

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**İNSAN HAKLARI YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖGELERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ İLE
ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Seval Selma PURCU
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul - 2019

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**İNSAN HAKLARI YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖGELERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ İLE
ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Seval Selma PURCU

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman:

Dr. Öğr. Üyesi Şaban BERK

İstanbul- 2019

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

Seval Selma PURCU tarafından hazırlanan ‘İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ile Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ konulu bu çalışma, 19 Temmuz 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı**İmza****TEZ DANIŞMANI** Dr. Öğr. Üyesi Şaban BERK**JÜRİ ÜYESİ** Doç. Dr. Banu Yücel TOY**JÜRİ ÜYESİ** Dr. Öğr. Üyesi Seval KÜÇÜKTEPE

ÖZGEÇMİŞ

1999-2003	Düzce Süper Lisesi
2005-2009	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği
2009-2010	Yavuz Selim İlkokulu'nda Sınıf Öğretmenliği Gebze/KOCAELİ (Sözleşmeli Öğretmenlik)
2010-2013	Mimar Sinan İlkokulu'nda Sınıf Öğretmenliği Tuzla /İSTANBUL (Kadrolu Öğretmenlik)
2013-2017	Prof. Dr. Gazi Yaşargil İlkokulu'nda Sınıf Öğretmenliği Gaziosmanpaşa /İSTANBUL
2015-2019	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı
2017-.....	Şakire Sadi Obdan İlkokulu'nda sınıf öğretmeni Bayrampaşa İSTANBUL(Halen)

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum:	Şakire Sadi Obdan İlkokulu
E-Posta:	sevalspurcu@gmail.com

ÖN SÖZ

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi kavramlarının birer değer olarak toplumun benimsemesi çağdaş toplumların gereklerindendir. Bu nedenle bireyin bu kavramları ve içerisinde yer alan diğer kavramları küçük yaşlarda içselleştirilmesi ve kavramların gereklerini yaşam şekli haline getirmesi değer kazanımı anlamında önemli bir yere sahiptir. Bu öğretimin ailede başlaması gerektiği ama yetersiz olabileceği için okul ile desteklenmesi gerekmektedir. 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim ders programları içerisinde kendine yer bulan İHYD dersinde küçük yaşlarda bu değerleri kazanmaları için önem arz etmektedir. Dersin öğretimini yapacak öğretmenlerin derse ait yaklaşımları ve derse olan yeterlikleri de önemlidir. Bu nedenle çalışmanın amacı, 2015-2016 İHYD Dersi Öğretim Programının öğelerine yönelik öğretmenlerin görüşleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Tezimin tüm aşamalarında sahip olduğu bilgi birikimi ve deneyimi benimle paylaşan, değerli zamanını özveriyle bana ayıran, bitmeyen sorularıma sabırla cevap vererek eksiklerimi tamamlamamı sağlayan, akademik anlamda bana ışık olan değerli tez danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Şaban BERK'e, teşekkür ediyorum.

Değerli görüşleriyle tezime katkıda bulunan jüri üyeleri Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY ve Dr. Öğr. Üyesi Seval KÜÇÜKTEPE'ye yardımlarından ve ilgilerinden dolayı teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitimime katkıda bulunan Prof. Dr. Seyfi KENAN'a, Doç. Dr. Levent DENİZ'e ve Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN'a, teşekkür ediyorum.

Tezimi yazmamda bana manevi destek olan müdürüm Mühittin ŞİNGAR'a, Raziye ÇAPA ve Meral KAYA öğretmenlerime ve tüm çalışma arkadaşlarıma, yüksek lisans eğitim hayatına birlikte başladığımız ve birlikte bitireceğimiz, bu yolda çok şey paylaştığımız Esenbike KIZILAY'a teşekkür ediyorum. Ayrıca tezimi okuyup gerekli düzeltmeleri yapmam da yardımcı olan Bilgi ŞERİFOĞLU'na ve Büşra BAŞOK'a teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, beni büyük fedakarlıklarla yetiştirip bugünlere getiren ve varlıklarından her zaman güç aldığım anne ve babama, kardeşlikleri olmaktan övündüğüm sevgili ablam ve kardeşime, zora düştüğüm her zaman mutlaka yanımda olan kuzenime ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Yüksek lisans hayatımın yarısında hayatıma giren varlığı ile dünyama başka bir anlam katan, iyi

kilerimin en başında yer alan güzel kızım Elif Ada PURCU'ya ve tanıştığımız günden bugüne daima bana destek olan ve güç veren, sabırla yanımda olan, eşim Engin PURCU'ya teşekkür ediyorum.

Seval Selma PURCU

Temmuz 2019, İstanbul



ÖZET

Bu çalışma ile 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde uygulamaya konulan İHYD dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluştururken, örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örneklem ile seçilmiş 205 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Purcu ve Berk (2019) tarafından geliştirilen ‘İHYD Dersi Öz-yeterlik İnancı Ölçeği’ kullanılmıştır. Öğretim programının değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama aracı kullanılmıştır.

Veriler istatistik paket programına girilmiş ve çözümlenmesinde araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracına ait verilerin analizi için betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır.

İHYD Dersi Öz-yeterlik İnancı Ölçeği’ne ait verilerin analizi için yordayıcı istatistikten t-testi, ANOVA testi, çoklu karşılaştırma (LCD) ve Pearson Çarpım Momentler Korelasyonu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin derse ilişkin öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde yeterli olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri ile cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında manidar farklılık bulunurken, eğitim düzeyi, eğitim fakültesi mezunu olup olmama ve öğretmenlerin bu dersi kaç kez okuttuğu değişkenleri arasında manidar bir fark bulunamamıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri kendilerini dersin içeriği ile ilgili konularda davranışlarıyla öğrencilere örnek olabilecek yeterlikte görürken, İHYD dersi ile ilgili proje üretme konusunda kendilerini yetersiz görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin İHYD öğretim programının ‘Kazanımlar, İçerik, Öğretme-Öğrenme Süreçleri ve Ölçme Değerlendirme’ öğeleri ile ilgili görüşleri genel itibarıyla olumludur. Nitel verilerden elde edilen bulgulara ise kazanımların ve içerikte yer alan kavramların soyut olduğu ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı, Atatürk’ün ve değerlerimizin dersin içeriğinde daha fazla yer bulması gerektiği, alternatif ölçme araçlarının kullanılması ve ailelerin dersin öğretiminin bir parçası olması

gerektiği sonuçları elde edilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre öz-yeterlik inançları ile programın öğelerinin standartlara uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde manidar ilişki saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin İHYD dersine ait öz-yeterlik inanç düzeylerini yükseltmek için hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenler desteklenebilir. Ayrıca İHYD dersinin içeriğinde bulunan bazı kavramlar öğrenci seviyesine uygun hale getirilebilir. Alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması sağlanabilir. Öğretmenlerin İHYD dersine ait öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek için farklı örneklem ve/veya yöntemlerle araştırmalar yapılabilir.

Anahtar kelimeler:

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi, Öz-yeterlik İnancı, Program Değerlendirme

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of class teachers about the curriculum of Human Rights, Citizenship and Democracy which was put into practice in the fourth grade of primary school in 2015-2016 academic year and to investigate the relationship between teachers' opinions and self- efficacy beliefs. In the research, single and relational survey models, which are general screening models, were used. Population of the study consists of classroom teachers working in the province of Istanbul connected to the Ministry of Education, and the sample is composed of 205 classroom teachers selected randomly. "HRCD" Self-Efficacy Belief Scale" which was developed by Purcu and Berk was used in order to determine teachers' self-efficacy beliefs. The data collection tool which was developed by the researcher to evaluate the curriculum was used.

Frequency (f), percentage (%), Average (x) and standard deviation (Ss) of the research were used in the analysis of the data by entering the statistical package program in electronic environment.

T test, ANOVA test, post-hoc (LCD) and Pearson Correlation tests were used. According to the findings, it was found that classroom teachers' self- self- efficacy beliefs were high. While there was a significant difference between teachers' self- efficacy belief levels and gender and experience variables, no significant difference was found between the variables of educational status, graduation and number of years of teaching of the course. In addition, while the classroom teachers consider themselves sufficient to be an example to the students with their behaviors related to the content of the course, they consider themselves inadequate to produce projects related to the HRCD course. The opinions of the classroom teachers are generally positive about the elements of curriculum Aims, Content, Teaching-Learning Process and Assessment of the HRCD curriculum. In the findings obtained from the opinions of the teachers, it was concluded that the concepts contained in the content were abstract and not suitable for the student level, that Atatürk and our values should have more part in the content of the course, that alternative measurement tools should be used and that the families should be a part of the teaching. According to the findings obtained from the analyzes, a significant positive relationship was found between the self- efficacy belief subscales and program components.

Research results show that in order to increase the self-efficacy belief levels of the teacher in human rights, citizenship and democracy classes, teachers can be supported with in-service trainings. Besides, some concepts in the course content can be made suitable for the levels of students. Also, in order to determine the self- efficacy and belief levels of the teachers in human rights, citizenship and democracy lessons, researches might be conducted with different samples and procedures.

Keywords

Human Rights, Citizenship and Democracy Course, Self- efficacy Belief, Program Evaluation



İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayıtlar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II: ALANYAZIN.....	8
2.1. Eğitim.....	8
2.1.1. Eğitim Programı	11
2.1.2 Öğretim Programı	21
2.1.3. Eğitimde Program Geliştirme.....	22
2.1.4. Eğitimde Program Değerlendirme.....	23
2.1.4.1. Yönetim Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı.....	25
2.1.4.2. Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı	27
2.1.4.3. Uzman Tabanlı Değerlendirme Yaklaşımı.....	28
2.1.4.4. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme.....	30
2.1.4.5. Amaç Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı.....	33
2.1.4.6. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme.....	36
2.2. İlköğretim Programları.....	37
2.3. İnsan Hakları	40

2.3.1. İnsan Hakları Eğitimi	41
2.4. Demokrasi	43
2.4.1. Demokrasi Eğitimi.....	43
2.5. Vatandaşlık.....	45
2.5.1. Vatandaşlık Eğitimi	45
2.6. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	46
2.7. Öz-yeterlik İnancı.....	48
2.7.1. Öğretmen Öz-Yeterliği.....	52
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	54
2.8.1. İHYD Dersi ile ilgili Araştırmalar.....	54
2.9.2. Öz-yeterlik ile ilgili Araştırmalar	59
BÖLÜM III: YÖNTEM	63
3.1. Araştırma Modeli	63
3.2. Evren-Örneklem.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. İHYD Dersi Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği.....	64
3.3.2. Öğretmenlerin İHYD Dersi Öğretim Programı ile ilgili Görüşleri Veri Toplama Aracı.....	65
3.4. Verilerin Toplanması	66
3.5. Verilerin Çözümlemesi	66
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	69
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular	69
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	70
4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	73
4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Kıdeme Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	74
4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	75
4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	76
4.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Dersin Okutulma Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	77

4.3. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular.....	77
4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlar Ögesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	78
4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	81
4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	83
4.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Ölçme Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	85
4.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin “Diğer Konular” a İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular .	88
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin İHYD Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşleri ile İHYD Dersi Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	90
BÖLÜM V: SONUÇ VE YARGI	92
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	92
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	93
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	97
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	100
5.5. Öneriler	101
5.5.1. Uygulayıcılara Öneriler	101
5.5.2. Araştırmacılara Öneriler.....	102
KAYNAKÇA.....	104
EKLER	113
Ek-1 Araştırma İzin Belgesi.....	114
Ek-2 Veri toplama Araçları	117

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Öz-yeterlik Kaynakları.....	50
Tablo 2.2. Öz-yeterliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması.....	51
Tablo 3.1. Ölçeğe ve Veri Toplama Aracına Ait Puan Aralıkları ve Karşılıkları.....	68
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere göre Dağılımı.....	69
Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancın Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	71
Tablo 4.3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin sonuçları.....	72
Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.5 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancının Kıdem Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Değer Kazandırma Alt Boyutlarının Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan LCD Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.9. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancının Okutulan Ders Yılı Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.10. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Öğeleri ile ilgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	78
Tablo 4.11. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri.....	79

Tablo 4.12. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri.....	81
Tablo 4.13. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Öğretme- Öğrenme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri.....	83
Tablo 4.14. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Ölçme Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri.....	86
Tablo 4.15 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Diğer Konulara İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 4.16 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları ile Programın Ögelerine Ait Görüşleri Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz Sonucu.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öğretmen Öz-Yeterliğinin Döngüsel Yapısı.....	53
--	----



KISALTMALAR VE SEMBOLLER

BM: Birleşmiş Milletler

COE: Council of Europe–Avrupa Konseyi

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

İHYD: İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem

Tarih boyunca insanoğlu yaşadığı dönemlere göre ihtiyaçlarını gidermek için çabalamıştır. İnsan ırkının geldiği son noktada ise insanların en büyük ihtiyacı nüfus bakımından sürekli katlanan dünyada her bireyin diğer bireylere karşı kendini güvence altına aldığı “insan hakları”dır. Fiziksel, ruhsal ya da maddi açıdan birbirinden ayrılan insanlar sahip oldukları haklar sayesinde aralarındaki ayrımların ortadan kalkmasıyla eşit statüye gelirler.

İnsan hakları, insanın sadece insan olması nedeniyle sahip olduğu onun tüm yönleriyle kişiliğini ve değerini korumayı ve geliştirmeyi amaçlayan evrensel ilke ve kurallar bütünüdür. İnsan hakları “insan onuru” nu güvenceye alan temel haklardır. Toplumda insan haklarının ihlal edilmesi durumunda bireylerin sahip olduğu hakları bilip koruması önem arz etmektedir. Birey haklarını informal olarak aile ve çevresinden öğrenebildiği gibi formal olarak okullarda da öğrenebilir.

İnsan hakları konusunda anayasalarda, sözleşmelerde, yasalarda, yönetmeliklerde ne kadar düzenleme bulunursa bulunsun, sonunda her şey uygulamaya dayanmaktadır. Çünkü teoride yer alan yasalar insanlar tarafından yerine getirilecek görevlerdir. Bu durumda insanların düşünce, tutum ve davranışı önem kazanmaktadır (Gündoğan ve Günay, 2004, s.81). İnsanların tutum ve davranışlarını istedik yönde değiştirmek eğitim ile mümkündür. İnsan haklarını eğitim aracılığı ile bireylerde bir bilinç oluşturarak benimsetilmesi hedeflenmelidir.

Toplumun en önemli ihtiyaçlarından biri de etkili vatandaşların yetiştirilmesidir. Hicks (2001), etkili vatandaşı sorunlara küresel bakabilen, iş birliği içinde ve sorumluluk alarak çalışabilen, kültürel farklılıkları kabullenen, eleştirel düşünebilen, çatışmaları şiddet kullanmadan çözen, çevrenin korunması için yaşam tarzını değiştiren kişiler olarak ifade

etmiştir (Akt: Gömleksiz ve Kılıç, 2013, s.557). Bu niteliklere sahip bir vatandaşın yetiştirilmesi yine eğitim sayesinde mümkün olabilir.

Vatandaşlık ve insan hakları kavramlarından ayrılmayan bir diğer kavram ise demokrasidir. Demokrasi halkın yönetimi demektir. Hak ve hürriyetlerini kullanamayan milletlerin bağımsızlığından bahsetmek söz konusu değildir. Demokrasinin üstünlüğü de burada ortaya çıkmaktadır. Demokrasi insanların hak ve hürriyetlerini kullanmasına olanak sağlar. Demokrasinin olmadığı yerde hürriyet, hürriyetin olmadığı yerde de demokrasinin olması mümkün değildir (Gülmez, 2001, s.44). Bu nedenle eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde sosyal ve özel yaşamında kendi haklarını bilen ve diğer insanların haklarına saygı gösteren, vatandaşı olduğu ülkede üzerine düşen sorumlulukları bilen ve yerine getiren, demokrasinin önemini kavrayan bireyleri yetiştirmede en önemli enstrüman eğitimidir. Eğitim, insanlarda var olan bazı davranışları belli amaçlar doğrultusunda değiştiren ve bu amaçlara göre yeni bazı davranışların geliştirilmesini sağlayan bir sistemdir (Baykul, 1992, s.86). Bu hedeflere, eğitimin planlı ve programlı bir şekilde formal olarak okullarda verilmesiyle daha kolay ulaşılabilir. Bunun için eğitimciler öğretim programları aracılığı ile öğrenenlere ulaşmayı amaçlarlar.

Günümüze kadar Türk eğitim sisteminde, insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi alanları ile ilgili öğretim programlarına farklı kademelerde ve sınıflarda yer verildiği görülmektedir. Alan ile ilgili İlkokul düzeyine baktığımızda ise bir ders olarak okutulmayan İHYD dersinin kazanımları, alana yakın derslerin öğretim programlarında kendine yer bulmaktaydı. Ancak 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibarıyla ilkokul 4. sınıf ders programlarına dahil edilen İHYD Dersi Öğretim Programı bir ilki de beraberinde getirmiştir. İlkokulda daha çok ara disiplin olarak verilen insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi kavramları, adına ait ayrı bir ders olarak verilmeye başlanmasıyla, küçük yaşlardan itibaren öğrenilmesinin gerekliliğini ve toplumdaki önemini gözler önüne sermiştir.

Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin, öğretimler sırasında kendilerini yeterli hissetmeleri ve kendilerine güven duymaları öğretimin başarıya ulaşması için önemli bir etmendir. Bu nedenle öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek veya düşük olması dersin öğretim programının başarıya ulaşmasını etkileyen faktörlerdendir.

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın önemli kavramlarından birisi olan öz-yeterlik inancı bireyin farklı durumlar karşısında sahip olduğu bilgi ve yetenekleri kullanarak sonuca ulaşımaya ulaşamayacağına ilişkin kendine olan inancı ve güveni olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997, s.3). Öğretmenin kendi öğretimsel yeterliklerine ve bu yeterliklerin öğrenciye istedik nitelikleri kazandırma gücüne ilişkin yargısına da öğretmen öz-yeterlik inancı denilmektedir (Özerkan, 2007, s.34). Öğretmenlerin sahip oldukları bu öz-yeterlik inançları eğitimin kalitesini de etkilemesi olasıdır. Öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlikleri sınıf organizasyonu, eğitim stratejileri, soru sorma teknikleri, bir görevi yerine getirmede sabırlı davranma düzeyi, yenilik ve risk alma dereceleri, öğrenciler için öğretmen dönütleri, öğrencinin görevi zamanında yerine getirmesindeki idare ve kontrol taktikleri ile ilgili alanları kapsamaktadır (Kushner, 1993, Akt: Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004, s.3).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inancının eğitime etkisi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek bir yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin özellikleri şöyle özetlenebilir (Bandura, 2001; Fridman & Kass, 2001; Tschannen-Moren & Hoy, 2001; Browsers & Tomic, 2000; Woolfolk & Hoy, 2000, akt: Kiremit, 2006, s.57):

1. Öğretmede çok fazla gayret gösterirler,
2. Önemli öğretimsel kararları daha net ve çabuk alırlar,
3. Öğretmede daha istekli ve coşkuludurlar,
4. Yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar,
5. Eğitim programlarını yürütmede daha başarılıdırlar,
6. Öz-yeterlik inancı düşük öğretmenlere göre daha az stresli olurlar,
7. Öğrenci yanlış yaptığında öğrenciye karşı daha az eleştireldirler.

Yukarıdaki özelliklere sahip bir öğretmen, eğitimin kalitesini arttırarak, öğretim programının başarıya ulaşmasını sağlayacaktır.

İHYD eğitimi, insan haklarına ve temel özgürlüklere ortak saygıyı gerçekleştirebilmenin içerdiği, onun gereği olan bir yükümlülüktür. İnsan haklarına saygı eğitim ve öğretim yoluyla da gerçekleştirilebilir. Bu da öncelikle devletin sorumluluğunda olan bir konudur. Bu bağlamda bireye bu eğitimi vermek için İHYD Dersi Öğretim Programı eğitim sistemi

içerisinde kendine yer bulmuştur. İHYD Dersi Öğretim Programının uygulanan diğer öğretim programlarıyla benzer özellikleri olabileceği gibi branştan kaynaklanan farklı durumları da bulunabilir. Programların uygulanmasındaki başarı, başta öğretmen olmak üzere, tüm koşulların geliştirilmesiyle olanaklıdır. Programlar değerlendirilmeden etkililiği üzerine fikir sahibi olunması mümkün değildir. Öğretim programlarının geliştirilebilmesi uygulanmakta olan programların değerlendirilmesi ile programların eksiklikleri ortaya konulmakta, programların güncellenmesi gerektiğinde kullanılacak veriler elde edilmektedir (Oğuz Haçat, Önlen, Tatan ve Demir, 2018, s.409). Ayrıca öğretmenlerin beceri ve yeteneklerine olan öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi ile programın uygulanmasındaki başarısı hakkında da bize ön bilgi verebilmesi mümkündür. Bu nedenle programın başarıya ulaşmasındaki en önemli etmenlerinden biri olan öğretmenlerin İHYD dersine olan öz-yeterlik inançları ve programın öğeleri aracılığıyla belirtilen program hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi dersin uygulamadaki durumu hakkında fikir verebilecek ve değerlendirme yapılmasına olanak sağlayacaktır.

Bu nedenle bu araştırma ile ilk kez 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmasıyla, İHYD Dersi Öğretim Programının öğretmenlerin görüşlerine dayanarak programın etkililiğini, program öğeleri üzerinden, ortaya konulması ve öğretmenlerin derse karşı olan öz-yeterlik inançları ile bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın problemini ilkökul düzeyinde ilk kez 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğretimi yapılmaya başlanılan İHYD Dersi Öğretim Programının öğeleri bağlamında henüz değerlendirilmemiş; programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu ders ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmemiş; öğretmenlerin ders ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ile programa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin saptanmamış olması oluşturmaktadır. Ayrıca bu probleme alt problemler ise şöyledir:

1. Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik düzeyleri cinsiyet, kıdem eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve İHYD dersini kaç yıl okuttuğu gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öğretim programının öğelerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin İHYD Dersi Öğretim Programının öğelerine ilişkin görüşleri ile öz-yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

1.2.Amaç

Bu çalışmanın amacı, 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulamaya İHYD Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşleri; sınıf öğretmenlerinin derse karşı öz-yeterlik inançları ve öğretmenlerin derse olan öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bununla birlikte araştırmanın alt amaçları ise şöyledir:

1. Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi,
2. Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik düzeyleri ile cinsiyet, kıdem eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve İHYD dersini kaç yıl okuttuğu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı,
3. Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öğretim programının öğelerinin, bir öğretim programının öğelerinin sahip olması gereken ölçütlere sahip olma düzeyine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi,
4. Sınıf öğretmenlerinin İHYD Dersi Öğretim Programının öğelerine ilişkin görüşleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır.

1.3.Önem

- Değerlendirmesi yapılan programların olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konularak gerekli iyileştirme çalışmaları doğrultusunda yeniden düzenlemeler yapılabilir. Bu nedenle bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar MEB, Talim ve Terbiye Kurulu'nun program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- Ayrıca sınıf öğretmenlerinin derse olan öz-yeterlik inançları belirlenerek, derse olan yeterlikleri ortaya konulabilir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz görmeleri durumunda, yetersiz gördükleri alanlarda gelişimlerini sağlamak için MEB tarafından gerekli çalışmalar yapılabilir.

1.4.Sınırlılıklar

- Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı İstanbul ilinde görev yapan İHYD Dersini okutmuş ve/veya halen okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- Öz-yeterlik inanç ölçeğinin ve programın öğelerinin yeterliğini belirlemek için kullanılan veri toplama aracının kapsadığı boyutlarla sınırlıdır.

1.5.Sayıtlar

- Katılımcılar veri toplama aracını ve öz-yeterlik inanç ölçeğini doldururken gerçek düşüncelerini bildirmiştir.
- İHYD Dersi Öğretim Programının öğelerinin değerlendirilmesi için görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin, İHYD öğretim programını görüş bildirecek kadar tanımaktadırlar.

1.6.Tanımlar

Demokrasi: Özgür bir seçim sistemi sonucunda seçilen temsilcilerden kurulan halk yönetimidir.

İnsan Hakları: İnsanlığın belli bir gelişme çağında, kurumsal olarak bütün insanlara tanınması gereken haklar listesine insan hakları denir.

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği.

Öz-yeterlik: Özel bir amacı başarı ile gerçekleştirmek için harekete geçme yeteneğini yine başarılı bir şekilde kullanmasını algılayabilmesi.

Program Değerlendirme: Sistematiik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilmiş bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme sürecidir.

Yurttaşlık: Bir kişiyi bir devlete bağlayan uyrukluk (tabiiyet) bağına vatandaşlık (yurttaşlık) denir.



BÖLÜM II

ALANYAZIN

Bu bölümde alan yazın taraması sonunda ulaşılan bilgiler irdelenerek araştırmanın kuramsal yapısı oluşturulmuştur. Ayrıca alan yazında “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim

Düşünebilmek insanı diğer canlılardan ayıran en büyük özelliktir. Düşünen insan varoluşundan itibaren toplumsal yaşamda diğer insanlarla etkileşim halinde olmuştur. Bu etkileşimden doğan gereksinimlerden birisi de eğitimidir. Eğitim ile insanlar o zamana kadar öğrendiklerini gelecek nesillere aktararak yaşamlarını sürdürmüşlerdir. İnsanlığın geldiği son noktada yeni buluşlar, uzay teknolojisi, kültür geçişleri, uluslararası ekonomik rekabet, özgürlük ve demokrasi kavramları üzerine yapılan tartışmalarla birlikte bireylerin bu süreçlere uyumu için eğitimi zorunlu hale getirmiştir (Varış, 1988, s.13).

Çok geniş bir araştırma alanına sahip olan eğitim ile ilgili birçok eğitimci ve düşünür farklı tanımlamalar yapmışlardır.

Eğitim idealist anlayışa göre, özgür ve bilinçli insanoğlunun Tanrı'ya olan yükseltici uyum çabalarının bitimsiz sürecidir. Realist anlayışa göre eğitim, yeni kuşaklara kültürel mirası aktararak onları yetişkinler toplumuna uyum sağlama sürecidir. Pragmatist yaklaşıma göre ise eğitim, bireyin yaşantılarını yeniden inşa yolu ile yetiştirme süreci olarak adlandırılır (Çıkkı, 2017, s.3).

Psikolojik görüşe göre eğitim her bireydeki yetenekleri üst düzeyde geliştirmelidir ve bu geliştirme, bireyin gelecekteki başarılarını sağlama yönünde olmalıdır (Ergun, 1987, s.15).

“Sosyologlar ve sosyal yöne ağırlık veren eğitimciler, eğitimi, bireyin içinde yaşadığı topluma göre sosyalleşmesi, toplumun kültürünü kazanması, toplumu tam olarak benimsemesi, ona katılması ve toplumun kültürünü geliştirmesi olarak

tanımlamaktadırlar” (Ergün, 2014, s.1) Eğitimi, toplumsal yapının belirlenmesinde temel öge değil, araç olarak gören Ergun, eğitimin bir toplumdaki bütün kesimleri, birimleri ve kuruluşları kapsadığını ve eğitimi bireylerin gelişmesi, davranışların yönlendirilmesi şeklinde değerlendirir (1987, s.70).

İnsan hakları belgeleri, eğitimi, "insan kişiliğini tüm yönleriyle geliştiren, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı pekiştiren bir etkinlik" olarak tanımlar. Bu tanıma göre; insan kişiliğini geliştiren, başka deyişle insanı özgürleştiren eğitimin işlevleri şunlar olabilir (Gül, 2004, s.230):

- Bakma ve koruma (özellikle çocuklar ve gençler için);
- Bireyde var olan tüm yetenekleri geliştirme;
- Çevreye ve topluma dinamik uyum sağlamaya yarayacak becerileri kazandırma;
- Bireye öğrenme yollarını öğretme;
- Bilimsel bilgiyi ve çağdaş teknolojiyi tanıtmak;
- Yaşamsal beceriler ve davranışları kazandırma;
- Yurttaşlık bilinci kazandırma;
- İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı geliştirip pekiştirme;
- Mesleki bilgi ve becerileri kazandırma;
- Yerel, ulusal ve evrensel kültürü tanıtmak.

Bu tanımların yanı sıra eğitimcilerin de tanımları mevcuttur. Tyler’a göre eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir (1950, s.4). Gökalp eğitimi, bir toplumda yetişmiş neslin yetişmekte olan nesle fikir aktarması olarak tanımlar (Celkan,1990, s.50).

Akyüz’e (2013, s.2) göre eğitim; bireyin zihnen, bedenlen, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekliyle veya istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bazı hedeflere dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler edindirilmesi yolundaki çalışmaların tamamıdır. Senemoğlu (2001, s.92-99) da daha gelişimsel ve toplumsal bir bakış açısıyla yaklaşarak, eğitimi insan benliğini besleme süreci ve insana yapılan yatırım olarak tanımlamaktadır. Sönmez ise eğitimi “fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci” şeklinde tanımlamaktadır (2012, s.5).

Eğitim ile ilgili en genel tanım ise “Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972, 12).

Yaşamın her döneminde mutluluk ve huzuru arayan insanoğlu eğitimle birlikte toplumsal yarara ulaşmayı amaçlamıştır. Eğitim sistemlerinin temel amacı, her dönem ve toplumda bu durumu ifade eder. İnsan Hakları Genel Bildirgesi ve Çocuk Hakları Bildirgesi bu genel doğruyu “Eğitim Hakkı” şeklinde temel insan hakkı olarak tanımlar (Yılmaz ve Sarpkaya, 2010, s.4). Çağdaş eğitimin amacı da bedenlen ve ruhen sağlıklı ve topluma etkin şekilde uyan bireyler yetiştirmektir. Diğer bir deyişle, toplumsal ve çevresel koşulları sorgulamadan aynen uymak ve sürdürmek yerine, toplumu ileriye taşıyacak ve geliştirebilecek değişimlerini de sağlayarak etkin bireyler yetiştirmektir (Yücel, 2010, s.10).

İnsan doğal yeteneklerini kendiliğinden geliştiremez. Bu gelişimi sağlamanın tek yolu eğitimidir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2010, s.19). Eğitim doğumdan itibaren başlayarak yaşam boyu devam ederken bireyler elde etmiş olduğu yaşantıları kullanarak yaşamını idame ettirme olanağı bulur (Şimşek, 2012, s.4).

