T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ VE TEMATİK PROGRAM ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARA YÖNELİK BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

NİHAL ÇOBAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DOÇ. DR. İLKAY AŞKIN TEKOL

AĞUSTOS - 2022
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Nihal ÇOBAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ VE TEMATİK PROGRAM ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARA YÖNELİK BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

NİHAL ÇOBAN

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
DANIŞMAN:DOÇ. DR. İLKAY AŞKIN TEKKOL

Araştırmada bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında Türkiye'de yürütülmüş olan tez ve makalelerin eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizinin kullanıldığı çalışmada Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında "Tematik", "Tematik program", "Tematik program yaklaşımı", "Thematic program/curriculum", "Bütünleştirilmiş", "Bütünleştirilmiş program", "Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımı", "Integrated program/curriculum" anahtar kelimeleri taratılarak 2000 ve 2021 yılları arasında yayınlamış 130 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar, araştırmanın kapsamı ve içeriğine uygunluğu bakımından incelenerek elenmiş ve araştırma toplam 90 çalışma ile yürütülmüştür. Elde edilen çalışmalar Excel programına "Tematik program ve bütünleştirilmiş programın tanımları, yayın yılı, yayın türü, çalışmalarda kullanılan dil, yayımlandığı üniversiteler, tezlerin yayımlanan enstitüler, yayımlanan anabilim dalları, araştırma deseni, deneysel desende yapılan çalışmaların deneysel desen türü, çalışmaların yöntemi, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, örneklem/çalışma grubu, örneklem büyüklüğü, konu, çalışmaların yapıldığı ders konu alanı sayısı, çalışmaların sonuçları, çalışmada yer alan öneriler" değişkenleri bakımından sınıflandırılıp her bir değişkene kod atanarak incelenmiştir. Araştırma da elde edilen sonuçlara göre bütünleşik program tanımına baktığımızda en fazla %44,68 oran ile "Farklı ders/disiplinlerin bütünleştirilmesi", tematik program tanımına baktığımızda ise en fazla %66,67 oran ile "Dersleri bütünleştirme" olarak görülmüştür. Bütünleştirilmiş ve tematik program alanında en fazla 2016 yılında çalışma yapıldığı, en fazla yayınlanan türün ise %55,55 oranı ile makale olduğu görülmüştür. Çalışmaların %90'ı Türkçe yayınlanmıştır. İncelen tez çalışmalarının en fazla %10 oranında Hacettepe ve Ankara Üniversitelerinde yayınlandığı görülmüştür. Çalışmaların %52,5'i Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ve %35'i İlköğretim Anabilim Dalında yapılmıştır. Çalışmaların %58,88'i deneysel çalışmadır. Deneysel çalışmaların ise %81,13'ü öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen türündedir. Çalışmaların %25,44'ü karma yöntem ile %20'si nitel yöntem ile %7,77'si ise nicel yöntemle yapılmıştır. Veri toplama araçlarında ise en fazla %47,77 oran ile diğer başlık adı altında toplanan problem senaryoları, ses kayıtları, ikilem durumları formu gibi çeşitli ölçme araçları yer alırken ikinci sırada %36,66'lık oran ile görüşme yer almıştır. Veri çözümleme tekniklerinde en fazla %14,76'lık oran ile t-testi kullanılmıştır. Çalışmaların en fazla %69,23 oranla ilkokul öğrencileriyle yapıldığı ve örneklem büyüklüğünün en fazla %50,68 oranıyla 0-50 aralığında yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların konularına göre dağılımlarında ise en fazla çalışmanın %78,88 oran ile bütünleştirilmiş program alanında en az ise %5,55 oranı ile tematik program alanında yapıldığı

görülmüştür. Çalışmaların ders konu alanlarına göre en fazla bir ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmaların %47,56 oranında oldu, çalışmaların sonuçlarına göre ise en fazla %73,33 ile olumlu sonuçlandığı görülmüştür. Çalışmalar önerilere göre sınıflandırıldığında ise en fazla önerinin %16,66 oranı ile "Farklı ders/tema ve becerilere etkisi incelenebilir." olduğu görülmektedir. Uygulamaların geliştirilmesine yönelik olarak sunulan öneriler ise "Tematik program ve bütünleştirilmiş program alanında daha fazla çalışma yapılabilir" ve "Akademik çalışma sayısı artırılarak literatüre katkı sağlanabilir." olarak belirtilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Program, Bütünleştirilmiş program, Tematik program, İçerik analizi

Ağustos 2022, 80 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

A CONTENT ANALYSIS IN THE FIELD OF INTEGRATED AND THEMATIC CURRICULUM STUDIES

NİHAL ÇOBAN

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION
PRIMARY EDUCATION
SUPERVISOR:ASSOC. PROF. DR. İLKAY AŞKIN TEKKOL

In the research, it is aimed to determine the trends of the dissertations and articles conducted in Turkey in the field of integrated and thematic curriculum. In the study it was used qualitative research method, content analysis. Data of the research were gathered from Google Scholar and Council of Higher Education (YOK) Thesis Center with key words: “Tematik”, “Tematik program”, “Tematik program yaklaşımı”, “Thematic program/curriculum”, “Bütünleştirilmiş”, “Bütünleştirilmiş program”, “Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımı”, “Integrated program/curriculum”. It was reached 130 total studies and they were eliminated to 90 according to studies scope and content. The obtained studies were written in Excel program as “Thematic and integrated curriculum definitions, publication year, publication type, language used in studies, universities where theses were published, institutes where theses were published, departments that were published, research design, experimental design type of studies conducted in experimental design, method of studies, data collection. tools, data analysis techniques, sample/study group, sample size, subject, number of course subject areas in which the studies were conducted, results of the studies, suggestions in the study were classified in terms of the variables and the quantitative data were examined by assigning a code to each variable. According to the results, when we look at the definition of integrated curriculum, it is seen that “Integration of different courses/disciplines” with a rate of 44,68% at most, and when we look at the definition of thematic curriculum, it is seen as “Integration of courses” with a maximum rate of 66,67%. It was seen that the most studies were conducted in the field of integrated and thematic curriculum in 2016, and the most published type was the article with a rate of 55,55%. 90% of the studies were published in Turkish. It was observed that the dissertations were published in Hacettepe and Ankara Universities at the most 10%. 52,5% of the studies were carried out in the Institute of Educational Sciences and 35% in the Primary Education Department. 58,88% of the studies were experimental studies. 81,13% of the experimental studies were in the type of experimental design with pretest-posttest control group. 25,44% of the studies were conducted with mixed method, 20% with qualitative method and 7,77% with quantitative method. In the data collection tools, there were various measurement tools such as problem scenarios, voice recordings, and dilemma situations form, which were collected under the other heading with a rate of 47,77%, while interviews took the second place with a rate of 36,66%. In data analysis techniques, t-test was used with a maximum rate of 14,76%. It was observed that the studies were carried out with primary school students with a rate of 69,23% at most, and the sample size was made in the range of 0-50 with

a maximum rate of 50,68%. In the distribution of the studies according to their subjects, it was seen that the most studies were carried out in the integrated curriculum area with a rate of 78,88%, and the least in the thematic curriculum area with a rate of 5,55%. According to the course subject areas of the studies, 47,56% of the studies were integrated with at most one course/subject area, and according to the results of the studies, it was seen that the most positive results were 73,33%. When the studies are classified according to the suggestions, "The effect of the suggestions on different courses/themes and skills can be examined" with the highest rate of 16,66%. appears to be. Suggestions for the development of applications are "More studies can be done in the field of thematic curriculum and integrated curriculum" and "Contribution to the literature can be made by increasing the number of academic studies." specified as.

KEYWORDS: Curriculum, Integrated curriculum, Thematic curriculum, Content analysis

August 2022, 80 Page

Anneme…

TEŞEKKÜR

Lisans ve lisans üstü eğitim sürecinde nasıl iyi bir öğretmen ve iyi bir insan olacağımı bana öğreten ve en güzel örneği olan, akademik sosyal hayatta beni her zaman destekleyen, her zaman yanımda olan anlayışı ve güzel kalbiyle iyi ki benim öğretmenim dediğim sevgili danışman hocam Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL'a,

Eğitim hayatımda beni her daim destekleyen ve güç veren değerli hocalarım Dr. Veysi Erken, Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ, Doç. Dr. Mehmet Koray SERİN, Doç. Dr. Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU'na ve adını sayamadığım diğer tüm hocalarıma,

Benim yüzümü her daim gülümseten yanlarında mutlu olduğum ve bana öğretmenlik sevincini tattırmış olan Hakkari'deki 19 minik öğrencime,

Küçük yaşlardan beri bana her daim güzeli ve iyiyi tavsiye eden rahmetle andığım canım babaannem Rahime DEMİRER'e

İlk günden beni tüm zorluklara rağmen maddi ve manevi olarak eğitim hayatımı sürdürmem için çabalayan bana hayatı öğreten ve varlıklarına şükrettiğim en güzel öğretmenlerim olan canım annem Kiraz BAYRAM ve canım babam Ahmet BAYRAM'a,

Muhteşem kalbiyle her daim destekçim olan akademik anlamda bana her zaman güç veren ve tezime yapmış olduğu katkılardan dolayı ayrıca teşekkür ettiğim canım kardeşim Zuhal BAYRAM'a,

Lisans sürecinde desteklerini esirgemeyen ve lisansüstü eğitim sürecine başlamam ve sürdürmem için beni sürekli destekleyip güç veren ve her daim yanımda olan sevgili eşim Okan ÇOBAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

NİHAL ÇOBAN

Kastamonu, 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ..... **ii**
TAAHHÜTNAME ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
TEŞEKKÜR ..... **ix**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ ..... **xii**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **xiii**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xiv**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Problem Durumu 1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi 4
1.3 Problem Cümlesi 4
1.3.1 Alt Problemler 5
1.4 Sayıltılar 5
1.5 Sınırlılıklar 5
1.6 Tanımlar 6
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **7**
2.1 Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar 7
2.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 15
3. KURAMSAL ÇERÇEVE **24**
3.1 Bütünleştirişmiş Program Yaklaşımı 24
3.1.1 Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımının Özellikleri 26
3.1.2 Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımının Yararları 26
3.1.3 Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımındaki Modeller 29
3.1.3.1 Jacobs'un (1989) bütünleştirilmiş program modelleri 29
3.1.3.2 Fogarty (1991) program bütünleştirmenin 10 yolu 30
3.1.3.3 Network model (network model) 31
3.1.3.4 Loepp (1999) program bütünleştirme modeli 31
3.2 Tematik Program Yaklaşımı 34
3.2.1 Tematik Programın Temelleri 36
3.2.2 Tematik Programın Avantajları 36
3.2.3 Tematik Programın Dezavantajları 37
3.3 Disiplinler Arası Program Yaklaşımı 38
3.3.1 Disiplinlerarası Öğretim Programının Avantajları 40
3.3.2 Disiplinlerarası Öğretim Programının Dezavantajları 41
4. YÖNTEM **43**
4.1 Çalışma Modeli 43
4.2 Çalışma Verilerinin Toplanması 44
4.3 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 45
4.4 Verilerin Analizi 45
5. BULGULAR VE TARTIŞMA **47**
5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 47
5.1.1 Bütünleşik Program ve Tematik Program Tanımları 47

5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 48
5.2.1 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanındaki Çalışmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı 48
5.2.2 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı 50
5.2.3 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Kullanılan Dile Göre Dağılım 51
5.2.4 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Tezlerin Yayımlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı 51
5.2.5 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Tezlerin Yayımlandığı Enstitülere Göre Dağılımı 53
5.2.6 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Tezlerin Yayımlandığı Anabilim Dallarına Göre Dağılımı 54
5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 55
5.3.1 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı 55
5.3.2 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmalardan Deneysel Çalışmaların Deneysel Desen Türleri 56
5.3.3 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı 56
5.3.4 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Sınıflandırılması 57
5.3.5 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Veri Çözümleme Tekniklerine Göre Sınıflandırılması ... 58
5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 60
5.4.1 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılımları 60
5.4.2 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımları 61
5.4.3 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Konularına Göre Dağılımları 62
5.4.4 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Yapıldığı ders/konu alanı Sayılarına Göre Dağılımları ... 62
5.4.5 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımları 63
5.4.6 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmalarda Yer Alan Önerilere Göre Dağılım Tablosu 65
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 67
6.1 Sonuç 67
6.2 Öneriler 68
6.2.1 Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler 68
6.2.2 Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 69
KAYNAKLAR 70
EKLER 78
EK A Veri Sınıflandırma Formu 79

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1 Disiplinlerarası model 32
Şekil 3.2 Probleme dayalı model 33
Şekil 3.3 Tema tabanlı öğretim 33
Şekil 3.4 Domuz gribi örnek tema 36
Şekil 4.1 İçerik analizi işlem basamakları 44

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 5.1 Bütünleştirilmiş ve tematik program tanımları 47
Tablo 5.2 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı 48
Tablo 5.3 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan makale ve tezlerin yayın türlerine göre dağılımı 50
Tablo 5.4 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan makale ve tezlerde kullanılan dile göre dağılım 51
Tablo 5.5 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan tezlerin yayımlandığı üniversitelere göre dağılımı 51
Tablo 5.6 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan tezlerin yayımlandığı enstitülere göre dağılımı 53
Tablo 5.7 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan tezlerin yayımlandığı anabilim dallarına göre dağılımı 54
Tablo 5.8 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı 55
Tablo 5.9 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmalardan deneysel çalışmaların deneysel desen türleri 56
Tablo 5.10 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı 57
Tablo 5.11 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre sınıflandırılması 57
Tablo 5.12 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların veri çözümleme tekniklerine göre sınıflandırılması 58
Tablo 5.13 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların örneklem/çalışma grubuna göre dağılımları 60
Tablo 5.14 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımları 61
Tablo 5.15 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların konularına göre dağılımları 62
Tablo 5.16 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların yapıldığı ders/konu alanı sayılarına göre dağılımları 63
Tablo 5.17 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların sonuçlarına göre dağılımları 64
Tablo 5.18 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmalarda yer alan önerilere göre dağılım tablosu 65

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

f : Veri sayısı
% : Yüzde

Kısaltmalar

STEM : Science Techonology Engineering Mathematics
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
TDK : Türk Dil Kurumu
EPÖ : Eğitim Programları ve Öğretim
YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

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

1.1 Problem Durumu

İnsan, toplum içerisinde bir kültür bağıyla var olan, düşünebilen, sorgulayabilen, bütünleştirici bakabilen yaşadığı çevreyi biçimlendirip değiştirebilen varlıktır (TDK, 2022). İnsanlık, var olduğu günden beri öğrenen ve bu öğrenmenin devamlılığını sağlamayı amaçlayan bir yapı içerisindedir. Bu yapı ile beraber öğrendiklerini diğer bireylere ve özellikle gelecek kuşaklara aktarma çabası içerisinde olmuştur. İnsanların bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrendiklerini karşı tarafa aktararak davranış ya da düşünce değişikliği meydana getirmesine "eğitim" adı verilmektedir (Fidan, 2012). Eğitim de kendi içerisinde amaç bakımından ikiye ayrılmaktadır. Bireylerin bilinçli ve istendik olarak karşı tarafın düşünce ve hareketlerinde davranış değişikliğinde bulunması "formal eğitim" olarak adlandırılırken kasıtlı olmadan karşı tarafın düşünce ve davranışlarında değişiklik meydana getirmesi ise "informal eğitim" olarak karşımıza çıkmaktadır (Baykul,1992).

Günümüzde, toplumların ve devletlerin bakış açısı, insanlığın geçirdiği süreçlerle birlikte geldiği son noktada; istendik şekilde bilgi ve becerilerin aktarılması gerektiği ve bunun da formal yollarla sürdürülmesi üzerinedir. Eğitimin formal yollarla verilmesi, eğitim alanında belirli düzenlemeler ve kurallar içerisinde yapılandırılıp sunulması gereğini ortaya koymuştur. Bu sebeple eğitimde, hangi yöntemlerin veya felsefenin kullanılacağına yönelik olarak farklı görüşlerin ortaya atılmasına sebep olmuştur.

Araştırmacılar, eğitimi formal yollarla öğrencilere ve topluma sunarken toplumun belirli unsurlarını göz önünde bulundurarak planlamakta ve sunmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti, formal yollarla öğrencilere sunduğu eğitim anlayışını Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) oluşturduğu öğretim programları aracılığıyla yapmaktadır.

Öğretim programı, öğrencide geliştirmek istenen davranışın planlanması, uygulanması ve değerlendirmesi süreçlerinin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1975).

Öğretim programları temelde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanmaktadır (MEB, 1973). Belirtilen programda disiplinlere yönelik olarak aday hedefler noktasında eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi ve eğitim ekonomisi alanlarından yararlanmakta ve aday hedefleri asıl hedefler olarak programa yerleştirirken bu unsurları kullanmaktadır (Ertürk, 1975).

Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarına bakıldığında tek bir öğretim programının olmadığı her disipline yönelik olarak programların geliştirildiği, disiplinler ile bu sınırlandırmanın gerçekleştiği görülmektedir. Günlük hayatta karşılaştığımız problemlerin karşımıza disiplinlere ayrılmış bir şekilde çıkmaması ve sorunlar karşısında farklı disiplinlere ve becerilere aynı anda ihtiyaç duyulması düşüncesi bir dönem ülkemize de gelen John Dewey'in felsefesine göre "Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir" (Dewey, 2019) anlayışını desteklemektedir. Bu durum günlük yaşamda karşılaştığımız durumların kolektif bir şekilde oluşunu ve bu problemleri çözerken de aynı kolektif bilinçle yaklaşmamız gerektiğini göstermektedir. Nitekim insana gelişimsel açıdan bakıldığında gelişim özelliklerinin birbirinden bağımsız olarak düşünülemediği ve bireyin gelişiminin bir bütün olarak ele alınması gerektiği görülmektedir. Gelişimin bir bütün olması ve birbirleriyle etkileşim içerisinde olması insana tek yönlü olarak bakılamayacağını göstermektedir (Senemoğlu, 2012). Günlük hayatta disiplinlerinin birbirinden bağımsız düşünülememesi, eğitim programlarının da bir bütün olarak işe koşulmasının etkili olacağı düşüncesini desteklemektedir. Gelişen ve değişen dünya düzeniyle birlikte yeni öğrenme alanlarının varlığı ve bu alanların farklı disiplinler aracılığıyla programlara girmesinin mevcut disiplinlerin parçalanarak ve yeni disiplinlerin oluşmasına sebebiyet vermenin öğretim programlarını gereğinden fazla ağırlaştırmakta olduğu ifade edilmektedir (https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/isler.htm). Bu sebeple mevcut öğretim programları disiplinler olarak birbirinden ayrıştığı durumda

beklentiyi tam olarak karşılamaması söz konusu olabilmektedir. Disiplinler olarak birbirinden ayrıştırılmış farklı öğretim programları yerine bütünleştirilmiş programların kullanılması öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşama daha kolay bir biçimde aktarmalarına fayda sağlarken Dewey'e (2019) göre okulun toplumun bir aynası olması gerektiği anlayışını desteklemektedir.

Eğitim programlarındaki farklı yaklaşımlar arasında eğitimin disiplinlere ayrılarak farklı disiplinler ile öğrencilere verilmesine karşın eğitimin disiplinleri birleştirerek ya da birbirleri ile bağdaştırarak öğrenciye sunulması amacıyla birçok yaklaşımın öne sürüldüğü görülmektedir. Örneğin çoklu zekâ kuramından kaynaklı olarak bu yaklaşımın öğretim programına nasıl yansıyacağı konusunda fikir ayrılıkları ortaya çıkmıştır (Dilek, 2002). Bu yaklaşımlara; bütünleştirilmiş program yaklaşımı, tematik program yaklaşımı, disiplinlerarası program yaklaşımı örnek olarak verilebilir. Bütünleştirilmiş program yaklaşımına yönelik olarak Jacobs (1989), Fogarty (1991) ve Loepp (1999) modeller ortaya atarak modelin uygulanması konusunda yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Ayrıca incelenen bazı çalışmalarda görülmüştür ki bu yaklaşımlar birbirlerinin yerine kullanılır nitelikte olmakta ve bu durum da kavram karışıklığına yol açabilmektedir (İşler, 2022). Örneğin Kılınç ve Duman'ın (2012) yaptığı çalışmada şu ifadeler görülmektedir.

