

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KILAVUZ KİTABI KULLANMAYA
YÖNELİK TUTUMLARI
(KIRIKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
FATİH TORAMAN

ANKARA-2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KILAVUZ KİTABI KULLANMAYA İLİŞKİN
TUTUMLARI

(KIRIKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Fatih TORAMAN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Şaban ÇETİN

ANKARA-2010

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatih TORAMAN'ın "*İlköğretim 1. Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Kılavuz Kitabı Kullanmaya İlişkin Tutumları (Kırıkkale İl Örneği)*" başlıklı tezi 09.11.2010 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı:

İmza:

Başkan: Doç. Dr. Yusuf BUDAK

.....

Üye (Tez Danışmanı): Yrd.Doç. Dr. Şaban ÇETİN

.....

Üye: Yrd.Doç. Dr. Melek ÇAKMAK

.....

ÖZET

İLKÖĞRETİM 1.KADEMEDE GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KILAVUZ KİTABI KULLANMAYA İLİŞKİN TUTUMLARI (KIRIKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

Toraman, Fatih

Yüksek Lisans Tezi , Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Şaban ÇETİN

Çalışmada , Kırıkkale il merkezindeki resmî ilköğretim okullarında görev yapan ,kadrolu 1. kademe sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni tutumları araştırılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bir tutum ölçeği geliştirilmiş, gerekli uzman görüşleri alınarak geçerlik-güvenirlilik analizleri yapılmış ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesi için *SPSS 16 For Windows* programından faydalanılmış,veri girişleri araştırmacı tarafından yapılmış,çözümleme kısmında ise uzman görüşlerinden faydalanılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Çalışmanın evrenini Kırıkkale il merkezindeki resmî ilköğretim okullarında kadrolu olarak çalışan 1000 sınıf öğretmeni; örneklemini ise bu okullarda kadrolu olarak çalışan ve çalışmamıza gönüllü olarak katılan 400 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Anketlerin geri dönmesinde ve bazı anketlerin cevaplanmasındaki sıkıntılar nedeniyle, veri analizi işlemlerine 250 adet anket alınmıştır.

Öğretmenlerin genel tutum puan ortalamaları incelendiğinde aritmetik ortalamalarının $\bar{x}=86,41$ olduğu görülmektedir. 5 seçenekli cevap kategorisi; “olumlu(91,81 puan ve üstü), kararsız (70,21-91,80), olumsuz (70,20 puan ve altı)” şeklinde sınıflandırıldığında , öğretmenlerin tutumlarına ilişkin puan ortalamasının

“kararsız” bir tutum yapısını yansıttığı gözlenmiştir. Çalışmaya katılan 250 öğretmenin 97’sinin (% 38,80) tutum puan ortalaması 91,81 ile 135,00 arasında değişmektedir. Ulaşılan bu değer, öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına yönelik kararsız bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin ölçeğin “benimseme” alt boyutuna yönelik toplam tutum puanları ortalamasının $\bar{X}=39,69$ olduğu gözlenmektedir. 5 seçenekli cevap kategorisi; “olumlu(40,81 puan ve üstü), kararsız (31,21-40,80), olumsuz (31,20 puan ve altı)” şeklinde sınıflandırıldığında öğretmenlerin tutumlarına ilişkin puan ortalamasının “kararsız” bir tutum yapısını yansıttığı gözlenmektedir. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin 119’unun (% 47,60) tutum puan ortalaması 40,81 ile 60.00 arasında yer almaktadır. Ulaşılan bu değer öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına yönelik ölçeğin “benimseme” alt boyutu bağlamında kararsız bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin ölçeğin “Değer verme” alt boyutuna yönelik toplam tutum puanları ortalamasının $\bar{X}=21,38$ olduğu gözlenmektedir. 5 seçenekli cevap kategorisi; “olumlu(20,41 puan ve üstü), kararsız (15,61-20,40), olumsuz (15,60 puan ve altı)” şeklinde sınıflandırıldığında öğretmenlerin tutumlarına ilişkin puan ortalamasının “olumlu” bir tutum yapısını yansıttığı gözlenmektedir. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin 161’inin (% 64,40) tutum puan ortalaması 20,41 ile 30.00 arasında yer almaktadır. Ulaşılan bu değer öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına yönelik ölçeğin “değer verme” alt boyutu bağlamında olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin,kılavuz kitabı kullanma yaklaşımını değerli buldukları söylenebilir.

Sonuç olarak; öğretmen kılavuz kitabı kullanımının sınıf öğretmenleri tarafından henüz benimsenmediği (Bu konuda kararsız kalındığı), ancak “değer verme” alt boyutunda güçlü tutumları olduğu söylenebilir. Bu verilerde,kılavuz kitapların “plânlama” aşamasında öğretmenlere sağladığı büyük kolaylıkların,içerik olarak sahip olduğu yoğunluğun ve pratikliğin etkisi olduğu düşünülmektedir.

SUMMARY

In this study, according to the opinions of classroom teachers who work in public schools in Kirikkale province, the attitudes of the classroom teachers in using teacher's guide book were investigated.

In this study as a means of data collection, with the direction of classroom teachers, an attitude scale has been developed, the necessary expert opinion has been received and the validity-reliability analysis was performed by researchers.

For the the analysis of the data obtained was used the SPSS 16 For Windows program,the data entries has been made by the researcher,and the analysis portion of the necessary corrections were made by making use of expert opinion.

The populainot of the study is consisted by 1000 classroom teachers who work as a regular in Kirikkale city center and the sample of the study is consisted by 400 classroom teachers who is a voluntary in our study . The return of the survey questionnaire and the answers to some problems because, 250 questionnaires were included in the data analysis process.

The mean scores of the general attitude of teachers is examined, the arithmetic average is 86.41. Five-choice response categories: "positive (over 91.81 points), undecided (70.21 to 91.80), negative (70.20 points and under) were classified as teachers' average score of attitudes of" unstable "attitudes reflects the structure was observed. 97 teachers participated in the study of the 250 (38.80%), the mean attitude scores ranged from 135.00 to 91.81. This value is reached, teachers' guide for using the book shows that they have an unstable position.

The scale of teachers "adopt" the average subscale scores for the overall attitude is observed = 39.69. Five-choice response categories: "positive (over 40.81 points), undecided (31.21 to 40.80), negative (31.20 points and under) were classified as average score of teachers' attitudes regarding" undecided "attitude structure reflect observed. 119 teachers of 250 teachers participated in the research (% 47.60), the mean attitude scores between 40.81 and 60.00 are included. Teachers' guide book, this value is reached for the use of the scale "adopt" an attitude that has a dimension in the context of the show they are undecided.

Teachers' scale "value loss" for the total attitude subscale score average of 21.38 is observed. Five-choice response categories: "positive (over 20.41 points), undecided (15.61 to 20.40), negative (15.60 points and six) were classified as average score of teachers' attitudes regarding the" positive "attitude structure reflect observed. 161 teachers of the 250 teachers surveyed (64.40%), mean attitude scores between 20.41 and 30.00 are included. Teachers' guide book, this value is reached for the use of the scale "value loss" in the context of sub-dimensions is that they are having a positive attitude. In other words, teachers' guides to the book's approach can be said that they found valuable.

As a result, teachers' guide book has not been adopted yet by the use of classroom teachers (on this issue is left undecided), but the "valuing" can be considered as a strong attitude. In these data, guide books, "planning" stage of great convenience to provide teachers with content and functionality as the intensity of its impact is considered.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xviii
GİRİŞ.....	2

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem.....	2
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Sınırlılıklar.....	6
1.5.Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Eğitim Programı.....	7
2.2.Eğitimde Program Geliştirme.....	8
2.3.Türkiye’de İlköğretim Programlarında Yapılan Değişiklikler.....	9
2.3.1.1926 İlkokul Programı.....	9
2.3.2.1936 İlkokul Programı.....	10
2.3.3.1948 İlkokul Programı.....	13
2.3.4.1968 İlkokul Programı.....	15
2.3.5.1997 İlkokul Programı.....	19
2.4.Yeni İlköğretim Programı.....	22
2.4.1.İhtiyaç Belirleme.....	22
2.4.2.Genel Hedeflerin Belirlenmesi.....	23
2.4.3.Alanın Kavram İlke ve Becerilerinin Belirlenmesi.....	23
2.4.4.Öğrenme Alanları ve Alanın Kapsadığı Ünitelerin Belirlenmesi.....	24
2.4.5.Öğrenme Alanlarının Kapsadığı Ünitelerin /Temaların Belirlenmesi...24	
2.4.6.Diğer Alanlarla Bağlantılar.....	25
2.4.7Kavram Haritaları Oluşturma.....	25
2.4.8.Öğretim Etkinlikleri Ölçme ve Değerlendirme ve Öğretmen Kılavuzunun Hazırlanması.....	26
2.4.9.Paydaşlarla Paylaşım.....	26
2.4.10.Materyal Geliştirilmesi.....	26
2.4.11.Programların Onaya Sunulması.....	27
2.4.12.Taslak Programların Uygulanması ve İzlenmesi.....	27
2.4.13.Taslak Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi.....	28

2.5.Yeni İlköğretim Programının Referans Noktaları.....	28
2.5.1. Yeni İlköğretim Programının Vizyonu ve İlkeleri.....	30
2.5.2. Yeni İlköğretim Programının 1997 Programından Farklı Yönleri....	31
2.5.3. Yeni İlköğretim Programının Öğeleri ve İçeriği.....	33
2.5.4.Yenilenen İlköğretim Programındaki Ortak Beceriler.....	34
2.5.5. Yeni İlköğretim Programında Öğrenme-Öğretme Durumları.....	35
2.5.6. Yeni İlköğretim Programında Ölçme-Değerlendirme Süreci.....	35
2.6. Öğretim Teknolojisi ve Materyalleri.....	37
2.6.1.Yazılı Materyaller.....	39
2.6.1.1.Ders Kitabı.....	40
2.6.1.2.Öğrenci Çalışma Kitabı.....	45
2.6.1.3.Öğretmen Kılavuz Kitapları.....	50
2.7.Tutum.....	50
2.7.1.Tutumun Öğeleri.....	52
2.7.1.1.Duygusal Öge.....	52
2.7.1.2.Bilişsel (Zihinsel Öge).....	53
2.7.1.3.Davranışsal Öge.....	54
2.7.2.Tutumun Özellikleri.....	54
2.7.3.Tutum ve Davranış İlişkisi.....	55
2.7.4.Tutumların Ölçülmesi.....	56
2.7.4.1.Öğretmenlerin Kılavuz Kitaba Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi.....	57
2.8. İlgili Araştırmalar.....	58

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli.....	62
3.2.Evren ve Örneklem.....	62
3.3.Verilerin Toplanması.....	63
3.4.Tutum Ölçeği Geçerlik Çalışması.....	63
3.5. Tutum Ölçeği Güvenirlik Çalışması.....	64
3.6.Verilerin Analizi.....	67

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Kişisel Bilgiler.....	68
4.1.1.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	68
4.1.2.Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	69
4.1.3.Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı.....	69
4.1.4.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Sosyoekonomik Çevreye Göre Dağılımları.....	70
4.1.5.Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımları.....	71
4.1.6 Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumlarına Göre Dağılımları.....	72

4.2.Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Genel Tutum Puanları.....	72
4.3.Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Genel Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Tutum Puanları.....	74
4.3.1. Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Benimseme Alt Boyutu Tutum Puanları.....	74
4.3.2. Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Kaçınma Alt Boyutu Tutum Puanları.....	75
4.3.3. Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Değer Verme Alt Boyutu Tutum Puanları	76
4.4. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	77
4.4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	78
4.4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Benimseme Alt Boyutu Tutum Puanları.....	79
4.4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Kaçınma Alt Boyutu Tutum Puanları.....	80
4.4.1.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Değer Verme Alt Boyutu Tutum Puanları.....	80
4.4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	81
4.4.2.1. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Benimseme Alt Boyutu Tutum Puanları.....	82
4.4.2.2. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Kaçınma Alt Boyutu Tutum Puanları.....	83
4.4.2.3. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Değer Verme Alt Boyutu Tutum Puanları.....	84
4.4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	84

4.4.3.1. Mezun Olunan Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Benimseme Alt Boyutu Tutum Puanları.....	86
4.4.3.2. Mezun Olunan Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Kaçınma Alt Boyutu Tutum Puanları.....	87
4.4.3.3. Mezun Olunan Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Değer Verme Alt Boyutu Tutum Puanları	88
4.4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	89
4.4.4.1. Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Benimseme Alt Boyutu Tutum Puanları.....	90
4.4.4.2. Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Kaçınma Alt Boyutu Tutum Puanları.....	91
4.4.4.3. Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Değer Verme Alt Boyutu Tutum Puanları.....	92
4.4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	92
4.4.5.1. Değişen İlköğretim Programları Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Benimseme Alt Boyutu Tutum Puanları.....	94
4.4.5.2. Değişen İlköğretim Programları Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Kaçınma Alt Boyutu Tutum Puanları	95
4.4.5.3. Değişen İlköğretim Programları Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Değer Verme Alt Boyutu Tutum Puanları	96
4.4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	97
4.4.6.1. Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Benimseme Alt Boyutu Tutum Puanları.....	98

4.4.6.2. Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Kaçınma Alt Boyutu Tutum Puanları.....99

4.4.6.3. Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Değer Verme Alt Boyutu Tutum Puanları...100

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar.....	101
5.2.Öneriler.....	102

BÖLÜM VI

KAYNAKÇA

6.Kaynakça.....	104
-----------------	-----

BÖLÜM VII

EKLER

7.1.Tutum Ölçeği Skalaları.....	116
7.2.Geliştirilen Tutum Ölçeği.....	118
7.3.Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullar.....	120
7.4.Çalışma İzni.....	121

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
1	Tutum Ölçeği Alt Faktörlerinin Birbirleriyle Korelasyonlarına İlişkin Bulgular	69
2	Tutum Ölçeği Geçerlik-Güvenilirlik Analizi Sonuçları	70
3	Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Tutumları	77
4	Öğretmenlerin “Benimseme” Alt Boyutuna Yönelik Tutumları	78
5	Öğretmenlerin “Kaçınma” Alt Boyutuna Yönelik Tutumları	79
6	Öğretmenlerin “Değer verme” Alt Boyutuna Yönelik Tutumları	80
7	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Toplam” Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	82
8	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	83
9	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	84
10	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	85
11	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Toplam” Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	86
12	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	87
13	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin	88

	Varyans Analizi Sonuçları	
14	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	89
15	Mezun Olunan Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Toplam” Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	90
16	Mezun Olunan Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	91
17	Mezun Olunan Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	91
18	Mezun Olunan Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	92
19	Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Toplam” Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	93
20	Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	94
21	Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	95
22	Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	96
23	Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Toplam” Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	97
24	Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	98
25	Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik	99

	“Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	
26	Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları	100
27	Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Toplam” Tutum Puanları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	101
28	Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	102
29	Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	103
30	Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre, Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	104

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik No	Grafik Adı	Sayfa No
1	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	72
2	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	73
3	Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımları	74
4	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Dağılımları	74
5	Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımları	75
6	Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre Dağılımları	76

I.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem

Eğitim, insanın doğumundan ölümüne, yani beşikten mezara kadar iç içe olduğu bir süreçtir. Bir toplumun gelişmişliği ya da ger kalmışlığı ile o toplumun eğitim sistemi arasında çok yakın bir ilişki söz konusudur. İyi eğitim almış insanların oluşturduğu toplumlar, düzenli ve sağlıklı toplumlardır. Düzenli ve sağlıklı bir toplumun oluşması için , o toplumdaki eğitim sisteminin çağa uygun hatta çağın ilerisinde olması,mevcut ihtiyaçlara cevap verirken aynı zamanda da yeni atılımlara imkân vermesi gerekmektedir. Bu yüzden ki toplumlara yön verme telaşını taşıyan zihinlerin üzerinde en çok kafa yordukları alanın eğitim olduğu söylenebilir.

Eğitim sistemi içinde verici konumundaki öğretmenin temel görevi, öğrencilerini eğitim programında belirlenmiş olan amaçlara ulaştırmaktır. Burada önemli olan öğretmenin belli bir konuda öğrencilere kazandırılacak davranışları nasıl kazandıracağını belirlemesidir. Bu işleme öğrenme durumlarının saptanması da diyebiliriz. Öğrenme durumlarını saptamak demek; belli bir konu ile ilgili olarak saptanmış olan davranışların kazandırılması için öğretmenin hangi araçları, hangi öğretim yöntemlerini, ne zaman ve nasıl kullanacağını kendisinin neler yapacağını, öğrencilere neler yaptıracağını belirlemesi demektir (Çilenti 1987:84).

Öğretimin araçlarla desteklenmesi son yıllarda eğitimcilerin en fazla üzerinde durdukları konulardan biridir. 1960'lara kadar araç ve gereç, eğitimi destekleyen ve kullanımları öğretmenlerin özel istek ve ilgilerine terk edilmiş eğitim yardımcıları olarak görülürken, günümüzde öğrenme-öğretim sistemlerinin vazgeçilmez bir ögesi olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Alkan ve diğer. 1987;83).

Öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç, gereç ve kaynaklara öğretim materyali denir. Öğrenme – öğretim sürecinde kullanılan görsel ve işitsel materyaller çoklu öğrenme ortamı sağlarlar. Çünkü kullanılan bu materyaller, öğrenme ortamına katılan duyu sayısını artırarak daha fazla ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olurlar (Küçükahmet,2003).

Eğitimde kullanılan görsel ve işitsel araçlar, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlaması açısından çok önemli görülmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır (Çilenti ve Özçelik, 1991).

Çağdaş sınıflarda program etkinlikleri gerçek verilere ve öğrencilerin kullanabilecekleri materyallere dayanır. Öğretmenler genellikle öğrenciler için uygun ortamı hazırlayan ve etkileşimi sağlayan kişi rolündedir. Öğrenciler grup halinde çalışırlar. Öğrencinin bilgiyi inşa etmesine izin veren özellikleri taşıyan sınıf ortamlarında yetişen öğrenciler çağdaş toplumun gereksinimine cevap verecek özellikleri taşıyan bireyler olarak yetişebilirler (Uçar,1998:14).

Materyallerin teorik faydası ne olursa olsun bunların kullanımı belirli düzeyde bilgi ve beceriyi gerektirir. Eğer öğretmen bu araç gereçleri kullanma becerisine sahip değilse onları kullanmak da istemeyecektir. Ayrıca materyalleri kullanıp kullanmama sadece bilgi ve beceriye de bağlı değildir. Öğretmenlerin bunların faydasına inanması ve kullanma yönünde istekli olmaları gerekir .

2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda bir yıl uygulandıktan sonra 2005-2006 öğretim yılında da Türkiye’deki tüm okullarda uygulamaya konulmuş olan yeni ilköğretim programının hazırlanmasında program geliştirme süresinin çok kısa olması, pilot okullarda uygulama ve değerlendirme aşamasının da bir yıl süre ile sınırlı tutulmuş olmasından dolayı programda ve ona bağlı hazırlanmış kitaplarda da bazı eksikler ve yanlışların olması kaçınılmaz olmuştur. Bu eksikliklerin en önemlilerinden biri de yeni ilköğretim programının getirdiği kılavuz kitap kullanımına ilişkin yeterli görüş, öneri ve dönüt alınmayışdır. Kılavuz kitap kullanıcılarının yani öğretmenlerin bu kitap hakkındaki tutumlarının boyutu ve yönünün bilinmesinin, konuyla ilgili yapılacak yeni çalışmalarda yardımcı olacağı düşünülebilir.

Türkçe’de “Tutum” terimi, Latince “aptus” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. “Aptus” sözcüğü, davranışa hazırlık durumunu gösteren “eğilim” anlamını taşımaktadır (Koydemir, 1994). Tutumun, bir bireyin ne göreceğini, ne duyacağını, ne düşünüp ne yapacağını belirlediğini ifade eden Allport (1996), bugün

için de büyük kabul gören bir “tutum” tanımı yapmıştır. Bu tanıma göre “tutum”, bireyin ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara tepkisi üzerinde yönlendirici ya da dinamik etkisi olan deneyimlerle örgütlenen zihinsel ve sinirsel bir hazırlık durumudur.

Tutumun, bireye ait olduğu; doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığı, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı olarak varsayıldığı ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğu; birey için anlam taşıyan, bireyin farkında olduğu herhangi bir obje ile ilgili olduğu; düşünce, duygu ve davranışların düzenliliğinden oluştuğu görülmektedir. Tutumlar sadece davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1988:84).

Türkiye’de 2004 yılında ilköğretimin ilk beş sınıfında yer alan “Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe” derslerinin öğretim programları geliştirilmiş ve aynı yıl pilot uygulaması başlatılmıştır. Daha sonra bu öğretim programları 2005–2006 öğretim yılında Türkiye genelinde uygulamaya konulmuştur. Uygulamaya konulan ilköğretim programının yapılandırmacı kurama dayandırıldığı, eğitimin her basamağında teknoloji kullanımının yaygınlaştırılacağı ve öğrenme sürecinde öğrencinin merkezde yer alacağı belirtilmektedir (MEB, 2005).

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim 1.kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin, kılavuz kitabı kullanmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından öğretmen tutumlarının değişip değişmediğinin incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1.İlköğretim 1.kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin, kılavuz kitabı kullanmaya yönelik tutumları nasıldır?

2. İlköğretim 1.kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin, kılavuz kitabı kullanmaya yönelik tutumları bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2.1.Sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap kullanımıyla ilgili tutumları cinsiyetlere göre farklılık göstermekte midir?

2.2.Sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap kullanımıyla ilgili tutumları, kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2.3.Sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap kullanımıyla ilgili tutumları,mezuniyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2.4.Sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap kullanımıyla ilgili tutumları,görev yapılan okulların bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre farklılık göstermekte midir?

2.5.Sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap kullanımıyla ilgili tutumları , hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

2.6. Sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap kullanımıyla ilgili tutumları, öğretmenlerin yenilikleri takip etme değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

“Her birey tektir ve özeldir ” görüşü tüm insanlar için geçerlidir. Dolayısıyla her öğretmenin kendine has tutum ve davranışlara sahip olması kaçınılmazdır. Yapılan literatür taramasında yeni ilköğretim programının ve öğretmen kılavuz kitaplarının çeşitli şekillerde değerlendirilme çalışmalarına rastlanmış ama bu kılavuzların kullanımına ilişkin tutumları inceleyen herhangi bir esere ulaşamamıştır. Bu noktada akla gelen ilk soru, bu kılavuz kitapların öğretmenler tarafından benimsenip benimsenmediği olmuştur. Bu sorunun cevabını almak için de yapılacak en doğru işin , kılavuz kitabı kullanan öğretmenlerin ,bu kitapların kullanımına ilişkin tutumlarını ölçmek olduğu düşünülmüştür.

Bu çalışmanın, MEB'in kılavuz kitapları yeniden gözden geçirmesinde, düzeltilmesinde ve öğretmen tutumları doğrultusunda geliştirmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kırıkkale ili merkezinde yapan sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap kullanımına ilişkin tutumlarıyla,
2. Konu ile ilgili literatür çalışmalarının taranmasıyla sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Öğretmen Kılavuz Kitabı: Öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitaplarının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırma; işlenen temalarla ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan kılavuz kitaplardır.(MEB 2004)

Tutum: Bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak, bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi .

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Programı

Kullanımı M.Ö. 1. yüzyıla kadar uzanan eğitim programına, günümüze kadar “koşu pisti”, “izlenen yol”, “konular listesi”, “hedef ve davranışlar listesi”, “okul personeline planlanan her şey” gibi çeşitli anlamlar yüklenmiştir. Bu anlamlar eğitimcilerin felsefi görüşleri, eğitim anlayışları ve planlı eğitimin boyutu hakkındaki düşüncelerine göre farklılık göstermektedir. Bazı eğitimciler, eğitim programını “okul içi ve dışı tüm yaşantılar”, bazıları da sadece “öğretilecek konuların listesi” olarak tanımlamışlardır. Ancak, birçok eğitim bilimci eğitim programını, hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerin karşı karşıya geldikleri düzenli öğrenme yaşantıları ekseninde tanımlamaktadırlar ve programı hedef, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşturmaktadırlar (Bilen, 2002; Erden, 1998).

Büyükkaragöz’ün (1997) aktarımına göre Saylor ve Alexander’da eğitim programını “Okulun, okul içi ve dışındaki bütün durumlarda arzu edilen sonuçlara ulaşmak için giriştiği çabaların tümü” olarak açıklarken, Demirel de (2004: 4) benzer bir açıklama ile eğitim programını “Öğrenene okul ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde tanımlamıştır.

Varış da (1996) eğitim programını, “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler kısa kurslar, rehberlik vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer.” şeklinde açıklamıştır. Bilen’in (2002) aktarımına göre Oliver eğitim programını: öğrencilerin okulun sorumluluk alanına giren tüm yaşantılarını kapsadığını belirtirken; Taba da (1962), genel ve özel hedefler, konu alanı ve bunun örgütlenmiş biçimi, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını saptayan değerlendirme süreçlerinden oluştuğunu söylemiştir.

2.1. Eğitimde Program Geliştirme

Eğitim, bireyin hayatını uyumlu, sağlıklı ve mensubu olduğu toplumun beklentileriyle çatışmayan, yapıcı ve yaratıcı bireyler yetiştirme işlevini sağlayacak bir araçtır. Eğitim programlarının düzenlenmesi sistemli bir süreç sonucu ortaya çıkar ve planlı bir eğitimin başarıyla ilişkisi göz önünde bulundurulur.