Eğitimin temel işlevlerinden biri de bireylere toplumun istediği nitelikleri eğitim kurumlarında düzenlenen öğretme-öğrenme etkinlikleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca eğitimin açık işlevleri beş başlık altında toplanmaktadır (Doğan, 2005, s.2-12):

1. **Eğitimin Toplumsal İşlevi:** Kültürel mirası nesilden nesile aktaran, toplumun kültürel yapısına göre şekillenen ve toplumun değişmesine ve gelişmesini sağlayan eğitim sosyal ve kültürel değişimin bir aracı olacaktır (Özkan, 2006, s.36).
2. **Eğitimin Ekonomik İşlevi:** Eğitim, nitelikli insan yetiştirirken ve bu özellikleri belirlerken ekonominin etkisi altında kalır. İnsan gücü yetiştirirken ekonominin istek ve beklentilerini göz önünde bulundurarak insanı nitelikli bir üretici ve tüketici haline getirir.
3. **Eğitimin Bireysel İşlevi:** Bireyi bedensel zihinsel ve duygusal yönlerden geliştirmeyi amaçlayan eğitim, bu amacını öğrencilere kazandırılmak istenen bilgiler, beceriler, tutumlar, davranışlar ve alışkanlıklar yoluyla yapar.

4. **Eğitimin Siyasal İşlevi:** Eğitim, bireylerin siyasal bilinç düzeylerini arttırarak, bireylerin siyasette daha aktif katılımını sağlarken, aynı zamanda bireylerin siyasal görüşlerinin oluşmasında da çok önemli görevler üstlenmektedir.
5. **Eğitimin Felsefi İşlevi:** Eğitim ile felsefe hayattan ne istediğinin belirlenmesi için amaç oluşturma, farklı olaylar ve düşünceler arasında ilişkiler kurabilme ve üzerine yorum yapabilme, başka düşüncelerin etkisi altında kalmadan kendine ait bakış açılarıyla bireysel bir tavır takınabilme konusunda yardımcı olur. Ayrıca felsefe, yorum, çıkarım, analiz, sentez gibi bilişsel becerilere katkı sağlamanın yanında duyuşsal açıdan da eğitim sistemimizin önemli bir parçasıdır.

Eğitimin temel öğelerinden öğrenci, öğretmen ve eğitim programı, toplumun kalkınmasında ve bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde önemli rol oynar. (Gözütok, 2003, s.78). Eğitimle ilgili tanımlara baktığımızda eğitimin gerçekleşmesi için önceden belirlenmiş amaçların olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Şimşek, 2012, s.3). Eğitimle ilgili planlanan tüm işlemler, belirli bir amaca ulaşmak ve önceden belli olan etkinlikleri gerçekleştirmek içindir (Şişman, 2007, s.19). Planlanan ve amaca ulaşmak için oluşturulan tüm bu işlemlerin gerçekleştirilmesi eğitim programı ile mümkün olacaktır.

2.1.1. Eğitim Programı

Eğitim programı kavramının M.Ö. I. yüzyılda Julius Ceaser dönemine kadar ulaştığı varsayılmaktadır. O dönemde Roma’da yarış arabalarının yarışması için kullanılan oval koşu pistine Latince curriculum (İngilizce: koşu yolu) kavramı kullanılmış ve bu somut anlamından, günümüzde ders programı anlamına gelen, soyut bir kavrama geçiş yapmıştır (Olivia, 1988. akt. Demirel, 2012, s.1).

Program geliştirmedeki davranışsal ve bilimsel gelişmeleri başlatan Bobbitt’in 1918 tarihli “Eğitim Programı” adlı eseri programa ve programın tüm aşamalarına adanmış olan ilk kitaptı. Bobbitt eğitim programını ‘çocukların ve gençlerin bir şeyleri iyi yapma ve yetişkin yaşamının ilişkilerini oluşturma yeteneklerini geliştirerek yapmaları ve tecrübe etmeleri gereken eylemler dizisi’ olarak tanımlar. Programda her ders için önemli olan bilgiler belirlenmeli ve sonra uygun etkinlikler yapılmalıdır (akt: Ornstein ve Hunkings, 2014, s.119).

Davranışçı yaklaşımın bir diğer temsilcisi olan Taba ve Tyler “Eğitim Programı, istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı” görüşünü benimser. Tyler eğitim programının temel öğelerini şu şekilde ortaya koyar (Demirel, 2012, s.3):

1. Hedefleri tanımlama, içeriği düzenleme ve materyalleri edinme
2. Öğrenme yaşantılarını seçme ve öğrencileri tanıma,
3. Öğrencileri yönlendirme
4. Öğretim ve değerlendirme tekniklerini tasarlama

Programı amaçlara ulaşmak için bir plan olarak gören diğer eğitimcilerden J. Galen Saylor, “eğitilecek olan kişiler için öğrenme fırsatları dizisini sağlayan plan”, John Wiles ve Joseph Bondi programı amaç, tasarımı, uygulama ve değerlendirmeyi içeren dört aşamalı bir plan olarak ele alır (akt. Ornstein ve Hunkings, 2014, s. 13).

Ornstein ve Hunkings, (2014, s.12) eğitim programının beş şekilde tanımlar. İlk tanımda programı amaçlara ulaşmak için bir plan olarak görürken, ikinci tanımda ise öğrenenlerin deneyimleri ile uğraşı olduğunu belirtmektedir. Üçüncü tanıma göre, eğitim programı insanlarla ilgili bir sistemdir. Dördüncü tanımda ise eğitim programını kendine özgü temelleri, bilgi alanları, araştırma, kuramlar, ilkeleri ve uzmanları olan bir çalışma alanıdır. Son olarak da programı ders ya da içerik yönüyle tanımlamaktadır.

Türkiye’de program geliştirme alanında çalışan eğitimcilerden Varış’a göre (1988, s.18), eğitim programını, çocuklar, gençler ve yetişkinler için düzenlenen, milli eğitim politikasına ters düşmeyen bütün etkinlikleri ve yaşantıları kapsayan, eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye dönük tüm faaliyetlerdir.

Demirel (2012, s. 4), “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak” tanımlamıştır. Erden ise (1998, s. 4) eğitim programını “bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş “planlı” eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak ele almıştır. Sönmez’e (2012, s.11) göre eğitim sisteminin temeli olan eğitim programı (yetişek) hedef ve davranışları, içeriği, eğitim durumlarını ve sınav durumlarını kapsayarak devletin istediği yurttaşları yetiştirmek için işe koşulur.

Şentürk ve Berk (2019, s.146), tüm bu tanımların ışığında eğitim programını; “Öğrenende beklenen/ öngörülen öğrenmeleri oluşturabilmek için planlanmış etkinlikler bütünüdür.” şeklinde tanımlamaktadırlar.

Hesapçıoğlu'na göre eğitim programının temel özellikleri vardır. Bu özellikler (1994, s.77-78):

1. İşlevsellik
2. Esneklik
3. Toplumun değerlerine uygun olma
4. Uygulayıcılara yardımcı olma
5. Bilimsellik
6. Uygulanabilirlik
7. Amaca uygunluk
8. Ekonomiye uygunluk

Eğitim programının farklı özelliklerinin ortaya çıkarıldığı tanımlamalara bakarak, Posner (2004) eğitim programının yedi farklı özelliğinden bahsetmektedir. Bunlardan ilki, kapsam ve düzendir. Buna göre eğitim programı, hedefler düzeni ve hedeflerin genel bir yapıya göre gruplanmasıdır. İkincisi, öğretim programıdır. Yani, eğitim programı konuları, kaynakları ve değerlendirmeyi içeren bütün bir öğretim programını kapsamaktadır. Üçüncüsü, konu listesidir. Bir başka deyişle, eğitim programı düzenlenmiş konular listesini içermektedir. Dördüncü olarak standartlardır. Eğitim programı, bütün öğrencilerin edinmesi gereken bilgi ve beceriler listesini içermektedir. Beşincisi, ders kitabıdır. Yani, eğitim programı sınıf öğretimi için bir rehber konumundadır. Altıncı olarak alan dersleridir. Buna göre, eğitim programı öğrencinin tamamlaması gereken bir dizi dersleri kapsamaktadır. Yedincisi ise planlanmış deneyimlerdir. Buna göre, eğitim programı okul tarafından planlanan akademik, sportif, duygusal veya sosyal bütün planlanmış öğrenci deneyimlerini içermektedir (Akt: Hıdıroğlu, 2016, s.19).

Ertürk (1972, s.13) eğitim programını (yetişek) eğitim durumları ya da eğitim yaşantıları düzeni olarak tanımlarken, davranışçı yaklaşımda olduğu gibi eğitim faaliyetlerinin planlı kısmına işaret eder. Ertürk'e göre program geliştiricilerin, program geliştirme sürecinde bazı sorulara cevap araması gerekir. Bu sorular:

1. Eğitim hedefleri neler olmalıdır?
2. Öğrenciler hedeflenen davranışları kazanımları için hangi yaşantılardan geçirilmelidir?
3. Eğitim durumları nasıl örgütlenirse öğrenci davranışları daha verimli değiştirilebilir?
4. Hedeflerin yerindeliği ve eğitim durumlarının etkililik derecesi nedir?
5. 4. sorunun ışığında mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir?

Bu sorular ışığında, bir eğitim programının dört temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar; hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirmedir (Demirel,2012, s.5).

2.1.1.a. Hedefler: Eğitim programı geliştirme sürecinde programın ilk ögesi hedeflerdir. Hedefleri belirlerken öncelikle “niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aranır. Hedef, “planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir” (Ertürk, 1972, s.25). Demirel’e (2012, s.95-96) göre ise “yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla, kazandırılabilir, istendik özelliklerdir”. Eğitimin beklenen ve istendik çıktılarını tanımlayan hedefler üç düzeyde belirtilmektedir. Bunlar:

1. Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen uzak hedef,
2. Uzak hedefin yorumu aynı zamanda da iş görüşünü yansıtan genel hedef,
3. Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler de özel hedefler,

olarak tanımlanıp, bu sıralama ile bir bakıma hedeflerin, dikey sıralaması ortaya konmaktadır. Kısacası, uzak hedefleri devletin politik felsefesi, genel hedefleri devletin eğitim felsefesi, özel hedefleri de her dersin kendi hedefleri olarak özetlenebilir. Hedefler hangi düzeyde ele alınırsa alınsın birbirini destekleyerek toplum ve birey arasında uyumu kurmalı ve toplumda düzeni sağlamalıdır (Sönmez, 1985, s.26).

Hedefler şu anki zamana değinmelidir ancak gelecekle de ilgili olmalıdır. Eğitim hedefleri oluşturmak devam eden bir süreçtir. Öğrencilerin, toplumun ve belirli bir topluluğun ihtiyaçları program hedeflerinin ilk belirleyicileridir (Ornstein, Hunkins, 2014, s.309).

Programın ilk ögesi olup, diğer ögelerin belirlenmesinde temel ölçüt olan hedeflerin, program geliştirme açısından belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Hedefler (Ertürk, 1972; Varış, 1988; Erden, 1998; Sönmez, 1985):

1. Toplum şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermeli,
2. Öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalı,
3. Demokratik ideallere uymalı,
4. Gerçekleşebilecek (ulaşılabilir) nitelikte olmalı,
5. Öğrenci davranışına dönük olarak ifade edilmeli,
6. Öğrenme sürecini değil, öğrenme ürününü yansıtmalı,
7. Genel ve aynı zamanda sınırlı olmalı,
8. Binişik olmamalı, tamamlayıcı yani bitişik olmalı,
9. Hangi konu içeriği ile ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilmeli,
10. Hangi alanla ilgili yazılıyorsa, o alanın niteliklerine ve basamaklarına uygun olmalı,
11. Birbirlerini destekler nitelikte ve kendi içinde mantıksal açıdan tutarlı olmalı,
12. Aynı zamanda gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.

Eğitim programında hedefler değerlendirilirken hem programda yer alan hedeflerin yerindeliğinin sorgulanması hem de mevcut hedeflerden öğrenme eksikliği ve güçlüğü olanların belirlenmesi gerektiği söylenebilir (Erden, 1998, s.24).

2.1.1.b. İçerik: Program geliştirmenin ikinci ögesi olan içerik “ne öğretilim?” sorusuna yanıt aranır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2012, s. 122). Kapsam (content) bir eğitim programının içerdiği belirli olguları, kavramları, ilkeleri, genellemeleri, yöntemleri vb. ifade eden terimdir (Connely ve Clandinin, 1991, akt: Erden,1998, s.29).

İçerik olgu ve olayların ezber üzerine düzenlenmesi değil hayata dönük anlamlar taşıyan bölümlerin düzenlenmesidir (Varış, 1988, s.155). Sönmez’e (2012, s.130) göre içerik, hedef davranışları bireye kazandırmak için ünite ve konuların düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır.

Toplumlar değiştikçe neyin bilinmesinin yararlı ve sorunlu olduğu da değişmektedir. Programcılar, program konusu belirlerken ve seçerken sadece yerel toplum, devlet veya

ulusal toplum için değil küresel dünya toplumu veya dünya toplumları için programlar oluşturmakla sorumlu olmalıdırlar (Ornstein ve Hunkings, 2014, s.122).

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, içerik seçiminde bu gelişim dikkate alınmalıdır. “Bu nedenle, hem genel hem de özel hedefler belirlenirken önce genel hedeflerle tutarlı çalışma alanları veya disiplinlerin seçimi, sonra da özel hedeflerle kazandırılacak belli bir konu alanı ile ilgili olgu, kavram, ilke ve kuramların (kapsamın) seçilmesi gerekmektedir” (Erden, 1998, s.29).

Demirel’e (2012, s.122-123) göre, içeriği seçerken bazı özellikleri içerisinde barındırması gerekir bu özellikler:

1. İçerik geçerli güvenilir yani sağlam yada dayanıklı olmalıdır.
2. İçerik ve öğrenme yaşantıları birlikte düşünülmelidir.
3. Bilgi, öğrencinin en iyi ve kolayca anlayacağı biçimde, öğrenilebilir, optimal (bilginin kullanılabilir hale getirilmesi) bir yapı sergilemelidir.
4. Öğrenme birimi hedef ve amacın gerektirdiği davranışsal özellikler açısından analiz edilmelidir.

Ornstein ve Hunkins’e (2014, s.322) göre program planlayıcıların program konusu seçerken bazı kriterler belirlemesi gerektiğini savunur. Felsefi gruptaki eğitimciler aşağıdaki kriterleri daha çok önemsemişlerdir:

1. **Öz-yeterlik:** İçerik öğrencilerin kendi kişiliklerini ve potansiyellerini açığa çıkarmalarını desteklemelidir.
2. **Önem:** Öğrenilen konu programın tüm amaçlarının temel fikirleri, kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve bunun gibilere katkıda bulunduğu ölçüde önemlidir.
3. **Geçerlilik:** Program konusu ilk seçildiğinde geçerlilik doğrulanmalı ve süreç içerisinde bilginin hala geçerli olup olmadığı kontrol edilmelidir.
4. **İlgi:** Öğrencilerin olgunluğunu, önceki tecrübelerini, ilgi alanlarının eğitim ve sosyal değerlerini ve toplum içinde nasıl davranmaları gerektiğini olanak sağlaması için düzenlenmelidir.
5. **İşe yararlık:** Bilgiler öğrenciler için şu anda ve gelecekte işine yaramalıdır. Konular bütün öğrenciler için olduğu gibi özel ihtiyaçları, arzuları veya hırsları olan öğrenciler için de işe yaramalıdır. Aynı zamanda konular öğrencilerin

gelecekçi olmalarını sağlamada ve geleceği planlamada, olayları tahmin etmede ve şu anki ve yeni ortaya çıkan trendlerin gelecek sonuçlarını değerlendirmede işe yarar olmalıdır.

6. **Öğrenilebilirlik:** Öğrencilerin tecrübelerinin yer aldığı konular seçilerek öğrenmelerinin kolaylaştırılması sağlanmalıdır. Ayrıca uygun yerleştirme, uygun organizasyon ve konuların sıralanması da önemlidir.
7. **Uygulanabilirlik:** Program planlayıcıların, zamanın elverişliliğini, kaynakların uygunluğunu, şu anki personelin uzmanlık alanlarını, politik havanın doğasını, mevcut yasaları ve mevcut halk parasının miktarını göz önünde bulundurmaları gerekir.

İçeriği oluştururken dikkat edilmesi gereken ölçütler bulunmaktadır. Bir içerik; hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donatılmış, öğrenci seviyesine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin önkoşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca içeriğin, "soyutlama, düzey, şema, vardama, materyal örgütleme, alıştırma (soru), görsel düzen, değişik öğrenme-öğretme etkinlikleri ve içerik" ilkelerine uyması da gerekmektedir (Sönmez, 2009, s.120).

2.1.1.c. Eğitim Durumları (Öğretme-Öğrenme Süreci): Programın üçüncü temel ögesi olan eğitim durumları ögesi, istendik davranış değişikliğinin meydana geldiği, diğer ifadeyle öğrenmenin gerçekleştiği ögedir (Senemoğlu, 2001, s.399). Öğretmen bu süreçte çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyallerini kullanır (Erden, 1998, s.33). Öğrencilerden istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantıların düzenlenmesi gerekir. Düzenleme çalışmalarını öğrenciye dönük öğrenme yaşantıları düzeneği ve öğretmene dönük öğretme yaşantıları düzeneği olmak üzere iki aşamada ele alınabilir (Demirel, 2012, s.135):

a. Öğrenme Yaşantıları: Öğrenme yaşantıları, eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi ve bu yaşantıların bir düzeneğe göre sıralanmasıdır. Bu düzeneğin sıralaması giriş (hazırlık), gelişme ve sonuç etkinlikleri şeklindedir. Öğrenme yaşantıları, öğrenen kişilerin düşünme becerilerini geliştirmelidir. Bu nedenle program geliştirme

uzmanları öğrenme yaşantılarını düzenlerken öğrenme stillerini (biçimlerini), öğrenme stratejilerini ve öğrenme modellerini dikkate alarak düzenleme yapmalıdırlar.

b. Öğretme Yaşantıları: Öğrenen için ortaya konulan düzenek, öğretene için öğrenmeyi kolaylaştırmada rehberlik etmek için kullanılabilir. Öğretme yaşantıları da giriş, gelişim ve sonuç etkinlikleri olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır. Program geliştirme çalışmalarında öğretene programın nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi verilmelidir. Ayrıca kullanılacak olan araç gereçler konusunda da programda kısa bir bilgi yer almalıdır. Öğretme durumlarının etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin zengin bir yöntem ve teknik bilgisine sahip olması gerekir (Demirel, 2012, s.146).

Öğretim etkinlikleri sırasında öğrenci başarısını etkileyen değişkenler mevcuttur. Bu değişkenlerden bazıları (Erden, 1998, s.33):

1. Öğretmenin öğretmenlik davranışları,
2. Öğrencilerin program doğrultusunda gerçekleştirdiği sınıf içi ve dışı etkinlikleri
3. Öğrencilerin program başında sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal özellikler
4. Kullanılan yöntem ve teknikler

Bunlara ek olarak kullanılan araç gereçler, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, sınıf ortamı da yukarıdaki değişkenlere eklenebilir.

Öğrenme yaşantıları ve eğitim durumları düzenlenirken bazı özelliklerle göz önünde bulundurulmalıdır. Bu özellikler (Ertürk, 1972, s.86):

1. **Hedefe görelilik:** Eğitimsel yaşantılar istendik davranışları gerçekleştirmeye hizmet etmelidir. Hedefe göreliğin sağlanması için hedefler doğrultusunda davranışların belirlenmesi ve ardından da öğrencinin bu davranışları gerçekleştirmesi için gerekli etkinlikler belirlenmelidir.
2. **Öğrenciye görelilik:** Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için eğitim durumlarının öğrenciyi tatmin etmesi ve öğrenci seviyesine uygun olması gerekmektedir.
3. **Ekonomik:** Öğrenme yaşantılarının ekonomikliği söz konusu olduğunda, ucuza mal edilmesi, birden fazla hedefe hizmet etmesi ve istemedik yan ürünlerden arınık olması beklenmektedir.

- 4. Diğer yaşantılar ile kaynaşık olma:** Yaşantılar sadece kendi eğitim durumlarına göre değil aynı zamanda bağlantılı ve etkileşim halinde bulunduğu diğer yaşantılara göre de belirlenmelidir.

MEB (2006) öğrenme ve öğretme sürecinin başarıyla tasarlanması, öğretmenlerin planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi hususlarında gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarıyla ilişkilendirmektedir.

2.1.1.d. Sınama Durumları (Değerlendirme): “Eğitim süreçlerinde değerlendirme özel olarak öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini ya da öğrenme eksikliklerini belirlemek ve bunları düzeltmek amacıyla yapılırken, daha genel biçimde ise uygulanan bir programın etkililiğini ya da başarılı olup olmadığını ortaya koyma amacına dönük olarak yapılmaktadır” (Özdemir, 2009, s.128). Amaçlara ne düzeyde erişildiğinin saptanmaya çalışıldığı bu ögede ortaya çıkan sonuçlar programın geliştirilmesi için temel girdi olarak kabul edilir. Çünkü eğitim sistemini ayakta tutmada önemli katkısı bulunan eğitim programının hızla değişen şartlar altında sürekli bir değişim ve gelişim içinde olmasıdır (Yüksel, 2010, s.6).

Eğitim; girdi, süreç, çıktı ve kontrol (değerlendirme) öğelerinin oluşturduğu bir sistem olarak düşünülürse, sistemin devamlılığını sürdürebilmek ve sistem çıktıları sonucu sisteme yönelik bilgi edinip yargıya varabilme sürecine değerlendirme olarak belirtilmektedir (Uşun, 2012, s.5). Değerlendirme, açık ya da örtük olarak daha önce uygulanan eğitim programı ve öğretim tasarımları hakkında bir değer yargısına ulaşılmasına olanak tanır.

Ölçüte dayanarak bir ürünün değeri hakkında karar verme işlemi olan değerlendirme, genel olarak üç aşamadan oluşur: 1) Ölçüt veya ölçütler takımına karar vermektir; 2) Verileri bu ölçütlere göre toplamak; 3) Toplanan verilerden hareketle ürünün değer, nitelik, kullanılabilirlik ve etkililik konusunda bir yargıya varmaktır (Sırkıntı, 2007, s.9).

Değerlendirme konuları, değişik şekillerde gruplandırılabilir (Bir gruplandırma örneği aşağıdaki gibi olabilir. Tekin, 1977, ve Özçelik, 1981, akt: Baykul, 1992, s.88):

- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi,
- Programın hedef ve davranışlarının değerlendirilmesi,
- Öğretim etkililiğinin değerlendirilmesi,
- Ölçme ve değerlendirme sisteminin değerlendirilmesi
- Öğrencilerin uygun programlara yerleştirilmesine dönük değerlendirme.

Ertürk (1972, s.113) ve Demirel (2012, s.194), amacına yönelik olarak yapılan değerlendirmenin üç farklı şekilde yapılabileceğini belirtmektedirler: Bunlar:

- **Tanıma ve Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme (Diagnostic Evaluation):** Öğrenciyi belli bir program veya eğitim programı birimine yerleştirmek amacı ile öğrencinin programa başlamadan önceki ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve psikomotor becerilerini tanımaya yönelik yapılan değerlendirme çeşididir. Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme hedeflerin, içeriğin, öğretim strateji ve materyallerinin öğrencinin hazır bulunuşluk özellikleri de göz önüne alınarak öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde yol göstericidir (Senemoğlu, 2009, s.427).
- **Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation):** Öğretme-öğrenme süreci boyunca öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için alınacak önlem ve düzeltmeler yardımıyla programa sürekli bir geri dönüt sağlayan ve iyileştirici önlemler alınması için yapılan değerlendirmedir.
- **Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation):** Öğrencilerden öğretme-öğrenme süreci sonucunda kazanılması istenilen bilgi, tutum ve becerilerini ölçmeye imkân tanıyan, aynı zamanda programın istendik davranışların öğrenciye kazandırmasının yeterliliği konusunda yargıya varılmasına olanak tanıyan değerlendirme türüdür. Başarı testleri ya da yeterlilik testleri bu değerlendirmede kullanılmaktadır.

Burada düzey belirleyici değerlendirme biçimlendirici değerlendirme karşısı olarak belirtilse de her iki değerlendirme süreci temelinde programın değerlendirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Sınama durumlarını düzenlerken dikkat edilecek bazı özellikler aşağıda sıralanmıştır (Demirel, 2012, s.152-153):

1. Belirte tablosu düzenlenmelidir.
2. Sınama durumunun amacı belirlenmelidir.
3. Sınama durumu açık seçik ve anlaşılır olmalıdır.
4. Sınama durumu bilen ile bilmeyeni ayırmalıdır.
5. Her soru bağımsız olmalı, bir soru diğerine ipucu olmamalıdır.
6. Sınav ortamı uygun şekilde düzenlenmelidir.
7. Sınama durumu için yeterli zaman verilmelidir.

Sınama durumları sonucu elde edilen bulgular, öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar (Erden, 1998, s.8).

Eğitim programları bir sistem olduğu için, sistemin genel hedeflerine ulaşabilmesi için tüm öğelerin birbiriyle uyum içinde çalışması gerekir. Eğitim programlarının amaçlarına ulaşması için alt programlarının da birbirleri ile tutarlı olması gerekir (Erden, 1998, s.38). Öğretim programları, eğitim programlarını oluşturan alt programlardan birisidir.

2.1.2 Öğretim Programı

Eğitim programını dar ve sınırlı bir plan olarak görmek yanlış olur. Bu nedenle eğitim programının içerisinde yer alan sınırlandırılmış ders programı olarak kendisine yer bulan öğretim programına bakmak gerekir. Eğitim programının kapsadığı öğretim programı, bir dersin bireye okulda ya da okul dışında, öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinliklerinin kazandırılması amacıyla, oluşturulan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2012, s.6). Öğretim programı, eğitim programı içerisinde yer alan ve bir dersin öğretilmesiyle ilgili öğretim kademesinde öğrencilere kazandırılmak istenen özelliklere ilişkin planlanmış faaliyetleri içerir (Ayan, 2018, s.11).

Büyükkaragöz (1997, s.2) öğretim programı için; "Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur. Genellikle ilköğretim ve lise programlarını öğretim programı karşılığı anlayabiliriz." demektedir.

Küçükahmet (1999, s.9) de öğretim programının, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan kesim olduğunu belirtmiş ve öğretim programını; genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik program olarak tanımlamıştır.

2.1.3. Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998, s.4). Demirel'e (2012, s.62) göre de; "Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak" tanımlamaktadır.

Program geliştirmeye yönelik yaklaşımları iki grupta toplamak mümkündür (Ornstein ve Hunkins, 2014, s.290). Bunlar:

- **Teknik- Bilimsel Yaklaşımlar:** Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler eğitim programını bilimsel ilkeler doğrultusunda uygulama yapar ve program deseninin öğelerini detaylı bir biçimde inceler. Program, öğrenmeyi teşvik eden, düzenlenmiş parçaların karmaşık bütünlüğü olarak görülmektedir (Ornstein, 2004, s.290).
- **Teknik Bilimsel Olmayan Yaklaşımlar:** Bu yaklaşımda üründen çok öğrenci ve süreç önemlidir. Bu görüşü savunanlar esnek, problem ve öğrenciyi merkeze alan programları önermektedir. Uzman görüşünden çok öğrenci ve öğretmen görüşleri, onların duygu ve düşünceleri, kişisel tercihleri, kendileri ile ilgili algıları programa ilişkin alınacak kararlara etki eder (Erden,1998, s.5).

Uşun (2012, s.5) ise program geliştirmeyi, sosyolojik, kültürel, ekonomik, teknolojik ve küresel gelişmeler doğrultusunda bir programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinin sistem yaklaşımı içinde daha gerçekçi, yararlı, verimli ve etkili duruma getirilmesine yönelik araştırma-geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi program geliştirme süreci planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar değerlendirme sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda sürekli değiştirilir. Bu aşamalar(Erden, 1998, s.5):

- **Planlama:** Program geliştirme sürecinde, planlama aşamasında, çeşitli çalışma grupları oluşturulur ve bir çalışma planı oluşturulur. Çalışma planı doğrultusunda ihtiyaçlar belirlenir. Programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin nasıl düzenleneceğine ilişkin süreci kapsar (Demirel, 2012, s.62).
- **Uygulama:** Program geliştirme sürecinde önemli nokta tasarı olsa da uygulama olmadan gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir. Programın uygulayıcıları öğretmenler ve okul yöneticileridir. Tasarı sırasında öngörülemeyen durumları ve tasarının uygulanmasını engelleyen faktörlerin belirlenmesi ve programın etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulanma süreci gözlemlenmeli ve uygulama sırasında veri toplanmalıdır.
- **Değerlendirme:** Ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellikleri hakkında karara varma işlemidir (Özçelik,1981, akt:Erden, 1998, s.9). Eğitim sürecinde değerlendirme Öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik ve eğitim programının etkililiğini belirlemeye yönelik yapılan değerlendirme olmak üzere iki amaca yönelik değerlendirme yapılır. Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve karar verme sürecidir (Erden, 1998, s.9-10).

Programın değerlendirilmesi, bir programın amaçlarına ne kadar ulaştığı, programda aksayan yönlerin belirlenerek gerekli düzeltmelerin yapılması için gereklidir. Değerlendirilmesi yapılmayan bir programın etkililiğinden bahsetmek mümkün olamaz.

2.1.4. Eğitimde Program Değerlendirme

Ertürk (1972, s. 107), program değerlendirmeyi “programın istendik davranışı meydana getirme bakımından iş görürlük derecesinin belirlenmesi” olarak tanımlamaktadır. Demirel’e (2012, s.172) göre de; “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme

süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak” tanımlamaktadır.

Yüksel ve Sağlam (2012, s.7) program değerlendirmeyi, sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanarak, geliştirilmiş bir programın doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamaktadır

Program değerlendirme programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Genel anlamda programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verebileceği bilgileri içermektedir (Demirel, 2012, s.172). Program değerlendirme programın geliştirilmesi, uygulanması ve sürdürülmesi açısından gereklidir. Bir eylemin ya da programın öğrencilere standartları karşılamada ne derece yardımcı olduğu konusunda değer ve önemini belirleyen değerlendirmedir (Ornstein ve Hunkins, 2014, s.382). Şentürk ve Berk’e (2019, s.147) göre program değerlendirme “Programın kendisinden beklenenin, programın performansı ile karşılaştırılarak elde edilen sonuçlara göre programın başarısı hakkında yargıda bulunma süreci” olarak tanımlamaktadır.