> *"Pek çok araştırmacıya göre, disiplinler arası yaklaşım, farklı disiplinleri tek bir öz, özellikle bir konu veya bir problem etrafında bütünleştirme görevini üstlenmektedir. Bu nedenle de bu yaklaşım, merkez bir konu alanının altında yatan derin temalara dayanır. Bu noktada da karşımıza tematik anlayış çıkmaktadır."*

Bu ifadeye baktığımızda güncel sayılabilecek bir çalışma olan bu araştırmada da "tematik program", "disiplinler arası yaklaşım" ve "bütünleştirme" kavramları görülmektedir. Bunun iç içe geçmiş bir tanımlama olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Baştürk'ün (2009) hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasındaki; *"Bazı eğitimciler tematik, bütünleştirici ve disiplinler arası öğretim stratejilerinin temel amacının daha yüksek düzey yetenekleri geliştirme olduğunu savunmaktadır"* ifadesi bu üç kavramın birbirlerine olan benzerliklerini de ortaya koymaktadır. Yeşilpınar Uyar (2017) çalışmasında ise; *"Bütünleştirilmiş kavramını tanımlamadan önce bu kavramın disiplinler arası ve tematik kavramlarından farklı yönlerini açıklamaya gereksinim duyulmuştur", "...bütünleştirilmiş yaklaşımın disiplinler arası ve tematik*

yaklaşımı kapsadığı görülmektedir." ifadelerini kullanarak bağlantılarını ortaya koymaktadır. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere kavramların birbirlerini kapsayıcı özelliklerinin de olduğu görülmektedir. Burton'ın (2001) yapmış olduğu çalışmada ise Hawaii Üniversitesi Program Araştırma ve Geliştirme Grubundaki birkaç üyenin bütünleştirilmiş program ile disiplinler arası programı eş anlamlı olarak kullandığını söylemektedir. Yapılan bu çalışma ile değinilen kavramlara yönelik tanımlamaların yapılarak ayrımların belirlenmesi kavram yanılgılarını gidererek literatüre katkı sağlamayı ve araştırmacılara daha doğru bilgiyi ulaştırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu alanda yapılan çalışmalar incelenerek eğilimlerin belirlenmesi ile alanyazında bu konuya yönelik eksikliklerin ve yapılabilecek çalışmaların da tespit edilmesi önemli görülmüştür.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada amaç tematik program ve bütünleştirilmiş program yaklaşımlarına yönelik olarak yayımlanmış yüksek lisans tezi, doktora tezi ve hakemli dergilerde yayımlanmış olan makalelerin niceliksel tanımlarını yapmak, değişkenler açısından sınıflandırmak ve birbirleri arasında karşılaştırarak okuyucuya sunmaktır. Tematik program, disiplinlerarası program ve bütünleştirilmiş program yaklaşımlarının alanyazında birbirinin yerine kullanılmasından kaynaklı olarak (Loepp, Lonning vd. akt Yeşilpınar Uyar, 2017) yaşanan karmaşanın giderilebilmesi adına belirtilen kavramlarının araştırmacılarca yapılmış olan tanımlarının incelenmesi ve analiz edilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca diğer araştırmacılar için de yapılacak çalışmalara fikir oluşturması açısından yardımcı olmayı hedeflemektedir. Araştırmanın bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında çalışmak isteyen araştırmacılara kaynak olabilme niteliği taşıma ve alan yazındaki eksikliği görülen konularda araştırmacıya çalışma yapması alanında fırsat sunabileceği düşünülmektedir.

1.3 Problem Cümlesi

Alanyazında bütünleştirilmiş ve tematik program yaklaşımı alanında yapılan çalışmalar nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.3.1 Alt Problemler

1. Bütünleştirilmiş ve tematik program yaklaşımı alanında yapılan çalışmalarda bu kavramlar nasıl tanımlanmıştır?
2. Bütünleştirilmiş ve tematik program yaklaşımı alanında yapılan çalışmalar genel özelliklerine (yıllarına, erişim durumlarına, yayın türlerine, dillerine, tez çalışmalarının yapıldığı üniversitelere, enstitülere ve anabilim dallarına) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Bütünleştirilmiş tematik program yaklaşımı alanında yapılan çalışmalar içerikleri (araştırma deseni, araştırma yöntemi, deneysel desen türleri, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri) açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Bütünleştirilmiş ve tematik program yaklaşımı alanında yapılan çalışmalar, hedef kitle (katılımcılar), hedef kitle (katılımcı) büyüklüğü, uygulama yapılan konu alanına göre dağılımları, çalışmaların yapıldığı ders/konu alanı sayılarına göre dağılımları, araştırma sonuçları ve çalışmalarda yer alan öneriler açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.4 Sayıltılar

Çalışmaların değişkenleri arasındaki dağılım, Google akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından elde edilen verilerle saptanabilir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2020-2021 yılları arasında toplanan verilerle sınırlıdır.
- Araştırma elde edilen veriler “Google Akademik” ve “YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanları ile sınırlandırılmış olup araştırmada bulguları elde etmek için aratılan anahtar kelimeler; “Tematik”, “Tematik program”, “Tematik program yaklaşımı”, “Thematic program/curriculum”, “Bütünleştirilmiş”, “Bütünleştirilmiş program”, “Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımı”, “Integrated program/curriculum” ile sınırlıdır.

- Elde edilen veriler doktora tezi, yüksek lisans tezi ve hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Öğretim Programı: Öğrencide geliştirilecek davranışların program sunulmadan önce kararlaştırılması, düzenlenmesi istendik davranışların etkililik derecelerinin araştırılması süreçlerinin tamamıdır (Ertürk,1975).

Bütünleştirilmiş Program: Bütünleştirilmiş Program, öğrencilerin belirli konu, tema veya problem durumlarında bilgileri sentezleyip analiz ederek çıkarımlarda bulunmaları konu alanlarının kesiştiği noktalarda birleştirmeler yaparak genel bir yargı elde etmeleridir (Ericson, 1995 akt Demirel ve Dinçer, 2017).

Tematik Program: Birden fazla konu alanı arasında ilişki kurularak önceden belirlenen kapsamlı bir tema altında toplama işlemidir (Armstrong, 2000).

Disiplinlerarası Yaklaşım: Bir kavram, konu ya da problemin öğrenilmesi veya çözülmesi için birden fazla disiplinin bilinçli bir şekilde kullanılmasıdır (Jacobs, 1989).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar

Hazır-Bıkmaz vd., (2013) yapmış olduğu Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerine Ait İçerik Çözümlemesi (1974-2009) isimli çalışmada Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) dalında yapılan doktora tezlerinin çeşitli değişkenlere göre incelemesi yer almaktadır. Çalışmada 1974-2009 yılları arasında yayınlanmış olan 354 doktora tezi incelenmiştir. Çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taratılarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Tezlerin tamamı kodlandıktan sonra araştırmacı cinsiyeti, tezlerin yapıldığı üniversiteler, tezlerin sunulduğu enstitüler, tezlerin kabul yılı, araştırma konuları, araştırma deseni, araştırma yöntemi, örneklem türü, katılımcı sayısı, veri toplama aracı, tezlerin yapıldığı il gibi değişkenler analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda analiz edilen tezlerin en fazla Hacettepe Üniversitesi'nde (%26,8) ardından ODTÜ (%13,7), Dokuz Eylül Üniversitesi (%10,3), Ankara Üniversitesi (%9,8), Çukurova Üniversitesi (%7,3) ve Fırat Üniversitesi (%5,9) yapıldığı görülmüştür. Yapılan doktora tezlerinin %79,6 sosyal bilimler enstitüsünde, %16,2'si ise eğitim bilimleri enstitülerinde yayınlanmıştır. Tez çalışmalarının %4,2' si 1974-1982 yılları arasında, %30,4'ü 1983-1998 yılları arasında, %65,4'ü 1999-2009 yılları arasında kabul edilmiştir. Araştırma yapılan konular bakımında sıralama yaptığımızda ise; öğretme-öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile farklı program modelleri konusunun %21,2; Öğretmen eğitimi program ve uygulamalarını konusunun %19,8; Örgün eğitim programlarının etkililiğini konusunun %10,9; Akademik başarı, tutum ya da becerilerde etkili diğer değişkenler %9,5; Öğretme-öğrenme stil ve stratejileri %8,1; belirli bir kademeye, alana ya da uygulamaya ait sorunları ya da uygulamaları %8,1 oran ile yapılmış olduğu görülmektedir. Araştırma yapılan çalışmaların %50,0'ının betimsel desende %43,6'sının ise deneysel desende olduğu görülmektedir. Araştırmaların yöntemlere göre eğilimlerine baktığımızda ise %55,9 nicel yöntem ile %36'sının karma yöntem ve %8,1'inde ise karma yöntem kullanıldığı görülmüştür. İncelenen tez çalışmalarında en fazla örneklem türünü öğretmenler (%16,3) ardından ilkokul birinci kademe öğrencileri (%15,7), okulöncesi öğretmenleri (%1,7) olarak yer almaktadır.

Araştırmada toplam katılımcı sayısı 9 ila 3484 arasında değişmekte fakat çalışma başına düşen ortalama katılımcı yaklaşık olarak 640 kişidir. Veri toplama aracı olarak en fazla test (%24,7) ardından ölçek (%21,4), anket (%16,6), görüşme (%12,3) ve gözlem (%10,4) olarak devam etmektedir. Tezlerin yapıldığı il olarak eğilimlere baktığımızda ise Ankara (f:167), İzmir (f:47), İstanbul (f:38) ve Adana (f:31) sıralaması olduğu görülmektedir.

Ozan ve Köse'nin (2014) çalışmasında amaç 2007-2011 yılları arasında Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan makaleleri incelemektir. Araştırmada elde edilen çalışmalar yayın yılı, yazar sayısı, makalenin türü, makalenin deseni-yöntemi, veri toplama araçları, örneklem grupları, örneklem büyüklükleri, veri analiz tekniği, makalenin konu alanı, öğretme konu alanı, öğrenci-öğretmen özellikleri konu alanı, öğrenme konu alanında incelenmiştir. Her makale "Makale Sınıflandırma Formu" kullanılarak betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler ULAKBİM ve Ulusal Sosyal ve Beşerî Bilimler veri tabanlarındaki 24 dergiden alınarak 380 makale incelenmiştir. Eğitim programları ve öğretimi alanında yapılan makalelerin 2009 (%22,6); 2010 (21,1) ve 2011 (%20,5) yıllarında araştırmaya dahil olan önceki yıllara göre az da arttığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen verilere göre makalelerin büyük çoğunluğunun bir (%39,2) ya da iki (%45,5) yazarlı olduğu görülmüştür. Makalenin türü %89,5'lik bir oranla araştırma-inceleme makalesidir. Büyük çoğunluğunun nicel çalışmalar (%66,47) ve betimsel taramalar (f=282) olduğu görülmektedir. Veri toplama araçlarından en çok anket/ölçek (f= 263) ve başarı testi (f= 54) kullanıldığı görülmektedir. Örneklem grubuna göre ise en fazla (f=163) lisans öğrencileri ve öğretmen (f=85) gruplarında; büyüklüğüne göre baktığımızda ise 101-300 (%31,1) ve 301-1000 (31,2) değerlerinin en fazla olduğu görülmektedir. Veri analiz tekniklerinde ise 282'sinde betimsel, 255'inde kestirimsel ve 75'inde de nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Makalelerin yarıdan fazlası (221) öğretme, öğrenci-öğretmen özellikleri ve öğrenme, konu alanlarında yapılmıştır. Öğretme konu alanlarında ise yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve işbirlikli öğrenme çalışılmıştır. Öğrenci-öğretmen özellikleri konu alanına göre en fazla öğretmenlik mesleği tutum tercih (f=14) ve öğrenme konu alanı çerçevesinde en çok öğrenme stratejileri (f= 10), öğrenme stilleri kullanılmıştır.

Turna ve Bolat'ın (2015) yapmış olduğu "Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşımın Kullanıldığı Tezlerin Analizi" adlı çalışmada disiplinlerarası alanda hangi konuların çalışıldığını belirlemek, hangi konularda eksikliklerin görüldüğünü belirtmek, yeni yapılan çalışmalar için yol göstermek amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013 Mart ayına kadar yapılan ProQuest ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarındaki disiplinlerarası yaklaşım konulu lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu veri tabanlarında bazı kriterlere göre araştırma yapılarak istenilen tezlere ulaşılmıştır. Bu tezlerden elde edilenler yayın yılı, alt veri tabanları, kullandıkları dil, yayınlandıkları ülke ve konu açısından belirlenip tablo ve grafiklere aktarılmıştır. Çalışmada ProQuest veri tabanında "interdisciplinary" kavramı anahtar kelime olarak aratılarak 64275 sonuca ulaşılmıştır. ProQuest verilerine göre interdisciplinary kavramının ilk kez 1914 yılında kullanıldığı görülmüştür. Disiplinlerarası program alanında ise çalışmaların sayısının iyice arttığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre konu alanı bakımından sınıflandırıldığında en fazla tez çalışması 119 tez ile eğitim alanında yapılmıştır. Çalışma yapılan ülkeler açısından sınıflandırıldığında ise en fazla çalışmanın Amerika Birleşik Devletleri'nde yapıldığı görülmektedir. Araştırma bulgularına göre her geçen yıl disiplinlerarası çalışmaların sayısının artığı görülmüş ve yayım tarihinden sonraki zamanlarda da bu sayıda artış olacağı düşünülmüştür. En fazla sosyal bilimler alanında çalışma yapıldığı gözlemlenmiştir. Türkiye'de ise disiplinlerarası alanda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle Türkiye'de yayımlanmış tezleri, incelemek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "interdisciplinary" ve "disiplinlerarası" anahtar kelimeleri aratılmış ve 49 sonuç elde edilmiştir. Bu çalışmaların çoğunluğunun ise yüksek lisans alanında yapıldığı görülmüştür. Yurtdışı çalışmalarına göre bu sayının az oluşu öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşım konusunda yetersiz bilgi birikimine sahip oluşu, eğitim programlarının yetersizliği ve zümre öğretmenleri arasındaki ilişkinin yetersizliğidir. Çalışmanın farklı arama kriterleri ve farklı veri tabanlarında araştırılarak çalışılması önerilmektedir.

Kozikoğlu ve Senemoğlu'nun (2015) yapmış olduğu çalışmada amaç, eğitim programları ve öğretim alanında 2009-2014 yılları arasında tamamlanmış olan doktora tezlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. 165 tez arasından 121 tanesi

incelenmiştir. Tezlerin üniversite, yıl, araştırma konusu, program değerlendirme çalışmaları, araştırma desenleri, araştırma yöntemleri, örneklem türü, araştırma desenlerine göre örneklem büyüklüğü, tezlerdeki veri toplama araçları, tezlerdeki veri analizi teknikleri bakımından eğilimleri belirlenmiştir. Tezlerden elde edilen analizinde nitel veri analizlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada tezleri analiz etmek için içerik analizi formu hazırlanarak uygulanmıştır. Tezlerin analizinde elde edilen verilere göre en fazla 44 (%26,7) araştırma yapılırken en az ise 18 (%10,9) çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Üniversitelere göre dağılımlarına baktığımızda ise en fazla 22 çalışma ile Fırat Üniversitesinin (%13,3) olduğu görülmektedir. Araştırma konusu açısından eğilime bakıldığında %17,6 ile en çok tercih edilen araştırma konusunun öğretme-öğrenme yaklaşımları/modelleri/yöntem ve olduğu görülmektedir. Çalışmada kullanılan araştırma desenlerinden %56,2 oran ile tarama/betimsel desenler kullanılmıştır. Deneysel desenlerin çoğu ise ortaokul öğrencileri (%43,2) ve üniversite öğrencileri (%40,5) ile yapılmıştır. Araştırma yöntemi olarak çalışmalarda en fazla karma yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Örneklem gruplarına baktığımızda ise en fazla öğretmenlerin (%33,9) ile öne çıktığı görülmektedir. Araştırma yapılan veri toplama araçlarının türlerine göre dağılımlarına baktığımızda en fazla ölçek/envanter (%55,4) ve görüşme formu (%53,7) anket (%32,2) olduğu görülmektedir. Tezlerdeki veri analizi tekniklerine baktığımızda ise en fazla kullanılan veri analizi teknikleri; tek değişkenli analizler – korelasyonel analizler ve nitel analizler (%43,0), tek değişkenli ve korelasyonel analizler (%28,1) ve nitel analizlerdir (%14,9).

Kurt ve Erdoğan'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada Türkiye'de 2004-2013 yılları arasında program değerlendirme çalışmalarına yönelik olarak bir içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada yapılan çalışmaları yöntemlerine, çalışma gruplarına, program değerlendirme türü ve alınan kararlar bakımından analiz edip eğilimi belirlemek amaçlanmıştır. Sistematik tarama yapıldıktan sonra 2004-2013 yılları arasında 21 makale, 9 yüksek lisans tezi ve 8 doktora tezi olmak üzere 38 çalışma bulunmuştur. Çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu yöntemler arasında ise en çok tarama yöntemi görülmüştür. Veri toplama aracı olarak ise en fazla anket, ölçek ve görüşme formaları kullanılmıştır. Veri analizinde ise en çok betimsel veri analizi kullanılmıştır. Araştırma türü açısından

yapılan incelemeye göre en çok betimsel çalışmaya rastlanmıştır. Örneklem grubu olarak ilköğretim ve lisans düzeyindeki öğrenciler başı çekmekte ve örneklem büyüklüğü olarak 101-300 ile 301-1000 kişi arasında gruplar değişmektedir. Araştırmada öneri olarak ise program değerlendirme çalışmalarına yönelik araştırmaların sayısının artması ve araştırmalarda nicel araştırmaların yanı sıra daha detaylı sonuçlar için nitel ve karma desende araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Yeşilpınar-Uyar'ın (2016) çalışmasında amaç bütünleştirilen alanların ve bulguların detaylı incelenmesidir. Bu amaçla doktora tezlerine odaklanmıştır. Araştırmanın amacı, 2011-2015 yılları arasında bütünleştirilmiş program konusunda yapılan yurtdışı doktora tezlerinin; konusunu, hedef kitlesini, örneklem seçimi-büyüklüğünü, araştırma yöntemi ve desenini, veri kaynaklarını, veri toplama ve analiz yöntemlerini incelemek, elde edilen bulgular çerçevesinde çalışmaların genel eğilimini belirlemektir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, verilerin analizinde ise yayın sınıflama formundan yararlanılmıştır. Çalışmanın örneklemini belirlemek için "ProQuest Dissertation and Thesis Full Text" veri tabanındaki 2011-2015 yılları arasında yayımlanmış doktora tezleri "curriculum integration", "integrated curriculum", "art integration" ve "interdisciplinary" anahtar sözcükleri seçilerek taranmıştır. Bu çalışmanın sonucunda bütünleştirilmiş programa yönelik 70 doktora tezine ulaşılmış, bunların sekizi eğitim bilimleri alanına yönelik olmadığı için çıkarılmıştır. Belirtilen zaman diliminde yayımlanan ve bütünleştirilmiş programa yönelik olan 62 doktora tezi incelenmiştir. İncelenen doktora tezlerinde 2012 yılından itibaren bütünleştirilmiş program çalışmalarının azaldığı dikkat çekerken, beş yıllık zaman diliminde ise sanatla bütünleştirilen program yapısının incelendiği ve sanatla bütünleştirilen öğretim uygulamalarının farklı değişkenler üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmaların ön plana çıktığı görülmüştür. Çalışmaların çoğunluğunun hedef kitlesini ise ilköğretim düzeyi oluşturmuştur. Yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen çalışmaların sayıca az olması dikkati çekmektedir. Araştırmada sonuç olarak, doktora tezlerinin daha çok bütünleştirilmiş program tasarısı ve uygulamadaki işleyişi ile bütünleştirilmiş program uygulamalarının eğitsel ve mesleki kazanımlara katkısı konularında yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmaların yarısına yakınının ilköğretim düzeyine yönelik olduğu belirlenmiştir.