Program modelleri genellikle modeli öneren kişi ya da kişilerin adıyla anılmaktadır. Tyler, Taba, Saylor ve Alexander, Goodland, Hunkins, Miller ve Seller, Olivia, Davis, Wulf ve Schave, Popham-Schrang ve Blochus, Kerr, Butler, ve Tanner modelleri bunlardan bazılarıdır. Program modellerinin ortak özelliği planlılık, aşamalılık ve davranış değiştirmeyi hedefleyen bir örgütlenme deseni ile hedef, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerini içermesidir (Çeliköz, 2004).

Eğitim programı geliştirme konusunda açıklanan görüşler şu şekilde özetlenebilir:

1. Eğitim programı, öğretme-öğrenme durumlarını belirleyen ayrıntılı bir plandır.
2. Öğretme-öğrenme durumlarını gösteren ayrıntılı bir planlama, tasarlanan eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinin ön şartıdır.
3. Eğitim programı geliştirmenin başlangıç noktası, ihtiyaç gereksinmesi ve değerlendirmesidir.
4. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre; hedef-davranış, eğitim durumları ve değerlendirme süreçleri belirlenir.
5. Bu süreçler arasında ilişkilerin kurulması eğitim programı açısından önemlidir (Yılmaz ve Sünbül, 2000, 45).

Programın unsurlarından amaç boyutunda, "bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna cevap aranır. Eğitimin amaçlarını belirlemek örgün eğitim faaliyetlerinin dayanaklarıdır. Amaçlar büyük ölçüde, ülkenin eğitim felsefesini de ortaya koymaktadır. Programın muhteva boyutunda, "belirlenen amaçlara ulaşabilmek için ne öğretilim?" sorusuna cevap aranır. Büyük oranda da amaç-araç ilişkisi kurularak, amaca uygun bilgilerin aktarılması istenir. Programın süreç boyutunda ise, "muhtevanın öğrenciye nasıl aktarılacağı" belirlenir. Yani, "öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve kaynaklar neler olacaktır?" sorusu cevaplandırılır.

Programın son boyutu olan değerlendirme boyutunda ise, "yapılan öğretimin kalite kontrolü yapılır. Değerlendirme sonuçları da eğitimin amaçlarına ne kadar ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koyar (Aydın, 1998).

2.3. Türkiye’de İlköğretim Programlarında Yapılan Değişiklikler

Cumhuriyet döneminde, ilköğretimin üzerinde oldukça durulmuştur. Çünkü ilköğretim inkılâpları, laikliği topluma benimsetecek, özellikle geniş kırsal kitlelerin davranışlarını değiştirecek bir araç olarak görülmüştür (Akyüz, 2001, 318). Cumhuriyetten günümüze 1926, 1936, 1948, 1968, 1997 ve 2004 olmak üzere belli başlı altı program uygulamaya konmuştur. 3 Mart 1924’te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları tek çatı altında toplanmıştır. M.E.B. bünyesinde toplanan eğitim-öğretim kurumlarının programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. 22 Mart 1926’da “Maarif Teşkilâtı Kanunu” ile eğitim öğretim sistemi yeniden düzenlenmiştir (Akyüz, 2001, 372).

Cumhuriyetin ilk yılları, köklü inkılâplar dönemidir. Hükümet, 3 Mayıs 1920’de Maarif Vekâleti (Eğitim Bakanlığı) merkez teşkilatını kurmuştur. Bu dönemde Türk milli eğitiminin yapısı, amaçları ve işlevleriyle ilgili önemli toplantılar yapıp kararlar alınmıştır. Bu toplantılardan ilki 1921 yılında, Ankara’da top seslerinin duyulduğu bir ortamda yapılan 1. Maarif Kongresidir. Kongrenin eğitim tarihimiz içinde önemli bir yeri vardır. Bu kongre okul ve öğrenci durumunu gözden geçirmek, yapılması gereken çalışmaları belirlemek ve eğitime millî bir yön vermek amacıyla toplanmıştır. Bu Şûra’ya yurdun her yanından gelen 250’den fazla erkek ve bayan öğretmen katılmıştır. Mustafa Kemal ise cepheden gelerek kongreyi açmış ve Millî Maarif Teşkilatı’nın kurulmasını istemiştir (Çetin ve Gülseren, 2003). Bakanlık 1922 yılında ilk ve ortaokullara ait birer program hazırlamış ve eleştirileri almak üzere eğitim çevrelerine göndermiştir. Alınan sonuçlar, çocuğa öğretilcek derslerin “çevre” ve “ihtiyaç” ile ilgili olması “toplu öğretime” giden bir görüşün benimsendiğini göstermiştir (Binbaşıoğlu, 1995, 197- 198).

2.3.1.1926 İlkokul Programı

1924 yılında hazırlanan bir ilkokul programı iki yıl yürürlükte kalmış ve 1926 ilkokul programı için bir basamak oluşturmuştur. 1926 programı on yıl uygulamada

kalmıştır, fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak suretiyle, “Köy Mektepleri, Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimler oluşturmuştur. 1926 tarihli İlkokul Programı, öğretimde “Toplu Tedris” ilkesini getirmiştir (Akyüz, 2001, 315).

Yeni eğitim sisteminin amaçlarına uygun programların geliştirilmesi, alfabe değişikliği ve bunun öğretilmesi, öğretim programlarının hazırlanmasıyla görevli komisyonları yönetmesi, yeni amaçlara uygun ders kitaplarının yazılması, derslere girip öğretim metotlarıyla ilgilenmesi, eleştirmesi, dışarıdan uzman getirmesi, Atatürk’ ün öğretim programlarının geliştirilmesi konusundaki çalışmalarından bazılarıdır (Tezcan, 1992, 84) .

1926 İlkokul Programının getirdiği yenilikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi kabul edilmiştir.
2. Derslerin yalnız müfredatı sayılmakla yetinilmemiş, her dersin amacı ve öğretiminde tutulacak metodun ana hatları da belirtilmiştir.
3. Derslerin çevre şartlarına göre öğretimi ve geniş imkân yaratılması görüşü de bu programda yer almıştır (Özalp ve Ataunal, 1977, 78–79). 1926 İlkokul Programı’nda uygulanan dersler Hayat Bilgisi dersi etrafında toplanmıştır.

1928 yılında “Maarif Teşkilatı Hakkında Layiha” adı altında Türk Mili Eğitim Sistemi’nde on yıllık bir gelişmeyi hedef alan bir gelişmeyi hedef alan bir tasarı hazırlanmıştır. Bu tasarı, eğitimdeki gelişmeyi on yıl gibi bir perspektif içinde ele almıştır. Çalışmaların bilimsel bir kurul tarafından yürütülmesi düşüncesiyle halen eğitim sistemimizin karar organı durumundaki Talim ve Terbiye Dairesi 3 Nisan 1926 yılında kurulmuştur (Kalaycı, 2004, 27).

2.3.2.1936 İlkokul Programı

1936 programında, her dersin programının başında o dersin başlıca hedefleri tespit edilmiş, derslerin öğretiminde öğretmen tarafından dikkate alınacak önemli noktalar

açıklanmış. Ayrıca derslerde yeni eğitim ve öğretim esasları bakımından dikkat edilecek noktalar hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Bu programlarla Cumhuriyet İlkokulu Türk çocuğunu ezbercilikten kurtarmış, canlı mevzular etrafında öğrencinin gözlemler, incelemeler yaparak milli meselelerle sıkı bir şekilde ilgilenmeleri sağlanmıştır (Akbaba, 2004).

1936 ilkokul programının önemli bir özelliği de ilk kez ilkokulun eğitim öğretim ilkelerini belirlemiş olmasıdır (Tazebay ve diğ. 2004, 43). 1936 programında tespit edilmiş bulunan eğitim-öğretim ilkeleri -kısa ve öz biçimde- maddeler hâlinde şöyle sıralanabilir:

1. Milliyet ilkesi: İlkokul millî bir eğitim kurumudur.
2. Gerçek topluluk ilkesi: İlkokul bir topluluk, bir cemiyet örneğidir.
3. Etkinlik (faaliyet) ilkesi: Okul, çocuğu en geniş bir ölçüde etkinliğe, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olmalıdır.
4. Bilimsel kafa ilkesi.
5. İlgiden hareket edilmesi ilkesi.
6. Seviyeye uygun bilgi verilmesi ilkesi.
7. Ayaniyet ilkesi: Eşya üzerinde öğretim -doğal çevrede öğretim.
8. Bireysel ayrılıkların dikkate alınması ilkesi.
9. Yakın yurt ve yakın zaman ilkesi.
10. Millî ekonomi ilkesi.
11. Toplu Tedris İlkesi: Toplulaştırma-toplu öğretim.
12. Çeşitli yollarla ifade (anlatım) ilkesi.
13. Ahlâklı yaşama ilkesi.
14. Sanat ilkesi.
15. Boş zamanları iyi kullanma ilkesi.

16. Pratik bilgi ve beceriklilik ilkesi.

17. Çalışma metodu ilkesi.

18. Mahallilik ilkesi: Çevre konularının derinleştirilmesi (Arslan, 2000).

1936 programında ilkokulun eğitim ve öğretiminde, öğrencilerin gelişim özelliklerine özel bir önem verilmiştir. Ayrıca “yakın çevre”den hareketle “uzak çevre”yi kavratma ilkesi kabul edilmiştir. Toplu öğretim, ilkokul öğretiminin yöntemi olarak belirlenmiş, ancak, üçüncü sınıfın sonuna doğru, öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara göre inceleme yeteneklerinin artırılması amacıyla, “hayat bilgisi” dersinin derece derece gruplara ve dallara ayrılması istenmiştir (Cicioğlu, 1985, 97). 1936 programının uygulanmasıyla ilgili esaslar programda yer alan ifadesiyle aşağıda sunulmuştur (Tazebay ve diğ. 2004, 45).

1. 1926 programına göre harften başlayarak gerçekleştirilen okuma öğretimi çalışmaları, yeni programda basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir.
2. Programda, dersler öğrencilerin sadece dinleyerek öğrenmeleri yerine, bütün öğrencilerin işbirliğine dayalı bir iş çevresi haline getirilmeğe çalışılmıştır.
3. Problem çözme tekniklerine uygun olarak, bir öğrenme sorunu ile karşılaşan öğrenci, sorunun çözümü için çeşitli yollar arayacak, işine yarayacak gerekli bilgiyi toplayacak, kanıtları karşılaştıracak, tartacak, daha sonra da bir sonuç çıkartarak gerekli hükmü verecek, en sonunda da çıkarılan sonucun doğru olup olmadığını inceleyecektir. Öğretmen bu süreç içerisinde öğrenciye kılavuzluk ederek, onların bilimsel bir kafada yetişmelerine yardımcı olacaktır.
4. Öğretimde çocuğun ilgisini uyandırmak esas olacaktır.
5. Çocuklara birlikte yapacakları işler verilerek birlikte iş yapmalarına olanaklar sağlanacaktır.
6. Eğitimde öğrencinin güdülenmesinden yararlanmak esastır.
7. Ders konuları öğrencilere ezberletilmekten sakınılacak, kavrama ve anlamaya önem verilecektir.

8. Görsel ders araç ve gereçlerinden yararlanılacaktır.
9. Resim, şekil ve modellerle ders konularını somutlaştırma yoluna gidilecektir.
10. Öğretmen öğrencinin özel yetenek ve eğilimlerine uygun önlemler alacaktır.
11. Yakından uzağa, basitten karmaşığa eğitim verilecektir.
12. Kuramsal bilgilerden sakınılacak, hayatın gerekli kıldığı, zorunlu ve uygulamalı bilgilere önem verilecektir.
13. İlkokulun birinci devresinde dersler "Toplu Öğretim" ilkesine uygun olarak işlenecektir.
14. İlkokulun ikinci devresinde de her derste işlenen konuların diğer derslerin konularıyla arasındaki bağlar kurulacaktır.
15. Birlikte çalışma, ya da bir liderle birlikte çalışmaya uyum sağlama yoluna gidilecektir.
16. Okul öğrenciye çalışma yollarını öğretecektir.

2.3.3.1948 İlkokul Programı

1948 programı, 1948–1949 öğretim yılında yürürlüğe konmuştur. Bu program, cumhuriyet tarihimizin en uzun yürürlükte kalan müfredat programı özelliğini kazanmıştır. Programa, milli eğitimin amaçları, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri, köy ve şehir ilkokulları için ders dağıtım cetvelleri ve açıklamalar, her sınıfta işlenecek üniteler ve bölümleri, eğitim ve öğretimde yararlanılacak araç ve gereçlerin listeleri yer almakla birlikte; ayrıca çocuk gelişiminin ana çizgilerini belirten bir broşür de programa eklenmiştir (Kalaycı, 2004, 52).

1948 programı; derslerin çok oluşu, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin zihin düzeylerinin üzerinde olduğu ve dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konular için yeterli zamanın ayrılmadığı, daha çok bilgiye yönelik olduğu, beceri ve alışkanlık kazandırmak için fırsat verilmediği, esnek olmadığı, bireysel ayrılıklara yer verilmediği şeklinde aldığı eleştirilerin

yanında ek olarak “birleştirilmiş sınıflardaki öğretme zorluğu” eklenmiştir (Akbaba, 2004).

Arslan (2000) 1948 ilkokul programı ile ilgili şu tespitlerde bulunmuştur.

1.1948 programı öğrenmeyi ‘zihni bir eylem’ kabul ederek, öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir.

2. Programın amaçları, ilkeleri ve açıklamaları; çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaç tuttuğu hâlde; derslerin yüklü konuları, zihin eğitime önem vermektedir. Bu yönden amaçlarla, müfredat arasında çelişiklik görülmektedir.

3. 1948 programı, esnekliğe (elastikiyete) yer vermemiştir.

4. İkinci devrede, dersler arasında kaynaşma, bağlılaşma ve bütünleşme olmadığından; çocuk psikolojisine aykırı bir yol güdülmüştür.

5. Birleştirilmiş sınıf öğretiminde, sınıflar arasında toplulaştırma yapılmadığı için; öğretmenlere çok yük yüklenilmiştir.

Bu tür eleştirilerden sonra 1948 programının ancak programdaki ilkelerden vazgeçilerek uygulanmasının mümkün olabileceği belirtilmiştir. Bunun gerekçeleri ise şöyle sıralanmıştır:

1. Derslerin çok çeşitli olması.

2. Her derste konuların çok ve ağır olması.

3. Çeşitli konular ya da çeşitli dersler arasında bir ilişki kurulmaması.

4. Derslerin çeşitli olması nedeniyle her derse düşen haftalık ders saatinin az olması.

5. Değerlendirme sisteminin öğrencileri belirli bir bilgi kalıbında yetiştirme esasına dayanması.

6. Köy okulunda haftalık çalışma süresinin altı ders saatinin Tarım-İş çalışmalarına ayrılması, diğer derslerin yirmi saate sığdırılması.

7. Birleştirilmiş sınıflarda 1. ve 2. devrede konuların birleştirilmesinin mümkün olmaması, biçimindedir (Tazebay ve diğ. 2000, 75).

2.3.4.1968 İlkokul Programı

1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu ile mevcut programların geliştirilip değiştirilmesi zorunlu kılınmıştır. 5 Ocak 1961'de çıkarılan 222 sayılı "İlköğretim Ve Eğitim Kanunu"yla ilköğretim okulları zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye ikiye ayrılmıştır. İlkokul zorunlu olurken, okul öncesi ve ortaokul zorunlu yapılmamıştır. Zorunlu öğrenim süresi 7–14 yaşları olup 8 yıla çıkarılmıştır (5 yıl ilkokulda, 3 yıl tamamlayıcı kurs ve sınıflarda). İlköğretime de "temel eğitim" denmiştir. Ama uygulamada bölge okulları dışında kanun tam uygulanamamıştır (Erdem, 2005).

1960'lı yıllarla birlikte program geliştirme çalışmalarının yoğunlaştığı görülmektedir. 1962 yılında toplanan Yedinci Millî Eğitim Şûrası sonrasında bir program taslağı hazırlanmış, hazırlanan program taslağı önce 14 ilde, daha sonra genişletilerek bütün illerdeki deneme okullarında uygulanmıştır. Bu çalışmalar illerde kurulan program geliştirme komiteleri tarafından yürütülmüştür. Bu program geliştirme çalışmaları aksiyon araştırmaları, alan çalışmaları, teftiş, inceleme, seminer ve kurslar yoluyla yürütülmüştür. Tüm bu çalışmaların sonuçları Millî Eğitim Bakanlığında kurulan Merkez Değerlendirme Komitesi'ne aktarılmış, ayrıca çeşitli bölgelerden gelen 120 il temsilcisi bir haftalık bir seminerde program taslağını incelemiş ve gerekli değişiklikler ve öneriler yapılarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına gönderilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu 1968–1969 öğretim yılında bu programı uygulamaya koymuştur. Bu program uygulamaya konulduktan sonra da izlenmiş, uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır (Demirel, 1992, 29).

1968 ilkokul programında ilköğretimin ve Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğretmenlerin yararlanabileceği bazı öğretim ilkeleri ile birlikte yönergeler verilmektedir. Her dersin özel hedeflerinden sonra yer alan açıklamalar adı altındaki, öğretimde dikkat edilecek ilkelerin öğretmene yol

gösterici nitelikte olduğu söylenebilir. Programda izlenecek temel ilkeler; her sınıfta öğretime çocuğun geçmiş yaşantıları ve en yakın çevresinin dikkate alınarak başlanması, grupla öğretimde ileri düzeye çıkan öğrenciler için yeni üniteler saptanması, her çocuğun kendi gelişim hızıyla ilerlemesine dikkat edilmesi öngörülmüştür (Kalaycı, 2004, 84).

İlk kez ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerinin belirlendiği 1936 ilkokul programından daha gelişmiş olarak düzenlenen 1968 programının eğitim-öğretim ilkeleri 23 başlık altında toplanmıştır.

1. İlkokul milli bir eğitim kurumudur.
2. İlkokul gerçek bir topluluktur.
3. Okul, kültürel gelişme ve eğitim merkezidir.
4. İlkokul, öğrencilerin temel ihtiyaçlarına cevap veren bir kurumdur.
5. Her çocuk birbirinden farklıdır.
6. Çocuğun büyüme ve gelişmesi sürekli dir.
7. Çocuk bir bütün olarak gelişir.
8. Derslerle amaçlar ve ilkeler arasında bağlantı kurulmalıdır.
9. Eğitimde ahlaki ve manevi değerlerin kazandırılması hem program hem de yönetimin önemli bir unsurudur.
10. İlkokul, öğrenciye bilimsel metotlara göre çalışma yolları öğreten bir kurumdur.
11. Öğrenme karşılıklı etkileşmedir.
12. Her yaşantı her çocuk için ayrı bir anlam taşır.
13. Eğitim ve öğretimde hayatilik esastır.
14. Konuların seçilmesinde, işlenmesinde bulunulan yerden ve zamandan başlanmalıdır.
15. Çocuklar başkalarının istediklerini değil kendi ilgi duydukları şeyleri öğrenirler.

16. Çocuklar görmek ve işitmekten çok yaparak öğrenirler.
17. Eğitim ve öğretimde tutumlu olma alışkanlığı kazandırmak esastır.
18. Eğitim ve öğretim planlı ve programlı bir çalışmadır.
19. Eğitim ve öğretimde rehberlik esastır.
20. Değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır.
21. Eğitim ve öğretim okulla ailenin işbirliğiyle gerçekleşir.
22. Bedeni ve zihni kusuru görülen öğrencilerle özel şekilde meşgul olunmalıdır.
23. İlkokulun bütün sınıflarında toplu öğretim esastır (Tazebay ve diğ. 2000, 105).

Bu programın geçmiş programlardan farkı VII. Millî Eğitim Şûrası'nda saptanan "Türk Millî Eğitiminin Hedefleri" yanında ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir. Ayrıca "Programın Uygulanması ile İlgili Esaslara", "Metot ve Teknikler" derslerin özel hedeflerine ve derslerin birçoğunun sınıf hedeflerine yer vermiş olması programda amaçlar hiyerarşisine önem verildiğini göstermektedir (Arslan, 2000).

Eğitim, öğretim çalışmalarında öğretmen, okul, program, kitap, ders araçları ve bütün ders araçları ve bütün eğitim teşkilatı, genç kuşakların daha iyi yetiştirilmelerinde başlıca unsurlardır. Bu unsurlar, ancak, çocukların bedeni, zihni ve sosyal alanlardaki istidat ve kabiliyetlerine göre ele alındığı zaman yararlı olabilir. O halde okulda yapılacak iş, çocuğu millî ülkülere uygun nitelikte eğitmek, her çocuğa gücünün yettiği nispette gerekli bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları kazandırmak; özellikle inceleme, araştırma, bilimsel düşünme ve öğrenme yollarını kavratmak; öğrendiklerini yeni durumlara uygulama gücünü geliştirmek, çevresine uyumunu ve etkili bir şekilde yaşamasını sağlamaktır. Bu bakımdan; çocuğa gereksiz bilgiler vermek yerine, kendi kendine etkin olması sağlanmalı ve ona gerekli rehberlik yapılmak suretiyle eğitim amaçlarına uygun davranışların kazandırılmasına çalışılmalıdır (Akbaba, 2004).

1968 programı, 1. 2. ve 3. sınıflar için sağlanmış olan toplu tedris anlayışının, ilkokulun 4. ve 5. sınıfına da uygulanmasını sağlamıştır. Bu anlayıştan

hareketle 1948 programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri dersleri "Sosyal Bilgiler", "Tabiat Bilgisi" ve "Tarım dersleri", "Fen ve Tabiat Bilgileri" başlığı altında toplanmıştır. Bu dersin adı daha sonra "Fen Bilgisi" olarak değiştirilmiştir (Arslan, 2000).

1968 Programındaki derslerin öğretim programlarında amaçlara bakıldığında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Tabiat Bilgisi, Din Bilgisi, Yazı, Resim-İş, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin genel amaçları ifade edilmiş olup, derslerin sınıf düzeylerindeki amaçları belirli değildir. Öğretim programlarındaki amaç ifadeleri derslerin genel amaçları niteliğinde olup bu ifadelerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlar açısından da bir sistematik taşımamaktadır (Tazebay ve diğ. 2000, 100).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitim Sistemi yeni baştan düzenlenmiştir. Bu kanunla Türk Millî Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmuştur. İlköğretim, beş yıllık ilk ve üç yıllık ortaokullar birleştirilerek "8 yıllık Temel Eğitim" adını almıştır. Böylece ilköğretimin ve zorunlu eğitimin süresi 8 yıla çıkarılmıştır. 1739 sayılı kanuna göre temel eğitim 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Temel eğitim kurumlarının birinci ve ikinci kademeleri bağımsız okullar olarak ya da olanak ve koşullar elveriyorsa birlikte de kurulabilmektedir. Ancak zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması uygulamada tam anlamı ile gerçekleştirilememiştir (Gözütok, 2003).

Haziran 1981'de toplanan 10. Milli Eğitim Şurası'nda; "temel eğitime giriş yaşının 7'den 6'ya indirilecek ve zorunlu eğitim 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılacaktır. Haziran 1988'deki 12. Milli Eğitim Şurası'nda; "8 yıllık zorunlu öğretim bir program ve sistem bütünlüğü içinde uygulamalı, 6. plan dönemi sonuna kadar tedricen yaygınlaştırılmalıdır." Mayıs 1996'daki 15. Milli Eğitim Şurası'nda; "İlköğretim, kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı, 8 yıl sonunda tek tip diploma verilmelidir." (Aydoğan, 1997). gibi kararlar eğitim alanında ilk göze çarpan gelişmelerdir.

2.3.5.1997 İlkokul Programı

1968 ilkokul programından sonra, genel çerçevede bir program geliştirme çalışmasına gitmek yerine, her dersin programında ihtiyaca göre bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu çerçevede pilot uygulamalar yapma yoluna gidilmiş ve alınan sonuçlara göre program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. X. Millî Eğitim Şûrası'nda (1981); millî eğitim sistemi, bu sistemin bütünlüğü içinde eğitim programları ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar konusunda önemli kararlar alınmıştır. Herkese imkân eşitliği sağlanması, zenginleştirilmiş programların oluşturulması, örgün ve yaygın eğitim ile genel ve meslekî teknik eğitim arasında süregelen yapay ayrımın giderilmesi konularında çalışmalar yapılmıştır (Özalp, 1999, 14).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 26.5.1983 tarih ve 86 sayılı kararında program geliştirme çalışmaları konusunda yapılacak çalışmalarla ilgili esaslar belirtilmiştir. 1990'larda, kısa adı EARGED olan Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından program geliştirme çalışması yapılmıştır.

EARGED modeli, 1983'te hazırlanan modele göre bir takım yenilikler getirmektedir. Her şeyden önce program geliştirme sürecine daha fazla sayıda alan öğretmeni ve değişik alanlardan uzmanlar dâhil etmekte ve sürecin her aşamasını daha ayrıntılı ve belirgin hale getirmektedir. Buna ek olarak, ders kitaplarının, öğretim materyallerinin, ünite plânlarının ve uygulamaya yönelik hizmet- içi eğitim programlarının hazırlanması gibi programla ilgili öğeleri bu sürece dâhil ederek program geliştirmede bir bütünlük ve fonksiyonluk sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca uygulamanın değerlendirilmesi, buna göre programın yeniden gözden geçirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması, programın uygulamaya daha yakın hale getirme yönünde önemli bir adım olmuştur. Sonuç olarak, EARGED modelinin hazırlanması ve uygulamaya konulması, birçok yönden program geliştirme çalışmalarının daha etkili ve verimli hale getirilmesi yönünde önemli bir adım olarak kabul edilebilir (Büyükkaragöz, 1997, 236).