Tanımlardan yola çıkarak program değerlendirmeyi, belirlenen hedeflere ulaşma derecesi ve program öğelerinin etkililiği hakkında bilgi sahibi olma, programda aksayan yönlerin belirlenerek gerekli düzeltmelere olanak sağlayan, bilimsel yollarla elde edilen verilerin kullanıldığı bir karar verme süreci olarak tanımlayabiliriz.

Eğitim programları (yetişek) geliştirme ve değerlendirme kurulunun çalışmaları sürekli olmalıdır. Taslak eğitim programları bilimsel olmalı ve belli bir süre örneklem alınan okullarda uygulanmalıdır. Uygulanma sonuçlarına göre hedeflerde, davranışlarda, içerikte, eğitim ve sınama durumlarında gerekli düzeltme, yenileme, onarma, yeniden kurma gibi etkinliklerle eğitim programı geliştirilmelidir. Geliştirme ve değerlendirme süreçleri sürekli olmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2015, s.64).

Program değerlendirmenin eğitimin tüm türlerinde ve alanlarında yapılması gerektiğini savunan Sanders ve Nafziger’e göre (1977, akt: Yüksel, 2010, s.19), değerlendirme şu amaçlarla yapılır:

- Programın güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek ve geliştirmek
- Programda karşılaşılan sorunları, çözümü güçleşmeden önce belirlemek
- Eğitim gereksinimlerini belirlemek
- Eğitimde kullanılacak kaynakları belirlemek
- İstenen eğitsel çıktıları belirlemek
- Planlama ve karar vermede kullanılacak bilgileri toplamak
- Eğitim giderlerini azaltmak için kullanılabilecek finansal bilgileri toplamak

Program değerlendirme süreci sonunda program hakkında bir yargıda bulunmak için toplanan veriler bilimsel yollarla toplanabilir. Bilimsel araştırmanın yürütülmesi sırasında izlenecek sıra aşağıdaki gibidir (Erden, 1998, s.15):

1. Araştırma probleminin belirlenmesi ve denencelerin saptanması
2. Araştırma yöntemi ve veri toplama araçlarının seçimi
3. Verilerin toplanması, analizi ve yorumu

Program değerlendirme sürecinde norma bağlı değerlendirmeden ziyade hedefe bağlı değerlendirmenin kullanılması daha tutarlı olmaktadır. Çünkü amaç kıyaslama değil önceden belirlenmiş programın hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesidir (Demirel, 2012, s.173).

Program değerlendirmeye ilişkin farklı yaklaşımlar ileri sürülmektedir. Fitzpatrick ve diğerlerine (2004, akt: Berk, 2018, s.60) göre program değerlendirmede değişik modellerden oluşan beş farklı değerlendirme yaklaşımı vardır. Bunlar: Yönetim odaklı (management-oriented) değerlendirme yaklaşımı, tüketici odaklı (consumer-oriented) değerlendirme yaklaşımı, uzman tabanlı (expertise-oriented) değerlendirme yaklaşımı, katılımcı odaklı (participant-oriented) değerlendirme yaklaşımı ve amaç odaklı (objectives-oriented) değerlendirme yaklaşımıdır.

2.1.4.1. Yönetim Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımı, doğru karar vermede değerlendirme sürecinde elde edilen bilgilerin özellikle karar vericiler, kurullar, müdürler vb. yönetim basamağında yer alan bireylerce daha etkili kullanılabileceğini öne süren yaklaşımdır (Yüksel, 2010, s.47). Yönetim odaklı değerlendirme, hem biçimlendirici hem de düzey

belirleyici değerlendirme amacıyla kullanılabilir. Bu yaklaşımın iki farklı modeli vardır (Berk, 2018, s.73):

- Çevre, girdi, süreç ve ürün modeli (CIPP Model),
- UCLA Modeli.

a) Bağlam (Çevre), girdi, süreç ve ürün modeli (CIPP Model)

Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, yönetimin karar vermesi için bilgi sağlamaktır. Değerlendirme şunları içermelidir: Ne tür bilginin toplanacağını *betimleme*, bilgiyi *elde etme* ve bilgiyi ilgili gruplara *sağlama* (Ornstein ve Hunkings, 2014, s.412). Bu kararlara dayanacak bilgiye ulaşmak için programın dört aşamanın değerlendirilmesi gerekir. Bunlar; bağlam, girdi, süreç ve üründür (Demirel, 2012, s.178).

Bağlamın (Çevrenin) Değerlendirilmesi: Çevrenin değerlendirilmesinde tüm etmenler ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesi için gerekli bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir (Erden, 1998, s.13).

Girdinin Değerlendirilmesi: Bağlam değerlendirme sürecinde elde edilen bilgiler doğrultusunda uygulamada birbirine alternatif konumdaki strateji, plan ve maliyetler kıyaslanır; program tasarımını iyileştirmeyi, maliyeti düşürmeyi, planı detaylandırmayı, seçilmesi olası diğer planları belirlemeyi ve tercih edilen yaklaşımı gerekçelendirmeyi kapsar (Kara ve Akdağ, 2017, s.485).

Sürecin Değerlendirilmesi: Programın uygulanması ile ilgili kararların alındığı bu süreçte program uygulanırken planlanan ve gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyuma bakılır (Demirel, 2012, s.178).

Ürün Değerlendirme: Bu aşamada programın hakkında toplanan verilerle beklenen ürün ile gerçek ürün karşılaştırılır (Erden, 1998, s.13). Ürün değerlendirme, yeni programın devam edilmesi sonlandırılması ya da düzenlenmesine değerlendircilerin karar vermesine yardımcı olan bilgiyi sağlar (Ornstein ve Hunkings, 2014, s.414).

b) UCLA Değerlendirme Modeli

Alkin, 1969 yılında UCLA Üniversitesi'nin (University of California, Los Angeles) değerlendirme çalışmaları merkezinde yönetici olarak görev yaparken, geliştirdiği program değerlendirme modeli, birçok yönüyle CIPP Modeliyle benzerlik gösterse de

özünde farklı değerlendirme çerçeve çalışması geliştirmiştir. Alkin'in CIPP modeli beş tür değerlendirmeyi kapsamaktadır (Alkin, 1969, akt: Kutlu ve Korkmaz, 2017, s.497):

1. **Sistemi Değerlendirme:** Sistemin mevcut durumu hakkında bilgi sağlanır ve var olan durum ile istenen durum arasındaki ihtiyaç alanı oluşturulur.
2. **Programın Planlanması:** Değerlendiriciler sistem değerlendirmede belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda, bu ihtiyaçların giderilmesinde etkili olabilecek potansiyel alternatif planlar/süreçler hakkında bilgi toplayarak karar vericilerin karar vermesine katkı sağlar.
3. **Programın Uygulanması:** Karar vericinin uygulanacak programı seçmesinden sonra uygulanan programın hangi oranda uygulanacağı belirlenir.
4. **Programı Geliştirme:** Programın işleyişine ilişkin bilgi sağlar. Bu aşamada toplanan veriler programın amaçlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin bilgi sağlar ve uygulanan programın diğer program ve süreçler üzerindeki etkisine ilişkin de bilgiler içerir.
5. **Programı Onaylama:** Değerlendiriciler bu aşamada programın başarısı, diğer alanlarda kullanılma potansiyeli ve diğer programlar üzerindeki etkisi hakkında bilgi sağlar. Bu aşamadan sonra karar vericiler programı aynen devam ettirme, iyileştirmek/geliştirmek, yaygınlaştırmak ya da sonlandırmak seçeneklerinden birisinde karara varırlar.

2.1.4.2. Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Scriven, program değerlendirme işlemini, amaç odaklı yaklaşımlardan uzaklaştırarak tüketici ihtiyaçlarına ve toplumsal ideallere taşıyacak zengin yöntem önermiştir. Ayrıca değerlendirmeyi hayati, disiplinlerarası bir işlem olarak biçimlendirmiştir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007, akt: Berk, 2018, s.86). Rekabet halinde olan eğitim programları, öğretim ürünleri vb. arasından seçim yapan eğitim müşterisi tarafından kullanmak üzere, değerlendiricilere bilgi sağlamak amacıyla açık olarak tanımlanmış eğitimsel ürünlerle ilgili gerekli bilgiler elde edilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, akt: Demirtaş, 2017, s.762).

Scriven'a göre herhangi bir programı ya da eğitsel ürünü değerlendirmede kullanılacak ölçütler şunlardır (Fitzpatrick, vd., 2004, akt: Berk, 2018, s.87).

- Önemli eğitsel amaçları başardığına dair kanıtlar,
- Eğitsel olmayan diğer önemli hedefleri başardığına dair kanıtlar,
- Elde edilen kanıtların sürdürülebilirliğine dair kanıtlar,
- Öğretmen ve meslektaşları, diğer öğrenciler, idareciler, ebeveynler, okul ve diğer paydaşların nasıl etkilendiği ile diğer olası olumsuz ve olumlu etkileri
- Kullanım kapsamı,
- Etik konuları göz önünde bulundurmasına dair kanıtlar,
- Maliyetler

Scriven bu ölçütleri geliştirerek kontrol listesi oluşturmuştur. Bu kontrol listeleri planlanmadan değerlendirmeye kadar kullanılmak üzere oluşturulmuş ve sürekli olarak geliştirilmektedir. Genel amaçlı olarak hazırlanan bu Kontrol Listesi değerlendirmenin planlanması, tasarlanması ve değerlendirilmesinde kullanılmasının yanı sıra özel amaçlı değerlendirmelerde kullanılmak üzere uyarlanabilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007, akt: Berk, 2018, s.88).

2.1.4.3. Uzman Tabanlı Değerlendirme Yaklaşımı

Bir kurumun eğitimsel çalışmalarının kalitesini değerlendirmek için profesyonel/mesleki uzmanlığın doğrudan uygulanmasını savunur (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, akt: Demirtaş, 2017, s.762). En eski ve kullanımı en yaygın değerlendirme yöntemi olan uzman tabanlı değerlendirme yaklaşımının günümüzde kullanılmasına örnek olarak; doktora sınavlarının bir komisyon tarafından değerlendirilmesi, profesyonel akreditasyon kuruluşlarının yaptığı değerlendirme çalışmaları, kurumların ya da bireylerin devlet ya da ulusal lisans kuruluşları tarafından incelenmesi, terfi için personelin performansının değerlendirilmesi gösterilebilir. Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımını dört gruba ayırmışlardır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997, akt: Çilek ,2017, s.50):

- **Resmi Uzman Değerlendirmeleri:** Belli standartları olan resmi uzman değerlendirmeleri, geniş katılımlı olup belli standartlarla değerlendirme yapılır.

- **Resmi olmayan Uzman Değerlendirmeleri:** Ölçütleri genellikle belirlenmeyen ya da nadiren belirlenen resmi olmayan uzman değerlendirmesinin uygulama alanı tez jürileri olup geniş katılımlı değerlendirmeye uygundur.
- **Özel Amaçlı Panel Değerlendirmeleri:** Değerlendirme bir kez yapıldığı için ölçütler yoktur. Geniş katılımlı olan panel değerlendirmesi uygulama alanı ajanslar ve büyük ödül jürileridir.
- **Özel Amaçlı Bireysel Değerlendirmeler:** Uygulama alanı danışmanlık hizmetleri olup bireysel olarak bir danışmandan program, hizmet veya ürünle ilgili değerlendirme alınması amaçlanır ve standart ya da ölçütler yoktur.

a) Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli

Elliot W. Eisner, sanattan yararlanarak oluşturduğu uzmanlık ve eleştiri modellerini önermiştir. Her iki modelde yeni programların bir sonucu olarak eğitim yaşamlarının zengin betimlenmesi için tasarlanmıştır (Ornstein ve Hunkings, 2014, s.415). Eisner'in modelinin temelini oluşturan ve birbirinden ayrılmayan kavramlar “uzmanlık” ve “eleştiridir”. Uzmanlığı belli bir alanın temel niteliklerine ait ayrıntılı bilgiye sahip olma, alanın incelikleri ile diğer alanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkında olma bilgisi ve becerisi olarak tanımlarken, eleştiriye de uzmanlığın algıladığı nitelik düzeyinin açıklanması ve anlatılamayan ya da açıklanamayan nitelikleri ortaya çıkaran önemli bir araç olarak tanımlar (Alkin, akt: Berk, 2018, s.94).

Elliot W. Eisner, modelindeki aşamaları (modelin boyutlarını), eğitim uzmanının program değerlendirme sürecinde izlemesi gereken adımlar olarak sıralamıştır. Eisner'a göre (1998) bu adımlar (akt: Kumral, 2010, s.103):

1. **Betimleme:** Bu aşamada amaç, ortamın veya sürecin neye benzediğine yönelik olarak okuyucunun gözünde bir resim oluşturmaktır. Eğitsel eleştiri mutlaka durumun niteliği hakkında bilgi verebilmelidir. Bilgiler, süslenmiş bir edebi dilden uzak, ana amacı sadece okuyucu bilgilendirme olan bir fonksiyonla yürütülmelidir.
2. **Yorumlama:** Betimleme aşaması bize yaşantıları “anlatıyorsa” yorumlama boyutu ise “açıklama” yapar. Eğitsel eleştiri sadece yaşantıları anlatmak değil aynı zamanda bunlardan anlamlar çıkarmak ve açıklamaktır.

3. **Değerlendirme:** Bu boyutta, öğrencinin çalışmasının veya sınıf etkinliklerinin eğitimsel anlamda yanlış ya da doğru olup olmadığının belirlenmemesi, yapılan çalışmaların ne kadar sağlıklı ya da sağlıklı olmadığını bilmeden düzenlenmesine neden olmaktadır.
4. **Temalaştırma:** Eğitsel eleştiri modelinin son aşaması temalaştırmadır. Bir eğitsel eleştiri çalışmasında yer alan temaların formüle edilmesinin anlamı, eleştiri yazısında yer alan ve tekrar eden mesajların tanımlanmasıdır. Bu temalar, karşılaşılan durumların süzgeçten geçirilmesiyle, temel özelliklerin bir özetini sunar. Aynı zamanda başka durumların anlaşılması için de bir ipucu ya da işaret olurlar.

Modelin en güçlü yönü, sınıf içi etkinliklerini katılımcıların deneyimleri açısından tanımlamaya ve yorumlamaya imkân tanınmasıdır. Bir diğer güçlü yanı ise kararların uzman olmayan kişiler tarafından da anlaşılabilir bir dille sunulmasıdır. Modelin zayıf yönü ise değerlendirmede ölçütlerin açıkça belirtilmemesi ve bu durumun öznel bakış açısı ile değerlendirme yapılmasına sebep olmasıdır (House, 1980, akt: Çilek, 2017, s.51).

2.1.4.4. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme

1970'li yıllardan sonra hızla yaygınlaşan katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımının temel amacı bireye yönelik hizmetlerle ilgili beklentileri, sorunları ve çözümleri gözlemlemek tanımlamaktır (Yüksel, 2010, s.69). Bu yaklaşım katılımcıların önemini vurgular ve program etkinliklerine doğrudan katılanların görüşlerine önem verir (Hogan, 2007, akt: Berk, 2018, s.95).

Bu yaklaşımın karakteristik özellikleri; tümevarımsal olması, değişik türde veri toplamaya müsait olması, sürecin belli kalıpları takip etmeden paydaşların tecrübelerine göre şekillenmesi ve tek bir gerçek yerine çoğul gerçekleri dikkate almasıdır (Fitzpatrick vd, 1997, Çilek, 2017, s.43). Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004), katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımını temel alarak yürütülen program değerlendirme çalışmalarının aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir (akt:Yüksel, 2010, s.69-70):

- Program değerlendirme çalışmalarında tümevarımsal sorgulama yaklaşımı kullanılır.

- Program değerlendirme çalışmalarında farklı kaynaklardan elde edilen farklı türde veriler kullanılır. Bu veriler öznel ya da nesnel, nitel ya da nicel olabilir.
- Katılımcı odaklı program değerlendirme çalışmalarında standart bir plan takip edilmez. Değerlendiricinin bilgi düzeyi arttıkça süreç içerisinde değişiklikler yapılabilir.
- Her birey kendi deneyimlerinin gerçekliğini bilebilir. Bu nedenle de tüm bakış açıları doğru kabul edilir. Katılımcı program değerlendirme çalışmalarında da tek bir gerçekten çok, çoğul gerçekler dikkate alınır. Değerlendiricinin buradaki temel görevi bu gerçeklerin hepsini programın yapısına zarar vermeden görmek ve betimlemektir.

a) Uygun-Olasılık Program Değerlendirme Modeli

Robert Stake tarafından 1967 yılında geliştirilen model, değerlendiricilere veriler aracılığıyla değerlendirmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Modelde her tür değerlendirme için kullanılabilecek iki esas etkinlik vardır. Bunlar; programa ait elde edilen tüm verilerin eksiksiz olarak tanımlanması ve bu verilere göre program hakkında karar verilmesidir. Bu işlemlerin yapılabilmesi için “Betimleme Matrisi” ve “Karar Matrisi” olmak üzere iki tane veri matrisi kullanılır. Her iki matriste iki sütün üç satır bulunmaktadır. Betimleme matrisinde sütunlarda “Amaçlar” ve “Gözlenenler” bulunurken, karar matrisinde “Standartlar” ve “Kararlar” yer alır (Popham, 1988, akt: Berk, 2018, s.96). Her iki matrisin ortak noktası girdi, işlem ve ürün boyutlarıdır (Stake, 1967, akt: Yüksel, 2010, s.71).

Girdiler, öğrencilerin derslerinden önceki özelliklerini ya da durumlarını içerir: yetenekleri, önceki başarı sonuçları, psikolojik profil sonuçları, notları, ceza ve devamı. Ayrıca girdiler öğretmen özelliklerini de inceler. *İşlem* boyutu ise öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-kaynak kişiler arasındaki planlı ya da olası olarak düşünülen etkileşimleri işaret eder. *Sonuçlar* boyutu, programda tahmin edilen ve elde edilen çıktıları kapsar. Bunlar, öğrenci başarısını ve bazen tutum ve motor becerilerini; yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarının etkisini ve yönetici davranışları üzerindeki etkiyi içerir. (Ornstein ve Hunkings, 2014, s.411).

Stake'e göre (1967, akt: Yüksel, 2010, s.72) betimleyici değerlendirme boyutunda verilerin işlenmesi için iki temel yol izlenir. Hedefler ve gözlenenler arasındaki *uyum* ile girdi, işlem ve sonuç arasındaki *bağlantı*. Uyum/uygunluk boyutunda programın belirlenen hedeflerine çeşitli veri toplama araçlarıyla yapılan ölçümler doğrultusunda, hedefler ve gözlemler arasındaki uygunluğa bakılır. Her iki veri arasında uyum mevcutsa hedefler gerçekleşmiş demektir. Bağlantı boyutunda ise amaç hedeflenen/gözlenen ürün ile hedeflenen/gözlenen girdi ve çıktı arasındaki mantıksal ilişkinin varlığına bakılır. Gözlenenler arasındaki bağlantı ise deneysel kanıtlara dayalıdır.

Karar Matrisinde standartlar sütunda ulaşılması istenen hedeflerin hangi standartlarda gerçekleşmesi gerektiği bilgileri yine girdi-işlem-sonuç boyutlarında kaydedilir. Standartlar belirlenirken göreceli ya da mutlak standartlar kullanılır. Kararlar sütununda ise belirlenen standartlar ve gözlenen performans arasındaki farka bakılarak yorum yazılır (Berk, 2018, s.97).

Stake'in bu değerlendirme çerçevesi dışında, geliştirilmesinde öncülüğünü yaptığı ve katılımcı program yaklaşımını temel alan diğer program değerlendirme modeli yanıtlayıcı değerlendirmedir (Yüksel, 2010, s.75).

b) Yanıtlayıcı (Esnek) Değerlendirme Modeli

Stake Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modeli'nin geliştirilmesinden 25 yıl sonra modeline yaptığı öz eleştirilerden yola çıkarak bir önceki modelindeki eksikleri gidermek için Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli'ni geliştirmiştir (Fitzpatrick vd., 2004, akt:Berk, 2018, s.100). Stake Yanıtlayıcı Modeli Gözlemlene süreci ve tepkide bulunma süreci olarak tanımlamaktadır (Yüksel, 2010, s.75). Stake sonuçlardan çok program etkinlikleri ve sürecin değerlendirilmesine yoğunlaşmaktadır. Değerlendirme uzmanı (Demirel, 2012, s.180):

1. Programın öyküsünü anlatır,
2. Programın özelliklerini anlatır,
3. Müşterilerini ve personelini tanımlar,
4. Önemli konularını ve sorunlarını belirtir,
5. Başarıları rapor eder.

Bu değerlendirme modelinde, değerlendiriciler farklı paydaş gruplarıyla sürekli iletişim halinde olmalı, ne tür bilgiye ihtiyaç duyduklarını ve bu bilgiyi nasıl sunacaklarını belirlemelidir (Berk, 2018, s.101).

2.1.4.5. Amaç Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımında değerlendirme uzmanları, önceden belirlenmiş olan amaçlara ne ölçüde erişilebildiğini belirlerler (Berk, 2010, s.60). Bu değerlendirme ile elde edilen bilgiler, programın amaçlarının yeniden gözden geçirilmesinde ve bu doğrultuda kazandırılması amaçlanan davranışların şekillenmesinde, etkinliklerin ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Mathison, 2005, akt: Çilek, 2010, s.27).

Bu yaklaşımda kullanılan temel yöntem amaçlarının önceden belirlenmesi ve bu amaçlara ulaşabilme düzeyinin saptanması için bilgi toplanıp, toplanan bilgilerin de analiz edilmesidir (Stufflebeam, 2000, akt, Berk, 2018, s.60). Amaç odaklı yaklaşımda dört model bulunmaktadır Bunlar:

- Tyler Modeli,
- Metfessel-Michael Modeli
- Mantık Modeli
- Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli.

Bu bölümde Tyler, Metfessel-Michael, ve Provus'un Farklar Yaklaşımı Modelleri üzerinde durulacaktır.

a) Tyler Değerlendirme Modeli

R. Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur (Erden, 1998, s.11). Tyler'a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir (Demirel, 2012, s.176). Değerlendirmeyi, eğitsel hedeflerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi olarak tanımlayan Tyler'a göre değerlendirme öğrenende istendik davranışların oluşup oluşmadığı, oluştu ise ne düzeyde oluştuğunu belirleme sürecidir (Tyler, 1949, akt: Berk 2018, s.61).

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde gerçekleşen aşamalar aşağıdaki gibidir (Ornstein, 1988, akt: Erden, 1998, s.12):

1. Öğrenci ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda programın amaç ve hedeflerini belirleme
2. Hedefleri kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflanması
3. Hedeflerin davranışlar amaçlara çevrilmesi,
4. Hedefe erişme düzeyini saptanması
5. Ölçme araç ve tekniklerinin geliştirilmesi yada var olanlar arasından uygun olanın seçilmesi
6. Öğrencilerin performanslarıyla ilgili verinin
7. Elde edilen verilerle hedefleri karşılaştırılması

Tyler, geliştirdiği modelde beklenen amaçlar ile öğrencinin gösterdiği performans arasındaki fark belirlenerek programdaki eksikliklerin giderilmesi ve verilerin program geliştirme sürecinde kullanılmasını amaçlamıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012, s.43).

b) Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli

Tyler'ın değerlendirme modelinden esinlenen bu modelin sekiz değerlendirme aşaması bulunmakla birlikte, bu sıralamadaki aşamalar bir öneri olup gerekli durumlarda sıralamada değişikliklere gidilebilir (Michael ve Metfessel, 1967, s.937).

1. Program değerlendirme sürecinde program paydaşlarının (öğrenci, öğretici, yönetici vd.) görüşleri ile amaçların belirlenmesi.
2. Amaç ve özel hedefler arasında uyumun sağlanması
3. Özel hedeflerin ifade edilebilir biçimde düzenlenmesi
4. Programın etkililiği hakkında karar verilmesini sağlayacak ölçme araçlarının seçilmesi veya geliştirilmesi
5. Kapsam geçerliliği sağlanan test, ölçek ve diğer ölçme araçları kullanılarak öngörülen davranış değişikliklerinin izlenmesinde kullanılacak verilerin toplanması
6. Uygun istatistiksel yöntemlerle, toplanan verilerin analiz edilmesi
7. Elde edilen verilerin genel amaç ve özel hedefler doğrultusunda çözümlenen verilerin yorumlanması

8. Amaç ve özel hedeflerin gözden geçirilmesi, gerekli değişikliklerin yapılması ve gelecekteki uygulamalara yönelik önerilerde bulunulması

Metfessel ve Michael modelinin değerlendirme verisi toplamada, değerlendiriciye yeni ve alternatif yöntem ve teknikleri göstermiş olması değerlendirme alanına kazandırdığı en önemli katkılardan biridir.

c) Provus Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Tyler'ın öncülüğüne dayanan amaca dayalı değerlendirme yaklaşımının bir diğer modeli Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli'dir (Berk, 2018, s.66). Bu modelin diğer değerlendirme modellerinden farkı; program geliştirme sürecinde daha çok program tasarısını değerlendirmeyi amaçlamış olmasıdır. Provus'un geliştirdiği değerlendirme modelinin üç temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar (Yüksel, 2010, s.41):

1. Program değerlendirmede kullanılacak standartlarının paydaşların ortak kararıyla belirlenmesi,
2. Program değerlendirme aşamalarından sonra elde edilen program performansı ile önceden belirlenen program standartları arasında fark olup olmadığına bakılır,
3. Standartlar ve performans arasındaki farka bakılarak program hakkında devam ettirilmeli, geliştirilmeli ya da sonlandırılmalı kararlarından birisi alınır.

Farklarla elde edilecek veriler her aşamada karar vermek zorunda olanlara açıklanır. Bu durumda karar vericiler için karar seçenekleri şunlardır (Demirel, 2012, s.176):

- Bir sonraki aşamaya geçmek,
- Önceki aşamayı yeniden kullanılacak hale getirmek,
- Programı yeniden başlatmak,
- Performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da programı sonlandırmak.

Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeline ait değerlendirme sürecinin beş aşaması mevcuttur. Bu aşamalar (Provus, 1969, s.15):

1. *Aşama: Program Tasarımının Değerlendirilmesi:* Değerlendiriciler programın standartları karşılayıp karşılamadığına bakarak kuramsal ve yapısal olarak sağlamlığını değerlendirirler.

2. *Aşama: Programın Oluşturulma Aşamasının Değerlendirilmesi:* Bu aşamada öğrenci davranışları, olanaklar, yöntemler gibi programın çeşitli öğeleri değerlendirilir. Program tasarımı ile ölçütlerin oluşumu arasında var olan farklar karar vericilere bildirilir.
3. *Aşama: Süreç Değerlendirilmesi:* Süreç değerlendirme aşamasında, hedef kitleden beklenen davranış değişikliğinin oluşup oluşmadığı konusunda veri toplamaya odaklanır. Bu aşamada başarılması öngörülen amaçlar, program sonunda başarılması gereken nihai amaçlara ulaşma seviyesinin belirlenmesinde bir basamak olarak kabul edilir.
4. *Aşama: Ürün Değerlendirilmesi:* Bu aşamada nihai amaçların başarı seviyesine göre, sürecin sonunda ulaşılan tüm çıktıların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ana amaçların gerçekleşme düzeyini belirleyebilmek için deneysel yöntem kullanılır ve öntest-sontest uygulanır.
5. *Aşama: Maliyet-Fayda Analizi:* Program çıktıları ile benzeri program çıktıları karşılaştırılır. Maliyet yarar analizleri yapılarak programının sonuçlarının maliyeti karşılayıp karşılamadığına bakılır.

2.1.4.6. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme

Erden'e (1998, s.24) göre sadece ürüne ve erişiyeye bakarak programın aksayan yönlerini ve eksikliklerini belirlemek mümkün değildir. Öğretim faaliyetlerinde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimleri sonucu programdan beklenen ürünler ile beklenmedik, istendik ya da istenmedik ürünlerin de çıkma olasılığına karşı kapsamlı bir program geliştirme çalışmasıyla programın tüm öğeleri ve uygulama süreci incelenmelidir.

Eğitim programının hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin arasındaki bağ kuvvetlidir. Bu nedenle bir öğede yapılan hata programın diğer öğelerini de etkilemektedir. Programın öğelerine yönelik yapılacak program değerlendirme çalışmaları eksiklikleri ve aksayan yönleri gözler önüne serebilir.

2.2. İlköğretim Programları

Cumhuriyet döneminden günümüze birçok kez değiştirilen ve geliştirilen eğitim programları son olarak, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak, gelişen dünyaya uyum sağlayacak nitelikte bireyler yetiştirmek için 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulama ile 9 ilde uygulanarak denenmiş ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında ülke genelinde uygulamaya konulmuştur.

Genel olarak programlarda yenilikçi bakış açısıyla öğrenciyi merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu ve bireysel farklılıkların her programda ön plana çıktığı dikkat çekmektedir (ERG, 2008, s.4).

2005 yılında yenilenen öğretim programlarında öğrencinin, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine; sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmektedir.

MEB, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı için hazırlamış olduğu program tanıtım kitapçığında yeni programın geliştirilme ihtiyacına sebep olarak şunları belirtmiştir (Tanıtım kitapçığı, 2005, s.4-5):

- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
- Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
- Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
- Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- Programda yer alan konuların birçoğunun 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,
- Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iş birliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
- Çocukların, ülke çapında ya da uluslararası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

Hazırlanan yeni programın öğeleri şöyle sıralanmıştır (MEB, 2004):

1. Türkçeyi doğru ve etkin kullanma,
2. Kültürel değerlere ve sanata önem verme,
3. Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma,
4. Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme,
5. Ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme,
6. En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma,
7. Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma,
8. Birlikte çalışma ve iletişim kurma,
9. Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme,
10. Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma,
11. Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme,
12. Çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme,
13. Hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme,
14. Şartlandırmaya karşı olma,

15. Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etmedir.

İlköğretim programlarında yer alan, bireyde olması ve bireye kazandırılması gereken ortak beceriler şöyle sıralanmaktadır (Tanıtım Kitapçığı, 2005):

- Eleştirel Düşünme Becerisi
- Yaratıcı Düşünme Becerisi
- İletişim Becerisi
- Araştırma-Sorgulama Becerisi
- Problem Çözme Becerisi
- Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
- Girişimcilik Becerisi
- Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi

2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarında, 2017-2018 yılında paydaşlar, kamu ve özel sektör temsilcileri (öğretmen, öğrenci, dernek/meslek birlikleri/federasyonlar ve Bakanlığımız ders kitabı yazarları) ile yapılan odak görüşmelerden elde edilen verilerle, öğretim programlarının yapısı korunarak, şeffaflık, bilimsellik, katılımcılık ilkeleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve güncellemeler yapılmıştır (Talis Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018).