Başar ve Aşkın-Tekkol'un (2017) yaptığı İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Çalışmaların İncelenmesi isimli çalışma 2005-2016 yılları arasında İlkokul Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili yapılmış olan çalışmaları bazı ölçütler üzerinden inceleyerek eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada belirlenmiş olan değişkenler şunlardır: Çalışma yılı, çalışma türü, araştırma deseni, veri toplama yöntemi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, çalışma grubu, sonuçlar ve öneriler. Belirlenen amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma için yüksek lisans ve doktora tezi çalışmaları YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından makaleler ise ULAKBİM, Sosyal Bilimler Akademik Ağı ve Google Scholar veri tabanından toplanmıştır. Tez ve makaleleri seçme kriterleri ise şu şekilde belirlenmiştir; 2005-2016 yılları arasında olmalıdır ve İlköğretim birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili olmalıdır. Belirlenen araştırma kriterlerine yönelik olarak 51 tez ve 18 makaleye ulaşılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak ise on maddeden oluşan bir veri sınıflama formu kullanılmıştır. Çalışmalar araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve güvenliği test etmek için uyumluluk değerleri karşılaştırılmıştır ve uyumluluk değerinin 0,88 olduğu görülmüştür. Çalışma verilerinin analizi için nitel veri analizlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma yapılan yılların dağılımına baktığımızda en fazla 2007 (f=10) ve 2008 (f=10) yıllarında çalışmanın olduğu görülmektedir. Çalışmaların türlerine bakıldığında %56,86'lık oran ile yüksek lisans tezinin yapıldığını görülmektedir. Yapılan araştırma desenlerine göre ise çalışmanın tamamının tarama araştırması olduğu hiç deneysel çalışma yapılmadığı görülmektedir. Araştırmanın veri toplama yöntemine baktığımızda %49,02 nicel araştırma, %29,41 oranında ise nitel ve %21,57 oranında ise karma yöntemle yapıldığı görülmüştür. Veri toplama araçlarına baktığımızda ise en fazla %53,39'luk oran ile anket, 26,98'lik oran ile görüşme, %7,58'lik oran ile gözlem, %6, 35'lik oran ile ölçek, %1,59'luk oran ile başarı testi, %4,76'lık oran ile diğer veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmanın veri analiz yöntemlerine baktığımızda ise betimsel istatistikler %36,94, tek yönlü varyans analizi %18,92, betimsel/içerik analizi %14,41, t-test %13,51, ki kare 5,41, Mann Whitney U %4,50, Kruskal Wallis %4,50, çalışma gruplarına göre dağılımlarına baktığımızda ise öğretmenlerin %81,97, öğrencilerin %8,20, ebeveynlerin %4,92, müfettişler %3,28, okul müdürleri %,63 oranında olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre

dağılımına baktığımızda ise sese dayalı cümle yöntemi sorunları %12,57, bitişik eğik yazı sorunları %9,58, mesleki/hizmet öncesi/hizmet içi sorunları %8,98, ebeveyn eğitimi sorunları %8,98, ders kitabı/rehber kitap sorunları %8,38, öğretmen sorunları 5,99, kalabalık sınıf sorunları %5,99 oranlarında karşımıza çıkmaktadır. Önerilere baktığımızda ise mesleki hizmet öncesi/ hizmet içi eğitimleri koordine etmek % 19,43, veli-okul-öğretmen işbirliği %9,71, okullara fiziksel/teknik donanımın sağlanması %9,14, öğrenme ortamının yeniden düzenlenmesi %5,71, öğretmene karşı daha fazla sorumluluk almak %5,14, ders/rehber kitaplarının yeniden düzenlenmesi %5,14, sınıf boyutunu en aza indirmek %4,57, velilere programla ilgili seminer verilmesi, %4,57, okul öncesi eğitim %4, ses temelli cümle yöntemini yeniden düzenlemek %4 olduğu görülmüştür.

Akşan ve Baki'nin (2017) yapmış olduğu 2000-2014 Yılları Arasında Türkiye'de Eğitim Programlarıyla İlgili Çalışmaların İçerik Analizi isimli çalışmaya göre Türkiye'de 2000-2014 yılları arasında yayınlanmış olan mevcut öğretim programlarının amaçlarını ve elde edilen sonuçları sistematik bir biçimde ortaya koyarak içerik analizi çalışması yapmayı amaçlamaktadır. Çalışmada veri toplamak için Türkiye'de yayımlanmış Türk akademisyenler ve Türk katılımcılardan oluşan çalışmalar seçilerek ulaşılamayan veriler dahil edilememiştir. Araştırmada Google Akademik, TÜBİTAK, ULAKBİM, DergiPark, EBSCOhost ve ERIC veri tabanlarında" "program" ve "program değerlendirme" anahtar kelimeleri araştırılarak tarama yapılmıştır. Çalışmada 30 farklı dergide 154 makaleye ulaşılmıştır. Bu çalışmalar yıl, örneklem, yöntem, veri toplama tekniği, amaç ve sonuç açısından incelenmiştir. Elde edilen verileri analiz etmek amacıyla betimsel ve tematik içerik analizi gibi nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma analizinden elde edilen verilere göre Türkiye'de program değişikliğinin yapıldığı 2005, 2007, 2010 ve 2013 yıllarında programla ilgili çalışmalarda artış olduğu görülmüştür. Program odaklı analizler en fazla 6-8. sınıf programlarını değerlendirmeye yönelik olmuştur. Araştırmacılar analiz esnasında okul öncesi eğitim programına yönelik çok az çalışmanın olduğunu görmüşlerdir. Aynı zamanla çalışmalarda görüş eksikliğinin de azlığını belirtmişlerdir. Çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri daha fazla kullanılmıştır. Karma yöntemin ise sınırlı sayıda kullanıldığı görülmüştür. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinin kullanıldığı ve ardından sırayla

anket, görüşme ve ölçeklerden yararlanıldığı görülmüştür. Analiz edilen çalışmaların sonuçlarında ise ezber yerine araştırmayı amaçlayan ve programla uyumlu bir şekilde günlük hayata yansıtabilecekleri sonuçlar olduğu görülmüştür. Programın uygulanabilirliği açısından kalabalık sınıflarda kendini tekrarladığı ve öğretmenlerin program değerlendirme noktasında kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür.

Aşiroğlu'nun (2020) çalışmasında amaç, eğitim programları ve öğretim alanında 2009-2019 yılları arasında yayımlanmış olan karma desenli doktora tezlerini içerik açısından inceleyip eğilimlerini belirlemektir. Araştırmada erişime açık olan 73 tezden rastgele seçim yapılarak 40 tez örneklem olarak seçilmiş ve "karma yönteme dayalı tez inceleme formu" kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada anahtar kelimelerin kullanımına yönelik eğilim incelendiğinde en fazla duyuşsal öğrenme (f =26, %16,46), araştırma desenlerine göre dağılımlara bakıldığında en fazla tarama modelleri (f=22, % 27,5), karma yöntem desenlerine göre incelendiğinde en çok yakınsayan paralel (f = 11, % 27,4), nicel örneklem düzeyi ve büyüklüğü lisans öğrencileri (f= 14, %35), nitel örneklem düzeyi ve büyüklüğüne göre en fazla: lisans öğrencileri (f= 10, %25), tezlerin nicel boyutunun veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine göre dağılımlarına baktığımızda en çok birden fazla veri toplama aracı kullanımı (f=21, %32,5), tezlerinin nitel boyutunun veri toplama araçlarının dağılımlarına baktığımızda en fazla görüşme yönteminin (f=27, %50,94) olduğu görülmektedir.

Ataş vd., (2021) yapmış olduğu çalışmada amaç 2010-2020 yılları arasında Türkiye ve yurtdışında yayınlanmış olan 65 makale ve 26 doktora tez çalışması olmak üzere toplam 91 çalışmayı çeşitli değişkenler açısından sınıflandırarak eğilimlerimi belirlemektir. Çalışmada betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmalar yurt içindeki tezler YÖK Tez veri tabanında yurtdışındaki tezler ise ProQuest veri tabanlarında taratılarak elde edilmiştir. Elde edilen çalışmaların 77'si nitel, 9'u karma yöntem ve 5'i nicel yöntemle oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda politik etmenler, program-paydaş etkileşimi, program değerlendirme, toplumsal etmenler ve yeniden kavramsallaştırma temalarına ulaşılmıştır. Yurt içinde yayınlanan çalışmalarda en fazla durum çalışması görülmekte (f=9), yurtdışında yayınlanan çalışmalarda da en fazla durum çalışması (f=24) görülmektedir. Araştırmada Türkiye'de yapılan çalışmaların merkezi yaklaşım, programa bağlılık,

örtük program, program değerlendirmede ölçüt konularına; yurtdışında yapılan çalışmalarda ise yönetim biçiminin ve politik gündemin etkisi, programa bağlılık, göçün etkisi, ırksal ve cinsel eşitlik konularına ağırlık verdiği tespit edilmiştir.

İncelenen çalışmalarda belirlenen amaçlar doğrultusunda çalışmaların eğilimlerini belirlemek için çoğunlukla içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların analizini yapmak için ise genel olarak tez/çalışma inceleme formlar kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda incelenen çalışmaların analiz yöntemlerinin değişkenlik gösterdiği bazı çalışmalarda nitel ve bazı çalışmalarda nicel araştırmaların büyük çoğunlukta olduğu görülmüştür. Aynı zamanda yapılan çalışmalarda betimsel desenli çalışma sayısının fazla olduğu görülmektedir. Veri toplama araçlarına bakıldığında ise birbirleri ile pek farklılık göstermeyen araçların kullanıldığı ve genel olarak anket, ölçek veya görüşme formunun kullanıldığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalara baktığımızda araştırmacıların da belirttiği gibi çalışma sayıları yetersizdir. Özellikle bütünleştirilmiş program çalışmalarına yönelik çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

2.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Koutselini'nin (1997) yapmış olduğu çalışmanın amacı modern ve postmodern tartışmanın ışığında program eğilimlerini ve bakış açılarını incelemektir. Çalışma kişilerin iletişimlerini geliştirmeyi amaç edinen süreç odaklı anlamlı bir program önermiştir. Milli ideolojilerin program ile desteklenerek güçlendiği ve Avrupa halkının ideolojileri halka empoze etmek için amaçlarından biri haline geldiğini söylemiştir. Bu durumdan kaynaklı olarak ortaya çıkan soru, günümüzde hala bu düşüncenin geçerliliğini koruyup koruyamadığıdır. Araştırmada "Günümüzün özellikleri nedir?", "Eğitimin amaçları nelerdir? ve "Programın birleştirici sebepleri nelerdir?" sorularına cevap aranmıştır. Bu sorunlara çözüm olarak yapılan öneri ise rasyonelliğin sınırlandırılması ve yeni programın meta-moderniteye dayalı olması gerektiği olmuştur. 21. yüzyılda da amaç ülkelerin bireysellik özellik ve dil yapılarını dejenere etmeden ulusal kimlik kavramının yenilenmesidir. Geliştirilen eğitim reformlarını toplumun ihtiyaçları ve sorunlarıyla yakın ilişkili olması gerektiğinin önemine vurgu yapılmış ve eğitimin nihai amaçlarından birinin de ekonomik

koşullarda bireyin hayatta kalmasını sağlamak olduğu belirtilmiştir. Ekonomi odaklı eğitim programlarının ve ağırlıklı olarak uluslararası ekonomik rekabete dayalı program konularının seçiminin dünya ekonomisinin gelişimine yol açmadığı belirtilmiştir.

Hartzler'in (2000) yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında amaç yayımlanmış olan bütünleştirilmiş program alanındaki literatürü gözden geçirerek bir meta analiz çalışması yürütmek ve bu çalışmanın sonucunda bütünleştirilmiş programın tanımını yapmaktır. Aynı zamanda bütünleştirilmiş program yaklaşımını öğrencilerin bilişsel alandaki başarılarının olumlu veya olumsuz yöndeki başarılarını belirlemeye, bütünleştirilmiş program yaklaşımının başarısına veya başarısızlığına etki eden faktörleri belirlemeyi de amaç edinmiştir. Bütünleştirilmiş program çalışmalarında değişkenler; bütünleştirilen konular, program türü, sınıf seviyeleri, uygulama süresi, öğrenci özellikleri, okul ve topluluk özellikleri, öğretmen özellikleri, eğitim veya destek için itici güç ve değerlendirme araçlarıdır. Belirlenen değişkenler doğrultusunda çalışmalar kodlanarak eğilimleri belirlenmiştir. Bütünleştirilmiş program yaklaşımının dört alanda ve tüm sınıf seviyelerinde başarılı olduğu görülmektedir. Bu akademik alanlar; dil sanatları, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleridir. Bu program yaklaşımının özellikle ortalamanın altında kalan öğrenciler için de başarılı ile sonuçlandığı görülmüştür. Eyalet, federal veya üniversite programlarının sonucu olarak başlatılan programlar en başarılı olan programlardır. Öğretmenler veya okul personelleri tarafından başlatılan programlar ise en az başarıyı göstermektedir. Bütünleştirilmiş program uygulaması yapılan sınıflar geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflara göre ulusal standart testlerde, eyalet çapındaki test programlarında ve program değerlendirme çalışmalarında daha fazla başarı göstermiştir.

Becker ve Park'ın (2011) yapmış olduğu çalışma STEM konuları arasında bütünleştirici yaklaşımların etkilerinin incelenmesi, STEM eğitimindeki bazı sorunları yönlendirebilecek ve çözebilecek bir araştırma konusudur. Çalışmada amaç meta-analiz yoluyla bütünleştirilmiş yaklaşımın daha iyi anlaşılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın problemleri şunlardır; "STEM konuları arasında bütünleştirilmiş yaklaşımın etkisi nedir?", "STEM konuları arasındaki bütünleştirilmiş yaklaşımın

etkisi sınıf seviyelerine göre nasıl farklılık gösterir?", "Ne tür bütünleştirici yaklaşımlar öğrencilerin başarılarını artırır?", "STEM konuları arasında hangisi başarı puanını daha çok artırır?" Çalışmanın araştırma problemlerini ele almak için çalışmada meta-analiz kullanılmıştır. Çalışmada 1989-2009 yılları arasında yayınlanan çalışmalarla sınırlandırılarak "integrative curriculum", "integrated curriculum", "integration", "science and technology education", "science and mathematics education", "mathematics and technology education", "science, technology, engineering, and mathematics education", "achievement", "learning" anahtar kelimeleri ERIC, Digital Dissertation ve Google Scholar veri tabanlarında aratılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına uygun olarak 28 çalışma elde edilmiş ve incelenmiştir. Araştırmanın ilk problemi: "STEM konuları arasında bütünleştirilmiş yaklaşımın etkisi nedir?" sorusuna cevap bulmak için 28 çalışma incelenmiş ve 33 başarı etki büyüklüğü elde edilmiştir. Araştırmada 8 çalışma çok büyük etki büyüklüğü göstermiştir, 18 çalışma normal düzeyde etki büyüklüğü göstermiş ve 7 çalışma ise olumsuz boyutta etki büyüklüğü göstermiştir. "STEM konuları arasındaki bütünleştirilmiş yaklaşımın etkisi sınıf seviyelerine göre nasıl farklılık gösterir?" sorusuna yanıt aradığımızda ise üç çalışmanın ilkokullarda (%11), dokuz çalışmanın ortaokullarda (%32), 12 çalışmanın liselerde (%43) ve dört çalışmanın üniversite seviyesinde (%14) yapıldığı görülmektedir. "Ne tür bütünleştirici yaklaşımlar öğrencilerin başarılarını artırır?" sorusuna yönelik araştırma sonuçlarına bakıldığında ise bütünleştirici yaklaşımın yedi alanı öğrencilerin başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. 10 çalışmada matematik ve fen bilimlerinin bütünleştirici yaklaşımı kullanılmıştır (%36), beş çalışmada bütünleştirilmiş mühendislik, bilim ve teknoloji (%18), beş çalışmada bütünleştirilmiş matematik, fen ve teknoloji (%18), beş çalışmada bütünleştirilmiş bilim ve teknoloji ve ayrıca üç çalışmada da farklı bütünleştirme türleri kullanarak çalışma yapılmıştır. Araştırmanın son sorusu olan "STEM konuları arasında hangisi başarı puanını daha çok artırır?" sorusuna göre ise 13 etki boyutu (%39) matematik başarısını, 13 etki boyutu (%39) fen başarısını bir çalışma (%3) STEM başarısını, iki çalışma (%6) mühendislik teknoloji ve bilim başarısını ve dört çalışma (%12) teknoloji başarısını değerlendirmektedir.

Gresnigt vd., (2014)'nin yaptıkları çalışmada 1994-2011 yılları arasında ilköğretimde bütünleştirilmiş programına odaklanmıştır. Amaç fen ve teknolojinin matematik veya

dil eğitimiyle bütünleştirildiği bütünleştirilmiş ilkokul programlarını incelemektir. Çalışmada analizi yapılacak verileri elde etmek için Google Scholar veri tabanında çeşitli anahtar kelimeleri ve kombinasyonlarını kullanarak çalışma yapılmıştır. Bu anahtar kelimeler; "integration", "integrated, science", "technology", "primary and education"dır. Çalışmada bazı sınırlılıklar belirlenmiştir. Bu sınırlılıklar; bilim ve teknolojinin, matematiğin ve dil eğitiminin bütünleştirilmesi ile ilgilidir. Doğrudan entegrasyon çalışmaları ele alınmıştır. Çalışma anaokulu ve 12 yaşına kadar olan yaş grubuyla sınırlıdır. Araştırma sonuçlarına göre program uygulamasını ardından çocukların motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunluğunda bilime ayrılan zamanın arttığı görülmüştür. Çalışmalar bilim ve teknoloji alanında olduğu kadar üst düzey düşünme becerilerini, matematik ve dilsel becerileri de artırdığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar araştırmanın sonucuna göre bütünleştirilmiş yaklaşımlar ile öğrenciler ve öğretmenler için fırsat ve ihtiyaç arasındaki ilişkiyi aşağıdan yukarıya doğru "yalıtılmış, bağlı, iç içe, multidisiplinler, disiplinlerarası ve disiplinler arası" olarak sıralamış ve aşağıdan yukarıya doğru gittikçe öğrencilerin programa karşı olumlu tutumu, öğretmen coşku ve bağlılığının artması ve bilim ve teknolojiye daha fazla zaman harcandığı görülmüş ayrıca öğretmen bağlılığı, mesleki gelişim, öğretmen desteği, okul düzeyinde sürdürülebilir tesisler gibi ihtiyaçların da aynı doğrultuda arttığı görülmüştür.