1988 tarihinde toplanan XII. Millî Eğitim Şûrası'nda; öğretim programlarının devamlı olarak bilimsel bir yöntemle geliştirilmesi, her kademedeki öğretim programlarının hazırlanmasında; öğretim kademelerinin özelliği, çocuğun ilgi, yetenek ve kapasitesinin göz önünde bulundurulması, ilköğretim programlarının

bir bütün olarak ele alınması ve meslek liselerinin öğretim programlarının yeniden incelenmesi konularında kararlar alınmıştır. Program geliştirme faaliyetlerinin, Bakanlık bünyesinde kurulacak “Program Geliştirme ve Araştırma Merkezi” tarafından sürekli olarak yapılması kararına varılmıştır (Özalp, 1999, 16).

1990’larda eğitim sorunlarının üstesinden gelebilmek amacıyla büyük adımlar atılmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1997 yılında 4306 sayılı yeni ‘Temel Eğitim Kanunu’nu onaylamış, 18 Ağustos 1997 tarihinde 23084 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan bu kanunla temel eğitimin süresi beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış ve temel eğitimin daha kaliteli ve tutarlı hale getirilmesi öngörülmüştür. Bu proje, kamu kaynakları ve bağışların yanı sıra Dünya Bankası’nın söz konusu projeye destek olarak sağladığı kredi ile yürütülmüştür.

İlköğretim kurumlarının yapısını ve işleyişini değiştiren 4306 sayılı yasada;

1. İlköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluşması, bu okullarda kesintisiz eğitim yapılması ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmesi,
2. 222, 1739 ve 3308 sayılı Yasalarda birlikte ya da ayrı ayrı geçen “ilkokul” ile “ortaokul” ibarelerinin “ilköğretim okulu” olarak değiştirilmesi,
3. İlköğretimin 6.,7. ve 8. sınıf öğrenimini ortaöğretim kurumları bünyesinde yapmakta olan öğrenciler ile çıraklık eğitim merkezlerindeki öğrencilerin eğitimlerini bu kurumlarda tamamlaması ve 1997-1998 öğretim yılı başından itibaren bu sınıflara hiçbir şekilde öğrenci alınmaması,
4. Bazı derslerin öğretimini yabancı dille yapan okulların hazırlık sınıflarında başarılı olan öğrenciler ile 1997–1998 öğretim yılında okumaya hak kazanan öğrencilerin zorunlu eğitimlerini bu okullarda tamamlaması,
5. Millî eğitim sisteminin öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda her bakımdan yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi, bu amaçla ortaöğretim kurumlarına eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıflarının konulabilmesi,
6. İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edebilecek okul ve programlarının hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu

mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı ve iş hayatı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek, meslek seçiminde doğru karar vermelerine yardımcı olmak üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmaların yapılması,

7. İlköğretim okulunu bitirenlerin bir mesleğe hazırlanmak amacıyla çıraklık dönemine kadar iş yerlerinde aday çırak olarak eğitilmesi, çırak olabilmek için 14 yaşını doldurması ve en az ilköğretim okulu mezunu olması,

8. Sekiz yıllık ilköğretim giderlerinde kullanılmak üzere 01.09.1997–31.12.2000 tarihleri arasında bazı işlem ve kâğıtlardan eğitime katkı payı alınması (MEB, 2000,41).

Millî Eğitim Sisteminde kaliteyi artırmak amacıyla 1990 yılında başlatılan Millî Eğitimi Geliştirme Projesi üç hedef belirlemiştir:

1- Öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliği artırarak OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak

2- İlk ve ortaöğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak

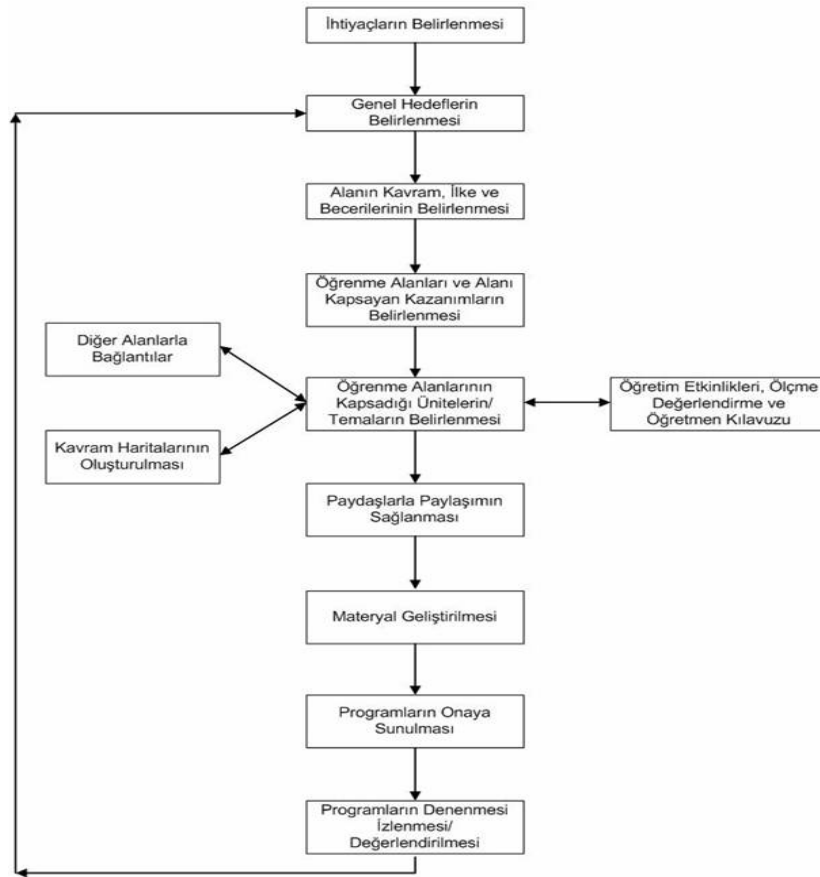
3- Eğitim yöneticilerinin yönetim ve işletme becerilerini geliştirerek kaynak kullanımında daha ekonomik ve etkili olabilmeyi sağlamak (Çetin ve Gülseren, 2003).

1999–2000 öğretim yılında okutulacak ders materyalleri, öğrenci, merkezli bir anlayışla, nicelik ve nitelik bakımından Atatürkçü düşünce sistemine dayalı çağdaş, bilimsel bilgi ve beceriler kazandıracak, ezberci eğitim anlayışından uzak aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi ile MEB arasında imzalanan protokol gereği “İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı” 12 modül halinde hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim materyalleri “Aktif Öğrenme ve Öğretim Materyallerini Kullanım” seminerine katılan 3.000 ilköğretim müfettişine tanıtılmış, ayrıca tüm ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlere ders kitaplarının tanıtımı amacıyla 40.000 adet broşür bastırılarak okullara duyurulmuştur. (Erdem, 2005).

2.4. Yeni İlköğretim Programı

Bilgi toplumuna kazandıracığımız bireyler mutlaka, ezbercilikten uzak, düşünen, sorgulayan, üreten, ülkeyi yarınlara taşıyacak iyi eğitilmiş bireyler olmalıdır. Bu da çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitim programlarıyla mümkündür. Türk Eğitim Sistemi'nde, katı davranışçı bir eğitim anlayışından, bilginin yapılandırıldığı bir eğitim anlayışına dönüşüm yapmanın gerekliliğine inanılarak yeni bir ilköğretim programı hazırlanmıştır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı; Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı tarafında yürütülen program geliştirme çalışmasında aşağıdaki model esas alınmıştır.

3. PROGRAM GELİŞTİRME MODELİ



Şekil II.2. Program geliştirme modeli (MEB, 2004)

2.4.1. İhtiyaç Belirleme

Yeni bir programların hazırlanması için program ihtiyacının ortaya çıkması gerekir. Bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanmasına

bağlıdır. İhtiyaç belirleme çalışmaları program geliştirenlere programın kapsamı, izlenecek sıra ve programın diğer öğeleri ile ilgili kararları vermede; programların hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ortaya koymada yardımcı olur. İhtiyaç belirleme çalışmalarının amacı toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi; sürekli değişen bilgilerin programlara yansıtılmasıdır.

2.4.2. Genel Hedeflerin Belirlenmesi

Genel hedefler, Anayasa'nın ön gördüğü ilgili kanunlar, Millî Eğitim Temel Kanunu, Atatürk'ün eğitime ilişkin ilkeleri ve görüşleri, kalkınma plânları, şûra kararları, hükümet programları, bireyin ilgi ve ihtiyaçları, araştırma bulguları ve program değerlendirmeleri temel alınarak belirlenir. Taslak öğretim programlarının genel hedefleri yukarıda belirtilen çerçevede hazırlanmıştır.

2.4.3. Alanın Kavram, İlke ve Becerilerinin Belirlenmesi

Kavram : İnsan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır. Kavram öğrenme iki aşamada gerçekleşir. İlk aşama kavram oluşturma ikinci aşama da kavram kazanmadır.

Kavram oluşturma: Kavramın benzer ve farklı yanlarını algılayarak benzerliklerden genelleme yaparak oluşturulur.

Kavram kazanma: Oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırma işlemine işaret eder.

İlke: İki kavram arasındaki ilişkiyi açıklar. Araştırmalar sonucu elde edilmiş genellenebilir ifadelerdir. Yol göstericidir.

Beceriler: Öğrencilerde öğrenme süreci sonunda kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler/yetenekler/maharetlerdir.

Taslak öğretim programlarında yukarıda belirlenen hususlar doğrultusunda kavram, ilke ve beceriler belirlenmiştir.

2.4.4. Öğrenme Alanları ve Alanın Kapsadığı Kazanımların Belirlenmesi

Öğrenme alanları; aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan; sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdır.

Taslak öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları, alanla ilgili kavram ve beceriler ile ana konuların ilişkilendirilmesi sağlanarak belirlenmiştir. Öğrenme alanları belirlemenin sağladığı en önemli fayda; birbiri ile ilişkili beceri, konu ve kavramları bir bütün olarak görmeyi ve ilişkilendirmeyi sağlamasıdır. Bu ilişkilendirme öğrenmeyi organize eder. Hazırlanan taslak öğretim programlarında öğrenme alanları belirtilen çerçevede belirlenmiştir.

Kazanım; plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencinin kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri,değer ve tutumlardır. Taslak öğretim programlarında yer alan kazanımlar genellik-sınırlılık, açık- anlaşılır ve içerik ile ilişkililik özellikleri göz önüne alınarak belirlenmiştir.

2.4.5. Öğrenme Alanlarının Kapsadığı Ünitelerin/Temaların Belirlenmesi

Her alan içindeki ana konular, öğrenme alanına ilişkin üniteleri işaret eder. Ünitelerin öğrenme alanlarına dayalı olarak belirlenmesi öğrencilerde konulara ilişkin anlayış ve bilgi edinilmesini sağlarken, önemli beceri ve tutumların gelişimini de plânlar. Üniteler / Temalar belirlenirken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmuştur:

- Öğrencilerin gelişim özellikleri
- Öğrenme ilkeleri (yakından-uzaya, kolaydan-zora, basitten-karmaşığa, somuttan-soyuta)
- Ön şart ve birbiriyle ilişkililik
- Birimler arasındaki anlamlı bütünlük

Üniteler/Temalar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, yeteneklerini geliştirecek, amaçlar ile örtüşecek şekilde kapsamlı olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte üniteler değerlendirme sonucunda dönüt işlemini etkinlikle gerçekleştirilmesi için sınırlandırılmıştır.

Ünitelerin/Temaların alt açılımları belirlenirken alan araştırılması sırasında elde edilen bulgular özellikle kavramlar ve beceriler esas alınmıştır.

2.4.6. Diğer Alanlarla Bağlantılar

Konular ve dersler birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu nedenle derslerin birbirleriyle ilişkilendirilmesi için programlar geliştirme süreçleri boyunca farklı derslerin komisyonları arasında iletişim sağlanmıştır. Ayrıca taslak öğretim programları oluştuktan sonra komisyonlar kurularak diğer alanlarla ilişkilendirmeler sağlanmıştır.

Ayrıca, spor, sağlık, deprem, trafik ve ilk yardım, kariyer, insan hakları ve demokrasi bilinci gibi temel değer, tutum, bilgi ve becerilerin programlarla bütünleştirilmesi amacıyla akademisyen ve alan uzmanlarının bir araya getirilmesiyle bir komisyon oluşturulmuştur. Disiplinler arası bir yaklaşım ile temel ortak alanlarda bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılması için derslerde, her bir dersin amaçları ile ilişkili etkinlikler programlar içinde yer almıştır.

İlköğretim ve orta öğretim kurumlarına ait öğretim programları ve ders kitaplarında yeterli derecede ve uygun seviyede, yer alması gereken “Atatürkçülük İle İlgili Konular”ın yeniden düzenlenmesini sağlamak amacıyla akademisyen ve öğretmenlerden oluşan özel ihtisas komisyonu kurularak, taslak öğretim programlarına Atatürkçülük konularının yerleştirilmesiyle ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

2.4.7. Kavram Haritaları Oluşturma

Kavram haritası, olay, olgu ve fikirlerin grafiksel olarak ortaya konması, aralarındaki ilişkilerin açıklanmasıyla oluşan görsel tasarımdır. Kavram haritaları önermeler şeklinde kavramlar arasında ilişkiler kurmayı amaçlar. Kavram haritaları önermelerle kavramların anlamlarını bağlayabileceğimiz yolları bize gösteren yol haritaları gibidir. Özel ihtisas komisyonlarımız bu ilkeler doğrultusunda kavram haritalarını oluşturmaktadırlar

2.4.8. Öğretim Etkinlikleri Ölçme Değerlendirme ve Öğretmen Kılavuzunun Hazırlanması

Öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlara yönelik plânlanmış eğitim yaşantılarının yeterli veya yetersiz yönlerini belirlemek için “çoktan seçmeli”, “kısa cevaplı”, “doğru-yanlış” testler önerilmiş, sürecin değerlendirilmesine yönelik olarak sınıf içi etkinliklere katılma, grup çalışmalarına katılma, sorumluluk alma vb. yaşam becerileri için gözlem formları geliştirilmiştir.

2.4.9. Paydaşlarla Paylaşım

Üniversiteler, MEB ilgili genel müdürlükleri ve daire başkanlıkları, özel ve resmî eğitim kurumları, yöneticiler, müfettişler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve sivil toplum kuruluşları ile yapılan toplantılarda taslak öğretim programları tanıtılarak, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Gelişim dosyaları (portfolyo) gibi araçlar taslak öğretim programlarında yer almıştır.

2.4.10. Materyal Geliştirilmesi

Öğretim araç ve gereçleri, öğretme-öğrenme sürecini oluşturan diğer unsurlardan bağımsız olarak düşünülemez. Öğretim materyallerinin seçimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar; öğretim hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri, öğretim ortamı, araçların özellikleri gereçlerin tasarım özellikleri, öğretmen tutumları, becerileri, maliyet, zaman ve elde edebilirliktir.

Bu faktörler öğretme- öğrenme sisteminin unsurları olup, karşılıklı etkileşim içindedirler. Öğretim materyallerinin etkin bir şekilde hazırlanmasında ve seçilmesinde şu hususlar göz önünde bulundurulacaktır:

- Materyalin program ile uyumlu ve programları destekleyecek nitelikte olması
- Materyalin içerdiği bilgilerin doğru ve güncel olması
- Materyalde kullanılan anlatım türünün açık ve anlaşılabilir olması
- Materyalin öğrenciyi güdüleyici ve ilgisini çekici nitelikte olması
- Materyalin öğrencinin derse katılımını sağlayabilir nitelikte olması

- Materyalin teknik özellikleri açısından yeterli olması
- Materyalin etkinliği hakkında önceden elde edilmiş bilgilere sahip olunması
- Materyal içerik açısından tarafsız ve öğretimsel nitelikte olması
- Materyal kullanımı için gerekli kullanım kılavuzları (öğretmen-öğrenci) ve yazılı dokümanların olması
- Ders kitaplarının, içerik olarak araştırma, plânlama, uygulama, eğitim teknolojilerinden yararlanma ve değerlendirme kılavuzu olacak, sonuçta öğrenci edindiği bilgi ve beceriyle kendisini değerlendirecek, öğrenmeyi öğrenecek ve hayata geçirecek nitelikte olması
- Öğrenci ders kitaplarının, içerisine yazı yazılabilen, resim ve şekil çizilebilen, boyama yapılabilen, düşünce ve oyun işlemlerinin yapılabildiği defter benzeri bir öğretim aracı olması
- Öğretmen kılavuz kitabı, öğretmenlerin eksik kalan bilgi ve becerilerini geliştirmek; aynı zamanda yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden onları haberdar etmek, daha yönlendirici bir konuma getirecek ve işini kolaylaştıracak şekilde hazırlanması

2.4.11. Programların Onaya Sunulması

Hazırlanan taslak öğretim programları, Talim ve Terbiye Kurulu onayına sunulacaktır. Hazırlanan taslak öğretim programları Kurulda görüşüldükten sonra gerekli görülen düzeltmeler yapılacaktır.

2.4.12. Taslak Programların Uygulanması ve İzlenmesi

Taslak programların altı pilot ilde 100 okulda taslak öğretim programların izlenmesi yapılacaktır. Bu amaçla her ilde proje yürütme ekipleri kurulmuştur. Proje faaliyetlerinin yürütme süreci konusunda 21-25 Haziran 2004 tarihleri arasında proje yürütme ekiplerinin eğitimleri plânlanmıştır.

2.4.13. Taslak Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Programların değerlendirilmesi, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlara yönelik plânlanmış eğitim yaşantılarının yeterli ve yetersiz yönlerini belirlemek, programların etkililiği hakkında karar vermek amacıyla yapılır.

Programların değerlendirilmesinde genellikle dört türlü veri toplanır:

1. Öğrencilerin programların hedeflerine ulaşma derecelerine ilişkin veriler, genellikle düzey belirleme testleriyle ve izleme testleriyle yapılır.
2. Öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, müfettiş vb. gibi kişilerin programlara ilişkin görüşleriyle ilgili veriler; anket ve görüşme teknikleriyle elde edilir.
3. Programlar değerlendirme uzmanlarının programlardaki etkinlikleri doğrudan doğruya gözleyerek elde ettikleri veriler, genellikle gözlem sonucunda elde edilir. (http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm)

2.5.Yeni İlköğretim Programının Referans Noktaları

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planına (2000) göre de yapılması zorunlu hale gelen program geliştirme çalışmaları aşağıda verilen referans çerçevelerine oturtulmuştur:

1. Program geliştirme çalışmalarında, ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlakî birikim, kalıtım ve Atatürk'ün kurduğu “Türkiye Cumhuriyeti”nin gelişerek devamlılığı ilkesi ilk referans olmuştur.
2. Dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmeleri ikinci referans noktası olarak ele alan program, son yıllarda uzak doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde peş peşe gerçekleştirilen program yenileme çalışmalarında dikkate değer noktaları göz önünde bulundurarak, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması gibi etmenleri değerlendirir.
3. Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmayı hedeflemiş, bunu bir devlet politikası olarak ele almıştır. Çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda sürdürmüş ve üçüncü referans

noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kendine baz almıştır.

4. Ülkemizin mevcut eğitim özellikleri neticesinde, PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası başarı değerlendirme çalışmalarının ortaya koyduğu bulgular dördüncü referans olarak karşımıza çıkar.

Bu referanslar doğrultusunda, 2022 yılında hedefine ulaşması beklenen ilköğretim programının vizyonu;

“Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2005a).

Bu vizyondan hareketle, ilköğretim programlarının yenilenmesinde;

- a. Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı,
- b. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması,
- c. Öğrencilerin, düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi,
- d. Millî kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
- e. Öğrencilerin örf ve âdetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinin sağlanması,
- f. Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
- g. Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması,
- h. Öğrencinin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmesi,

1. Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi anlayış ve ilkeleri esas alınmıştır (MEB, 2005a).

2.5.1.Yeni İlköğretim Programının Vizyonu Ve İlkeleri

Yenilenen İlköğretim Programı'nın vizyonu, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (Karip, 2005, 16).

İlköğretim programlarının benimsenmesinde, aşağıdaki anlayış ve ilkeler esas alınmıştır.

1. Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı,
2. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla "öğrenmeyi öğrenmenin" gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması,
3. Öğrencilerin, düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi,
4. Millî kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
5. Öğrencilerin örf ve âdetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinin sağlanması,
6. Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
7. Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması,
8. Öğrencinin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmesi,

9. Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi (Karip, 2005, 17).

Bu görüşlerin aksine, İnce (2005), programların hazırlanma sürecinde Milli Eğitim Bakanının dile getirdiği biçimde bir ulusal uzlaşmayı içeren katılımcılık gözetilmediğini, uzak ve genel hedeflerin değişmediği bir durumda özel hedefleri değiştirerek tamamen yeni bir program yapılamayacağını, yeni program hazırlama sürecinde çoklu zeka kuramı ve yapılandırmacılığın tartışılmadan bir ön kabul olarak sunulduğunu, programların hazırlanmasında Türkiye'nin özgün koşullarının dikkate alınmadığını, yeni müfredatın gereksinim duyduğu öğretmen tipine Milli Eğitimin sahip olmadığını ve hizmet içi çalışmalarının da yeterli olacağını düşünmediğini, veliler için açıklanmış bir program olmadığını belirtmektedir.

Özmen (2005), hayat bilgisi dersi öğretim programının iddia edildiği gibi öğrenci merkezli olmadığını, dile getirilen kazanımların çoğunun bilgiyi kendisinin yapılandırmasına izin vermediğini, önerilen birçok etkinliğin öğretmen tarafından gerçekleştirildiğini, kazanımlarla ilgisi olmayan etkinlikler önerildiğini, birbirini izleyen kazanımların içerik ve ifade bağlantısının olmadığını, programlarda çok sayıda gereksiz kazanımlara yer verildiğini ifade etmektedir.

2.5.2. Yeni İlköğretim Programının 1997 Programından Farklı Yönleri

Uygulamaya koyulan her program, bir önceki programda görülen aksaklıkları, eksiklikleri ortadan kaldıracak önlemler alıp o doğrultuda hazırlanır. Toplumun beklentilerine cevap verebilecek, esnek ve kendini yenileyebilen programların uzun ömürlü olacağı muhakkaktır. Yenilenen İlköğretim programının önceki programdan farklı olan yanları aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

- Öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.

- Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları da dikkate alınmıştır.
- Derslerin, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir.
- Okulda zamanın büyük bir bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinliklere ayrılmıştır.
- Türkçeyi severek ve istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri öngörülmüştür.
- Genel olarak program, yapısının değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek olması öngörülmüştür.
- Okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" getirilmiştir.
- Birinci sınıftan başlayarak, "bitişik eğik yazı" kullanma zorunluluğu, getirilmiştir.
- Öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
- İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hâle getirilmiştir.
- Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır.
- Tüm dersler için sekiz ortak beceri saptanmıştır.
- Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
- Spor kültürü ve olimpik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilincini geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık ara disiplinleri programlara yerleştirilmiştir.
- Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde "kazanımlar" ifadesi kullanılmıştır.

- Baskın doğrusal (lineer) düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
- Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hâle getirilmiştir.
- Çeşitli sembollerden de yararlanılarak programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir.
- Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir.
- Türkçeye duyarlılık, tüm derslerin ana becerisi hâline getirilmiştir (Karip, 2005, 18).

2.5.3.Yeni İlköğretim Programının Öğeleri Ve İçeriği

Öğrenci davranışlarını ortaya çıkaran standartlara ulaşmada içerik önemli bir yer tutar. Öğrenciye nasıl öğretileceği, ne öğretileceği konusu belirlendikten sonraki aşamadır. İçeriğin belirlenmesinde bireyin gelişim ve öğrenme yapısı, son gelişme ve yenilikler, fonksiyonellik, kırsal alan ve şehirde uygulanabilirlik gibi konulara dikkat edilmelidir.

Yeni İlköğretim Programı'nın öğeleri:

- Türkçeyi doğru ve etkin kullanma
- Kültürel değerlere ve sanata önem verme
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma
- Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme
- Ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme
- En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma
- Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma
- Birlikte çalışma ve iletişim kurma

- Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme
- Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma
- Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme
- Çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme
- Hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme
- Şartlandırmaya karşı olma
- Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme (MEB, 2004). şeklinde oluşturulmuştur.

2.5.4.Yenilenen İlköğretim Programındaki Ortak Beceriler

Yeni İlköğretim Programı'nda, her dersin etkinlik ve kazanımlarına dağıtılmış olan ortak beceriler bulunmaktadır. İlköğretim 1–5. sınıflar programı için sekiz tane ortak beceri belirlenmiştir.

1. Eleştirel düşünme becerisi
2. Yaratıcı düşünme becerisi
3. İletişim becerisi
4. Araştırma-sorgulama becerisi
5. Problem çözme becerisi
6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
7. Girişimcilik becerisi

8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi (MEB, 2004).