İlköğretim programlarının bir parçası olan, insan haklarına saygılı ve duyarlı, demokratik bilgi ve becerilerle donatılmış etkin vatandaşlar yetiştirmek için daha önceki dönemlerde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (VİHE -1998) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi (VDE - 2010) isimleriyle kendine yer bulan ve temelinde demokratik yurttaş, günümüzde “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” adıyla ilkokul 4. sınıf düzeyinde uygulanmaktadır (Oğuz Haçat, Önlén, Tatan ve Demir, 2018, s.409).

İHYD Dersi Öğretim Programının özelliklerine geçmeden önce, dersi oluşturan temel kavramlar üzerinde durmak dersin yapısını daha iyi anlamak için yol gösterici olacaktır.

2.3. İnsan Hakları

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği akıl ve vicdan sahibi bir varlık olmasıdır. Bu özelliği ile insan tercihleri doğrultusunda hareket eder, yaptıklarının sorumluluğunu alabilir ve hayatının gidişatına yön verebilir. İnsanın kendine ait bu özelliklerini ortaya çıkarabilmesi için özgür bir ortama sahip olması ve engellerin konmaması gerekir. İnsan, insan haklarını doğası gereği maddi manevi ihtiyaçları karşılamak için araç olarak kullanır ve kaynağını da insanın ahlaki doğasından alır (Giritli ve Güngör, 2002, s.17).

İnsan hakları, hiçbir ayırım gözetmeksizin insanın sadece insan olması nedeniyle sahip olduğu, insan onurunun gereği olarak sahip olduğu evrensel haklardır (Yeşil, 2002, s.25). En önemli özelliği evrensel, kişisel, dokunulmaz ve devredilmez haklar olmasıdır (Akıllıoğlu, 1995, s.37). İnsan sürü halinde yaşarken sürüyü içgüdü düzenlerken, toplumsal düzende akıl devreye girer. Toplum içerisinde yaşamının sonucu olarak da insan hakları oluşmuştur. Çünkü insan hakları, insanların birlikte yaşamasında her birinin diğerleri önünde sahip olduğu haklardır (Gündoğan, 2004, s.12). İnsan hakları ve temel özgürlükler insani nitelikleri, yetenekleri, zihinsel kapasiteyi geliştirmeye ve kullanmaya olanak sağlayan maddi ve manevi ihtiyaçları karşılayan ve tüm bireylere tanınması istenen ideal hakları tümünü kapsar. İnsan haklarının temel özelliklerini şöyle özetlenebilir (İlköğretimde insan hakları eğitimi, 2001, s.2):

- İnsan olma sıfatıyla doğuştan kazanılır, kişiye aittir ve hakkın kaynağı bireydir.
- İnsan hakları evrenseldir ve her birey eşittir.
- Hiç kimse bir başkasını insan haklarından mahrum edemez.
- İnsan hakları bir bütündür, bir kısmı kabul edilip, bir kısmı reddedilemez.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve daha sonra kabul edilen Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ile güvence altına alınan bazı temel haklar şunlardır (Gündoğan ve Günay, 2004, s.12):

- Yaşama Hakkı
- Kişisel Özgürlük ve Güvenlik Hakkı
- İnsan Onuruna Saygı Hakkı
- Düşünce ve İfade Özgürlüğü Hakkı

İnsan hakları teorisi, adalet, eşitlik, kardeşlik, özgürlük, güven, farklılaşma, mücadele gibi haklar ve hakların bireye yüklediği sorumluluklara dayanırken, insan haklarının gelişmesi ve varlığını sürdürmesi, bu kavramların anlamlarının süreç içerisinde netleşmesine ve içeriklerinin doğru doldurulmasına bağlıdır. Asıl önemli olan ise birey sahip olduğu bu hakların önemini anlayarak, bu hakları geliştirmek için üzerine düşen sorumlulukları hak bilinciyle yerine getirmelidir (Yeşil, 2002, s.29).

İnsan, günlük yaşamının her anında farkında olmaksızın haklarıyla iç içe yaşamaktadır. Örneğin, özgürce düşünceleri, düşündüklerini ifade etmeleri, istediği yere seyahat edebilmeleri, yerleşebilmelerine kadar pek çok şey bu haklar içinde yer almaktadır. Engellemeyle karşılaşıldığında insan haklarına ihtiyaç duyulur. Aksi durumda farkındalık mümkün olmaz. Yani insan hakları, insan haklarının bulunduğu ortamlarda değil bulunmadığı ortamlarda ortaya çıkar (Elkatmış 2007, s.17). İnsan hakları düşüncesinin en büyük getirileri insan hakları ve onuru bakımından eşit olmaları ve ayrımcılığın ortadan kalkmış olmasıdır. Çünkü tüm insanlar eşit doğar ve eşit kalırlar (Gündoğan ve Günay, 2004, s.38).

Bu tanımlardan yola çıkarak toplumda insan haklarının ihlal edilmesi durumunda bireylerin sahip olduğu hakları bilip koruması önem arz etmektedir. Birey haklarını informal olarak aile ve çevresinden öğrenebildiği gibi formal olarak okullarda da öğrenebilir.

2.3.1. İnsan Hakları Eğitimi

Eğitim, birey için ailede başlayıp bütün yaşamı boyunca devam eden bir süreç olup bu süreçte insan haklarına saygıyı içselleştiren ve sadece kendi haklarını savunmakla kalmayıp başkalarının haklarını kullanmasına da yardımcı olan, bilinçli, duyarlı, hoşgörülü ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek toplumdaki herkesin birincil görevi olmalıdır (Gündoğan ve Günay, 2004, s.78). Kuçuradi'ye (2007, s.262) göre insan hakları eğitimi, "insan değeri bilgisini, insanlara başkalarının ve kendilerinin temel haklarına zarar vermeden nasıl yaşayabileceklerini, insan onurunu yaşarken nasıl koruyabileceklerini ve eylemleri, olayları ve durumları doğru değerlendirme bilincini bilgiye dönüştürebilmek için verilen eğitimidir". Gülmez'e (2001, s.47) göre ise "İnsan hakları eğitimi, bilgi, yetenek, anlayış ve davranışlardan oluşan evrensel bir insan hakları

kültürü aşılayıp 105 yerleştirmeyi amaçlayan bilgilendirme ve eğitim etkinliklerinin tümüdür”

Avrupa Konseyi, Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi insan hakları eğitimini şöyle tanımlar:

“İnsan hakları eğitimi”, insan haklarının ve temel özgürlüklerin yaygınlaştırılması ve korunması amacıyla; öğrencileri bilgi, beceri, anlayışla donatmak ve tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda evrensel bir insan hakları kültürünün yaratılıp savunulmasına katkıda bulunacak şekilde yetkinleştirmeye yönelik, eğitim, öğretim, farkındalık artırıcı girişimler, bilgiler, uygulamalar ve faaliyetlerdir (Council of Europe–Avrupa Konseyi [COE, 2011, s.7).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine göre:

“İnsanlık topluluğunun bütün bireyleriyle kuruluşlarının bu Bildirgeyi her zaman göz önünde tutarak eğitim ve öğretim yoluyla bu hak ve özgürlüklere saygıyı geliştirmeye, giderek artan ulusal ve uluslararası önlemlerle gerek üye devletlerin halkları ve gerekse bu devletlerin yönetimi altındaki ülkeler halkları arasında bu hakların dünyaca etkin olarak tanınmasını ve uygulanmasını sağlamaya çaba göstermeleri amacıyla tüm halklar ve uluslar için ortak ideal ölçüleri belirleyen bu İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini ilan eder (1948).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde yer alan bu tanımlamada eğitim ve öğretim yoluyla hakların öğretilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. İnsan hakları eğitimi, bireylerin haklarını kavramalarına ve bu hakları içselleştirmelerini sağlamaya yöneliktir. Bu eğitimle bireyler, insan haklarının önemli olduğunu hisseder, bu hakların korunması gerektiğini anlar ve diğer bireylerin haklarına saygı göstermeye özen gösterir.

Birleşmiş Milletler için eğitim, temel bir insan hakkıdır ve insan haklarının teşvikinde en etkili araçlardan biridir. Resmi ya da gayri resmi şekilde yapılan insan hakları eğitimi yaratıcı öğretme yöntemleri, bilginin yayılması ve tutumların değiştirilmesi vasıtasıyla evrensel bir insan hakları kültürüne ulaşmak için çalışmaktadır (BM, İnsan Hakları, tarihsiz)

Öğrencilere, insan hakları konusunda eğitim ve öğretim verilmelidir. Eğitim ve öğretim ile ilgili şöyle bir ayrım yapılabilir (İlköğretimde İnsan Hakları Eğitimi, 2001, s.5):

- İnsan hakları hakkında öğretim, insan hakları ile ilgili evrensel değerler, uluslararası kurallar ve insan hakları ihlalleri hakkında bilgi vermeyi kapsar.
- İnsan hakları için eğitim ise insan haklarına saygı duymayı ve insan haklarını korumayı öğretmeyi kapsar.

2.4. Demokrasi

Demokrasi halkın yönetimi demektir. Eski Yunancada demos halk, kratos da güç anlamına gelmekte ve iki kelimenin birleşmesiyle demokrasi terimi doğmaktadır. Eski Yunanda Perikles, kendi rejimlerinin demokrasi olarak adlandırıldığını çünkü egemenliğin birkaç kişide değil çoğunluğun elinde olduğunu dile getirmiştir. Locke ve Alain, demokrasinin vatandaşların yönetime karşı politikalar yapabildikleri bir rejim olduğunu dile getirmişlerdir (Çeçen, 1995, s.59). Her iki tanımın ortak noktasında toplumu oluşturan bireylerin kendini yönetecek yönetimi oluştururken söz hakkına sahip olmaları dikkati çekmektedir.

Demokrasi kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde de, onun bir yönetim biçimi olmakla birlikte aynı zamanda bir yaşam biçimi olduğu görülür (Yeşil, 2004, s.37). Ortak çıkarı olan bireylerin sayısı arttıkça, bireyler diğer bireylerin etkinliklerini göz önünde bulundurarak kendi eylemlerinde yönlendirmeler yapması ve sınıf, ırk ve bölge sınırlarının ayrımını ortadan kaldırması gerekir. Bu sınırlar, insanlar arasındaki etkileşimin önündeki engellerden birisidir. İnsanlar arasındaki etkileşimin artması bireyin etkinliklerini çeşitlendirmelerini destekler. Demokratik ortamda bireylerin yeteneklerini serbestçe sergilemesini sağlar (Dewey, 2004, s.105).

2.4.1. Demokrasi Eğitimi

Demokrasi, demokratik değerlere sahip, demokratik düşünebilen, demokratik davranışları benimsemiş bireyler ister ve bu durum demokrasinin, yaşadığı ortamlarda ve yaşanılarak öğrenileceğini göstermektedir (Yeşil, 2004, s.37). Yani bir toplumda demokrasinin yaşayabilmesi için demokratik değerlerin bireyler tarafından benimsenip içselleştirilmesi gerekmektedir. Demokrasi eğitimi bu ihtiyacı karşılayan unsurlardan birisidir. Oğuzkan, (1981, s.46) demokrasi eğitimini “Öğretim basamaklarında,

öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, kişiliğe değer ve önem veren eğitim” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim ve demokrasi kavramları arasındaki iki yönlü ilişki ile iyi bir eğitim düzeni ile demokrasi olumlu etkilenirken, demokrasiyi benimseyen ülkelerde eğitimin etkinliği ideal seviyeye çıkabilmektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998, s.51; Yeşil, 2002, s.41).

Avrupa Konseyi, Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi'nde vatandaşlık ve demokratik değerlerin eğitiminin bir arada olması gerektiğini ‘demokratik yurttaşlık eğitimi’ kavramıyla şöyle ifade etmiştir (COE, 2011, s.7):

"Demokratik yurttaşlık eğitimi", Demokrasinin ve hukukun üstünlüğünün yaygınlaştırılması ve korunması amacıyla; öğrencileri bilgi, beceri ve anlayışla donatmak, tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda demokratik haklarını ve sorumluluklarını kullanıp savunacak şekilde yetkinleştirmeyi, öğrencilerin çeşitliliğe değer vermelerini ve demokratik yaşamda aktif bir rol oynamalarını sağlamayı amaçlayan, eğitim, öğretim, farkındalık artırıcı girişimler, bilgiler, uygulamalar ve faaliyetler”

olarak tanımlanmıştır.

Ayrıca demokrasi eğitimine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda şöyle değinilmiştir (14574 sayılı Resmi Gazete, 24.06.1973):

“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.”

Yukarıda belirtilen niteliklerin bireylere kazandırma sürecinde demokrasi eğitimi devreye girmektedir. Sorgulayan, yaratıcı düşünen, araştıran bir düşünce sisteminin sahip olduğu eğitim sistemi ile otoriter düzenlere karşı bağımsızlıklarını savunan demokratik vatandaşların yetiştirilmesi mümkün olacaktır.

2.5. Vatandaşlık

Toplum içinde bir arada yaşamaya mecbur olan insanlar iç ve dış etkenler nedeniyle siyasal bir birliğe ihtiyaçları vardır, bu birlik devlettir (Doğan, 2005, s.125). Devlet toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasi, hukuki, ekonomik ve sosyal kurumlarıyla örgütlenmiş, bağımsız millet veya milletler topluluğudur. Vatan, millet ve egemenlik devleti meydana getiren üç etmendir. Devletin bu sisteminde vatandaşlık, toplumun eşit haklara sahip tam üyelerine bağlanmış durumudur (K. Waltzer, E. Heilman, 2005 Akt: Yılmaz, Şahin, Tunç ve Bengiç, 2009, s.77)

2.5.1. Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi, bir ülkenin vatandaşlarının kazanması gereken temel bilgi, beceri, değer ve tutumların neler olacağı üzerine kurgulanmaktadır (Karip, 2006, s.321). Demokratik bir toplumda vatandaşlık eğitimi ile insan hakları eğitimi arasında yakın bir ilişki vardır. Vatandaşlık eğitimi bünyesinde verilen insan hakları eğitimi ile küresel boyutla bir eğitim verilmeye çalışılarak, bireylere sadece ülkelerindeki olaylara değil sınırları dışındaki olaylara da evrensel bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmaktadır (Kepenekçi, 2000, s.193).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Milli Eğitiminin genel amacı vatandaşlık eğitimine de vurgu yapmaktadır:

“Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.” (14574 sayılı Resmi Gazete, 24.06.1973).

Vatandaşlık eğitimi özünde, siyasal okuryazarlık, hak, sorumluluk, özgürlük ile demokratik kültür kazandırmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bireyi toplumsal yaşama ve hayatın kendisine doğrudan hazırlayan temel argümanlardan birisidir (Elkatmış, 2013,

s.60). Okullarda gerçekleştirilen vatandaşlık eğitimi, ortak kimliğe ilaveten hak ve sorumlulukların geliştirilmesini de desteklemektedir. Aynı zamanda toplumda sorumlu bir şekilde yaşamak ve çalışmak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere kazandırılması da amaçlanmaktadır (Farrell, 1998,s.2, akt: Gömleksiz ve Kılıç, 2013, s.556).

Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi'nde vatandaşlık eğitimi ile insan haklarının eğitiminin ilişkili ancak kapsamlarının farklı olduğunu şöyle ifade etmiştir (COE, 2011, s.8):

Demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimi birbiriyle yakından ilişkili olup, birbirini karşılıklı olarak destekler. Amaç ve uygulamalardan ziyade, odaklandıkları alan ve kapsamları açısından farklılık gösterirler. Demokratik vatandaşlık eğitimi esas olarak toplumun vatandaşlıkla, siyasi, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel alanlarıyla ilgili demokratik hak ve sorumlulukları ve aktif katılımı üzerinde odaklanırken, insan hakları eğitimi, insanların yaşamlarının tüm yanlarıyla ilgili daha geniş kapsamlı insan hakları ve temel özgürlüklerle ilgilenir.

İlköğretim programlarının hedeflerine ulaşması için kullanılan en önemli araçlardan biri olan ders öğretim programlarının tümünde insan haklarına ve demokrasi konularına yer verilmekle birlikte özellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinin öğretim programlarında daha fazla yer verilmektedir (Yeşil, 2002, s.89).

2.6. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı

Demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitiminin en temel amaçlarından biri öğrencilere sadece bilgi, anlayış ve beceriler sağlamakla kalmayıp, onların, aynı zamanda toplumda insan haklarını, demokrasiyi ve hukukun üstünlüğünü savunmak ve yaygınlaştırmak için harekete geçmeye hazır olacak şekilde yetkinleştirilmeleridir (COE, 2011, s.9).

İHYD Dersi Öğretim Programının öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Dersin bir diğer amacı da öğrencilerin bu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmelerini sağlamaktır.

İHYD Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda (MEB, 2018):

- İnsani değerleri benimseyen,
- Hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden,
- Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen,
- İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözetken,
- İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan,
- Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşa arayan,
- Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan,
- Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan,
- Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen,
- Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen,

bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

İHYD Dersi Öğretim Programı kapsamında ele alınan değerlerle birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri güçlendirmeyi amaçlamaktadır. İHYD Dersi Öğretim Programında yer alan değerler eğitimi ile (MEB, 2018):

- İnsan hakları ve özgürlüklerine saygı duyan, kendine, diğer yurttaşlara, topluma ve devlete karşı sorumluluklarını yerine getiren,
- Adil ve eşit davranan ve bunları gözetken,
- Sorunları uzlaşya dönük ve şiddetten uzak bir şekilde çözen,
- Birlikte yaşama kültürünü benimseyen ve buna katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir.

Öğretim programı altı üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler (MEB, 2018):

- 1. İnsan Olmak:** Çocuk ile yetişkin arasındaki farklardan hareketle çocuk haklarına vurgu yapmaktadır. Öğrencinin hem kendisini hem de diğer insanlarla etkileşimini sorgulamasına imkân tanımaktadır.
- 2. Hak, Özgürlük ve Sorumluluk:** Bu ünite de hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişki belirlenmektedir. Öğrencilerin bu ilişkiyi içselleştirmelerine yönelik kazanımlarla devam edilerek hak, özgürlük ve sorumlulukların kullanıldığı,

kısıtlandığı, ihlal edildiği durumlar ile bunların birlikte yaşama kültürüne etkisi değerlendirilmektedir.

3. Adalet ve Eşitlik: Üçüncü ünite; hak, özgürlük ve sorumlulukların uygun bir şekilde kullanıldığı ve kullanılmadığı durumlarda ortaya çıkan sonuçları ele alarak adalet ve eşitliğe vurgu yapmaktadır.

4. Uzlaş: Dördüncü ünite de anlaşmazlıkların nedenleri ve sonuçları ele alınarak bütün anlaşmazlıkların uzlaş gerektirip gerektirmediği sorgulanmakta ve uzlaş yolları üzerinde durulmaktadır.

5. Kurallar: Beşinci ünite, birlikte yaşama kültürüne katkı sağlayacak olan ölçütleri, yani kuralları ele almaktadır. Kurallar, demokrasinin vazgeçilmez unsuru olan “hukukun üstünlüğü” nün temel yapı taşı ve belirleyicisidir. Bu anlamıyla kuralların toplumsal ahenge sağladığı katkı üzerinde durulmaktadır.

6. Birlikte Yaşama: Programın son ünitesi olan Birlikte Yaşama; birlikte yaşanan mekândan hareketle yurttaşlık, ortak sahiplik ve paylaşım, düzenleyici bir kurum olan devlet ile yurttaş arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır.

Her ünite, içerisinde yer alan değerler ile birlikte insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi kavramlarına ait bilgi, beceri ve eylemi kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin birlikte zaman geçirdiği sosyal becerilerin kazandırıldığı bir ortam olan okul, İHYD dersinde bir topluluktur.

İHYD öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenin öğretimi yaparken bazı özelliklere sahip olması gerekir. Öğretmenin hoşgörü ve sabır içinde çocukların duygularını kabul etmeli, yargılamayan bir ses tonu ile sorunları söze dökebilmeli, öğrenci olumsuz bir tavır sergilediğinde kısa, öz, ve aşağılamayan bir tavır sergilemeli, öğrencilere farklı öğrenme yöntemleri sunabilmeli, uyarılarını en az kelime ile yapabilmeli, öğrencilerin uygun davranışları görülmeli ve belirtilmelidir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998, s.781-782). Öğretmenlerin bu özelliklere sahip olmasının yanı sıra öz-yeterlik inancının da yüksek olması gerekir.

2.7. Öz-yeterlik İnancı

Sosyal bilişsel kuramın önemli kavramlarından birisi olan yeterlilik Bandura tarafından öz-yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki bileşen hâlinde açıklanmaktadır. Sonuç beklentisi; “bireyin belirli sonuçlara yol açacak davranışlarını değerlendirmesi” olarak

tanımlanabilir. Öz-yeterlik inancı ise bireyin çeşitli durumlar karşısında sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanarak sonuca ulaşım ulaşılamayacağına ilişkin kendine olan inancı ve güvenidir. Bu inançla göreve başlar ya da başlamaz. Öz-yeterlik inancı karar alma noktasında devreye girmektedir (Bandura, 1997, s.3).

Olumlu öz-yeterlik inancına sahip bireylerin isteyerek harekete geçtikleri, güçlükler karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı oldukları, daha az stresle daha başarılı sonuçlar elde ettikleri gözlenmiştir. Öz-yeterlik inancı arttıkça gösterilen gayret, dayanıklılık ve azim de artmaktadır. Diğer yandan, öz-yeterlik inancı zayıf olan bireylerin eylemden kaçındıkları, güçlükler karşısında çabuk pes ettikleri ve daha fazla stresten dolayı daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmiştir (Pajares, 2002, Akt: Korkut, 2009, s.35-36).

Öz-yeterlik yeni bir becerinin kazanılmasında ya da yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ve daha sonra bu yeni becerinin ya da öğrenimin uygulamaya konmasında kritik bir işlev görmektedir (Kotaman, 2008, s.114). Ayrıca uzun süreli davranış değiştirme sürecinde başa çıkma davranışlarında öz-yeterlik inancı önemli rol oynamaktadır (Kalkan, 2009, s.263). Bireylerin becerilerini etkin şekilde kullanabilmeleri için de önce, ilgili alan ile ilgili özgüven duymaları gerektiği savunulmaktadır (Pajares, 2002, Akt: Korkut, 2009, s.23). Bu noktada, öz-yeterlik inancı düzeyinin kavranması, bireylerin sahip oldukları yetenek ve bilgilerle neler yapabileceklerinin belirlenmesine yardımcı olur. Yapılan araştırmalar da öz-yeterlik inancının davranışlar açısından belirleyici olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986, Akt: Korkut, 2009, s.23).

Birey, karşılaşılan koşullarda neler yapabileceğini doğru algılayabiliyorsa geliştirdiği denenceler onu başarıya götürerek kendini daha güçlü hissetmesini sağlayacaktır. Bu sayede bireyin kendine güveni olumlu anlamda etkilenecektir (Ülgen, 1997, s.86). Bireyin ailesi, başarı yaşantıları, arkadaş grupları, okulu ve öğretmeni öz-yeterlik inancını etkileyebilir (Kalkan, 2009, s.264).

Öz-yeterlik inancının nasıl oluştuğu da önemli araştırma konularından biridir. Bandura (1995), bireylerin öz-yeterlik inançlarını, *doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fiziksel ve duygusal durumlar* olarak adlandırdığı dört ana kaynaktan elde ettikleri bilgilerle oluşturduklarını belirtmiştir (Akt: Hazır-Bıkmaz, Kuzgun ve Deryakulu, 2014,

s.293-294). *Doğrudan yaşantılar*, bireyin kendi deneyimlerinden edindikleri yargılar; *dolaylı yaşantılar*, kendisi dışında model olarak gördüğü kişilerin davranışlarını gözlemlemesi sonucu ulaştığı yargılar; *sözel ikna*, kişinin yeteneklerine ilişkin cesaretlendirici sözler ve *fizyolojik ve duygusal durumlar* ise bir görevi gerçekleştirirken hissedilen fizyolojik ve duygusal tepkiler olarak tanımlanabilir. Bu kaynaklardan elde edilen bilgiler, öz-yeterlik inancını direk olarak etkilemezler; bunun yerine, bilişsel bir değerlendirmeye tabi olmaktadır (Bandura, 1986, Akt: Güneri,2018, s.17). Öz-yeterliğin gelişmesini sağlayan kaynaklar için yapılacak işleri şöyle sıralayabiliriz (Korkmaz, 2004, s.212):

Tablo.2.1. Öz-yeterlik Kaynakları (Tuckman, B. W. 1992, akt: Korkmaz, 2004)

Kaynak	Yapılacak İşler
Doğrudan Yaşantılar	• Yapılacak işi parçalara ayırmak (kolaydan zora doğru) • Yapamama korkusunu aşamalı olarak azaltmak • Kişinin korktuğu şeylerle temas etmesi • Kendi kendine öğrenme fırsatı
Dolaylı Yaşantı	• Canlı ve gerçek model
Sözel İkna	• Sözel ikna • Öneriler • Yapabileceğine inandırmak • Kendi kendine ikna olmak • Geri bildirim
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	• Korkunun azaltılması • Rahatlatmak • Zihinde korkuyu azaltmak • Korkuları yenmek

Öz-yeterlik inançlarının etki ettiği çeşitli durumlar bulunmaktadır. Öz-yeterlik inancı bireyin kendine duyduğu güven ve inanca göre başarılı ya da başarısız olma düşüncelerinin zihinde gerçekleştiği *bilişsel süreç* etki etmektedir. Etki ettiği bir diğer durum ise, bireyin sorunlarla karşılaşması sonucunda, stres, korku, kaygı vs. ile başa çıkabilme performansını etkilediği *duyuşsal süreçlerdir*. Öz-yeterlik inancı insanların kendilerine koydukları hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için harcadıkları çabanın düzeyini ve başarısızlığı kabullenme durumlarını yani *güdülenmelerini* de etkilemektedir. *Seçim*

süreçleri de öz-yeterlik inancından etkilenmektedir. Bireyler kendi yeteneklerini aşan işlerden kaçınırken, yapacaklarına inandıkları işleri seçmeyi tercih ederler. Yeteneklerine güveni tam bireyler, güç bir görev karşısında ondan kaçmak yerine onu başarmak için uğraşır ve çaba gösterir. Öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler ise, başarısızlığın kendi yeteneklerinin eksikliğinden kaynaklandığını düşünüp çabalamaktan vazgeçerler (Hazır-Bıkmaz, Kuzgun ve Deryakulu, 2014, s.295-296). Öz-yeterlik inancı yüksek ve düşük olan bireylerin karşılaştırmasını şöyle yapabiliriz (Kalkan, 2009, s.264):

Tablo.2.2. Öz-yeterliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması

Öz-yeterliği Yüksek Olan Birey Özellikleri	Öz-yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
• Güçlülere karşı dayanıklılık • Amaca ulaşmak için çaba gösterme • Tehditler ve engellerle başa çıkma • Problemlerin üstesinden gelme • Başarı için kendine güven	• Güçlülerle baş edememek • Başarısızlık karşısında vazgeçme • Engeller karşısında dayanıksızlık • Problemler karşısında yetersizlik • Kişisel yetersizliklere odaklaşma

Öz-yeterlik bireyin belli bir davranışı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenlemesi ve başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin kendi yargılarıdır (Bandura, 1997). Bireyde öz-yeterliğin gelişmesi için şu üç yaklaşım önemlidir (Korkmaz, 2004, s. 213):

1. Yeterlik beklentisi: Bireyin yapılacak iş için kolay-zor algısı ve işi başarıp başaramayacağına ilişkin değerlendirmesi.
2. Genelleme: Bireyin öğrendiği davranışı benzer durumlara aktarması ve kullanabilmesi.
3. Güçlendirme: Bireyin davranışı yapabileceğine olan güçlü inancı. Bu inancı güçlü olan bireyler başarısız yaşantılar karşısında daha da güçlenirler.

Yapılan araştırmalarda öz-yeterliğin analitik düşünme ve önerisel düşünme süreçleri ile güdülenmişlik düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Ülgen, 1997, s. 85):

1. **Analitik düşünme:** Bireyin kendisini değerlendirmesi sonucunda neleri yapip yapamayacağı konusunda tahminlerde bulunmasıdır. Analitik düşünme, çoğu kez başarı performansının düzeyini belirler.
2. **Önerisel düşünme:** Bireylerin yapıllaştırdığı ve tekrarladığı senaryo türleri algıladıkları öz-yeterliklerden etkilenirler. Yeterlik algısı yüksek olan bireyler

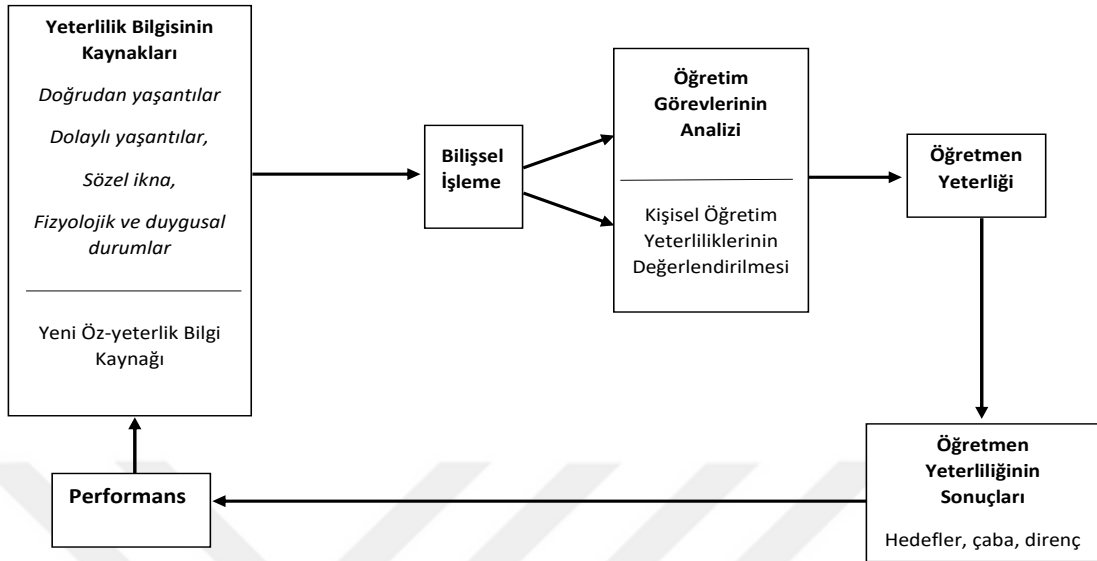
olumlu senaryoları gözünde canlandırarak performansını üst düzeye çıkarmaya çalışır.