Thürer vd., (2017) yapmış olduğu çalışmanın amacı üniversitelerdeki sürdürülebilirliği belirli bir mühendislik alanında hem lisans hem de lisansüstü eğitim kademelerinde programa entegre ederek alanyazını kapsamlı ve sistematik olarak incelemektir. Araştırmada toplam 247 makale incelenmiştir. Yapılan analizden 12 araştırma sorusu çıkmıştır. Bu sorulardan bazıları: Öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgi ve değer çerçevelerinin araştırılması, akreditasyon kurumları, endüstri ortakları, ebeveynler ve toplum dahil olmak üzere paydaş etkisinin araştırılması, uygulamaları değerlendirmek için yetkinliklerin kullanımı olarak belirtilmiştir. Araştırmada analiz edilen çalışmaların elde edildiği veri tabanları Scopus, Google Scholar ve Web of Science'dır. Araştırma verilerine ulaşmak için veri tabanlarında "Sustainable and engineering and education", "green and engineering and education", "sustainable and engineering and curriculum" ve 'green and engineering and curriculum" anahtar kelimeleri aratılmıştır. Çalışmada elde edilen çalışmalar hakemli dergilerde

yayınlanan makaleler ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada dört araştırma problemi vardır. Bu araştırma soruları "Yeni uygulamalar nelerdir?", "Uygulamanın öznesi ve nesnesi kimlerdir?", "Diğer iç ve dış paydaşların etkisi nedir?", "Uygulama sonuçları neler olmuştur?" Bu araştırma problemlerinden "Yeni uygulamalar nelerdir" sorusuna yönelik olarak bulgular şu şekildedir: programa yönelik olarak yapılan değişikliğin kapsamı yeni bir materyalden yeni bir modüle hatta yeni bir programa kadar değişiklik gösterebilir. "Uygulamanın öznesi ve nesnesi kimlerdir?" sorusuna yönelik olarak bulgular; uygulamanın özneleri öğretim üyeleri, nesneleri ise öğrencilerdir sonucudur.

Thibaut vd., (2018) yapmış olduğu Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education isimli çalışmada STEM öğrenme ve öğretimin nasıl yapılması gerektiği konusunda mevcut çalışmaları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu sistematik incelemenin sonuçlarına dayanarak bütünleştirilmiş STEM uygulamaları için teorik bir temel sağlamak da amaçlanmaktadır. Araştırmanın problemleri şunlardır: "Hangi öğrenme teorileri bütünleşik STEM eğitiminin temellerini oluşturur?" "Ortaöğretimde bütünleşik STEM' de hangi öğretim uygulamaları kullanılmaktadır?" Mevcut çalışma ERIC VE Web of Science veritabanlarını kullanarak "Integrated STEM + secondary education", "Interdisciplinary STEM + secondary education", "Multidisciplinary STEM + secondary education", and "STEM integration + secondary education" anahtar kelimelerini aratarak 405 veriye ulaşılmıştır. Araştırmanın ilk problem cümlesinin bulgularına baktığımızda cevap bulmak için veriler öğrenme kuramlarına yapılan atıflar açısından incelenmiştir. 23 makaleden sadece yedisi bütünleşik STEM'deki temel bir öğrenme teorisinden bahsetmiştir. Bu yedi makalenin tamamı ise sosyal yapılandırmacılık öğrenme teorilerinden bahsetmiştir. "Ortaöğretimde bütünleşik STEM' de hangi öğretim uygulamaları kullanılmaktadır?" sorusuna yönelik bulgulara bakıldığında ise tüm makaleler, incelendikten sonra dokuz öğretim uygulaması oluşturulmuştur. Bu öğretim uygulamaları ise; STEM içeriğinin entegrasyonu, problemlere odaklanma, sorgulama, tasarım, takım çalışması, öğrenci merkezli, uygulamalı, değerlendirme ve 21. yüzyıl becerileridir.

Erstad ve Voogt'un (2018) yapmış olduğu araştırmada problem cümlesi "21.yüzyılda okul programlarında ne öğretilmeli ve ne öğrenilmelidir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmada analiz için elde edilen çalışmalar Google Scholar ve ERIC veri tabanlarında taratılarak dört çalışmaya ulaşılmış ve meta-analiz yapılmıştır. Meta-analizi yapılan çalışmalar ise şunlardır: Dede, 2010; Binkley vd., 2012; Voogt ve Roblin, 2012 ve Kereluik vd., 2013. Dede'nin (2010), araştırmasına dayalı olarak beş temel yetkinliğin tanındığı belirtilmiştir. Ayrıca programların yoğun yapısı ve 21. yüzyıl temel becerilerinde ustalaşmaktaki zorluktur. Bu meta-analiz dördünün 21. yüzyıl becerileriyle açıkça ilgilendiği diğer dördünün ise özellikle bilgi ve iletişim teknolojileriyle daha fazla ilgilendiği sekiz çerçeveye dayanmaktadır. Binkley vd., (2012) yapmış olduğu çalışmanın meta-analizine göre uluslararası "21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretilmesi" projesidir. Bu meta-analizinde elde edilen önemli girdi, anahtar kavramların tanımı ve her birinin pedagojik uygulama için ne anlama geldiğinin işlevselleştirilmesidir. Voogt ve Pareja Roblin (2010, 2012) meta-analizinde 21. yüzyıl becerilerine ilişkin kavramsal çerçevelerin bu meta-incelemesi, temel gerekçeleri ve hedefleri, 21. yüzyıl yeterliliklerinin tanımlarını ve bu becerilerin eğitim uygulamasında uygulanması ve değerlendirilmesi için önerilen stratejileri karşılaştırılmıştır. Kereluik vd., (2013) meta-analizinde temel amacı, vurgulanan bilgi türleri hakkında bir şeyler söyleyebilecek farklı 21. yüzyıl öğrenme çerçevelerinde önemli alanları ve önerileri belirlemektir. Bu meta-analiz çalışması bu alandaki temel kavramlara ve uluslararası girişimlere sistematik bir genel bakış sağlar.

Tahirsylaj ve Sundberg'in (2020) yapmış olduğu araştırmalarında amaç, yeterlilik temelli eğitime ve programa odaklanan eğitim araştırmaları konulu çalışmaların eğilimini belirlemektir. Araştırmada 'competence-based education', 'competence-based curriculum', 'key competences', ve 'key competencies' anahtar kelimeleri "ERIC", "Scopus", "Springer Link", "Taylor and Francis Online" ve "Web of Science" veri tabanlarında aratılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda 2673 tane çalışma elde edilmiştir fakat elde edilen çalışmalarda yayın türünün; dergi makaleleri, konferans makaleleri olması kriteri aranmış ayrıca 1997 ve 2017 yılları arasında yapılmış olması, eğitim veya sosyal bilimler çalışma alanında yapılmış olması, dil olarak ise hakemli dergilerde yayımlanmış İngilizce çalışmalar olması kriterinden dolayı 84 makale incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre yapılan çalışmaların %60'ı

Avrupa kıtasında yayımlanmıştır. Aynı zamanda makalelerin çoğunun İspanya ve Yeni Zelanda'da yapıldığı görülmektedir. İncelenen 84 çalışmanın %89'u dergi makalesi ve %11'i konferans bildiri makalesidir. İncelenen çalışmaların uygulandığı eğitim seviyelerine bakıldığında ise %38,45'inin belirtilmediği görülmüştür. Ayrıca çalışmaların %25,30'unun lise; %10,12'sinin ortaokul; %7,8'inin ilkokul; %3,4'ünün ilkokul ve ortaokul; %1,1'inin ise ortaokul ve lise kademesinde yapıldığı görülmektedir. Çalışma verilerinin konu alanlarına göre dağılımlarına bakıldığında ise genel konu alanında ve belirtilmemiş alanda 59 çalışmanın olduğu; bilim (biyoloji, fizik, kimya) alanında dokuz, matematik alanında dört çalışma olduğu görülmüştür. Çalışmanın yıllara göre dağılımına bakıldığında ise en fazla çalışmanın sırasıyla 2017 yılında (f=14), 2013 (f=12), 2015 (f=11), 2017 (f=10), 2011 (f=9), 2012 (f=7) ve 2016 (f=7) yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Winarno ve diğerlerinin (2020) yaptıkları çalışmada amaç, fen eğitiminde 1996-2019 yılları arasında bütünleşik çalışmalara yönelik eğilimi belirlemektir. Çalışma nitel bir çalışmadır ve verilerin çoğu Scorpus indeksli dergilerden alınmıştır. 36 deneysel çalışma incelenmiştir. Literatürün analizi için yedi ana soru kullanılmıştır. Bu sorular: "Bütünleştirilmiş fen nedir?", "Bütünleştirilmiş fen uygulanmasının tarihi nedir?", "Hangi ülkeler bütünleşmiş feni uygulamıştır?", "Bütünleştirilmiş bir fen programının uygulanması nasıldır?", "Bütünleştirilmiş fen öğreniminin etkililiği nasıldır? ", "Fen nasıl bütünleştirilir?" ve "Bütünleştirilmiş program modelleriyle öğrenmenin avantajları ve dezavantajları nelerdir?" şeklindedir. Örneklemlerden bazıları ilkokul öğrencileri, ortaokul öğrencileri, lise son sınıf öğrencileri, lisans öğrencileri, fen bilgisi öğretmen adayları, ilköğretim öğretmen adayları, fen bilgisi öğretmenleri, mezunlar ve öğretim görevlileridir. Kullanılan araştırma yaklaşımları; nitel, nicel ve karma tasarımlı yaklaşımlardır. Analiz edilen araştırmaların sonuçlarına göre bütünleşik uygulamada bazı sorunların olduğu görülmektedir. Bütünleşik uygulamaların hala yeteri kadar başarılı olmadığı ve fen öğretiminde de öğretmen yeterliliklerinin düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerde bütünleşik eğitimin kullanımının etkililiğine dair yapılan araştırma sonuçlarına göre bütünleşik eğitimin öğrenciler üzerinde faydasının olduğu görülmektedir. Bütünleşik eğitimin kullanılması fenin doğasını, fen çalışmanın bağımsızlığını, fen okuryazarlığı, memnuniyeti, güveni ve disiplinler arası bağlantı kurma yeteneğini geliştirebilir. Öğretmenlerde bütünleşik fen kullanımının

etkililiğinin sonuçlarına bakıldığında ise bütünleşik bilimin kullanımının öğretmen becerilerini kullanmaya yönelik olduğu görülmektedir. Bilimsel okuryazarlık, fen içerik bilgisi, bütünleşik fen öğrenimi tasarlama, diğer öğretmenlerle iş birliği yapma, öğrencilerle kurulan ilişkiler ve yeni kavramsal yapılar geliştirme gibi bazı öğretmen becerileri; bütünleşik bilim kullanılarak geliştirilebilir. Bütünleşik bilimde eğitim araştırma ve geliştirme ile ilgili çalışma sonuçlarının dağılımına bakıldığında ise bütünleşik fen ile ilgili bazı araştırmaların eğitimsel araştırma ve geliştirme yaklaşımını kullandığı görülmektedir. Sonuçlara göre geliştirilen araçların öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre Çin'de uygulanmakta olan iki model olduğu ve Jamaika'da birçok bütünleşik kitapta cinsiyet adaletiyle ilgili açıklamalar olduğu görülmektedir. Sonuçlar, bütünleşik program çalışması sonuçlarının geleneksel program çalışması sonuçlarından daha iyi olmadığını göstermektedir.

Jawabreh ve Gündüz'ün (2021) yapmış oldukları çalışmada amaç, 2000-2019 yılları arasında yayımlanan program geliştirme çalışmalarına yönelik olan çalışmaları analiz etmektir. Araştırmada içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan çalışmaların 2000-2019 yılları arasında yayımlanan çalışmalar olmasının yanı sıra program geliştirmeyi ele alan çalışmalar da sınırlılık olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 100 makale bulunmuş, bulgular tablolaştırılmıştır. Araştırma problemleri ise şunlardır: "Program geliştirme ile ilgili çalışmaları yayınlayan dergiler nelerdir?", "Program geliştirme ile ilgili çalışmaların yayın yılına göre dağılımı nasıldır?", "Program geliştirme ile ilgili çalışmaların ülkelere göre dağılımı nasıldır?", "Program geliştirme ile ilgili çalışmalarda kullanılan amaçlar nelerdir?", "Program geliştirme ile ilgili çalışmalarda kullanılan geliştirme mekanizması nasıldır?", "Program geliştirme ile ilgili çalışmalarda kullanılan metodoloji nasıldır?" "Program geliştirme ile ilgili çalışmaları yayınlayan dergiler nelerdir?". Bu sorulara yönelik olarak elde edilen bulgulara göre yayınlanan makaleler şu şekilde sıralanmıştır: "Journal of the Curriculum", "Journal of Education and Practice", "Journal of the Curriculum", "Journal of Theory and Practice in Language Studies", "Journal of Canadian Center of Science and Education'dan" ve "South African Journal of Education". "Program geliştirme ile ilgili çalışmaların yayın yılına göre dağılımı nasıldır?" problemine yönelik olarak yapılmış olan çalışmalardan elde edilen bulgulara

göre çalışmaların %20'sinin 2019'da %18'inin 2018'de olduğu ve her iki yılda da aynı oranın %14'ünün 2015-2016 yılları arasında olduğu görülmektedir. "Program geliştirme ile ilgili çalışmaların ülkelere göre dağılımı nasıldır?" sorusuna yönelik olarak yapılmış olan araştırmalardan elde edilen verilere göre ise dağılımın ABD'de %14, İngiltere'de %8, İran ve Türkiye'de %8, diğer ülkelerde ise %4 olduğu görülmektedir. "Program geliştirme ile ilgili çalışmalarda kullanılan amaçlar nelerdir?' problemine yönelik olarak yapılmış çalışmaların sonuçlarına göre de ilk amaç, öğretmenleri ve paydaşları programa dahil etmek ve onların algı ve görüşlerini keşfetmek %62 oranında, ikinci amaç olarak ise yükseköğretim kurumlarında program geliştirme literatürünü tartışmak ve program geliştirmenin nasıl yorumlandığını ve uygulandığını araştırmak %30 oranında karşımıza çıkmaktadır. "Program geliştirme ile ilgili çalışmalarda kullanılan geliştirme mekanizması nasıldır?' problemine yönelik olarak incelenen çalışmaların çeşitli program geliştirme mekanizmalarının olduğu ortaya konmuştur. Bunlar: "öğretim stratejileri ve yöntemleri", "ihtiyaç değerlendirme", "uygulama", "değerlendirme", "içerik seçimi", "tasarlama", "planlama", "izleme" ve "program geliştirme"dir. "Program geliştirme ile ilgili çalışmalarda kullanılan metodoloji nasıldır?" sorusuna yönelik olarak ise %46 nitel, %12 nicel, %6 karma yöntemler ve %36 yöntemsiz literatür taraması sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtdışında yayımlanmış olan ilgili araştırmalara baktığımızda genelde bir ders/konu alanı veya bir problem üzerinde temellendirilmiş olan bütünleştirilmiş programa yönelik eğilim belirleme çalışması yapıldığı görülmektedir. Özellikle STEM konu alanıyla ilgili çalışmalar göze çarpmaktadır. Türkiye'de yayınlanmış çalışmalara göre eğilim belirleme çalışması daha da özelleştirilmiştir. Aynı zamanda ilgili çalışmalara bakıldığında genelde bütünleştirilmiş programının tanımı yapmak etki büyüklüklerini incelemek amacıyla çalışmaların incelendiği görülmüştür. Yapılan çalışmalarda içerik analizi, betimsel analizin ve meta-analizinin büyük oranda yapıldığı görülmüştür. Çalışma yapılan grup değişkeninin çeşitlilik gösterdiği ve hemen hemen her gruba yönelik çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bütünleştirilmiş program çalışmalarının günden güne program ve bütünleştirilmiş program alanında çalışmaların arttığını ve bu çalışmalara yönelik olarak analizleri içeren eğilim belirleme çalışmalarının olduğu görülmekte fakat hala istenilen düzeyde olmadığı belirtilmektedir.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1 Bütünleştirişmiş Program Yaklaşımı

Bütünleştirilmiş Program kavramı detaylıca ele alındığında ve alanyazın incelendiğinde bu konuda birçok farklı tanım yapılmış olmakla birlikte tanımlarda ortaklaşmanın çok fazla olmadığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili tanımlar aşağıda sunulmuştur.

Jacobs (1989)'a göre bütünleştirilmiş program, belirli bir konu, tema ya da problem durumunda birden fazla disiplin, konu alanı ve farklı bilgi alanlarından yararlanılmasıdır. Vars (1991) ise eğitimcilerin birçok anlamda bölünmüş olan okul programı ve bilgi parçalarından anlam çıkarmanın yollarını aramakta olduğunu söyleyerek doğrudan öğrencilerin sorun ya da kaygılarına odaklanan bir program modeli olduğunu savunmaktadır. Bütünleştirilmiş program kavramı yerine "Çekirdek program modeli" kavramını kullanmaktadır. Walker (1996), bütünleştirmenin tanımını Gestalt ilkelerine dayandırmaktadır. Öğrenmenin öğrenci vücudu gibi bir bütünden oluştuğunu; fizyolojik, sosyolojik aynı zamanda duygularıyla var olan bir yapıda olmasının eğitimin bütünleştirilmiş bir şekilde sunulabileceğini belirtmektedir (akt Jenks, 1998). Lonning vd., (1998) göre ise bu kavram iki veya daha fazla disiplin arasındaki ilişkinin doğasını tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bütünleştirilmiş program bireyin çoklu zekâ yönünü dikkate alarak, vücudu bilişşsel, duyuşsal ve psikomotor yapısının bütünlüğünü destekleyen bir konu, tema veya problem çerçevesinde bireyi çok yönlü olarak geliştirmeyi ve eğitmeyi amaçlayan program yaklaşımı olarak da tanımlanmaktadır (Jacobs1989; Vars, 1991; Walker,1996; Jenks, 1998; Lonning vd.,1998;).

Tüm bu tanımlamalardan yola çıkıldığında insanın fizyolojik yapısı gereği tek yönlü olarak gelişim ve değişim göstermediği orta çıkmaktadır. Bu yapı aynı şekilde insan zihninin ve öğrenmelerin çok yönlü olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla bütünleştirilmiş program anlayışı, eğitim sürecinde bireyin doğası gereği tek yönlü veya ayrı ayrı disipline edilmiş eğitimden farklı olarak birçok yönü olan konu, tema veya eğitime konu olan çalışmanın birden fazla yönünü ortaya koyarak

ayrıntıyı bütünün bir parçası olarak görerek ve ayrıntıyı diğer etkenler ile dahil olduğu bütün içerisinde bakarak görmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Nitekim bu farkındalığa ulaşmadaki tarihsel faktörler ve araştırmacılara göre ifade edilişleri bugün bütünleştirilmiş program alanındaki anlamını daha da net bir biçimde açıklığa kavuşacaktır. Bütünleştirilmiş program yaklaşımının araştırmacılara göre anlamını tarihsel bir çerçevede incelediğimizde ise aşağıdaki ifadeler göze çarpmaktadır:

Loepp (1999) bütünleştirilmiş programın tarihsel gelişimine baktığında bu yaklaşımın temelde yeni bir yaklaşım olmadığını ifade etmektedir. Bütünleştirilmiş program kavramı ilk defa 1800'lü yılların sonunda Alman filozof ve eğitimci Johann Friedrich Herbart tarafından dile getirilmiştir (Göğebakan Yıldız, 2012). Nitekim Dewey (2019) de eğitim felsefesiyle ilgili görüşlerinde "mutlak" kavramına karşı çıkarak "tümel bilinç" kavramını savunmakta; deneyimleri veya basit hisleri dahi tümel bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ve felsefesinin de bu olması gerektiğini ifade etmektedir. Bobbit (2017) ise mevcut uygulamaya dayalı eğitimi dar ve çorak bularak birden fazla işlevle kişiliğin bütünüyle büyümesi gerektiğini düşünmekte ve bütüncül bir gelişimi savunmaktadır. Gestalt kuramının bütünsellik ilkesine bakıldığında ise bütünün parçalardan daha farklı olduğunu ve ayrı bir anlam ifade ettiğini belirtilmektedir. Birey parçalar halinde değil bütünlük içinde algıladığını ortaya koymaktadır. Bu ifadeler Loepp'un (1999) yaklaşımını desteklemekte ve bütünleştirilmiş program yaklaşımının felsefesinin temelini oluşturmaktadır.

Bu görüşler 1930'lu yıllarda "çekirdek program" adı altında tanımlanmış 1940 ve 1950'lerde ise problem merkezli yaklaşım olarak anılmıştır. Yıllar içinde değişen ve gelişen bütünleştirilmiş program yaklaşımı modeline yorum olarak Dewey, okullara olan ilgisizliğin sebebinin disiplinlerin varlığı olduğu görüşünü ortaya atmıştır (Drake ve Burns, akt.: Kıray, 2010).