2.5.5.Yeni İlköğretim Programında Öğrenme-Öğretme Durumları

Öğretme durumları, yetiştirilen kişinin (bireyin) hedef davranışları kazanması için gerekli yaşantıları geçirmesine imkân sağlamak üzere düzenlenen çevresidir. Hedef davranışlar, öğrencilerin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi sırasında edindiği belli yaşantılar yoluyla edinilir. Yeni İlköğretim Programı'nın öğrenme- öğretme durumları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Çocuğun öğrenmeye heveslenmesi ancak araştırma arzusu ve doğal merakının uyarılmasıyla mümkündür.
- Öğrenme, öğretmenin ya da öğrencinin dersi anlatması yerine, öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur.
- Öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, etkin ve yaratıcı bir yorumla kullanılması asıl amaçtır.
- Çocuğun yakın çevresi içerisinde yaşanan sorunlar, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörler öğrenme için temel içeriktir.
- Öğrencilerin işbirliği yapmaları teşvik edilmelidir.
- Okul sadece dört duvar değil, tüm çevredir.
- Eğitim, kitap dışı kaynaklara yönlendirilmelidir.
- Öğrencilerin okullarında ve buldukları yörede çeşitli toplumsal hizmetler sunmasını destekler (MEB, 2004).

2.5.6.Yeni İlköğretim Programında Ölçme-Değerlendirme Süreci

Eğitim programında hedeflenen noktaya varabilmek için; sürecin her aşaması kontrol edilmelidir. Böylelikle yalnızca bilgi değil davranış ve temayüller de ölçülmüş olur. Hedeflere ulaşma düzeyini ölçecek birçok ölçme aracı kullanılmaktadır. Geleneksel

ölçme araçları daha çok sonucun ölçüldüğü araçlardır. Sınavlar amaç olarak değil araç olarak kullanılmalıdır. Ölçmedeki amaç, öğrencinin hedefe ulaşma düzeyini tespit ederek yerinde ve zamanında önlemler alabilmek olmalıdır. Bu durum da, farklı ölçme araçlarıyla sürecin ölçülmesi yoluyla yapılabilecek bir çalışmadır.

Yeni İlköğretim Programı, ölçme değerlendirmeyle ilişkin aşağıdaki esasları temel almıştır:

- Değerlendirmeyi, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görür.
- Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirir.
- Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile çocuğun gelişimini de izler.
- Ölçme değerlendirme sistemi, okulun tüm fonksiyonlarını izler ve gelişimini yönlendirir.
- Disiplin ve kurallara uymanın öğrencinin kendi yararı için olduğunu kabul eder ve bu nedenle bu görevi öğrencilerin üstlenmesini bekler.
- Klâsik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini teşvik eder (MEB, 2004).

Yeni ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş bir programdır. Bu programın önerdiği bazı ölçme araçları şunlardır: gözlem, görüşme, günlük, çizimler ve poster oluşturma, açık uçlu sorular, kavram haritaları, performans değerlendirme ölçekleri, portfolyo (ürün dosyası). Portfolyo ve performans değerlendirme araçları diğerlerinden daha yeni olan kavramlardır. Performans değerlendirme tek başına bir ölçme aracı olmaktan çok öğretmenin öğrenciye ilişkin gözlemlerini ve öğrenci çalışmalarını ortaya koymak amacıyla belirlediği kriterlerden oluşan bir ölçme aracıdır. Portfolyo dosyaları ise öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışında yaptıkları çalışmaların toplandığı dosyalardır. Portfolyolar, dönem içinde ürünleri denetleme imkânı sağlar. Portfolyoların içeriği sınırlı değildir. Yukarıda bahsedilen ölçme araçlarından elde edilen veriler ve dokümanlar da bu dosyada bulundurulabilir.

2.6.Öğretim Teknolojisi ve Materyalleri

Eğitim-öğretim sürecinin bazı önemli öğeleri bulunmaktadır. Bunlar: öğrenci,öğretmen,okul,öğrenme ortamı (fiziksel ortam) ve içeriktir. Öğrenci,öğretmen,okul ve içerik belirlendikten sonra öğrenme ortamının bu öğelere uygun,öğrenmeyi kolaylaştıracak araç-gereçlerle donatılması,bunların uygun zamanda kullanılması önem kazanmaktadır.

Öğretim araçları,kullanılması gereken strateji,yöntem ve tekniklerin başarılı bir şekilde uygulanması için gereksinim duyulan materyallerdir. Öğretim materyalleri çoklu öğrenme ortamı sağlarlar. Böylece her seviyedeki öğrenci için dersi çekici hale getirerek öğrenmeyi kolaylaştırırlar. Öğretim araçları,öğrenmenin zamanında gerçekleşmesi,kalıcı olması ve öğrenme ortamının sağlıklı bir şekilde oluşmasında kullanılmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinde araç-gereçler genelde öğretimi desteklemek amacıyla kullanılır. İyi tasarlanmış öğretim araç gereçleri öğretim sürecini zenginleştirir, öğrenmeyi artırır. Araç-gereçler:

- Çoklu öğrenme ortamı sağlarlar.
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar.
- Dikkat çekerler (Yalın,2002:82-83).

Yapılan araştırmalar insanların okuduklarının %102unu,duyduklarının %20'sini ,gördüklerinin %30'unu,hem görüp hem duyduklarının %50'sini,görüp işittikleri ve söylediklerinin %80'ini; görüp,işitip,dokunup söylediklerinin %90'ını hatırladıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle öğrencilerin öğrendiklerini daha fazla hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı öğretim durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir. Ancak eğitimde uzun süre çok ortamlı öğretimin temelini öğretmen ve ders kitabı oluşturmuştur.

Öğretim materyalleri, belirlenen kazanımlara, içeriğe, öğrenciye,kullanılacak yere göre farklı şekillerde,özelliklerde ve farklı kalitede üretilebilmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin etkin hale getirilebilmesi için kullanılabilir pek çok araç-gereç bulunmaktadır. Bu araç-gereçler genel olarak; görsel, işitsel ve hem görsel hem de

işitsel olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Yazılı ve basılı materyaller, görsel araç-gereçler grubunda yer almaktadırlar.

Eğitim ortamının gerçek yaşamla iç içe olması inkâr edilemez bir gerçektir. Eğitim ortamlarının gerçek yaşamla tutarlılık göstermesi, diğer bir deyişle somutlaştırılması ve öğrenci için anlamlı hale getirilmesi, öğrenci başarısına katkıda bulunan etkenlerin başında gelmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, eğitim ortamını düzenlemede ve öğrencinin hizmetine sunmada önemli bir görevi vardır. Bu görevini başarıyla yerine getirebilmek için, öğretmenlerin bazı kritik becerilere ve özelliklere sahip olması gerekir. Bu becerilerin başında ise öğretim ortamlarının öğrenci ihtiyacına ve gerçek hayata uygun şekilde düzenlenmesi gelmektedir (Şahin ve Yıldırım, 1999). Bu düzenlemelerin hayata geçirilmesinde ise öğretim materyallerinin önemi büyüktür.

Öğretim materyallerine yönelik farklı tanımlar bulunmakla birlikte tanımlarda genel olarak eğitim kurumlarında veya öğretim yerlerinde kullanılan gerek elektronik, gerekse basit malzeme ve kaynaklar olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğretim materyaline yönelik tanımlar incelendiğinde, öğretimsel sürece katkıda bulunmak amacıyla üretilen araç-gereçler olarak ifade edildiği gözlenmektedir.

Eğitimde araç; öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etkili bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış, eğitim yaşantılarını zenginleştirmek, öğrenilecek konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla geliştirilmiş öğrenme öğretme yardımcısıdır (Halis, 2001).

Eğitim araç ve gereçleri somuttan soyuta doğru:

- Gerçek araçlar
- Örnekler (Numuneler ve Modeller)
- Televizyon programları
- Hareketli resimler
- Hareketsiz filmler
- Radyo programları ve İşitsel araçlar
- Görsel semboller
- Sözel semboller şeklinde sıralanabilir (Çilenti 1992:32).

Eğitim ortamının gerçek yaşamla i içe olması inkâr edilemez bir gerçektir. Eğitim ortamlarının gerçek yaşamla tutarlılık göstermesi, diğer bir deyişle somutlaştırılması ve öğrenci için anlamlı hale getirilmesi, öğrenci başarisına katkıda bulunan etkenlerin başında gelmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, eğitim ortamını düzenlemede ve öğrencinin hizmetine sunmada önemli bir görevi vardır. Bu görevini başarıyla yerine getirebilmek için, öğretmenlerin bazı kritik becerilere ve özelliklere sahip olması gerekir. Bu becerilerin başında ise öğretim ortamlarının öğrenci ihtiyacına ve gerçek hayata uygun şekilde düzenlenmesi gelmektedir (şahin ve Yıldırım, 1999). Bu düzenlemelerin hayata geçirilmesinde ise öğretim materyallerinin önemi büyüktür.

Öğretim materyallerine yönelik farklı tanımlar bulunmakla birlikte tanımlarda genel olarak eğitim kurumlarında veya öğretim yerlerinde kullanılan gerek elektronik, gerekse basit malzeme ve kaynaklar olarak ifade edildiği görölmektedir. Öğretim materyaline yönelik tanımlar incelendiğinde, öğretimsel sürece katkıda bulunmak amacıyla üretilen araç-gereçler olarak ifade edildiği gözlenmektedir.

2.6.1.Yazılı Materyaller

Yazılı ve basılı materyaller en eski ve en yaygın biçimde kullanılan öğretim araç-gereçlerinden biridir. Kitaplar,ansiklopediler,dergiler,gazete ve bir tek yazılı sayfa vb. yazılı materyaller kapsamına girmektedir. Bunlar içerisinde de ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ilk sırayı almaktadır.

Yazılı araç-gereçlerin çok farklı işlevleri vardır. Uzmanların görüşlerine göre yazılı araçlar ilk olarak, bilgi verme işlevini yerine getirmektedirler. Bunu,sıra ile temel öğrenme kaynağı oluşturma,bağımsız öğrenme yeteneği geliştirme,problem çözme vb. işlevler izlemektedir (Bilgili Kiriş,1998:9).

Öğretmenler yazılı materyallerden çeşitli biçimlerde yararlanabilirler:

1. Öğrencileri belli bir konunun öğrenilmesine karşı güdüler.
2. Tarih, isim, yer gibi özel bilgilerin bulunmasını sağlar.
3. Öğrencilerin bir konuyla ilgili çeşitli görüşler kazanmasına yardımcı olur.

4. Öğrencilerin rapor ya da ödev hazırlarken, proje çalışması yaparken bilgi toplamalarına yardımcı olur.
5. Öğrencilerin yazılı bir metinde tanımlanan bir durumu analiz etmelerini ve çalışmalarını sağlar (Erden,1997:180).

2.6.1.1.Ders Kitabı

Ders kitabı,ders konularına ait bilgileri,öğrencilerin kendi kendilerine okuyarak,sıralı ve doğru bir biçimde öğrenmeleri için kullanılmak üzere,öğretim programlarına uygun biçimde ve özel bir amaç ile hazırlanmış yazılı bir metindir (Hesapçioğlu,1994:271).

Ders kitabı,ilk defa Eski Mısır'da Milattan Önce (M.Ö) 4000 yıllarında papirüs rulesi üzerine yazılıp çizilmiş matematik,tıp ve düzlem geometri ile ilgili ortaya çıkmıştır (Tekışık,1986:1). Ders kitabı, “bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan veya seçilen bir kitaptır”. Benzer bir anlamda, “Belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak önerilen bir kitaptır” (Oğuzkan,1993:83). Ders kitabı sınanmış, doğruluğu kanıtlanmış bilgileri kapsamaktadır (Kula,1988:98). Shannon'ın yaptığı bir araştırmaya göre, öğrenciler sınıfta zamanlarının yaklaşık %80'ini ders kitapları ve ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcamaktadır. Diğer taraftan Türkiye'de de ders kitapları, temel bir bilgi kaynağı olup derslerde en çok kullanılan materyallerden birisidir (Kılıç ve Seven,2002:26; Tertemiz ve Diğerleri,2001:1). Ders kitaplarındaki etkinlikler takip edildiğinde, bu kitapların ne derece etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Ders kitaplarının özellikle ilköğretimde önemi daha da büyüktür. İlköğretim, okumayı sevdirmeye ve iyi okuma alışkanlığı kazandırmaya bir başlangıç dönemidir. Bu nedenle ilköğretim çağındaki çocuklar için yazılacak ve basılacak kitapların niteliği ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda ders kitabı, öğretme-öğrenme sürecinin vazgeçilmez görsel ve en çok kullanılan araçlarıdır (Binbaşıoğlu,1995:6).

Ders kitabı, belli bir dersin öğretimi için ve belli bir düzeydeki öğrencilere yönelik olarak yazılan; içeriği müfredatlara uygun olan, incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel kaynaktır (Aktaran: Ceyhan ve Yiğit, 2003:16). “Milli Eğitim

Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde; “Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış basılı eser” olarak tanımlanır (Ceyhan ve Yiğit, 2003:18). Ders kitapları sürekliliği, doğruluğu, değişkenliği tartışabilen bir olgu olan bilginin yanı sıra görsel, algısal, ussal ve zihinsel kazanımların toplamına işaret eder (Aktaran:Eşgi, 2005). Ders kitapları MEB’in belirlemiş olduğu Temel Eğitim Kanunu, İlköğretim Kanunu ve diğer kanunlarla ifade edilen müfredat çerçevesinde hazırlanmış, müfredatın başarısını etkileyen önemli bir kaynak niteliği taşır (Emiroğlu, 2002:65). Ders kitapları müfredatla öğrenci arasında köprü kuran temel materyaldir. Öğretimde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına, vermek istediklerini daha sistematik vermesine; öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman ve yerde, istediği tempoda tekrar etmesine imkan veren temel materyallerdir (Aktaran: Ceyhan ve Yiğit, 2003:24). Ders kitapları, ait oldukları bilim dallarından alınarak müfredatlarda yer alan konulara ilişkin bilgileri planlı, düzenli ve tasnifli bir biçimde inceleyip açıklar (Hesapçioğlu, 1994:298). Öğretimde konu ile ilgili genel ve özel araçlara ulaşmada ders kitaplarının önemli bir yeri vardır.

Ders kitaplarının ana işlevleri; bilgi verme, bilgileri dizgeleştirme, kendi kendine öğrenme, eşgüdümleme ve kişilik geliştirme olarak sayılabilir (Ceyhan ve Yiğit, 2003:24, Güneş, 2002:10-12). Gençlerin gelecekte önder, aydın kişiler olması eğitim süreci içindeki deneyimleriyle bağlantılıdır. Bu deneyimlerin önemli bir kısmı da başvurdukları ders kitaplarından kazanılır. Bundan dolayı ders kitapları insanın gelişiminde temel teşkil eden önemli unsurlardan biridir (Oğuzoğlu, 2003:132).

Ders kitabı türleri; öğrenci-öğretmen ders kitapları, temel-yardımcı ders kitapları, bireysel-toplu öğrenmeye dönük ders kitapları, kapalı-açık ders kitapları, sıralama-ilerlemeye dayalı ders kitaplarıdır (Güneş, 2002:12-14). Ders kitaplarının kullanım biçimleri ise; öğretim aracı olarak kullanma, kaynak kitap olarak kullanma, destekleyici araç olarak kullanma olarak belirlenmiştir (Güneş, 2002:14-17). Ders kitapları açıklık, ekonomiklik, çocuğa görelilik, somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, yerellik

(mahallilik), yaşamsallık (hayatilik), güncellik ilkelerine göre hazırlanmaktadır (Küçükahmet,2003:13-15, Nas; 2000: 229-236).

Doyran'a (1997) göre, "Kitaplar, onlarsız sağır ve dilsiz olabileceğimiz çok güçlü araçlardır." Çünkü öğrencilerin, derste anlatılan bilgilerin doğruluğunu karşılaştırabileceği temel bilgi kaynağı ders kitaplarıdır. Bu nedenle ders kitapları öğrenci için bir zorunluluk değil, onun istekle ulaşacağı, bilme merakını gidereceği,uygulama isteği yaratan bir kaynak olmalıdır (Uzun Turan,2003:21).

Eğitim uzmanları, ders kitaplarını bilgilerin öğrencilere iletilmesinde en iyi kaynak ve birincil materyal olarak görmektedirler (Gökkaya,2003:11).

Ders kitapları, belli bir öğretim alanı ile ilgili hedef davranışları kazandırmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu nedenle programdaki hedeflere uygun olarak yapılandırılmış olmalıdır. Bunlara paralel olarak, bir ders kitabı öğrencinin düşünme ve sosyal becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmalıdır. Aynı zamanda programda öğretim için ayrılan zamanın büyük bir bölümü ders kitabına ayrıldığı için bu materyalin nitelik yönünden üst seviyede olması gerekir.

Öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenciyi isteklendiren, öğrenme için gerekli motivasyonu sağlayan, aynı zamanda çalışmalara karşı ilgisizleştiren, okuma istek ve alışkanlığını yok eden en önemli etkenlerden biri de kullanılan ders kitaplarıdır. Bu nedenle ders kitapları, çağın yeniliklerine açık, öğrenme ortamının koşullarını, hitap edilen öğrenci kitlesinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde tutan bir anlayışla oluşturulmalıdır.

Öğretimde öğretmenin temel yardımcısı olan kitaplar öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına ve dersini daha sistematik işlemesine olanak verir. Öğrenciler açısından da çok yararlı olan bu materyaller sayesinde öğrenci, öğretmenin anlattıklarını istediği zaman, istediği yerde ve istediği tempoda tekrar etme imkanına kavuşur. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ders kitabı sözel öğretimin yarattığı boşluğu doldurma imkânı vermesi bakımından önemlidir (Küçükahmet,2001:145).

Derslerde kullanılacak yazılı, görsel,işitsel vb. her türlü öğretim materyali hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken ölçütler ve ilkeler vardır.

Yaylacı (1999:21),öğretim materyalinin hazırlanmasında dikkat edilecek ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- Anlamlılık ilkesi: Bir malzeme ne kadar anlamlı ise öğrenilmesi o kadar kolaydır.
- Bilinenden başlama ilkesi: En iyi öğretim somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru gidendir.
- Çok örnek ilkesi: Bir kavramın genişliğini göstermek için çok sayıda örnekler sunmak gerekir.
- Görelilik ilkesi: Özellikler birbirine göre algılanır. Resim ve şekilleri herkes başka şekillerde algılamamalı, birbirinden ayırt edebilmelidir.
- Seçicilik ilkesi: Öğretim materyalindeki önemli elemanları dikkati en çok çekecek şekilde yerleştirmek gerekir.
- Tamamlama ilkesi: Bir olayın ya da eşyanın tümüne ilişkin çizgileri vermek yerine bir kısmını vermek yeterli olabilir.
- Fonun anlamlılığı ilkesi: Şekil ya da yazıya anlam katacak bir fon olmalıdır.
- Kapalılık ilkesi: Şekiller belirgin olmalı, açık ve yarım bırakılmamalı. Özellikle iki boyutlu figürler için şekil tam yapılmalıdır.
- Birleştiricilik ilkesi: Birbiriyle benzer ve yakınlığı olan nesne ve olaylar ilişkili olarak algılanır ve daha iyi hatırlanır.
- Algıda değişmezlik: Öğrencinin önceden bildiği nesnelere çok basit çizgilerle verilebilir.
- Derinlik ilkesi: Doğadaki varlıklar bize yakın ise gerçek ölçüleri ve renkleriyle görünürler. Aynı varlıklar uzaklaştıkça küçülüyor ve renkleri de soluyor hissini verir.
- Yenilik ilkesi: Dikkat, özellikle geçirile gelen ve yakın geçmişteki yaşantılara zıt olan durumlara ve yeniye çekilir.
- Basitlik ilkesi: Dikkati çekmesi ve üzerinde tutması için, bir görsel aracın elemanları karmaşık değil basit olmalıdır.
- Hedef-davranış ilkesi: Kullanılacak araç, kazanılması öngörülen hedef davranışı oluşturabilecek nitelikte olmalıdır.
- Öğrenciye uygunluk: Kullanılacak araç, öğrencinin özelliklerine (yaş,zeka ve geçmiş yaşantıların düzenine) uygun olmalıdır.

Ergin (1988) tarafından öğretim materyallerinde bulunması gereken özellikler, “anlamlılık, bilinenden başlama, çok örnek verme, algılamanın yaşantıdan etkilenmesi, özelliğini dikkate alma, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu ve hedef davranışları dikkate alma olarak belirtilmiştir (Aykaç, 2003:31).

Ders kitabını, “Okul düzeyindeki bir dersin müfredat programını desteklemek amacıyla belirli pedagojik ilkeler çerçevesinde yazılmış öğretim araçlarıdır.” Şeklinde tanımlayan Kabapınar (2004), “İyi bir ders kitabı nasıl olmalıdır?” sorusuna verilen yanıtları şu şekilde sıralamıştır:

- Nihai yanıtları sunduğu iddiasında olmamalıdır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini açığa çıkarmalı, kendi kişisel yargılarını geliştirmelerini sağlamalıdır.
- Bağımsız öğrenme yeteneğini pekiştirmelidir.
- Geçmişe ilişkin yorumları çoğulcu bir yaklaşımla sunmalıdır.
- Farklı görüşleri savunan kaynakları da kapsamalıdır.
- Önyargı, klişe ve stereotiplere karşı koymalıdır.
- Ulusçu önyargı ve eğilimlere öncelik tanımadan yazılmalıdır.
- Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel perspektifler arasında dengeli bir yaklaşıma sahip bulunmalıdır.
- Öğrencilerin yaparak-yaşayarak, kendi deneyimleriyle öğrenmelerine yardımcı olmalıdır.
- Öğrenci beceri ve davranışlarının gelişmesine katkıda bulunmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel gelişmelerine yardımcı olmalıdır.
- Çeşitlenmiş ödev, görev etkinlikleri içermelidir.
- Konulara eşlik eden görsel malzeme yalnızca süsleme amaçlı değil, işlevsel kaynak malzeme niteliğinde olmalıdır (Kabapınar, 2004:319-322).

Eğitim Programları ve Öğretim alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5.Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi’nde yeni programa göre hazırlanmış ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin şu eleştirilerde bulunulmuştur: “Ders kitapları, öğrenci ve öğretmen çalışma kılavuzları yapılandırmacı yaklaşıma göre değil, klasik, idealist,

realist yaklaşıma göre düzenlenmiştir. İçeriğin böyle düzenlenmesi, savunulan ve programın dayandırıldığı felsefeye terstir. Ayrıca eğitim durumlarında önerilen yöntem ve teknikler, kazanımları öğrenciye mal etmede yetersiz kalmaktadır; çünkü çok değişik, uygun öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerinin birlikte işe koşulması gerekmektedir. Sınama durumları ise açık ve anlaşılır değildir. İşe koşulması önerilen ölçme araçlarının neyi, nasıl ölçeceği anlaşılır şekilde düzenlenmemiştir.

2.6.1.2. Öğrenci Çalışma Kitapları

Çağdaş bir ders kitabı, öğrenciyi araştırmaya yönelterek analiz, sentez ve edindiği bilgileri değerlendirme yetenek ve alışkanlığı geliştirmesini kolaylaştırır. Ders kitabının bu işlevini gerçekleştirmesine yardımcı olmak üzere, ders kitabında yer alan bilgilere yönelik sorular, etkinlikler, çalışma sayfalarının bulunduğu, öğrenci çalışma kitapları hazırlanmıştır.

Ders kitabına ilişkin araştırmalar çok olmasına rağmen öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarına yönelik çalışmalar henüz pek yaygın değildir. Bunun sebebi ülkemizde bu kitaplarının yeni müfredatın uygulanmaya konulmasıyla birlikte kullanımına başlanmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma kitapları, ders kitaplarına bağlı olarak hazırlanmış öğrencilerin dersin hedeflerini daha iyi kazanmalarını, alıştırmalarını sağlayan kitaplardır. Çalışma kitapları da ders kitapları gibi örgütlenmiş bir yapıya sahiptir. Bu kitaplarda da genellikle davranışsal hedefler, kullanıcının uyması gereken yönergeler, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikler ve değerlendirme soruları yer alır. Ayrıca aydınlatıcı, resimlere, şema ve grafiklere yer verilir (Erden, 1997:183).

2004-2005 eğitim-öğretim yılına kadar çalışma kitaplarının kullanımı okullarımızda pek yaygın değildir. Ancak bazı öğretmenler çeşitli yayınevlerinin hazırladıkları test, alıştırmaları gibi çalışma kitabı niteliğindeki kitapları, veli ve öğrenci isteğini göz önünde bulundurarak derslerinde yardımcı kaynak olarak kullanabilmekteydi. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot okullarda uygulanan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında da diğer ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanılan yeni müfredat programı kapsamında hazırlanan ders kitaplarına bağlı olarak oluşturulmuş çalışma kitapları Türkiye'deki bütün öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Çalışma kitaplarında, ders kitaplarında verilen bilgilerin öğrenci tarafından tekrar edilmesini sağlayıcı etkinlikler bulunmaktadır. Bu

etkinlikler daha çok ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak hazırlamıştır. Örneğin; boşluk doldurma soruları, görsel okuma, resim yorumlama, konuyu resimle ifade etme, çoktan seçmeli sorular, vs.

Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitabı Yönetmeliği'nde Öğrenci Çalışma Kitabı; “İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan basılı eser” şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrencilerin hem sınıfta hem de evde kullanabilecekleri kaynak kitaplar çalışma kitaplarıdır. Bol resimli olan alıştırma kitaplarını, ders konuları işlenirken araç olarak kullanmak olasıdır (Demirel, 1998:82). Öğretmenler de öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları konusunda bu kitaplardan faydalanmakta, sınıfta ve evde alıştırma yapma imkânını bu kitaplarla sağlamaktadır. Bu kitaplarda genellikle davranışsal kazanımlar, yönergeler, etkinlikler ve değerlendirme soruları bulunur (Erden, 1997:183).