3. **Bilişsel güdülenme:** Bilişsel olarak üretilen güdülenmede, insan hedeflerine ulaşmak için kendini yönlendirir. Bunun için de kendi kendine hedefini standartlarına göre düzenler ve yapabileceğine inandığı gerçekçi faaliyetler planlar. Bireyin hedeflerini düzenlemesi, yapabileceklerinin farkında olmasıyla ilgilidir.

2.7.1. Öğretmen Öz-Yeterliği

Eğitimde öz-yeterlik algısı genellikle öğretmenin, öğrencinin başarı düzeyi ve davranışlarında pozitif değişiklikler meydana getirmesi ile ilgili olarak kendi öğretme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanabilir (Schriver ve Czerniak, 1999, Akt: Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004, s.3). Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen öz-yeterlik inancının, öğretmenlerin öğretim için harcadıkları çabayı, mesleki hedeflerinin düzeyini ve buna bağlı olarak oluşturacakları hedefleri etkilediği görülmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001, s.783). Öğretmenlerin sahip oldukları bu öz-yeterlik inançları eğitimin kalitesini de etkilemesi olasıdır.

Yeterlik inançlarının oluştuğu, değerlendirildiği, kullanıldığı ve sonuçta yeni inançları ortaya çıkardığı 5 aşamalı döngüsel bir süreçle açıklamaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998 s.228):



Şekil 2.1. Öğretmen öz-yeterliğinin döngüsel yapısı. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998 s.228'den uyarlanmıştır)

Öğretmen öz-yeterliğini bu kadar güçlü yapan şeylerden biri de doğal döngü niteliğinde olmasıdır. Şekil 2'de belirtildiği gibi, bir performansın yeterliliği gelecekteki yeterlik inançlarını şekillendirmek için işlenecek yeni bilgiler sağlayan yeni bir uzmanlık yaratır. Daha yüksek yeterlik, daha fazla çaba ve devamlılığa yol açar ve kalıcılık sağlar, bu da daha iyi performansa ve daha yüksek yeterlik sağlar. Bunun tersi de olabilir. Daha düşük yeterlik, daha az çaba harcar ve kolay vazgeçmeye neden olur, bu da düşük öğretim sonuçlarına yol açar ve daha düşük yeterliliğe sebep olur. Böylece, performansın tamamlandığı zaman, performansın yeterlik duygusundan etkilenen çaba ve direnç ile gerçekleştirilen bir öğretim performansı, tamamlandığı zaman, geçmiş ve gelecekteki yeterlik inançlarının kaynağı haline gelir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998 s.233-234)

Öğretmen öz-yeterlik inancı ile yapılan çalışmalardan bir tanesi olan Ashton'un (1984, s.29) çalışmasında öğretmen yeterlilik inancının gelişiminde 8 boyut olduğu ifade edilmektedir:

Kişisel Başarı Hissi: Öğretmen yapmış olduğu işin kendisi için ve çevresindeki sosyal çevre adına önemli olduğunun farkında olmalıdır. Yaptığı mesleğe duyarlı, mesleğine anlam katarak icra etme motivasyonuna sahip olmalıdır.

Öğrenci Davranışları ve Başarısı Konusunda Olumlu Beklentiler: Öğretmen öğrencilerin başarı duygusunu tatmaları için gerekli ortamı sağlamalıdır. Ayrıca öğrencilerinden beklentilerini alt seviyede tutmadan onların ilerlemelerini beklemelidir.

Öğrencinin Öğrenmesinde Kişisel Sorumluluk: Etkili bir öğrenme ortamını hazırlama adına sınıf performansını arttırmak için sorumluluk almalı ve bu 17 konuda istekli olmalıdır. Çünkü alacağı sorumluluklar ve bu konuda göstereceği çaba öğrenme noktasında sınıf başarısını arttıracaktır.

Hedefleri Başarma İçin Strateji Geliştirme: Öğrencinin performansını arttırmak ve öğrenmesini sağlamak için sağlam planlamalar yapmalı ve bu planlamalara ilişkin amaçlar oluşturmalıdır. Ayrıca öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için uygun stratejiler seçilerek uygulanmalıdır.

Olumlu Duygular: Öğretmen kendisi ve öğrencileri ile alakalı olumlu hislere sahip olmalıdır.

Kontrol Hissi: Öğretmen öğrencinin öğrenmesinde etkin bir rol oynadığının farkında olmalıdır. Ayrıca öğrenme ortamını değiştirebilecek, etkileyebilecek kapasiteye sahip olduğuna inanmalı ve buna uygun hareket etmelidir.

Amaçları Öğretmen-Öğrenci Ortaklığında Belirleme: Öğretmen eğitim öğretim ortamında yer alan amaçları gerçekleştirmek için öğrencilerle ortaklık etmelidir.

Demokratik Karar Alma Süreçleri: Öğretmen amaç stratejilerle ilgili süreçlere öğrencileri dahil etmelidir. Öğrencilerin sürece dahil edildiği eğitim ortamında aidiyet duygusunun artması sağlanacaktır.

2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.8.1. İHYD Dersi ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında 4. sınıf İHYD dersinde ile ilgili yapılmış araştırmalar ele alınmıştır.

Sağlam ve Hayal, (2015), Sınıf Öğretmenlerinin “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinin İlkokul 4. Sınıfta Yer Almasına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin İHYD dersinin ilköğretim 4. Sınıfta yer almasıyla ilgili görüşlerini

belirlemektir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi konularının “Sosyal Bilgiler” dersiyle bütünleştirilmesini daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Gürel, (2016), “Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersine Yönelik Görüşlerinin Karşılıklı Olarak İncelenmesi” isimli çalışması sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin İHYD dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler Türkiye’de yer alan vatandaşlık eğitiminin başarısız olduğu görüşünü belirtmelerinin yanı sıra vatandaşlık eğitiminin gerekli olduğunu da ifade etmişlerdir. Vatandaşlık eğitiminin soyut kalmasından dolayı dersin eğitimini 4. Sınıfta yer almasına karşın olumsuz görüşlerin olmasının yanı sıra olumlu görüşler de kendine yer bulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerden sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı vatandaşlık eğitimi açısından kendisini alan bilgisi açısından yetersiz, pedagojik açıdan yeterli değerlendirirken sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmı ise hem alan bilgisi hem de pedagojik açıdan kendilerini yeterli görmektedirler. Çalışmaya katılan öğretmenler, İHYD dersine ilişkin gördükleri sorunları materyal, öğretmen ve ders kaynaklı sorunlar olarak ifade ederken, ayrıca ders adının uzun olması da derse ilişkin sorunlar arasında göstermiştir.

Kaçar ve Kaçar’ın (2016) gerçekleştirdiği “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersine İlişkin Görüşler” isimli çalışmada ilk kez uygulamaya koyulan İHYD dersinin, bu dersi ilk kez uygulayacak olan 4. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin dersin kavramlarının soyut olması ve dersin erken yaşta verilmesinden dolayı %52 oranında dersin 4. Sınıfta öğretiminin yapılmasını olumsuz karşılamaktadırlar. Olumlu karşılayan %48 oran ise dersin gerekli olduğunu erken yaşlarda verilmesinin olumlu olduğunu, ancak programın bazı eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Dersin uygulanması sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaştığını söyleyen katılımcılar soyut kavramların yer alması, etkinlik eksikliği, kılavuz kitap eksikliği, transfer edememesi, kaynak kitap ve kitap içeriği eksikliğinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle uygulama ve değerlendirmede sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Ulusoy ve Erkuş'un (2016) yaptığı "İlkokul 4. Sınıfta "İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi" Dersinin Okutulmasına İlişkin Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi" isimli çalışmalarında İlkokul 4. sınıfta "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinin okutulmasına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesini amaçlamaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri dersin 4. sınıfta yer almasıyla ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu İHYD dersinin sosyal bilgiler dersinden ayrı ve ayrıntılı olarak ele alınmasını olumlu karşılamaktadırlar. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yarısı İlkokul 4. Sınıfta İHYD dersinin 4. sınıfta ayrı bir ders olarak okutulmasını uygun bulurken diğer yarısı uygun bulmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersini işlerken zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. Kavramların soyut olması ve ders kitaplarına ulaşamama ise bu derste karşılaşılan zorluklar olarak belirtilmiştir.

Toprak ve Demir (2017), "İlkokul 4. Sınıf "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" Dersinde Yaşanan Sorunların Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi" isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf İHYD dersinde yaşanan sorunlarla ilgili görüşlerinin neler olduğunu saptayarak öğretmenlerin İHYD dersiyle ilgili önerilerini sunmayı amaçlamaktadırlar. Elde edilen veriler doğrultusunda 4.sınıf öğrencilerinin yaş grubuna göre dersin uygun olduğu, kazanım sayısı ve kapsamının fazla olmasına rağmen bu ders için ayrılan ders süresinin yetersiz ve kazanım sayısının fazla ya da kapsamlı olmasının ders kitabına yansımından dolayı dersin verimli işlenemediği, ders kitabında yer alan soyut kavramları, somut işlemler döneminde olan çocuklara kazandırırken öğretmenlerin güçlük yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ders kitabı içeriğinin ve İHYD dersi programı kazanımlarının, öğrencilerin bilişsel somut işlemler döneminde olmasından dolayı konu ve kavramlarda sadeleştirmeler yapılarak ve kazanımlar ile ders süresi arasında denge kurulması sağlanarak, derste yaşanan zorlukların üstesinden gelinebileceği yönünde çeşitli önerileri olduğu görülmektedir

Ersoy, Balbağ ve Bayır (2017), "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinin Öğretmenler ve Öğrenciler Nasıl Algılıyor" isimli araştırmanın amacı İHYD dersine ilişkin öğrenci ve öğretmen deneyim ve algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler öğrencilerin değerlendirilmesinde geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin bu dersi öğrenci düzeyine göre işleme

konusunda sorun yaşamaları ve öğrencilerin birçok konuyu anlamakta zorlandıklarını belirtmeleri öğretmenlerin yeterlilikleri sorgulamalarına sebep olduğu, bu nedenle öğretmenlerin İHYD dersinde kendilerini yeterli bulmadıkları ve alana özgü eğitim gereksinimi duydukları sonucuna varılmıştır.

Altıntaş ve Yıldırım'ın (2017) yaptığı “İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemi ile Kavram Öğretim” adlı çalışmalarında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İHYD dersindeki kavramlarla ilgili bilişsel yapılarının aktif öğrenme yöntemiyle düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İHYD dersinde geçen kavramlarla ilgili aktif öğrenme sürecinin sonunda bilişsel yapılarının güçlendiği ve öğrenmenin gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmadaki katılımcıların İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersine ilişkin birtakım kavramları tam olarak öğrenememelerinin sebebi, kavramların soyut olması ve bu bakımdan gelişim düzeylerine uygun olmaması ile ilgili olduğu söylenebilir. Kavramlarla ilgili bilişsel yapıyla öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Aslan ve Aybek (2017), tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin ilkokul dördüncü sınıf İHYD dersinde öğretim programı ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonucunda öğretim programının öğelerine göre yapılan değerlendirmede öğretmenlerin, kazanım teması altında çoğu kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını, içerik teması altında hikayelerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını, öğrenme-öğretme süreci teması altında öğrenci merkezli etkinlikleri uyguladıklarını ve değerlendirme teması altında yazılı yaparak öğrencileri değerlendirdiklerini belirtmiştir. Bir diğer sonuç ise dersin uygulanması safhasında ders ve çalışma kitaplarının okullara ulaşmamış olması ve öğretmen kılavuz kitabının mevcut olmaması karşılaşılan sorunlardandır. Öğretmenler, öğretim programı yeniden düzenlenmeli, kazanımlar öğrenci seviyelerine göre hazırlanmalı, sınıflarda öğrenci sayıları azaltılmalı, öğretmenlere bu ders ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli, içerik günlük yaşamla ilişkilendirilmeli, ders ve çalışma kitapları yeniden hazırlanmalı ve araç-gereç temin edilmeli önerileri geliştirmişlerdir.

Ayan, (2018), İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi isimli çalışmasında dördüncü sınıf İHYD Dersi Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün modeli (CIPP Model) ile değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada programın bağlam, girdi, süreç ve ürün ögelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kısmen de olsa örtüşmesine rağmen, öğretmen görüşleri arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bağlam, girdi, süreç ve ürün ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaşa gruplarına göre, eğitim düzeyine göre farklılık gösterirken; cinsiyete, kıdemlerine ve mezuniyet alanlarında göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada programda ve ders kitabında yer alan bazı kavram ve içeriklerin öğrencinin gelişim seviyesine uygun hale getirilmesi, görsellerin artırılması, derse aktif katılımı sağlayıcı etkinliklerin programda yer alması gibi bazı öneriler getirilmiştir.

Akdeniz, (2018), İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği), adlı çalışmada İlkokul 4. Sınıf İHYD dersinde Öğretim Programının uygulanması hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler genel olarak öğretim programının ögelerine karşı orta seviyede olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Programla ilgili öğretmen görüşleri cinsiyet açısından kadınların lehine anlamlı farklılık gösterirken, mezuniyet durumu, mesleki deneyim, okul yerleşim yeri ve okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ayrıca dersin öğrencilerin yaş özelliklerine göre soyut kaldığı, öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı ve günlük hayatla ilişkilendirmenin mümkün olmadığı ve dersin sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alması gerektiği görüşleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin dersin öğrenci seviyesine getirilmesiyle gerekli bir ders olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Aslantürk, (2018), "İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmasında İHYD Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre programın ögelerinden kazanımlara yönelik görüşlerin olumsuz olduğu ve kazanımların öğrenme düzeyine uygun, ölçülebilir ve etkinliğe dönüştürülebilir olmadığı, kazanımları ölçecek ölçme aracı geliştirmede kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Programın diğer ögeleri olan

içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarına yönelik olumlu görüşler belirtilmiştir. Ayrıca Öğretmenlerin program öğelerine ilişkin görüşleri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan alan, kıdem, lisansüstü düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur.

2.8.2. Öz-yeterlik ile İlgili Araştırmalar

Türk'ün (2008) yaptığı çalışmanın amacı ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okutulan sınıfa, mezun olunan okula, bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ve mesleki doyumlarının bulunulan okulda çalışma süresi arttıkça düştüğü görülmüştür. Cinsiyet, yaş, medeni durum, okutulan sınıf, kıdem ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Korkut'un (2009) gerçekleştirdiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ve bu inanç ve algıların cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, “oldukça yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları cinsiyet ve okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte deneyim sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Altunbaş (2011), yapmış olduğu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterliklerinin İncelenmesi (Elâzığ İli Örneği) adlı çalışmasında ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini incelenmeyi amaçlamıştır. Bulgular doğrultusunda, bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini daha fazla yeterli gördüğü, 31–40 yaş arasında olan sınıf öğretmenlerin 41 yaş ve üzeri sınıf öğretmenlerinden genel öz-yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlikte kendilerini daha fazla yeterli gördüğü, genel öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarında, medeni durumlarına göre

anlamlı farklılık bulunmadığı; 11–20 yıllık mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu, sosyo-ekonomik durumu yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenler genel öz-yeterlik inancında, öğrenci katılımını sağlamada ve öğretimsel stratejileri kullanmada sosyo-ekonomik durumu orta ve düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlerden kendilerini daha fazla yeterli gördükleri, Eğitim fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenleri ile farklı alan mezunu sınıf öğretmenleri arasında genel öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarındaki algılarında anlamlı farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zararsız (2012) yaptığı “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli çalışmasıyla ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyinin tespiti amaçlamıştır. Bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenler genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissetmektedirler. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında cinsiyet, yaş (öğrencilerin katılımına yönelik), kurs-seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz-yeterlik hariç), haftada girilen ders saati (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz-yeterlik hariç), mezun oldukları üniversitenin adına (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz-yeterlik hariç) göre herhangi bir farklılık bulunmazken; yaş (öğrencilerin katılımına yönelik hariç), mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, branş, kurs seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde öz-yeterlik), görev yaptıkları okul türü, haftada girilen ders saati (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam öz-yeterlik), mezun oldukları üniversite (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam öz-yeterlik) ve eğitim düzeyi bakımından farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Doğan’ın (2013) yapmış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ağrı İli Örneği)” isimli araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği, mezun olduğu okula göre anlamlı farklılık göstermezken, öğretmenlerin görev yaptığı okulun türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Müstakil Sınıflı İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, kendilerini diğer okul türlerinde görev yapan sınıf

öğretmenlerine göre daha az yeterli görmektedirler. Yapılan bu çalışma neticesinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve iyi düzeyde olduğu söylenilebilir.

Eker (2014), yaptığı araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inanç düzeylerinin “yeterli” olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin öğrencileri derslere aktif katılımını sağlamaları öz-yeterlik inanç düzeyi ,orta düzeyde yeterli’, öğretim stratejilerini kullanma öz-yeterlik inanç düzeyleri ve sınıf yönetiminde öz-yeterlik inanç düzeyleri boyutlarında ise kendilerini “yeterli” gördükleri bulunmuştur.

Özdemir, (2015) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik İnançlarının Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin yüksek seviyede olduğu; kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre İ.O.Y.Ö.’ nde daha yüksek bir öz-yeterlik inancına sahip oldukları; sınıf öğretmenliği bölümü üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında İ.O.Y.Ö.’ ne ilişkin öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı; öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının uygulama yapamama eksikliğinden dolayı olumsuz etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erkoç (2017), Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli çalışmasında problem çözme becerisinin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”nden aldıkları puanlarda cinsiyet değişkenine göre öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı farklılaşma bulunurken, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine bakıldığında, kadın sınıf öğretmenleri kendilerini, öğrenci katılımı sağlama ve sınıf yönetimi alt boyutlarında erkek sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu algılamaktadır. Yaş değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında yaşı 41 ve üzeri olanların, yaş aralığı 21-30 olan sınıf öğretmenlerine göre

daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem yılı 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının, mesleki kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kandemir'in (2018) "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ve Tutumlarının İncelenmesi" isimli tez çalışmasının amacı sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ve tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve son mezun olunan Yükseköğretim Kurumu yönüyle araştırmak ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilirken, fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının yüksek kıdemli öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının eğitim fakültesi, ön lisans ve diğer fakülte mezunları arasında sırası ile ön lisans ve diğer fakülte mezunları lehine farklılaştığı belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme ile veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi sürecinde yapılan çalışmalar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Tekil tarama modelleri, değişkenlerin tek tek ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007, s.81). Tekil taramalarla sınıf öğretmenlerinin İHYD dersine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri ve İHYD Dersi Öğretim Programının öğelerine ilişkin görüşleri belirlenirken; ilişkisel taramalarla bu iki unsurun birbiriyle ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir.

3.2. Evren-Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örneklem ile seçilmiş 205 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. “Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yönetime basit seçkisiz örnekleme adı verilir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.85).

Çalışmanın örnekleme belirlenirken İstanbul ilinde Anadolu ve Avrupa yakasında görev yapan sınıf öğretmenleri esas alınmıştır. Avrupa yakasından dört farklı ilçeden 128,

Anadolu yakasından ise yine dört farklı ilçeden 77 İHYD dersini okutmuş ya da okutmakta olan 205 sınıf öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Purcu ve Berk (2019) tarafından geliştirilen “İHYD Dersi Öz-yeterlik Ölçeği” ve öğretim programının değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama aracı kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. İHYD Dersi Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği

Öğretmenlerin İHYD dersine ilişkin sahip oldukları öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Purcu ve Berk (2019) tarafından geliştirilen “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek dört faktör ve 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 10’lu likert tipi ölçek formatında düzenlenmiştir. Öğretmenlerin ölçekte yer alan durumların kendilerine ne kadar uygun olduğunu belirtmeleri için 1 ile 10 arasında derecelendirerek belirtmeleri istenmiştir. 1- “yapabileceğime kesinlikle inanmıyorum”, 10-“yapabileceğime kesinlikle inanıyorum” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerden kendilerini hangi düzeye daha yakın hissediyorlarsa o değeri vermeleri istenmiştir.

Ölçeğin genel Cronbach Alfa değeri 0.980’dir. Ortaya çıkan faktörlerin Cronbach Alfa değerleri ise, Planlama ve Hazırlık 0.945, İçerik ve Süreç 0.971, Değerlendirme ve Paydaş İş birliği 0.940, Değer Kazandırma 0.906’dır. Ölçek öğretmenlere uygulandıktan sonra ölçeğin genel ve her faktörünün Cronbach Alfa değerleri tekrar incelenmiştir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa değeri 0.936; Planlama ve Hazırlık 0.972, İçerik ve Süreç 0.982, Değerlendirme ve Paydaş İş birliği 0.936, Değer Kazandırma 0.868’dır. Güvenirlik katsayısı kuramsal tanımı gereği puanlarda hata olmaması durumunda 1, gözlenen puanların tümünün hatalı olması durumunda 0 olur. Karasar’a göre 0,5 değerini kritik eşik olarak kabul ederken (Cronbach α katsayısı 0,5’ten düşük ise güvenirlik düşük, yüksek ise güvenirlik yüksek), Özdamar (2004) aşağıdaki sınıflandırmayı yapmıştır:

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ veri toplama aracı güvenilir değil,

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ veri toplama aracının güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ veri toplama aracının güvenilirliği yüksek,

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ veri toplama aracının güvenilirliği çok yüksektir.

Dolayısıyla ölçeğin İHYD dersine ait öğretmen öz-yeterlik düzeylerini ölçmede çok güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Öğretmenlerin İHYD Dersi Öğretim Programı ile ilgili Görüşleri Veri Toplama Aracı

Araştırmada İHYD öğretim programının, bir programda olması gereken özellikleri ne kadar barındırdığını sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan İHYD dersinde Öğretim Programının yapısal öğretim programının öğelerinde olması gereken nitelikleri içeren veri toplama aracı kullanılmıştır.

Veri toplama aracını oluşturmada önce problem belirlenmiştir. Ardından problem doğrultusunda alana uygun taramalar yapılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddelerden 56 maddelik taslak veri toplama aracı formu oluşturulmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliği için taslak iki uzman ve beş sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş ve görüşleri doğrultusunda madde sayısı 49'a düşürülmüştür. 115 sınıf öğretmenine yapılan ön uygulamanın ardından veri toplama aracının en son halinde programın kazanımlar ögesi için 10, içerik ögesi için 13, eğitim durumları ögesi için 10, ölçme değerlendirme ögesi için 11 ve "Diğer Konular" için 5 olmak üzere toplam 49 madde kalmıştır. Veri toplama aracı 5'li likert tipi ölçek formatında düzenlenmiştir. Ayrıca veri toplama aracının sonunda öğretmenlerin görüşlerini belirtmeleri için açık uçlu bir soruya yer verilmiştir. Veri toplama aracının başında uygulanma amacı ve doldurulma biçimi hakkında genel açıklamaya yer verilmiştir.

Veri toplama aracının Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı istatistiksel analiz programı aracılığıyla kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci ve diğer konular için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu değerler sırasıyla şöyledir; 0.92; 0.94; 0.93;0.93;0.83. Veri toplama aracında bulunan tüm maddelerin Cronbach's Alpha

güvenirlik katsayısı ise 0,97 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılara göre öğretmenlerin İHYD dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerini belirlemek için hazırlanan veri toplama aracının çok güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

İHYD dersi öz-yeterlik inancı ölçeği ve İHYD Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşlerini almak için oluşturulan veri toplama aracı ile veri toplanmadan önce, MEB'den gerekli izinler alınmıştır. İzin belgesi Ek-1'de verilmiştir. Ölçek ve veri toplama aracının dağıtılması iki şekilde yapılmıştır. Basılı halde dağıtımı ile örneklemi oluşturan okullara gidilerek ölçek ve veri toplama aracı okul yönetiminin de izin ve desteğiyle öğretmenlere dağıtılmıştır. Örneklem grubunun ölçek ve veri toplama aracına ilgi göstermelerini sağlamak, onlardan gelebilecek soruları yanıtlamak ve verilerin eksiksiz toplanmasını sağlamak amacıyla bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlerin uygun olduğu zaman diliminde yapılmıştır. Uygulama sırasında öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Böylece tüm sorulara eksiksiz yanıt vermeleri sağlanmıştır. Ayrıca internet üzerinden (Google Form) erişime açık hale getirilerek verilerin elektronik ortamda da toplanması sağlanmıştır. Yine örneklemi oluşturan okullarda çalışan öğretmenlerin okul yönetiminin izin ve desteği ile ölçek ve veri toplama araçlarına elektronik ortam üzerinden erişimlerinin sağlanması için, öğretmenlere link gönderilmiştir. Uygulama öncesinde öğretmenlerin formları nasıl doldurması gerektiği ile ilgili bilgi verilmiş, ölçek ve veri toplama aracı tanıtılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin elektronik ortamda soruları eksiksiz olarak cevaplaması sağlanmıştır.

Veri toplama süreci 31.05.2019-24.06.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulanan 205 ölçek ve veri toplama aracının tamamı değerlendirmeye alınmasıyla verilerin analizine geçilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sürecinde İstanbul görev yapan öğretmenlerden basılı ve elektronik olarak 205 form geçerli kabul edilmiş ve elektronik ortamda istatistik paket programına girilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, ölçek aracılığı ile toplanan veriler üzerinde uygulanacak yordayıcı istatistiklerin parametrik mi yoksa non-parametrik mi olması

gerektiğini belirlemek amacıyla toplanan veriler normallik testine tabi tutulmuş ve varyansların homojenliği saptanmıştır.

Verilen dağılımının normal olup olmadığını belirlemek için çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) esas alınmıştır. ÇK ve BK ± 1 sınırları içerisinde yer aldığı için dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Varyansların homojenliğini belirlemek için yapılan Levene Testi sonucu $p > 0.05$ olduğundan varyansların homojen olduğuna karar verilmiştir. Örneklem basit seçkisiz olduğundan ve gruplar bağımsız olduğundan dolayı parametrik test kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışmada parametrik testlerden t-testi ve varyans analizi (One Way ANOV) testlerin kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarından sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inançları ile cinsiyet, eğitim düzeyi ve mezun olunan fakülte değişkenleri arasındaki farka bakmak için t-testi kullanılmıştır. Mesleki kıdemleri ve öğretmenlerin bu dersi kaç kez okuttuğu değişkenleri arasındaki farkı incelemek için One Way ANOVA testi yapılmıştır. Ayrıca fark ortaya çıktığında, farkın nerelerde olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma (Post Hoc), LCD testi yapılmıştır. “Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim program öğeleri ile ilgili görüşleri ile İHYD dersi öz-yeterlik inançları arasında ilişki var mıdır?” alt problemi çözümlenirken değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı $+1$ ile -1 arasında değer alır. Katsayının 0.00 olması ilişkinin olmadığı gösterir. Eğer r, 0.30 ile 0.70 arasında değer alırsa orta düzeyde ilişki, 0.70 'den büyükse yüksek düzeyde ilişki, 0.30 'dan küçükse düşük düzeyde ilişki var demektir. İlişkinin pozitif tarafı için yapılan yorum negatif tarafı için de geçerli olabilir. İki değişken arasındaki ilişkinin negatif olması değişkenlerden biri artarken diğersinin azaldığını, ilişkinin pozitif olması ise iki değişkenin birlikte arttığını veya azaldığını anlatır. (Roscoe, 1975, akt: Köklü, Büyükoztürk ve Bökeoğlu, 2006, s.94). Manidar fark çıkan gruplar arasında etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır (Cone's d ve η^2).

Veri toplama aracından elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Ayrıca her maddeye erişim düzeyi (ED) hesaplanırken ortalamalar 20 ile çarpılarak 5 'lik sistem 100 'lük sisteme çevrilmiştir.

Programın kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla her bir bölüm için ayrı ayrı yukarıda ifade edilen betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmenlere sorulan açık uçlu soruya verilen cevaplar içerik analizine tabi tutularak ilgili kısmın (ögenin) nicel verileriyle birlikte sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar Ö1, Ö2 şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Ayrıca verilerin yorumlanmasının kolay olması için her bir puan aralığı araştırmada kullanılan farklı likert tipindeki ölçeklere göre Tablo 3.1’de gösterildiği şekilde kodlanmıştır. Puan aralıkları, aralık sayısının seçenek sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir.

