ilişkiler sağlayabilmektir.

Bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak, kavrama dayalı disiplinlerarası eğitim program modeli Erickson (1995, s.98) tarafından Şekil 1'deki gibi gösterilmiştir.



Şekil 1. Birleştirilmiş Kavram/İşlem Modeli
(Kaynak: Erickson, 1995).

Şekil 1'de görüldüğü gibi, disiplinlerarası yaklaşıma göre hazırlanmış bir program modeli, birbirinden farklı ama birbirini içerik olarak destekleyen özellikler taşıyan disiplinleri ortak temalar etrafında toplayarak bütünleştirme sağlamaktadır. Jacobs (1989), öğretmenlerin aktif birer program tasarımcısı olmaları gerektiğini;

bütünleştirmenin kapsamı ve derecesi ile içeriğin niteliği ve sırası hakkında kararlar verebilmeleri gerektiğini düşünmektedir (Akt. Mallery, 2000). Buradaki bütünleştirme, disiplinlerarası yaklaşımın temelini oluşturur. Çünkü disiplin alanları arasında anlamlı bir bütünlük kurulduğu sürece disiplinlerarası yaklaşımın varlığından söz edilebilir.

2.2.6. Eğitim Programlarının Bütünleştirilmesi

Good (1973) disiplinlerarası programı; "programın hazırlanmasında, konu-materyal çizgisindeki kesişmelerde geniş problemler veya çok amaçlı öğrenme alanları üzerine odaklanmak, programda yer alan değişik bölümlerin anlamlı ilişkiler içerisinde bir araya getirilmesi olarak ifade eder (Akt. Arslantaş, 2006). Dresser (2000) ise programın bütünleştirilmesini; "alanlardaki konuların ötesinde yeni bağlantılar yaparak dünyayı anlamak için yeni modeller yaratmaktır" şeklinde ifade etmiştir. Bütünleyici programda, öğrencilerde planlanmış öğrenme deneyimlerini sağlamak genellikle (kültürdeki modelleri, sistemleri ve yolları öğrenerek) bilginin tutulması, bundan başka öğrencilerin motivasyon ve gelişim gücünü yeni ilişkilerde fark etmek ve bu yüzden yeni modeller, sistemler ve yollar yaratmaktır (Akt. Demir, 2009).

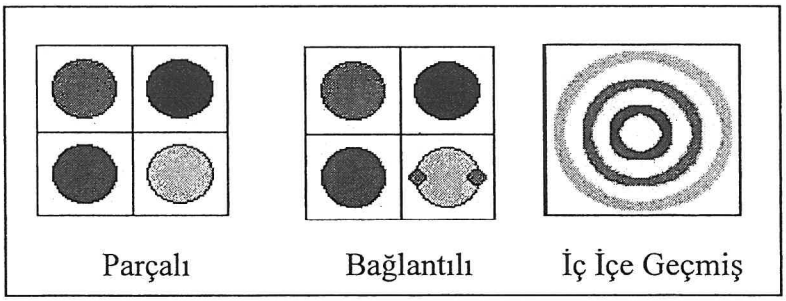
Disiplinlerarası bir bütünleşmenin en önemli noktası konular arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin önemini bilmektir. Bütünleştirmeyi gerçekleştirecek olan eğitim programcılarının bilmesi gereken en önemli nokta öğrencilerin yaşamlarında gerekli olan ilgi ve yetenekleri geliştirecek şekilde bütünleştirmeler yapabilmektir. Bunun için de farklı konular arasında kuvvetli bir bağ kurulmalıdır. Bütünleştirme kavramında araştırmacılar tek bir tanım üzerinde yoğunlaşamayıp çeşitli tanımlar yapmışlardır.

Gürkan ve Gökçe (1999), eğitim programlarının bütünleştirilmesi sırasında izlenmesi gereken aşamaları gösteren on model betimlemişlerdir. Bu modeller, tek bir alanın içindekilerin araştırılmasıyla başlar (parçalı, bağlantılı ve iç içe geçmiş modeller), çeşitli disiplinleri bütünleştiren modellerle devam eder (sıralı, paylaşmalı, örüntülü, bağlı ve bütünleştirilmiş modeller) ve öğrenenlerin kendileri arasındaki çalışmalarını ve birbirleriyle kurdukları iletişimi kapsayan (yoğunlaştırılmış ve network) modellerle sonlanır. Bu modellerin özellikleri şöyledir (Gürkan ve Gökçe, 1999):

Parçalı Model: Ayrı disiplinleri kabul ettirmeye çalışan geleneksel modeldir ve tek bir disiplin üzerinde odaklanma söz konusudur. Buradaki temel akademik alanlar matematik, fen, sosyal bilimler ve edebiyattır. Bunların her biri kendi içinde ya da dışında bir bütün olarak görülür ve konu arasındaki ilişkiler, örneğin Fizik ve Kimya arasındaki ilişki, sadece dolaylı olarak gösterilir.

Bağlantılı Model: Bir disiplin içindeki ayrıntıları ve incelikleri birleştirmeye olanak sağlayan modeldir. Disiplinler ayrı olmasına rağmen her bir konu alanı içinde kesin bağlantılar kurmaya odaklanır. Bir konuyu, bir beceriyi, bir kavramı diğerlerine birleştirir; bir günün çalışmasını ya da bir sömestirdeki etkinlikleri diğer bir günle ya da sömestirle birleştirir. Örneğin, fen bilgisi öğretmeninin jeoloji ünitesini, astronomi ünitesiyle her birinin evrimsel doğasını vurgulayarak ilişkilendirmesi gibi.

İç İçe Geçmiş Model: Bu model eğitim programını üç boyutlu gözlükle gözlemler ve bir dersin birden çok boyutunu hedefler. Örneğin dolaşım sistemiyle ilgili bir giriş dersi; kısmen dolaşım sistemiyle ilgili olguları ve kavrayışları içerdiği gibi sistemin kavramlarını da hedeflemelidir. Öğretmenler bu kavramsal hedefe ek olarak neden-sonuç ilişkisi üzerinde düşünme becerisi geliştirmeyi de hedefleyebilirler. Tek bir alanın içindekilerin araştırılmasına dair bu üç bütünleştirme modeli şekil 2'de gösterilmiştir (Gürkan ve Gökçe, 1999).



Şekil 2. Tek Disiplin İçinde Bütünleştirme Modelleri
(Kaynak: Gürkan ve Gökçe, 1999)

Sıralı Model: Eğitim programını gözlük aracılığı ile gözlemler; camlar ayrıdır fakat bir çerçeve ile birbirine bağlanmışlardır. Her ne kadar konular ya da üniteler ayrı ayrı öğretiliyorsa da bunlar ilişkili kavramlar için geniş bir çatı oluşturabilmek amacıyla

yeniden düzenlenmiş ve sıralanmışlardır. Öğretmenler benzer üniteler arasında bağlantılar kurulması amacıyla konuları düzenleyebilir.

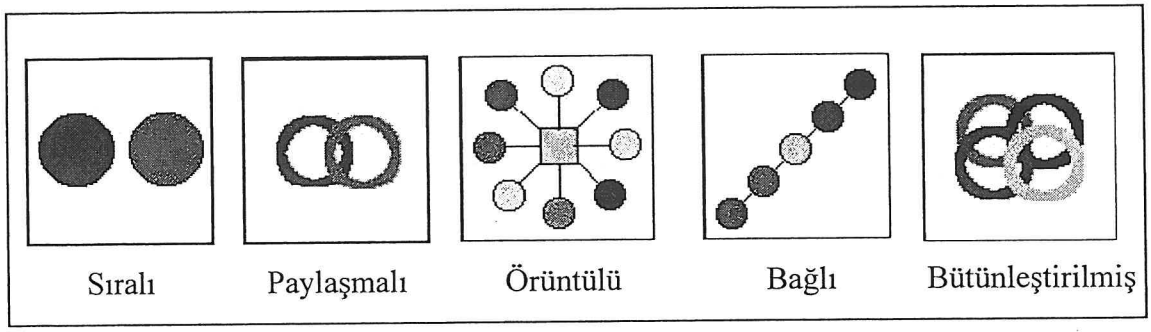
Paylaşmalı Model: Eğitimi dürbün gibi gözlemleyen bir modeldir. İki bağımsız disiplini bir tek odaklanmış görüntü haline getirir. Öğeleri organize etme gibi üst üste gelen kavramları kullanırken bu model paylaşılmış planlamayı ya da her iki disiplinde de öğretimi içerir. Örneğin böyle bir modelde, kendi kendine yeten bir sınıf öğretmeni, fen bilgisi ünitesini (basit makineler) ve sosyal bilimler ünitesini (sanayi devrimi), ünitelerin hangi kavramları paylaştığını düşünerek planlayabilir.

Örüntülü Model: Bu model eğitim programına bir teleskoptan bakar ve disiplinlerin bütün benzerliklerini bir seferde yakalar. Bunu yaparken genellikle konuyu bütünleştirmek için icatlar gibi verimli temalar kullanılır. Örneğin icatlar konusu, fen bilgisinde basit makineler öğretilirken, edebiyatta mucitler hakkında okuma parçalarında ve kompozisyon yazmada, endüstriyel sanatlar dersinde model tasarım dersinde ele alınabilir.

Bağlı Model: Bu model eğitim programına bir mercekten bakar. Bu model, düşünme becerilerini, sosyal becerileri, ders çalışma becerilerini, grafik düzenlemeleri, teknoloji ve öğrenmede çoklu bilişsel yaklaşımı bütün disiplinlerde birbirine bağlar. Örneğin, "öngörü" matematikte tahmin yürütmede, günlük olaylarda kestirimde bulunmada, romanda çıkarsamada, fen bilgisi laboratuarında hipotez kurmada kullanılan bir beceridir. Bu modelde içerik önceliklerinin içine "öngörü" gibi bir dizi düşünme becerisi katmak hedeflenir.

Bütünleştirilmiş Model: Bu model eğitim programına bir kaleideskoptan bakar. Disiplinlerarası konular üst üste gelen kavramlar, ortaya çıkan yapılar ve düzenler çerçevesinde yeniden belirlenir. Disiplinlerarası yaklaşımı kullanırken model, ana disiplinlerde üst üste gelen becerileri, kavramları ve davranışları bularak bunları kaynaştırır. Paylaşmalı modelde olduğu gibi, bütünleştirme de ilişkili fikirlerin konu içeriğinden ayrılmasının bir sonucudur. Bütünleştirme çeşitli disiplinler içinde ortaya çıkar ve öğretmenler benzerlikler el verdiği sürece bu disiplinler arasında karşılaştırmalar yaparlar. Ortaokulda disiplinlerarası bir ekip, tartışma ve kanıtlama

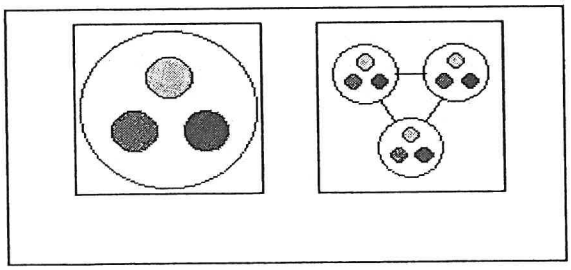
kavramını, fen bilgisinde, edebiyatta ve sosyal bilgilerde kullanabileceklerini keşfeder. Çeşitli disiplinleri bütünleştiren bu beş bütünleştirme modeli Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Birden Fazla Disiplinler Arasında Bütünleştirme Modelleri
(Kaynak: Gürkan ve Gökçe, 1999)

Yoğunlaştırılmış Model: Bu model eğitim programına bir mikroskoptan bakar. Oldukça kişisel bir yaklaşımla bütün içeriği ilgi ve uzmanlık merceğiyle süzgeçten geçirir. Bu modelde bütünleşme öğrenenler arasındadır; dışarıdan müdahale ya yoktur ya da çok azdır. Örneğin bir doktora adayı maddelerin kimyasal bağları konusunda uzman olabilir. Çalışma alanı kimya olmasına rağmen, bilgisayar sınıfında yazılım dersini alabilir ve böylelikle laboratuar deneylerini simüle edip günlerce süren yorucu laboratuar işlerinden kurtulabilir.

Network Model: Bu model eğitim programına bir prizmadan bakar, birçok boyut ve odak noktası yaratır. Üç dört kişinin katıldığı telekonferans gibi çeşitli araştırma ve açıklama yolları sağlar. Bu modelde öğrenenler bütünleştirme sürecini yönlendirirler, sadece öğrenenler alanlarının boyutlarını ve güçlüklerini bildiklerinden uzmanlık alanları içindeki ve farklı alanlardaki yerlere ulaştıklarından gerekli olan kaynakları hedefleyebilirler. Bu iki bütünleştirme modeli Şekil 4'te gösterilmiştir.



Yoğunlaştırılmış Network

Şekil 4. Öğrenenler Arasında ve İçinde Bütünleştirme Modelleri
(Kaynak: Gürkan ve Gökçe, 1999)

2.3. Disiplinlerarası Öğretim

2.3.1. Disiplinlerarası Öğretimin Özellikleri

Eğitim, disiplinlerarası bir çalışma alanı olup birçok bilim alanıyla yakından ilişkilidir. Eğitim süreci açısından bilgi, öğrenme, eğitim programı gibi kavramlar, hemen bütün alanları kapsayıcıdır. Yani öğrenme içeriği söz konusu olduğunda doğa bilimlerinden sosyal bilimlere kadar birçok alan, eğitim programı ve öğrenme sürecinin içeriğini oluşturur (Şişman, 2012).

Bireylerin davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olan eğitim böylesine disiplinlerarası bir özellik taşırken, bu sürecin okulda programlı bir şekilde yürütülen kısmını oluşturan öğretimin de disiplinlerarası bir özellik taşıması gerekmektedir. Çünkü günümüzde bilginin yapısında meydana gelen hızlı değişim, öğrenme içeriklerinde de değişikliğe sebep olmuş ve çok çeşitli bilgi alanları yani disiplinler, öğretim sürecine dahil olmuştur. Bu bilgilerin anlamlı bir şekilde öğrenilebilmesi de ancak disiplinlerarası bir öğretim ile mümkün olabilir.

Disiplinlerarası öğretim fikri pedagojik uygulama olarak uzun süredir desteklenmektedir. Bu konu John Dewey'in bir konunun izolasyon içinde öğrenilmesini eleştirdiği ve konuların gerçek hayat koşullarından ayrı tutularak öğrenildiği için gerçek hayat deneyimleriyle bağlantısının kurulamamasını eleştirdiği çalışmasında vurgulanmıştır (Akt. Caudill, 2009) Disipliner öğretim belirli derslerin merkezde olduğu ve öğretimin bu derslerin çerçevesinde yapıldığı bir süreçtir. Ancak disiplinlere dayalı öğretimin bir sonucu olarak öğrenilen bilgilerin anlamsız olmaya başlaması, günlük

hayattan kopuk olması, bilgi ve becerilerin soyut ve uygulanmasının güç olması gibi problemler ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 1996, s.93).

Eğitim, bireylere problem çözmede sahip olduğu bilgileri başarıyla kullanabilme yeteneği sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrendikleri ile günlük hayat arasında bağlantı kuramayan öğrencilerin gerek öğretim süreçlerinde gerekse ilerleyen zamanlarda ki iş ve sosyal hayatlarında başarılı olmasını beklemek zordur. Bu durumun sebeplerinden birinin okulda geçirilen ve çok kıymetli olan zaman diliminin, hedeflenen sonuca ulaşmada verimsiz kullanılması olduğu söylenebilir. Çünkü bu zaman diliminde gerçekleşen disipliner eğitim öğrencileri teorik bilgilerle donatırken, öğrendiklerini gerçek yaşama aktarma becerilerini kazandırmada yeterli olamayabilir.

Disiplinlerarası yaklaşım, konu alanlarına göre öğretimin tamamen ortadan kaldırılması anlamına gelmez. Konu alanlarına özgü yöntem, dil, bilgi ve becerileri öğrenmek, o konu alanında daha etkili düşünebilme ve araştırma yapabilme açısından büyük önem taşır (Yıldırım, 1996). Alan bilgisi vazgeçilmez olup belirli bir zaman içinde mutlaka kazandırılmalıdır. Ancak bunlar, yaşam için gerekli olan temel yeterliliklere yönelik ortak bir hedef doğrultusunda koordine edilmelidir. Buna göre ilk olarak alan yeterliliği, daha sonra da bunları diğer yeterlilikleri kazanmada kullanabilme yolları öğretilmelidir (Schaefer, 2002, Akt. Dervişoğlu ve Soran, 2003). Bu nedenle disiplinlerarası yaklaşım disipliner öğretimin antitezi değildir ve şu anda varolan disipliner yaklaşımla birlikte uygulanabilecek bir yaklaşım olarak düşünülmelidir. Bu iki yaklaşım birlikte kullanıldığında, değişik konu alanındaki bilgi ve becerilerin birleştirilmesi ve kullanılması konusunda bir takım alışkanlıklar kazandırabileceği için, disipliner yaklaşımın yaratabileceği ayrıştırılmış düşünme biçimlerinin bireye tamamıyla hakim olmasını engelleyebilir (Yıldırım, 1996). Psikoloji ile tasvir edilen öğrenme sürecinde, geçtiğimiz yüzyılın sonlarına doğru, genel bir anlayış üretimi üzerine yapılan vurgudan belli becerilerin kazanılmasına yapılan vurguya doğru bir kayma olması ilginçtir (Bruner, 1963).

Belli becerilerin kazanılmasının önemi giderek artarken; bu becerileri sadece kazanmak değil, gerçek yaşamda karşılaşılan problemler karşısında önceden edinilmiş becerilerin bir araya getirilerek kullanılabilmesi yeteneği, disiplinlerarası öğretim ile kazandırılabilir. İçinde yaşadığımız çağ, bilginin yapısında hızlı bir değişmeye sebep

olmuştur. Bu da yeni bir bilgiyi öğrenirken, ön bilgilerini anlamlı bir şekilde organize edebilme yeterliliğine sahip bireyler olmayı zorunlu kılmaktadır. Çünkü çağın gerektirdiği problem yapısı öyle değişmiştir ki, bu problemlerin çözümü ancak organize bir şekilde ön bilgilerin bir araya getirilip bütünleştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Burada bahsi geçen bütünleştirme; farklı disiplinlerden bilgi parçalarını toplamak değil, problemin çözümünde gerekli olan ve birbiriyle anlamlı bağlantılar taşıdığı düşünülen disiplinlerden gelen bilgileri anlamlı bir şekilde organize etme işlemidir.