Çalışma kitabı, ders kitaplarına bağlı olarak hazırlanmış, öğrencinin, belirlenen kazanıma ulaşip ulaşmadığını kontrol eden, öğrencinin elde ettiği yeni bilgi ve becerileri uygulamak için fırsatlar ortaya koyan ve çocuğun yeteneklerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler içeren defter mahiyetinde hazırlanmış yazılı bir materyaldir. Çalışma Kitapları öğrencilerin, öğrendiklerini pekiştirmelerine, kendilerini yazılı, sözlü ve resimle ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrenci, çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ile dönüt alabilmekte ve kendi öğrenmelerini değerlendirebilmektedir.

Çalışma kitabı hazırlamak hayal zenginliği orijinallik ve yaratıcılık ister. Aynı zamanda bu kitapların öğrenmedeki etkililiği hazırlanmasının yanında öğretmen tarafından nasıl kullanıldığına da bağlıdır. Alıştırma kitabı iyi de kötü de kullanılabilen bir öğretim aracıdır. Oldukça kabiliyetli bir öğretmen yirmi beş kişilik bir sınıf yerine kırk kişilik bir sınıf okuttuğu zaman bu çeşit bir esere daha fazla ihtiyacı olacaktır. Tecrübesiz bir öğretmen tecrübeli bir öğretmene göre alıştırma kitabına daha fazla ihtiyaç hissedecektir. Öğretim programında yer alan birçok ders alanlarında kendisini çok iyi hazırlamış bir öğretmen, bir alıştırma kitabından zayıf olduğu alanlarda faydalanabilir. Özensiz ve bilimsel ölçütlere göre hazırlanmamış

ders ve çalışma kitapları öğrencinin ilgisini çekemeyecek, öğrenmeye karşı güdülenmeyi sağlayamayacak hatta okuma zevkini yok edecektir. Bu nedenle ders ve çalışma kitaplarının hazırlanması ayrı bir önem taşımaktadır.

2.6.1.3.Öğretmen Kılavuz Kitapları

Öğretmen Kılavuz Kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yardımcı ve yol göstermesi amacıyla hazırlanmış kitaplardır. Kılavuz kitabın içeriği hazırlanırken öğrenciler için hazırlanan ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarına bağlı kalınmış ve bunlarda yer alan etkinlikler ve bilgilere kılavuz kitapta da yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenin dersi nasıl işleyeceği adım adım gösterilmiş, değerlendirme için gerekli ölçme araçlarına da yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nde Öğretmen Kılavuz Kitabı; "İlgili öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırma; işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan basılı eser" şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmen kılavuz kitapları, daha çok öğretmene dersi nasıl işleyeceği konusunda hazır bilgiler veren bir başvuru kitabıdır. Öğretmenler ders işleyişleri konusunda bu kitaplardan faydalanmaktadır (Demirel, 1998: 81).

Öğretmen kılavuz kitabı sempatik bir müfettişin yerini alan bir kitap olarak tanımlanmaktadır. Böyle bir eserin amacı, ders kitabının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için öğretmene yardım etmek, ona gerekli bilgiler vermektir.

Öğretmen kılavuz kitapları öğretim sürecinin düzenlenmesinde öğretmene rehber olmaktadır. Öğretmen kılavuz kitabı öğretmenin konuları nasıl sunacağına, öğrencilerde bilgi, beceri ve fikirlerin birbiriyle ilişkisinin nasıl kurulacağına ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin hangi aktivitelerle değerlendirileceğine ilişkin öğretmene yardım etmektedir (Köseoğlu vd., 2003). Öğretmen kılavuz kitaplarının öğrenme etkinliklerinin uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde büyük önemi vardır.

Öğretmen kılavuz kitapları, ilgili öğretim programının uygulama basamaklarını gösteren kaynak niteliğindedir. 1999-2000 öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi ile MEB arasında imzalanan protokol

gereği “İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El kitabı” 12 modül halinde hazırlanmış ve okullara ücretsiz olarak dağıtılmıştır (www.meb.gov.tr).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya konması ile birlikte öğretmen kılavuzları iki nedenden dolayı önem kazanmıştır. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin çok büyük bir kesiminin daha önce bilmediği bir model olan yapılandırmacı yaklaşımla sosyal bilgiler programının uygulanmaya konmasıdır. Öğretmen kılavuzlarında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma nedenleri ve uygulanma biçimleri kitapların başında verilmiştir. Böylece öğretmen hizmet içi kursları yanında kılavuz kitapları ile de yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgilendirilmiştir. Yeni bir öğrenme anlayışının merkeze alındığı, öğretim programlarından ders kitaplarına, sınıf içi öğretimin niteliğinden, ölçme değerlendirme sürecine ilişkin çok boyutlu değişimlerin yaşandığı bir süreçte öğretmen kılavuz kitabı amacı ve içeriği ile oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Yıllardır belli öğretim alışkanlıkları ve anlayışına sahip öğretmenlere değişimin niteliği ve çerçevesini anlatması bakımından öğretmen kılavuz kitabı kritik derecede önemlidir (Kabapınar, 2004, 359) . İkinci neden ise yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli bir öğretimi benimsemesinden dolayı öğrenci etkinliklerinin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekir. Öğretmenlerin, öğretmen merkezli bir öğretimden öğrenci merkezli bir öğretime dönüşünde ve yapılacak uygulama ve etkinlikler için yol gösterici kılavuz kitaplarına olan ihtiyaç göz ardı edilemez. Öğretmen kılavuz kitabında üniteyi işleme süreci, ders kitabının sayfaları çalışma kitabının sayfalar ve etkinlikler yer almaktadır. (Öztürk vd., 2005, VII). Öğretmen kılavuz kitabında kavramlar ilişkilendirmeler belirli günler ve haftalar öğrenciye doğrudan kazandırılacak beceriler, değerler ve kaynaklar değerlendirme formları yer almaktadır (Karagöz vd, 2005,14). Bir öğretmen kılavuzu öğretmenin hazırlıklarını düzenlemesi için oluşturulmuş genel tavsiyeler, uygulama biçimleri, yöntem önerileri, problem çözümlerinden oluşur . İyi hazırlanmış bir öğretmen kılavuzu dersin planlamasından değerlendirilmesine kadar, bütün öğretim sürecine yön verebilir. (Kılıç vd. 2002,164)

Millî Eğitim Bakanlığı kriterlerine göre bir öğretmen kılavuzunun nitelikleri aşağıda belirtilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2006, Sayı 2589).

a. Konuların işlenişinde ulaşılmak istenen hedefler belirtilir.

b. Öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, anlayış ve tutumların kazandırılmasında öğretmene yardımcı olacak ve öğretmeyi kolaylaştıracak açıklayıcı bilgiler yer alır.

c. Öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla ilgi çekici değişik örnek ve uygulamalar yer alır.

d. Bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için kullanılacak araç-gereçle birlikte öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilir.

Buna göre;

1. Konu ile ilgili zaman analizine ve konunun işleniş planına,

2. Öğretmenin konu ile ilgili yapacağı ön hazırlıklara,

3. Konuya girerken daha önce işlenen konularla ilişkisini sağlayacak ve öğrencinin ilgisini çekecek hatırlatmalara, sorulara ve benzeri unsurlara,

4. Ders kitabında yer alan ve açıklama gerektiren şekil, şema, çizelge ve benzeri öğretime yardımcı unsurlara yer verilir.

e. Öğrencilerin gelişim farklılıkları dikkate alınarak seviye gruplarına göre hangi hususların vurgulanması gerektiği belirtilir.

f. Konular işlenirken yeri geldikçe;

1. Diğer derslerle bağlantı kurulur.

2. Konuların günlük hayatla ilgisini kurmak için örneklere yer verilir.

3. Dersin özelliğine göre konu işlendikten sonra bu konuda amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığını anlamak için bunları değerlendiren yeterli sayıda örnek soru yer alır. Öğrencilerin cevaplandıramadığı soruların özelliğine göre ne yapılacağı konusunda öğretmene yol gösteren alternatif değerlendirme çalışmalarına yer verilir.

h) Öğrencileri araştırmaya, bilgi ve teknoloji üretmeye yöneltecek ödev, proje ve benzeri çalışmalara yer verilir.

i) Dersin özelliğine göre öğrencilerde, standartlara uygun, ucuz, kaliteli mal ve hizmet üretme, kullanma ve geliştirme bilinci ve alışkanlıkları kazandıracak çalışmalara yer verilir.

j) Konuların sonunda, verilen kavramlarla ilgili sözlük bulunur.

- j) Öğretmene konu ile ilgili ayrıntılı bilgi elde edebileceği kaynaklara yer verilir.
- k) Dersin özelliğine göre inceleme, gezi, gözlem, deney ve uygulamalarla ilgili yapılacak ön hazırlıklara, alınacak sağlık ve güvenlik tedbirlerine, izlenecek iş ve işlem basamaklarına, zaman ve malzeme tasarrufu bakımından uyarılara, her işlem basamağında öğrencilerle öğretmenin kuracağı iletişime, sonuca ulaşmak açısından önemli yönlendirici tedbirlere ve hangi unsurların özellikle irdeleneceğiyle ilgili bilgilere yer verilir.
- l) Öğretmen kılavuz kitabının başında, sonunda veya ünite/ tema başlarında ait olduğu dersin ünitelendirilmiş yıllık plan taslağı bulunur.”

Yukarıda belirttiğimiz özellikler dikkate alındığında öğretmen kılavuz kitapları derse hazırlıklı olmada ,plânlamada, yöntem seçiminde, dersi işlemede, uygulamada, ölçme ve değerlendirmede öğretmenin temel başvuru kitabı durumundadır.

2.7. Tutum

Latince uygunluk veya uyum anlamındaki “aptus” kökeninden gelen tutum kavramı hakkında değişik görüşler ileri sürülmektedir. Daniel Katz’ a göre tutum; bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimidir. Bu yüzden tutumun içinde bir olumluluk veya olumsuzluğun yanı sıra bir de değer yargısına bağlı iki farklı özellik vardır. Bu iki özelliğin birincisine çekicilik- etkileycilik boyutu, ikincisine de değer yargısını içeren boyut denilmektedir (Tolan vd., 1985: 259).

Ballachey (1962:177)’e göre ise tutum, herhangi bir sosyal objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler ve duygularla bu objenin lehinde ya da aleyhindeki yönelimlerden oluşur.

Bireyin şimdiki davranışını belirleyen geçmiş deneyimlerinin bir özeti olarak görülen tutum, bireyin şimdiki ya da gelecekteki davranışıyla ilişkili olarak düşünsel oluşumuna etki yapabilmektedir (Tolan vd., 1985: 259).

Smith'e (1968; 453) göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir. Kağıtçıbaşı (1983: 84-85) Smith'in yaptığı bu tanıma şunları ilave etmektedir:

- a. Tutum, bir bireye aittir.
- b. Tutum, bireye atfedilen bir eğilimdir. Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik olmayıp, bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı varsayılan yani davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.
- c. Tutum, psikolojik bir objedir. Herhangi bir durum bazıları için bir tutum objesi olduğu hâlde, bazıları için olmayabilir. Yani tutum, bireyden bireye değişebilmektedir.

Bireyleri, belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten tutumların bir kez öğrenildikten sonra değiştirilmeleri oldukça zordur (Sözer, 1996: 9).

Tutumlar, bireyin tutum objesine yönelik davranışlarını yönlendiren, güdülemeye hazırlayan önemli bir etmendir. Bu itibarla tutum, bireyin herhangi bir objeye olumlu veya olumsuz bir duygusal tepki göstereceğini tayin eden, sürekli hazır olma durumu olarak tanımlanabilir (Erden, 1995: 99; Fındıkcı, 1991: 93). Ralflinton ise tutumu, örtük bir tepki olarak görür ve "bir bireye atfedilen eğilim şeklinde" tanımlar. Araştırmacıya göre, tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik değil ancak kişinin gözlenebilen davranışlarından ulaşılan varsayımlardır. Bu manada tutum, davranış değil, davranışa hazırlayıcı eğilim olarak kabul edilir. Değişmeye karşı dirençli olan tutumun ne olduğuna karar verebilmek için, bireyin o nesneye gösterdiği tepkinin değişik ortamlarda gözlenmesi gerekir (Ülgen, 1997: 88).

Lambert' e göre tutum, bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimidir. Sosyal psikolojik yönü ağır basan bu tanıma göre tutum, yalnız bir tepki biçimi olmayıp aynı zamanda düşünce ve duyguları da yansıtmaktadır (İnceoğlu, 2004: 17).

Bütün bu anlatılanlardan hareketle tutum, bireyin herhangi bir durum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin söz ve davranışlarıyla dışa vurulması olarak tanımlanabilir.

2.7.1. Tutumun Ögeleri

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. Bu ögeler arasında da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Zihinsel, duygusal ve davranışsal ögeler arasında bir iç uyum ve örgütlenme, yani eşgüdüm olmadığı sürece tutumun oluşması mümkün değildir. Bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge), ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş, onun tutumunu yansıtır. (İnceoğlu, 2004: 25; Kağıtçıbaşı, 1983: 86). Bu ögelerin özellikleri ise şunlardır:

2.7.1.1. Duygusal Öge

Çevre ile ilgili, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı, tutumun duygusal ögesini temsil eder. Bireyin deneyimleriyle bilgi birikimi duygusal ögenin gelişiminde önemli bir etkidir. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması, önceki deneyimleriyle ilişkili bir durumdur. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu ya da olumsuz duygular oluşmuşsa, bu demektir ki bireyin bu uyarıcılarla daha önce bir ilişkisi olmuş ve o ilişki dolayısıyla da bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir (İnceoğlu, 2004: 26).

Duygusal öge, aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile de yakından ilişkilidir. Birey, bir nesne, durum ya da kişi ile ilişkiye geçerken sahip olduğu değer sistemi onun ilişki biçimini de belirler. Duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar, duygusal özelliklerin başarının belirlenmesi ve etkilenmesinde önemli bir yeri olduğunu açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Tutumun bu ögesi, bilişsel ögeye oranla daha basittir; olumlu ya da olumsuz tepkiye

bir ön eğilimdir. Bununla beraber, duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür. Tutumun oluşmasında duygusal öge etkin değilse, daha doğrusu baskın rolde değilse tutum oluşum süreci çok daha karmaşık ve yavaş gelişir. Özellikle bireyin öz benliğini ilgilendiren konu ya da olaylara karşı tutumu daha çok duyguyu yükler. O nedenle bu tür tutumun değiştirilmesi daha güçtür (Çıttır, 2003: 11).

2.7.1.2. Bilişsel (Zihinsel) Öge

Zihinsel öge, bireyin düşünsel işleyiş süreciyle bağlantılı olup düşünsel ya da zihinsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınırlandırılmasıyla ilgili bir ögedir (İnceoğlu, 2004: 30).

Bilişsel öge, bireyin tutum nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Bir nesne için var olan olumlu veya olumsuz bir inanç, o nesne için söylenen ifadelerin kabul edilmesi anlamını taşır. Eğer bir nesneye ilişkin olumsuz bir tutum söz konusu ise, o nesne hakkında olumsuz inanç ve inançların olması beklenmelidir. Tutumun konusunu oluşturan kişi, olay veya nesneye ilişkin her türlü bilgi, deneyim, inanç ve düşünceyi içeren zihinsel ya da bilişsel öge, tutumun önemli bir kesitini oluşturmaktadır (İnceoğlu, 2004: 30).

Bilişsel öge, kişinin belli bir durumla dolaysız bir etkileşimi sonucu oluşabileceği gibi, kitle iletişim araçları, eğitim ve diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen bilgilendirmeler kanalıyla oluşan dolaylı bir etkileşim sonucu da oluşabilir. Kısacası tutumun bilişsel ögesi, bireyin genellikle çevresindeki uyarıcılara ilişkin olarak yaşadığı deneyimlerden oluşmaktadır. Varlığından haberdar olunmayan bir duruma ilişkin olumlu veya olumsuz bir tutum oluşamayacağı için tutum konusu hakkındaki bilgiler gerçeklerle ilgi derecesi oranında kalıcı ya da geçici olabilir. Varlığı bilinmeyen bir konuya karşı tutum oluşamaz. Tutum konusuyla ilgili bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa, onunla ilgili tutumlar da o kadar kalıcı olur. Bu itibarla bilgi değiştiğinde tutumun da değişeceği bir gerçektir.

2.7.1.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir (İnceoğlu, 2004: 30).

Bireyin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı, onu bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz harekete eğilimli hâle getirecektir. İşte bu son oluşum tutumun davranış faktörüdür. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o objenin gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Üstündağ, 2001: 28).

Cüceloğlu (1997: 525)'na göre şu dört faktör var olduğunda,

1. Tutumumuz konusunda kendimize güvenimiz varsa ve bu konudaki düşüncelerimiz gayet açık ve seçikse,
2. Tutumumuzun konusu olan kişi, grup veya nesneyle kişisel bir yakınlığımız varsa,
3. Belirli bir davranış göstermeye niyetliyse ve bu niyet bizim tutumumuza göre gelişmişse,
4. Geçmişte niyet ettiğimiz gibi hareket ettiyse, davranışlarımızla tutumlarımız arasında sıkı bir ilişkiden bahsedebiliriz.

Sonuç olarak bütün araştırmacıların kabul ettiği gibi tutumun; duygu, bilgi ve davranış göstermeye yönelik istek boyutu olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. Bu üç ögeden her biri kendi içinde bir bütün oluşturmakla birlikte diğer öğelerle de birbirine bağlı olarak gelişme gösterebilir. Bu yüzden tutum üzerine yapılacak araştırmalarda daha sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek için tutumun bu özelliğinin göz ardı edilmemesi gerekir.

2.7.2. Tutumun Özellikleri

Tutumların genel ortak özelliği, belirli ölçüde örgütlenmiş düşünce yapılarını içermesidir. Tutumlar, diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırt edilmesi için şu özellikleri taşımalıdır (İnceoğlu, 2004: 35-36):

1. Tutumlara doğuştan sahip olunmaz, onlar sonradan kazanılırlar. Tutum, toplumsallaşma süreci boyunca elde edilir. Bu süreç içerisinde tıpkı diğer davranış biçimlerinin geliştirilmesi, diğer zihinsel yeti ve becerilerin kazandırılmasında olduğu gibi, tutumların oluşmasında da çevresel öğeler etkilidir.
2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir. Onlar bir kez ortaya çıktıktan sonra az ya da çok belirli bir süre devam eder. Bunun nedeni tutumların aşamalı olarak biçimlenmesidir.
3. Tutumlar, birey ile nesnelere arasındaki ilişkilere tutarlılık ve düzenlilik kazandırır.
4. İnsan- nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır. Bir insan herhangi bir tutumu biçimlendirmede, artık söz konusu bir nesneye yansız bir gözle bakamaz; o nesneye karşı veya ondan yana bir tavır alır.
5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok ögenin bir arada olması zorunludur.
6. Tutumların bireysel düzeyde oluşumu ile ilgili ilkeler, genellenerek toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir.

Kısaca bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koymaya, davranış göstermeye hazır olma durumu olarak bilinen tutum ile bireyin kişilik özellikleri, içinde yer aldığı toplumsal ve kültürel çevre, toplumsallaşma süreci, bilgi birikimi ve yaşam deneyimleri arasında yakın ilişki vardır. Karşılaşılan bir durumu sevmek ya da sevmemek, onu kabullenmek ya da kabullenmemek bireyin takındığı tutumu gösterir.

2.7.3. Tutum ve Davranış İlişkisi

Tutum, bir yandan bireyin çevresine uyumunu kolaylaştırırken diğer yandan davranışları yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu çerçevede tutumlara ilişkin olarak araştırmalar yapılmasının nedenlerinden birisi de bireyin gelecekteki davranışlarının tahmin edilebileceği beklentisidir.

Tutumlar, pek çok psikolojik değişken gibi doğrudan doğruya gözlenemeyen gizli ya da kuramsal değişkenlerdir. Varlıkları ancak dışa vurulmuş davranışlar ya da sözlü ifadelere dayanılarak anlaşılabilir. Bu nedenle, tutumlarla davranışlar arasında, kuramsal olarak eş yönlü bir etkileşim bulunduğu söylenebilir (İnceoğlu, 2004: 151).

“Tutum, tek başına davranışı meydana getirebilir mi? Bireyin tutumlarının bilinmesi, davranışlarının tahmin edilmesine ne kadar katkı sağlar?” gibi sorulara cevap vermek ancak yapılan araştırmalardan elde edilen verilerle mümkün olabilir. Bu konuda yapılan araştırmalara göre; davranışı açıklamada tutumların tek başına yetersiz kaldığı veya basit bir nedensel ilişkiyle bu durumun açıklanamayacağı kabul edilmiştir. Bu yüzden tutum ve davranış arasındaki doğrudan ilişkide ortamın da etkili olabileceği belirtilmiştir. Tutum ve ortam faktörlerinden başka “alışkanlıklar” ve “sonuç hakkındaki beklentiler” de kuşkusuz davranışı etkiler (Kağıtçıbaşı, 1983: 96-99).

2.7.4. Tutumların Ölçülmesi

Bireyin bir nesneye ya da görüşe karşı hangi konumda olduğu, tutumun olumlu veya olumsuz özelliklerinin ölçülmesi ile belirlenebilir. Tutum, tamamen kabul edilen ya da karşı çıkılan iki boyut arasındaki bir noktada yer alır. Tutumların ölçülebilmesi için, tutumun varlığının araştırılması, bilinmesi ve bireyin davranışlarının gözlenmesi gerekmektedir. Çünkü tutum, davranışın gerisinde bulunan zihinsel bir hazırlık olduğundan doğrudan değil dolaylı yoldan yani bireyin tutum maddelerine verdiği cevaplara bakılarak ölçülebilir (Silah, 2000).

Tutumları ölçmek için daha çok dereceli ölçekler kullanılmaktadır. Dereceli tutum ölçekleri, herhangi bir konuya yönelik tutumu ölçülecek kişinin kendisine yönlendirilen özel anlamlı yargılara katılma derecesini saptama esasında temellendirilen ölçeklerdir. Bu ölçeklerde tutumun konusu olan olguyla ilgili özel yargılar oluşturulur. Söz konusu yargılar, tutumu belirlenecek kişilere aktarılır, kişilerin yargılara verdikleri tepkilere göre bireysel ya da grup olarak tutum belirlenir (Çıttır, 2003: 18).

Tutum ölçeği, her Şeyden önce ölçme aracının taŐıdđđ teknik özelliklere sahip olmalıdır. Bireylerin herhangi bir konuya ya da olguya yönelik tutumlarını belirlemek için bugüne kadar beş dereceli tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçekler geliŐtirenlerin adlarıyla anılmaktadır: Thurstone Ölçeği, Likert Ölçeği, Bogardus Ölçeği, Gutman Ölçeği ve Edward-Kilpatrick Ölçeği (Çıttır, 2003; 19).

Ölçekler sonucunda belirlenen tutumlar, eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını etkileyebilmektedir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilir. Tutumları belirlemeye yönelik yapılan ölçümler sosyal ve psikolojik öğeleri içermesinden dolayı genellikle sosyal psikolojinin inceleme konusu olmuştur. Ancak son yıllarda yapılan eğitimle ilgili araştırmalarda, bireyin öğrenilecek materyale, öğretmene, öğrenim gördüğü konu alanına yönelik tutumlarının ölçülmesi çalışmaları hız kazanmıştır.

2.7.4.1. Öğretmenlerin Kılavuz Kitabına Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi

Öğretmen ve öğrenciler bir eğitim sisteminin en önemli bileŐenleridir. Öğretmen ve öğrenciler hem uygulayıcı hem de denetleyici konumda (portfolyo dosyaları, akran değerlendirme formları, öz değerlendirme formları vb.) iken, eğitim sisteminin gerekli iŐlevlerini yerine getirip getiremediği birçok Şekilde ölçülür. Bu araçlar sınavlar, performans ve proje ödevleri, portfolyo dosyaları olabilir.

2005/2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı ile eğitim sistemimize getirilen en büyük yeniliklerden biri “Öğretmen Kılavuz Kitapları”dır. Bu uygulama ile öğretmenlerimiz günlük ders planı hazırlama yükümlülüğünden kurtulmuŐ, bu planları kılavuz kitaplardan takip etmeye baŐlamıŐlardır. Yeni ilköğretim programının uygulanmasından günümüze kadar yeni ilköğretim programının çeşitli deđerŐkenlere göre birçok araştırmaya konu edildiği yapılan literatür taramasından anlaŐılmıŐ; fakat öğretmenlerin bu kılavuz kitaplara karşı tutumlarını konu edinen bir araştırmaya rastlanmamıŐtır. Uygulayıcı konumda olan öğretmenlerimizin bu kılavuz kitaplara karşı olan tutumlarının ölçülmesinin ve durumun tespitinin, söz konusu uygulamanın iyileŐtirilerek devamının sağlanması açısından önemli olduğu düşünölmektedir.

2.8.İlgili Araştırmalar

Daha önce değinildiği gibi, tezin konusunu oluşturan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına İlişkin Tutumları”na ilişkin 2010 yılı Kasım ayına kadar yapılan literatür taramasında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aşağıda alıntılar yapılan çalışmalar, yeni ilköğretim programını çeşitli açılardan incelemesi açısından önemli görülmüştür.