Tablo 3.1. Ölçeğe ve Veri Toplama Aracına Ait Puan Aralıkları ve Karşılıkları

5’li likert	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILIYORUM	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
	1-1,79	1,80-2,59	2,60-3,39	3,40-4,19	4,20-5,00
10’lu likert	YETERSİZ	DÜŞÜK YETERLİ	YETERLİ	YÜKSEK YETERLİ	ÇOK YÜKSEK YETERLİ
	1-2,79	2,80-4,59	4,60-6,39	6,40-8,19	8,20-10,00

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtların betimsel analizi sonucu erişilen bulgular da yer almaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inancı ölçeğinde yer alan ifadelerle verdikleri yanıtlara ilişkin veriler ile İHYD Dersi Öğretim Programının öğelerine ilişkin görüşleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve öğretimi verilen ders yılı sayısı değişkenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere göre Dağılımı

	Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet		
Kadın	135	65,9
Erkek	70	34,1
Toplam	205	100
Kıdem		
0-5	26	12,7
6-10	54	26,3
11-15	45	22,0
16-20	41	20,0
21 ve üzeri	39	19,0
Toplam	205	100
Eğitim Düzeyi		
Ön Lisans	9	4,4
Lisans	168	82,0
Lisansüstü	28	13,7
Toplam	205	100

Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim Fakültesi	171	83,4
Fen Edebiyat Fakültesi	21	10,2
Diğer	13	6,3
Toplam	205	100
Okutulan Ders Yılı Sayısı		
1 yıl	86	42,0
2 yıl	86	42,0
3 yıl	31	15,1
4 yıl	2	1,0
Toplam	205	100

Tablo 4.1.'e göre elde edilen bulgular doğrultusunda örnekleme oluşturan 205 katılımcıdan %65,9'u kadın, %34,1'i erkektir. Katılımcıların %26,3'ü 6-10 yıllık kıdeme sahipken, %22'si 11-15, %20'si 16-20, %19'u 21 yıl ve üzeri ve %12,7'si 0-5 yıllık kıdeme sahiptir. Ayrıca katılımcıların %82'si lisans mezunu %13,7'si lisansüstü, %4,4'ü ise ön lisans düzeyinde eğitime sahiptirler. Mezun olunan fakültelerde katılımcıların %83,4'ü Eğitim Fakültesi'nden, %10,2'si Fen Edebiyat Fakültesi'nden ve %6,3'ü ise diğer fakültelerden mezun olduklarını belirtmiştir. Elde edilen bir diğer bulguda ise İHYD dersini öğretmenlerin kaç kez okuttuğu ile ilgili katılımcıların %42'si 1 yıl ve %42'si 2 yıl dersin öğretimini yaparken, %15,1'i 3 yıl ve %1'i 4 yıl dersin öğretimini gerçekleştirmiştir. Verilerin analizi yapılırken düşük düzeyde görülen bazı veriler kendisine yakın olan verilerin içerisinde değerlendirmeye alınmıştır. Analizler sırasında eğitim düzeyinde yer alan ön lisans eğitimi lisans eğitimi grubuna, mezun olunan fakültede yer alan fen edebiyat fakültesi ve diğer seçeneği birleştirilerek diğer mezun olunan gruba, okutulan ders yılı sayısında 4 yıl, 3 yıl grubuna eklenmiştir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin İHYD dersine ait öz-yeterlik inançlarına ve öz-yeterlik inançları ölçeğinde yer alan faktörlere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Faktör Adı	Maddeler	$\bar{X}$	Ss
Planlama ve Hazırlık	1. İHYD Dersi öğretme-öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.	7,42	1,930
	2. İHYD ders planını hazırlarken çevresel şartları dikkate alabilirim.	7,65	1,832
	3.Öğrencilerin İHYD dersinin konuları için hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilirim.	7,63	1,847
	4.İHYD dersinde hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik ilave etkinlikler geliştirebilirim.	7,47	1,849
	5. İHYD dersinin etkili öğretimi için gerekli yöntem ve teknikleri planlayabilirim.	7,45	1,864
	6. İHYD dersinde içeriğe, öğrenci seviyesine ve çevre koşullarına uygun materyaller geliştirebilirim.	7,30	1,846
	7. İHYD dersinin öğretme-öğrenme sürecini planlarken farklı yöntem ve teknikleri kullanabilirim. Çözümler	7,52	1,767
	8. İHYD dersinin öğrenci seviyesine uygun biçimde planlayabilirim.	7,55	1,864
	9. İHYD dersinin öğretimini planlarken bireysel farklılıkları dikkate alabilirim.	7,72	1,833
	10. İHYD dersi etkinliklerini öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirerek düzenleyebilirim.	7,97	1,740
	11. İHYD dersinde öğretimin daha etkili olması için planlama boyutunda eğitim teknolojilerine yer veririm.	7,82	1,683
İçerik ve Süreç	12. İHYD dersi öğretiminde dersin içeriğiyle uyumlu bir sınıf iklimi oluşturabilirim.	7,94	1,665
	13. İHYD dersinin içeriğine ters düşen bir durum oluştuğunda, dersin gerekleri doğrultusunda sorunu çözüp dersime devam edebilirim.	7,88	1,699
	14. İHYD dersine karşı olumsuz öğrenci davranışlarına çözümler üretebilirim.	7,86	1,747
	15. İHYD dersinde öğrencilerde içerik kaynaklı isteksizlik belirirse bu duruma yönelik üretebilirim.	7,85	1,692
	16. İHYD dersinin içeriği ile ilgili öğrenmede güçlük çeken öğrencileri belirleyebilirim.	7,98	1,747
	17. İHYD dersinin içeriği ile ilgili konularda, davranışlarımla öğrencilere örnek olurum.	8,41	1,562
	18. İHYD dersinin içeriği ile ilgili öğrencilerde oluşan önyargıları giderebilirim.	8,05	1,635
	19. İHYD dersi öğretiminde dersin içeriği/ konu alanıyla ilgili kendini ifade etmekte zorlanan öğrencilere fırsatlar sunabilirim.	8,10	1,622
	20. İHYD dersini öğrenciler için ilgi çekici hale getirebilirim.	7,86	1,802
	21. İHYD dersine karşı öğrencilerin motivasyonunu sağlayabilirim.	7,98	1,771
	22. Öğrencilerin İHYD dersini sevmelerini sağlayabilirim.	8,02	1,763
	23. İHYD dersinin öğretiminde öğrencilerin görüşlerini dikkate alırım.	8,14	1,725
	24. Öğrenci görüşleri doğrultusunda İHYD dersinin öğretimini düzenleyebilirim.	7,86	1,732
	25.Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerinde İHYD dersinde öğrendikleri bilgileri nasıl kullanacaklarını öğretebilirim.	8,05	1,643
	26. İHYD dersine yönelik öğrenci başarısını arttırmak için, gerekli önlemleri alabilirim.	8,00	1,767
Değerlendirme ve Paydaş	27. İHYD dersinin öğretimi için Sivil Toplum Kuruluşlarıyla iş birliği yapabilirim.	7,00	2,067
	28. İHYD dersinde öğrenci öğrenmelerinin değerlendirmesi için kullanılacak uygun ölçme araçlarını hazırlayabilirim.	7,24	2,038
	29. İHYD dersinde öğrenci değerlendirilmesine yönelik farklı ölçme araçları ve yöntemleri kullanırım.	7,21	1,958
	30. İHYD dersinin içeriği/ konu alanı ile ilgili proje üretebilirim.	6,85	2,036
	31. İHYD dersi içeriğinin öğretimi ile ilgili meslektaşlarımla iş birliği yaparak okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleyebilirim.	7,26	2,012
	32. İHYD dersinin öğretim sonuçlarının izlenmesi için ailelerle iş birliği yapabilirim.	7,47	1,893
	33.İHYD dersi uygulamalarındaki iyi örnekleri paylaşmak amacıyla bilimsel çalışmalara katılabilirim.	7,12	2,014
	34. İHYD Dersi Öğretim Programında yer alan değerleri kazandırmaya yönelik yeterli bilgiye sahibim.	7,52	1,835
Değer Kazandırma	35. İHYD Dersi Öğretim Programında yer alan değerleri kazandırmaya yönelik yeterli deneyime sahibim.	6,85	1,899
	36. İHYD dersinin içeriğindeki değerler ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.	7,50	1,901

Tablo 4.2.'ye göre sınıf öğretmenlerinin İHYD dersine ilişkin öz-yeterlik inanç düzeyleri $\bar{X}=6,85$ ile $\bar{X}=8,41$ arasında değişmektedir. Sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inançları $\bar{X}=7,50$ bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin derse ilişkin öz-yeterlik inançları yüksek düzeyde yeterli saptanmıştır.

Maddelere bakıldığında katılımcıların en yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları maddenin $\bar{X}=8,41$ ortalama ile “İHYD dersinin içeriği ile ilgili konularda, davranışlarımla öğrencilere örnek olurum.” maddesine ait olduğu görülmektedir. Bir diğer yüksek ortalamaya sahip madde ise $\bar{X}=8,14$ ortalama ile “İHYD dersinin öğretiminde öğrenci görüşlerini dikkate alırım” maddesine aittir.

Sınıf öğretmenlerinin ortalama değerlerin altında bir ortalamaya sahip olarak düşük öz-yeterlik inancı belirttikleri madde $\bar{X}=6,85$ ortalama ile “İHYD dersinin içeriği/ konu alanı ile ilgili proje üretebilirim.” maddesidir. Yine $\bar{X}=6,85$ ortalamaya sahip bir diğer düşük öz-yeterlik inancı belirtilen madde ise “İHYD Dersi Öğretim Programında yer alan değerleri kazandırmaya yönelik yeterli deneyime sahibim.” maddesidir. $\bar{X}=7,00$ ortalamaya sahip başka bir madde ise “İHYD dersinin öğretimi için Sivil Toplum Kuruluşlarıyla iş birliği yapabilirim.” maddesidir.

Tablo 4.3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin sonuçları

	$\bar{X}$	Ss
Planlama ve Hazırlık	7,59	1,611
İçerik ve Süreç	7,99	1,521
Değerlendirme ve Paydaş	7,16	1,704
Değer Kazandırma	7,29	1,670

Tablo 4.3.’de verilen öğretmenlerin sahip olduğu İHYD dersine ait öz-yeterlik inançlarının alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ($\bar{X}=7,99$) inanca sahip alt boyutun “İçerik ve Süreç” alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. En düşük ($\bar{X}=7,16$) inanca sahip alt boyut ise “Değerlendirme ve Paydaş” alt boyutuna aittir. Diğer alt boyutlar ise “Planlama ve Hazırlık” $\bar{X}=7,59$ ve “Değer Kazandırma” $\bar{X}=7,29$ ortalamalarına sahiptir. Bulgulara göre öğretmenlerin İHYD dersine ait öz-yeterliğin alt boyutlarına olan inanç düzeyleri yüksek düzeydedir.

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için t-testi uygulanmıştır. t-testinin sonuçları tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İncancının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	T	P	Etki Büyüklüğü
Planlama ve Hazırlık	Kadın	135	7,43	1, 63	203	-	.048	.30
	Erkek	70	7,90	1,54		1,990		
İçerik ve Süreç	Kadın	135	7,89	1,57	203	-	.185	
	Erkek	70	8,19	1,40		1,330		
Değerlendirme ve Paydaş	Kadın	135	6,96	1,67	203	-	.017	.35
	Erkek	70	7,55	1,70		2,403		
Değer Kazandırma	Kadın	135	7,02	1,68	203	-	.002	.47
	Erkek	70	7,80	1,53		3,212		

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında cinsiyete göre farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre “İçerik ve Süreç” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda manidar farka rastlanmıştır.

İHYD dersi öz-yeterlik inancı ölçeği “Planlama ve Hazırlık” alt boyutunda erkek öğretmenler lehine manidar fark saptanmıştır ($T_{(203;0,05)}=-1,990;p<0.05$). Bulgulara göre erkek öğretmenler İHYD dersinin planlanması ve derse hazırlıkta kendilerini kadın meslektaşlarına göre daha yeterli görmektedirler.

İHYD Dersi öz-yeterlik inancı ölçeği “Değerlendirme ve Paydaş” alt boyutunda Erkek öğretmenlerin daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğu saptanmıştır ($T_{(203;0,05)}=-2,403;p<0.05$). Bulgulara göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre değerlendirme ve paydaşlarla iş birliğinde kendilerini daha yeterli görmektedirler.

İHYD Dersi öz-yeterlik inancı ölçeği “Değer Kazandırma” alt boyutuna göre yine erkek öğretmenler lehine manidar bir fark ortaya çıkmaktadır ($T_{(203;0,05)}=-3,212;p<0.05$). İHYD dersine ait değerleri kazandırmada erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler.

4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inanç düzeylerinin kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testinin sonuçları tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İncancının Kıdem Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Ser. Derecesi	Kareler Ort.	F	P	Etki Büyük lüğü
Planlama ve Hazırlık	Gruplar arası	9,369	4	2,342	0,900	.465	
	Gruplariçi	520,723	200	2,604			
	Toplam	530,092	204				
İçerik ve Süreç	Gruplar arası	10,753	4	2,688	1,165	.327	
	Gruplariçi	461,425	200	2,307			
	Toplam	472,178	204				
Değerlendirm e ve Paydaş	Gruplar arası	8,827	4	2,207	0,756	.555	
	Gruplariçi	583,955	200	2,920			
	Toplam	592,782	204				
Değer Kazandırma	Gruplar arası	29,253	4	7,313	2,708	.031	.90
	Gruplariçi	540,158	200	2,701			
	Toplam	569,411	204				

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri ile kıdemleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre “Değer Kazandırma” alt boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p < 0,005$). Diğer alt boyutlarda manidar bir farka rastlanmamıştır.

Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için LCD çoklu karşılaştırma (post-hoch) testi yapılmıştır. LCD çoklu karşılaştırma (post-hoch) testinin sonuçları tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Değer Kazandırma Alt Boyutlarının Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan LCD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	P
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	0,960*	0,021
	6-10 yıl	1,034*	0,003
	11-15 yıl	0,424	0,236
	16-20 yıl	0,550	0,134

*p<0,005

Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre öz-yeterlik ölçeğinin “Değer Kazandırma” alt boyutunda 21 yıllık ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =7,88), 1-5 yıllık ($\bar{X}$ =6,92) ve 5-10 yıllık ($\bar{X}$ =6,84) kıdeme sahip meslektaşlarının aritmetik ortalamalarından manidar düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenleri 1-10 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre İHYD dersinin değerlerini kazandırmada daha yüksek öz-yeterliğe sahiptirler.

4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inanç düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testinin sonuçları tablo 4.7.’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İncancının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	P
Planlama ve Hazırlık	Lisans	177	7,57	1,61	203	-0,395	.693
	Lisansüstü	28	7,70	1,62			
İçerik ve Süreç	Lisans	177	7,94	1,51	203	-1,207	.229
	Lisansüstü	28	8,32	1,54			
Değerlendirme ve Paydaş	Lisans	177	7,13	1,72	203	-0,592	.555
	Lisansüstü	28	7,34	1,60			
Değer Kazandırma	Lisans	177	7,29	1,66	203	0,180	.857
	Lisansüstü	28	7,23	1,75			

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasında farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan ANOVA testi sunucuna göre eğitim düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasında manidar bir fark saptanmamıştır. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inancı eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. t-testinin sonuçları tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	sd	T	P
Planlama ve Hazırlık	Eğitim Fakültesi	171	7,64	1,61	203	0,824	.313
	Diğer	34	7,33	1,60			
İçerik ve Süreç	Eğitim Fakültesi	171	8,03	1,54	203	0,795	.428
	Diğer	34	7,80	1,37			
Değerlendirme ve Paydaş	Eğitim Fakültesi	171	7,20	1,70	203	0,773	.441
	Diğer	34	6,95	1,73			
Değer Kazandırma	Eğitim Fakültesi	171	7,25	1,70	203	-0,648	.518
	Diğer	34	7,46	1,51			

Sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu fakülteye göre öz-yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre mezun olunan fakültenin öz-yeterlik inançlarını etkilemediği ve manidar fark yaratmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle mezun olunan fakülte sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inancını etkilememektedir.

4.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Dersin Okutulma Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inanç düzeylerinin dersin öğretiminin yapıldığı ders yılı sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testinin sonuçları tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İncancının Okutulan Ders Yılı Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Planlama ve Hazırlık	Gruplar arası	0,307	2	0,153	0,153	.943
	Gruplariçi	529,786	202	2,623		
	Toplam	530,092	204			
İçerik ve Süreç	Gruplar arası	0,553	2	0,276	0,058	.888
	Gruplariçi	471,625	202	2,335		
	Toplam	472,178	204			
Değerlendirm e ve Paydaş	Gruplar arası	0,693	2	0,347	0,118	.889
	Gruplariçi	592,089	202	2,931		
	Toplam	592,782	204			
Değer Kazandırma	Gruplar arası	1,804	2	0,902	0,321	.726
	Gruplariçi	567,607	202	2,810		
	Toplam	569,411	204			

Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersini kaç kez okuttuğu ile öz-yeterlik inançları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öz-yeterlik inancı alt boyutları ile öğretmenlerin bu dersi okutma sayısı arasında manidar bir fark olmadığı görülmüştür.

4.3. İHYD Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Bu bölümde İHYD Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan veri toplama aracına ait istatistiksel veriler ve yine bu araçla elde edilen nitel veriler yer almaktadır. Programın öğelerine (kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri, ölçme değerlendirme ve diğer konular) ilişkin öğretmenlerin yanıtları

doğrultusunda her bir maddenin frekans ve yüzde dağılımı, aritmetik ortalaması, standart sapması ve erişim düzeyine ait bulguları tablolarla verilmiştir.

Tablo 4.10. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Öğeleri ile ilgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	$\bar{X}$	Ss	ED
Kazanımlar	3,63	0,640	72,6
İçerik	3,68	0,631	73,6
Öğretme-öğrenme süreçleri	3,54	0,653	70,8
Ölçme değerlendirme	3,52	0,699	70,4
Diğer konular	4,11	0,660	80,22

Tablo 4.10.'a göre sınıf öğretmenlerinin programın öğelerine karşı “katılıyorum” düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Programın öğelerine ait görüşlerin aritmetik ortalaması 3,59'dur. Bu durum öğretmenlerin İHYD dersinin öğretim programının öğelerine karşı olumlu anlamda değerlendirme yaptıklarını göstermektedir. Programın öğelerinde olumlu katılımın diğerlerine nispeten daha yüksek olduğu öge içerik ($\bar{X}=3,68$) ögesi olurken, diğerlerine oranla olumlu katılımın daha düşük olduğu öge ise ölçme değerlendirme ($\bar{X}=3,52$) ögesidir. Araştırmacı tarafından alan ile ilgili araştırmalar sonucunda “Diğer Konular” başlığı adı altında katılımcılara sorulan bölüme ise $\bar{X}=4,11$ ortalama ile öğelere nispeten daha yüksek olumlu görüş belirtildiği saptanmıştır.

4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlar Ögesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

İHYD öğretim programının kazanımlar ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 10 maddeye ait betimsel istatistik değerleri Tablo 4.11.'de verilmiştir. Ayrıca bu bölümde öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın kazanım ögesi ile ilgili ortaya çıkan nitel verilerin içerik analizi de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Erişim Düzeyi
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	Ss	ED
1. Kazanımlar öğrenenin davranışlarına dönüktür.	1	0,5	14	6,8	68	33,2	93	45,4	29	14,1	3,66	0,823	73,2
2. Kazanımlar öğrenenin ihtiyaçlarına uygundur.	1	0,5	16	7,8	69	33,7	97	47,3	22	10,7	3,60	0,802	72
3. Kazanımlar programın genel amaçlarına uygundur.	2	0,1	10	4,9	62	30,2	104	50,7	27	13,2	3,70	0,795	74
4. Kazanımlar birbiriyle tutarlıdır.	1	0,5	7	3,4	54	26,3	108	52,7	35	17,1	3,82	0,766	76,4
5. Kazanım ifadeleri yeterince açıktır.	3	1,5	17	8,3	61	29,8	99	48,3	25	12,2	3,61	0,859	72,2
6. Kazanımlar toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.	2	1,0	12	5,9	74	36,1	89	43,4	28	13,7	3,63	0,828	72,6
7. Kazanımlar içerik için kılavuz niteliğindedir.	1	0,5	12	5,9	55	26,8	107	52,2	30	14,6	3,75	0,795	75
8. Kazanımlar öğrenenin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	6	2,9	19	9,3	69	33,7	95	46,3	16	7,8	3,47	0,877	69,4
9. Kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	4	2,0	18	8,8	63	30,7	100	48,8	20	9,8	3,56	0,859	71,2
10. Kazanımlar gözlenebilir niteliktedir.	5	2,4	10	4,9	76	37,1	89	43,4	25	12,2	3,58	0,857	71,6

Tablo 4.11.' e göre sınıf öğretmenlerinin İHYD öğretim programının “Kazanımlar” ögesi ile ilgili görüşleri genel itibarıyla olumludur. Görüşler “Kısmen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Maddelere ait aritmetik ortalamalar 3,56 ile 3,82 arasında değişiklik göstermektedir. Maddelerin toplam aritmetik ortalaması ise 3,63’dür. Katılımcılar aritmetik ortalamaya göre “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir.

En yüksek ortalamaya sahip olumlu görüş $\bar{X}=3,82$ ortalama ve %76, 4 erişim düzeyi ile 4. maddede yer alan “Kazanımlar birbiriyle tutarlıdır” ifadesine aittir. Bu ifadeye yanıt veren katılımcıların %52,7’si “Katılıyorum” ve %17,1’i “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek %69,8 düzeyinde olumlu görüş bildirmiştir. Yine katılımcıların %0,5’i “Kesinlikle katılmıyorum” ve %3,4’ü “katılmıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek, %3,9’u olumsuz görüş bildirmiştir. Bu ifadeye katılımcıların %26,3’lük kısmı kısmen katılmaktadır. En yüksek ortalamaya sahip bir diğer madde ise $\bar{X}=3,75$ ortalama ve %65 erişim düzeyi ile 7. maddede yer alan

“Kazanımlar içerik için kılavuz niteliğindedir” ifadesine aittir. Bu maddede katılımcıların %52,2’si “katılıyorum” ve %14,6’sı “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek %66,8 düzeyinde olumlu görüş bildirmiştir. Yine katılımcıların %0,5’i “Kesinlikle katılmıyorum” ve %5,9’u “katılmıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek, %6,4’ü olumsuz görüş bildirmiştir. Bu ifadeye katılımcıların %26,8’i kısmen katıldıklarını belirtmiştir.

Kazanımlar ögesinde en düşük düzeyde görüş bildirilen madde $\bar{X}=3,47$ ortalama ve %65,7 erişim düzeyi ile 8. Maddede yer alan “Kazanımlar öğrenenin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.” ifadesine aittir. Bu maddede olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı %54,1 (Kesinlikle katılıyorum=%7,8; Katılıyorum=%46,3) iken, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %12,2’dir (kesinlikle katılmıyorum=%2,9; Katılmıyorum=%9,3). Ayrıca katılımcıların %33,7’si kısmen katılım göstermiştir. Bir diğer düşük düzeyde katılım gösterilen madde $\bar{X}=3,56$ ortalama ve %70,2 erişim düzeyi ile “Kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.” ifadesinin yer aldığı 9. maddeye aittir. Bu maddede olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı %58,6 (Kesinlikle katılıyorum=%9,8; Katılıyorum=%48,8) iken, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %10,8’dir (kesinlikle katılmıyorum=2; Katılmıyorum=%8,8). Katılımcılar %30,7’si kısmen katıldıkları yönünde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kazanımlarla ilgili görüşleri ise şöyledir:

Ders açısından bazı konular çocuklar için çok soyut kalıyor. Kazanımlar biraz hafifletilebilir, soyut konular daha sonraki yıllarda öğretilir (Ö16, Ö85).
Kazanımlar öğrenciler için soyut kalıyor. Verilmesi istenilen kazanımlar öğrenci seviyesinin üzerindedir (Ö155).
Program öğrenci seviyeleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır (Ö166).
Kazanımların sayısına göre ders saati yeterli değildir (Ö17, Ö56, Ö202).

Ayrıca eklenmesi gereken kazanımlarla ilgili öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

Atatürk’ ün özellikleri daha fazla yer almalı. Vatan sevgisi, çalışma azmi gibi özellikleri model gösterilmeli (Ö35).
Güncel Vatandaşlık bilgileri daima ders müfredatında yenilenerek eklenmelidir (Ö36).
Kendi örf adet ve inançlarımıza daha fazla yer verilmelidir. Tarihi örnek olaylar sıklıkla yer alarak temelleri sağlam bir toplum olduğumuz daha iyi hissettirilmelidir (Ö42).
Ders programındaki kazanımlar yöre halkının ihtiyaçlarına göre esnek olmalıdır (Ö93).

Sivil Toplum Kuruluşları ile iş birliği içinde kazanımlar daha işlevsel hale getirilebilir Ö162).

4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

İHYD öğretim programının içerik ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 13 maddeye ait betimsel istatistik değerleri Tablo 4.12.'de verilmiştir. Ayrıca bu bölümde öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın içerik ögesi ile ilgili ortaya çıkan nitel verilerin içerik analizi de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Erişim Düzeyi
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	Ss	ED
1.İçerik kazanımlarla tutarlıdır.	2	1,0	7	3,4	63	30,7	107	52,2	26	12,7	3,72	0,764	74,4
2.İçerikteki bilgiler evrenseldir.	3	1,5	9	4,4	54	26,3	104	50,7	35	17,1	3,78	0,833	75,6
3.İçerikte yer alan bilgiler konu alanındaki temel bilgileri içerir.	2	1,0	4	2,0	58	28,3	109	53,2	32	15,6	3,80	0,755	76
4.İçerik, öğrenciyi ezberlemeden çok anlamaya teşvik etmektedir.	5	2,4	12	5,9	61	29,8	108	52,7	19	9,3	3,60	0,831	72
5.İçerikte yer alan bilgiler önemlidir.	2	1,0	6	2,9	43	21,0	116	56,6	38	18,5	3,89	0,768	77,8
6.İçerik öğrenenler için anlamlıdır.	3	1,5	11	5,4	61	29,8	103	50,2	27	13,2	3,68	0,824	73,6
7.İçerik öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiştir.	5	2,4	13	6,3	72	35,1	94	45,9	21	10,2	3,55	0,854	71
8.İçerik, günlük hayatta kullanılabilir bilgiler içermektedir.	2	1,0	8	3,9	61	29,8	115	56,1	19	9,3	3,69	0,734	73,8
9.İçerik öğrenenlerin gelişim seviyesine uygundur.	5	2,4	9	4,4	73	35,6	95	46,3	23	11,2	3,60	0,838	72
10.Önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında transferi sağlar.	4	2,0	6	2,9	68	33,2	105	51,2	22	10,7	3,66	0,786	73,2
11.İçerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.	4	2,0	7	3,4	69	33,7	96	46,8	29	14,1	3,68	0,831	73,6
12.Öğretim ilkelerine (basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene) uygun niteliktedir.	6	2,9	9	4,4	69	33,7	100	48,8	21	10,2	3,59	0,845	71,8
13.İçerik, zamanı verimli kullanmaya olanak sağlar.	3	1,5	8	3,9	74	36,1	97	47,3	23	11,2	3,63	0,792	72,6

İHYD dersi öğretim programının içerik ögesine ait bulguları için baktığımız tablo 4.12.'ye göre sınıf öğretmenlerinin içerik ile ilgili görüşleri genel olarak olumlu yönde olduğu görülmektedir. Görüşler “kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Maddelerin aritmetik ortalamaları 3,55 ile 3,89 arasında değişiklik

göstermektedir. Maddelerin toplam aritmetik ortalaması ise 3,68'dir. Katılımcıların aritmetik ortalamaya göre "katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin programın içeriğine ait en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddesi $\bar{X}=3,89$ ortalama ve %77,8 erişim düzeyi ile 5. maddede yer alan "*İçerikte yer alan bilgiler önemlidir.*" ifadesine aittir. Katılımcıların %56,6'sı "Katılıyorum" ve %18,5'i "kesinlikle katılıyorum" seçeneklerinde katılım göstererek %75,1 düzeyinde olumlu görüş bildirmiştir. Yine katılımcıların %1'i "Kesinlikle katılmıyorum" ve %2,9'u "katılmıyorum" seçeneklerinde katılım göstererek, %3,9'u olumsuz görüş bildirmiştir. Bu ifadeye katılımcıların %21'lik kısmı kısmen katılmaktadır. En yüksek ortalamaya sahip bir diğer madde ise $\bar{X}=3,80$ ortalama ve %76 erişim düzeyi ile 13. maddede yer alan "*İçerikte yer alan bilgiler konu alanındaki temel bilgileri içerir.*" ifadesine aittir. Bu maddede katılımcıların %53,2'si "katılıyorum" ve %15,6'sı "kesinlikle katılıyorum" seçeneklerinde katılım göstererek, %68,8 düzeyinde olumlu görüş bildirmiştir. Yine katılımcıların %1'i "Kesinlikle katılmıyorum" ve %2'si "katılmıyorum" seçeneklerinde katılım göstererek %3'ü olumsuz görüş bildirmiştir. Bu ifadeye katılımcıların %28,3'ü kısmen katıldıklarını belirtmiştir.

Programın içerik ögesinde en düşük düzeyde görüş bildirilen madde $\bar{X}=3,55$ ortalama ve %71 erişim düzeyi ile 7. Maddede yer alan "*İçerik öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiştir.*" ifadesine aittir. Bu maddede olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı 56,1 (Kesinlikle katılıyorum=%10,2; Katılıyorum=%45,9) iken, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %8,7'dir (kesinlikle katılmıyorum=%2,4; Katılmıyorum=%6,3). Ayrıca katılımcıların %35,1'i kısmen katılım göstermiştir. Bir diğer düşük düzeyde katılım gösterilen madde $\bar{X}=3,59$ ortalama ve %71,8 erişim düzeyi ile "*Öğretim ilkelerine (basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene) uygun niteliktedir.*" ifadesinin yer aldığı 12. maddeye aittir. Bu maddede olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı %59 (Kesinlikle katılıyorum=%10,2; Katılıyorum=%48,8) iken, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %7,3'tür (kesinlikle katılmıyorum=%2,9; Katılmıyorum=%4,4). Katılımcılar %33,7'si kısmen katıldıkları yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin kitapların içeriği ile ilgili görüş ve önerileri şöyledir:

Daha güncel ve öğrencinin katılabileceği olaylar ile ilgili metin ve çalışmalara yer verilmeli (Ö3). Günlük hayattan somut örneklerle ders kitabı ve program genişletilmelidir (Ö65).

Kavramların öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirten görüşler şu yöndedir:

Kavramlar öğrenci seviyesine uygun değil seviyeye uygun değil (Ö79, Ö99, Ö147, Ö186). Kavramlar ağır ve iç içe. Çoğu zaman karışıyor. Basitleştirilmeli (Ö77).

4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

İHYD öğretim programının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 10 maddeye ait betimsel istatistik değerleri Tablo 4.13.'de verilmiştir. Ayrıca bu bölümde öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın öğretme-öğrenme süreci ögesi ile ilgili ortaya çıkan nitel verilerin içerik analizi de yer almaktadır.