Demir (2009)'e göre bütünleştirme, program alanlarının hedefleri ile bağlantılı olarak konuların ortak bir "odak noktası" olduğu zaman meydana gelebilir. Bütünleşmede dikkat edilmesi gereken husus konular arasındaki ilişkinin önemini fark etmektir. Disiplinlerarasılık kavramının, birbiri ile kesişen ve bütünleşen bilgiler ağı olduğunu göz önüne aldığımızda disiplinlerarası bütüncül öğretimi, farklı disiplinlerdeki kavramların, kavramsal bütünleşmesi ya da geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması olarak tanımlayabiliriz. Bu nedenle disiplinlerarası öğretim ya da bütüncül öğretim aynı öğretme etkinliklerini ifade eden eş anlamlı kavramlar haline gelmektedir.

Yavuzer (1992), ilköğretim sırasında çocuk somut işlemler döneminde olduğu için zihinsel gelişimde tümdengelimin önemli olduğunu ve kazandırılacak istendik davranışların parça parça değil, tersine bir bütün içinde verilmesi gerektiğini söylemektedir. Çünkü yaşam bir bütün olduğundan, somut işlemler döneminde parça parça algılanamaz (Akt. Aybek, 20). Bu nedenle, eğitimin her kademesinde önemli olan disiplinlerarası öğretim, içinde bulundukları gelişim döneminin özellikleri açısından özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarda büyük önem taşımaktadır. Disiplinlerarası öğretim uygulamaları, öğrencilerin öğrenilenleri günlük hayata taşıma aşamasında yalnız kalmasını engelleyerek, anlamlı öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlamaktadır.

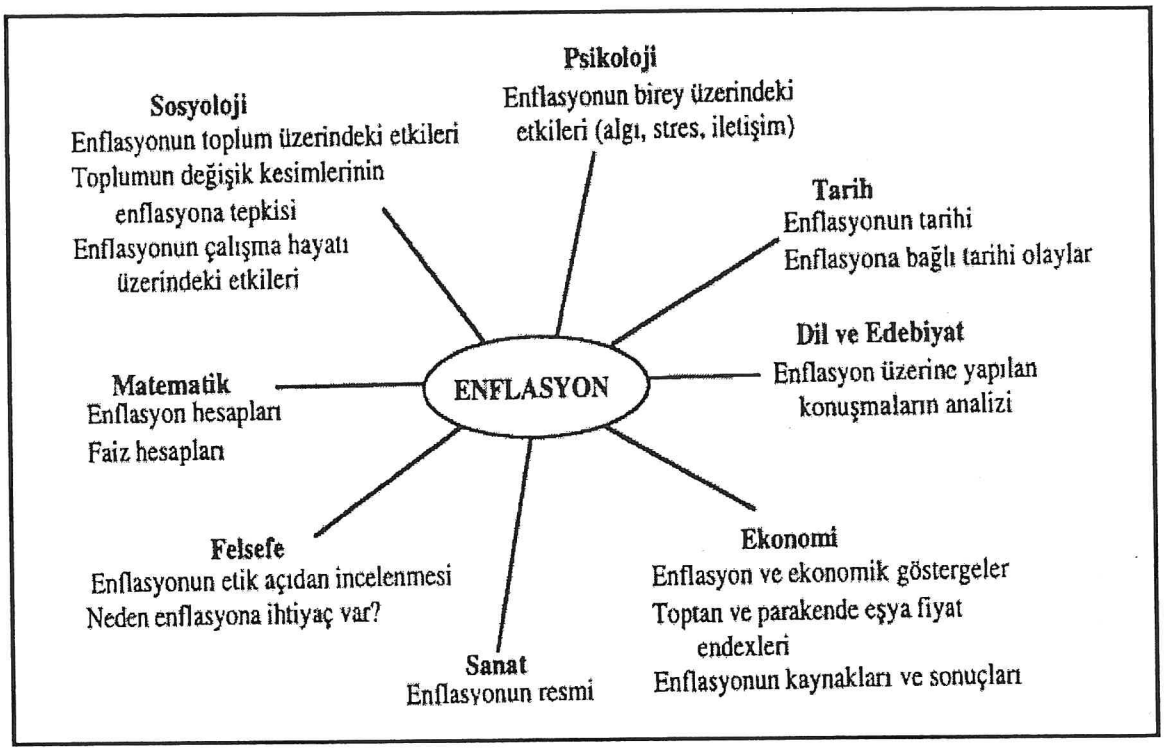
Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim, öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine, bütünleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünmelere odaklaştıran bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğretim ortamına canlılık kazandırma, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlama ve en önemlisi de onları derslere karşı ilgili olmaya teşvik edip öğretmeyi garanti etme açısından büyük önem taşımaktadır (Aybek, 2001).

Jacobs (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 matematiğin sadece rakamlardan oluşmadığını, Fen ve Sosyal Bilgilerde de kullanılabileceğini anladıkları an bu onlar için çok heyecan verici bir duruma gelecektir (Akt. Brandt, 1991).

Disiplinlerarası öğretim bir ders saati içerisinde biraz Tarih, biraz Coğrafya, biraz Matematik ya da Müzik işlemek değildir. Böylesine yapay bir birleştirme geleneksel disipliner öğretime kılıf geçirmekten öteye geçemez. Gerçek anlamda disiplinlerarası öğretim, ancak öğretimin tamamıyla kavramlar ya da problemler etrafında organize edilmesi ve bu kavramın ya da problemin işlenmesinde değişik alanlardan bilgilerin etkili bir biçimde bütünleştirilmesidir. Bu tür bir yaklaşım gerçek hayatta bilgiyi ve beceriyi kullanma biçimimizle yakından ilişkilidir (Yıldırım, 1996, s.89).

Çünkü biz de bir problemle karşılaştığımızda çoğu zaman, bu problemi ortaya çıkaran kaynakların neler olabileceğine dair alternatifleri düşünür ve bu alternatiflere paralel farklı çözüm yolları üretmeye çalışırız. Bunu yapmak için de öğrendiğimiz bilgileri bir araç olarak kullanırız. Bu da çağın gerektirdiği bilgiyi yapılandırabilen bireyler olmanın bir sonucudur ve disiplinlerarası bir öğretimle sağlanabilir.

Yıldırım (1996), bilgilerin bütünleştirilmesini sağlayacak, merkezde gerçek yaşamla paralel bir kavramın olduğu ve bu kavrama ışık tutabilecek bilgilerin anlamlı bir şekilde bir araya getirildiği bir kavramsal yapıyı Şekil 5'deki gibi sunmuştur. Burada temel disiplinlerarası kavram ya da tema olarak "enflasyon" seçilerek, kavramın incelenmesine yardımcı olabilecek bilgiler değişik disiplinlerden belirlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 5. Disiplinlerarası Yaklaşıma Göre Hazırlanan Enflasyon Ünitesinin Kavramsal Temeli (Kaynak: Yıldırım, 1996)

Şekil 5'de de görüldüğü gibi, disiplinlerarası öğretime uygun şekilde gerçek yaşamın içinden seçilen bir kavramın merkeze alınarak, bu kavramın anlaşılması için gereken ve farklı disiplinlerden gelen bilgilerin bütünleştirildiği bir süreç, öğrencilerin bir yandan farklı disiplinlere ait bilgileri öğrenmesini diğer yandan da bu bilgileri gerçek yaşamda kullanacak şekilde bütünleştirmesini sağlamaktadır. Bu şekilde farklı disiplinlerin benzer özelliklerini üzerinde toplayabilecek konuların belirlenmesinde ve disiplinlerarası ünitelerin oluşturulmasında öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalar yaparak temel kavramları belirlemesi etkili olabilir.

2.3.2. Disiplinlerarası Öğretimin Uygulanma Nedenleri

Okuldaki öğretim disipliner yapıdan uzaklaşıp, öğrenilenler ile günlük yaşam arasında bağlantılar kurduran ve öğrenilenleri günlük yaşamda kullandıran bir yapıya kavuşursa öğretim daha etkili olabilir. Bu durum böyle bir yaklaşımı benimseyen disiplinlerarası öğretimin gerekliliğini bir defa daha ortaya koymaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda Yıldırım (1996), disiplinlerarası öğretime duyulan gereksinimin nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

1. İnsanın psikolojik yönden dünyayı bütüncül bir yaklaşım içinde algılaması: Algılama ve davranış biçimleri genellikle birden fazla konu alanının anlamlı bir örüntüsü biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle disipliner öğretimin içerdiği bilgi ve beceriler, böyle bir bütün içerisinde sunulmadığı zaman öğrencilere yapay gelebilir. Gerçek yaşamla bağlantı kurmakta ve bu bilgileri bütünleştirerek kullanma konusunda sıkıntılara yol açabileceği için öğrenmeyi zevksiz hale getirebilir ve öğrencilerin okula karşı olan motivasyonlarını azaltabilir. Disiplinlerarası öğretim, öğrencinin doğal öğrenme sürecine ve dünyayı algılayış biçimine daha uygundur.

2. Değişen ve gelişen bilgi birikimi ile disiplinlerüstü çalışma alanlarının ortaya çıkması: Teknoloji Eğitimi, Çevre Eğitimi, Ekonomi Sosyolojisi gibi dersler birden fazla disiplinin içerdiği konuları bir araya getirdiği için disiplinlerüstü dersler sayılabilir. Geleneksel disiplinlerin dar kapsamları içinde bu yeni gelişen alanları incelemek ve öğretmek mümkün olamaz.

3. Öğrencilerin sınıf içinde öğrenmek zorunda oldukları birçok konunun disiplinler arası bir niteliği vardır: Bu konular sadece bir disiplin ya da ders içinde ele alındığı zaman öğrenme anlamlı ve etkili olmayabilir. Hem sosyal bilimlere hem de fen bilimlerine ait bilgilerin ve tecrübelerin disiplinlerarası bir anlayışla belirli kavramlar çerçevesinde öğrenilmesi mümkündür.

4. Disiplinlerarası öğretim öğrenciye çok yönlü bir düşünme biçimi kazandırmaktadır: Böylece öğrenci kendini belirli bir disiplinin düşünme biçimiyle sınırlı hissetmeyecektir; aksine disiplinlere bağlı bilgileri kendi amaçlarına ulaşmada ya da karşılaştığı problemlerin çözümünde bir araç olarak algılayacaktır.

5. Disiplinlerarası öğretimin temel bir özelliği, problemlere ya da durumlara bağlı öğrenme etkinlikleri olmasıdır: Geleneksel disipliner öğretimin temel özelliklerinden biri olan günlük yaşamdan soyutlanmış öğrenmedir. Disiplinlerarası öğretim ise günlük yaşama daha yakın öğrenmeler sağlanmaktadır.

2.3.3. Disiplinlerarası Öğretimin Faydaları ve Sınırlılıkları

Öğretim uygulamalarında benimsenen farklı yaklaşımların, sahip olduğu özelliklere bağlı olarak farklı faydaları ve sınırlılıkları olabilir. Bunlar gerek yaklaşımın planlama aşamasında gerekse uygulama aşamasında ortaya çıkabilmektedir. Disiplinlerarası öğretim de öğrenci ve öğretmenlere pek çok fayda sağlarken, uygulamada temel prensiplere uyulmadığı takdirde sınırlılıklar da getirebilir. Disiplinlerarası öğretimin faydalarını ve sınırlılıklarını aşağıda belirtildiği şekilde özetleyebiliriz:

Disiplinlerarsı Öğretimin Faydaları

1. Öğrenirken öğrenmeyi artırmak ve zenginleştirmek için alanlar arasında anlamlı ortaklığa ihtiyaç vardır. Disiplinlerarası bir organizasyon sayesinde öğretim süreci, hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine hem de bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına yardımcı olur (Demir, 2009). Böylece çağın gerektirdiği, bilgiyi yapılandırabilen bireyler yetiştirmek mümkün hale gelir.

2. Disiplinlerin birleştirilmesi ile bilgiler diğer alanlarla ilişkilendirildiğinden öğrencilerin sevmediği dersler bile onlar için zevkli hale gelebilmektedir. Çünkü bu yaklaşımla öğrenciler derslerin yaşamda hangi alanlarda kullanılabileceğini çok daha iyi anlamaktadır. Böylece öğretimin bütünleştirilmesi disiplinlerin pragmatik bir kullanımı olacaktır (Duman ve Aybek, 2003). Öğrendiği bilgileri gerçek yaşamın neresinde kullanabileceğini bilen bireyler, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirir ve problem çözme becerileriyle donanmış olarak yetişirler.

3. Okullarda disiplinlerarası öğretimin yaygınlaştırılmasıyla öğrenme-öğretme süreci zenginleşecek ve öğrencilerin herhangi bir derste öğrendiklerini farklı alanlara transfer etmeleri kolaylaşacaktır (Dervişoğlu ve Soran, 2003). Böylelikle içinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği ve sadece bilgiye sahip olan değil, aynı zamanda bu bilgiyi gereken durumlarda, farklı alanlarda kullanabilen bireyler de yetişmiş olacaktır.

4. Disiplinlerarsı öğretimde, içerik açısından disiplinler arası bağlantılar kurulur, bu yaklaşımda içerik sistematik bir şekilde verildiğinden öğrenme daha etkilidir ve gereksiz tekrarlar önlendiği için zaman daha iyi değerlendirilecektir (Tertemiz, 2003, Akt. Aladağ ve Şahinkaya, 2013). Bu sayede okulda geçirilen kıymetli zaman dilimi en verimli şekilde kullanılmış olacaktır.

5. Disiplinlerarası öğretim, aktivitelerle öğrencileri meşgul edip onları araştırmaya, incelemeye, bilginin değişik stil ve modellerde kullanımını öğrenmeye yönelterek, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını, sorumluluk kazanmalarını sağlar (Arizona Department of Education, Akt. Erickson, 1995).

6. Disiplinlerarası öğretim, öğrencilerin önemli ve güncel konu, kavram ve problemlere odaklanmasını sağlayarak, çevresinde ve dünyada meydana gelen olaylardan haberdar olmasını, düşünme ve fikirlerde ayrıntıya inerek yüksek düzeyde genellemelere (analiz ve sentez düzeyi) ulaşmasını sağlar (Arizona Department of Education, Akt. Erickson, 1995).

7. Disiplinlerarası öğretim, öğretmen açısından da faydalıdır. Çünkü bu yaklaşım öğretmenlere, kendileri için anlamlı olan bir program yaratma, geliştirme ve uygulama gücü verir (Tertemiz, 2003, Akt. Aladağ ve Şahinkaya, 2013).

Disiplinlerarası Öğretimin Sınırlılıkları

Alleman ve Brophy (1991)'e göre, disiplinlerarası yaklaşım önerilmekle birlikte, bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Bu sınırlılıklar şu şekilde belirtilebilir (Akt. Aladağ ve Şahinkaya, 2013, s.159).

1. Bütünleştirilmiş faaliyetlerin dersin sınırlarını aşmaması ve eğitsel hedeflere yönelik olması gerekmektedir. Dersin hedefinden, kazanımdan uzaklaşmamaya dikkat etmek gerekmektedir.

2. Derslerde ilişkilendirme yapabilmek için zorlama çalışmalara yer verilmemelidir.

3. Derslerde ilişkilendirme yapmak zaman almaktadır ve öğretmenin ek bir planlama yapmasını gerektirmektir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenler ilişkilendirme yapmaktan kaçınabilmektedir.

2.3.4. Disiplinlerarası Öğretimde Öğretmen Rolleri

Bilginin yapısında meydana gelen değişmelere paralel olarak öğrenmenin de yapısında meydana gelen değişmeler farklı öğretim uygulamalarını gerekli kılmaktadır. Öğrencilere, farklı disiplin alanlarından öğrendikleri bilgiler arasında ve bu bilgilerle gerçek yaşam arasında bağlantılar kurma olanağını disiplinlerarası öğretim uygulamaları vermektedir. Ancak geleneksel öğretim uygulamalarından farklı özellikler taşıyan disiplinlerarası öğretimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin, bu uygulamaları gerçekleştirmede üstlendikleri rollerde geleneksel öğretmen rollerinde farklı olmaktadır. Disiplinlerarası öğretimde öğretmenlerin değişen rollerini aşağıda belirtilen maddelerde özetleyebiliriz:

1. Eğitim öğretim sürecinin başında öğretmenlerin, öğretim programı çerçevesinde diğer dersler ile ortak olan konuları da göz önünde bulundurarak ders planlaması yapmaları gereklidir. Öğretmenler, eğitim öğretim sürecinin başında bir araya gelerek, sınıf düzeninden günlük plana kadar bütün hazırlıkları birlikte yapmalıdırlar. Bu birliktelikle oluşturulan planlamaya ve işbirliğine uyulmalıdır. (Demir, 2009).

2. Disiplinler arası öğretimin uygulanması için, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sıkı bir işbirliğine, zaman, içerik ve mekanla ilgili esnek ve kişisel çözümler üretmeye, blok dersler veya proje haftaları gibi zaman dilimleri oluşturmaya ve buna uygun okul içi ve okul dışı çerçeve şartları sağlamaya hazır olmaları gereklidir (Schoch and Seitz, 1997, Akt. Dervişoğlu ve Soran, 2003).

3. 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 (Duman ve Aybek, 2003).

4. Disiplinler arası ilişkilendirmenin etkili bir şekilde yapılması öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirecek, öğrencinin derste gördüklerini ders dışında başka alanlarda da kullanma olanağı sağlayacaktır (Dervişoğlu ve Soran, 2003). İlişkilendirmelerin etkili bir şekilde yapılabilmesinde öğretmenlerin konular hakkında bilgili olmaları ve konuların önemini fark etmeleri önem taşımaktadır.

Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmakla birlikte başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Bir öğretmenin, alanında uzmanlık bilgisine sahip olması yanında, öğretmenlik mesleğiyle ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır ve bu anlamda öğretmen adaylarına, öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilgili yeterlilikler kazandırılması amaçlanır (Şişman, 2012). Yukarıda da belirtildiği gibi, disiplinlerarası öğretimi gerçekleştirebilmede öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve yaklaşımın özelliklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Bu da öğretmen yetiştirme programlarında yenilikler yapılması ve hizmet içi eğitimlerin arttırılması ile mümkün olabilir.