Bütünleştirilmiş program kavramı ise 1979 yılında bir grup eğitimciler ve hümanist psikologlar tarafından Kaliforniya'da bahsedilmiştir (Harris, akt.: Miller, 2005). Jacobs'un (1989) ise bütünleştirilmiş program hakkındaki görüşleri ve disiplinlere yönelik yapılan eleştirileri bütünleştirilmiş programların sayılarının daha da artmasına neden olmuştur.

3.1.1 Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımının Özellikleri

Çocukların gelişimsel olarak olayları bir bütün olarak algılamaları, disiplinlere ayrılarak elde edilen bilgileri kullanamamalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi çeşitli disiplinlerde kullanmalarının öğrenme isteğini artırma konusunda olumlu olduğu ifade edilmektedir (Aybek, 2001). Yıldırım (1996) ise daha etkili düşünebilme ve araştırma yapabilme fırsatı açısından bütüncül düşünmenin fayda sağladığını belirtmiştir. Tertemiz (2003), bütünleştiriş programın yararlarını Krong (1995), Miller (1995), Barab ve Landa'nın (1997) görüşlerinden yola çıkarak şu şekilde sınıflandırarak sıralamıştır:

3.1.2 Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımının Yararları

Bütünleştirilmiş programın yararları program, içerik, öğretmen, öğrenci ve veli bağlamlarında ele alınmaktadır.

Program

- Programların bütünleştirilmesi, programların tamamında hedefler arası geçişlerin ayrıntılı bir şekilde yapılması ve seçilmesi konusunda esneklik sağlar.
- İhmal edilen, ayrı tutulan disiplinler öğrenci ve öğretmen açısından işe koşulur.
- Çocuğun zorlandığı durumları fark eden öğretmen özgün değerlendirme bilgileriyle faaliyetlerini değiştirebilir.

İçerik

- Disiplinler arası bağlantılar kurulur.
- Bütünleştirilmiş program yaklaşımlarında içerik sistematik bir şekilde verildiğinden öğrenme daha etkilidir.
- Gereksiz tekrarlar önlendiği için zaman daha iyi değerlendirilecektir.

Öğretmen

- Öğretmen bütünleştirilmiş program yaklaşımından kazanç sağlar. Çünkü bu yaklaşım öğretmenlerin kendileri için anlamlı olan bir program oluşturması, geliştirmesi ve uygulamasına olanak sağlamaktadır.
- Öğretmenlerin yaratıcı olmalarını teşvik eder.
- Sınıfında olanları daha fazla kontrol eder. Öğretmenler kendi hedeflerini seçerler ve kendi değerlendirmelerini yaparlar.
- Meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarına olanak verir.

Öğrenci

- Doğal öğrenme ortamı sağlar. Çocuklar kendi doğal ortamlarında Matematiği Fen'den, Fen'i Türkçe dersinden ayırt ederek öğrenmezler. Bu durum yetişkinler tarafından oluşturulmuştur.
- Çocuklara ilginç gelecek, onları öğrenmeye güdüleyecek konular çerçevesinde programların bütünleştirilmesi öğrenmeyi daha doğal ve etkili kılar.
- İçerik çocuklar için daha anlamlı ve çekici olur.
- Çocuklara bağımsız ya da ortaklaşa araştırma yapma ve yazma fırsatları verir.

Veli (Ebeveyn)

- Ebeveynlerin kendi çocuklarının öğrenmelerine karşı ilgileri artar.
- Çocuklar okulda öğrendiklerini evde aileleriyle paylaşarak iletişimde bulunurlar.
- Okul ile ev arasında ilişki kuran ev faaliyetlerinde yer almalarına olanak verir.
- Velilerin ev öğretmenliği rolünü güçlendirir. Bu yaklaşımda ailelerle ilgili faaliyetler, alan gezileri, okunacak kitaplar konusunda öneriler, proje çalışmaları istenir (Tertemiz, 2003).

Ericson (1995), bütünleştirilmiş program tasarısı oluştururken aşağıda belirtilen sorunlara dikkat edilmesi ve bu doğrultuda bir bütünleştirilmiş program tasarısı oluşturulmasının gerektiğini ifade etmektedir:

- Günümüz dünyasının gerektirdikleri ve beklentileri doğrultusunda hangi konu alanları ve kavramlar programda yer almalıdır?
- Bütünleştirilmiş programa yönelik olarak belirlenen elzem tema, konu ve problemleri belirlerken hangi ölçüt ya da ölçütler kullanılmalıdır?
- Bütünleştirilmiş programda üzerinde karar kılınan kavramlar ayrı disiplinlerden gelen eleştirel içeriği kapsamakta mıdır?
- Bütünleştirilmiş program tasarısında karar kılınan hangi program çerçevesi kavramsal anlayışın çok yönlü gelişimini, eleştirel içeriğini ve kişisel süreç becerilerini sağlayacaktır?

Belirlenen problemler tasarlanan programın yapısını şekillendirmede ve hedefinin belirlenmesinde program tasarısını oluşturan araştırmacıya destek sağlamakta ve programın etkililiği açısından etki büyüklüğünü artırmaya yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla her araştırmacı hedefler doğrultusunda amaçlar belirleyip çeşitli yöntemlerle program tasarısı oluşturmuşlardır. Örneğin Jacobs'un (1989) bu konudaki görüşleri şu şekilde özetlenebilir:

1. **Temanın Seçilme Aşaması:** Temanın seçiminde önemli olan husus öğrencinin ilgisi ve ihtiyaçlarıdır. Tema ne çok geniş ne de çok dar olmalıdır.
2. **Beyin Fırtınası Aşaması:** Bu aşama öğretmen ve öğrencinin tema alanında beyin fırtınası yapıp birçok fikri ortaya attığı aşamadır.
3. **Rehberlik Sorularının Hazırlanması Aşaması:** Disiplinlerarası yaklaşıma bağlı kalınarak dersin ilerleyişini belirlemek ve yön vermek amacıyla kullanılan sorulardır.
4. **Uygulama Etkinliklerinin Yazılması:** Ünite tasarımının en önemli noktası etkinlik tasarlamadır. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek ve bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla günlük planlarında etkinliklere yer vermelidir.

Drake ve Burns (2004) ise bütünleştirilmiş program tasarım adımlarını şu şekilde açıklamaktadırlar:

1. **Adım:** Programlar hem dikey hem de yatay bir şekilde taranarak gruplandırılması yapılır.
2. **Adım:** Öğrencinin yaşına göre konu ya da tema seçimi yapılır.
3. **Adım:** Standart gruplama için ağ oluşturulur.
4. **Adım:** Bilgi, beceri, değer ilişkisi oluşturulur.
5. **Adım:** Tasarım sonucu sunum, sergi, öğrenci performansları, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme vs. kullanılarak değerlendirilir.
6. **Adım:** Ele alınan temayla ilgili rehberlik soruları oluşturulur.
7. **Adım:** Öğretim etkinlikleri oluşturulur ve bilgi, beceri ve değer arasında köprü kurulup düzenlemeler yapılır ve sonuçlar değerlendirilir.

Yapılan tasarımlar uygulamaya geçtikten ve etki büyüklükleri oluşturduktan sonra yaklaşıma yönelik belirli tasarım modelleri oluşmuş ve alanyazında yerini almıştır.

3.1.3 Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımındaki Modeller

Loepp'e (1999) göre 1990-2000'li dönemler arasında birçok bütünleştirilmiş program modeli ortaya konmuştur. Fakat seviye olarak bakacak olursak alt seviyelere göre lise ve üniversitelere oranla daha fazla bütünleştirilmiş program modeli oluşturulmuştur. Ayrıca eğilimin ilkokullarda temalar çerçevesinde disiplinler arası programlar olduğuna yönelik görüşünü savunurken liselerde ise bu durumun problem odaklı olduğunu savunmaktadır (Loepp, 1999). Bu modellerden bazılarını ele aldığımızda karşılaştığımız modeller şunlardır:

3.1.3.1 Jacobs'un (1989) bütünleştirilmiş program modelleri

Jacobs'un program geliştirme sürecinde 6 farklı model ortaya atmıştır. Bu modeller:

1. **Konu Alanı Temelli:** Herhangi bir konu alanının kendi içerisinde ayrılmış olduğu bölümlerine gün içerisinde farklı saatlerde yer verilmesidir.
2. **Paralel Disiplinler:** Her disiplin farklı olarak yer alsa da öğretmen tarafından birbirleri ile uyumlu bir şekilde işlendiği modeldir.
3. **Çoklu Disiplin:** Birbirleri ile ilişkili disiplinler bir araya getirilerek işlenir.

4. **Disiplinlerarası Üniteler/Dersler:** Mevcut programda ortaya çıkan fikirler, konular ya da temalar etrafında üniteler oluşturulur.
5. **Bütünleştirilmiş Gün:** Bir gün boyunca bir temaya bağlı olarak işlenir.
6. **Tam Olarak Bütünleştirme:** Öğrencilerin kendi problemlerini, nelerde eksik olduklarını ve neler öğreneceklerinin kararını kendi verdikleri modeldir. Öğrenciler amaca yöneliktirler ve bağımsızdırlar.

3.1.3.2 Fogarty (1991) program bütünleştirmenin 10 yolu

Fogarty (1991) ise bir programı bütünleştirmenin 10 adet yolu olduğuna işaret eder. Bu yolları şu şekilde açıklamıştır:

1. **Parçalı Model (Fragmented Model):** Konu alanlarını parçalara ayrılmış ve birbirinden bağımsız bir şekilde geleneksel bir şekilde sunulduğu modeldir.
2. **Bağlantılı Model (Connected Model):** Konu alanındaki dersin içeriği bakımından kavramdan kavrama, konudan konuya, bir yılın çalışmasından diğer yılın çalışmasına ilişkilendirilerek kurulan modeldir.
3. **İç içe Geçmiş Model (Nested Model):** Her bir konu alanının kapsamında eğitim programının dersinin birden çok beceriyi hedeflediği modeldir. Örneğin; sosyal beceri, düşünme becerisi, bir içeriğin özel becerisi.
4. **Sıralı Model (Sequence Model):** Sıralı modelde konular veya üniteler her ne kadar ayrı ayrı öğretiliyor olsa da bunların ilişkili kavramlar için geniş bir çatı oluşturabilmesi amacıyla yeniden düzenlenip sıralanmasıdır.
5. **Paylaşmalı Model (Shared Model):** Paylaşmalı model iki bağımsız disiplini tek bir şekilde sunmaktadır. Disiplin ögelerini organize ederek üst üste gelen kavramları kullanırken paylaşılmış planlamayı ya da iki disiplinde de öğretimi içerir.
6. **Örüntülü Model (Webbed Model):** Bütünleştirmenin örüntülü modeli eğitim programlarına genel bir bakış açısıyla bakarak disiplinlerin benzerliklerini tek seferde yakalayan modeldir.
7. **Bağlı Model (Threaded Model):** Meta eğitim program yaklaşımı, düşünme becerilerini, sosyal becerileri, çoklu zihinsel becerileri, teknolojiyi ve çalışma becerilerini çeşitli disiplinler yoluyla birbirine bağlayan modeldir.

8. **Integrated Model (Bütünleştirilmiş Model):** Bu disiplinler arası yaklaşımda konu başlıkları veya kavramlar üst üste eklemek amacıyla kullanılmıştır.
9. **Yoğunlaştırılmış Model (Immersed Model):** Öğrencinin tüm öğrenmelerini bir süzgeçten geçirerek kendi deneyimledikleriyle yoğunlaştığı modeldir.

3.1.3.3 Network model (network model)

Öğrenenin tüm öğrendiklerini öğreticinin gözüyle ayrıştırarak networkleri ile içsel bağlantılar kurmasıdır.

3.1.3.4 Loepp (1999) program bütünleştirme modeli

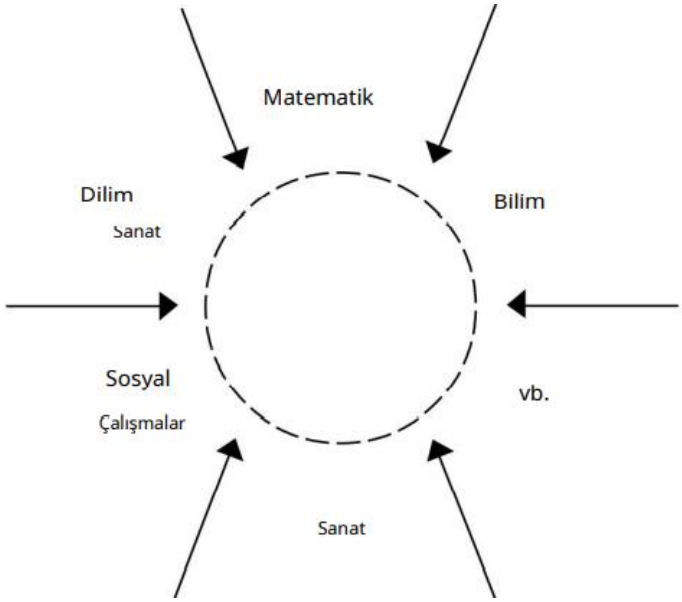
Loepp'in (1999) bütünleştirilmiş program yaklaşımının 3 model etrafında topladığı görülmektedir. Bu modeller aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Disiplinlerarası model: Bu modele göre belirli sayıda öğrenci öğretmen gruplarına atanarak dersler zaman blokları halinde gruplandırır ve öğretmenin disiplinler arası bir program veya bütünleştirilmiş program sunması beklenir (Loepp, 1999). Şekil 3.1'de günde 4 bölümlük bir blok için 110 öğrenciye 4 öğretmen şeklinde tanılanmıştır. Öğrencilere planlama süresi ve kendi kendilerine öğrenmeleri için birer saat verilir. Zaman blokları yaklaşık olarak 175 dakikadır. En tipik günlük program ise 4 disiplinle dönen ve ortalama 30 öğrenciden oluşan grupları içermektedir. Bazen ise öğretmenler gruba yeni bir tema sunabilir ya da öğrencileri geziye çıkarabilirler. Bu model ortaokul düzeyinde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu modelin avantajları ise öğrencilere öğretmenleri ile çalışma fırsatı sunması ve zaman açısından esnek olmasıdır. Dezavantajları ise öğretmenlerin programları kendilerinin oluşturması gerektiği için tekrara düşme olasılıkları olması, zaman alıcı olması ve yılın sadece belli dönemlerinde uygulanabilir olmasıdır.



Şekil 3.1 Disiplinlerarası model

2. Probleme Dayalı Model: Modele göre merkeze bir problem alınarak çeşitli disiplinlerin yardımıyla bu problemin çözülmesi hedeflenmektedir. Örneğin atıkların nasıl değerlendirileceği ve dönüştürüleceği noktasında sosyal bilimlerin yerel yönetimlerin bu konudaki sorumluluklarından, kimyada maddelerin temel yapıtaşlarına inerek incelenmesi ve değerlendirilmesinden, matematikte ise alan hacim gibi özelliklerinin belirlenmesinden faydalanılabilir. Probleme dayalı modelin avantajı çözümüne yönelik olarak motivasyonu yüksek olan problemlerin olabilmesidir. Dezavantajı ise devlet veya ulusal düzeyde bu seviyede sınıfların oluşturulmasının zorluğudur. Probleme dayalı model Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2 Probleme dayalı model

3. Tema Tabanlı Model: Bu modelin kullanımına örnek olarak Entegre Fen, Matematik ve Teknoloji (IMaST) programıdır. Orta sınıf öğrencileri için iki yıllık olarak planlanan bir programdır. Program 10 modülden oluşmaktadır ve tüm sene boyunca günde yaklaşık iki saat uygulanmakta ve üç öğretmen tarafından izlenmektedir. Programın avantajları programın diğer okullarla bağdaşımının kolay olması ve hedefler arasında bağlantı kurabilmesinin kolaylığıdır. Dezavantajı ise belirli temaların disiplinlerin bazılarıyla alakasız olması ve öğretmenlerin bağlantı kurarken alakasız veya yanlış öğrenmelere neden olabilmesidir. Bu nedenle öğretmenlerin ciddi bir şekilde mesleki çalışma eğitimleri alması gerekmektedir. Tema tabanlı öğretim programı Şekil 3.3'de gösterilmektedir.

TEMA

3-5 Anahtar Kavramlar.

Matematik	Bilim	teknoloji	Dil sanatları	Sosyal çalışmalar
Hedefler				

*Not: Standart temelli hedefler, tema içindeki temel kavramları ele almak için seçilmiştir.

Şekil 3.3 Tema tabanlı öğretim

Bütünleştirilmiş programa yönelik olarak yapılan açıklamalar doğrultusunda tematik program yaklaşımı ile aralarındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik olarak tanımları yapmak amacıyla tematik program yaklaşımına yönelik açıklamalar aşağıda verilmiştir.

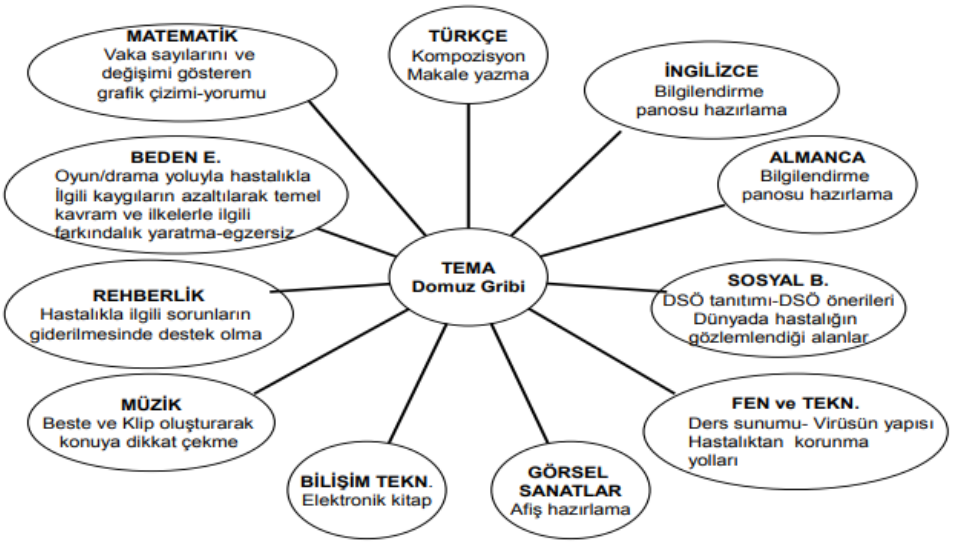
3.2 Tematik Program Yaklaşımı

Tema sözcüğü kelime anlamı itibari ile "Bir yazın ya da sanat yapıtında işlenen, geliştirilen konunun anlamca ortaya koyduğu ana yönelim" (TDK, 2022) olarak tanımlanmıştır. Tematik öğrenme ise eğitim programının makro temalar çerçevesinde şekillenmesidir (Çeper, 2019). Bir başka tanımlama ile tematik yaklaşım, öğrencilere geniş ve baskın bir içerik temasına maruz kalmalarını sağlayan problemler, kurslar veya etkinliklerdir (Finch, vd., 1997). Tematik yaklaşım disiplinler arası bağlantısı olan ama disiplinler üstü bir yaklaşımdır (Hoerr, 2000, akt: Gömleksiz ve Kan, 2007). Tematik programda bir tema üzerine işlenen ders bir problem üzerine de şekillenebilir (Korkmaz ve Konukaldı, 2015). Tematik program yaklaşımı ile oluşturulan ders kitapları sadece bir dersin kazanım ve konularını içermemekte tema ile bağlantılı olan konu ve kazanımları içermektedir (Kılınç ve Duman, 2012). Temalar bir derste sınırlı kalmayarak tüm okula yayılmış bir şekilde okulun eğitim anlayışını yansıtabilir nitekim ABD'de bulunan "Bronx High School of Science", "Fashion Institute of Technology", "Chicago High School of Agricultural Sciences", "Oakland Academy of Health Sciences", ve "Valley Forge Military Academy" okullarının ortak özellikleri müfredatlarına gömülü olan bir temanın varlığıdır (Finch vd., 1997).