Özdemir (2005), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programlarının geneline ilişkin görüşlerini ve bilgi sahibi olma durumlarını belirlemek amacıyla; Ankara, Kırıkkale, Düzce ve Yozgat illerinde çeşitli okullarda görev yapan toplam 250 sınıf öğretmeni üzerinde çalışma yapmış, ölçme araçlarından 173’ü geri dönmüştür. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni programlarla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadığı, yeni programları hiç incelemeyeceği, öğretmenlerin tamamının yeni programlar hakkında görüşlerinin alınmadığı, öğretmenlerin yeni programlarla ilgili bilgi sahibi olma ve yeni programların uygulanması konusunda “kararsız” bir görüşe sahip olduğu ve kendilerini “kısmen yeterli” gördükleri belirlenmiştir.

Gömlüksiz (2005), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla; 2004-2005 yılında yeni ilköğretim I. kademe ders programlarının uygulandığı 9 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu, Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1707 sınıf öğretmeni üzerinde çalışmıştır.

Yeni ilköğretim I. kademe programlarının genel olarak uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla dört alt boyuttan oluşan 24 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Mevcut araştırmanın bulgularına göre; İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay illerinde görev yapan öğretmenler, programların uygulandığı eğitim ortamı bakımından okullarının “orta” düzeyde, Van, Samsun, Bolu illerinde görev yapan öğretmenlerin ise “çok” düzeyinde uygun olduğunu belirttikleri, yine bu illerde görev yapan öğretmenlerin tamamının programları çok iyi düzeyde kavrayıp tanıdıklarını belirttikleri, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve

Bolu illerinde görev yapan öğretmenlerin programlarda öngörülen yapılandırmacılık, tematiklik, öğrenci merkezilik ve aktiflik ilkeleri ile etkinliklerde yer verilmesi istenilen çoklu zeka kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yaklaşımlarına uygulamada yer verdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Şahin, Turan ve Apak (2005), çalışmalarında yeni Hayat Bilgisi programının kuramsal çerçevesinin ve pilot okullardaki öğretmenlerce uygulanabilme düzeyinin yapılandırmacı eğitim kuramıyla karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Çalışma için, yeni ilköğretim programının 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan 9 ildeki 6 okul, örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışmaya toplam 30 okul katılmıştır ve anketler 80 öğretmen tarafından doldurulmuştur.

Yapılan çalışmanın sonucunda, eski Hayat Bilgisi programının davranışçı anlayışı yansıttığı, yeni programın ise amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla kuramsal olarak yapılandırmacı anlayışla uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte; pilot okullarda 2004 programını uygulayan öğretmen görüşlerinden hareketle, yeni programın amaçlarının çok büyük bir oranda gerçekleştiği, içerik, yöntem ve değerlendirme özelliklerinin amaçların gerçekleştirilmesi için uygun olduğu, öğrenme ve öğretme sürecinin sağlıklı bir şekilde hayata geçirilebildiği, değerlendirme anlayışının ve araçlarının doğru olduğu ve etkili bir şekilde kullanılabildiği söylenebilmektedir.

Erdoğan (2007), İlköğretim 3. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı öğrenme kuramına uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Doküman incelemesi yöntemi ile yürütülen çalışmada öncelikle öğretmen kılavuz kitabının ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olması için sahip olması gereken özellikler belirlenmiş, rastgele seçilen bir yayının evinin öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının bir ünitesi incelenmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmen kılavuz kitabının ve öğrenci çalışma kitabının uygunluk düzeyi rapor edilmiştir. Uygun olmadığı hususlar da belirtilmiş ve öğretmen kılavuz kitaplarının ve öğrenci çalışma kitaplarının hazırlanma aşamaları ile ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

Atmaca vd. (2007), Fen ve Teknoloji öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemek için bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada kazanım, içerik, öğretme-öğrenme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme gibi kriterlerin ele alındığı bir ölçek geliştirilmiş ve bu ölçek dikkate alınarak belirtilen dokümanların yapılandırmacı öğrenme kuramına uygunluğu değerlendirilmiştir. Çalışmada, 6. Sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin yer aldığı bölüm, hazırlanan ölçütlere göre incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, her üç kitabın da kazanımlar açısından yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olduğu ortaya çıkmıştır. İçerik açısından, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı yeterli bulunurken, ders kitabının daha az yeterli olduğu tespit edilmiştir. Öğretme-öğrenme yaşantıları açısından; öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabına göre daha yeterli bulunmuştur. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak, öğrenci çalışma kitabının, öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitabına göre daha yeterli olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak incelenen ünitenin her üç kitapta da yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun sunulduğu belirlenmiştir. Çalışmada, hazırlanan kitapların üçünün de bir bütün olarak yapılandırmacı öğrenme kuramına uygunluk açısından incelenmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Turan ve Karabacak (2008), Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitabıyla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada İlköğretim Sosyal Bilimler 4. ve 5. Sınıf öğretmen kılavuz kitabı hakkındaki öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmacılar çalışmada öncelikle öğretmen kılavuz kitabını tanımlamış ve kılavuz kitaplarında bulunması gereken özellikleri açıklamışlardır.

Çalışmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında Rize ve Trabzon illerinde görev yapan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersine giren 180 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin büyük bir kısmının öğretmen kılavuz kitabı ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin kılavuz kitapla ilgili ihtiyaçlarını da belirleyen araştırmacılar olarak, öğretmen kılavuz kitaplarında yapılabilecek bazı düzenlemeler önermişlerdir.

Kuzu ve Yıldırım (2008), bilişim teknoloji dersi için hazırlanmış kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının programa uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın örneklemini 2007–2008 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilindeki İlköğretim okullarında görev yapan bilgisayar ve bilgisayar formatör öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Bilişim Teknolojileri Dersi Öğrenci Çalışma ve Kılavuz Kitaplarının Uygunluğunu Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin, kılavuz kitaplarda yer alan kazanımlar, öğretme-öğrenme süreçleri, değerlendirme süreçleri ve öğrenci çalışma kitaplarında kullanılan dil ve anlatımın uygunluğu hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada kılavuz kitabın öğrencilerin gelişim düzeylerine ve farklı öğrenme biçimlerine uygunluğu, öğrenciyi araştırmaya yönlendirmesi ve etkinlik sayısı açılarından yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler için de kılavuz kitapların hazırlanması önerisinde bulunmuşlardır.

Yangın (2005) “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi” adlı makalesinde eski ve yeni Türkçe programının karşılaştırmasını yapmıştır. Çalışma sonunda yeni programın daha açıklayıcı olduğu, eski programdaki bazı olumsuz özelliklerin yenisinde de devam ettiği, teorik olarak pek çok olumlu öneri getiren yeni programın uygulanabilmesi için eğitim kadrosu ve donanımın yetersiz kalabileceği ve yeni programı geliştirme çalışmalarının uygulama sonuçlarına göre ertelemeksizin sürdürülmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

BÖLÜM III YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması ve uygulanması ile veri toplama aracı yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmen kılavuz kitaplarının, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi için, tarama modelinden faydalanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları her hangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1998:77).

Tarama modelleri; genel tarama modelleri ve örnek olay taramaları olarak sınıflandırılmaktadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,1998:79).

Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmış ve Kırıkkale ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına ilişkin tutumları betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Kırıkkale il merkezinde görev yapan kadrolu (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na Tâbi) 1000 sınıf öğretmeni, örneklemini ise “random” olarak seçilen 26 ilköğretim okulunda görev yapan 400 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

3.3.Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması işlemi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, Eylül 2009 ayında Kırıkkale il merkezinde yapılan “Sene Başı 1.Sınıf Okutacak Öğretmenler Toplantısı”nda 200 sınıf öğretmenine anket formu dağıtılmış ve açık uçlu olarak, “Kılavuz kitaplar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur.

İkinci aşamada bu formlar Ekim 2009 ayında değerlendirilmiş, gerekli literatür taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak örnek bir “Tutum Ölçeği Taslağı” oluşturulmuştur.

Üçüncü aşamada , Kasım 2009 ayında bu taslak Kırıkkale il merkezindeki 26 ilköğretim okulunda görev yapan kadrolu 400 sınıf öğretmenine bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu taslakta yer alan 52 madde, gerekli olan profesyonel veri analizi yardımları alınarak ve geçerlik-güvenirlik analizleri yapılarak 27 maddeye indirilmiştir.

Son aşamada ise bu 27 maddelik tutum ölçeği araştırmacı tarafından Kırıkkale il merkezinde görev yapan 400 adet kadrolu (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’na Tabi) sınıf öğretmenine uygulanmış, yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.4. Tutum Ölçeği Geçerlik Çalışması

Öğretmen Kılavuz Kitapları Tutum Ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin ön uygulamadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına (SPSS) aktarılmış, olumlu cümleler “**Kuvvetle Katılım**” seçeneğinden “**Asla Katılmam**” seçeneğine doğru **5,4,3,2,1** şeklinde puanlanırken olumsuz cümleler bunun tam tersi bir yol izlenerek puanlanmıştır. Tutum maddeleriyle ilgili nihai kararı vermek için madde analizi yapılmıştır.

Öncelikle 52 maddeden oluşan ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan veriler üzerinde bir faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizi kullanılmış, yapılan faktör analizinde, faktör sayısına müdahale edilmeyerek faktörler serbest bırakılmıştır. Temel bileşenler analizinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri .93 bulunmuş ve eigen değeri

1.00'den büyük olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Faktör örüntüsünün oluşturulmasında faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0.45 değeri esas alınmıştır.

Ölçeğin her bir alt faktör için güvenilirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları 0.30'un altında kalan ve eksi değere sahip maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü çıktığı, bu durumun ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan öğretmen kılavuz kitaplarına yönelik üç yapıyı (**benimseme, kaçınma, değer verme**) yansıttığı düşünülmüştür. Tüm kriterler göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirme sonucunda 52 maddelik deneme ölçeğinin 25 maddesi ölçekten çıkarılmış bu durumda ölçekte 10'u olumsuz 17'si olumlu olmak üzere 27 madde kalmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktör yük değerlerinin, üç faktör için de .48 ile .79 arasında yüksek düzeyde değiştiği görülmektedir.

Üç faktörlü olarak saptanan ölçeğin her bir alt faktör için madde toplam korelasyonları I. Faktör için .40 ile .71; II. Faktör için .53 ile .68; III. Faktör için .36 ile .65 arasında değişmektedir. Bu değerlere göre, her bir maddenin, katılımcıların, öğretmen kılavuz kitaplarına yönelik tutumlarını iyi ayırt ettiği söylenebilir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan analizlerden elde edilen değerler Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmektedir.

3.5. Tutum Ölçeği Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları 250 kişilik örneklemden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) .94 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerden elde edilen iç tutarlık katsayıları sırasıyla .91, .91, .87, .80 olarak belirlenmiştir.

Faktör analizinden sonra belirlenen alt faktörlerin birbiriyle ve ölçeğin tümüyle olan korelasyonları incelenerek sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tutum Ölçeği Alt Faktörlerinin Birbirleriyle Korelasyonlarına İlişkin Bulgular

	Ölçek	1	2
Ölçek			
Faktör 1	.886**		
Faktör 2	.801**	.485**	
Faktör 3	.826**	.642**	.567**

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçeğin alt faktörlerle ve faktörlerin birbirleriyle orta ve yüksek düzeyde ilişki içerisinde oldukları söylenebilir. Diğer taraftan ölçeğe ilişkin faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonucu oluşan madde dağılımı ve analiz değerleri tablo 2’de toplu olarak yer almaktadır.

Tablo 2. Tutum Ölçeği Geçerlik- Güvenilirlik Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	Faktör Ortak Varyans	Varimax Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyon	Eigen Değeri	Faktör Açıklanan Varyans %	Cronbach alpha
<u>Faktör 1: Benimseme</u>				10,392	22,392	,908
11.Kılavuz kitapsız ders işlenmez.	.339	.522	.399			
28.Kılavuz kitap kullanarak derse hazırlanmaktan büyük zevk duyuyorum.	.592	.622	.683			
29.Kılavuz kitap kullanarak derse hazırlanmak,derslere karşı motivasyonumu artırıyor.	.630	.685	.713			
30.Kılavuz kitapsız bir öğretim süreci düşünemiyorum.	.449	.641	.483			
34.Kılavuz kitaplar sayesinde ufukum açılıyor.	.585	.746	.569			
36. Kılavuz kitaplar öğretmen için büyük kolaylıktır.	.451	.479	.611			
40.Kılavuz kitapları kullanarak öğrencilere daha iyi rehberlik yaptığımı düşünüyorum.	.558	.670	.650			
41.Kılavuz kitaplar sayesinde derslere girerken içim daha rahat oluyor.	.527	.605	.660			
44.Kılavuz kitabı kullanmak dersi daha zevkli hale getiriyor.	.546	.706	.590			
49. Kılavuz kitap olmasa derste eksiklik hissedirim.	.492	.688	.507			
50.Kılavuz kitapları kullanmak bana da yeni şeyler öğretiyor.	.590	.724	.626			
51.Kılavuz kitaplar beni daha çok araştırma yapmaya yöneltiyor.	.603	.758	.590			
<u>Faktör 2: Kaçınma</u>				3,036	21,058	,914
19.Kılavuz kitap kullanma fikri bile benim rahatsız olmama yetiyor.	.598	.701	.532			
22.Kılavuz kitap kullanmak tembel öğretmen işidir.	.572	.699	.527			
23.Kılavuz kitap kullanmak öğretmeni bağımlı yapar.	.570	.752	.458			
26.Kılavuz kitap uygulaması mesleki becerilerin gelişmesine katkı sağlamaz.	.611	.735	.605			
27.Yetki verseler kılavuz kitap kullanma uygulamasını kaldırırım.	.664	.730	.683			
37.Kılavuz kitaplar,öğretmenin yaratıcılığımı engellemektedir.	.671	.765	.642			
43.Kılavuz kitapları kullanarak ders işlemek bana zor geliyor.	.535	.693	.560			

FAKTÖRLER	Faktör Ortak Varyans	Varimax Sonrası Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyon	Eigen Değeri	Açıklanan Varyans %	Cronbach alpha
45.Kılavuz kitaplardan faydalanmak,zamanı verimli kullanmayı engellemektedir.farklılıkları dikkate alır.	.557	.711	.563			
47.Kılavuz kitaplar zaman ve para israfıdır.	.691	.788	.642			
Faktör 3: Değer verme				1,489	11,799	,800
3.Mecbur kalmadıkça kılavuz kitap kullanmam.	.439	.567	.481			
4.Kılavuz kitap kullanma yaklaşımı benim için önemlidir.	.586	.707	.537			
6.Kılavuz kitabı en etkili nasıl kullanabileceğimin yollarını araştırırım.	.467	.675	.358			
8.Kılavuz kitap kullanan öğretmenlerin derslerde daha verimli olacağını düşünüyorum.	.541	.526	.647			
10.Tüm derslerde kılavuz kitap kullanılmalıdır.	.514	.539	.626			
20.Derslerimde kılavuz kitap kullanmaya çalışırım.	.539	.612	.589			
Ölçek Toplam					55,249	,936

Varimax rotasyonlu temel bileşenler faktör analizi (Principal components factor analysis).

K-M-O Örneklem Yeterliliği Ölçüsü = 0.929

Bartlett Test of Sphericity = 3628,459; $p < 0.000$.

3.6.Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Verilere ilişkin tutum puanı ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış,değişkenlerle ilgili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için “t testi,varyans analizi ve mann whitney u testi”nden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgular ışığında yapılan yorumlara yer verilmektedir. Elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri dayalı olarak aşağıda yer almaktadır.

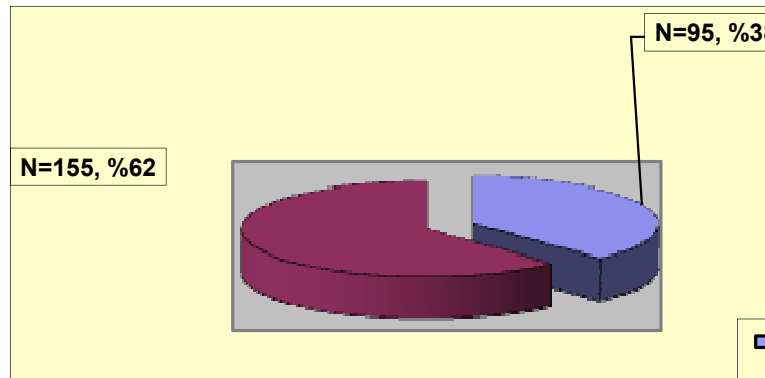
4.1. Kişisel Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili kişisel bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları , Grafik 1’de verilmiştir.

Grafik 1.Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

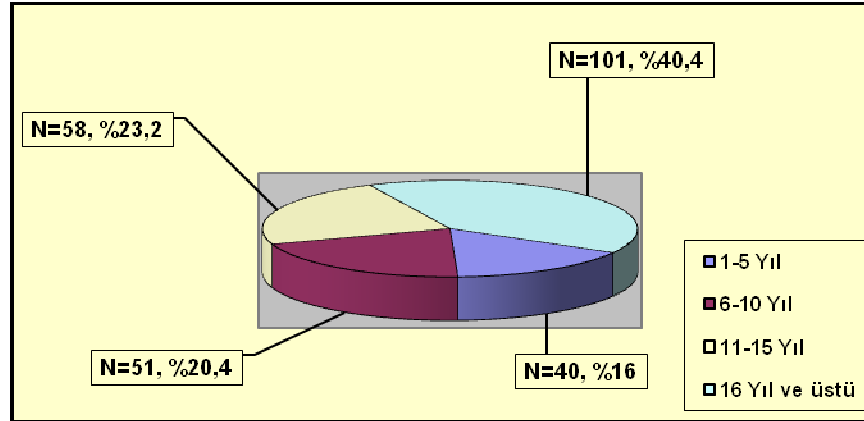


Grafik 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %62’sinin erkek, %38’inin ise kadın öğretmenlerden oluştuğu gözlenmektedir. Araştırmanın yapıldığı ilköğretim okullarındaki erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre araştırmaya daha çok katıldıkları söylenebilir.

4.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları grafik 2’de yer almaktadır.

Grafik 2. Örneklemin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

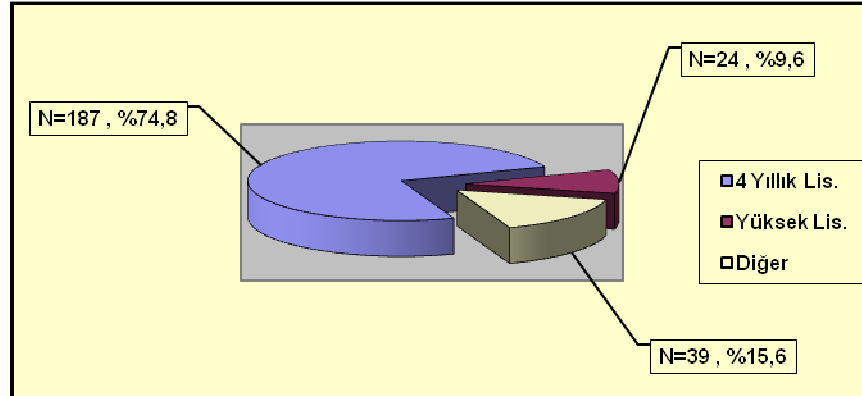


Grafik 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,4’ünün 16 yıl ve üstü, %23,2’sinin 11-15 yıl, %20,4’ünün 6-10 yıl ve %16’sının da 1-5 yıl arasında kıdeme sahip oldukları gözlenmektedir. Bu verilere dayanarak,araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %84’ünün 5 yıldan daha fazla kıdeme sahip olduğu söylenebilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre dağılımları grafik 3’de verilmektedir.

Grafik 3 Örneklemin Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımı

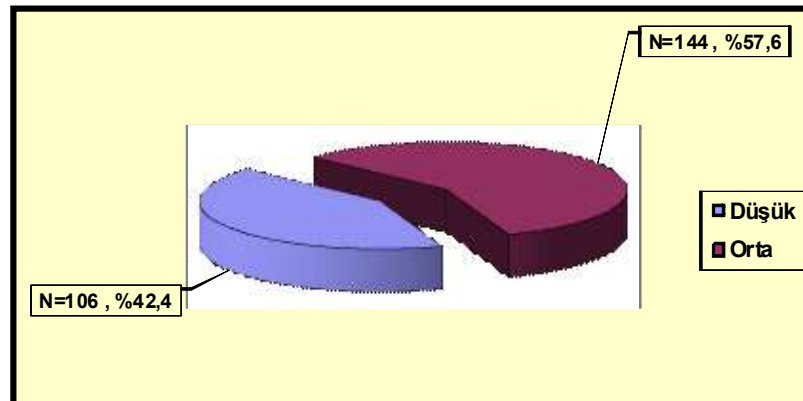


Grafik 3 den de anlaşıldığı gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %74,8', dört yıllık eğitim fakültesi, %9,6'sı yüksek lisans ve %15,6'sı ise farklı branşlardan mezun olup sınıf öğretmenliği yapanlardan oluşmaktadır.

4.1.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları sosyoekonomik çevreye göre dağılımları grafik 4'de verilmektedir.

Grafik 4 Örneklemin Görev Yapılan Sosyoekonomik Çevreye Göre Dağılımı



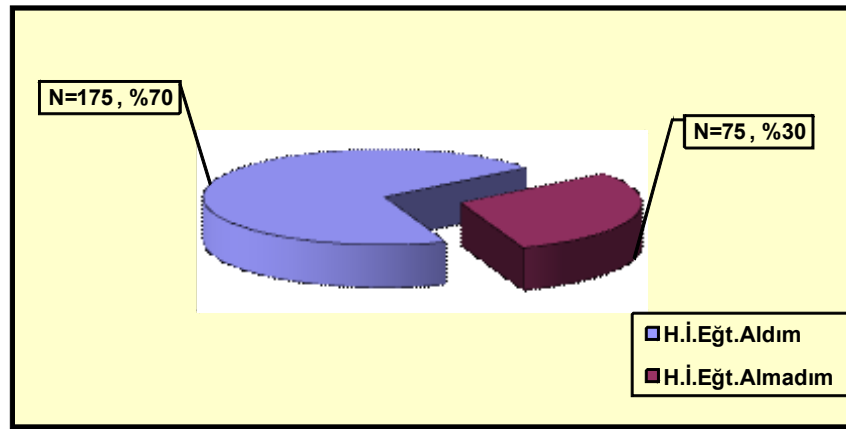
Grafik 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %57,6'sının “orta” sosyo ekonomik bir çevredeki okulda, %42,4'ünün ise “düşük” sosyoekonomik bir çevredeki okulda görev yaptıkları gözlenmektedir. Bu durumun çalışmamızın evrenini oluşturan Kırıkkale'nin bir memur ve işçi şehri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.1.5. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişen ilköğretim programı konusunda hizmet içi eğitim alma durumuna göre dağılımları grafik 5’de verilmektedir.

Grafik 5

Değişen İlköğretim Programı Konusunda Örneklemin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

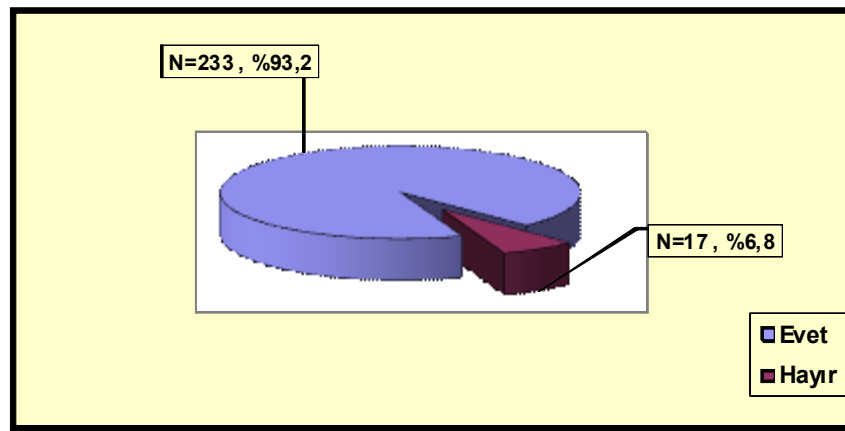


Grafik 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'inin değişen ilköğretim programı konusunda bir hizmeti içi eğitime katıldığı, %30'unun ise katılmadığı gözlenmektedir. Bu durum, ilköğretim programının uygulamaya konmasının üzerinden 5 yıl geçmesine rağmen, Milli Eğitim Bakanlığı'nın tüm öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitim olanağı sunamadığı gerçeğini ortaya çıkarması bakımından önemlidir.

4.1.6. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişen ilköğretim programı konusunda yenilikleri takip etme durumuna göre dağılımları grafik 6'da verilmektedir.