Özdemir ve Yalın (2000), bir öğretmenin sahip olması gereken üç yeterliliği; parçası (içinde) olma, hakim olma ve öğrenci merkezli olma şeklinde belirtmiştir. Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi, etkili bir disiplinlerarası öğretim gerçekleştirmek için öğretmenlerin, bu yaklaşıma hakim olmakla birlikte kendilerini ve öğrencileri etkin bir şekilde öğretim sürecine dahil etmeleri gerekmektedir. Disiplinlerarası öğretimin başarı için gereken öğretmen rolleri ancak bu gerçekleşebileceği söylenebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Currie (1988), yaptığı araştırmada öğretmenlerin sanat eğitiminde, disiplinlerarası yaklaşımı benimseyen öğretmenler ile geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin tutumları arasında ne gibi farklılıklar olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla sanat eğitimine yönelik tutum ölçeği Pennsylvania da random yolla belirlenen 285 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma geleneksel ve disiplinlerarası olmak üzere iki kategoriye bölünmüştür. Araştırma sonuçları analiz edildiğinde, sanat eğitimine yönelik öğretmen tutumların, geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenlere göre disiplinlerarası yaklaşımı benimseyen öğretmenlerde daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada farklı yaklaşımlar kullanmaya yönelik tutumların, bu yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmayla ve farklı yaklaşımlarda program uygulamalarını daha önce gerçekleştirmiş olmakla yakından ilgili olduğu da belirtmiştir.

Aybek (2001), ilköğretim 4.sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersini anlatırken bu dersteki kavramlarla diğer sosyal bilim dalları ve dersler arasında ne derece ilişki kurulduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görevli 106 öğretmenden anket ve görüşme yoluyla veri toplamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin yarıdan fazlasının soysal bilgiler dersindeki kavramları "genellikle" diğer sosyal bilim dallarıyla ilişkilendirdiği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sosyal bilgiler dersini Türkçe dersiyle her zaman matematik, fen bilgisi, müzik ve resim dersleriyle ara sıra ilişkilendirdikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmacı tarafından 71 öğretmenle yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin yarısına yakını "kısmen" de olsa disiplinler arası öğretimi kullanarak sosyal bilgiler dersini diğer derslerle ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Ancak sosyal bilgiler dersinde disiplinler arası öğretime yönelik bir örnek vermesi istendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu cevap vermekten kaçınmıştır. Bu durum sosyal bilgiler dersinde disiplinler arası öğretimin uygulanmadığının bir göstergesi olarak düşünülmüştür. Öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için disiplinlerarası yaklaşımın öğretmenler tarafından göz ardı edilmemesinin gerekliliğini vurgulayan bu araştırmada, öğretmenlerin bu yaklaşımdan kaçınmalarının en belirgin iki sebebi disiplinlerarası öğretimin planlama sürecinin uzun olması ve bu öğretime yönelik yeterli hizmet içi eğitimin olmaması şeklinde tespit edilmiştir.

Dervişoğlu ve Soran (2003), yaptıkları araştırmada disiplinlerarası öğretim yaklaşımını tanıtarak, Türkiye koşullarında ortaöğretim biyoloji eğitiminde

uygulanabilirliğini araştırmışlardır. Bu amaçla Ankara'daki 67 biyoloji öğretmeni ve 25 okul yöneticisine anket uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda biyoloji öğretmenlerinin büyük bir kısmının disiplinlerarası öğretim hakkında bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenler biyoloji ders saatlerini disiplinlerarası öğretimin uygulanması için yetersiz bulmuşlar ve program çok yüklü olduğundan disiplinlerarası çalışmalara zaman kalmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında, programda yer alan biyoloji konularının disiplinlerarası öğretime yeterince uygun olmadı ifade edilmiştir. Öğretmenler okullardaki zümreler arası iletişimin disiplinlerarası yaklaşımlar için "orta" derecede yeterli olduğunu belirtirken, hem öğretmenler hem de yöneticiler okullarda disiplinlerarası öğretim için gerekli organizasyonun sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumlar programların da disiplinlerarası öğretime yer vermelerinin gerekliliği araştırma sonucunda vurgulanan bir diğer önemli noktadır.

Delier (2005), disiplinlerarası yaklaşım doğrultusunda gerçekleşen ve yabancı dil eğitiminde sanat yapıtlarının öğretimine ilişkin çalışmasını İstanbul'da on okulun 7. sınıflarında okuyan toplam 264 öğrenci, bu okullarda görevli 92 Resim-İş ve 92 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. İngilizce derslerinde disiplinlerarası bir yaklaşımla sanat eğitiminin üç disiplini olan sanat tarihi, estetik ve eleştiri konuları işlenmeye çalışılmıştır. Yine resim-iş dersinde disiplinlerarası bir yaklaşımla Picasso'nun eserleri temel alınarak resim tamamlama uygulamaları yapılmıştır. İngilizce ve Resim-iş derslerindeki bu uygulamalar disiplinlerarası yaklaşıma göre hazırlanan ders planlarıyla yedi saat boyunca uygulanmış ve her iki gruptaki öğrencilere de sanat eğitimi ön test ve son testleri uygulanmıştır. Bu test puanları arasında disiplinlerarası yaklaşım lehine anlamlı farlılıklar tespit edilerek dsiplinlerarası bir yaklaşımla yürütülen sanat eğitimi ve İngilizce derslerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere uyguladıkları yöntemler ve kullandıkları görsel malzemelerle ilgili anket uygulanmıştır. Anket sonuçları incelendiğinde, İngilizce ve Resim-İş öğretmenlerinin uygulanan yöntemler dışında disiplinlerarası bir yaklaşımla öğretim yapmadıkları ve sanat eğitiminin diğer derslerden kopuk sadece uygulama olarak kaldığı görülmüştür.

Pajewski (2006), işletme, mühendislik, güzel sanatlar, bilgisayar bilimi, beşeri ve sosyal bilimler ile fizik ve doğa bilimleri fakültelerinin yanında "beşeri bilimler ve sanat" ile "bilim ve sanat" gibi disiplinlerarası programlar da içeren özel bir araştırma

üniversitesinde, disiplinlerarası programlarda danışmanlığın önemini belirlemeye yönelik bilgi sağlamayı amaçladığı araştırmasında 2458 öğrenciye online anket uygulaması gerçekleştirmiştir. Bu uygulama sonucunda disiplinlerarası programlarda olan ve olmayan öğrencilerin akademik danışmalarının onlarla ne kadar meşgul olduğu, hangi sıklıkla görüştükleri, ne kadar iletişim içinde oldukları ve akademik yeterlikleri konularındaki görüşleri arasındaki farkları ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları analiz edildiğinde, disiplinlerarası programlardaki öğrenciler ile disiplinlerarası olmayan programlardaki öğrencilerin danışmanlarıyla görüşme sıklıkları arasında, disiplinlerarası programlarda eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Disiplinlerarası programlardaki öğrencilere danışmanlarının hangi sebeplerle ziyaret ettikleri sorulmuş ve en çok programları ile ilgili bilgi almak için ziyaret ettikleri görülmüştür. Bunu, akademik prosedürleri öğrenme, diğer programlarla ilgili bilgi alma, başka birimlere geçiş, yurtdışında eğitim alma gibi konular izlemiştir. Disiplinlerarası programlarda olmayan öğrencilerin danışmanlarını ziyaret etme sebepleri incelendiğinde aynı sıralamanın oluştuğu görülmüştür. Son olarak disiplinlerarası programlardaki öğrencilere danışmanlarının hangi yetkinliklerinin onlar için önemli olduğu sorulduğunda, alan bilgisindeki yeterlik, görüşme için uygun zaman dilimi belirleme, diğer öğrencilerle iletişimi sağlama gibi konulardaki görüşlerinin, disiplinlerarası programlarda olmayan öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca disiplinlerarası programlardaki öğrenciler danışmanlarında olması gereken en önemli kişisel özelliklerin rehber olma ve öğrenciyi yeni gelişmelerden haberdar etme olduğunu söylemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular incelendiğinde her iki gruptaki öğrenciler de aynı sebeplerle danışmanları ile görüşmeler gerçekleştirse de, disiplinlerarası programlardaki öğrencilerin disiplinlerarası olmayan programlardaki öğrencilere göre danışmanlarıyla daha sık görüştüğü ve buna bağlı olarak danışmanlık etkinliğini daha verimli kullandığı görülmüştür. Her iki gruptaki öğrenciler de danışmanlarının rehber olma özelliğini en önemli kişisel özellik olarak görse de disiplinlerarası programlardaki öğrencilerin bu özellik konusundaki görüşlerinin ortalamaları daha yüksek olmuştur. Ayrıca öğrencileri yeni gelişmelerden haberdar etme özelliği hakkındaki görüşlerde disiplinlerarası gruptaki öğrenciler yönünde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Diker Coşkun ve Demirel (2009), yaptıkları araştırmada, proje temelli öğrenme ile uygulamaya konan disiplinlerarası öğretim yaklaşımının 10. sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme becerilerine etkisini ortaya koymayı ve öğretme-öğrenme sürecine

ilişkin olarak öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 10. sınıf öğrencilerinin disiplinlerarası öğretim yaklaşımı çerçevesinde projeler hazırlamalarını sağlayarak, bu uygulamanın, öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerine olan etkisini ortaya konmaya çalışmış ve uygulamaya ilişkin öğrenci, öğretmen, veli görüşleri almışlardır. Sürecin başında ve sonunda uygulanan mantıksal düşünme grup testi sonuçları, gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Araştırmanın ikinci amacı olan, proje tabanlı öğrenme ile desteklenen disiplinlerarası yaklaşıma ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini belirlemede, yapılan görüşmeler sonunda yaklaşımın öğrencilerde dili etkin kullanma, kavramsal bağıntı kurma, öğrendiklerini transfer etme, problem çözme, teknolojiyi etkili kullanma ve bilimsel çalışma yapabilme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmış; öğretmen, öğrenci ve veliler sürecin etkililiğini olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Jester (2008), müzik eğitimini temel alarak sanat dallarının icrasında ve sanat eğitimi sırasında disiplinlerarası yaklaşımın etkilerini incelemiş ve tiyatro örneği üzerinden giderek bir sanatın icrasında disiplinlerarası yaklaşımın nasıl kullanılacağını anlatmaya çalışmıştır. Araştırmada her sanat dalından kişilerin performanslarını gerçekleştirirken pek çok farklı sanat dallarından yeterliklere ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır. Örneğin bir tiyatro oyunu icra edilirken, performansı gerçekleştiren kişiler aynı zamanda hem şarkı söylemek, hem dans etmek, hem de bir müzik aleti kullanmak durumunda kaldığında başarılı bir performans sergilemesi için disiplinlerarası yaklaşımla gerçekleştirilmiş bir sanat eğitimi almış olması gerekir. Araştırmasında müzik, dans, kurgulama, yönetmenlik gibi farklı disiplinlerin işbirliğini gerektiren bir tiyatro örneği de sunan araştırmacı, disiplinlerarası özellikte müzik lisans eğitimi için örnek bir öğretim programı hazırlamış ve böyle bir program için hazırladığı örnekte, her sınıf kademesinde verilen müziğin teorik bilgisini yanında, "müzisyenler için oyunculuk", "müziğin tarihi gelişimi", "bir meslek olarak müzisyenlik" gibi disiplinlerarası özellikler gösteren dersleri programa ekleyerek teorik bilgilerle harmanlamıştır. Ayrıca örnek programda verilen teorik bilgiyi konser, tiyatro gösterisi gibi uygulamalarla destekleyerek programa işlerlik kazandırmaya çalışmıştır.

Caudill (2009), yaptığı araştırmada disiplinlerarası program tasarımının, üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarılarının düzeyindeki etkisine bakarak disiplinlerarası program tasarımı ile öğrenci başarı düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını

belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla örneklem grubundaki öğrencilerin okuma başarılarının düzeyi, disiplinlerarası program tasarımı uygulanmadan önce iki yıl ve uygulandıktan sonra iki yıl süreyle gözlenmiş; ardından ön test-son test uygulamaları ile ölçülmüştür. Elde edilen veriler analiz edildiğinde uygulama yapılan öğrencilere disiplinlerarası program tasarımı uygulanmadan önce yapılan ön test puanlarının, disiplinlerarası program tasarımı uygulandıktan sonra yapılan son test puanlarına göre belirgin bir şekilde düşük olduğu gözlenmiştir. Disiplinlerarası program tasarımının uygulandığı süre boyunca öğrencilerin okuma testlerinden aldıkları puanların giderek artması, öğrenci başarı düzeyleri ile disiplinlerarası öğretim metodlarının uygulanması arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Chitwood (2009), yaptığı araştırmada disiplinlerarası öğretimin, öğretmen eğitimindeki yerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 192 dekan ve bölüm başkanından görüşler alınmış ve öğretmen yetiştirme alanında, disiplinlerarası öğretimi içeren örnek programlar belirlemeleri istenmiştir. Araştırma sonuçları analiz edildiğinde, dekan ve bölüm başkanlarının büyük çoğunluğu, öğretmen yetiştirme programlarında disiplinlerarası yaklaşıma yönelik güçlü bir vurgu olduğunu belirtmiştir. Yine araştırmacıların çoğu öğretmen yetiştirme programlarının disiplinlerarası yaklaşımla uyumlu olduğunu düşünürken, yarısından fazlası bu yaklaşımın on yıl öncesine göre programlarda daha fazla yer aldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan dekan ve bölüm başkanlarının bir kısmı disiplinlerarası yaklaşımı benimsemekle birlikte sık kullanmadığını söylemiştir. Yani yaklaşıma yönelik tutumlar ile davranışlar arasında farklılıklar vardır. Araştırmada elde edilen bir diğer ilginç sonuç ise disiplinlerarası yaklaşıma son yıllarda artan ilgiye rağmen öğretmen hazırlık programlarındaki etkisinin azaldığı yönündedir.

Göğebakan (2009), öğrencilerin kültür varlıklarını tanıma ve sahip çıkma bilinçlerinin oluşumunda Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler derslerinin, geleneksel yöntemlerle işlenmesinden farklı olarak, her iki dersin ortak kazanımlarının dikkate alınarak disiplinlerarası bir ilişkilendirmeyle işlenmesinin, öğrenci kazanımlarına etkisi etkisine ilişkin çalışmasını, Malatya'da bir ilköğretim okulundaki 7. sınıflardan random yolla seçilen dört şubede okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiştir. Bu amaçla, kültür varlıklarını tanıma ve sahip çıkma bilinçlerinin oluşmasında, deney grubundaki öğrencilerde Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler derslerinin ortak kazanımları

disiplinlerarası bir ilişkilendirme ile müzede farklı etkinliklerle işlenmiş ve kontrol grubundaki öğrencilerde geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına başarı testi ve tutum ölçeği deneysel işlem öncesi ön test olarak, aynı testler deneysel işlem sonrası son test olarak uygulanmış ve yapılan uygulamadan dört hafta sonra da, izleme testi uygulanmıştır. Yapılan bu araştırma sonrasında, öğrencilerde kültür varlıklarını tanıma ve sahip çıkma bilinçlerinin oluşmasında, Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler derslerinin ortak kazanımlarının disiplinlerarası bir ilişkilendirme ile müzede farklı etkinliklerle işlendiği deney grupları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grupları öğrencilerinin erişi ve izleme testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait tutumlar arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak bilişsel alanda yaşanan olumlu değişimlerin, uygulanan programın süresinin uzun tutulması halinde, duyuşsal alanda da etkili olabileceği düşünülmektedir. Disiplinlerarası ilişkilendirmelerin öğrenmede kalıcılığı sağlamadaki etkililiğini ortaya koyan bu araştırmanın sonuçları, öğretimi planlamada disiplinlerarası yaklaşımın önemini vurgulamaktadır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008, s.7).

Bir araştırmada bağımlı değişken bir sebep-sonuç ilişkisinde, sonuç olan özellik ya da davranıştır ve ayarlanan deneysel (bağımsız) değişkenden etkilenerek, ona bağlı olarak değişmesi beklenmektedir. Bağımsız değişkenler ise bir sebep-sonuç ilişkisinde, sebep durumunda olan değişkenlerdir. Bunlar birer özellik ya da davranış olarak düşünülebilir (Kaptan ,1998, s.113-114). Bu araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri, araştırmanın bağımlı değişkeni niteliğindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet kademesi (sınıf veya branş öğretmeni olma) gibi değişkenler ise bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan bağımsız değişkenlerdir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 yılında Ankara ilinin merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılması beklenen kişi sayısı fazla olacağından maliyet, zaman yönlerinden örneklem alma yoluna gidilmiştir ve örneklem, maksimum çeşitlilik örnekleme yolu ile seçilmiştir.

Evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması maksimum çeşitlilik örneklemeyi tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.89). Örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumları araştırmanın amacına yönelik belirlenmeye çalışılmıştır. Disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin farklı sosyoekonomik bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerde farklı şekilde değerlendirileceği düşünüldüğünden, ilk olarak Ankara'nın sosyoekonomik olarak farklı özellikler taşıdığı düşünülen ilçelerinde random (rastlantısal) yoluyla Altındağ, Çankaya ve Keçiören merkez ilçeleri seçilmiştir. Belirlenen bu ilçelerdeki okullar seçilirken de araştırılan konu ile ilgili öğretmen görüşlerinde çeşitlilik sağlayacağı düşünülen öğretim kademeleri örnekleme yansıtılarak, yine random yoluyla okulların yarısı ilkokul diğer yarısı ise ortaokul olarak belirlenmiştir. Yine örneklemdeki çeşitliliği sağlamada, görüşleri alınan öğretmenlerin farklı cinsiyette olmaları da belirleyici bir unsur olarak kullanılmıştır.