Tablo 4.13. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Öğretme- Öğrenme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Erişim Düzeyi
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	Ss	ED
1.Öğretme-öğrenme süreci programın kazanımlarına ulaşılacak şekilde hazırlanmıştır.	2	1,0	10	4,9	69	33,7	103	50,2	21	10,2	3,64	0,771	72,8
2.Öğretme-öğrenme süreci için programda önerilen öğretim yöntemleri öğrenci seviyelerine uygundur.	1	0,5	12	5,9	65	31,7	100	48,8	27	13,2	3,68	0,793	73,6
3.Öğretme-öğrenme süreci öğreneni merkeze alır niteliktedir.	2	1,0	12	5,9	88	33,2	101	49,3	22	10,7	3,63	0,792	72,6
4.Öğretme-öğrenme süreci öğrenenin derse ilgisini artırıcı niteliktedir.	1	0,5	15	7,3	63	30,7	107	52,7	19	9,3	3,62	0,774	72,4
5.Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan araç ve gereçler öğrenci seviyesine uygundur.	4	2,0	18	8,8	80	39,0	85	41,5	18	8,8	3,46	0,849	69,2
6.Öğretme-öğrenme sürecinde programda önerilen araç ve gereçler öğrenmeyi kolaylaştırıcı niteliktedir.	4	2,0	18	8,8	68	33,2	94	45,9	21	10,2	3,54	0,866	70,8
7.Öğretme-öğrenme süreci için ayrılan süre, içeriğin kazandırılması için yeterlidir.	1	0,5	18	8,8	73	35,6	91	44,4	22	10,7	3,56	0,818	71,2
8.Öğretme-öğrenme süreci bireysel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmiştir.	6	2,9	31	15,1	70	34,1	80	39,0	18	8,8	3,36	0,942	67,2
9.Öğretme-öğrenme süreci öğrenenler arasında iş birliğini geliştirecek niteliktedir.	2	1,0	20	9,8	79	38,5	80	39,0	24	11,7	3,51	0,861	70,2
10.Öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenme yaşantıları öğrenenin önceki yaşantılarına dayalıdır.	4	2,0	9	4,4	74	36,1	97	47,3	21	10,2	3,60	0,809	72

Programın öğretme-öğrenme sürecine ait bulguları saptamak için baktığımız tablo 4.13.'e göre sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili görüşleri genel olarak çok yüksek olmamakla birlikte olumlu yönde olduğu görülmektedir. Görüşler “kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Maddelerin aritmetik ortalamaları 3,36 ile 3,68 arasında değişiklik göstermektedir. Maddelerin toplam aritmetik ortalaması ise 3,56'dır. Katılımcılar aritmetik ortalama göre “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin programın öğretme-öğrenme sürecinde ait en yüksek aritmetik ortalama sahip maddesi $\bar{X}=3,68$ ortalama ve %73,6 erişim düzeyi ile 2. maddede yer alan “*Öğretme-öğrenme süreci için programda önerilen öğretim yöntemleri öğrenci seviyelerine uygundur.*” ifadesine aittir. Katılımcıların %48,8'i “Katılıyorum” ve %13,2'si “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek %62 düzeyinde olumlu görüş bildirmiştir. Yine katılımcıların %0,5'i “Kesinlikle katılmıyorum” ve %5,9'u “katılmıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek, %6,4'ü olumsuz görüş bildirmiştir. Bu ifadeye katılımcıların %31,7'lik kısmı kısmen katılmaktadır. En yüksek ortalama sahip bir diğer madde ise $\bar{X}=3,64$ ortalama ve %72,8 erişim düzeyi ile 1. maddede yer alan “*Öğretme-öğrenme süreci programın kazanımlarına ulaşılacak şekilde hazırlanmıştır.*” ifadesine aittir. Bu maddede katılımcıların %50,2'si “katılıyorum” ve %10,2'si “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek %60,4 düzeyinde olumlu görüş bildirmiştir. Yine katılımcıların %1'i “Kesinlikle katılmıyorum” ve %4,9'si “katılmıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek, %5,9'u olumsuz görüş bildirmiştir. Bu ifadeye katılımcıların %33,7'si kısmen katıldıklarını belirtmiştir.

Programın öğretme-öğrenme sürecinde en düşük düzeyde görüş bildirilen madde $\bar{X}=3,36$ ortalama ve %67,2 erişim düzeyi ile 8. Maddede yer alan “*Öğretme-öğrenme süreci bireysel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmiştir.*” ifadesine aittir. Bu maddede olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı %47,8 (Kesinlikle katılıyorum=%8,8; Katılıyorum=%39,0) iken, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %18'dir (kesinlikle katılmıyorum=%2,9; Katılmıyorum=%15,1). Ayrıca katılımcıların %34,1'i kısmen katılım göstermiştir. Bir diğer düşük düzeyde katılım gösterilen madde $\bar{X}=3,46$

ortalama ve %69,2 erişim düzeyi ile “*Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan araç ve gereçler öğrenci seviyesine uygundur.*” ifadesinin yer aldığı 5. maddeye aittir. Bu maddede olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı %50,3 (Kesinlikle katılıyorum=%8,8; Katılıyorum=%41,5) iken, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %10,8’tür (kesinlikle katılmıyorum=%2; Katılmıyorum=%8,8). Katılımcılar %39’u kısmen katıldıkları yönünde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili görüşleri ise şöyledir:

Sadece sınıf içi değil dışında da eğitim olmalıdır. Tüm derslerde davranışlar en az geçme notu kadar etkili olmalıdır (Ö56).

Türk toplumunun geleneksel örf ve adetleri, anayasamızın temel maddeleri gibi yazılı ya da yazısız birtakım kurallarımız, haklarımız, hali hazırda kabul gören değerlerimiz var. Fakat bu durumun ben kitaplarla ya da derslerle kazanılabileceğine inanmıyorum. Bir davranış önce toplumda yer etmelidir ki oradan aileye, aileden çocuğa aşılmalı, sonrasında okulda pekiştirilerek kazanılmalıdır. Yurttaş olmak, adalet, demokrasi, hak... vb. kavramları toplum olarak kullandıkça öğrenciler dersi yönlendirir, öğretmene olanak sağlar. Toplumun en küçük parçası olan ailede görmediği bir kavram öğrenciye kazandırılmaz. Program kapsamlı da olsa, ihtiyaca yönelik de olsa, etkinliklerle kazanımlara ulaşılır. Etkinlikler çeşitlendirilmelidir (Ö168).

İnsan hakları ve demokrasi dersi sınıfta öğrenmenin yanında hayatta uygulamamız gereken bir derstir. Yoksa sadece ders bazında ele alarak dersi yapmakla bir yere varılmaz (Ö203).

Ayrıca sınıf öğretmenlerini öğretme-öğrenme süreci ile ilgili önerileri şöyledir:

Bu ders uzmanından öğrenilmesi ve videolarla desteklenip ders içeriğinin düzenlenmesi daha etkili olur diye düşünüyorum. Çoğu öğretmen bu dersi işlemiyor bile (Ö60).

Günlük hayatta işlerine yarayacak daha güncel konulara yer verilerek ders işleyişi sağlanmalı ve çocuklarda kendi hakları hakkında gerekli bilgilere sahip olmalı (Ö51).

Ders kazanımlarına uygun çizgi filmler yapılabilir. Aynı zamanda yaratıcı drama çalışmaları ile kazanımlar daha kalıcı hale getirilebilir (Ö95, Ö100).

Etkinlik ve örneklendirme sayısı artırılabilir. Çocukların daha etkili olduğu etkinliklere yer verilmelidir (Ö181, Ö203).

4.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Ölçme Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

İHYD dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 11 maddeye ait betimsel istatistik değerleri

Tablo 4.14.'de verilmiştir. Ayrıca bu bölümde öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın ölçme değerlendirme ögesi ile ilgili ortaya çıkan nitel verilerin içerik analizi de yer almaktadır.

Tablo 4.14. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Ölçme Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Erişim Düzeyi
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	Ss	ED
1. Ölçme değerlendirme süreci kazanımlarla tutarlıdır.	4	2,0	6	2,9	68	33,2	108	52,7	19	9,3	3,67	0,696	73,4
2. Ölçme değerlendirme süreci öğrenme sürecini değerlendirir.	4	2,0	15	7,3	66	32,2	97	47,3	23	11,2	3,59	0,857	71,8
3. Ölçme değerlendirme süreci öğrenme ürünlerini değerlendirir.	4	2,0	14	6,8	70	34,1	94	45,9	23	11,2	3,58	0,852	71,6
4. Ölçme değerlendirme süreçleri öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olmaktadır.	6	2,9	25	12,2	68	33,2	86	42,0	20	9,8	3,43	0,930	68,6
5. Ölçme değerlendirme süreci başarının değerlendirilmesi için belirlenen ölçütler için uygundur.	3	1,5	23	11,2	75	36,6	77	37,6	27	13,2	3,50	0,911	70
6. Ölçme değerlendirme süreci yetersizlikleri ortaya koyar.	3	1,5	20	9,8	80	39,0	76	37,1	26	12,7	3,50	0,889	70
7. Ölçme değerlendirme süreci öğrenenlerin gelişimlerini gözlemlenmesine katkı sağlar.	1	0,5	20	9,8	76	37,1	83	40,5	25	12,2	3,54	0,849	70,8
8. Ölçme değerlendirme öğretmen gözlemlerini içinde barındırır niteliktedir.	2	1,0	16	7,8	62	30,2	97	47,3	28	13,7	3,65	0,848	73
9. Ölçme değerlendirme süreci öğretmene sonraki aşamalarda nasıl davranacağı konusunda yol göstericidir.	1	0,5	21	10,2	66	32,2	91	44,4	26	12,7	3,59	0,857	71,8
10. Ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	7	3,4	25	12,2	69	33,7	78	38,0	26	12,7	3,44	0,977	68,8
11. Ölçme değerlendirme süreci öğrencileri çevrelerinde yapabilecekleri araştırma ve etkinliklere yöneltir.	2	1,0	31	15,1	71	34,6	83	40,5	18	8,8	3,41	0,884	68,2

Programın ölçme değerlendirme ögesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri genel olarak olumludur. Görüşler “kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Maddelerin aritmetik ortalamaları 3,41 ile 3,67 arasında değişiklik göstermektedir. Maddelerin toplam aritmetik ortalaması ise 3,53’dür. Katılımcılar aritmetik ortalamaya göre “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin programın ölçme değerlendirme ögesine ait görüşlerinin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddesi $\bar{X}=3,67$ ortalama ve %73,4 erişim düzeyi ile 1. maddede yer alan “Ölçme değerlendirme süreci kazanımlarla tutarlıdır.” ifadesine aittir. Katılımcıların %52,7’si “Katılıyorum” ve %9,3’ü “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek %62 düzeyinde olumlu görüş bildirmiştir. Yine

katılımcıların %2'si “Kesinlikle katılmıyorum” ve %2,9'u “katılmıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek, %4,9'u olumsuz görüş bildirmiştir. Bu ifadeye katılımcıların %33,2'lik kısmı kısmen katılmaktadır. En yüksek ortalamaya sahip bir diğer madde ise $\bar{X}=3,65$ ortalama ve %73 erişim düzeyi ile 8. maddede yer alan “*Ölçme değerlendirme öğretmen gözlemlerini içinde barındırır niteliktedir.*” ifadesine aittir. Bu maddede katılımcıların %47,3'ü “katılıyorum” ve %13,7'si “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek %61'i olumlu görüş bildirmiştir. Yine katılımcıların %1'i “Kesinlikle katılmıyorum” ve %7,8'i “katılmıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek %8,8'i olumsuz görüş bildirmiştir. Bu ifadeye katılımcıların %30,2'si kısmen katıldıklarını belirtmiştir.

Programın ölçme değerlendirme ögesine ilişkin en düşük düzeyde görüş bildirilen madde $\bar{X}=3,41$ ortalama ve %68,2 erişim düzeyi ile 11. Maddede yer alan “*Ölçme değerlendirme süreci öğrencileri çevrelerinde yapabilecekleri araştırma ve etkinliklere yöneltir.*” ifadesine aittir. Bu maddede olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı %49,3'dür (Kesinlikle katılıyorum=%8,8; Katılıyorum=%40,5) iken, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %16,1'dir (kesinlikle katılmıyorum=%1; Katılmıyorum=%15,1). Ayrıca katılımcıların %33,2'si kısmen katılım göstermiştir. Bir diğer düşük düzeyde görüş belirtilen madde $\bar{X}=3,44$ ortalama ve %68,8 erişim düzeyi ile “*Ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.*” ifadesine aittir. Bu maddede olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı 50,7'dir (Kesinlikle katılıyorum=%12,7; Katılıyorum=%38,0) iken, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %15,6'dır (kesinlikle katılmıyorum=%3,4; Katılmıyorum=%12,2). Ayrıca katılımcıların %34,6'si kısmen katılım göstermiştir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili görüşleri şöyledir:

Bu dersin konu alanı bir bütündür. Bu nedenle değerlendirme yapılırken ailelerin de görüşleri alınmalıdır (Ö1, Ö33, Ö146).

Bu dersin Ölçme değerlendirme etkinlikleri için yazılı yapılmasından çok alternatif ölçme araçlarının kullanılması gerektiğini düşünüyorum (Ö14, Ö37, Ö128).

4.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin “Diğer Konular” a İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

İHYD dersine ait diğer konulara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 5 maddeye ait betimsel istatistik değerleri tablo 4.15.’de verilmiştir. Ayrıca bu bölümde öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda diğer konular ile ilgili ortaya çıkan nitel verilerin içerik analizi de yer almaktadır.

Tablo 4.15 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Diğer Konulara İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Erişim Düzeyi
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	Ss	ED
1.İçerik yöresel farklılıklar göz önüne alınarak düzenlenmelidir.	2	1,0	13	6,3	48	23,4	94	45,9	48	23,4	3,84	0,888	76,8
2.Sınıf mevcudu etkinliklerin yapılmasına olanak sağlamalıdır.	1	0,5	6	2,9	33	16,1	89	43,4	76	37,1	4,14	0,823	82,8
3.Programın etkililiği üzerine öğretmen görüşleri alınmalıdır.	2	1,0	4	2,0	26	12,7	84	41,0	89	43,4	4,24	0,820	84,8
4.Öğretmen kılavuz kitabı yayımlanarak, öğretmenlerin kullanımına olanak sağlanmalıdır.	2	1,0	6	2,9	23	11,2	79	38,5	95	46,3	4,26	0,845	85,2
5.Program ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle bilgilendirme yapılmalıdır.	3	1,5	6	2,9	38	18,5	81	39,5	77	37,6	4,09	0,898	81,8

Araştırmacının alana özgü hazırlamış olduğu, programı etkileyebilecek 5 maddelik “Diğer Konular” başlıklı ifadelerle katılımcıların görüşlerinin genel itibarıyla olumlu olduğu görülmüştür. Görüşler “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca maddelerin aritmetik ortalamaları 3,84 ile 4,26 arasında değişmektedir. Maddelerin toplam aritmetik ortalaması ise 4,11’dir. Katılımcılar bu aritmetik ortalamaya göre “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin diğer konulara ait en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddesi $\bar{X}=4,26$ ortalama ve %85,2 erişim düzeyi ile 4. maddede yer alan “Öğretmen kılavuz kitabı yayımlanarak, öğretmenlerin kullanımına olanak sağlanmalıdır.” ifadesine aittir. Katılımcıların %38,5’i “Katılıyorum” ve %46,3’ü “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek %84,8 düzeyinde olumlu görüş bildirmiştir. Yine katılımcıların %1’si “Kesinlikle katılmıyorum” ve %2,9’u “katılmıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek, %3,9’u olumsuz görüş bildirmiştir. Bu ifadeye

katılımcıların %11,2'lik kısmı kısmen katılmaktadır. En yüksek ortalamaya sahip bir diğer madde ise $\bar{X}=4,24$ ortalama ve %84,8 erişim düzeyi ile 3. maddede yer alan “*Programın etkililiği üzerine öğretmen görüşleri alınmalıdır.*” ifadesine aittir. Bu maddede katılımcıların %41'ü “katılıyorum” ve %43,4'si “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek %83,4 düzeyinde olumlu görüş bildirmiştir. Yine katılımcıların %1'i “Kesinlikle katılmıyorum” ve %2'si “katılmıyorum” seçeneklerinde katılım göstererek, %3'ü olumsuz görüş bildirmiştir. Bu ifadeye katılımcıların %12,7'si kısmen katıldıklarını belirtmiştir.

Diğer konulara ait diğer maddelere göre düşük düzeyde görüş bildirilen madde $\bar{X}=3,84$ ortalama ve %76,8 erişim düzeyi ile 1. maddede yer alan “*İçerik yöresel farklılıklar göz önüne alınarak düzenlenmelidir.*” ifadesine aittir. Bu maddede olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı %69,3'dür (Kesinlikle katılıyorum=%45,9; Katılıyorum=%23,4) iken, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %7,3'dür (kesinlikle katılmıyorum=%1; Katılmıyorum=%6,3). Ayrıca katılımcıların %23,4'ü kısmen katılım göstermiştir. Yine diğer maddelere göre düşük düzeyde katılım gösterilen madde $\bar{X}=4,09$ ortalama ve %81,8 erişim düzeyi ile “*Program ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle bilgilendirme yapılmalıdır.*” ifadesine aittir. Bu maddede olumlu görüş bildiren katılımcıların oranı %77,1'dir (Kesinlikle katılıyorum=%37,6; Katılıyorum=%39,5) iken, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %4,4'dür (kesinlikle katılmıyorum=%1,5; Katılmıyorum=%2,9). Ayrıca katılımcıların %18,5'i kısmen katılım göstermiştir.

$\bar{X}=4,14$ ortalama ve %82,8 erişim düzeyine sahip olan bir diğer madde ise “*Sınıf mevcudu etkinliklerin yapılmasına olanak sağlamalıdır.*” ifadesinin yer aldığı 2. maddedir. Bu maddeye katılımcıların %43,4'ü “katılıyorum”, %37,1'i “kesinlikle katılıyorum” seçenekleriyle katılım göstererek %80,1 düzeyinde olumlu görüş bildirmiştir. Ayrıca katılımcıların %3,4'ü olumsuz görüş bildirmiştir (kesinlikle katılmıyorum=%0,5; Katılmıyorum=%2,9). Kısmen katılım gösterecek katılımcıların oranı ise %16,1'dir.

Sınıf öğretmenlerinin diğer konularla ilgili görüşleri ise şöyledir:

Öğretmenlerin kesinlikle ek eğitime ihtiyacı vardır. Dersle ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir. (Ö123, Ö.48, Ö176)

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin İHYD Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşleri ile İHYD Dersi Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin İHYD Dersi Öğretim Programının öğelerine ilişkin görüşleri ile İHYD dersi öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları ile Programın Öğelerine Ait Görüşleri Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz Sonucu

		Programın öğeleri				
Öz-yeterlik alt boyutları		Kazanımlar	İçerik	Öğretme- Öğrenme Süreçleri	Ölçme Değerlendirme	
	Hazırlık ve Planlama	r	0,243**	0,249**	0,274**	0,255**
		p	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	205	205	205	205
	İçerik ve Süreç	r	0,245**	0,261**	0,240**	0,225**
		p	0,000	0,000	0,001	0,001
		N	205	205	205	205
	Değerlendirme ve paydaş	r	0,209**	0,208**	0,250**	0,248**
		p	0,003	0,003	0,000	0,000
		N	205	205	205	205
	Değer kazandırma	r	0,164*	0,200**	0,214**	0,198**
		p	0,019	0,004	0,002	0,004
		N	205	205	205	205

**p< .001 *p< .005

Tablo 4.16.'dan da anlaşılağı üzere, programın ögeleri veri toplama aracından alınan puanlarla öz-yeterlik inanç ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda öz-yeterlik inancı alt boyutları ile programın ögeleri arasında istatistiksel açıdan $p<.001$ ve $p<.05$ düzeylerinde pozitif yönde anlamlı ancak zayıf bir ilişki saptanmıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ VE YARGI

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlara göre yargı, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenleri İHYD dersinin öğretiminde kendi yeterliliklerini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladıkları saptanmıştır. Bu sonuçlar öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerine çalışmalar yapan Cebeci (2018), Sökmen (2018), Toy ve Duru (2016), Eker (2014), Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul (2013), Yeşilyurt (2013), Benzer (2011), Altunbaş (2011), Korkut (2009) ve Gençtürk'ün (2008), yaptığı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu araştırmalarda da öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri yüksek yeterlikte bulunmuştur. Ayrıca Toprak ve Demir'in (2017) İHYD dersi öğretim programına yönelik yapmış oldukları çalışmada da öğretmenler İHYD dersi öğretiminde kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin sahip olduğu yüksek öz-yeterlik inancı, öğretim sürecini olumlu anlamda etkileyecek bir nitelikler. Program uygulayıcısı öğretmenler kendilerini ne kadar yeterli görürlerse programın başarıya ulaşması da o kadar mümkün olacaktır. Ayrıca, bu çalışmada erişilen sonuçlarla benzerlik göstermeyen araştırmalar da mevcuttur. Ersoy, Balbağ ve Gündoğan Bayır (2017) ve Gürel'in (2016) çalışmalarında İHYD dersinin öğretiminde öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiği sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın nedeni ise programın uygulanmasının ilk yıllarında yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin deneyimlerinin az olmasından dolayı kendilerini yetersiz hissetmeleri, ayrıca herhangi bir hizmet içi eğitim almamaları olabileceği değerlendirilmektedir.

İHYD dersi Öz-yeterlik inancı ölçeği madde analizi sonucuna göre öğretmenlerin öğrenci görüşlerini dikkate aldıkları sonucuna erişilmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin dersin gereklerinden biri olan demokratik sınıf ortamını sağladığı ve öğrencilerin ortaya

koyduğu farklı görüşlerden de yararlanarak dersin öğretimini gerçekleştirdiği değerlendirilmektedir.

Ulaşılan bir diğer sonuç ise sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi ile ilgili proje üretme konusunda kendilerini yeterli görmemeleridir. Timur ve İmer Çetin (2017) de yaptıkları çalışmada proje üretme konusunda öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerini saptamışlardır. Ancak verilen hizmet içi eğitim sonrasında öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin de alacağı eğitimlerle kendilerini proje üretme konusunda geliştirerek öz-yeterlik inanç düzeylerini yükseltebilmeleri mümkün olacaktır. Ayrıca öğretmenler programda yer alan değerleri kazandırmada yeterli deneyime sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Dersin öğretimin henüz dört yıldır sürüyor olması öğretmenlerin bu görüşte olmalarının sebebi olabilir.

İHYD dersi öz-yeterlik ölçeği madde analizleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan bir diğeri ise, öğretmenlerin düşük öz-yeterlik ve yüksek öz-yeterlik gösterdiği maddelerle ilgilidir. Yüksek öz-yeterlik inancı saptanan maddelerin öğrencilere yönelik maddeler (“İHYD dersinin içeriği ile ilgili konularda, davranışlarımla öğrencilere örnek olurum”, “İHYD dersinin öğretiminde öğrencilerin görüşlerini dikkate alırım” gibi) olduğu, düşük öz-yeterlik inancının saptandığı maddelerin doğrudan öğrencilere yönelik olmayan, daha çok alan bilgisi gerektiren tamamlayıcı ve zenginleştirici etkinlikleri içeren maddeler (İHYD dersinin içeriği/ konu alanı ile ilgili proje üretebilirim.”, “İHYD Dersi Öğretim Programında yer alan değerleri kazandırmaya yönelik yeterli deneyime sahibim.”, gibi) olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile öğretmenlerin alan bilgisi ile ilgili düşük öz-yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna erişilmiştir. Bu sonuç Gürel’in (2016) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı kendisini alan bilgisi açısından yetersiz, pedagojik açıdan yeterli değerlendirmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasının sebebi olarak öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate aldıkları ancak İHYD dersine özgü alan bilgilerinin yetersiz olduğu değerlendirilmektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili erişilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık

bulunmuştur. Erkek öğretmenler İHYD dersi öz-yeterlik inançları ölçeğinin Planlama ve Hazırlık, Değerlendirme ve Paydaş, Değer Kazandırma alt boyutlarında kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Ulaşılan bu sonuç ile Hamurcu (2016), Kıvrak ve Dönmez (2013), Yeşilyurt (2013), Kasap (2012), Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan (2012) Yıldız Duban ve Gökçakan, (2012), Fırat Durdukoca (2010) ve Korkut'un (2009) yapmış oldukları çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Anılan çalışmalarda da, erkek öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin kadın meslektaşlarına göre yüksek olduğu saptanmıştır. Korkut ve Babaoğlu (2012) araştırmalarında erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlerden yüksek çıkmasını, kültürümüzün erkeğe yüklediği değer, kadına yüklediği değerden daha yüksek olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmanın İHYD dersine yönelik öz-yeterlik inancını saptaması dolayısıyla erkek öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyinin yüksek çıkmasının alana bağlı olarak toplumun sahip olduğu kültürel kodlarla ilişkisi olduğu değerlendirilmektedir.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek öz-yeterlik inanç düzeyine sahip olduğunu saptayan çalışmalar da mevcuttur. Erkoç (2017), Çabuk (2015), Koç (2013), Altunbaş (2011) ve Dönmez'in (2011) yapmış olduğu çalışmalarda kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğu saptanmıştır. Toy'un (2015) çalışmasında kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek çıkmasında, öğretmenlik mesleğinin çalışma koşulları açısından diğer mesleklerle göre kadınlar için daha uygun bir meslek olarak algılanması sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz-yeterlik inancının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Kandemir (2018), Takır (2018), Benzer (2011), Doğan (2013), Altunçekiç, Yaman ve Türk (2008) ve Koray'ın (2005) yaptığı çalışmalar sınıf öğretmenlerinde öz-yeterliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığını belirtmişlerdir. Bandura'ya (2002) göre çalışmalar arasında bu farkın oluşma sebebi kültürlerarası farklılaşma olabilir.

Elde edilen bir diğer sonuç ise, İHYD dersi öz-yeterlik inancı ölçeği "Değer Kazandırma" alt boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 1-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmasıdır. Araştırma sonucu ile benzerlik gösteren Toy'un (2015) çalışmasında, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin, 6-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre toplam öğretmen öz yeterlik

boyutunda kendilerini daha fazla yeterli algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları Kandemir (2018), Cebeci (2018), Kızılırmak (2017), Gözüm (2015), Altunbaş (2011), Gençtürk ve Memiş (2010) ve Gençtürk'ün (2008) yapmış olduğu çalışmalar ile de benzerlik göstermektedir. Anılan çalışmalarda da yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha düşük kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Sosyal Öğrenme Kuramına göre öz-yeterlik inancının doğrudan deneyimler ile artması beklenmektedir (Bandura, 1986). Ayrıca elde edilen sonuç Erkoç'un (2017) çalışmasında yer alan sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre arttıkça öz-yeterlik algılarının da arttığı, öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tecrübelerinin, öz-yeterlik algılarını pozitif yönde etkilediği sonucunu da destekler niteliktedir. Elde edilen bu sonuç kıdemi fazla olan öğretmenlerin İHYD dersine ait değerler ile ilgili edindikleri tecrübelerden dolayı kendilerini daha yeterli hissettikleri değerlendirilmektedir.

Yeşilyurt'un (2013) yapmış olduğu çalışmada ise düşük kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Zararsız (2012) ve Kasap (2012) çalışmalarında öğretmenlerin deneyim süresi artıkça, öz-yeterliklerinin düştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca Çiftçi (2016) ile Korkut ve Babaoğlu'nın (2012) çalışmalarında ise öz-yeterlik inancı ile kıdem arasında manidar bir fark bulunamamıştır. Çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin sebebi araştırılan öz-yeterlik inançlarının farklı alanlara ait olması olabilir. Ayrıca öz-yeterlik ölçeğinin diğer alt boyutları ile kıdem değişkeni arasında ise manidar bir fark bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inancı ile mezun oldukları fakülte değişkeni arasında manidar bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bu sonuç Gözüm (2015), Toy (2015), Koç (2013), Altunbaş (2011), Benzer (2011), Gençtürk ve Memiş (2010), Gençtürk (2008), Çimen (2007), Doğan (2003) ve Türk'ün (2008) yaptığı çalışmaları destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında manidar bir fark saptanmamıştır. Benzer (2011), mezun olunan fakültenin öz-yeterlik inancını etkilememesinin nedenini diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, öğretmenlik formasyonu almalarına ve hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirmelerine bağlamaktadır. Çıkarılan bu sonucun İHYD dersine ait hem eğitim fakültesinde hem de diğer fakültelerde öğretmen adaylarına yönelik bir eğitimin bulunmamasından kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir.

Çalışmanın sonuçlarından farklı sonuçlar elde eden araştırmalar da mevcuttur. Kıvrak ve Dönmez'e (2013) göre eğitim fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları eğitim enstitüsünden ve diğer fakülteden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Zararsız (2012), yaptığı çalışmada ise teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun öğretmenlere göre öz-yeterlik inançlarını yüksek bulurken, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fen-edebiyat ve diğer fakültelere göre mezun öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduklarını saptamıştır. Yine Kandemir (2018) diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre öz-yeterlik inançlarını daha yüksek bulmuştur. Bu çalışmalardan farklı sonuç elde edilmesinin nedeni anılan çalışmaların bir derse özgü değil öğretmenlerin genel öz-yeterlik inancını belirlemek için yapılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada İHYD dersi öz-yeterlik inancı ile eğitim düzeyi değişkeni arasında manidar bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç Benzer (2011) ve Gençtürk'ün (2008) çalışmalarını da destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile eğitim düzeyleri arasında manidar bir farka ulaşılamamıştır. Çalışmadan farklı bir sonuç elde eden Kasap (2012) ise genel öz-yeterlik düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırmasında eğitim düzeyi yüksek lisans olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı, eğitim düzeyi lisans ve ön lisans olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inancından güçlü olduğu sonucunu elde etmiştir. Araştırmacı yüksek lisans yapmış öğretmenlerin genel öz yeterlik inançlarının yüksek olmasını aldıkları eğitimle alanlarında diğer öğretmenlere göre daha çok bilgi ve beceri sahibi olmalarına ve bu durumun kendilerine olan güvenlerini artırmış olmasına bağlanabilir. Bu çalışmadan farklı sonuç elde edilmesinin sebebi olarak alana özgü öz-yeterliğin belirlenmesinden kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir.

İHYD dersi öz-yeterlik inancı ile öğretmenlerin dersi okuttuğu yıl sayısı arasında da manidar bir fark bulunamamıştır. Bunun sebebi dersin öğretiminin dört yıldır yapılıyor olması ve dersi iki yıldan fazla okutan öğretmen sayısının az olması olarak değerlendirilmektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre katılımcıların programın kazanımları ile ilgili görüşleri genel olarak olumludur. Kazanım ögesine ilişkin görüşler “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Akdeniz (2018) ve Aslantürk’e (2017) göre öğretmenler programın kazanım ögesinin bir programın kazanımlar ögesinde olması gereken ölçütlere sahip olup olmaması konusunda “kararsızdırlar”. İki çalışmada da elde edilen sonuç, kazanımlar ögesinin öngörülen ölçütleri karşılama düzeyine “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum çalışmanın sonucuyla kısmen farklılık göstermektedir.

Kazanımlarla ilgi elde edilen bir diğer sonuç ise kazanımların öğrenenin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmadığı ve ölçülebilir nitelik taşımadığı sonucudur. Bu sonuç Berk ve Purcu (2018) ve Akdeniz ’in (2018), kazanımların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olma durumuna ilişkin olarak sorunlar olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Elde edilen bir diğer sonuç ise kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığıdır. Bu sonuç Aslan ve Aybek (2017) ile Toprak ve Demir’in (2017) yaptığı çalışmaları destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda da kazanımların çoğunun öğrenci seviyesine uygun olmadığı sonucuna erişilmiştir.