Grafik 6. Örneklemin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre Dağılımı



Grafik 6'dan araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%93,2) değişen ilköğretim programı konusundaki yenilikleri takip ettiği, %6,8' gibi çok az bir bölümünün ise bu konudaki yenilikleri takip etmediği anlaşılmaktadır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin yeni programı doğru anlamak ve uygulamak için günceli takip ettiklerini; kanun, genelge, tüzük ve yönetmeliklerle bildirilen gelişmeleri izlediklerini göstermektedir. Bu durumun ilköğretim programlarının uygulanma başarısını artırması açısından önemli olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Genel Tutum Puanları

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda, ilk aşamada öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik genel tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler incelenerek aşağıda, Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Tutumlarına İlişkin Değerler

Tutum	N	\bar{X}	ss	Min.	Max.	Madde Sayısı	\bar{X}	
							91,81 – 135,00	
							f	%
	250	86,41	14,77	37	116	27	97	38,80

Tablo 3’te öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına yönelik “toplam” tutum puanları ortalaması ve ölçeğin cevaplanması sonucunda aldıkları minimum ve maksimum tutum puanları görülmektedir. Öğretmenlerin genel tutum puan ortalamaları incelendiğinde aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=86,41$ olduğu görülmektedir. 5 seçenekli cevap kategorisi; “olumlu(91,81 puan ve üstü), kararsız (70,21-91,80), olumsuz (70,20 puan ve altı)” şeklinde sınıflandırıldığında öğretmenlerin tutumlarına ilişkin tutum ortalamasının “kararsız” bir tutum yapısını yansıttığı gözlenmektedir. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin 97’sinin (% 38,80) tutum puan ortalaması 91,81 ile 135,00 arasında yer almaktadır. Ulaşılan bu değer öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına yönelik *kararsız* bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Ölçme aracının sonunda bulunan açık uçlu görüş yazma bölümünden elde edilen veriler ışığında; sınıf öğretmenleri kılavuz kitapların büyük boyutlu olmasından, taşıma zorluğundan , önerilen etkinliklerin sınıfta zaten farklı hazır bulunuşluk,algı ve ihtiyaç düzeylerinde bulunan farklı öğrencilere uygulama zorluğundan bahsetmişler ve etkinliklerin önerilen zamanlarda yetişmemesi yüzünden yıllık plânların yetişmediğini belirtmişlerdir.

Bu veriler ışığında; öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımını genellikle “*Günlük Ders Plâni*” paralelinde kullandıkları; kılavuz kitapların onları yeni araştırmalar yapmaya ve yeni sorular sormaya teşvik etmediği söylenebilir .

4.3.Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Tutumları

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan tutum ölçeğinde “Benimseme” , “Kaçınma” ve “Değer verme” boyutları olmak üzere toplam üç alt boyut yer almaktadır. Aşağıda yer alan tablolarda öğretmenlerin ölçeğin belirtilen alt boyutlarına ilişkin almış oldukları puan dağılımları yer almaktadır.

4.3.1.Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanları

Öğretmenlerin ölçeğin “Benimseme” alt boyutunda yer alan maddelere vermiş oldukları cevaplardan elde edilen puanların dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Örneklem “Benimseme” Alt Boyutuna Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Tutum	N	\bar{X}	ss	Min.	Max.	Madde Sayısı	\bar{X}	
							40,81 – 60,00	
							f	%
	250	39,69	9,03	12	56	12	119	47,60

Tablo 4. incelendiğinde, öğretmenlerin ölçeğin “benimseme” alt boyutuna yönelik toplam tutum puanları ortalamasının $\bar{X}=39,69$ olduğu gözlenmektedir. 5 seçenekli cevap kategorisi; “olumlu(40,81 puan ve üstü), kararsız (31,21-40,80), olumsuz (31,20 puan ve altı)” şeklinde sınıflandırıldığında öğretmenlerin tutumlarına ilişkin puan ortalamasının “kararsız” bir tutum yapısını yansıttığı gözlenmektedir. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin 119’unun (% 47,60) tutum puan ortalaması 40,81 ile 60.00 arasında yer almaktadır. Ulaşılan bu değer öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına yönelik ölçeğin “benimseme” alt boyutu bağlamında kararsız bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Bu durumun nedenleri arasında kılavuz kitapların evrak işlerini artırması (özellikle ölçme-değerlendirme formlarının çokluğu), öğrencileri farklı alanlarda etkin hale getirmek için yapılması istenen etkinliklerin çokluğu, zamanın bu yüzden yetmemesi,kılavuz kitapların birleştirilmiş ve normal öğretim yapan sınıflar için ayrı ayrı yazılmamış olması gösterilebilir.

4.3.2. Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanları

Öğretmenlerin ölçeğin “Kaçınma” alt boyutunda yer alan maddelere vermiş oldukları cevaplardan elde edilen puanların dağılımı Tablo5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin “Kaçınma” Alt Boyutuna Yönelik Tutumlarına İlişkin Değerler

Tutum	N	\bar{X}	ss	Min.	Max.	Madde Sayısı	\bar{X}	
							30,61 – 45,00	
							f	%
	250	25,34	7,09	9	36	9	86	34,04

Tablo 5. incelendiğinde, öğretmenlerin ölçeğin “kaçınma” alt boyutuna yönelik toplam tutum puanları ortalamasının $\bar{X}=25,34$ olduğu gözlenmektedir. 5 seçenekli cevap kategorisi; “olumlu(30,61 puan ve üstü), kararsız (23,41-30,60), olumsuz (23,40 puan ve altı)” şeklinde sınıflandırıldığında öğretmenlerin tutumlarına ilişkin puan ortalamasının “kararsız” bir tutum yapısını yansıttığı gözlenmektedir. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin 86’sının (% 34,04) tutum puan ortalaması 30,61 ile 45.00 arasında yer almaktadır. Ulaşılan bu değer öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına yönelik ölçeğin “kaçınma” alt boyutu bağlamında kararsız bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Yine öğretmenlerden alınan görüşlere göre bu durumun nedeni,günlük plân işlevinden dolayı kılavuz kitapları benimseyen öğretmenlerin, kılavuz kitapların iş yükünü ,özellikle de ölçme ve değerlendirme boyutlarındaki faaliyetleri artırmasından dolayı kararsız kalmalarıdır. Yani öğretmenler kılavuz kitaptan vazgeçmemekle birlikte benimseme kapsamına da almamaktadır. Bu durum da kılavuz kitapların öğretmen görüşleri doğrultusunda yeniden yazılması gereği ihtiyacının ortaya çıkarması bakımından önemlidir.

4.3.3. Öğretmenlerin Tutum Ölçeği “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanları

Öğretmenlerin ölçeğin “Değer verme” alt boyutunda yer alan maddelere vermiş oldukları cevaplardan elde edilen puanların dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin “Değer verme” Alt Boyutuna Yönelik Tutumları

Tutum	N	\bar{X}	ss	Min.	Max.	Madde Sayısı	\bar{X}	
							20,41 – 30,00	
							f	%
	250	21,38	4,50	8	29	6	161	64,40

Tablo 6. incelendiğinde, öğretmenlerin ölçeğin “Değer verme” alt boyutuna yönelik toplam tutum puanları ortalamasının $\bar{X}=21,38$ olduğu gözlenmektedir. 5 seçenekli cevap kategorisi; “olumlu(20,41 puan ve üstü), kararsız (15,61-20,40), olumsuz (15,60 puan ve altı)” şeklinde sınıflandırıldığında öğretmenlerin tutumlarına ilişkin puan ortalamasının “olumlu” bir tutum yapısını yansıttığı gözlenmektedir. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin 161’inin (% 64,40) tutum puan ortalaması 20,41 ile 30.00 arasında yer almaktadır. Ulaşılan bu değer öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına yönelik ölçeğin “değer verme” alt boyutu bağlamında olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenler, öğretmen kılavuz kitabı kullanma yaklaşımını değerli buldukları söylenebilir.

Bu verilerin çok çeşitli anlamları olabilir. Ancak kılavuz kitap uygulamasının öğretmenleri günlük ders planı yapmaktan ve etkinlik düzenlemekten kurtarmasının ulaşılan %64,40 değer verme puanına büyük katkısı olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle “benimseme” ve “kaçınma” alt boyutlarında “kararsız” kalan öğretmen tutumları, “değer verme” boyutunda “olumlu” bir görünüme bürünmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin “Kılavuz Kitap”ları henüz benimsemedikleri ancak planlama boyutuna getirdiği pratiklik ve hazırlık özellikleriyle kullanmaya değer gördükleri söylenebilir.

4.4. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına yönelik tutumları; cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, görev yaptıkları sosyoekonomik çevre, değişen ilköğretim programı konusunda hizmet içi eğitim alma durumu ve değişen ilköğretim programı konusunda yenilikleri takip etme durumuna göre incelenmiş ve bu değişkenlerle öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

4.4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tutum Puanları

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin “toplam” tutum puanlarına ilişkin değerler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Örneklemin “Toplam” Tutum Puanlarına İlişkin Değerler ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	T	p	Anlam
Kadın	95	82,92	15,28				
Erkek	155	88,55	14,08	248	2,97	0,003	*

* P< .05 anlamlı

Tablo 7. incelendiğinde araştırmaya katılan bayan sınıf öğretmenlerinin toplam tutum puan ortalamaları $\bar{X}=82,92$ ile erkek öğretmenlerin “toplam” tutum puan ortalamalarının $\bar{X}=88,55$ farklı olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, bayan öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik tutum puanları ile erkek öğretmenlerin tutum puanları arasındaki farkın $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı ($t= 2,97$) olduğu gözlenmektedir. Bu sonuca dayalı olarak cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik tutum puanlarını farklılaştırdığı, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik olarak daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Bu sonuçlara dayalı olarak, kılavuz kitap kullanımının erkek öğretmenler tarafından daha çok benimsendiği söylenebilir. Bu durumun nedenleri arasında erkek öğretmenlerin farklı etkinlik ve değerlendirme süreçlerine olan ilgi ve merakları, kılavuz kitapların kendilerine daha çok kolaylık sağladığını düşünmeleri, bayan

öğretmenlerin hazır etkinliklerden ziyade kendi ürünlerini sınıf ortamında sunmak istemeleri gösterilebilir.

4.4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Örneklemin “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin “benimseme” alt boyutu tutum puanları dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	T	P	Anlam
Kadın	95	37,62	8,98	248	2,88	0,004	*
Erkek	155	40,96	8,85				

* P< .05 anlamlı

Tablo 8. incelendiğinde araştırmaya katılan bayan sınıf öğretmenlerinin toplam tutum puan ortalamaları $\bar{X}=37,62$ ile erkek öğretmenlerin “toplam” tutum puan ortalamalarının $\bar{X}=40,96$ farklı olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, bayan öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik tutum puanları ile erkek öğretmenlerin tutum puanları arasındaki bu farkın $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı ($t=2,88$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik olarak “Benimseme” alt boyutunda daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

4.4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin “kaçınma” alt boyutu tutum puanları Tablo 9’da verilmiştir

Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	T	p	Anlam
Kadın	95	24,71	7,09				
Erkek	155	25,72	7,08	248	1,10	0,271	-

(-) p>.05 anlamsız

Tablo 9. araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik tutum ölçeğinin “kaçınma” alt boyutundan almış oldukları tutum puan ortalamaları hakkında bilgi vermektedir. Bayan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları ($\bar{X}=24,71$) ile erkek öğretmenlerin tutum puan ortalamaları ($\bar{X}=25,72$) arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı ($t=1,10$) bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, her iki gruptaki öğretmenlerin ölçeğin “kaçınma” alt boyutu ile ilgili “kararsız” bir tutum yapısına sahip oldukları söylenebilir.

4.4.1.3. Cinsiyet Değişkenine Göre “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin “Değer verme” alt boyutu tutum puanları Tablo 10’da verilmiştir

Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	T	p	Anlam
Kadın	95	20,59	4,32	248	2,19	0,029	*
Erkek	155	21,86	4,56				

* P< .05 anlamlı

Tablo 10. incelendiğinde araştırmaya katılan bayan sınıf öğretmenlerinin toplam tutum puan ortalamaları $\bar{X}=20,59$ ile erkek öğretmenlerin “toplam” tutum puan ortalamalarının $\bar{X}=21,86$ farklı olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, bayan öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik tutum puanları ile erkek öğretmenlerin tutum puanları arasındaki bu farkın $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı ($t=2,19$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Değer Verme” alt boyutu tutum puanlarını farklılaştırdığı, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik olarak “Değer Verme” alt boyutunda daha olumlu tutuma sahip oldukları, başka bir deyişle kılavuz kitabı kullanmaya daha fazla değer verdikleri söylenebilir.

4.4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin “toplam” tutum puanları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Kıdem Değişkenine Göre Örneklemin “Toplam” Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4332,57	3	1444,190	7,106	,000*	2-4,3,4
Gruplarıçi	49997,82	246	203,243			
Toplam	54330,38	249				

* P< .05 anlamlı

Tablo 11. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçekten almış oldukları toplam tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda F değeri (7,106) $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, mesleki kıdemi **16 yıl ve üstü** olan öğretmenlerin tutum puanlarının ($\bar{X}=91,34$), **6-10 yıl** ($\bar{X}=81,43$) ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlara oranla ($\bar{X}=83,67$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça kılavuz kitaba olan ihtiyaçlarının artması gösterilebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça ,kılavuz kitabın getirdiği rahatlığa daha çok rağbet ettikleri ve kılavuz kitabı daha çok kullandıkları söylenebilir.

4.4.2.1. Kıdem Değişkenine Göre “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin “benimseme” alt boyutu tutum puanları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Kıdem Değişkenine Göre Örneklemin “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1426,41	3	475,469	6,193	,000*	2-4,3-4
Gruplariçi	18886,88	246	76,776			
Toplam	20313,28	249				

* P< .05 anlamlı

Tablo 12. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçekten almış oldukları toplam “Benimseme” alt boyutu tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda F değeri (6,193) $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, mesleki kıdemi **16 yıl ve üstü** olan öğretmenlerin tutum puanlarının ($\bar{X}=91,34$), **6-10 yıl** ($\bar{X}=81,43$) ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlara oranla ($\bar{X}=83,67$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.2.2. Kıdem Değişkenine Göre “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin “kaçınma” alt boyutu tutum puanları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Kıdem Değişkenine Göre Örneklemin “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	212,86	3	70,954	1,421	,237	—
Gruplarıçi	12286,92	246	49,947			
Toplam	12499,78	249				

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 13. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçekten almış oldukları toplam “Kaçınma” alt boyutu tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda F değeri (1,421) $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu verilerden hareketle, “Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Kullanımına Yönelik ‘Kaçınma’ Alt Boyutu Tutum Puanları” arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

4.4.2.3. Kıdem Değişkenine Göre “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin “Değer verme” alt boyutu tutum puanları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Kıdem Değişkenine Göre Örneklemin “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	202,01	3	67,335	3,420	,018*	2-4
Gruplarıçi	4842,89	246	19,687			
Toplam	5044,90	249				

* P< .05 anlamlı

Tablo 14. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçekten almış oldukları “Değer Verme” toplam tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda F değeri (3,420) $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, mesleki kıdemi **16 yıl ve üstü** olan öğretmenlerin tutum puanlarının ($\bar{X}=91,34$), **6-10 yıl** ($\bar{X}=81,43$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik “Toplam” Tutum Puanları ve Ölçeğin, Alt Boyutlarına İlişkin Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Mezun olunan kuruma göre öğretmenlerin “toplam” tutum puanları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Mezun Olunan Kuruma Göre “Toplam” Tutum Puanlarına İlişkin Örneklem Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1400,04	2	700,020	3,267	,040*	1-3
Gruplarıçi	52930,34	247	214,293			
Toplam	54330,38	249				

* P< .05 anlamlı

Tablo 15. incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre ölçekten almış oldukları toplam tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda F değeri (3,267) $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu fark,4 yıllık eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ,diğer branşlardan gelerek sınıf öğretmenliği yapan eğitimciler arasındaki farkı göstermesi bakımından anlamlıdır.

4.4.3.1. Mezun Olunan Kuruma Göre Örneklem “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Mezun olunan kuruma göre öğretmenlerin “benimseme” alt boyutu tutum puanları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Mezun Olunan Kuruma Göre “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	306,99	2	153,496	1,895	,152	—
Gruplariçi	20006,29	247	80,997			
Toplam	20313,28	249				

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 16 . incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre ölçekten almış oldukları “Benimseme” alt boyutu tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda F değeri (1,895) $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

4.4.3.2. Mezun Olunan Kuruma Göre Örneklemin “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Mezun olunan kuruma göre öğretmenlerin “kaçınma” alt boyutu tutum puanları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Mezun Olunan Kuruma Göre “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	281,17	2	140,585	2,842	,060	—
Gruplariçi	12218,61	247	49,468			
Toplam	12499,78	249				

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 17 . incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre ölçekten almış oldukları “Kaçınma” alt boyutu tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda F değeri (2,842) $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

4.4.3.3. Mezun Olunan Kuruma Göre Örneklemin “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Mezun olunan kuruma göre öğretmenlerin “Değer verme” alt boyutu tutum puanları dağılımı Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Mezun Olunan Kuruma Göre “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	17,67	2	8,836	,434	,648	—
Gruplariçi	5027,23	247	20,353			
Toplam	5044,90	249				

(—) $p>.05$ anlamsız

Tablo 18 . incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre ölçekten almış oldukları “Değer Verme ” alt boyutu tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda F değeri (0,648) $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

4.4.4.Dördüncü Alt Probleme Yönelik “Toplam” Tutum Puanları ve Ölçeğin, Alt Boyutlarına İlişkin Tutum Puanları

Görev yaptıkları sosyoekonomik çevreye göre öğretmenlerin “toplama” tutum puanları dağılımını Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin “Toplam” Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Çevre	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	Anlam
Düşük	106	85,25	14,46	248	1,07	0,287	—
Orta	144	87,26	14,99				

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 19. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden düşük sosyoekonomik çevrede görev yapanların toplam tutum puan ortalamaları $\bar{X}=85,25$, orta sosyoekonomik çevrede görev yapanların “toplama” tutum puan ortalamalarının $\bar{X}=87,26$ farklı olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, düşük sosyoekonomik çevrede görev yapan sınıf öğretmenlerinin tutum puanları ile orta derecedeki sosyoekonomik çevrede görev yapan öğretmenlerin tutum puanları arasındaki bu farkın $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamsız ($t=1,07$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin görev yaptıkları sosyoekonomik çevrenin öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik tutum puanlarını farklılaştırmadığı söylenebilir.

4.4.4.1. Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Görev yaptıkları sosyoekonomik çevreye göre öğretmenlerin “benimseme” alt boyutu tutum puanları dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin, “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Çevre	N	\bar{X}	ss	sd	T	p	Anlam
Düşük	106	38,97	8,59				
Orta	144	40,22	9,34	248	1,08	0,280	—

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 20. İncelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden düşük sosyoekonomik çevrede görev yapanların “Benimseme” tutum puan ortalamaları $\bar{X}=38,97$, orta sosyoekonomik çevrede görev yapanların puan ortalamalarının $\bar{X}=40,22$ olarak farklı olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, düşük sosyoekonomik çevrede görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Benimseme” tutum puanları ile orta derecedeki sosyoekonomik çevrede görev yapan öğretmenlerin “Benimseme” tutum puanları arasındaki bu farkın $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamsız ($t= 1,08$) olduğu bulunmuştur.

4.4.4.2. Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Göre Öğretmenlerin “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanları

Görev yaptıkları sosyoekonomik çevreye göre öğretmenlerin “Kaçınma” alt boyutu tutum puanları dağılımı Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin, “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Çevre	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	Anlam
Düşük	106	25,43	6,79				
Orta	144	25,26	7,32	248	0,19	0,852	—

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 21. İncelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden düşük sosyoekonomik çevrede görev yapanların “Kaçınma ” alt boyutu tutum puan ortalamaları $\bar{X}=25,43$, orta sosyoekonomik çevrede görev yapanların “Kaçınma ” alt boyutu tutum puan ortalamalarının $\bar{X}=25,26$ olarak farklı olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, düşük sosyoekonomik çevrede görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Kaçınma” alt boyutu tutum puanları ile orta derecedeki sosyoekonomik çevrede görev yapan öğretmenlerin “Kaçınma” alt boyutu tutum puanları arasındaki bu farkın $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamsız ($t= 0,19$) olduğu bulunmuştur.

4.4.4.3. Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin, “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanları

Görev yaptıkları sosyoekonomik çevreye göre öğretmenlerin “Değer verme” alt boyutu tutum puanları dağılımı Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Görev Yaptıkları Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğretmenlerin, “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Çevre	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	Anlam
Düşük	106	20,84	4,59				
Orta	144	21,78	4,41	248	1,63	0,104	—

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 22. İncelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden düşük sosyoekonomik çevrede görev yapanların “Değer Verme” alt boyutu tutum puan ortalamaları $\bar{X}=20,84$, orta sosyoekonomik çevrede görev yapanların “Değer Verme ” alt boyutu tutum puan ortalamalarının $\bar{X}=21,78$ olarak farklı olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, düşük sosyoekonomik çevrede görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Değer Verme” alt boyutu tutum puanları ile orta derecedeki sosyoekonomik çevrede görev yapan öğretmenlerin “Değer Verme” alt boyutu tutum puanları arasındaki bu farkın $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamsız ($t= 1,63$) olduğu bulunmuştur.

4.4.5. Beşinci Alt Probleme Göre, Öğretmenlerin “Toplam” Tutum Puanları ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Tutum Puanları

Değişen ilköğretim programı konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumuna göre “toplam” tutum puanları dağılımı Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre “Toplam” Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

H.İ Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	Anlam
H.İ.E.Aldım	175	86,25	15,58				
H.İ.E.Almadım	75	86,79	12,76	248	0,27	0,791	—

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 23. İncelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden, konuyla ilgili olarak hizmet içi eğitim alanların öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik toplam tutum puan ortalamaları $\bar{X}=86,25$, hizmet içi eğitim almayanların öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik toplam tutum puan ortalamalarının $\bar{X}=86,79$ olarak farklı olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, konuyla ilgili olarak hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik toplam tutum puanları ile hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik tutum puanları arasındaki bu farkın $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamsız ($t= 0,27$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin yeni ilköğretim programıyla ilgili olarak hizmet içi eğitim alıp almamasının, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik toplam tutum puanlarını farklılaştırmadığı, söylenebilir.

4.4.5.1. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre, “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Değişen ilköğretim programı konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumuna göre “benimseme” alt boyutu tutum puanları dağılımı Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

H.İ Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	Anlam
H.İ.E.Aldım	175	39,37	9,15				
H.İ.E.Almadım	75	40,44	8,77	248	0,86	0,392	—

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 24. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden, konuyla ilgili olarak hizmet içi eğitim alanların öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Benimseme” alt boyutu tutum puan ortalamaları $\bar{X}=39,37$, hizmet içi eğitim almayanların öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik toplam tutum puan ortalamalarının $\bar{X}=40,44$ olarak farklı olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, konuyla ilgili olarak hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Benimseme” alt boyutu tutum puanları ile hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Benimseme” alt boyutu tutum puanları arasındaki bu farkın $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamsız ($t=0,86$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin yeni ilköğretim programıyla ilgili olarak hizmet içi eğitim alıp almamasının, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Benimseme” alt boyutu tutum puanlarını farklılaştırmadığı, söylenebilir.

4.4.5.2. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Değişen ilköğretim programı konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumuna göre “Kaçınma” alt boyutu tutum puanları dağılımı Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

H.İ Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	Anlam
H.İ.E.Aldım	175	25,49	7,05				
H.İ.E.Almadım	75	24,99	7,19	248	0,51	0,611	—

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 25. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden, konuyla ilgili olarak hizmet içi eğitim alanların öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Kaçınma” alt boyutu tutum puan ortalamaları $\bar{X} = 25,49$, hizmet içi eğitim almayanların öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Kaçınma” alt boyutu tutum puan ortalamalarının $\bar{X} = 24,99$ olarak farklı olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, konuyla ilgili olarak hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Kaçınma” alt boyutu tutum puanları ile hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Kaçınma” alt boyutu tutum puanları arasındaki bu farkın $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamsız ($t = 0,51$) olduğu bulunmuştur.

4.4.5.3. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Değişen ilköğretim programı konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumuna göre “Değer verme” alt boyutu tutum puanları dağılımı Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

H.İ Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	Anlam
H.İ.E.Aldım	175	21,39	4,62				
H.İ.E.Almadım	75	21,36	4,24	248	0,05	0,963	—

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 26. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden, konuyla ilgili olarak hizmet içi eğitim alanların öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Değer Verme” alt boyutu tutum puan ortalamaları $\bar{X}=21,39$, hizmet içi eğitim almayanların öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Değer Verme” tutum puan ortalamalarının $\bar{X}=21,36$ olarak farklı olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, konuyla ilgili olarak hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Değer Verme” alt boyutu tutum puanları ile hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “Değer Verme” alt boyutu tutum puanları arasındaki bu farkın $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamsız ($t= 0,05$) olduğu bulunmuştur.

4.4.6. Altıncı Alt Probleme Göre Öğretmenlerin “Toplam” Tutum Puanları ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Tutum Puanlarının Değerleri

Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna göre “toplam” tutum puanları dağılımı Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre “Toplam” Tutum Puanları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yenilikleri Takip Etme Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlam
Evet	233	126,98	29586,00	1636,000	0,231	-
Hayır	17	105,24	1789,00			

(—) $p > .05$ anlamsız

Tablo 27. Değişen ilköğretim programı konusunda öğretmenlerin yenilikleri takip etme durumuna göre, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “toplam” tutum puanları arasında $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=1636,000$, $p > 0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde değişen ilköğretim programı konusunda yenilikleri takip eden öğretmenlerin tutum puan ortalamaları, yenilikleri takip etmeyen öğretmenlere oranla daha yüksek görünmekle birlikte görüş farkı anlamlı değildir. Bu sonuca dayalı olarak yenilikleri takip etme durumunun öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabı kullanmaya yönelik tutumları farklılaştırmadığı söylenebilir.

4.4.6.1. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna göre “Benimseme” alt boyutu tutum puanları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre “Benimseme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yenilikleri Takip Etme Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlam
Evet	233	128,39	29914,00	1308,000	,019	*
Hayır	17	85,94	1461,00			

* P< .05 anlamlı

Tablo 28. Değişen ilköğretim programı konusunda öğretmenlerin yenilikleri takip etme durumuna göre, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “benimseme” alt boyutu tutum puanları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur (U=1636,000, p<0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde değişen ilköğretim programı konusunda yenilikleri takip eden öğretmenlerin ölçeğin “benimseme” boyutu tutum puan ortalamalarının, yenilikleri takip etmeyen öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu sonuca dayalı olarak yenilikleri takip etme durumunun öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabı kullanmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde farklılaştırdığı söylenebilir.