Araştırmada uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine karar verilirken, evren büyüklüğüne bağlı olarak seçilebilecek örneklem büyüklüklerinin verildiği kaynaklar incelenmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2009, s.97)'ne göre, süreksiz değişkenlerde evren için P (belli bir özelliğe sahip olma) tahminleri kolayca yapılabilir ve belli sapma miktarları ve güven düzeyleri için tablolar hesaplanabilir. Çıngı'nın (1994, Akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s.98) hazırladığı tabloda çok büyük evrenlerde (N:30.000) %95 güven ve .05 anlamlılık düzeyi için 379 kişinin evreni temsil edeceği belirtilmiştir. Bu araştırmada da uygun örneklem büyüklüğü 379 olarak belirlenmiştir. Ancak uygulama sırasında karşılaşılacak güçlüklerden az etkilenmek ve örneklem geçerliğini artırmak için belirlenenden daha fazlası alınarak 400 kişilik bir örneklem büyüklüğü belirlenmiş ve bu örneklemin Altındağ, Çankaya ve Keçiören ilçelerindeki 15 ilkokul ve 15 ortaokul olmak üzere 30 okulda görev yapan öğretmenlerden seçilmesine karar verilmiştir. Bu veriler doğrultusunda, 400

kişilik örneklemin seçiminde MEB (2012) Ar-Ge biriminden Ankara'daki resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmen sayılarını gösteren "2011-2012 Öğretim Yılı Resmi İlköğretim Okulları Genel Toplam" bilgileri alınmıştır (Ek-1). Bu istatistik verilerine göre, 2011-2012 öğretim yılında, Ankara ilindeki resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmen sayısı 28154 olarak belirlenmiştir (19815 kadın, 8339 erkek).

Araştırmada bu mevcut şartlar ışığında 30 ilkokul ve ortaokulda okulda uygulama yapılabileceği düşünülmüştür. Örneklemin maksimum çeşitliliğini ve araştırmanın alt problemlerinin analizi için gerekli verileri sağlamak amacıyla bu 30 okulun yarısı ilkokullar içinden, diğer yarısı da ortaokullar içinde seçilmiştir. Okulların seçimi MEB (2012) Ar-Ge biriminden sağlanan ve 2011-2012 öğretim yılında Altındağ, Çankaya, Keçiören ilçelerindeki ilkokul ve ortaokulların isimlerini gösteren kurumlar listesinden random yoluyla gerçekleşmiştir (MEB, 2012). Ayrıca örneklemde maksimum çeşitliliği sağlamada her ilçedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyeti ve hizmet kademesi (sınıf veya branş öğretmeni olma durumu) de dikkate alınmıştır.Araştırma öncesinde uygulama için gerekli olan izin belgesi (Ek-2) valilikten alınmıştır. Araştırmada, seçilen üç ilçe bazında uygulanan ve geri dönen anketlerin sayısı ve geri dönüş oranları Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1. Anket Formlarının Verilen ve Geri Dönen Sayı ve Oranları

İ l ç e	Okul Adı	Verilen Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Sayısı	Geri Dönme Oranı (%)
Altındağ	Aydınlıkevler İlkokulu	20	16	%82
	13 Ekim İlkokulu	15	14	
	Polis Amca Ortaokulu	12	10	
	Telsizler Ortaokulu	10	9	
	Sakalar İlkokulu	4	3	
	Yıldırım Beyazıt İlkokulu	12	10	
	Satıkadın Ortaokulu	15	12	
	Uluğbey Ortaokulu	8	5	
Çankaya	Ahmet Haşim İlkokulu	10	8	%88
	Anıttepe Ortaokulu	15	13	
	Gülen Muharrem Pakoğlu Ortaokulu	20	16	
	Hamdullah Suphi İlkokulu	20	19	
	Namık Kemal Ortaokulu	10	10	
	Teğmen Kalmaz İlkokulu	5	3	
	Yasemin Karakaya Ortaokulu	18	16	
Keçiören	Atatürk Ortaokulu	25	23	%88
	Çizmeci İlkokulu	20	18	
	Hacı Mustafa Tarman İlkokulu	25	22	
	Hüseyin Güllüoğllu Ortaokulu	10	8	
	Kalaba İlkokulu	15	14	
	Kalaba Ortaokulu	15	15	
	Kuyubaşı İlkokulu	18	17	
	Mehmet Akif İlkokulu	11	9	
	Nuh Eskiyapan Ortaokulu	15	11	
	Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası İlkokulu	10	10	
	Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası Ortaokulu	10	9	
	Ufuktepe İlkokulu	12	10	
	Ulviye Fenmen İlkokulu	6	3	
	Ulviye Fenmen Ortaokulu	6	4	
	Yalçın Eskiyapan Ortaokulu	8	8	
Toplam	30	400	345	%86

Tablo-1'de görüldüğü gibi tüm anketlerdeki geri dönüş oranı %86'dır. Uygulama sırasında yaşanılan bazı güçlükler nedeniyle örneklem kapsamındaki kişilerin 345 tanesinden geçerli veriler sağlanmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2009, s.139)'ne göre, araştırma sonuçları ile ilgili olarak sağlıklı yorum yapabilmek için anket geri dönüş oranının %70-80'in üzerinde olması beklenir. Buna göre bu araştırmada da anketlerin geri dönüş oranlarının yeterli olduğu görülmektedir. Anketlerin geri dönüş oranlarına ilçeler bazında bakıldığında Çankaya ve Keçiören ilçelerinin %88 ile en yüksek değerleri aldığı, Altındağ ilçesinin anket geri dönüş oranının da %82 olduğu görülmektedir. Anketlerden bu yüksek geri dönüş oranlarının sağlanabilmesi için uygulama yapılan okullara birkaç kez gidilerek araştırma yerinde takip edilmiştir. Araştırmaya katılan 345 öğretmenin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, branş, yükseköğrenimde disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili ders alma durumu , disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili çalışmaları (seminer, çalıştay, kitap vb.) takip etme durumu değişkenlere ilişkin dağılımı Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo-2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılım

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1. Kadın	221	64.1
	2. Erkek	124	35.9
Yaş	1. 21-26 yaş	8	2.3
	2. 27-32 yaş	51	14.8
	3. 33-38 yaş	55	15.9
	4. 39-44 yaş	85	24.6
	5. 45 ve üstü yaş	146	42.3
Kıdem	1. 1-5 yıl	25	7.2
	2. 6-10 yıl	36	10.4
	3. 11-15 yıl	65	18.8
	4. 16-20 yıl	71	20.6
	5. 20 yıl ve üstü	148	42.9
Öğrenim Durumu	1. Eğitim Enstitüsü	40	11.6
	2. Lisans Tamamlama(2+2 yıl)	30	8.7
	3. Üniversite	235	68.1
	4. Yüksek Lisans	35	10.1
	5. Doktora	5	1.4
Branş	1. İlkokul(sınıf öğretmeni)	176	51.0
	2. Ortaokul(branş öğretmeni)	169	49.0
Yükseköğrenimde disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili ders alma durumu	1. Evet	74	21.4
	2. Hayır	271	78.6
Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu	1. Evet	38	11.0
	2. Hayır	307	89.0
Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili çalışmaları (seminer, çalıştay, kitap vb.) takip etme durumu	1. Evet	76	22.0
	2. Hayır	269	78.0
	Toplam	345	100.0

Tablo-2'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin bayan olduğu (%64.1) görülmektedir. Bu öğretmenlerin yarısından azının (%42.3) 45 yaş ve üstü grupta yer aldığı söylenebilir. Ayrıca 39-44 yaş grubunda yer alanların oranı da %24.6'dır. Bunun yanında 33-38 yaş grubunda (%15.9) ve 27-32 yaş grubunda (1%4.8) yer alan öğretmen sayıları ise birbirine oldukça yakındır. 21-26 yaş grubunda yer alan daha genç öğretmenlerin oranı ise sadece %2.3'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri dikkate alındığında, meslekte 20 yıl ve üstü hizmet verenler %42.9'lık oranla araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından azını oluşturmaktadır. 16-20 yıl (%20.6) arasında ve 11-15 yıl (%18.8) arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin oranları ise kısmen yakın değerler almıştır. 6-10 yıllık mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin oranı (%10.4) kısmen diğer öğretmenlere göre az olmakla birlikte, 1-5 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin oranı sadece %7.2'dir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%68.1) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğitim enstitüsü mezunlarının oranı yaklaşık %12'dir. Lisans tamamlama (2+2 yıl) mezunlarının oranı ise sadece %8.7'dir. Ancak yaklaşık %12'lik kısmı oluşturan lisansüstü düzeyde %10.1'lik oranla büyük çoğunluğu yüksek lisans mezunları oluştururken, doktora mezunlarının oranı %1.4'te kalmıştır. Bu öğretmenlerin yarıdan fazlası (%51.0) sınıf öğretmeni olarak görev yaparken, kalan kısmı (%49.0) branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Yani hizmet kademesinde hemen hemen eşit bir dağılım görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere, yükseköğrenimde disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili ders alma durumları sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin yaklaşık beşte dördünün (%78.6) hayır cevabı verdiği görülürken, %21.4'lük kısım evet cevabı vermiştir. Öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu incelendiğinde, öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını (%89) hayır cevabını verirken, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin oranı ise sadece %11'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili çalışmaları (seminer, çalıştay, kitap vb.) takip etme tutumlarının ne olduğuna ilişkin verilere bakıldığında öğretmenlerin yaklaşık beşte dördü gibi büyük çoğunluğunun (%78.0) çalışmaları takip etmediği görülürken, çalışmaları takip edenlerin oranı %22.0 olmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırma, öğretmenlerin bir konuya ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı için tarama modelindedir. Tarama modelindeki bu araştırma geniş bir kitlenin görüşlerini betimlemeyi hedeflediği için, veri toplama aracı olarak disiplinlerarası öğretimle ilgili bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Anketin diğer veri toplama tekniklerine göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları vardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s.25-126).

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen "Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı Ölçeği (İlkokul ve Ortaokul Örneği)" adlı ölçek kullanılmıştır (Ek-3). Ölçek, genel olarak iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin kişisel bilgileri; ikinci bölümde, öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek üzere hazırlanmış ifadelerden oluşan "Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı Ölçeği (İlkokul ve Ortaokul Örneği)" yer almaktadır. Bu kısımda yer alan ifadeler için oluşturulan seçenekler araştırmaya katılan öğretmenlere sunulmuş ve kendileri için en uygun gelen seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Ölçekteki her bir ifade için derecelendirme seçenekleri, "Tamamen Katılıyorum(5)", "Çoğunlukla Katılıyorum(4)", "Orta Düzeyde Katılıyorum(3)", "Az Katılıyorum(2)", "Hiç Katılmıyorum(1)" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin aralık genişliği, "a=dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" formülü ile hesaplanmıştır (Tekin, 1993). Buna göre oluşturulan ölçekteki seçenekler ve sınırları şöyledir:

Ağırlık	Seçenekler	Sınır
5	Tamamen	4.21 – 5.00
4	Çoğunlukla	3.41 – 4.20
3	Orta Düzeyde	2.61 – 3.40
2	Az	1.81 – 2.60
1	Hiç	1.00 – 1.80

Ölçeğin geliştirilme sürecinde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda öncelikle yurt içi ve yurt dışı alanyazın taranarak 100 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan tüm maddeler ile ilgili 4 alan uzmanının görüşüne başvurularak bu maddelerden bazıları elenip madde sayısı 70'e indirilmiştir. Belirlenen maddelerin ifadelerinin düzgün ve anlam bakımından net olmasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle alan uzmanlarının ve çeşitli okullarda görev yapan 3 sınıf ve branş öğretmeninin görüşleri doğrultusunda bazı maddelerde de anlatım bakımında düzeltmeler yapılmış, aynı anlama gelen ve benzer davranışları ölçen maddeler de çıkarılarak 50 maddelik ön uygulama anketi oluşturulmuştur.

3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma ile ilgili yerli ve yabancı alan yazın taraması yapılıp, alan uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşlerine başvurularak oluşturulan 50 maddelik ön uygulama anketinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amacıyla, araştırmanın hedef kitlesine benzer özelliklere sahip 102 kişilik bir öğretmen grubu üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sırasında 11 ölçek eksik doldurulduğu için iptal edilmiş ve geri kalan 91 anketten elde edilen veriler ile, SPSS 16 paket programı kullanılarak ölçek maddeleri geçerlik ve güvenirlik analizine tabi tutulmuştur.

Bir ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen özellik bakımından benzeşik olması tutarlılığı sağlar. Güvenirliğin bir göstergesi olan tutarlılık, testi oluşturan madde puanlarının testten elde edilen toplam puan ile dikkate değer pozitif korelasyon vermeleridir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-0.99 arasında olması yüksek, 0.69-0.30 arasında olması orta, 0.29-0.01 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s.109-110). Ön uygulama sonucu, bu bilgiler dikkate alınarak ön uygulama anketinde yer alan 50 maddeden 10 tanesi, madde toplam korelasyonu .30'un altında bir değer aldığı için anketten çıkarılmıştır. Anketin geri kalan 40 maddesinin madde toplam korelasyonları ise .36 ile .74 arasında değişen orta ve yüksek düzeyde değerler almıştır. Ön uygulama anketinde yer alan 50 maddenin güvenirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa değeri .93'tür. Ön uygulama anketinde yer alan maddelerin, ait oldukları boyutlara göre kendi içlerinde iç tutarlıklarına bakıldığında ise Cronbach Alfa

değerlerinin "faydalar" boyutu için .94 , "uygulamalar" boyutu için .93 ve "öğretim programındaki yeri" boyutu için .87 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak elde edilen bu Cronbach Alfa değerleri ile madde toplam korelasyonlarının yüksek olduğu ve araştırma için güvenilir olduğu söylenebilir. Bunun yanında ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri .862 ve Barlett's test of sphericity değeri ise 2796 (sd=780; p=000) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında verilerin uygun örneklem büyüklüğüne ulaştığı söylenebilir. Verilerin varyans homojenliği testi Levene değerleri ise faydalar boyutunda .428; uygulamalar boyutunda .903; öğretim programlarındaki yeri boyutunda .334 ve genelde .633 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağıldığını göstermekte yani verilerin homojen olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerin ait oldukları boyut ile madde toplam korelasyonları ve boyutlara ilişkin Cronbach Alfa değerleri Tablo-3'de verilmiştir.

Tablo-3. Anket Maddeleri,Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değerleri

Alt Değişkenler	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alfa
Faydalar	Madde-14	.68	.94
	Madde-15	59	
	Madde-18	.50	
	Madde-19	.60	
	Madde-20	.45	
	Madde-21	.53	
	Madde-22	.50	
	Madde-23	.51	
	Madde-24	.58	
	Madde-25	.50	
	Madde-26	.58	
	Madde-27	.56	
	Madde-28	.53	
	Madde-29	.55	
	Madde-30	.47	
	Madde-36	.64	
	Madde-38	.61	
Uygulamalar	Madde-1	.64	.93
	Madde-2	.64	
	Madde-3	.57	
	Madde-4	.74	
	Madde-5	.55	
	Madde-6	.50	
	Madde-7	.52	
	Madde-8	.62	
	Madde-9	.52	
	Madde-10	.60	
	Madde-11	.73	
	Madde-12	.69	
	Madde-13	.72	
	Madde-17	.36	
Öğretim Programındaki Yeri	Madde-16	.44	.87
	Madde-31	.54	
	Madde-32	.50	
	Madde-33	.52	
	Madde-34	.60	
	Madde-35	.60	
	Madde-37	.41	
	Madde-39	.61	
	Madde-40	.60	

Yapı geçerliği, ölçekte yer alan maddelerin, ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüp ölçmediğiyle ilgilidir. Bunu belirlemek için kullanılan yöntemlerden biri de faktör analizidir. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Bu analizde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında; faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması, uygulamada az sayıda madde için bu sınır değerinin 0.30'a kadar indirilebilmesi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s.117-118). Bu araştırmada da, ölçeğin geçerliği faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı araştırılmıştır. Faktör analizi sonucu ölçekte yer alan maddelerin Faktör-1 yük değerleri .77 ile .33 arasında değerler almıştır. Ölçek maddeleri üzerinde yapılan faktör analizi sonuçları, Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo-4. Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

			Döndürme Sonrası Yük Değeri		
Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
Madde 14	.82	.77	.48		
Madde 15	.73	.57	.55		
Madde 18	.70	.61	.44		
Madde 19	.79	.73	.59		
Madde 20	.76	.60	.57		
Madde 21	.71	.69	.69		
Madde 22	.65	.64	.71		
Madde 23	.76	.65	.81		
Madde 24	.78	.71	.79		
Madde 25	.78	.64	.82		
Madde 26	.71	.68	.71		
Madde 27	.73	.65	.72		
Madde 28	.56	.55	.56		
Madde 29	.74	.60	.40		
Madde 30	.68	.58	.38		
Madde 36	.67	.66	.50		
Madde 38	.72	.68	.47		
Madde 1	.72	.71		.61	
Madde 2	.75	.71		.59	
Madde 3	.57	.67		.37	
Madde 4	.81	.73		.68	
Madde 5	.61	.55		.68	
Madde 6	.58	.57		.42	
Madde 7	.76	.60		.77	
Madde 8	.76	.66		.77	
Madde 9	.59	.53		.59	
Madde 10	.64	.65		.67	
Madde 11	.77	.80		.46	
Madde 12	.72	.74		.41	
Madde 13	.76	.76		.32	
Madde 17	.56	.43		.61	
Madde 16	.62	.44			.53
Madde 31	.79	.60			.65
Madde 32	.76	.49			.82
Madde 33	.80	.52			.83
Madde 34	.78	.56			.76
Madde 35	.81	.59			.80
Madde 37	.69	.33			.78
Madde 39	.85	.61			.34
Madde 40	.84	.58			.76
Açıklanan Varyans: Toplam : %41.79 , Faktör-1 : %17.75, Faktör-2 : %13.69, Faktör-3 : %10.35					

"Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı Ölçeği (İlkokul ve Ortaokul Örneği)" nin faktör döndürme sonrası değerlerine bakıldığında tek boyut üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %17.75'ini, ikinci faktör %13.69'unu ve üçüncü faktör %10.35'ini açıklamaktadır. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans %41.79'dur. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha yüksek olması beklenir (Büyüköztürk, 2002, s.119). Tek boyut üç faktörlü olan bu ölçekte de açıklanan %41.79 değerindeki varyans düşünüldüğünde, ölçeğin disiplinlerarası uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerini ölçmede uygun olduğu söylenebilir. Faktör döndürme sonrasında, tek boyut üç faktörden oluşan ölçeğin faktörlerinden birincisi "faydalar", ikincisi "uygulamalar" ve üçüncüsü "öğretim programındaki yeri" boyutu olarak belirlenmiştir. Birinci faktör 17 maddeden, ikinci faktör 14 maddeden ve üçüncü faktör de 9 maddeden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, uygulama sonucu araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 16 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada toplanan veriler analiz edilirken bağımlı ve bağımsız değişkenlerin özellikleri doğrultusunda her alt problem için ayrı bir başlık oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemleri, öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası uygulamaların "faydalar" , "uygulamalar" ve "öğretim programındaki yeri" boyutlarına ilişkin görüşlerine ilişkindir. Bu alt problemlerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama ($\overline{x}$) değerleri kullanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası uygulamalara yönelik görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve hizmet kademesi (sınıf ve branş öğretmeni olma) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu alt problem çözümlenirken cinsiyet ve hizmet kademesi gibi iki alt kategorisi olan bağımsız değişkenler arasındaki farkın

anlamlılığının test edilmesi amacıyla t-testi, mesleki kıdem gibi üç ya da daha fazla alt kategoriden oluşan bağımsız değişkenin analizi için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farkların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ölçeğin uygulaması sonucunda elde edilen veriler istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak tablolar haline getirilmiş ve analiz sonuçlarına yönelik yorumlarda bulunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer disiplinlerarası uygulamaların faydalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlerin, anketin "faydalar" boyutuna ait olan maddelere verdikleri cevapların, cevap seçeneklerine göre dağılımları, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri alınarak analiz edilmiştir. Ayrıca, anketin "faydalar" boyutuna ait maddelerin ortalamalarının ortalaması da alınarak, ilgili boyuta ait genel bir ortalama puan elde edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen dağılım Tablo-5'de verilmiştir.