Katılımcılar kazanımlarda Atatürk’e ve değerlerimize yer verilmesi gerektiği ve İHYD dersine ait süresinin yetersiz olduğu sonuçları elde edilmiştir. Ders süresi ile ilgili elde edilen sonuç, Toprak ve Demir (2017) ve Başaran’ın (2007) elde ettiği sonuçlar ile örtüşmektedir. Yapılan bu çalışmalarda kazanım sayısının fazla ve ayrılan ders süresinin yetersiz olmasından dolayı dersin verimliliğinin olumsuz etkilendiği sonucu elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin içerik ile ilgili görüşleri genel olarak olumludur. İçerik ögesine görüşler “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Aslantürk’ün (2017) çalışmasında da öğretmenler olumlu görüş bildirmişlerdir. Akdeniz’in (2018) çalışmasında ise öğretmenler içeriğin öğrenme düzeyine uygunluğu ile ilgili “kararsızdırlar”. Çalışmada “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş belirtilmiştir.

İçerik ile ilgili olarak içeriğin önemli olduğunu ve içerikte yer alan bilgilerin konu alanındaki temel bilgileri içerdiği sonuçları elde edilmiştir. Elde edilen bir diğer sonuç ise

içeriğin öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmediği ve öğretim ilkelerine uygun nitelikte olmadığıdır. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar da bu durumu desteklemektedir. Nitel verilerden elde edilen verilere göre içerikte yer alan kavramlar soyuttur ve öğrenci seviyesine uygun değildir. Akdeniz (2018), Ayan (2018), Berk ve Purcu (2018), Altıntaş ve Yıldırım (2017), Kaçar ve Kaçar (2016), Ulusoy ve Erkuş (2016), Gürel (2016) ve Başaran'ın (2007) yaptığı çalışmalarda da derse ait kavramların soyut olması nedeniyle öğrenci seviyesine uygun olmadığı sonucu elde edilmiştir. Tünkler'e (2013) göre yurttaşlık eğitimi dersinin soyut kavramlar içerdiğini, Piaget'in 7-11 yaş somut işlemler döneminde olan öğrencilere okutulması nedeniyle bu dersin ezbere dayalı değil görsel ders araç gereçleriyle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ayrıca İHYD dersinin sahip olduğu değerlerin sadece bir dersle öğretilmeyeceği, okul ile birlikte ailede de bu eğitimin devam etmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular Yalar ve Yanpar Yelken'in (2011) sonuçlarını desteklemektedir. Anılan yazarlar yaptıkları araştırmada öğretmenlerin değerler eğitiminin daha yararlı hale gelmesinde ailenin önemli bir rol üstlendiğine ve ailenin öğretmenle iş birliği yapmasının gerekliliğine inandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmayı destekleyen bir diğer araştırmada Ersoy, Balbağ ve Gündoğan Bayır (2017) vatandaşlık eğitiminde aile desteğinin olması gerektiği sonucunu elde etmişlerdir. Bu çalışmadan ve diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre İHYD eğitiminde ailenin desteğinin gerekli olduğu ve aile ile iş birliği içerisinde çalışılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili görüşleri genel olarak çok yüksek olmamakla birlikte olumludur. Öğretme-öğrenme süreci ögesine ilişkin görüşler "katılıyorum" düzeyinde gerçekleşmiştir. Aslantürk'ün (2017) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumlarının uygunluğu ile ilgili olumlu görüş bildirmesi, çalışma ile benzerlik göstermektedir. Akdeniz (2018) öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Yani programın öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin olumlu görüşlerin yanı sıra olumsuz görüşler de vardır.

Öğretme-öğrenme sürecinin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmediği ve öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan araç ve gereçlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı elde edilen sonuçlardandır. Bu sonuçla benzer sonuç elde eden Ayan (2018) çalışmasında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programda önerilen görsel ve işitsel

materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırmadığı ve öğrencilerin gelişimine önemli bir katkısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Akdeniz (2018) dersin öğretiminde sadece bilgi ile sınırlı kalmamak için uygun araç gereç, strateji yöntem ve tekniğin uygulanarak İHYD dersinin görsel zenginliğe kavuşması amacıyla öğretme sürecinde kullanılması önerilen öğretim araç ve gereçlerinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin öğretme-öğrenme süreci içinde demokrasiyi özümsemeleri için demokrasinin kavramsal olarak değil, demokratik tutum ve becerilerin kazandırılmasına önem verilmesi, aktif öğrenme ortamlarının yaratılması gerekmektedir. Bu nedenle dersin öğretimi yapılırken öğrencilerin aktif olduğu, etkinlik temelli öğretime yönelik çalışmalar yapılması ve öğrenci seviyesine uygun araç ve gereçlerin kullanılması bir ihtiyaçtır.

Sınıf öğretmenlerinin programın ölçme değerlendirme ögesi ile ilgili görüşleri genel olarak olumludur. Ölçme değerlendirme ögesine ilişkin görüşler “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu sonuç Aslantürk’ün (2017) sonucuyla benzerlik göstermektedir. Aslantürk de (2017) çalışmasında sınıf öğretmenleri İHYD dersinin ölçme değerlendirme ögesi düzenleme ilkelerine uygunluğu hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir. Çalışmadan farklı olarak Akdeniz’in (2018) araştırmasında öğretmenlerin kararsız olduğu görülmektedir. Ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşler “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bunun sebebi farklı örneklem gruplarıyla çalışmanın yapılması olabileceği değerlendirilmektedir.

Ayrıca katılımcılar ölçme değerlendirme sürecinin öğrencileri çevrelerinde yapabilecekleri araştırma ve etkinliklere yönlmediği ve ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmaması bunun yerine alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlarla benzerlik gösteren araştırmalarda ise; Aslan ve Aybek (2017) çalışmasında öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarını kullanmak yerine geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandığı, Akdeniz (2018) ise öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmede yetersiz kaldığı sonuçlarını elde etmişlerdir. Ayrıca Akdeniz’in (2018) çalışmasında öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından hem ürüne hem de sürece odaklı olması gerektiği yönünde fikir beyan ettikleri, Ersoy, Balbağ ve Gündoğan Bayır (2017) çalışmalarında ise değer ve tutumların değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının öğrenci

kazanımlarının değerlendirmesi açısından daha etkili olacağı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak şretmenlerin alternatif lme değerlendirme araçlarını derse daha uygun bulurlarken, kendilerini bu lme değerlendirme araçlarını hazırlama ve uygulama konusunda yetersiz görmektedirler. Bunun sebebi olarak şretmenlerin tamamlayıcı/alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda lisans eğitimi süresince ve sonrasında yeteri kadar eğitim almadıkları ya da edindikleri kazanımları işe koşamadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Sınıf şretmenlerinin “Diğer konular” başlıklı maddelerine ait görüşler olumludur. Diğer konulara şretmenlerin görüşleri “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. şretmenlerin dersin şretmen kılavuz kitabına ihtiyaç duydukları sonucuna erişilmiştir. Bu sonuç Kaçar ve Kaçar (2016) ve Aslan ve Aybek’in (2017) alışmalarını destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda da şretmenlerin kılavuz kitabına ihtiyaç duydukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca sınıf şretmenlerinin, hizmet içi eğitim aracılığı ile program hakkında bilgilendirilmek istedikleri sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç Akdeniz (2018), Berk ve Purcu (2018) ile Ersoy, Balbağ ve Gündoğan Bayır’ın (2017) alışmalarında programının hazırlık aşamasında program hakkında şretmenlere tanıtım ve bilgilendirme çalışması yapılmadığı ve şretmenlerin İHYD dersinin şretimi konusunda eğitime ihtiyaç duyduğu sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Elde edilen diğer sonuçlar ise programın etkililiği ile ilgili şretmenlerin görüşlerine başvurulması, içeriğin yöresel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanması ve sınıf mevcutlarının etkinliklerin yapılmasına olanak sağlaması gerektiği sonuçlarıdır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre sınıf şretmenlerinin İHYD dersi öz-yeterlik inancı alt boyutları ile İHYD programının ögelerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde manidar ilişki vardır. Dolayısıyla derse karşı öz-yeterlik inançları yüksek olan sınıf şretmenleri programın ögelerinin, öngörülen ltleri karşılama düzeyine ilişkin daha olumlu görüşe sahiptirler. Başka bir ifadeyle, programın performansını program standartlarına göre yeterli gören şretmenler aynı zamanda kendilerini dersin şretiminde yeterli görmektedirler. Yüksek z-yeterlik inancına sahip şretmenler aynı zamanda programı yeterli gören şretmenlerdir. Bu sonuca dayanarak, öz-yeterliği yüksek şretmenin programın

öğrencilere kazandırmak istediği kazanımlar için uygun şartları sağlayıp, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde uygun yöntem, teknik, araç ve gereçleri kullanarak programın ulaşmak istediği genel ve özel amaçlara ulaşması beklenebilir. Bu durumda öğretmenlerin öz-yeterlik inancının yüksek olması halinde öğrencilere daha faydalı olacakları şeklinde açıklanabilir.

Öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin programın öğelerinin yeterliğine ilişkin görüşleri de düşük olacaktır. Başka bir deyişle düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin bir derse ilişkin kendilerine olan inancının yeterli düzeyde olmamasından dolayı programın öğelerinin öngörülen ölçütlerin gerisinde kaldığını düşünmelerine sebep olacaktır. Czerniak (1989) araştırmasında öz yeterlilik inanç düzeyi düşük olan öğretmenlerin bilgileri kitaptan okuma ve sözel olarak anlatma gibi öğretmen merkezli yaklaşımları kullanmayı tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. İHYD Öğretim Programın özelliklerinden birisi olan öğrenci merkezli olması öz-yeterliği düşük olan bir öğretmenin programın bu ihtiyacını karşılayamaması beklenebilir. Bu özelliklere sahip bir öğretmenin programın gereklerini yerine getirmekte zorlanması muhtemeldir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmelerinin önünde de engel olabileceği değerlendirilmektedir.

5.5. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler; “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.5.1. Uygulayıcılara Öneriler

Öğretmenler kendilerini İHYD dersine yönelik proje üretme konusunda yetersiz hissetmektedirler. Bu nedenle öğretmenlere proje üretme konusunda eğitimler verilerek bu alanda öğretmenlerin gelişimi sağlanabilir.

- Öğretmenlik mesleğinde kıdemi fazla olan öğretmenlerin değer kazandırma ile ilgili deneyimlerini düşük kıdeme sahip öğretmenlerle paylaşmaları sağlanabilir.

- İHYD dersine ait kavramlar öğrencilerin gelişim özelliklerinden dolayı soyut kalmaktadırlar. Bu nedenle kavramların öğrencilerin anlayabileceği şekilde düzenlenerek daha somut hale getirilmesi gerekmektedir.
- İHYD dersinin öğretimi yapılırken öğrencilerin seviyelerine uygun, anlayabilecekleri görsel ve işitsel içerikler üretilmelidir (Çizgi film, video, afiş, karikatür vs.)
- İHYD dersinde öğrencilerin aktif olması sağlanmalıdır. Böylece öğrenmelerin kalıcı hale gelerek davranışa dönüşmesi daha kolay olacaktır.
- İHYD Dersi Öğretim Programının ölçme değerlendirme ögesi ile ilgili olarak dersin kendine özgü yapısından dolayı öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesi için geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yerine alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanılmalıdır.
- İHYD dersinin öğrenciye kazandırılması düşünülen kazanımları okul içerisinde olduğu kadar aile içerisinde de eğitime devam edilmelidir. Bu nedenle İHYD dersi ile ilgili okul-aile iş birliği sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin İHYD dersine ait öz-yeterlik inançlarını daha da yükseltmek için hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin eğitimleri desteklenmelidir.
- İHYD dersine ait öğretmene rehber olacak nitelikte olan öğretmen kılavuz kitapları basılarak öğretmenlere ulaştırılmalıdır.
- Üniversitelerin sınıf öğretmenliği lisans programına İHYD dersinin öğretimine yönelik bir ders eklenmelidir.

5.5.2. Araştırmacılara Öneriler

- Çalışmada ulaşılan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yüksek yeterlikte bulunması sonucu İHYD dersi ile ilgili yapılan bazı çalışmalarla örtüşmemektedir. Öğretmenlerin bu derse karşı öz-yeterlik inanç düzeyleri farklı örneklemelerle çalışılarak sonuçlar karşılaştırılmalıdır.
- Yapılan bu çalışmada nicel ve nitel veriler kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin İHYD dersine ait görüşlerini daha derinlemesine incelemek için veriler farklı nitel yollarla toplanabilir (Görüşme, sınıf içi gözlem gibi).

- İHYD Dersi Öğretim Programının olumlu ve olumsuz yönlerinin saptanması ve gerekli iyileştirmelerin yapılması için farklı örneklem ve yöntemler kullanılarak program değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
- İHYD dersinin yurt dışındaki okullarda uygulanan programları incelenerek derslerin karşılaştırılması yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akdeniz, B. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kastamonu.
- Akıllıoğlu, T. (1995). *İnsan hakları*. Ankara: A.Ü. S.B.F. İnsan Hakları Merkezi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. 17. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Altıntaş, İ. ve Yıldırım, H. (2017). İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersinde aktif öğrenme yöntemi ile kavram öğretimi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3):514-554.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin incelenmesi (Elâzığ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elâzığ.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *GEFAD*, 38(1), 233-262.
- Aslantürk, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*. 35 (5), 28-32.
- Ayan, C. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269–290.
- Başaran, T. (2007). *İlköğretim okullarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85-94.

- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Berk, Ş. (2012) *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin Provus'un farklar modeli ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Berk, Ş., (2018). *Modüler sistemin değerlendirilmesi: Modüler sistem, program değerlendirme, mesleki ve teknik eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berk, Ş. ve Purcu, S. S. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının değerlendirilmesi [Öz]. *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (s.74-75). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948). http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf, adresinden 05 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları. <http://www.unicankara.org.tr/today/4.html>, adresinden 14 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Kesici Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün E. Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, Ü. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersindeki öz-yeterlik algılarının bazı parametreler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kırıkkale.
- Celkan, H.Y. (1990). *Ziya GÖKALP'in eğitim sosyolojisi*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- COE (Council of Europe-Avrupa Konseyi) (2011). Avrupa Konseyi demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitimi bildirgesi (Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesinin 11 Mayıs 2010 tarihinde kabul ettiği, CM/Rec (2010) 7 sayılı tavsiye kararı ve açıklayıcı not). *Avrupa Konseyi Yayınları (Council of Europe Publishing)*: Strasbourg, <https://rm.coe.int/1680489513>, adresinden 17 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Çabuk, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf fen ve teknoloji dersi alt branşlarına yönelik öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Çeçen, A. (1995). *İnsan hakları*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çıkkılı, Y. (2017). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Keskinkılıç, K. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (1-35). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiftçi, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Çilek, E. (2017). *Türkiye'de program değerlendirme ile ilgili problemler (Samsun ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.

- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Czemiak, C.M. (1989). An investigation of the relationships among science teaching anxiety, selfefficacy, teacher education variables, and instructional strategies. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme : Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4-özel sayı), 756-768.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev: Göbekçin, T.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Doğan, İ., (2005). *Modern toplumda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S. (2005). Eğitimin işlevleri. Uğurlu C. T. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. (39-53). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğan, S. (2013) *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.
- Dönmez, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlik inançlarının denetim odağına göre farklılığının incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme (3. Baskı)*. Ankara: Anı.
- Ergun, D. (1987). *Sosyoloji ve eğitim*. İstanbul: V Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi (2008). *Öğretim programları inceleme ve değerlendirme-I*. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretim-Programlar%C4%B1-%C4%B0nceleme-ve-De%C4%9Ferlendirme-I-.pdf. adresinden 28 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Elkatmış, M. Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50
- Elkatmış, M. (2007). *İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim 1. kademedeki insan hakları eğitimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74.

- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkoç, K. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Ersoy, A. F., Balbağ, N. L. ve Gündoğan Bayır, Ö. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor?. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 223-241.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* 10 (1), 70-77.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online* 9(3), 1037-1054.
- Giritli İ. ve Güngör, H. A. (2002). *Günümüzde insan hakları*. Ankara: Der Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılınç, H.H., (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(8),555-568.
- Gözüm, H.İ.C. (2015). *Okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri öz - yeterliklerine göre sosyo- bilimsel tutum ve bilişsel yapılarının belirlenmesi (Kars ili örneği)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (1), 223-236.
- Gülmez, M. (2001). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Gündoğan, G. ve Günay, M., (2004). *İnsan hakları ve eğitimi*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin İngilizce dersi öz-yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz-yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Gürel, D., (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(3), 641-660.

- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 44-64.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2006). Öz-yeterlilik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (291-316). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24(11), 112-122.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri; Eğitim programları ve öğretim*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Hıdıroğlu, Ç. N., (2016). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının kesirler ünitesinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- İlköğretim 1-5. sınıf yeni programı tanıtım kitapçığı. (2005). Ankara: MEB Yayınları.
- İlköğretimde insan hakları eğitimi (Öğretmenler için el kitabı) (2001). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Avrupa Topluluğu Enstitüsü.
- Kaçar H. ve Kaçar, M., (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 182-196.
- Kalkan, M. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı. Özbay Y., Erkan, S. (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. (245-269). Ankara: Pegem Akademi.
- Kandemir, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançları ve tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Kara, A. ve Akdağ, M. (2017). Program değerlendirme modelleri – I. Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (469-487). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N., (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karip, E. (2006). “Avrupa Birliği, yeni eğitim programı ve vatandaşlık eğitimi”, Atatürk döneminden günümüze cumhuriyetin eğitim felsefeleri ve uygulamaları. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kasap, K. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı.
- Kıvrak E. ve Dönmez, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlilik inançlarının denetim odağına göre farklılığının incelenmesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 6(1), 13-38
- Kızılırmak, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz-yeterlilik inançları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı (1)*, 240-255.
- Korkmaz, İ. (2004) Sosyal öğrenme kuramı. Yeşilyaprak B. (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerisi algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Burdur.
- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 111-133.
- Kuçuradi, İ. (2007). *İnsan hakları kavramları ve sorunları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Kutlu, O. ve Korkmaz, Ş. (2017). Program Değerlendirme Modelleri – II. Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. (489-507). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükahmet L. (1999). *Öğretimde plânlama ve değerlendirme*, 10. Baskı. İstanbul: Alkım.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Metfessel, N. S. and Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement*, 27(4), 931–943.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). Yeni öğretim programları, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2017 Web: <http://otmg.meb.gov.tr>. adresinden 24 Nisan 2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı, Talim Terbiye Kurulu, 2018 Web: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=328> adresinden 12 Ocak 2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, (1973). Resmî Gazete: 14574, 24.6.1973.

- Oğuz Haçat, S., Önlen, M., Tatan, M. ve Demir, F.B., (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (1998, 2010, 2015, 2018). *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 407-422.
- Oğuzkan, F. (1981). Eğitim terimleri sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins F. P. (2014). Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar. (Çev: Arı, A.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmenleri adaylarının ilköğretim ve yazma öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2). 126-149.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Probus, M. M. (1969). *The discrepancy evaluation model: An approach to local program improvement and development*. PA: Pittsburgh Public Schools.
- Purcu S. S. ve Berk Ş. (2019). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretmen öz-yeterlik inancı ölçeği. *G. Turkish Studies - Educational Sciences*, 14, 19-39.
- Sağlam, H. İ. ve Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin ilköğretim 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207-217.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (3. Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sökmen Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Sırkıntı, A. (2007). *İlköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan “ürün seçki dosyası (portfolyo)” hakkında görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sönmez, V. (1985). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, (15. Baskı). Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2012). Eğitimin felsefi temelleri, Sönmez, V. (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (61-94) Ankara: Anı.

- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Şentürk, Ö. ve Berk Ş., (2019). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 144-166.
- Şimşek, S. (2012). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Saylan, N. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. (1-17) Ankara: Anı.
- Şişman, M. (2017). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). İlköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlarında-yapılan-guncellemeler-yayinlandi/icerik/308>, adresinden 19 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Takır, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7 (1), 141-153.
- Toprak, E. ve Demir, S. B. (2017). İlkokul 4. sınıf “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2160-2179.
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi* 17 (1), 146-173.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. and Hoy, W.K., (1998). Teacher efficacy: It’s meaning and measure. *Review Of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Timur, B. ve İmer Demir, N. (2017). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje geliştirmeye yönelik yeterlikleri: hizmet içi eğitim programının etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18 (2), 97-111.
- Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum development. *University of Chicago Press. Performance Improvement Quarterly*, 3(1), 65-70.
- Ulusoy ve Erkuş, (2016). İlkokul 4. sınıfta “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin okutulmasına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1143- 1172.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı.

- Varış, F. (1988) *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikleri”*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yalar, T. ve Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (38), 79-98.
- Yaman, S., Cansüngü Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yeşil, R. (2002). *Okulda ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşil, R. (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 35-41
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12(45), 088-104.
- Yıldız Duban, N., ve Gökçakan, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve fen öğretimine yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 267-280.
- Yılmaz, A., Şahin Tunç, C. ve Bengiç, G. (2009). İlköğretim öğrencilerinin devlet, vatandaş, demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin algıları. *I. Uluslararası AB, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*.
- Yılmaz S. ve Sarpkaya, R. (2012). Eğitimin temel kavramları. Tanrıögen A. ve Sarpkaya R. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. (1-36). Ankara: Anı.
- Yücel, C. (2010). Eğitimin temel kavramları. Celep, C. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Yüksel İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, K., Diken, İ., H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31 (1), 137-148.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.

EKLER

EK-1. Araştırma İzin Belgesi

EK-2. Veri Toplama Araçları



EK-1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Yüksek Öğretim Bakanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.1900140832
Konu : Seval S. PURCU'nun Uygulama İzin Yazısı

31.05.2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.04.2019 tarih ve E.1900098695 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden (T.C.29770732164) Seval Selma PURCU tez aşamasında olup, **"İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı eserini uygulaması uygun görülmüş olup ilgili yazı sureti ekte gönderilmiştir. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

EK:
EK-1 Yazı Sureti
EK-2 Ek Belgeler



Marmara Üniversitesi Avrupa Yurttaşlık Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: (0216) 414 05 45
e-posta: ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr
Kontak Adresi: marmarauniversitesi@trb1.kap.tr

Açısından bilgi için:
Etiler SAM
Bilgisayar İşletmeni





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.9711917
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

16/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesi'nin 12.04.2019 tarihli ve 1900100868 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 13.05.2019 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Seval Selma PURCU'nun "İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Öz Yeterlilik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, İstanbul ilinde ilkokullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
16/05/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnan Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih-İstanbul
E-Posta: sgbd4@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Ek-2. Veri Toplama Araçları

DEĞERLİ MESLEKTAŞIM

Bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerinizi içermektedir. İkinci bölümde, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretmen Öz-yeterlik İnancını belirlemek amacıyla **İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği** yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise **İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Ders Programını** öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan bir veri toplama aracı mevcuttur.

Ölçekten ve veri toplama aracından elde edilen veriler yalnızca bilimsel hedefler için kullanılacağından herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Veri toplama aracına isim yazmanız beklenmemektedir. Vereceğiniz cevapların eğitime katkı sağlayacağını unutmadan yanıtlarınızı veriniz.

Samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

Seval Selma PURCU

Sınıf Öğretmeni

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri

Enstitüsü

Yüksek Lisans

Öğrencisi

1.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen bu bölümdeki soruları kişisel özelliklerinize göre işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

☐ Erkek ☐ Kadın

2. Meslekteki Kıdeminiz

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

3. Eğitim düzeyiniz

☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

4. Mezun Olduğunuz Fakülte

☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen Edebiyat Fakültesi

☐ Diğer: Lütfen Belirtiniz.....

5. İHYD dersini kaç kez okuttunuz?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4

16. İHYD dersinin içeriği ile ilgili öğrenmede güçlük çeken öğrencileri belirleyebilirim.	
17. İHYD dersinin içeriği ile ilgili konularda, davranışlarımla öğrencilere örnek olurum.	
18. İHYD dersinin içeriği ile ilgili öğrencilerde oluşan önyargıları giderebilirim.	
19. İHYD dersi öğretiminde dersin içeriği/ konu alanıyla ilgili kendini ifade etmekte zorlanan öğrencilere fırsatlar sunabilirim.	
20. İHYD dersini öğrenciler için ilgi çekici hale getirebilirim.	
21. İHYD dersine karşı öğrencilerin motivasyonunu sağlayabilirim.	
22. Öğrencilerin İHYD dersini sevmelerini sağlayabilirim.	
23. İHYD dersinin öğretiminde öğrencilerin görüşlerini dikkate alırım.	
24. Öğrenci görüşleri doğrultusunda İHYD dersinin öğretimini düzenleyebilirim.	
25. Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerinde İHYD dersinde öğrendikleri bilgileri nasıl kullanacaklarını öğretebilirim.	
26. İHYD dersine yönelik öğrenci başarısını arttırmak için, gerekli önlemleri alabilirim.	
27. İHYD dersinin öğretimi için Sivil Toplum Kuruluşlarıyla iş birliği yapabilirim.	
28. İHYD dersinde öğrenci öğrenmelerinin değerlendirmesi için kullanılacak uygun ölçme araçlarını hazırlayabilirim.	
29. İHYD dersinde öğrenci değerlendirilmesine yönelik farklı ölçme araçları ve yöntemleri kullanırım.	
30. İHYD dersinin içeriği/ konu alanı ile ilgili proje üretebilirim.	
31. İHYD dersi içeriğinin öğretimi ile ilgili meslektaşlarımla iş birliği yaparak okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleyebilirim.	
32. İHYD dersinin öğretim sonuçlarının izlenmesi için ailelerle iş birliği yapabilirim.	
33. İHYD dersi uygulamalarındaki iyi örnekleri paylaşmak amacıyla bilimsel çalışmalara katılabilirim.	
34. İHYD Dersi Öğretim Programında yer alan değerleri kazandırmaya yönelik yeterli bilgiye sahibim.	
35. İHYD Dersi Öğretim Programında yer alan değerleri kazandırmaya yönelik yeterli deneyime sahibim.	
36. İHYD dersinin içeriğindeki değerler ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.	

**3. BÖLÜM: 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Programı ile ilgili
Öğretmen Görüşleri**

Öğretimini yaptığınız İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Programı’nı dikkate alarak, veri toplama aracında yer alan ifadelere “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden size uygun olana “X” işareti koyarak yanıt vermeniz beklenmektedir.

Soru No:		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Kazanımlar öğrenenin davranışlarına dönüktür.					
2.	Kazanımlar öğrenenin ihtiyaçlarına uygundur.					
3.	Kazanımlar programın genel amaçlarına uygundur.					
4.	Kazanımlar birbiriyle tutarlıdır.					
5.	Kazanım ifadeleri yeterince açıktır.					
6.	Kazanımlar toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.					
7.	Kazanımlar içerik için kılavuz niteliğindedir.					
8.	Kazanımlar öğrenenin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.					
9.	Kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.					
10.	Kazanımlar gözlenebilir niteliktedir.					
11.	İçerik kazanımlarla tutarlıdır.					
12.	İçerikteki bilgiler evrenseldir.					
13.	İçerikte yer alan bilgiler konu alanındaki temel bilgileri içerir.					
14.	İçerik, öğrenciyi ezberlemeden çok anlamaya teşvik etmektedir.					
15.	İçerikte yer alan bilgiler önemlidir.					
16.	İçerik öğrenenler için anlamlıdır.					
17.	İçerik öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiştir.					
18.	İçerik, günlük hayatta kullanılabilir bilgiler içermektedir.					
19.	İçerik öğrenenlerin gelişim seviyesine uygundur.					
20.	Önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında transferi sağlar.					
21.	İçerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.					
22.	Öğretim ilkelerine (basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene) uygun niteliktedir.					
23.	İçerik, zamanı verimli kullanmaya olanak sağlar.					
24.	Öğretme-öğrenme süreci programın kazanımlarına ulaşılacak şekilde hazırlanmıştır.					
25.	Öğretme-öğrenme süreci için programda önerilen öğretim yöntemleri öğrenci seviyelerine uygundur.					
26.	Öğretme-öğrenme süreci öğreneni merkeze alır niteliktedir.					

27.	Öğretme-öğrenme süreci öğrenenin derse ilgisini artırıcı niteliktedir.					
28.	Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan araç ve gereçler öğrenci seviyesine uygundur.					
29.	Öğretme-öğrenme sürecinde programda önerilen araç ve gereçler öğrenmeyi kolaylaştırıcı niteliktedir.					
30.	Öğretme-öğrenme süreci için ayrılan süre, içeriğin kazandırılması için yeterlidir.					
31.	Öğretme-öğrenme süreci bireysel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmiştir.					
32.	Öğretme-öğrenme süreci öğrenenler arasında iş birliğini geliştirecek niteliktedir.					
33.	Öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenme yaşantıları öğrenenin önceki yaşantılarına dayalıdır.					
34.	Ölçme değerlendirme süreci kazanımlarla tutarlıdır.					
35.	Ölçme değerlendirme süreci öğrenme sürecini değerlendirir.					
36.	Ölçme değerlendirme süreci öğrenme ürünlerini değerlendirir.					
37.	Ölçme değerlendirme süreçleri öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olmaktadır.					
38.	Ölçme değerlendirme süreci başarının değerlendirilmesi için belirlenen ölçütler için uygundur.					
39.	Ölçme değerlendirme süreci yetersizlikleri ortaya koyar.					
40.	Ölçme değerlendirme süreci öğrenenlerin gelişimlerini gözlemlenmesine katkı sağlar.					
41.	Ölçme değerlendirme öğretmen gözlemlerini içinde barındırır niteliktedir.					
42.	Ölçme değerlendirme süreci öğretmene sonraki aşamalarda nasıl davranacağı konusunda yol göstericidir.					
43.	Ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
44.	Ölçme değerlendirme süreci öğrencileri çevrelerinde yapabilecekleri araştırma ve etkinliklere yöneltir.					
45.	İçerik yöresel farklılıklar göz önüne alınarak düzenlenmelidir.					
46.	Sınıf mevcudu etkinliklerin yapılmasına olanak sağlamalıdır					
47.	Programın etkililiği üzerine öğretmen görüşleri alınmalıdır.					
48.	Öğretmen kılavuz kitabı yayımlanarak, öğretmenlerin kullanımına olanak sağlanmalıdır.					
49.	Program ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle bilgilendirme yapılmalıdır					

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Programı ile ilgili belirtmek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TEŞEKKÜRLER...