4.4.6.2. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna göre “kaçınma” alt boyutu tutum puanları dağılımı Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre “Kaçınma” Alt Boyutu Tutum Puanları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yenilikleri Takip Etme Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlam
Evet	233	122,93	28643,00	1382,000	,037	*
Hayır	17	160,71	2732,00			

* P< .05 anlamlı

Tablo 29. Değişen ilköğretim programı konusunda öğretmenlerin yenilikleri takip etme durumuna göre, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “kaçınma” alt boyutu tutum puanları arasında $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur (U=1382,000, p<0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde değişen ilköğretim programı konusunda yenilikleri takip eden öğretmenlerin ölçeğin “kaçınma” boyutu tutum puan ortalamalarının, yenilikleri takip etmeyen öğretmenlere oranla daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bu sonuca dayalı olarak yenilikleri takip etme durumunun öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabı kullanmaya yönelik “kaçınma” alt boyutu tutumlarını farklılaştırdığı söylenebilir.

4.4.6.4. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanlarına İlişkin Değerler

Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna göre “Değer verme” alt boyutu tutum puanları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Değişen İlköğretim Programı Konusunda Öğretmenlerin Yenilikleri Takip Etme Durumuna Göre “Değer verme” Alt Boyutu Tutum Puanları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yenilikleri Takip Etme Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlam
Evet	233	128,49	29938,00	1284,000	,015	*
Hayır	17	84,53	1437,00			

* P< .05 anlamlı

Tablo 28. Değişen ilköğretim programı konusunda öğretmenlerin yenilikleri takip etme durumuna göre, öğretmen kılavuz kitabı kullanımına yönelik “değer verme” alt boyutu tutum puanları arasında $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur (U=1284,000, p<0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde değişen ilköğretim programı konusunda yenilikleri takip eden öğretmenlerin ölçeğin “değer verme” boyutu tutum puan ortalamalarının, yenilikleri takip etmeyen öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu sonuca dayalı olarak yenilikleri takip etme durumunun öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabı kullanmaya yönelik “değer verme” alt boyutu tutumlarını olumlu yönde farklılaştırdığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlar ve önerilere yer verilmektedir.

5.1.Sonuçlar

- Toplam tutum puanları incelendiğinde, öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına ilişkin kararsız bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.
- Öğretmenlerin “benimseme” ve “kaçınma” alt boyutlarına ilişkin tutum puanları da yine “kararsız” bir düşünce yapısını yansıtmaktadır.
- Öğretmenlerin kılavuz kitabı kullanma konusunda “değer verme” alt boyutunda ise olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.
- Erkek öğretmenlerin genel tutum puanları bayan öğretmenlerin genel tutum puanlarından daha yüksektir.
- Erkek öğretmenler kılavuz kitap kullanma konusunda, “benimseme ve değer verme” alt boyutlarında, bayan öğretmenlerden daha olumlu bir tutuma sahipken, “kaçınma” alt boyutu tutum puanları incelendiğinde hem erkek hem de bayan öğretmenlerin “kararsız” bir tutum yapısına sahip olduğu gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça kılavuz kitap kullanımına ilişkin toplam tutum puanları da artmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenlerin meslekî deneyimi arttıkça kılavuz kitabı kullanımına karşı olan tutum puanları da yükselmektedir.
- Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin “benimseme” ve “değer verme” alt boyutlarındaki tutum puanları daha yüksektir.
- Öğretmenlerin kıdem yılı ile “kaçınma” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenleri, farklı branşlardan mezun olan ve sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlere oranla, kılavuz kitap kullanmaya karşı daha olumlu bir tutuma sahiptirler.
- Mezun olunan kuruma göre öğretmen kılavuz kitabı kullanma “benimseme”, “kaçınma” ve “değer verme” alt boyutlarına göre öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre toplam tutum puanları ve alt boyut tutum puanlarında anlamlı farklar bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Öğretmenlerin programla ilgili yenilikleri takip etme konusundaki toplam tutum puanları ve alt boyut tutum puanları; yenilikleri takip eden sınıf öğretmenleri lehine olmak üzere olumludur.
- Öğretmenler kılavuz kitabın kendilerini sınırladığı ve yaratıcılıklarını azalttığı görüşündedirler.
- Öğretmenler kılavuz kitapları çok karışık bulmakta, bazı etkinliklerle kazanımların bire bir örtüşmediğini düşünmektedirler.

5.2.Öneriler

Bu bölümdeki öneriler öğretmen tutum ölçeğine eklenen açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin özetlenmesi sonucu oluşturulmuştur. Dolayısıyla bu önerilerin problem ve alt problem cümleleriyle paralelliği yoktur. Tezin amacı bir durumu (öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına ilişkin tutumlarını) sadece tespit etmektir.

- Kılavuz kitapların hazırlanmasında öğretmen görüşlerine daha çok yer verilmeli ve kılavuz kitap kullanımı konusunda öğretmenlere gerekli serbestlik sağlanmalıdır.
- Öğretmenler için yeni ilköğretim programının uygulanması ve kılavuz kitabın kullanımı konusunda hizmet içi eğitimi verilmelidir. Öğretmenler kılavuz kitaptan sadece bir “kılavuz” olarak yararlanma konusunda gerekli bilgilere sahip olarak eğitim ortamında bulunmalıdırlar.
- Bölgeler arasındaki farklılıklar göz önüne alınarak,kılavuz kitaplarda farklı etkinlik,örnek ve açıklamalara da yer verilmelidir.
- Kitap inceleme komisyonlarına öğrenci ve veli temsilcileri de katılmalıdır. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisi projesiyle artık karar alma mekanizmalarında kendine yer bulan öğrenciler,nasıl öğreneceklerine de kendileri karar verebilmelidirler. Küçük öğrenciler için ise bu işi velilerin yapacağı düşünüldüğünde ödev dağıtımı,ders ağırlığı gibi konularda veli ve öğrencilerin söz sahibi olmalarının başarıyı artıracığı düşünülmektedir.
- Pilot uygulamalar farklı bölgelerde yapılmalı,bu uygulamaların sonuçları birbirleri ile karşılaştırılarak gerekli dönütler sağlanmalıdır.
- Öğretmen kılavuz kitapları fiziksel yıpranmaya karşı fasikül olarak tema tema basılmalıdır. Bu şekilde taşıma kolaylığına sahip kitapların,öğretmenler tarafından her ortamda rahatça inceleneceği ve daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Kılavuz kitapların ders işlenişi bölümlerinde öğretmenlere daha fazla özgürlük tanınmalıdır.
- Öğretmenlerin görüşleri daha çok dikkate alınmalıdır.
- Yeni ilköğretim programının değerlendirme boyutu,öz korunarak biçimsel sadeleştirme işlemine tabi tutulmalıdır.

BÖLÜM VI

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K.Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

AKBABA, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Sayı: 54-55. Yıl: 2004.

AKYÜZ, Yahya (2001), *Türk Eğitim Tarihi*, 8. (Basım), İstanbul: AlfaYayımları.

ALKAN, C. ve arkadaşları. (1987). Eğitim Teknolojisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

ALLPORT,G. (1996). “Attitudes in the History of Social Psychology”(Ed. Jahoda M.,Warren, N.) Attidues America: Penguin Books. 15-21.

ARSLAN, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 146. Yıl: 2000.

ATMACA, S., Aslan, F. ve Kaptan, F., 2007. 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Bir İnceleme, 1. Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

AYDIN, M. Z. (1998). Program Geliştirme Açısından Lise Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Ders Programı.

AYDOĞAN, H. (1997). Programlarla 8 Yıl

<http://www.milliyet.com.tr/1997/05/01/haber/dunden.html> Erişim: 21.05.2010

AYKAC, Necdet. (2003). “Basılı Öğretim Materyallerinde Görsel Tasarım”. Çağdaş Eğitim. 297, 30-41.

BALLACHEY, E.L. (1962). Individual İn Society. New York: Mc Graw Hill Book Co.

BİLEN, M. (2002). Plandan Uygulamaya Öğretim. 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

BİLGİLİ KİRİŞ, Meral. (1998). “İlköğretim Birinci Kademedeki Yararlanılan Ünite Dergilerinin İçerik, Dil ve Biçimsel Özelliklerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1995). Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi. Araştırma-İnceleme Dizisi ,Ankara: MEB Basım Evi.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. S. (1997). Program Geliştirme “Kaynak Metinler”. 2. Baskı. Konya: Öz Eğitim Yayınları.

CEYHAN, Erdal ve B. YİĞİT. (2003). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

CİCİOĞLU, H. (1985). Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişim). Ankara: AÜ EBF Yayınları.

CÜCELOĞLU, Doğan. (1997). İnsan ve Davranış: Psikolojinin Temel Kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇELİKÖZ, N. (2004). Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı: 1. Yıl: 2004.

ÇETİN, K. ve GÜLSEREN, H. Ö. (2003). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri. Milli Eğitim Dergisi. Yıl: 2003. Sayı: 160.

ÇITTİR, Tuba. (2003). G.Ü Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Devam Ettikleri Öğretmenlik Programlarına İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. G.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÇİLENTİ, Kamuran. (1987). Fen Bilgisi Öğretimi. Ankara: Meteksan

ÇİLENTİ, Kamuran. ve A. ÖZÇELİK. (1991). Biyoloji Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını, Etam A:Ş: Web-Ofset Tesisleri, s:215.

ÇİLENTİ, Kamuran. (1992). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası

DEMİREL, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 7. Yıl: 1992.

DEMİREL, Ö. (1998). Yabancı Dil Öğretim i. İstanbul: M E B Basım Evi.

DEMİREL, Ö. (2004). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. 7. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

EMİROĞLU, Gülmisâl. (2002). İlköğretim “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük” Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Ata Dergisi, (10), 65-86.

ERDEN, Münire. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. S.11.

ERDEN, Münire. (1997). Sosyal Bilgiler Öğretimi. İstanbul: Alkım Yayınları.

ERDEM, A. R. (2005). İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinek Nokta.
<http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=240> Erişim: 22.04.2006.

ERDEN, M.(1998).Eğitimde Program Değerlendirme. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

ERDOĞAN,T., 2007. İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8,14.

ERGİN, Akif. (1998). Öğretim Teknolojisi-İletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.

EŞGİ, Necmi. (2005). İlköğretim 5. Sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi. 165, 30.

FINDIKÇI, İlhami. (1991). Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyum Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Yayınları.

GÖKKAYA, Kürşat. (2003). Sosyal Bilgilere Giriş. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Sosyal Bilgiler. ŞAHİN C. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 9-29.

GÖMLEKSİZ, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (5), 339-370.

GÖZÜTOK, F. D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 160. Yıl: 2003.

GÜLSEREN, H. Ö. (2004). Yeni Öğretim Programı Ve Yapılandırmacı (Constructivist)Yaklaşım. Güvender Eğitim Bülteni. Sayı: 7. Yıl: 2004.

GÜNEŞ, Firdevs. (2002). Ders Kitaplarının İncelenmesi. Ankara: Ocak Yayınları.

HALİS, İ. (2001). Teknoloji-Eğitim Koordinasyonu, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Konya: Mikro Basım Yayın Dağıtım.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin. (1994). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.

İNCE,M.(2005). İlköğretim Ders Müfredatlarının Değiştirilme Süresi Üzerine Bir Değerlendirme. Eğitim Politikaları- Online Eğitim Dergisi,1. Erişim: 15.04.2005

İNCEOĞLU, M. (2004). Tutum, Algı, İletişim. Ankara: Kesit Tanıtım Ltd. Şti.

KABAPINAR, Yücel. (2004). Bir Öğretim Materyali Olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. C. ÖZTÜRK ve D. DİLEK (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık, 317-342.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem. (1983). İnsan ve İnsanlar. İstanbul: Beta Yayınları.

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1988): İnsan ve İnsanlar, İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.

KALAYCI, N. (2004). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

KARAGÖZ Demet, Ed; İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, İstanbul, 2005.

KARASAR, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları, 1998.

KARİP, E. (2005). İlköğretim 1–5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

KILIÇ, Abdurrahman, R., ATTİLA ve BAYKAN,Ö. (2002). Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Yaşanan Güçlükler. *Çağdaş Eğitim*, 293, 27-36.

KILIÇ, A. Ve S. Seven (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

KOYDEMİR F. (1994). Dokuz Eylül Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı ile Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kendi Anabilim Dallarına ve Almancaya Yönelik Tutumları Konusunda Karşılaştırmalı Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) s. 13. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

KÖSEOĞLU, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H., & Taşdelen, U. (2003). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı İçin Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı ?*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

KULA, O. B. (1988). Ders Kitabının Yapımında Gözetilen Bilim- Kuramsal ve Didaktik Çerçeve. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 2:101, 97-107.

KUZU, A., Yıldırım, Y., 2008. Seçmeli Bilişim Teknolojileri Öğretim Programına Yönelik Hazırlanmış Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Uygunluğuna İlişkin Bilgisayar Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi, VIII. Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Eskişehir, Türkiye.

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (2001). *Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Değerlendirme Ölçeği*. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 4-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 123-126.

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (2003). *Eğitim Programlarında Ders Kitabının Yeri*. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2-16.

MEB. (2000). 2001 Yılı Başında Milli Eğitim. Ankara: MEB. Yayınları.

MEB. (2004). MEB MÜfredat Geliştirme Süreci.

http://programlar.meb.gov.tr/index/giris_index.htm Erişim: 02.03.2006.

MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı.

Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2005a). Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı 517 Nolu İlköğretim Programı

Tanııtım Semineri. Yalova.

NAS, Recep. (2000). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Program, Yöntem ve Etkinlikler. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

OğUZKAN, F.1993.Eğitim Terimleri Sözlüğü.Ankara.

OğUZOğLU Dilek. (2003). Görsel Tasarım Açısından Tarih Ders Kitapları. N.

ÖZALP, R. ve Ataünal, A. (1977). Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilâtı.İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

ÖZALP, O. (1999). Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları ve Uygulamaları, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II. Ankara: MEB Yayınları.

ÖZDEMİR, M. Soner. (2005). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programlarına (1-5. sınıflar) İlişkin Görüşleri. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

ÖZDEN, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÖZMEN,Ü. (2005). Dersimiz Hayat Bilgisi. Eğitim Politikaları- Online Eğitim Dergisi, Erişim: 15.04.2005

ÖZTÜRK Cemil ve diğ., Sosyal Bilgiler-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı, _stanbul, 2005.

SABAN, A. (2002). Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayıncılık.

SİLAH, Mehmet. (2000). Sosyal Psikoloji (Davranış Bilimi). Ankara: Gazi Kitabevi.

SMITH, M.B. (1968). *Attitude Change*. International Encyclopedia Of The Social Sciences. Crowell and Mac Millan.

SÖZER, Ersan. (1996). Üniversitelerde Öğretim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. S. 2.

ŞAHİN, İ., Turan, H. ve Apak,Ö. (2005). Yeni Hayat Bilgisi Programının Kuramsal Çerçevesinin ve Pilot Okullardaki Öğretmenlerce Uygulanabilme Düzeyinin Yapılandırmacı Eğitim Kuramıyla Karşılaştırılması. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

ŞAHİN, T., Y. ve Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞAŞAN, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. Yaşadıkça Eğitim Dergisi. Sayı: 74–75. Yıl: 2002.

TAZEBAY, A. ve diğ. (2004). İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TEKİŞİK, H.H. (1986). Ders Kitabı Nedir, Seçimi Nasıl Olmalı?, Çağdaş Eğitim, 11(110): 1-3.

TERTEMİZ, Neşe, L. ERCAN ve Y. KAYABAŞI. (2001). Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi. L. KÜÇÜKAHMET(Ed.), Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 4-8. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TEZCAN, M. (1992). Atatürk ve Eğitim. Ankara: Gündoğan Yayıncılık.

TİTİZ, O. (2005). Yeni Öğretim Sistemi: Nasıl Bir Öğretmen? Yapılandırmacı Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Çoklu Zekâ Kuramı. Zambak Yayınları. İstanbul.

TOLAN, Barlas, İSEN, Galip, SÖNMEZ, Veysel. (1985). Ben ve Toplum: Sosyal Psikoloji. Ankara: Feryal Matbaacılık.

TURAN, İ. ve Karabacak, N., 2008. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğretimdeki Yansımaları, Milli Eğitim Dergisi, 177.

UÇAR, M . (1998). İlköğretimde Ders Araç Gereçleri Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Afyon: (Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

UZUN TURAN, Ayşe Nur. (2003). İlköğretim Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencileri İle Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÜLGEN, Gülten. (1997). Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. İstanbul: Alkım Yayınları.

ÜSTÜNDAĞ, Nurcan. (2001). Müfredat Laboratuvar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

VARIŞ, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme. "Teori ve Teknikler". Ankara: 6. Baskı. Alkım Kitapçılık.

YALIN, Halil İbrahim. (2002). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayınları.

YANGIN, Banu: "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergisi, cilt:5, sayı:2 (Kasım 2005), ss. 477-516.

YAYLACI ,H. Serhan ve YAYLACI Filiz.(1999). Eğitim Teknolojisi Dersinde Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi. AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 3, 21.

YILMAZ, H. A. & Sünbül, M. (2000) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Konya: Mikro Yayınları,No:1

EKLER

7.1.Tutum Ölçeği Skalaları

Yapılan analizler sonucunda, tutum ölçeği skalaları aşağıdaki gibi oluşmuştur.

Toplam tutum

<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
Tamamen Katılıyorum	(5) 113.41-135.00
Büyük ölçüde katılıyorum	(4) 91.81-113.40
Kararsızım	(3) 70.21- 91.80
Katılmıyorum	(2) 48.61- 70.20
Hiç katılmıyorum	(1) 27.00 -48.60

I.FAKTÖR

<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
Tamamen Katılıyorum	(5) 50.41- 60.00
Büyük ölçüde katılıyorum	(4) 40.81- 50.40
Kararsızım	(3) 31.21- 40.80
Katılmıyorum	(2) 21.61- 31.20
Hiç katılmıyorum	(1) 12.00 -21.60

II.FAKTÖR

<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
Tamamen Katılıyorum	(5) 37.81- 45.00
Büyük ölçüde katılıyorum	(4) 30.61- 37.80

Kararsızım	(3)	23.41- 30.60
Katılmıyorum	(2)	16.21- 23.40
Hiç katılmıyorum	(1)	09.00 -16.20

III.FAKTÖR

<u>Seçenek</u>		<u>Sınırı</u>
Tamamen Katılıyorum	(5)	25.21- 30.00
Büyük ölçüde katılıyorum	(4)	20.41- 25.20
Kararsızım	(3)	15.61- 20.40
Katılmıyorum	(2)	10.81- 15.60
Hiç katılmıyorum	(1)	06.00- 10.80

7.2. Geliştirilen Tutum Ölçeği

Değerli meslektaşım;

Bu çalışma, sizlerin “Öğretmen Kılavuz Kitabı” kullanımına ilişkin görüşlerinizi almak üzere hazırlanmıştır. Lütfen bu formlara kişisel hiçbir bilgi yazmayınız. Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederiz.

Fatih TORAMAN

Konur İ.Ö.O Md.Yrd.

**Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve
Öğretimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi**

1. Cinsiyetiniz

() Bay () Bayan

2. Mesleki kıdeminiz.

() 1-5 Yıl () 5-10 Yıl () 10-15 Yıl () 15 Yıl ve üstü

3.En son mezun olduğunuz kurum.

() Eğitim Fakültesi- 4 Yıllık () Eğitim Enstitüsü- 3 Yıllık
() Öğretmen Okulu () Eğitim Enstitüsü- Yüksek Lisans
() Eğitim Enstitüsü- Doktora () Diğer- Lütfen belirtiniz.....

4.Okulunuzun bulunduğu sosyoekonomik çevreyi nasıl tanımlarsınız?

() Düşük () Orta () Yüksek

5.Değişen ilköğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı?

() Evet , katıldım. () Hayır,katılmadım.

6. Değişen ilköğretim programlarıyla ilgili olarak ,

() Yenilikleri takip ederim. () Yenilikleri takip etmem.

	Tamamen katılıyorum.	Büyük ölçüde katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç katılmıyorum.
1. Kılavuz kitapsiz ders işlenmez.					
2. Kılavuz kitap kullanarak derse hazırlanmaktan büyük zevk duyarım.					
3. Kılavuz kitap kullanmak öğretmeni bağımlı yapar.					
4. Mecbur kalmadıkça kılavuz kitap kullanmam.					
5. Kılavuz kitabı en etkili nasıl kullanabileceğimin yollarını araştırırım.					
6. Kılavuz kitap kullanarak derse hazırlanmak ,derslere karşı motivasyonumu artırıyor.					
7. Kılavuz kitaplar öğretmenin yaratıcılığını engellemektedir.					
8. Kılavuz kitapsiz bir öğretim süreci düşünemiyorum.					
9. Kılavuz kitapları kullanarak öğrencilere daha iyi rehberlik yaptığımı düşünüyorum.					
10. Kılavuz kitap olmasa, derste eksiklik hissederim.					
11. Kılavuz kitaplardan faydalanmak, zamanı verimli kullanmayı engellemektedir.					
12. Kılavuz kitap kullanma yaklaşımı benim için önemlidir.					
13. Tüm derslerde kılavuz kitabı kullanılmalıdır.					
14. Kılavuz kitap uygulaması mesleki becerilerin gelişimine katkı sağlamaz.					
15. Kılavuz kitaplar beni daha çok araştırma yapmaya yönlendiriyor.					
16. Kılavuz kitaplar sayesinde ufukum açılıyor.					
17. Derslerimde kılavuz kitabı kullanmaya çalışırım.					
18. Kılavuz kitaplar zaman ve para israfıdır.					
19. Kılavuz kitap kullanan öğretmenlerin derslerde daha verimli olacağını düşünüyorum.					
20. Kılavuz kitaplar sayesinde derslere girerken içim daha rahat oluyor.					
21. Kılavuz kitaplar öğretmen için büyük kolaylıktır.					
22. Kılavuz kitap kullanma fikri bile benim rahatsız olmama yetiyor.					
23. Kılavuz kitabı kullanmak tembel öğretmen işidir.					
24. Kılavuz kitabı kullanma dersi daha zevkli bir hale getiriyor.					
25. Yetki verseler kılavuz kitabı uygulamasını kaldırırım.					
26. Kılavuz kitabı kullanarak ders işlemek bana zor geliyor					
27. Kılavuz kitapları kullanmak bana da yeni şeyler öğretiyor.					

7.3.Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullar

75. Yıl İlköğretim Okulu

Battal Gazi İlköğretim Okulu

Cumhuriyet İlköğretim Okulu

Dede Korkut İlköğretim Okulu

Fatih İlköğretim Okulu

Gazi İlköğretim Okulu

Geraldine İlköğretim Okulu

Gündoğdu Manas İlköğretim Okulu

Gürler İlköğretim Okulu

Hüseyin Kahya Yatılı Bölge İlköğretim Okulu

Hüseyin Özenen İlköğretim Okulu

İsmet Aydınli İlköğretim Okulu

İsmail Üstüner İlköğretim Okulu

İstiklâl İlköğretim Okulu

Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu

Mustafa Kemal İlköğretim Okulu

Mustafa Necati İlköğretim Okulu

Nuran Refik Altaş İlköğretim Okulu

Özbek Saran İlköğretim Okulu

Şehitler İlköğretim Okulu

Tınaz İlköğretim Okulu

Tüpraş İlköğretim Okulu

Yavuz Selim İlköğretim Okulu

Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu

100.Yıl İlköğretim Okulu

Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu

ANKET İZİNİ

T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

05 Mart 2010

Sayı : B.08.4.MEM.4.71.00.02-311/4120
Konu : Anket İzin

VALİLİK MAKAMINA

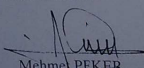
İlgi : a) 28.02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya konulan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 27/01/2010 tarih ve 579 sayılı yazısı.

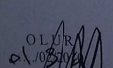
İlgi (a) Yönerge kapsamında; araştırma bir lili kapsıyorsa izin işlemlerinin, ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, biden çok lili kapsıyorsa Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'na sonuçlandırılması hükmüne bağlanmıştır.

İlgi (b) sayılı dilekçede; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatih TORAMAN'ın "1.Kademede Görev Yapan Sınıf Öğretmeninin Kılavuz Kitabı Kullanmaya İlişkin Tutumları (Kırıkkale İli Örneği)" konulu tez çalışmasında yararlanmak amacıyla anket çalışmasını ilimiz Merkezindeki İlköğretim Okullarında görevli sınıf öğretmenlerine yapmak istediği belirtilmektedir.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından düzenlenen "Araştırma Değerlendirme Formu"nda, adı geçen Yüksek Lisans öğrencisi Fatih TORAMAN'ın anket çalışmasını ilimiz Merkezindeki İlköğretim Okullarında görevli sınıf öğretmenlerine yapması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ve teklif ederim.


Mehmet PEKER
Milli Eğitim Müdürü


Ali ÇAĞLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Cumhuriyet Meydanı 71100
KIRIKKALE
Tel : (0318) 224 61 03-04-07-08
Faks : (0318) 224 25 59

Web:
http://kirikkale.meb.gov.tr
e-posta:
kir.kkalemem@meh.gov.tr

EĞİTİM
%100
DESTEK

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!