Tablo-5. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretim Uygulamalarının Faydalarına İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Maddeler	Cevap Seçenekleri										$\bar{x}$
	Tamamen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
14.Dersimde,anlaşılması zor olan bazı kavramları,disiplinlerarası uygulamalar yoluyla daha kolay anlatırım.	63	18.3	153	44.3	97	28.1	26	7.5	6	1.7	3.70
15. Bazı yeni kavramları sadece disiplinlerarası uygulamalardan faydalanarak anlatabilirim.	35	10.1	125	36.2	107	31.0	66	19.1	12	3.5	3.30
18. Diğer derslerle kurduğum disiplinlerarası ilişkiler, kendi konu alanımdaki verimliliğimi arttırır.	91	26.4	160	46.4	77	22.3	14	4.1	3	0.9	3.93
19. Disiplinlerarası uygulamalar gerçekleştirmek kendimi yenilememi ve geliştirmemi sağlar.	103	29.9	152	44.1	61	17.7	27	7.8	2	0.6	3.95
20. Öğretim programlarındaki disiplinlerarası ilişkiler, öğrencilerin konuları daha iyi kavramasına yardımcı olur.	12	35.1	166	48.1	49	14.2	9	2.6	-	-	4.16
21. Disiplinlerarası uygulamalar, öğrencilerin öğrendikleri konular ile günlük hayat arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırır.	121	35.1	156	45.2	61	17.7	5	1.4	2	0.6	4.13
22. Disiplinlerarası uygulamalar, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözme becerilerini geliştirir.	98	28.4	171	49.6	65	18.8	9	2.6	2	0.6	4.03
23. Derslerin işlenişi sırasında kurulan disiplinlerarası ilişkiler, öğrencilerin derse karşı olan ilgisini arttırır.	117	33.9	162	47.0	54	15.7	10	2.9	2	0.6	4.11
24. Öğretim programında önerilen disiplinlerarası uygulamalar öğrencilerin daha aktif olmasını sağlar.	94	27.2	159	46.1	79	22.9	10	2.9	3	0.9	3.96
25. Disiplinlerarası uygulamalar öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.	101	29.3	166	48.1	64	18.6	13	3.8	1	0.3	4.02
26. Disiplinlerarası uygulamalar öğrencilerin sosyal gelişimine katkıda bulunmaktadır.	93	27.0	147	42.6	91	26.4	9	2.6	5	1.4	3.91
27. Disiplinlerarası uygulamalar öğrencilerin duyuşsal(sevgi,korku,ilgi,tutum vb.) gelişimine katkıda bulunmaktadır.	81	23.5	150	43.5	93	27.0	17	4.9	4	1.2	3.83
28. Öğretim programlarındaki disiplinlerarası yaklaşım uygulamaları öğretmenin dersteki etkinliğini değiştirmektedir.	52	15.1	180	52.2	92	26.7	18	5.2	3	0.9	3.75
29. Derslerde disiplinlerarası uygulamaların yer alması, derslerin işlenişinde öğretmenleri daha aktif hale getirir.	67	19.4	183	53.0	69	20.0	24	7.0	2	0.6	3.84
30. Diğer disiplinlerle bağlantı kurabilmeyi, öğretmen yeterliliklerinden biri olarak görürüm.	92	26.7	143	41.4	84	24.3	20	5.8	6	1.7	3.86
36. Disiplinlerarası öğretim uygulamaları, bilgilerin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlamaktadır.	29	8.4	138	40.0	137	39.7	32	9.3	9	2.6	3.42
38. Öğretim programında disiplinlerarası uygulamaların bulunması, belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır.	48	13.9	156	45.2	116	33.6	19	5.5	6	1.7	3.64
Faydalar Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ağırlıklı Ortalaması											3.86

Öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası uygulamaların, "faydalar" boyutuna ait olan anket maddelerine verdikleri cevaplara dair veriler incelendiğinde, bu uygulamaların faydalarına yönelik görüşlerin ortalama puan değerinin $\overline{x}$ = 3.86 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin konuları daha iyi kavramasına yardımcı olması (madde-20), disiplinlerarası uygulamaların, öğretmenler tarafından en faydalı ($\overline{x}$ = 4.16) görülen yönü olmuştur. Yavuzer (1992) in aşağıdaki görüşü bu düşünceyi desteklemektedir. İlköğretim sırasında çocuklar somut işlemler döneminde olduğu için bir bütün olan yaşamı parça parça algılayamaz ve bir bütünlük içinde görmeye ihtiyaç duyar. (Akt. Aybek, 2001). Disiplinlerarsı öğretim öğrencilere bilgiyi böyle sunduğu için, konuları daha iyi kavramalarını sağlar.

Öğretmenlerin, disiplinlerarası uygulamaların en düşük düzeyde ($\overline{x}$ = 3.30) faydalı gördüğü yönü ise, bazı yeni kavramları sadece disiplinlerarası uygulamalardan faydalanarak anlatabilmedir (madde-15). Bu ifade, 'Hiç Katılmıyorum' seçeneğinin en çok işaretlendiği (f=12) ifade olmuştur. Bu bilgiden yola çıkarak öğretmenlerin, bazı yeni kavramların anlatımında disiplinlerarası uygulamalardan orta düzeyde faydalandığı ifade edilebilir.

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası uygulamaların faydalarına ilişkin öğretmen görüşlerinde, ikinci ve üçüncü yüksek düzeyde ortalamaya sahip maddeler, "Disiplinlerarası uygulamalar, öğrencilerin öğrendikleri konular ile günlük hayat arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırır" ($\overline{x}$ = 4.13) ve "Derslerin işlenişi sırasında kurulan disiplinlerarası ilişkiler, öğrencilerin derse karşı olan ilgisini arttırır" ($\overline{x}$ = 4.11) maddeleri olmuştur. Araştırmaya katılan 117 öğretmen (%33.9), disiplinlerarası uygulamaların öğrencilerin ilgilerini arttırdığına yönelik 23.maddede 'Tamamen Katılıyorum' seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgular öğretmenlerin, disiplinlerarası uygulamaları, öğrencilerin öğrendikleri konular ile günlük hayat arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırma ve böylece derslere karşı ilgisini arttırma yönünden oldukça faydalı bulduğunu göstermektedir. Jacobs (1991)'a göre de, 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 (Akt. Brandt, 1991).

Disiplinlerarası uygulamaların faydalarına ilişkin öğretmen görüşlerinde, ikinci ve üçüncü düşük düzeyde ortalamaya sahip maddeler ise, "Disiplinlerarası öğretim uygulamaları, bilgilerin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlamaktadır" ($\overline{x}$ = 3.42) ve "Öğretim programında disiplinlerarası uygulamaların bulunması, belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır" ($\overline{x}$ = 3.64) maddeleri olmuştur. Maddelerin ortalama puan değerleri, "faydalar" boyutunun genel ortalama puan değerinin altında kalsa da, araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda %85.2'si bu ifadeler için 'Çoğunlukla Katılıyorum' şeklinde görüş bildirmiştir. Bu verilere dayanarak, öğretmenlerin, dersin hedeflerine ulaşmada ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlamada disiplinlerarası uygulamaları oldukça faydalı bulduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, diğer disiplinlerle bağlantı kurabilmeyi, öğretmen yeterliliklerinden biri olarak görmesi (madde-30) disiplinlerarası uygulamaların faydalar boyutunun ortalama puanına ($\overline{x}$ = 3.86) eşit düzeyde değer alırken; "Diğer derslerle kurduğum disiplinlerarası ilişkiler, kendi konu alanımdaki verimliliğimi arttırır" ($\overline{x}$ = 3.93) ve "Disiplinlerarası uygulamalar gerçekleştirmek kendimi yenilememi ve geliştirmemi sağlar" ($\overline{x}$ = 3.95) maddeleri disiplinlerarası uygulamaların faydalarına yönelik görüşlerin ortalama puan değerinin ($\overline{x}$ = 3.86) üstünde bir değer almıştır. Bu maddelerde toplamda sadece 10 öğretmen tarafından 'Hiç Katılmıyorum' seçeneği işaretlenmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin disiplinlerarası bağlantılar kurabilmeyi öğretmen yeterliliklerinden biri olarak görürken, disiplinlerarası uygulamaları, mesleki olarak kendilerini yenileme ve alanlarındaki verimliliklerini artırmada oldukça faydalı bulmaktadır.

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası uygulamaların faydalar boyutuna ilişkin, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla katılma yönünde görüş bildirdikleri diğer faydalar ise; "Disiplinlerarası uygulamalar öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır" ($\overline{x}$ = 4.02) ve "Disiplinlerarası uygulamalar, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözme becerilerini geliştirir" ($\overline{x}$ = 4.03) maddeleri olmuştur. Bu bulgular da, disiplinlerarası uygulamaların, öğretim sürecinin hedeflerinden öğrencinin bilişsel gelişimini sağlama ve problem çözme becerilerini geliştirmede öğretmenler tarafından faydalı bulunan yönler olduğunu göstermektedir. Bu bulguyu Özkök (2005)'in yapmış olduğu araştırma sonucu desteklemektedir. Özkök (2005) 'ün yaptığı bir çalışmada bu sonucu desteklemektedir. Araştırmasında, disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme

öğretim programı uygulanan öğrencilerde, yaratıcı problem çözme becerilerinde bir değişme olup olmayacağını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının, uygulama yapılan öğrencilerin yaratıcı problem çözme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Disiplinlerarası uygulamaların faydalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama puan değerleri sırasıyla; $\overline{x}$ = 3.75 olan "Öğretim programlarındaki disiplinlerarası yaklaşım uygulamaları öğretmenin dersteki etkinliğini değiştirmektedir" ve $\overline{x}$ = 3.84 olan "Derslerde disiplinlerarası uygulamaların yer alması, derslerin işlenişinde öğretmenleri daha aktif hale getirir" maddeleri, uygulamaların faydalı bulunma ortalama puan değerinin ($\overline{x}$ = 3.86) altında kalmıştır. Ancak bu maddelerin 'Çoğunlukla Katılıyorum' seçeneğine ait en yüksek frekans değerlerine (madde 28, f=180; madde 29, f=183) sahip olduğu göz önüne alındığında, bu maddelerin de, disiplinlerarası uygulamaların öğretmenler tarafından oldukça faydalı bulunan yönleri olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, disiplinlerarası uygulamaların faydalarına ilişkin verdikleri cevaplar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin disiplinlerarası uygulamaları çoğunlukla faydalı buldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, disiplinlerarası uygulamaları, öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgiler ile günlük hayat arasında bağlantı kurarak derse karşı ilgilerini arttırmada ve derste aktif kılarak problem çözme becerilerinin gelişimlerini desteklemede öğrenciler açısından oldukça faydalı bulurken; kendilerini yenileyip geliştirmede ve mesleki verimliliklerini arttırmada öğretmenler açısından oldukça faydalı bulmaktadır. Öğretmenlerin "faydalar" boyutunun maddelerine ilişkin görüşlerine göre, disiplinlerarası uygulamaları faydalı bulma düzeylerinin bu verilerden yola çıkarak yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi "İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim kapsamındaki uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlerin, anketin "uygulamalar" boyutuna ait olan maddelere verdikleri cevapların, cevap seçeneklerine göre dağılımları,

frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri alınarak analiz edilmiştir. Ayrıca, anketin "uygulamalar" boyutuna ait maddelerin ortalamalarının ortalaması da alınarak, ilgili boyuta ait genel bir ortalama puan elde edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen dağılım Tablo-6'de verilmiştir.

Tablo-6. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretim Kapsamındaki Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Maddeler	Cevap Seçenekleri										$\bar{x}$
	Tamamen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Derste işlediğim konularda geçen kavramları diğer derslerle ilişkilendiririm.	149	43.2	148	42.9	42	12.2	5	1.4	1	0.3	4.27
2. Öğretim programlarında,dersler arasında kurulan bağlantıları anlarım.	132	38.3	169	49.0	35	10.1	8	2.3	1	0.3	4.23
3. Öğretim programlarına dahil edilmeden önce de derslerimde disiplinlerarası bağlantılar kurardım.	69	20.0	140	40.6	104	30.1	28	8.1	4	1.2	3.70
4. Öğretim programlarındaki disiplinlerarası uygulamaları kolaylıkla gerçekleştiririm.	58	16.8	141	40.9	125	36.2	18	5.2	3	0.9	3.68
5. Derste işlediğimiz konular, disiplinlerarası uygulamalar yapmaya uygundur.	56	16.2	147	42.6	114	33.0	23	6.7	5	1.4	3.66
6. Disiplinlerarası uygulamaların gerçekleştirilebilmesinde, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre etkilidir.	85	24.6	140	40.6	81	23.5	30	8.7	9	2.6	3.76
7. Bulunduğumuz eğitim kademesi, disiplinlerarası uygulamaların gerçekleştirilmesine uygundur.	65	18.8	151	43.8	99	28.7	23	6.7	7	2.0	3.71
8. Bulunduğumuz eğitim kademesi için hazırlanan öğretim programında, disiplinlerarası uygulamalar bulunmaktadır.	40	11.6	115	33.3	127	36.8	54	15.7	9	2.6	3.36
9. Disiplinlerarası uygulamaları yürütmede,diğer derslerin öğretmenlerinden yardım alırım.	29	8.4	91	26.4	137	39.7	65	18.8	23	6.7	3.11
10. Disiplinlerarası uygulamaları yürütmede öğretim programı ve ders kitabı dışında kaynaklardan da yararlanırım.	64	18.6	122	35.4	109	31.6	38	11.0	12	3.5	3.54
11. Dersimde, disiplinlerarası ilişkiler kurmayı sağlayacak etkinlikler tasarlarım.	36	10.4	129	37.4	121	35.1	51	14.8	8	2.3	3.39
12. Disiplinlerarası uygulamalar sırasında, diğer derslerin içerikleriyle uyum sağlamak için gerekirse ünite kazanımlarını farklı konu sıralamaları altında veririm.	30	8.7	112	32.5	112	32.5	74	21.4	17	4.9	3.19
13. İşlediğimiz ünitelerin diğer disiplinlerle paylaştığı kavram ya da beceriler olup olmadığını araştırırım.	26	7.5	133	38.6	115	33.3	54	15.7	17	4.9	3.28
17.Öğretmen merkezli bir ders süreci yerine, öğrencilerin aktif olmasını gerektiren disiplinlerarası uygulamaları tercih ederim.	96	27.8	157	45.5	73	21.2	18	5.2	1	0.3	3.95
Uygulamalar Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ağırlıklı Ortalaması											3.63

Öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek üzere hazırlanan anketin, "uygulamalar" boyutuna ait olan maddelere verdikleri cevaplara ait veriler incelendiğinde, bu uygulamaların nasıl ve ne kadar gerçekleştirildiğine yönelik görüşlerinin ortalama puan değerinin $\overline{x}$ = 3.63 olduğu görülmüştür. Derste işlenen konularda geçen kavramları diğer derslerle ilişkilendirme (madde=1), öğretmenler tarafından disiplinlerarası öğretim kapsamında en yüksek düzeyde ($\overline{x}$ = 4.27) gerçekleştirilen uygulama olmuştur. Bu ifade araştırmaya katılan öğretmenlerin 'Tamamen Katılıyorum' görüşünü en çok bildirdiği ifadedir (f=149). Öğretmenlerin, disiplinlerarası öğretim kapsamında en düşük düzeyde ($\overline{x}$ = 3.11) gerçekleştirdiği uygulama ise, disiplinlerarası uygulamaları yürütmede, diğer derslerin öğretmenlerinden yardım alma olmuştur (madde-9). Bu ifade, 'Hiç Katılmıyorum' seçeneğinin en çok işaretlendiği (f=23) ifadedir. Bu bulgulara göre, öğretmenler disiplinlerarası uygulamaları çoğunlukla gerçekleştirmekte fakat bunu yaparken, bağlantılar kurduğu derslerin öğretmenlerinden yardım almamaktadır. Oysa 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 (Duman ve Aybek, 2003).

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim kapsamındaki uygulamalara ilişkin öğretmenlerin, ikinci ve üçüncü yüksek düzeyde ortalamaya sahip maddeler, "Öğretim programlarında,dersler arasında kurulan bağlantıları anlarım." ($\overline{x}$ = 4.23) ve "Öğretmen merkezli bir ders süreci yerine, öğrencilerin aktif olmasını gerektiren disiplinlerarası uygulamaları tercih ederim." ($\overline{x}$ = 3.95) maddeleri olmuştur. 'Hiç Katılmıyorum' seçeneği,bu iki maddede de sadece 1 öğretmen tarafından işaretlenmiştir. Bu bilgilerden anlaşıldığı üzere öğretmenler, dersler arasında kurulan bağlantıları çoğunlukla anlamakta ve öğrenciyi aktif kılan disiplinlerarası uygulamaları içeren bir ders sürecini tercih etmektedirler.