Tematik programda araştırmacılar gerçek hayatın aynası olacak bir anlayışı temsil etmeyi amaçlar (Gömleksiz ve Kan, 2007). Aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde söz sahibi olması; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip olması; öğretim faaliyetlerinin ve elde edilen bilgi ve becerilerin kalıcılığının artması amaçlanmaktadır (Baştürk, 2009). Çocukların özel eğitim ihtiyacı olanlar da dahil olmak üzere deneyerek, katılarak, aktif bir şekilde öğrenim gördüğü bir programı amaçlar (Koşar Altınyelken, 2010).

Tematik program yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşıma uygun yapısıyla dikkat çekmektedir (Kan ve Gömleksiz, 2007). Tematik programın katkı sunduğu hususlardan biri ise temaların varlığının geleneksel program sınırlarını aşarak günlük hayatta doğal olarak bulunan konu ve problemlerin bir araya getirmesi ve öğrencilerin tüm zekâ türlerini kullanmasına yardımcı olmasıdır (Armstrong, 2000). Ayrıca öğrencilere farklı ilgi ve yetenekleri konusunda araştırma yapma imkânı sunarak üst düzey düşünme becerileri kazandırmasına yardımcı olur (Baştürk, 2009). Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın ürünü olarak ortaya çıkan tematik program çoklu zekâ kuramını da desteklemektedir. İşler'e (2022) göre temaların tüm zekâ türlerini kapsaması ve içeriğinde barındırması gerekmektedir. Temaların programı düzenleyici yapısıyla öğrencilerin konuyu anlaşılır kılmalarına yardımcı olduğu savunulan anlayışının olumsuz yönlerinden birisi ise disiplinler arasındaki bağlantının yeterince sağlanamayışıdır (Burton, 2001).

Tematik program sürecinde, öğretmen öğrencilere rehber olur. Öğretmenin bu rehber misyonu sürecinde öğrencileri yönlendirmeye, cesaretlendirmeye, gözlem yapmaya ve öneride bulunmaya gibi misyonları da beraberinde getirir (Kılcan, 2005). Tematik programda temalar çocukların ilgisini çekebilecek nitelikte olmalı ve ayrıca öğrencileri sınırlamaması amacıyla sorular açık uçlu ve yoruma açık sorular olmalıdır (İşler, 2022). Korkmaz ve Konukaldı'nın (2015) yapmış olduğu çalışmada farklı disiplinler işin uzman öğretmenleri tarafından hazırlanmış 4 tema çerçevesinde 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Domuz gribi alanında yapılmış olan örnek tema ise Şekil 3.4'de verilmiştir.



Şekil 3.4 Domuz gribi örnek tema

Tematik Program Yaklaşımının tarihi yapısı ve ortaya çıkış süreci hakkında bilgiye sahip olmak tematik program yaklaşımını daha iyi kavramamıza ve tanımını daha iyi yapmamıza yardımcı olacaktır.

3.2.1 Tematik Programın Temelleri

Tematik programın geçmişine bakacak olursak öğrencileri hayata hazırlamaya ve geçimini sağlamaya yönelik programlar ve kursların yer aldığı görülmektedir. 1950'lerin sonlarında işverenlerin endüstri ve teknoloji noktasında daha donanımlı olan bilgi ve becerilere sahip işçilere ihtiyaç duyması ve bu durumun fark edilmesi eğitim kurumlarının teknik derinlik ve genişliğe sahip mezunlar vermesi sonucunu oluşturmuştur. Tarım alanı geliştikçe de programlarda tarıma yönelik çalışmalar artmış ve 1960'larda programlarda tarıma yönelik içerisinde tarıma dair bilgi ve beceri eğitimini de içeren geniş bir yelpazeyi içerisine dahil eden program oluşmuştur (Finch, vd., 1997).

3.2.2 Tematik Programın Avantajları

- Sınıftaki en başarısız öğrenci bile kendi ilgisi doğrultusunda kendi ilgi ve yeteneklerine göre bir gruba dahil olarak başarı gösterebilir.
- Öğrenciler kendi öğrenme süreçleri açısından söz sahibi olur.

- Bir tema etrafında oluşan öğretim programı sayesinde öğrencinin bilişsel duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmektedir.
- Öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin öğretmen tarafından keşfedilmesinin imkânı sağlanır.
- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi öğretimin zenginleşmesine fırsat sağlar.
- Öğrencilerin iletişim becerileri gelişir.
- Öğrenciler grupla çalışma bilinci kazanır.
- Öğrenme kalıcı hale gelir.
- Öğrenciler öğrenme sürecinden zevk alırlar.
- Zamanı ekonomik kullanma açısından verimlidir.
- Öğrenmeler arasındaki ilişkiyi artırır.
- Öğrencinin okulda öğrendikleriyle gerçek hayatta öğrendikleri arasında ilişki kurmasına yardımcı olur.
- Çok çeşitli deneyim ve keşfetme süreci yaşar.
- Geniş meslek gruplarına dair bilgi ve tecrübe edinir.
- Yükseköğretim ve istihdamda daha yüksek akademik potansiyel sağlar.
- Öğretmenlerin profesyonel ekipler kurma fırsatları oluşur.
- Okul iklimi iyileşir.
- Daha fazla sayıda öğrenci başarılı okul deneyimi yaşar (Kılcan, 2005; Finch, vd., 1997).

3.2.3 Tematik Programın Dezavantajları

- Öğretmenlerin bu program yaklaşımı dolayısıyla eğitim alması gerekebilir.
- Eğitim fakültelerinde verilen eğitimin tek bir disipline yönelik olarak değil disiplinler arasında bağlantılı olacak şekilde verilmesi gerekir.
- Hedeflerin ne çok zor ne de çok kolay olmaması için hedefler iyi belirlenmelidir.
- Hedefin kolay olması durumunda öğrenciler yaptıkları çalışmalardan zevk almayabilir ve başarı hissini tatmayabilirler.
- Hedeflerin zor olması durumunda öğrenci endişelenebilir ve başarısız olabilir (Kılcan, 2005).

Araştırmacılar tematik program yaklaşımının avantaj ve dezavantajlarını belirlemeye yarayan veya tematik program örneklerinden yola çıkarak avantaj ve dezavantajlarının belirlendiği program örnekleri oluşturarak uygulamışlardır. Bu duruma yönelik olarak ABD'de bulunan tematik program örnekleri aşağıda verilmiştir. Bu temalar okulun teması olduğu gibi bu temalar etrafında gelişen alt temalara da ev sahipliği yapabilir (Finch, vd., 1997).

Tematik Program Örnekleri

- Tarım
- Sanat ve Medya
- İşletme Yönetimi ve Pazarlama
- İnşaat ve Çevre Teknolojisi
- İletişim
- Mühendislik ve Mekanik
- Küresel Çalışmalar
- Üretme
- Tıbbi ve İnsan Hizmetleri
- Askeri Bilim ve Liderlik

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmalarda elde edilen bilgiler doğrultusunda disiplinlerarası program kavramının yer aldığı ve birbirleri yerine kullanıldığı görülerek benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla disiplinlerarası program yaklaşımı ele alınmıştır.

3.3 Disiplinler Arası Program Yaklaşımı

Disiplinlerarası program son yıllarda popüler olmuş ve pek çok alanda planlanmış ve uygulanmıştır (Chrysostomou, 2004). Burton'a (2001) göre ise bu anlayış yeni bir girişim olmamakla birlikte genişleyen bilgi birikim süreçlerinde yeni bilgilerin keşfi sürecidir. Disiplinler arası program bir derste tüm disiplinlerden biraz biraz anlatılması anlamına gelmez (Arslantaş, 2007). Disiplinler arası öğretim, öğretim programının kavram veya problemler çerçevesinde bilgilerin etkin bir şekilde bütünleştirilmesidir (Yıldırım,1996). Miller (2005) da disiplinlerarası kavramını benzer ifadelerle

tanımlayarak belirli bir amaç için belirli disiplin yöntemlerinin, problem veya konuların bütünleştirilmesi olarak ifade etmektedir. Disiplinlerin varlığı problemleri kendi disiplin yargılarına özgü formül, yöntem veya terminolojik kavramlarla ayrı ayrı çözümler sunmaktadır (Ulusoy, 2007). Disiplinlerarası öğretimde belirli bir kavram, problem veya konuya dair bilgi ve beceriler diğer disiplinlerden alınır ve bütünleştirilir (Dolapçıoğlu ve Bolat, 2020). Disiplinler arası kavram olarak bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı kapasiteyi ön plana çıkararak problemlerin tek bir çözüm yolunun olmadığını öne sürer (Özkök, 2005). Disiplinler arasında sanat, matematik, sosyal bilimleri bütünleştirmek bireyin soyut düşünmesini geliştirerek yaratıcılığı destekler ve problem çözme becerisini geliştirir (Perkins, 1994), fakat disiplinlerarası program eğitimi için yönetimin ve toplumun kaynakları, bağlılığı ve desteği gerekmektedir (Burton, 2001). Disiplinler arası yaklaşımın felsefesinin Gardner'ın çoklu zekâ felsefesine dayandırıldığı görülmektedir. Bu zekâ türlerine sahip olan bireylerin zekâ alanlarını ölçmek mümkün değildir, fakat zekâ türleri bu disiplinlerin oluşmasında temel olabilmektedir (Güven, 2017). Yeni dünyaya gelmiş bir bireyin beyin yapısı çeşitli özellikler bakımından birbiriyle bağlantı kuracak yapıdadır (Aşkın Tekkol vd., 2017). Beynin nörofizyolojik yapısından kaynaklı olarak disiplinler arası yaklaşım ile de bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Güven, 2017). Nitekim beynin daha iyi öğrenme sağlayabilmesi için örüntüler kurduğu ve bilgiler arasında bağlantılar sağladığı düşünülmektedir (Ellis ve Fouts, 2001). Disiplinlerarası kelimesi eğitim alanında ilk kez 1980 yılından itibaren kullanılmıştır (Turna ve Bolat, 2015).

Bazı araştırmacılar disiplinlerarası programlara yönelik yeni yaklaşımlar sunmuşlar ve programın çeşitlenmesine katkıda bulunmuşlardır. Jacobs ve Borland (1986) mevcut disiplinler arası program yaklaşımlarını sentezleyerek yeni bir yaklaşım sunmuşlar ve bu yaklaşımı dört adımda tanımlamışlardır:

1. Adım: Konu Seçme: Bu aşamada program gereği olarak bir konu veya tema seçilir.
2. Adım: Beyin Fırtınası: Bu aşamada seçilen tema veya konunun tüm yönlerde değerlendirilip planlanabilmesi için çok boyutlu olarak düşünülen aşamadır.
3. Adım: Sorgulama İçin Yol Gösterici Sorular Oluşturma: Konuyu ve temayı diğer disiplinlerle ilişkilendirmek amacıyla yol gösterici soruların oluşturulması aşamasıdır.

4. Adım: Etkinliklerin Tasarlanması ve Uygulanması: Öğretmenlerin öğretim strateji ve yöntemlerini belirleyerek etkinlik tasarlamasının ve etkinliklerin uygulanması aşamasıdır.

Tasarlanan ve uygulanan disiplinlerarası program çalışmalarının ardından program analiz edilerek programın olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik bulgular elde edilmiş ve bazı araştırmacılar bu bulguları listeleyerek ilgili araştırmacılara sunmuştur. Coen vd., (1984)'e göre disiplinler arası programının avantaj ve dezavantajları şu şekilde belirtilmiştir.

3.3.1 Disiplinlerarası Öğretim Programının Avantajları

- Öğretmenlere disiplinlerden kaynaklı olarak oluşturulan sınırları kaldırarak bilgi ve becerilerini gerçek hayatta uygulama fırsatı verir.
- Birbirinden farklı zekâ türüne sahip olan öğrencilerin zekâ türlerine yönelik olarak bilgi ve beceri kazanmasına yardımcı olur.
- Uygulama öncesi uygulama esnası ve uygulama sonrasında; somut kavramlardan soyut kavramların öğretimine geçerken bağlamdan kaynaklı boşluklara rastlanmaz.
- Öğrenciler oyun aracılığıyla keşfederek öğrenirler.
- Öğrencilerin tek bir duyularını kullanmalarına yönelik olarak değil tüm duyularına yönelik olarak öğrenme fırsatı sağlar.

Burton'a (2001) göre ise bu faydalar şu şekilde sistematik olarak sıralanmıştır:

- Öğrencilerin gerçek yaşam becerileri öğretilerek gerçek hayatla uyum sağlamasına katkıda bulunur.
- Öğrencilere iş birliği içinde çalışma becerisi kazandırır.
- Farkı düzeylere sahip öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlar.
- Sınıflar arası geçişlerde veya ortaokuldan liseye geçiş gibi kademe atlamada kolaylık sağlar.
- Öğretmenlerin de ekip halinde çalışmaları sağlanarak daha yüksek hedefler saptanmasına yardımcı olur.

- Öğrencilerin iş birliği içinde çalışmasından kaynaklı olarak disiplin sorunları azalır.
- Öğretmenler sınıfta öğretme ve öğrenme merkezleri kurabilir bu sayede öğretimi pekiştirip zenginleştirebilirler.
- Öğretmenler rehber veya öğretime rehberlik eden koçlar olarak görülürler.
- Program içeriği tartışmalar, projeler, misafir konuşmacılar ve müzeler gibi tarihi yerlere grup ziyaretleri yoluyla öğretilir.
- Öğrenciler sorgulamayı, keşfetmeyi, yeni bakış açısı kazanacakları temaların seçilme sürecine katılır.
- Eğitimin ana fikri olarak "Öğretmek konuşmaktır." ve "Öğrenmek dinlemektir." düşüncesi yerine "Öğretmek, dinlemek ve kolaylaştırmaktır.", "Öğrenmek konuşmaktır." düşüncesi öne çıkmıştır.
- Öğrencilerin öz disiplini artar.
- Öğretmenler öğrencileri daha iyi tanır.
- Sınıf iletişimi gelişir.
- Sınıf iklimi olumlu hale gelir.
- Öğrencilerin okula karşı tutumu daha iyi hale gelir.
- Öğrencilerin materyal ve malzeme talepleri en yüksek düzeyde dikkate alınır.
- Öğretmenler bir tema etrafında görsel olarak ders planlayabilirler.

3.3.2 Disiplinlerarası Öğretim Programının Dezavantajları

- Disiplinlerarası programa geçiş sağlanırken bazı önemli konuların atlanmasına yol açabilir.
- Uygulama esnasında uzmanlık, esneklik ve takım çalışması zorunluluktur.
- Uzmanlar kendi alanları dışında bulunan alan bilgi ve becerisine sahip olamama durumuna karşın endişe gösterebilir.
- İçerik öncelikleri açısından öğretmenlikte isteksizlik olabilir.
- Öğretmenler sadece kendileri için önemli gördüklerini anlatmaya meyilli olabilirler.

Belirlenen avantajlar ve dezavantajlar doğrultusunda disiplinler arası programa yönelik olarak etkinlikler tasarlanırken çeşitli önerilerde bulunularak tasarımlar

gerçekleştirilmiştir. Örneğin; Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin Geliştirilmesinde Robert ve Kellough Tarafından Yedi Basamak Önerilmektedir (Akt.: Güven, 2017):

1. **Konu ya da temanın belirlenmesi:** Öncelikle bir konu veya tema belirlenerek temaya isim verilir.
2. **Gözden Geçirme:** Bu aşamada tema veya konuya dair amaçlar, kavramlar ve kazanımlar belirlenir.
3. **Eğitim Kaynaklarının Belirlenmesi:** Eğitim kaynakları belirlenir.
4. **Temanın Organize Edilmesi:** Konu veya temaların organize edilerek soruların yazıldığı ve etkinliklerin belirlendiği aşamadır.
5. **Sınıf Ortamının Düzenlenmesi:** Disiplinler arasına uygun olarak ve öğrencilerin dikkatini çekebilecek düzeyde sınıf ortamının düzenlenmesidir.
6. **Ünite Finali, Kapanış Etkinliğinin Belirlenmesi:** Grubun düzeyine uygun olarak bir kapanış etkinliğinin tasarlanmasıdır. Konu veya kavram özetlenip arkadaşları le paylaşılabilir.
7. **Değerlendirilmenin Gerçekleştirilmesi:** Tanımlayıcı değerlendirme yani sürecin başında seviye tespiti için, biçimlendirici değerlendirme yani süreç içerisinde şekillendirmek amacıyla ve sonuç değerlendirilmesi öğretim faaliyetlerinin istenilen sonuca ulaşıp ulaşmadığını hakkında yapılan değerlendirmelerin yapılmasıdır.

Alanyazın incelendiğinde konuya ilişkin çalışmaların az sayıda olduğu, net bir şekilde bütünleştirilmiş program ifadesinin açıklığa kavuşamadığı ve birbirinden ayrı olan kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle bütünleşmiş program ve tematik programa yönelik olarak yapılan çalışmaların bütüncül bir şekilde incelenmesi ve bu çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesinin aralarındaki farkın anlaşılması ve alanyazında bu konudaki yapılabilecek çalışmalara ışık tutabilmesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

4. YÖNTEM

4.1 Çalışma Modeli

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de tematik ve bütünleştirilmiş program alanlarında yapılmış olan yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve makalelerin "Tematik program ve bütünleştirilmiş programın tanımları, yayın yılı, yayın türü, çalışmalarda kullanılan dil, yayımlandığı üniversiteler, tezlerin yayımlanan enstitüler, yayımlanan anabilim dalları, araştırma deseni, deneysel desende yapılan çalışmaların deneysel desen türü, çalışmaların yöntemi, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, örneklem/çalışma grubu, örneklem büyüklüğü, konu, çalışmaların yapıldığı ders konu alanı sayısı, çalışmaların sonuçları, çalışmada yer alan öneriler" değişkenlerine göre sınıflandırmak ve fonksiyonel değerlerinin belirtmektir. Bu araştırma için incelenen çalışmaların analizi için YÖK Ulusal Tez Merkezi (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/) ve Google Akademik (https://scholar.google.com/schhp?hl=tr&as_sdt=0,5) veritabanlarında "Bütünleştirilmiş", "Bütünleştirilmiş program", "Bütünleştirilmiş program yaklaşımı", "Integrated Curriculum/program", "Tematik program", "Tematik program yaklaşımı", "Thematic Program/Curriculum", anahtar kelimeleri aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada kullanılacak yöntem, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı olayları veya durumları bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyan süreci ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi; iletişimin, sunulan içeriğinin tarafsız, sistematik ve niceliksel tanımıdır (Berelson, 1952; akt.: Koçak ve Arun 2006). Bir başka ifadeyle araştırma yapılan çalışmalardaki verilerin sıklığını belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Stemler, 2000). Erdem'in (2011) yapmış olduğu içerik analizi işlem basamakları düzenlenerek Şekil 4.1'de verilmiştir.



Şekil 4.1 İçerik analizi işlem basamakları

Bu araştırmada da "bütünleştirilmiş program ve tematik program" çalışmalarına yönelik olarak yapılmış akademik çalışmaların niceliksel karşılığını belirlemek ve içeriğindeki değişkenler açısından sınıflandırmak amaçlandığı için çalışmada içerik analizinden yararlanılmıştır.

4.2 Çalışma Verilerinin Toplanması

Verilerin toplanması için YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik web sitelerine anahtar kelime olarak "Bütünleştirilmiş", "Bütünleştirilmiş Program", "Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımı", "Integrated program/curriculum", "Tematik Program", "Tematik Program Yaklaşımı", "Thematic program/curriculum" ve anahtar kelimeleri aratılarak 130 çalışma elde edilmiştir. Bu çalışmalardan 2000-2021 yılları dışında yürütülmüş olan çalışmalar, erişime açık olmayan tezler ve makaleler çıkarılmıştır. Ayrıca başlığında ve anahtar kelimelerinde bütünleşik ve tematik kavramları geçmekle birlikte, içeriği bütünleşik ve tematik program yaklaşımına uygun olmayan araştırmalar çıkarılarak 90 çalışma analize alınmıştır. Çalışmalar Veri sınıflandırma formuna (EK-1) uygun olarak incelenmiş ve elde edilen veriler Excel programına kaydedilerek veriler eklenmiştir. Veri sınıflandırma formunda çalışmaların yayın yılı, yayın türü, çalışmalarda kullanılan dil, yayımlandığı

üniversiteler, tezlerin yayımlanan enstitüler, yayımlanan anabilim dalları, araştırma deseni, deneysel desende yapılan çalışmaların deneysel desen türü, çalışmaların yöntemi, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, örneklem/çalışma grubu, örneklem büyüklüğü, konu, çalışmaların yapıldığı ders konu alanı sayısı, çalışmaların sonuçları ve çalışmalarda yer alan öneriler başlıkları oluşturularak her bir bölüm için kodlar oluşturulmuştur.

4.3 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmada elde edilen çalışmalar belirlenen sınıflara göre kodlanmış ve başka bir kodlayıcı tarafından aynı işlem yapılmıştır. Puanlayıcılar arasındaki uyum katsayısı Miles and Huberman'ın (1994) uyum katsayısı formülüne (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) göre hesaplanmış ve bu değer 0,87 olarak bulunmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2011) puanlayıcıların güvenirliğinin sağlanması için oranın %70'in üzerinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre puanlayıcılar arası güvenirliğin yüksek olduğu ifade edilebilir. Geliştirilen veri sınıflandırma formunun geçerliğinin sağlanması için de uzman görüşlerine başvurulmuş ve üç alan uzmanının görüşü alınarak veri toplama aracı son şeklini almıştır.

4.4 Verilerin Analizi

Veri analizi okuyucular tarafından çalışmayı anlaşılır kılmak için veri işlemenin bir yoludur (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi metin veya yazılı belgelerin nicelleştirilerek belirleme amacıyla yapılan analiz türüdür (Karasar, 2020). Büyüköztürk vd., (2008) göre içerik analizi metinlerde belirlenen kelime ve kavramların ilişkilerini belirleyerek analiz eder ve çıkarımlarda bulunur. İçerik analizi, incelenen çalışmalardan teorik veya anlam ilgilerine göre çıkarımlar yapmak amacıyla kullanılan analiz yöntemidir (Weber, 1990). Araştırmada elde edilen makale ve tezlerin tamamı sınıflandırma formu yardımıyla her birine kod atanarak sınıflandırılmıştır. Bu kodlar ve tanımlar doğrultusunda içerik elde edilen verilerin tamamı bilgisayar ortamına aktarılmış ve Excel programına kaydedilerek analiz

edilmiştir. Sınıflama formuna kaydedilen değişkenlerin frekans değerleri ve yüzdeleri tablolaştırılmıştır.

5. BULGULAR VE TARTIŞMA

5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

5.1.1 Bütünleşik Program ve Tematik Program Tanımları

Araştırmanın birinci alt problemi "Bütünleştirilmiş program ve Tematik program yaklaşımı alanında yapılan çalışmalarda bu kavramlar nasıl tanımlanmıştır?" şeklindedir. Çalışmalar arasında tanım verilen toplam 49 çalışmanın tanımları analiz edilmiştir. Tablo 5.1'de bu tanımlamalara ilişkin analizler yer almaktadır.

Tablo 5.1 Bütünleştirilmiş ve tematik program tanımları

Bütünleşik Program Tanımları	f	%
Farklı ders/disiplinlerin bütünleştirilmesi	21	45,65
Farklı derslerin/disiplinlerin ilişkilendirilmesi	18	39,13
Farklı derslerin/disiplinlerin yöntemlerinin ortak kullanılması	4	8,70
Ortak tema altında bütünleştirme	3	6,52
Toplam	46	100
Tematik Program Tanımları	**f**	**%**
Dersleri bütünleştirme	2	66,67
Ortak tema altında birleştirme	1	33,33
Toplam	3	100

Tablo 5.1 incelendiğinde, bütünleşik programa ilişkin yapılan 46 tanımdan 21'inde (%45,65), "farklı ders/disiplinlerin bütünleştirilmesi" ifadeleri görülürken, 18 tanımda (%39,13) "farklı derslerin/disiplinlerin ilişkilendirilmesi" ifadesi ile karşılaşılmıştır. Dört çalışmada ise "Ortak tema altında bütünleştirme" tanımının yapıldığı görülmektedir. Tematik program tanımlarında ise iki çalışmada "Dersleri bütünleştirme", bir çalışmada ise "Ortak tema altında birleştirme" tanımları yapılmıştır. Tanımlara yönelik analiz sonuçlarına göre, çalışmaların yaklaşık yarısında bütünleştirilmiş programa ilişkin tanımlamaların doğru olduğu, ancak buna çok yakın

sayıda çalışmada da disiplinlerarası program tanımına uyan tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Czemiak, vd., (1999), bütünleştirilmiş program kavramının net olarak tanımlanamadığını ve alanyazında bu kavramın sıklıkla "disiplinlerarası" ya da "tematik" programlar ile birbirlerinin yerine kullanıldığını ifade etmektedir. Benzer olarak Hough ve Clair (1995) de "disiplinlerarası" kavramının bütünleşik ya da tematik program kavramları ile aynı anlamda kullanıldığının, ancak bu konuda çalışanların aradaki farklılıklara vurgu yaptıklarını ifade etmektedirler. Bu bilgiler, bütünleşik programa ilişkin verilen tanımlamaların neden bu derece iç içe geçmiş olduğunu ve birbirleriyle karıştırılabilir olduklarını açıklar niteliktedir.

5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Bütünleştirilmiş program ve Tematik program yaklaşımı alanında yapılan çalışmalar genel özelliklerine (yıllarına, erişim durumlarına, yayın türlerine dillerine, tez çalışmalarının yapıldığı üniversitelere, enstitülere ve anabilim dallarına) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklinde belirlenmiştir.

5.2.1 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanındaki Çalışmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Bütünleştirilmiş program ve tematik program ile ilgili elde edilen çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı Tablo 5.2'de verilmiştir.

Tablo 5.2 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı

Yıl	f	%
2001	1	1,11
2003	2	2,22
2004	1	1,11
2005	3	3,33
2006	2	2,22
2007	1	1,11
2008	5	5,55

Tablo 5.2'nin devamı

Yıl	f	%
2009	2	2,22
2010	9	10
2011	1	1,11
2012	4	4,44
2013	5	5,55
2014	7	7,77
2015	3	3,33
2016	10	11,11
2017	8	8,88
2018	6	6,66
2019	9	9,99
2020	7	7,77
2021	4	4,44
Toplam	90	100

Tablo 5.2 incelendiğinde en az çalışmaların 2001, 2004, 2007 ve 2011 yıllarında birer çalışma (%11,11; f=1) ile yer aldığı görülmektedir. 2003, 2006, 2009 yıllarında ise ikişer çalışma; 2005 ve 2015 yıllarında üçer çalışma yapılmıştır. 2012 ve 2021 yıllarında dörder çalışma yapıldığı görülmekte, 2008 ve 2013 yıllarında ise beşer çalışma yapıldığı görülmektedir. En fazla çalışmanın 2016 yılında 10 (%11,11) çalışma ile yer aldığı görülmektedir. 2009 yılı dahil olmak üzere 2000-2009 yılları arasında çalışmaların azlığı görülmektedir fakat 2010'dan günümüze çalışmalardaki niceliksel artışın belirgin oluşu dikkati çekmektedir. Bu durumun sebebi olarak 2010 yılından sonra bütüncül programlara ilginin artışı gösterilebilir. 2018 ve 2019 yıllarında kabul edilen ilkokul öğretim programlarının bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi esas alınmıştır (Dedeoğlu ve Polat, 2021). Bu bağlamda 2018 yılından sonraki program çalışmalarındaki tutarlı yüksek oranın gerekçesi olarak gösterilebilir. Jawabreh ve Gündüz'ün (2021) çalışmasında ise araştırmaların %20'lik bir oranının 2019 yılında yayınlanmış olması bu fikri desteklemektedir.

5.2.2 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan makale ve tezlerin yayın türlerine göre dağılımı Tablo 5.3'de verilmiştir.

Tablo 5.3 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan makale ve tezlerin yayın türlerine göre dağılımı

Yayın Türü	f	%
Makale	50	55,55
Yüksek Lisans Tezi	25	27,77
Doktora Tezi	15	16,66
Toplam	90	100

Tablo 5.3 incelendiğinde elde edilen çalışmalarda en fazla türün makale (%55,55; f=50) olduğu en az çalışma yapılan türün ise doktora tezi (%16,66; f=15) olduğu görülmektedir. Doktora tezi çalışmasının %16,66'lık (f=15) oranda olduğu görülmektedir. İncelenen diğer benzer çalışmalarda Ozan ve Köse (2014), Turna ve Bolat (2015), Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015), Yeşilpınar ve Uyar (2016), Thürer vd., (2017), Jawabreh ve Gündüz'ün (2021) tek bir tür üzerinde inceleme yaparak eğilimleri bu şekilde belirlediği görülmektedir. Fakat Kurt ve Erdoğan (2015) ve Ataş vd., (2021) yapmış olduğu çalışmalarda çalışılan en fazla türün makale olduğu görülmüştür. Bu sonucun yapılan çalışma ile paralel olduğu görülmektedir. YÖK tez kurumunda yayınlanan tüm tezlere baktığımızda 513328'inin yüksek lisans tezi ve 125847'sinin ise doktora tezi çalışması olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden yaklaşık dört kat fazla olması program alanında yapılan çalışmalarda da yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden fazla olmasıyla doğrudan orantılıdır. Aynı zamanda Demirel vd., (2016) çalışmasında bu durumun sebebinin üniversitelerin doktora programı açmak için yeteri kadar öğretim kadrosunun olmayışı ile ilgili olabileceğini belirtmişlerdir.

5.2.3 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Kullanılan Dile Göre Dağılım

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan makale ve tezlerde kullanılan dile göre dağılım Tablo 5.4'de verilmiştir.

Tablo 5.4 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan makale ve tezlerde kullanılan dile göre dağılım

Yayın Dili	f	%
Türkçe	81	90
İngilizce	9	10
Toplam	90	100

Tablo 5.4 incelendiğinde elde edilen çalışmaların %90 oranında Türkçe, %10 oranında ise İngilizce çalışma yapıldığı görülmektedir. Araştırmada sınırlılık olarak belirlenen Türkiye'de yapılmış olan çalışmaların araştırmaya dahil edilmesi çalışmalarda %85,55 gibi büyük bir oranının Türkçe yapılmış olması sonucunu oluşturmuştur.

5.2.4 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Tezlerin Yayımlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan tezlerin yayımlandığı üniversitelere göre dağılımı Tablo 5.5'de verilmiştir**.**

Tablo 5.5 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan tezlerin yayımlandığı üniversitelere göre dağılımı

Yayınlandığı Üniversite	f	%
Hacettepe Üniversitesi	4	10
Ankara Üniversitesi	4	10
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	7,5
Marmara Üniversitesi	3	7,5
ODTÜ	3	7,5
Gazi Üniversitesi	2	5
Adnan Menderes Üniversitesi	2	5
Balıkesir Üniversitesi	2	5

Tablo 5.5'in devamı

Yayınlandığı Üniversite	f	%
Ege Üniversitesi	1	2,5
Akdeniz Üniversitesi	1	2,5
Uludağ Üniversitesi	1	2,5
İnönü Üniversitesi	1	2,5
Adıyaman Üniversitesi	1	2,5
Pamukkale Üniversitesi	1	2,5
Trabzon Üniversitesi	1	2,5
Kocaeli Üniversitesi	1	2,5
Anadolu Üniversitesi	1	2,5
Çanakkale Üniversitesi	1	2,5
İstanbul Gedik Üniversitesi	1	2,5
Mersin Üniversitesi	1	2,5
Burdur Üniversitesi	1	2,5
Fırat Üniversitesi	1	2,5
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	2,5
Yeditepe Üniversitesi	1	2,5
Yakın Doğu Üniversitesi	1	2,5
Toplam	40	100

Tablo 5.5'e bakıldığında yüksek lisans ve doktora tezi alanlarında en çok çalışma yapan üniversitelerin Ankara Üniversitesi (f=4; %10) ve Hacettepe Üniversitesi (f=4; %10) olduğu görülmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesi'nde üç çalışma, Marmara Üniversitesi'nde üç çalışma, Gazi Üniversitesi'nde iki çalışma ODTÜ'de üç çalışma, Adnan Menderes Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi'nde iki çalışma yaptığı görülmektedir. Ege Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Çanakkale Üniversitesi, İstanbul Gedik Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Burdur Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi'nde ise sadece birer çalışma yaptığı görülmektedir. Kozikoğlu ve Senemoğlu'nun (2015) yapmış olduğu çalışmaya göre Fırat Üniversitesi %13,3; Abant İzzet Baysal Üniversitesinde %9,1; Anadolu ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde %8,5; İnönü Üniversitesinde %7,9; Hacettepe ve Ankara Üniversitesinin her birinde %6,6; Yıldız Teknik Üniversitesinde %6,1; Gazi

Üniversitesinde %5,5; Necmettin Erbakan ve Adnan Menderes Üniversitesinin her birinde %4,2; Selçuk Üniversitesinde %3,6; Dokuz Eylül, Ege ve Mersin Üniversitesinin her birinde %3,0; Çukurova Üniversitesinde %2,4; Atatürk Üniversitesinde %1,8; Balıkesir ve Dicle Üniversitelerinde %1,2 oranlarında doktora tezleri yapılmıştır. İki araştırmada çalışma yapılan üniversitelerin değişkenliği ve farklılığı görülmektedir. Hazır-Bıkmaz ve diğerlerinin (2013) yapmış olduğu çalışmada ise yapmış olduğu üniversitelere göre dağılımına göre baktığımızda ise Hacettepe Üniversitesi'nde (%26,8) ardından ODTÜ (%13,7), Dokuz Eylül Üniversitesi'nde (%10,3), Ankara Üniversitesi'nde (%9,8), Çukurova Üniversitesi'nde (%7,3) ve Fırat Üniversitesi'nde (%5,9) yapılmıştır. Bu eğilimler doğrultusunda iki çalışmada paralellik görülmektedir.

5.2.5 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Tezlerin Yayımlandığı Enstitülere Göre Dağılımı

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan tezlerin yayımlandığı anabilim dallarına göre dağılımı tablo 5.2.5'da verilmiştir.

Tablo 5.6 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan tezlerin yayımlandığı enstitülere göre dağılımı

Yayımlandığı Enstitü	**f**	**%**
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	21	52,5
Sosyal Bilimler Enstitüsü	12	30
Fen Bilimleri Enstitüsü	5	12,5
Diğer	2	5
Toplam	40	100

Tablo 5.6 incelediğinde yapılan tez çalışmalarının %52,5 (f=21) oranının eğitim bilimleri enstitüsünde; %30'luk (f=12) oranının sosyal bilimler enstitüsünde; %12,5'lik (f=5) oranın fen bilimleri enstitüsünde ve %5'lik kısmının ise diğer enstitülerde yayınlandığı görülmüştür. Çalışmaların yarısından fazlasının eğitim bilimleri enstitüsünde yayınlanmasının nedeni bütünleştirilmiş program ve tematik program çalışmalarının eğitim bilimleri alanında yer alması olarak gösterilebilir. İlgili araştırmalara bakıldığında çalışmaların yayımlandığı enstitüye göre incelenmesinin çok fazla olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Hazır Bıkmaz ve diğerlerinin

(2013) yapmış oldukları çalışmada yapılan çalışmaların %79,6 sosyal bilimler alanında ve %16,2'sinin ise eğitim bilimleri alanında olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak belirtilen yılda çok fazla eğitim bilimleri enstitüsünün henüz açılmamış olması ve eğitim fakültelerinin sosyal bilimler enstitüsü içerisinde yer alabilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda iki çalışma arasında yayınlandıkları enstitü bakımından paralellik bulunmamaktadır.

5.2.6 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Tezlerin Yayımlandığı Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 5.7'de verilmiştir.

Tablo 5.7 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan tezlerin yayımlandığı anabilim dallarına göre dağılımı

Yayımlandığı Anabilim Dalı	**f**	**%**
İlköğretim	14	35
Eğitim Bilimleri	12	30
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	5	12,5
Okul Öncesi Eğitimi	2	5
Beden Eğitimi ve Spor bilimleri	2	5
Dilbilim	2	5
Türkçe ve Sosyal Bilimler	1	2,5
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	2,5
İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği	1	2,5
Toplam	40	100

Tablo 5.7 incelendiğinde yapılan doktora ve yüksek lisans tez çalışmalarında yayımlandığı enstitüde en fazla oranın %35 (f=14) ile İlköğretim anabilim dalı olduğu görülmektedir. Bu durumun ilköğretim ana bilim dalının ilkokul öğretmenleri ve ortaokul öğretmenlerini kapsıyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir Ayrıca programın uygulanabilirliği açısından uygun yaş gruplarını kapsayacak sınıfları da ele alması olarak da görülebilir. Bütünleştirilmiş programların tarihi incelendiğinde, uygulamaların ilkokul öğrencileri ile başladığı ve ilkokul düzeyinde son derece etkili olduğu ortaya konmuştur (Drake ve Leid, 2020). Bu bilgi bütünleştirilmiş ve tematik

program çalışmalarının ilköğretim düzeyinde yoğunlaşmasını açıklar niteliktedir. İlköğretimi eğitim bilimleri takip etmektedir. Bu durumun nedeni olarak eğitim bilimlerinin eğitim programı anabilim dalını içerisinde barındırmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Bütünleştirilmiş program ve Tematik program yaklaşımı alanında yapılan çalışmalar içerikleri (araştırma deseni, araştırma yöntemi, deneysel desen türleri, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri) açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklinde belirlenmiştir.

5.3.1 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı Tablo 5.8'de verilmiştir.

Tablo 5.8 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı

Araştırma Deseni	f	%
Deneysel	53	58,88
Betimsel	22	24,44
Belirtilmemiş	15	16,66
Toplam	90	100

Tablo 5.8 incelendiğinde yapılan çalışmaların %24,44 (f=22) oranında betimsel çalışma; %58,88 (f=53) oranında ise deneysel çalışma olduğu görülmektedir. Hazır Bıkmaz vd., (2013) %50,0 betimsel ve %43,6 deneysel desen kullanıldığı; Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) %56,2 oranında betimsel ve Kurt ve Erdoğan (2015) ise en fazla betimsel desenin kullanıldığını tespit etmişlerdir. İlgili araştırmaların bütünleştirilmiş program alanında yapılmamış olması, çalışmalar arasında paralellik olmayışının gerekçesi olarak gösterilebilir. Bütünleştirilmiş program alanında yapılan çalışmaların türlerinin ve programın etkililiğinin araştırılmak istenmesi deneysel çalışmalarda yoğunlaşılmasına neden olduğu düşünülebilir. Nitekim Yılmaz ve Tuncer'in (2020)

yapmış olduğu çalışmada deneysel çalışmaların ortaya atılan bir kuram veya öğretim yaklaşımının etkililiğini araştırmada etkisinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

5.3.2 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmalardan Deneysel Çalışmaların Deneysel Desen Türleri

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmalardan deneysel çalışmaların deneysel desen türlerine göre dağılımı Tablo 5.3.2' de verilmiştir.