Disiplinlerarası öğretim kapsamındaki uygulamalar boyutunda, öğretmenlerin, orta düzeyde katıldığı görüşler ise, "Disiplinlerarası uygulamalar sırasında, diğer derslerin içerikleriyle uyum sağlamak için gerekirse ünite kazanımlarını farklı konu sıralamaları altında veririm" ($\overline{x}$ = 3.19) ve "İşlediğimiz ünitelerin diğer disiplinlerle paylaştığı kavram ya da beceriler olup olmadığını araştırırım" ($\overline{x}$ = 3.28) maddeleridir. Bu maddeler araştırmaya katılan öğretmenlerin 'Hiç Katılmıyorum' seçeneğini toplamda en çok işaretledikleri (f= 34)

madde olmuştur. Bu bilgilere bağlı olarak öğretmenlerin, disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirirken diğer disiplinlerle paylaşılan ortak kavram ya da becerilerin varlığını orta düzeyde araştırdığı ve diğer derslerin içerikleriyle uyum sağlamak için ünite kazanımlarının sıralamasında bir düzenlemeye gitme ihtiyacını fazla duymadığı görülmektedir. Oysa geliştirilen yeni ilköğretim programlarının kılavuz kitaplarında, konu başlıklarının ve konu sıralamalarının öneri niteliğinde olduğu ve kazanımların tümünü kapsamak koşuluyla öğretmenlerin bu kazanımları farklı konu başlığı ve sıralaması altında verebilecekleri belirtilmektedir (MEB, 2005).

Araştırmaya katılan öğretmenler, disiplinlerarası uygulamaların gerçekleştirilebilmesinde, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin etkili olduğu görüşüne çoğunlukla katılmaktadır (%40.6). Anketin "uygulamalar" boyutunun genel ortalama puan değerinin ($\overline{x}$ = 3.63) üstünde kalan, sırasıyla, "Öğretim programlarına dahil edilmeden önce de derslerimde disiplinlerarası bağlantılar kurardım" ($\overline{x}$ = 3.70); "Öğretim programlarındaki disiplinlerarası uygulamaları kolaylıkla gerçekleştiririm" ($\overline{x}$ = 3.68) ve "Derste işlediğimiz konular, disiplinlerarası uygulamalar yapmaya uygundur" ($\overline{x}$ = 3.66) maddeleri de, öğretmelerin çoğunlukla katıldığı diğer maddelerdir. Bu maddelerde, toplamda sadece 12 öğretmen tarafından 'Hiç Katılmıyorum' seçeneği işaretlenmiştir. Bu bilgilere dayalı olarak, disiplinlerarası öğretim uygulamalarını öğretim programlarına dahil edilmeden önce de kullanan öğretmenlerin, uygulamaları hem derslerde işlenen konulara uygun hem de uygulanmasını kolay bulduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, "Dersimde, disiplinlerarası ilişkiler kurmayı sağlayacak etkinlikler tasarlarım" ($\overline{x}$ = 3.39) görüşüne orta düzeyde katılırken; disiplinlerarası uygulamaları yürütmede öğretim programı ve ders kitabı dışında kaynaklardan çoğunlukla ($\overline{x}$ = 3.54) yararlandığını ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin, disiplinlerarası ilişkiler kurmayı sağlayacak etkinlikleri fazla tasarlamadığı, disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirmede çoğunlukla diğer kaynaklardan yararlandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun sebebini Alleman ve Brophy (1991) şöyle açıklamıştır: Derslerde ilişkilendirme yapmak zaman almaktadır ve öğretmenin ek bir planlama yapmasını gerektirmektir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenler ilişkilendirme yapmaktan kaçınabilmektedir (Akt. Aladağ ve Şahinkaya, 2013).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, disiplinlerarası öğretim kapsamındaki uygulamalara ilişkin verdikleri cevaplar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin derslerinde disiplinlerarası uygulamaları çoğunlukla gerçekleştirdiği görülmektedir. Öğretmenler derslerini çoğunlukla diğer derslerle ilişkilendirmekte ama bunu yaparken diğer derslerin öğretmenleri ile işbirliğine girmemektedir. Öğretmenler disiplinlerarası uygulamaları tercih ederken, bu uygulamaları çoğunlukla programda yer aldığı kadar gerçekleştirmekte; kendileri bir program tasarlama ya da başka kaynaklardan yaralanma yoluna gitmemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarının öğretim programındaki yerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlerin, anketin "öğretim programındaki yeri" boyutuna ait olan maddelere verdikleri cevapların, cevap seçeneklerine göre dağılımları, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri alınarak analiz edilmiştir. Ayrıca, anketin "öğretim programındaki yeri" boyutuna ait maddelerin ortalamalarının ortalaması da alınarak, ilgili boyuta ait genel bir ortalama puan elde edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen dağılım Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo-7. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Öğretim Uygulamalarının Öğretim Programındaki Yerine İlişkin Görüşlerinin Frekans,Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Maddeler	Cevap Seçenekleri										$\bar{x}$
	Tamamen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
16.Disiplinlerarası çalışmalar gerçekleştirmek için zümreler işbirliği yapar.	61	17.7	105	30.4	108	31.3	50	14.5	21	6.1	3.39
31.Derslerde disiplinlerarası uygulamaların etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde programdan çok öğretmen etkilidir.	91	26.4	142	41.2	92	26.7	19	5.5	1	0.3	3.88
32. Öğretim programları, disiplinlerarası öğretim uygulamalarına olanak vermektedir.	27	7.8	114	33.0	150	43.5	45	13.0	9	2.6	3.30
33. Bulunduğumuz öğretim kademesinin öğretim programında disiplinlerarası öğretim yaklaşımına yönelik uygulamalara yer verilmektedir.	21	6.1	110	31.9	140	40.6	66	19.1	8	2.3	3.20
34. İlkokul ve ortaokul öğretim programında, disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirmeyi sağlayan yönergeler anlaşılırdır.	20	5.8	84	24.3	153	44.3	74	21.4	14	4.1	3.06
35. İlkokul ve ortaokul öğretim programında yer alan disiplinlerarası uygulamalar, programın amaçlarına ulaşmayı sağlamaktadır.	27	7.8	106	30.7	150	43.5	53	15.4	9	2.6	3.26
37. Öğretim programında belirtilen süreler, disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirmek için yeterlidir.	16	4,6	61	17.7	153	44.3	94	27.2	21	6.1	2.88
39. Ders kitaplarında, disiplinlerarası dikey yani aynı dersin farklı sınıf düzeylerindeki ilişkiler kurulmuştur.	30	8.7	99	28.7	148	42.9	53	15.4	15	4.3	3.22
40. Ders kitaplarında, yatay yani aynı sınıf düzeyindeki farklı dersler arasındaki ilişkiler kurulmuştur.	25	7.2	92	26.7	138	40.0	72	20.9	18	5.2	3.10
Öğretim Programındaki Yeri Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ağırlıklı Ortalaması											3.25

Öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası uygulamaların, "öğretim programındaki yeri" boyutuna ait olan anket maddelerine verdikleri cevaplara dair veriler incelendiğinde, bu uygulamaların öğretim programında ne düzeyde yer aldığına yönelik görüşlerin ortalama puan değerinin $\overline{x}$ = 3.25 olduğu görülmüştür. Disiplinlerarası uygulamaların öğretim programındaki yeri boyutunda, 'Tamamen Katılıyorum' seçeneği en çok frekansa (f=91) "Derslerde disiplinlerarası uygulamaların etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde programdan çok öğretmen etkilidir" maddesinde (madde=31) sahip olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 91'i disiplinlerarası uygulamaların etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde programdan çok öğretmenin etkili olduğunu ifade ederken, sadece bir kişi 'Hiç Katılmıyorum' seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlerin disiplinlerarası uygulamaların, öğretim programındaki yerine ilişkin görüşlerinde en yüksek ikinci ortalama puan değerine ($\overline{x}$ = 3.39) ise "Disiplinlerarası çalışmalar gerçekleştirmek için zümreler işbirliği yapar" maddesi sahip olmuştur. Bu durum öğretmenlerin, disiplinlerarası uygulamalarda etkin rolü öğretim programına nazaran çoğunlukla kendilerinde gördüklerini ve bu rolü yerine getirmede diğer zümrelerle orta düzeyde işbirliğine girdiklerini göstermektedir. Schoch ve Seitz (1997) de, disiplinlerarası öğretimin uygulanması için, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sıkı bir işbirliğine, zaman, içerik ve mekanla ilgili esnek ve kişisel çözümler üretmeye, blok dersler veya proje haftaları gibi zaman dilimleri oluşturmaya ve buna uygun okul içi ve okul dışı çerçeve şartları sağlamaya hazır olmaları gerektiğini söylemiştir (Akt. Dervişoğlu ve Soran, 2003).

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası uygulamaların öğretim programındaki yerine ilişkin, öğretmenlerin orta düzeyde katıldığı diğer maddeler ise sırasıyla, "Öğretim programları, disiplinlerarası öğretim uygulamalarına olanak vermektedir" ($\overline{x}$ = 3.30) ve "İlkokul ve ortaokul öğretim programında yer alan disiplinlerarası uygulamalar, programın amaçlarına ulaşmayı sağlamaktadır" ($\overline{x}$ = 3.26) maddeleri olmuştur. Bu bilgilerden anlaşıldığı üzere, öğretmenler, ilkokul ve ortaokul öğretim programlarının disiplinlerarası uygulamaları yerine getirmede kendilerine orta düzeyde olanak verdiğini düşünmektedir. Bunun yanında öğretim programında yer alan disiplinlerarası uygulamalar, programın amaçlarına ulaşmada öğretmenler tarafında etkili bulunmamaktadır.

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası uygulamaların öğretim programındaki yerinde, öğretmenlerin en yetersiz ($\overline{x}$ = 2.88) bulduğu kısım, öğretim programında disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirmek için belirtilen süreler olmuştur.

Öğretmenlerin, disiplinlerarası uygulamaların öğretim programındaki yerine yönelik görüşlerinin ortalama puanının ($\overline{x}$ = 3.25) altında kalan bir diğer madde ise "İlkokul ve ortaokul öğretim programında, disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirmeyi sağlayan yönergeler anlaşılırdır" ($\overline{x}$ = 3.06) maddesi olmuştur. Bu durum, öğretim programında yer alan disiplinlerarası uygulamalara yönelik yönergelerin anlaşılmasının öğretmenler tarafından zor bulunduğu ve bunun da zaten orta düzeyde yeterli bulunan zamanı etkili kullanmayı zorlaştırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin 33.maddeye ilişkin ortalama puanı ($\overline{x}$ = 3.20), bulundukları öğretim kademesindeki öğretim programlarının disiplinlerarası uygulamalara orta düzeyde yer verdiğini düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, programda yer alan disiplinlerarası uygulamaların, "öğretim programındaki yeri"ne ilişkin görüşlerine yönelik ortalama değerin ($\overline{x}$ = 3.25) altında kalan, sırayla, "Ders kitaplarında, yatay yani aynı sınıf düzeyindeki farklı dersler arasındaki ilişkiler kurulmuştur" ($\overline{x}$ = 3.10) ve "Ders kitaplarında, disiplinlerarası dikey yani aynı dersin farklı sınıf düzeylerindeki ilişkiler kurulmuştur" ($\overline{x}$ = 3.22) maddelerine yönelik görüşleri de üstteki görüşü desteklemektedir. Oysa disiplinler arası ilişkilendirmenin etkili bir şekilde yapılması öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirecek, öğrencinin derste gördüklerini ders dışında başka alanlarda da kullanma olanağı sağlayacaktır (Dervişoğlu ve Soran, 2003).

Bu sonuçlardan da görüldüğü üzere öğretmenler, öğretim programında ne aynı düzeydeki farklı dersler arasında ne de bir dersin farklı sınıf düzeylerinde disiplinlerarası ilişkiler yeterince bulunduğunu düşünmektedir. Bu da "Öğretim programları, disiplinlerarası öğretim uygulamalarına olanak vermektedir" maddesine oldukça yüksek sayıda (f=150) öğretmenin 'Orta Düzeyde Katılıyorum' görüşünü bildirmesinin sebebi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, disiplinlerarası uygulamaların "öğretim programındaki yeri" boyutuna ilişkin verdikleri cevaplar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında disiplinlerarası uygulamalara orta düzeyde yer verildiğini düşündüğü görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretim programlarını gerek disiplinlerarası uygulamaları içerme ve disiplinlerarası ilişkileri kurma, gerekse bu uygulamaları gerçekleştirmek için yeterli süreyi tanıma konusunda fazla yeterli bulmamaktadır. Öğretmenler, öğretim programındaki yönergeleri anlaşılır bulmamaktadır. Bu durum, onların disiplinlerarası uygulamaları kendi çabalarıyla şekillendirdiği şeklinde

yorumlanabilir. Bu da öğretmenleri, disiplinlerarası uygulamaları yönetmede öğretim programından çok kendilerini etkin görme görüşünde birleştirmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi "öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarına (faydaları, uygulamaları ve öğretim programındaki yeri) ilişkin görüşleri, öğretmenlerin; a) cinsiyet, b) mesleki kıdem, c) hizmet kademesi (sınıf ya da branş öğretmeni olma) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir.Bu alt probleme ilişkin olarak yapılan istatistiksel çözümlemeler, her değişken için ayrı başlıklar altında verilmiştir.

4.4.1. Öğretmen Görüşleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmen görüşleri üzerinde etkisi araştırılan ilk değişken, "cinsiyet" değişkeni olmuştur. Öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarına (faydaları, uygulamaları ve öğretim programındaki yeri) ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, iki alt kategorisi olan bağımsız değişkenler arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesine yönelik t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo-8'de gösterilmiştir.

Tablo-8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Disiplinlerarası Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\overline{x}$	S	t	Sd	p
Faydalar	Kadın	221	3.93	.58	1.887	343	.060
	Erkek	124	3.81	.54			
Uygulamalar	Kadın	221	3.63	.48	1.400	343	.162
	Erkek	124	3.55	.56			
Öğretim Programındaki Yeri	Kadın	221	3.27	.61	-0.298	343	.766
	Erkek	124	3.29	.61			
Genel	Kadın	221	3.67	.45	1.397	343	.163
	Erkek	124	3.59	.49			

Tablo-8'deki veriler genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası uygulamalara ilişkin görüşlerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [t(343) = 1.397; p>.05]. Diğer bir ifadeyle disiplinlerarası uygulamalara ilişkin görüşleri, öğretmenlerin kadın ya da erkek olmasına dayalı olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri, sırasıyla anketin "faydalar" boyutunda [t(343) = 1.887; p>.05], "uygulamalar" boyutunda [t(343) = 1.400; p>.05] ve "öğretim programındaki yeri" boyutunda [t(343) = -0.298; p>.05], öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Disiplinlerarası uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri anketinin alt boyutlarının hiçbirisinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin, disiplinlerarası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik maddelere verdikleri cevaplarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde; anketin "faydalar" ve "uygulamalar" alt boyutlarında kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalama değerde olduğu görülmektedir. Ancak, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kadın öğretmenler ($\overline{x}$ =3.93), erkek öğretmenlere ($\overline{x}$ = 3.81) oranla,

disiplinlerarası uygulamaları daha faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde, kadın öğretmenler ($\overline{x}$ = 3.63) disiplinlerarası uygulamaları erkek öğretmenlere ($\overline{x}$ = 3.55) oranla, daha çok gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Disiplinlerarası uygulamalara öğretim programında verilen yer konusundaki ortalama puan değerleri ise, erkek öğretmenlerde ($\overline{x}$ = 3.29), kadın öğretmenlerden ($\overline{x}$ = 3.27) daha yüksek düzeyde olmuştur.

Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyetleri yönünden, disiplinlerarası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermemesi, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin, disiplinlerarası uygulamaları faydalı bulma ve disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirme yönünde olumlu görüşlere sahip olduğu, ancak disiplinlerarası uygulamaların öğretim programındaki yerini yeterli bulmadığı anlamına da gelebilir. Ancak fark anlamlı olmasa da, genel olarak, disiplinlerarası öğretim uygulamalarına ilişkin bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahiptir.

4.4.2.Öğretmen Görüşleri ile Hizmet Kademesi Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmen görüşleri üzerinde etkisi araştırılan ikinci değişken, "Hizmet Kademesi (Sınıf-Branş)" değişkeni olmuştur. Öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarına (faydaları, uygulamaları ve öğretim programındaki yeri) ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin, sınıf ya da branş öğretmeni olmalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, iki alt kategorisi olan bağımsız değişkenler arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesine yönelik t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo-9'de gösterilmiştir.

Tablo-9. Öğretmenlerin Hizmet Kademesine Göre Disiplinlerarası Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hizmet Kademesi	N	$\overline{x}$	S	t	Sd	P
Faydalar	Sınıf	176	3.95	.54	2.416	343	.016
	Branş	169	3.81	.58			
Uygulamalar	Sınıf	176	3.66	.48	2.006	343	.046
	Branş	169	3.55	.53			
Öğretim Programındaki Yeri	Sınıf	176	3.33	.63	1.792	343	.074
	Branş	169	3.22	.58			
Genel	Sınıf	176	3.70	.46	2.518	343	.012
	Branş	169	3.58	.47			

Tablo-9'deki veriler genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası uygulamalarına ilişkin görüşlerinde, sınıf ya da branş öğretmeni olma değişkenine göre anlamlı farklılık vardır [$t(343) = 2.518$; $p<.05$]. Diğer bir ifadeyle disiplinlerarası uygulamalara ilişkin görüşleri, öğretmenlerin, ilkokul ya da ortaokul kademesinde hizmet vermesine dayalı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri, sırasıyla disiplinlerarası uygulamaların "faydalar" boyutunda [$t(343) = 2.416$; $p<.05$] ve disiplinlerarası öğretim kapsamındaki "uygulamalar" boyutunda [$t(343) = 2.006$; $p<.05$] öğretmenlerin hizmet kademesine göre anlamlı farklılıklar gösterirken; disiplinlerarası uygulamaların "öğretim programındaki yeri" boyutunda [$t(343) = 1.792$; $p>.05$] anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin, disiplinlerarası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, sınıf öğretmenleri ($\overline{x}$ = 3.95) disiplinlerarası uygulamaları branş öğretmenlerine ($\overline{x}$ = 3.81) göre daha faydalı bulmaktadır. Bu farklılık istatistiksel olarak da anlamlıdır. Aynı şekilde, sınıf öğretmenleri ($\overline{x}$ = 3.66) disiplinlerarası uygulamaları branş öğretmenlerine ($\overline{x}$ = 3.55) göre daha çok

gerçekleştirmektedir ve bu farklılık istatistiksel olarak da anlamlıdır. Disiplinlerarası uygulamaların öğretim programındaki yerine yönelik görüşlerinin ortalama puanı sınıf öğretmenlerinde ($\overline{x}$ = 3.33), branş öğretmelerine ($\overline{x}$ = 3.22) göre daha yüksek değer aldığı halde, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Bu bulgular genel olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıf ya da branş öğretmeni olmasının, disiplinlerarası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılığa sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu verilere göre, disiplinlerarası uygulamaların faydalı bulunması ve bu uygulamaların gerçekleştirilmesi, sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın "faydalar" ve "uygulamalar" boyutunda oluşması, sınıf öğretmenlerinin, ilkokul kademesindeki öğrencilerin daha bütüncül olan algılayışlarına disiplinlerarası uygulamalarla daha rahat cevap verdikleri için bu uygulamaları branş öğretmenlerine göre daha faydalı bulduğu ve daha sık gerçekleştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin "öğretim programındaki yeri" boyutunda, sınıf ya da branş öğretmeni olma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi, her iki hizmet kademesinde görev yapan öğretmenlerin de disiplinlerarası uygulamalara öğretim programlarında yeterince yer verilmemesi konusunda benzer görüşlere sahip olduğu anlamına da gelebilir. Ancak hizmet kademesi değişkeni, öğretmenlerin "öğretim programındaki yeri" boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmasa da, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olumsuz görüşlere sahip olması; bu uygulamaları daha çok gerçekleştirdikleri için, programda yer alan eksiklikleri daha çok hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.4.3. Öğretmen Görüşleri ile Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmen görüşleri üzerinde etkisi araştırılan üçüncü değişken, "Mesleki Kıdem" değişkeni olmuştur. Öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarına (faydaları, uygulamaları ve öğretim programındaki yeri)ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, üç ya da daha fazla alt kategoriden oluşan bağımsız değişkenler arasındaki anlamlılığının test edilmesine yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonuçları Tablo-10'da ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin betimsel veriler Tablo-11'de gösterilmiştir.

Tablo-10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Disiplinlerarası Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Faydalar	Gruplar Arası	2.634	4	.658	2.074	.084
	Gruplar İçi	107.931	340	.317		
	Toplam	110.565	344			
Uygulamalar	Gruplar arası	1.373	4	.343	1.315	.264
	Gruplar içi	88.736	340	.261		
	Toplam	90.109	344			
Öğretim Programındaki Yeri	Gruplar Arası	3.058	4	.765	2.095	.081
	Gruplar İçi	124.105	340	.365		
	Toplam	127.163	344			
Genel	Gruplar Arası	1.745	4	.436	2.007	.093
	Gruplar içi	73.893	340	.217		
	Toplam	75.638	344			

Tablo-10'daki veriler genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası uygulamalara ilişkin görüşlerinde, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(4;340) = 2.007$; $p>.05$].

Anketin "faydalar", "uygulamalar" ve "öğretim programındaki yeri" alt boyutlarının hiçbirinde , mesleki kıdem, öğretmenlerin görüşlerini belirleyici bir değişken olmamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, 1) 1-5 yıl; 2) 6-10 yıl; 3) 11-15 yıl; 4) 16-20 yıl; 5) 20 yıl ve üzeri şeklinde beş kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin tek yönlü varyans analizi, öğretmenlerin hizmet sürelerinin

disiplinlerarası uygulamalara ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin disiplinlerarası uygulamalara ilişkin görüşleri, anketin alt boyutlarında, sırasıyla, "faydalar" boyutunda [F(3;248) = 2.074; p>.05]; "uygulamalar" boyutunda [F(3;248) = 1.315; p>.05] ve "öğretim programındaki yeri" boyutunda [F(3;248) = 2.095; p>.05] anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo-11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\overline{x}$	S
Faydalar	1. 1-5 Yıl	25	3.86	.57
	2. 6-10 Yıl	36	3.98	.56
	3. 11-15 Yıl	65	3.86	.66
	4. 16-20 Yıl	71	3.73	.56
	5. 20- (+) Yıl	148	3.94	.52
	Toplam	345	3.88	.57
Uygulamalar	1. 1-5 Yıl	25	3.54	.42
	2. 6-10 Yıl	36	3.59	.47
	3. 11-15 Yıl	65	3.63	.54
	4. 16-20 Yıl	71	3.50	.54
	5. 20- (+) Yıl	148	3.66	.51
	Toplam	345	3.60	.51
Öğretim Programındaki Yeri	1. 1-5 Yıl	25	3.39	.57
	2. 6-10 Yıl	36	3.14	.57
	3. 11-15 Yıl	65	3.24	.62
	4. 16-20 Yıl	71	3.16	.59
	5. 20- (+) Yıl	148	3.36	.62
	Toplam	345	3.28	.61
Genel	1. 1-5 Yıl	25	3.64	.41
	2. 6-10 Yıl	36	3.65	.43
	3. 11-15 Yıl	65	3.63	.51
	4. 16-20 Yıl	71	3.51	.48
	5. 20- (+) Yıl	148	3.71	.46
	Toplam	345	3.64	.47

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin betimsel verilerin bulunduğu Tablo-11'deki veriler genel olarak incelendiğinde; öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin, sırasıyla, 1-5 yıllık kıdem ($\overline{x}$ = 3.64), 6-10 yıllık kıdem ($\overline{x}$ = 3.65), 11-15 yıllık kıdem ($\overline{x}$ = 3.63), 16-20 yıllık kıdem ($\overline{x}$ = 3.51), 20-(+) yıllık kıdem ($\overline{x}$ = 3.71) kategorilerinin tümünde büyük ölçüde benzer düzeylerde olduğu görülmektedir.Bu bulgunun da, öğretmen görüşlerinin hizmet kademesine göre anlamlı farklılık göstermemesini açıkladığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, Tablo-11'e göre, en yüksek düzeyde ortalama puana sahip kıdemler, her alt boyutta farklı olmuştur. Disiplinlerarası uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik anketin "faydalar" boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde en yüksek düzeyde ortalama puana ($\overline{x}$ = 3.98) 6-10 yıllık kıdemi olan öğretmenler sahipken; "uygulamalar" boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde en yüksek düzeyde ortalama puana ($\overline{x}$ = 3.66) 20 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenler sahip olmuştur. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, hangi mesleki kıdeme sahip olursa olsun, öğretmenlerin, çoğunlukla disiplinlerarası uygulamaları faydalı bulduğu ve bu uygulamaları gerçekleştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu aynı zamanda, öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça alan bilgisinde ve uygulamada da etkinliklerinin artması şeklinde de yorumlanabilir. Currie (1988) de yaptığı araştırmada bu bulguyu destekleyerek, farklı yaklaşımlar kullanmaya yönelik tutumların, bu yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmayla ve farklı yaklaşımlarda program uygulamalarını daha önce gerçekleştirmiş olmakla yakından ilgili olduğunu da belirtmiştir. Bunun yanında her iki alt boyut içinde en düşük düzeyde ortalama puana sahip olan hizmet kademesi 16-20 yılda olmuştur. Bu durum, bu hizmet kademesinde ki öğretmenlerin diğer hizmet kademesindeki öğretmenlere göre, disiplinlerarası uygulamaları daha az faydalı bulma ve uygulamaları daha az gerçekleştirme yönünde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Disiplinlerarası uygulamaların, "öğretim programındaki yeri" boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde en yüksek düzeyde ortalama puana 1-5 yıllık kıdemi olan öğretmenler sahip olmuştur. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Çünkü araştırmaya katılan her hizmet kademesindeki öğretmen, disiplinlerarası uygulamaların öğretim programında orta düzeyde yer aldığı görüşüne sahiptir. Bu bulgu, her mesleki kıdemdeki öğretmenin disiplinlerarası uygulamalara öğretim programında yer verilmesini istediği ama mevcut yerinin orta düzeyde yeterli olduğu görüşüne sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaya çalışan bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırma bulgularına göre, örneklemi oluşturan öğretmenler çoğunlukla ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası uygulamaları faydalı bulmaktadır. Öğretmenler tarafından bu uygulamaların en faydalı görülen yönü, öğrencilerin konuları daha iyi kavramasını yardımcı olması olmuştur.

2. Araştırmaya katılan öğretmenler disiplinlerarası öğretim uygulamalarının, öğrencilerin, öğrendikleri konular ile günlük hayat arasında bağlantı kurmasını sağlamada ve derse karşı olan ilgilerini arttırmada faydalı olduğu görüşüne çoğunlukla katılmaktadır.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu disiplinlerarası bağlantılar kurabilmeyi öğretmen yeterliliklerinden biri olarak gördüğü halde bazı yeni kavramların anlatımında disiplinlerarası uygulamalardan orta düzeyde faydalanmaktadır.

4. Örneklem grubundaki öğretmenler, dersin hedeflerine ulaşmada ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlamada disiplinlerarası uygulamaları oldukça faydalı bulmaktadır. Bu bulgu, yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenen ilköğretim programlarının hedeflerini gerçekleştirmede disiplinlerararsı uygulamaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, disiplinlerararı uygulamaları gerçekleştirmenin, kendilerini yenileyip geliştirmede ve alanlarındaki verimliliği arttırmada oldukça faydalı bulmaktadır.

6. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin büyük çoğunluğu, disiplinlerarası uygulamaları, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkıda bulunarak onların karşılaştıkları problemleri çözme becerilerini geliştirmede oldukça faydalı bulmaktadır.

7. Örneklem grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu, disiplinlerararı öğretim uygulamalarını, öğretmenlerin dersteki etkinliklerini değiştirerek öğretmenleri daha aktif hale getirmede faydalı bulmaktadır.

5.1.2. İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretim programlarındaki disiplinlerarası uygulamaları anladıkları yönündeki görüşe tamamen katılmaktadırlar ve bu uygulamalardan en çok, derslerindeki konuları diğer derslerle ilişkilendirme uygulamasını gerçekleştirmektedirler.

2. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yaklaşık yarısı disiplinlerarası uygulamaları kolaylıkla gerçekleştirdiğini düşünmekte ve bu nedenle disiplinlerarası uygulamaları yürütmede diğer derslerin öğretmenlerinde orta düzeyde yardım almaktadır.

3. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenler çoğunlukla öğretmen merkezli bir ders süreci yerine, öğrencilerin aktif olmasını gerektiren disiplinlerarası uygulamaları tercih etmektedir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenler, işledikleri ünitelerin diğer disiplinlerle paylaştığı kavram ve beceri olup olmadığını araştırma ve disiplinlerarası uygulamalar sırasında diğer derslerin içerikleriyle uyum sağlamada gerekirse ünite kazanımlarını farklı konu sıralamaları altında verme görüşüne orta düzeyde katılmaktadır.

5. Araştırmaya katılan öğretmenler, derste işledikleri konuların disiplinlerarası uygulamalara uygun olduğu görüşüne çoğunlukla katılırken, öğretim programlarında disiplinlerarası uygulamaların orta düzeyde yer aldığını düşünmektedir.

6. Araştırma örneklemindeki öğretmenler, disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirmede öğretim programı ve ders kitabı dışındaki kaynaklardan çoğunlukla faydalanırken, derslerinde disiplinlerarası ilişkiler kurmayı sağlayacak etkinlikler tasarlamayı orta düzeyde gerçekleştirmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, disiplinlerarası uygulamaların öğretim programındaki yerine yönelik görüşlerinde en yüksek düzeyde katıldıkları görüş, disiplinlerarsı uygulamaların gerçekleştirilmesinde programdan çok öğretmenin etkili olduğu görüşüdür.

2. Örneklem grubundaki öğretmenler, disiplinlerarası çalışmalar gerçekleştirmede zümrelerin orta düzeyde işbirliği yaptığını düşünmektedir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenler, bulundukları öğretim kademesindeki öğretim programlarında disiplinlerarası yaklaşıma yönelik uygulamalara orta düzeyde yer verildiği için programların disiplinlerarası uygulamalara orta düzeyde olanak verdiğini görüşüne sahiptir.

4. Araştırma kapsamında görüşü alınan öğretmenler, öğretim programlarında disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirmeyi sağlayan yönergelerin orta düzeyde yer aldığını ve programda disiplinlerarası uygulamalar için yeterli süre ayrılmadığını belirtmiştir. Bu

durum, zaten zaman sıkıntısı çeken öğretmenlerin yönergelerden de yeterince faydalanamadığı için disiplinlerarası uygulamalar tasarlamaktan kaçınmalarına sebebi olabilir.

5. Araştırmaya katılan öğretmenler, ders kitaplarında disiplinlerarası yatay (aynı sınıf düzeyinde farklı dersler arasında) ve dikey (aynı dersin farklı sınıf düzeyleri arasında) ilişkilerin orta düzeyde kurulduğunu düşünmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası uygulamalara yönelik görüşleri incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bakılmaksızın hepsi disiplinlerarası uygulamaları çoğunlukla faydalı bulup gerçekleştirme yönünde görüş bildirirken, disiplinlerarsı uygulamaların öğretim programındaki yerini orta düzeyde yeterli bulmaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenleri, ilkokul ve ortaokul öğretim programındaki disiplinlerarası uygulamalara yönelik görüşleri hizmet kademesine değişkenine göre genel olarak incelendiğinde anlamlı farklılık göstermiştir. Diğer bir ifadeyle disiplinlerarası uygulamalara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri, branş öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumludur.

3. Örneklem grubundaki öğretmenlerin disiplinlerarası uygulamaların "faydalar", "uygulamalar" ve "öğretim programındaki yeri" boyutlarına yönelik görüşleri hizmet kademesine değişkenine göre ayrı ayrı incelendiğinde ise "faydalar" ve "uygulamalar" boyutunda anlamlı farklılık görülürken, "öğretim programındaki yeri" boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Yani araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre disiplinlerarası uygulamaları daha faydalı bulmakta ve bu uygulamaları daha çok gerçekleştirmektedir. Disiplinlerarası uygulamaların öğretim programındaki yerini ise hem sınıf hem de branş öğretmenleri orta düzeyde yeterli bulmaktadır.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğretim programındaki disiplinlerarası uygulamalara yönelik görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre genel olarak

incelendiğinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak mesleki kıdeme ilişkin betimsel veriler incelendiğinde meslekte 20 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin disiplinlerarası uygulamaları daha çok gerçekleştirdiği görülmektedir.

5.2. Öneriler

1. Öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri için öncelikle bu yaklaşımla ilgili gerekli ön bilgiye sahip olmaları gerekir. Bunu sağlamak için de hem hizmet öncesi eğitim sürecinde yani lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme kurumlarının programları disiplinlerarası yaklaşım doğrultusunda düzenlenebilir hem de öğretmen adaylarına öğretim sürecinde disiplinlerarası öğretim uygulamaları gerçekleştirebilecekleri etkinlikler tasarlanabilir.

2. Eğitim sistemimizde ve öğretim programlarında yeni olan disiplinlerarası yaklaşımın özellikleri ve uygulama ilkeleri ile ilgili öğretmenlerin ihtiyaç duydukları destek hizmet içi eğitimlerle sağlanabilir. Bu eğitimlerde teorik bilgi vermenin yanında, aynı zamanda öğretmenlere disiplinlerarası yaklaşıma yönelik planlama uygulamaları da yaptırılabilir.

3. Öğretmen kılavuz kitaplarında disiplinlerarası öğretim uygulamalarının nasıl gerçekleştirileceğine yönelik yönergelere daha çok yer verilebilir; bu yönergeler açık ve anlaşılır hale getirilebilir.

4. Disiplinlerarası uygulamaları etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için gerekli olan zümreler arası işbirliğini ve iletişimi sağlamaya yönelik okul yöneticileri, öğretmenlerin bir araya gelmelerini sağlayacak programlar hazırlayabilir ve bunun için ayrılmış bir zaman dilimi belirleyebilir.

5. Öğretim programlarında, farklı disiplinlerden öğretmenlerin bir araya gelerek disiplinlerarası öğretim uygulamalarını birlikte gerçekleştirebilecekleri ders saatlerine yer verilebilir.

6. Sadece disiplinlerarası yaklaşımı teşvik etmeye yönelik, derslerin kazanımları arasında yapılan az sayıdaki ilişkilendirmeler yerine, tamamen disiplinlerarası yaklaşımı esas alan program geliştirme çalışmaları yürütülebilir.

7. Disiplinlerarası öğretim uygulamalarını rahatlıkla gerçekleştirmede öğretmenlerin ve öğrencilerin gereksinim duyduğu fiziksek şartlara göre okul yapıları yeniden düzenlenebilir.

8. Öğretim etkinliklerinde yol gösteren ders kitapları ve uygulamaları gerçekleştirmek için gerekli olan ders saatleri, disiplinlerarası yaklaşımın gerektirdiği şekilde yeniden düzenlenebilir.

9. Yenilenen ilköğretim programlarında az sayıdaki kazanım arasında kurulan ilişkiler, disiplinlerarası yaklaşımın gerektirdiği şekilde aynı eğitim kademesinde tüm dersler arasında ve her bir dersin tüm farklı eğitim kademeleri arasında etkili bir şekilde yeniden kurulabilir.

10. Ayrı ayrı disiplinlerin bilgilerini ölçmeye yönelik olan sınavların yapısı, farklı disiplinlerden gelen bilgilerin bir araya getirilmesini gerektirecek şekilde düzenlenebilir. Böylece disiplinlerarası öğretim süreci, değerlendirme aşamasıyla bir bütün haline getirilebilir.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Milli Eğitim Bakalığı'na bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerle gerçekleştirilen bu araştırma, özel ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerle de gerçekleştirilebilir.

2. Öğrencilerin gelişim özellikleri düşünülerek ilkokul ve ortaokul kademesinde gerçekleştirilen bu araştırma, lise kademesinde de gerçekleştirilebilir.

3. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri gözden geçirilip gerekirse maddeler eklenip çıkarılarak yani yeni ölçekler geliştirilerek benzer araştırmalar ön lisans ve lisans düzeyinde de yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *8.Uluslararası eğitim teknolojisi konferansı.* Web: http://www.ietc2008.anadolu.edu.tr adresinden 27 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.

Aladağ, E., Şahinkaya, N. (2013). Sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının matematik ve sosyal bilgiler dersinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri, *Kastamonu eğitim dergisi,* 21(1), 157-176.

Alkan, C., Kurt, M., (2007). *Özel öğretim yöntemleri-disiplinlerin öğretim teknolojisi.* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Arslantaş, B. (2006). *İlköğretim 4.sınıf beden eğitimi dersi futbol temel becerilerinin disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre öğretiminde model bir uygulama.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aybek, B. (2001). İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler öğretiminin sosyal diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesi, *Çukurova üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi,* 7(7), 34-48.

Berger, G. (1972). Opinions and facts. In *Interdisciplinarity, problems of teaching and research in university* (pp. 23-26). France: OECD.

Brooks, J.G., Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms.* Alexandria, Virginia: ASCD.

Bruner, J.S. (1963). *The process of education* (Vintage Edition). New York: Random House.

Büyükalan Filiz, S. (2003). Eğitimle ilgili temel kaynaklar., Ç. Özdemir. (Editör). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* (1. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım, ss. 3-24.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için el kitabı. istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* (1.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.Ş., Karadeniz, Şirin., Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Caudill, R.L. (2009). *Interdisciplinary curriculum and its effect on student achievement levels.* Published doctoral dissertation, Capella University, Minnesota.

Chitwood, G.B. (2009). *Interdisciplinary instruction in american colleges of education: rhetoric or reality?.* Published doctoral dissertation, University of Arkansas, Little Rock.

Çıray, F. (2010). *İlköğretimde disiplinlerarası analoji tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Currie, J.L. (1988). *Traditional and interdisciplinary teaching approaches: a comparative study of teacher's attitudes toward the arts in general education.* Published master's thesis, Kutztown University , Pennsylvania.

Davis, J.R. (1995). *Interdisciplinary courses and team teaching: new arrangements for learning.* Phoenix, AZ: Oryx Press.

Delier, A. (2005). *Sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımlar.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demir, E. (2009). *İlköğretim ikinci sınıflarda uygulanan disiplinlerarası bütüncül öğretim yaklaşımının etkisi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi,* 7, 27-43.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı.* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C., Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim,* 147(33), 14-25.

Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dervişoğlu, S., Soran, H. (2003). Ortaöğretim biyoloji eğitiminde disiplinler arası öğretim yaklaşımının değerlendirilmesi. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi,* 25, 48-57.

Diker Coşkun, Y., Demirel, M., (2009, 1-3 Mayıs). *Proje tabanlı öğrenme ile desteklenen disiplinlerarası öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması.* I. Uluslararsı Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunuldu, Çanakkale. Web: http://www.eab.org.tr adresinden 23 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.

Duman, B., Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11. Web: http://akademik.mu.edu.tr adresinden 23 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.

Ellis, A.K., Stuen, C.J. (1998). *The interdisciplinary curriculum.* New York: Eye On Education.

Erden, M., Akman, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme.* (13. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erickson, H.L. (1995). Stirring the head, heart, and soul (redefining curriculum and instruction), California: Corwin Press, Inc.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* (10. Baskı). Ankara: Meteksan.

Göğebakan, Yüksel. (2009). *Görsel sanatlar ve sosyal bilgiler derslerinin ilişkilendirilmesinin kültür varlıklarını tanıma ve sahip çıkma ile ilgili kazanımların*

gerçekleşmesi ve öğrencilerin tutumları üzerinde etkileri, Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürkan, T., Gökçe, E. (1999). Eğitim programlarını bütünleştirmenin on yolu. *Ankara ünivesitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 32(1), 29-39.

İşler, A.Ş. (2004). Sanat eğitiminde disiplinlerarası-tematik yaklaşım. *Milli eğitim dergisi, 163.* Web: http://dhgm.meb.gov.tr adresinden 10 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.

Jacobs, H.H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. In H.H. Jacops (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: design and implementation* (pp. 1-11). Alexandria: ASCD.

Jester, J.A. (2008). *Interdisciplinary performance and aducation: the study, the Project and the challenge* . Published doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.* (11. Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Klein, G. (2002). Interdisciplinarity in study abroad. In C. Haynes (Ed.), *Innovations in interdisciplinary teaching* (pp. 201-220). Westport, CT: Oryx Press.

Mallery, A.L. (2000). *Creating a catalyst for thinking-the integrated curriculum.* USA: Allyn and Bacon.

Mason, T.C. (1996). Integrated curricula: potential and problems. *Journal of teacher education*, 47(4), 263-269.

MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu 6-7-8.sınıflar (taslak basım).* Ankara, MEB.

MEB (2012). *2011-2012 Altındağ, Çankaya, Keçiören İlçelerinde Bulunan İlkokul ve Ortaokul Kurumları Listesi.* Ankara: MEB Ar-Ge Birimi.

Özdemir, S., Yalın, H.İ. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme.* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi,* 28, 159-156.

Pajewski, S.G. (2006). *Engagement in acadeiic advising: a comparison between students in interdisciplinary programs and students in noninterdisciplinary programs.* Published doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania.

Perkins, D.N. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art.* (Occasional Paper 4). Santa Monica, California: The Getty Center for Education in the Arts.

Saracaloğlu, A.S., Dursun, F., Uça, S., Baydilek, B. (2011, 5-8 Ekim). *İlköğretim II. devre zorunlu derslerinde girişimcilik ara disiplini.* I.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunuldu, Eskişehir. Web: http://pegem.net adresinde 24 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

Şişman, M. (2012). *Eğitim bilimine giriş.* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* (7. Baskı). Ankara: Yargı yayınları.

Turna, Ö., Bolat, M., Keskin, S. (2012, 27-30 Haziran). *Disiplinlerarsı yaklaşım: müzik, fizik, matematik örneği.* 10.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Niğde. Web: http:// http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek adresinden 29 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

Ünal, O. (2011). *Program geliştirme (pratik eğitim serisi)*. Ankara: Açı Akademi Yayınları Web: http://oguzhanhoca.com adresinden 24 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

Wiles, J., Bondi, J. (1993). *Curriculum development: a guide to practise.* (Fourth Edition). New York: Macmillan Publishing Company.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme (teoriler-teknikler).* Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Yetkin, D., Daşcan, Ö. (Editörler). (2006). *İlköğretim programı(1-5 sınıflar),* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12, 89-94.

EK 1

2011-2012 ÖĞRETİM YILI RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARI GENEL TOPLAM

İstatistik Bölümü

İLÇE ADI	KURUM SAYISI	ŞUBE SAYISI	DERSLİK SAYISI	YENİ KAYIT ÖĞRENCİ SAYISI			TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI			ÖĞRETMEN SAYISI			2010-2011 MEZUN ÖĞRENCİ SAYISI		
				ERKEK	KIZ	TOPLAM	ERKEK	KIZ	TOPLAM	ERKEK	BAYAN	TOPLAM	ERKEK	KIZ	TOPLAM
AKYURT	15	189	183	273	236	509	2.171	1.903	4.074	92	137	229	243	192	435
ALTINDAĞ	76	2.010	1.414	3.027	2.904	5.931	25.119	23.817	48.936	722	1.809	2.531	3.037	2.890	5.927
AYAŞ	13	85	100	73	66	139	758	684	1.442	32	81	113	105	101	206
BALA	26	143	140	133	110	243	1.053	1.024	2.077	43	103	146	132	131	263
BEYPAZARI	19	214	180	321	307	628	2.635	2.502	5.137	114	153	267	350	304	654
ÇAMLIDERE	3	34	36	34	22	56	325	274	599	24	24	48	45	42	87
ÇANKAYA	110	2.760	2.232	4.165	3.879	8.044	33.628	31.841	65.469	983	3.104	4.087	4.754	4.310	9.064
ÇUBUK	28	469	369	748	747	1.495	6.323	5.942	12.265	188	347	535	788	790	1.578
ELMADAĞ	18	283	245	424	353	777	3.060	2.863	5.923	117	202	319	378	343	721
ETİMESGUT	43	1.642	1.084	3.404	3.253	6.657	25.323	23.857	49.180	581	1.717	2.298	2.977	2.789	5.766
EVREN	2	17	17	8	19	27	157	176	333	8	8	16	18	16	34
GÖLBAŞI	37	607	459	867	795	1.662	6.999	6.326	13.325	166	561	727	742	772	1.514
GÜDÜL	6	54	56	41	34	75	371	343	714	28	34	62	60	56	116
HAYMANA	44	270	250	224	202	426	2.115	2.037	4.152	59	181	240	287	244	531
KALECİK	21	104	85	120	75	195	817	732	1.549	37	61	98	122	104	226
KAZAN	17	260	259	406	347	753	3.108	2.851	5.959	95	243	338	392	366	758
KEÇİÖREN	83	3.396	1.999	6.451	5.882	12.333	49.992	47.179	97.171	1.479	3.049	4.528	6.339	5.954	12.293
KIZILCAHAMAM	8	129	134	170	144	314	1.271	1.205	2.476	65	92	157	189	162	351
MAMAK	101	2.508	1.756	4.277	4.187	8.464	32.897	31.597	64.494	900	2.161	3.061	4.076	3.983	8.059
NALLIHAN	11	158	196	178	152	330	1.523	1.399	2.922	85	94	179	204	173	377
POLATLI	49	701	478	1.019	947	1.966	8.006	7.657	15.663	250	496	746	1.007	960	1.967
PURSAKLAR	17	485	289	1.086	1.046	2.132	8.314	8.084	16.398	194	394	588	925	862	1.787
SİNCAN	57	2.457	1.349	4.312	4.114	8.426	33.774	32.154	65.928	890	1.921	2.811	4.045	3.841	7.886
ŞEREFLİKOÇHİSAR	25	256	272	232	204	436	2.227	2.009	4.236	143	133	276	264	233	497
YENİMAHALLE	94	2.665	1.933	4.360	3.968	8.328	31.373	29.864	61.237	1.044	2.710	3.754	4.105	3.830	7.935
TOPLAM	923	21.896	15.515	36.353	33.993	70.346	283.339	268.320	551.659	8.339	19.815	28.154	35.584	33.448	69.032

EK 2

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/ 77647 17/10/2012
Konu : Araştırma İzni
Tuba ÖZHAMAMCI

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 09/10/2012 tarih ve 7832 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Tuba ÖZHAMAMCI' nın **"İlköğretim ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri"** konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (3 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :
Anket (3 sayfa)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
Bilgi İçin:Nermin ÇELENK
Tel : 221 02 17
istatistik06@meb.gov.tr

EK 3

DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİM YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ (İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖRNEĞİ)

Değerli öğretmenlerimiz;

Bu anket; ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla,yüksek lisans araştırmam kapsamında tarafımdan hazırlanmıştır.

"Disiplinlerarası" ifadesinden; birden fazla disiplinden(dersten) bireylerin işbirliği yaparak, disiplinlere özgü bakış açılarının ortak bir hedef çerçevesinde genel bir görüşe ulaştırılmak amacıyla çalışmaları anlaşılmaktadır (Defila ve Guilio, 2002). Örneğin;matematiğin sadece rakamlardan oluşmadığını, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgilerde de kullanılabileceğini anlatacak ilişkileri kurmak gibi.Disiplinlerarası ilişkilerin üç boyutunu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi dikey bir ilişkilendirme olan ders içi ilişkilendirmedir. Öğrenciler, aynı derste gördüklerini daha önce öğrendikleri bilgiyle de ilişkilendirmektedir. İkincisi ara disiplinlerle ilişkilendirmedir.Üçüncü ilişkilendirme ise yatay bir ilişkilendirme olan dersler arası ilişkilendirmedir.Bu çalışmada yatay ilişkilendirme incelenmektedir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizlerle ilgili demografik bilgiler, ikinci bölümde ise disiplinlerarası öğretim yaklaşımı hakkındaki görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır.Anket sorularına vereceğiniz cevaplar ,sadece araştırma çerçevesinde kullanılacak olup başka bir yerde kesinlikle kullanılmayacaktır.Katılımınız araştırma için çok değerlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Tuba ÖZHAMAMCI
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM

1.Cinsiyetiniz:( ) Kadın ( ) Erkek

2.Yaşınız:
( )21-26 ( )27-32 ( )33-38 ( )39-44 ( )45 ve üstü

3.Kıdeminiz:
( )1-5 yıl ( )6-10 yıl ( )11-15 yıl ( )16-20 yıl ( )20 yıl ve üstü

4.Öğrenim Durumunuz:
( )Eğitim Enstitüsü ( )Lisans Tamamlama(2+2 yıl) ( )Üniversite ( )Yüksek Lisans ( )Doktora

5.Mezun olduğunuz yükseköğretim kurumu:.....

6.Mezun olduğunuz bölüm:.....

7.Branşınız: .....

8. 2012-2013 öğretim yılında okuttuğunuz sınıflar (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz):
( )1.Sınıf ( )2.Sınıf ( )3.Sınıf ( )4.Sınıf ( )5.Sınıf ( )6.Sınıf ( )7.Sınıf ( )8.Sınıf

9.Yüksek öğreniminiz sırasında disiplinlerlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili ders aldınız mı?
( )Evet ( )Hayır

10.Şu ana kadar disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?
( ) Evet ( )Hayır

11.Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili çalışmaları(seminer,çalıştay,kitap,dergi vb.) takip ediyor musunuz?
( ) Evet ( )Hayır

2.BÖLÜM

	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Derste işlediğim konularda geçen kavramları diğer derslerle ilişkilendiririm.					
2. Öğretim programlarında,dersler arasında kurulan bağlantıları anlarım.					
3. Öğretim programlarına dahil edilmeden önce de derslerimde disiplinlerarası bağlantılar kurardım.					
4. Öğretim programlarındaki disiplinlerarası uygulamaları kolaylıkla gerçekleştiririm.					
5. Derste işlediğimiz konular, disiplinlerarası uygulamalar yapmaya uygundur.					
6. Disiplinlerarası uygulamaların gerçekleştirilebilmesinde, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre etkilidir.					
7. Bulunduğumuz eğitim kademesi, disiplinlerarası uygulamaların gerçekleştirilmesine uygundur.					
8. Bulunduğumuz eğitim kademesi için hazırlanan öğretim programında, disiplinlerarası uygulamalar bulunmaktadır.					
9. Disiplinlerarası uygulamaları yürütmede,diğer derslerin öğretmenlerinden yardım alırım.					
10. Disiplinlerarası uygulamaları yürütmede öğretim programı ve ders kitabı dışında kaynaklardan da yararlanırım.					
11. Dersimde, disiplinlerarası ilişkiler kurmayı sağlayacak etkinlikler tasarlarım.					
12. Disiplinlerarası uygulamalar sırasında, diğer derslerin içerikleriyle uyum sağlamak için gerekirse ünite kazanımlarını farklı konu sıralamaları altında veririm.					
13. İşlediğimiz ünitelerin diğer disiplinlerle paylaştığı kavram ya da beceriler olup olmadığını araştırırım.					
14. Dersimde, anlaşılması zor olan bazı kavramları, disiplinlerarası uygulamalar yoluyla daha kolay anlatırım.					
15. Bazı yeni kavramları sadece disiplinlerarası uygulamalardan faydalanarak anlatabilirim.					
16. Disiplinlerarası çalışmalar gerçekleştirmek için zümreler işbirliği yapar.					
17.Öğretmen merkezli bir ders süreci yerine, öğrencilerin aktif olmasını gerektiren disiplinlerarası uygulamaları tercih ederim.					
18. Diğer derslerle kurduğum disiplinlerarası ilişkiler, kendi konu alanımdaki verimliliğimi arttırır.					
19. Disiplinlerarası uygulamalar gerçekleştirmek kendimi yenilememi ve geliştirmemi sağlar.					

	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
20. Öğretim programlarındaki disiplinlerarası ilişkiler, öğrencilerin konuları daha iyi kavramasına yardımcı olur.					
21. Disiplinlerarası uygulamalar, öğrencilerin öğrendikleri konular ile günlük hayat arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırır.					
22. Disiplinlerarası uygulamalar, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözme becerilerini geliştirir.					
23. Derslerin işlenişi sırasında kurulan disiplinlerarası ilişkiler, öğrencilerin derse karşı olan ilgisini arttırır.					
24. Öğretim programında önerilen disiplinlerarası uygulamalar öğrencilerin daha aktif olmasını sağlar.					
25.Disiplinlerarası uygulamalar öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.					
26.Disiplinlerarası uygulamalar öğrencilerin sosyal gelişimine katkıda bulunmaktadır.					
27.Disiplinlerarası uygulamalar öğrencilerin duyuşsal(sevgi,korku,ilgi,tutum vb.) gelişimine katkıda bulunmaktadır.					
28.Öğretim programlarındaki disiplinlerarası yaklaşım uygulamaları öğretmenin dersteki etkinliğini değiştirmektedir.					
29.Derslerde disiplinlerarası uygulamaların yer alması, derslerin işlenişinde öğretmenleri daha aktif hale getirir.					
30. Diğer disiplinlerle bağlantı kurabilmeyi, öğretmen yeterliliklerinden biri olarak görürüm.					
31.Derslerde disiplinlerarası uygulamaların etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde programdan çok öğretmen etkilidir.					
32. Öğretim programları, disiplinlerarası öğretim uygulamalarına olanak vermektedir.					
33. Bulunduğumuz öğretim kademesinin öğretim programında disiplinlerarası öğretim yaklaşımına yönelik uygulamalara yer verilmektedir.					
34. İlkokul ve ortaokul öğretim programında, disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirmeyi sağlayan yönergeler anlaşılırdır.					
35. İlkokul ve ortaokul öğretim programında yer alan disiplinlerarası uygulamalar, programın amaçlarına ulaşmayı sağlamaktadır.					
36. Disiplinlerarası öğretim uygulamaları, bilgilerin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlamaktadır.					
37. Öğretim programında belirtilen süreler, disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirmek için yeterlidir.					
38. Öğretim programında disiplinlerarası uygulamaların bulunması, belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır.					
39. Ders kitaplarında, disiplinlerarası dikey yani aynı dersin farklı sınıf düzeylerindeki ilişkiler kurulmuştur.					
40. Ders kitaplarında, yatay yani aynı sınıf düzeyindeki farklı dersler arasındaki ilişkiler kurulmuştur.					