Tablo 5.9 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmalardan deneysel çalışmaların deneysel desen türleri

Deneysel Desen Türleri	f	%
Öntest sontest kontrol gruplu	43	81,13
Öntest sontest kontrol grupsuz	3	5,66
Denkleştirilmemiş kontrol gruplu	3	5,66
Tek gruplu sontest	1	1,88
Belirtilmemiş	3	5,66
Toplam	53	100

Tablo 5.9 incelendiğinde deneysel desen türünde en fazla araştırma yapılan türün öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen olduğu %81,13 (f=43) oran ile görülmektedir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin çok fazla kullanılmış olmasının sebebi deneysel uygulama yapmış ve yapmamış grupları birbirleri ile kıyaslayabilmek ve uygulama öncesi ve sonrasında ortaya çıkan farkları ortaya çıkarmak anlamında net veriler sunmakta yardımcı olması düşünülmektedir. Öntest-sontest gruplu deneysel yöntem kontrol önlemleri ve bağımsız değişken üzerinde büyük kabul gören bir yöntemdir (Campbell ve Stanley, 1996). Nitekim yapılan araştırmanın bulguları da %81,13 oranı ile benzer etki göstermektedir.

5.3.3 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların nitel nicel karma yöntem olmalarına göre dağılımı Tablo 5.10'da verilmiştir.

Tablo 5.10 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Karma	22	24,44
Nitel	18	20
Nicel	7	7,77
Ulaşılamayan Veriler	41	45,55
Toplam	90	100

Tablo 5.10 incelendiğinde nitel yöntem kullanılarak yapılan çalışmaların %24,44 (f=18), nicel yöntem kullanılarak yapılan çalışmaların %7,77 (f=7) ve karma yöntem kullanılarak yapılan çalışmaların %24,44 (f=22) oranında olduğu görülmektedir. Program çalışma konusu itibari ile hem nitel hem de nicel verilerin kullanılması karma yöntemin çok fazla sayıda kullanılmasına gerekçe olarak gösterilebilir. Tuna ve Bolat (2015); Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015); Ataş vd., (2021) ve Winarno vd., (2020) yapmış olduğu çalışmalarda çoğunluğun nitel araştırma olduğu görülmektedir. Karma yöntemin çalışmada en fazla kullanılmasının sebeplerinden biri olarak derinlemesine bilgi sağlaması söylenebilir. Karma yöntem yapısı itibariyle hem nitel hem nicel verileri kullanır ve yalnız birini kullanan nitel veya nicel yönteme göre problemi daha iyi anlamlandırmak için avantaj sağlar (Creswell,2021).

5.3.4 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Sınıflandırılması

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre sınıflandırılması Tablo 5.11'de verilmiştir.

Tablo 5.11 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre sınıflandırılması

Veri Toplama Araçları	f	%
Diğer (problem senaryoları, ses kaydı, ikilem durumları formu)	43	47,77
Görüşme	33	36,66
Ölçek	27	30
Başarı Testleri	19	21,11
Gözlem Formu	17	18,88
Anket	9	10

Tablo 5.11 incelendiğinde veri toplama araçlarına göre yapılan sınıflamada %47,77'lik (f=43) oran ile en fazla diğer başlık adı altında toplanan veri toplama araçlarına dahil olan veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. 2. sırada ise görüşme veri toplama aracı %36,66'lık (f=33) oranla yer almaktadır. 3. Sırada ise %30'luk (f=27) oranla ölçekler yer almaktadır. Veri toplama araçları arasındaki dağılımlara bakıldığında oran olarak birbirleri arasından çok farklılaşma olmadığı görülmektedir. Akşan ve Baki'nin (2017) çalışması incelendiğinde kullanılan veri toplama araçlarının en çoktan aza sırayla anket, görüşme ve ölçek kullanıldığı; Kurt ve Erdoğan (2015) çalışmasına bakıldığında ise sırasıyla anket, ölçek ve görüşme olduğu; Hazır Bıkmaz ve diğerlerinin (2013) sırasıyla test, ölçek, anket, görüşme ve gözlem olduğunu; Başar ve Aşkın Tekkol'un (2017) sırasıyla anket, görüşme, gözlem, ölçek ve başarı testi olduğu ve Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) çalışmalarında ise sırayla ölçek, görüşme ve anket kullanıldığı görülmektedir. İlgili araştırmalar ve yapılan çalışma arasında kullanılan veri toplama çeşitliliği açısından benzerlik gösterdiği ve farklılaşmanın oransal olarak fazla olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak programa yönelik olarak yapılan çalışmaların amaçlarının benzerlik göstermesi ve karma araştırma yöntemlerinin fazla olması söylenilebilir.

5.3.5 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Veri Çözümleme Tekniklerine Göre Sınıflandırılması

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların veri çözümleme tekniklerine göre sınıflandırılması Tablo 5.12'de verilmiştir.

Tablo 5.12 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların veri çözümleme tekniklerine göre sınıflandırılması

Veri Çözümleme Teknikleri	f	%
t testi	22	14,76
İçerik Analizi	21	14,09
Betimsel Analiz	16	10,73
Mann Whitney U	14	9,39
Wilcoxon	13	8,72
Diğer	13	8,72
Shapiro-Wilks	10	6,71

Tablo 5.12'nin devamı

Veri Çözümleme Teknikleri	f	%
Varyans Analizi	9	6,04
Kovaryans Analizi	7	4,69
Betimsel İstatistikler	6	4,02
Kolmogorov- Smirnov	5	3,35
Levene	3	2,01
Faktör A	3	2,01
Kruskal-wallis	3	2,01
Ki-kare	2	1,34
Bonferonni	1	0,67
Scheffe	1	0,67

Tablo 5.12 incelendiğinde, bütünleştirilmiş program ve tematik program çalışmalarında veri çözümleme tekniklerinden en fazla t testi (f=22), içerik analizi (f=21) ve betimsel analizin (f=16) kullanıldığı görülmektedir. Elde edilen verilerin içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle çözümlenmesi nitel verilerin analiz edilmesi için uygun görülmüştür. Betimsel analiz birden farklı çalışmanın ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesini sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Değirmenci ve Doğru, 2017). İçerik analizi ise basılı veya görsel verilerin sistematik bir şekilde taranıp belirli temalar çerçevesinde sınıflandırılması işidir (Aktaş, 2015). Bu iki yönteme baktığımızda genel olarak yapılan çalışmaların içeriksel ve tematik olarak incelendiğini görmekteyiz. Araştırmada nitel çalışmaların fazla olduğu ve nitel çalışmalarda bu yöntemlerin tercih edilmesi beklenen bir durumdur. Çalışmalarda en fazla oranda ise parametrik bir teknik olan t testi yapılmıştır. T testi iki ortalama arasındaki farkın ilişkisini açıklayan tekniktir (Tavşancıl, 2022). Başar ve Aşkın Tekkol (2017)'un yapmış olduğu çalışmada sırasıyla veri analiz tekniklerinden betimsel istatistikler (%36,94), one way ANOVA (%18,92), betimsel/içerik analizi (%14,41), t-test (%13,51), ki kare (%5,41), Mann Whitney U (%4,50) ve Kruskal Wallis (%4,50) olarak belirtilmiştir. Ozan ve Köse'nin (2014) yapmış olduğu çalışmada 282 çalışmanın betimsel çalışma olduğu, 255 çalışmanın kestirimsel, 75 çalışmanın nitel analiz teknikleri kullanılarak yapıldığı görülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda yapılan çalışma ile benzer niteliktedir.

5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Bütünleştirilmiş program ve Tematik program yaklaşımı alanında yapılan çalışmalar, hedef kitle (katılımcılar), hedef kitle (katılımcı) büyüklüğü, uygulama yapılan konu alanına göre dağılımları, çalışmaların yapıldığı ders/konu alanı sayılarına göre dağılımları, araştırma sonuçları ve çalışmalarda yer alan önerilere göre dağılımları açısından nasıl bir eğilim göstermektedir?" şeklinde belirlenmiştir.

5.4.1 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılımları

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı Tablo 5.13'de gösterilmiştir.

Tablo 5.13 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların örneklem/çalışma grubuna göre dağılımları

Örneklem/Çalışma Grubu	**f**	**%**
İlköğretim Öğrencileri	54	69,23
Öğretmenler	9	11,53
Diğer (öğretmen adayları, üniversite öğrencileri)	9	11,53
Veli	4	5,15
Öğretim Elemanları	2	2,56

Tablo 5.13 incelendiğinde üzerinde en fazla çalışma yapılan grubun ilkokul öğrencileri olduğu görülmektedir (f=54). Bu durumun nedeni, çalışma yapılan enstitü araştırmacılarının genel olarak ilkokul bölümünü kapsayan alanlarda çalışma yapması olabilir veya uygulama yapmak için ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin daha kolay ulaşılabilir ve program hazırlanıp uygulanabilirlik açısından fırsat sunması olabilir. Yeşilpınar Uyar'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada ise hedef kitlenin yarıya yakın oranının ilköğretim olduğu görülmektedir; bu bağlamda iki çalışma da hedef kitle bakımından paralellik görüldüğü söylenebilir. Aynı zamanda Becker ve Park'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada en fazla ortaokullar ile çalışmalar yürütüldüğü (%32)

görülmekte ve ilkokullarda (%11) yapılan oran ile birleştirildiği zaman %43'lük bir oranın mevcut araştırma sonucu ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

5.4.2 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımları

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımları Tablo 5.14'de verilmiştir.

Tablo 5.14 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımları

Örneklem Büyüklüğü	**f**	**%**
0-50	37	50,68
51-100	26	35,61
101-150	4	5,47
>301	3	4,10
251-300	2	2,73
201-250	1	1,36

Tablo 5.14 incelendiğinde örneklem büyüklüklerine göre en fazla 0-50 (f=37) değerleri arasındaki örneklem sayısıyla çalışma yapıldığı görülmekte 151-200 (f=0) değerleri arasındaki sayılarla hiç çalışma yapılmadığı görülmektedir. Çalışma yapılan örneklem büyüklüğünün 0-50 ve 51-100 arasındaki sıklıklarda olmasının nedeni çalışma uygulanabilirliği ve analizi açısından kolay olabilmesi olarak söylenebilir. Ayrıca Aydoğdu vd., (2017) yapmış olduğu çalışmada araştırma yöntemleri ile örneklem büyüklüklerini incelemiş ve 0-50 arasını küçük örneklem 51-500 arasını orta örneklem ve 501 ve üzerini büyük örneklem olarak belirterek deneysel ve betimsel çalışmalar için çalışma evrenine genelleyebilecek örneklem sayısının seçilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Kurt ve Erdoğan'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada da en fazla örneklem büyüklüğünün 101-300 ve 301-1000 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı zamanda betimsel çalışmalar için ise örneklem gruplarındaki sayısının artışıyla bu konuda yapılan çalışmalarının azalması ters orantısı bu düşünceyi desteklemektedir. Araştırma yapılan desene göre örneklem büyüklüğü değişiklik göstermektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015). Çalışmanın deseninin değişiklik göstermesi çalışma içerisinde ayrıca belirtilen özel hedefler ve genelleme yapılacak

örneklem büyüklüğüne göre değişeceğinden örneklem grubunda farklılaşma görülmesi kabul edilebilir bir durumdur.

5.4.3 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Konularına Göre Dağılımları

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların konularına göre dağılımları Tablo 5.15'de verilmiştir.

Tablo 5.15 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların konularına göre dağılımları

Konu dağılımları	**f**	**%**
Bütünleştirilmiş Program	71	78,88
Disiplinlerarası Program	14	15,55
Tematik Program	5	5,55
Toplam	90	100

Tablo 5.15 incelendiğinde en fazla çalışmanın %78,88'lik (f=71) oran ile bütünleştirilmiş program çalışmasının olduğu en az çalışmanın ise %5,55'lik (f=5) oran ile tematik program alanında olduğu görülmüştür. Araştırmada anahtar kelime olarak "disiplinlerarası" kelimesi taratılmamıştır fakat disiplinlerarası program, tematik program ve bütünleştirilmiş program kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılmasından dolayı araştırmada elde edilen sonuçlara bu 14 çalışma da dahil edilmiştir (%15,55). Duman ve Kılınç'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada eğitimciler ve paydaşlarının tematik program yaklaşımına yönelik olarak yeterince bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Eğitimcilerin bu konudaki yetersizliği olarak akademik çalışmaların yetersizliği gösterilebilir. Yapılan çalışmadaki tematik verilerin oranının azlığı da bu duruma kanıt olarak gösterilebilir.

5.4.4 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Yapıldığı ders/konu alanı Sayılarına Göre Dağılımları

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların yapıldığı ders/konu alanı sayılarına göre dağılımları Tablo 5.16'da verilmiştir.

Tablo 5.16 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların yapıldığı ders/konu alanı sayılarına göre dağılımları

Konu dağılımları	**f**	**%**
Bir ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar	39	47,56
İki ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar	21	25,60
Dört ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar	11	13,41
Üç ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar	5	6,09
Beş ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar	2	2,43
Altı ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar	2	2,43
Yedi ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar	1	1,21
Sekiz ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar	1	1,21

Tablo 5.16 incelediğimizde en fazla çalışmanın bir ders veya konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalarda yapıldığı ve bu oranın %47,56 (f=39) olduğu görülmüştür. Bu durum bütünleştirilmiş program yapısıyla çelişmektedir. Çünkü programı etkinliğin uygulanması için en az iki ders veya konu alanının bütünleştirilmesi gerekmektedir (Lonning vd.,1998). Ardından %25,60'lık (f=21) oran ile iki ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar gelmekte ve ardından %13,41 (f=11) dört ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar gelmektedir. Bu durum bütünleşik ve tematik program uygulamalarının tam olarak anlaşılamamış ya da uygulamaya konamamış olması ile açıklanabilir. Nitekim birinci alt problemde de kavramların birbirleriyle karışabildiği ve sözü edilen programlara ilişkin net bir tanımlama olamadığı ifade edilmiştir. Sözü edilen bulgu, mevcut bulguyu destekler nitelikte görünmektedir.

5.4.5 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımları

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların yapıldığı ders/konu alanı sayılarına göre dağılımları Tablo 5.17'de verilmiştir.

Tablo 5.17 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların sonuçlarına göre dağılımları

Araştırma Sonuçları	f	%
Olumlu sonuçlanan çalışmalar	66	73,33
Hem olumlu hem olumsuz sonuçlanan çalışmalar	11	12,22
Olumsuz sonuçlanan çalışmalar	4	4,44
Belirtilmemiş	9	10
Toplam	90	100

Araştırmada olumlu sonuç elde edilen çalışmalarda anlamlı bir farklılık veya program çalışmalarının etkililiği, olumlu sonuçlarının olduğu görülmüştür. Analiz edilen çalışmaların %73,33 (f=66) oranının olumlu sonuçlar elde edildiği %4,44 (f=4) ve %12,22'nin (f=11) hem olumlu hem olumsuz sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Hem olumlu hem olumsuz sonuçların olduğu çalışmalar içerik itibari ile araştırma sonuçlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıklar görüldüğü bazı değişkenler açısından ise anlamlı bir farklılık görülmediği çalışmalardır. Elde edilen analizden yola çıkarak bütünleştirilmiş program çalışmalarının etkililiği ve eğitimde kullanılması açısından önemli veriler sunduğu görülmüştür. Örneğin Yıldız, vd., (2019) yapmış olduğu çalışmada yapılan bütünleştirilmiş program çalışması uygulamasının çocukların etkili ve kalıcı öğrenmesine katkı sağladığını söyleyerek bu sonucu olumlu bir sonuç olarak nitelendirmiştir. Çalışmada anlamlı bir farklılık olmadığı, etki büyüklüğünün görülmediği sonuçlar olumsuz sonuçlar olarak nitelendirilmiştir. Hem olumlu hem olumsuz sonuçların yer aldığı çalışmalarda ise bazı sonuçlarda anlamlı bir farklılık görülürken bazı sonuçlarda ise anlamlı bir farklılık görülmemesi örnek olarak verilebilir. Kıray'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada hem olumlu hem olumsuz sonuçlara yönelik olarak "Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni tarafından sürecin uygulandığı Deney 2 ve Kontrol grubu erişi ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur" ve "Deney 2 grubunun erişi ortalaması arasında Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir." örnek olarak verilebilir.

5.4.6 Bütünleştirilmiş Program ve Tematik Program Alanında Yapılan Çalışmalarda Yer Alan Önerilere Göre Dağılım Tablosu

Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmalarda yer alan önerilere göre dağılımı Tablo 5.18'de verilmiştir.

Tablo 5.18 Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmalarda yer alan önerilere göre dağılım tablosu

Öneriler	f	%
Farklı etkinlik ders/kazanım/tema ve becerilere etkisi incelenebilir.	39	16,66
Hizmet içi eğitim verilmelidir.	36	15,38
Sınıf seviyesi değiştirilebilir.	25	10,68
Araştırma desen/yöntemi değiştirilebilir.	23	9,82
Lisans düzeyinde eğitim verilebilir.	20	8,54
Uygulama süresi artırılabilir.	16	6,83
Çalışma grubu büyütülebilir.	12	5,12
Fiziksel düzenleme yapılabilir/materyal desteği verilebilir.	10	4,27
Aile iş birliği yapılmalıdır.	10	4,27
Bilimsel çalışma sayısı artırılmalıdır.	9	3,84
Boylamsal çalışma yapılabilir.	8	3,41
Kaynak kitap desteği/düzenlemesi yapılabilir.	7	2,99
MEB desteği sağlanabilir.	6	2,56
Öğrenci desteklenebilir/ hazırbulunuşluklarını artırılabilir.	5	2,13
Uzman desteği alınmalıdır.	4	1,70
Mata-analiz çalışması yapılabilir.	4	1,10

Araştırılan çalışmalarda sunulan öneriler doğrultusunda en fazla önerinin %16,66 (f=39) oranı ile "Farklı bilgi/beceri/kazanım veya temalarla etkisi incelenebilir." olarak yer almakta ardından "Hizmet içi eğitimin verilmelidir.'' önerisi %15,38 (f=36) yer almakta ve üçüncü sırada ise %10,68 (f=25) oranı ile sınıf seviyesi değiştirilebilir önerisi yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü sırasında ise "Sınıf seviyesi değiştirilebilir" %9,32'lik (f=25) oranla yer almaktadır. En fazla önerinin "Farklı etkinlik ders/kazanım/tema ve becerilere etkisi incelenebilir" olması deneysel çalışmaya da yönelik olarak çok fazla çalışma yapılması konusunda ilgili

araştırmacılara yönelik olarak ilgi çekmektedir. Bu durumun sebebi farklı değişkenlere yönelik olarak yapılacak çalışmaların etki büyüklüklerini incelemek olabilir. En fazla yapılan önerilerden birinin de hizmet içi eğitim verilmesi oluşu, bu programların yeterince tanınmadığını ve bu konuda eksiklik olduğunu düşündürtmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

6.1 Sonuç

Bu çalışmanın amacı bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmalar tanımlarına, genel özelliklerine (yıllarına, erişim durumlarına, yayın türlerine dillerine, tez çalışmalarının yapıldığı üniversitelere, enstitülere ve anabilim dallarına), içeriklerine göre (araştırma deseni, araştırma yöntemi, deneysel desen türleri, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri), hedef kitle (katılımcılar), hedef kitle(katılımcı) büyüklüğü, uygulama yapılan konu alanına göre dağılımları, çalışmaların yapıldığı ders/konu alanı sayılarına göre dağılımları, araştırma sonuçları ve çalışmalarda yer alan önerilere göre dağılımlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Bütünleşik program tanımlarına baktığımızda en fazla %44,68 oran ile ‘'Farklı ders/disiplinlerin bütünleştirilmesi’’ olarak ifade edilmiştir.
2. Tematik programın tanımlarına baktığımızda ise en fazla %66,67 oranı ile “Dersleri bütünleştirme” olarak ifade edilmiştir.
3. Bütünleştirilmiş program ve tematik program alanında yapılan çalışmaların en fazla 2016 yılında yayınlandığı görülmüştür.
4. İncelenen çalışmalar içerisinde en fazla çalışma %55,55’lik oran ile makaledir.
5. Çalışmaların %90’ı Türkçe yayınlanmıştır.
6. İncelenen tez çalışmalarının en fazla %10 oranında Hacettepe ve Ankara Üniversitelerinde yayınlandığı görülmüştür.
7. Yapılan çalışmaların %52,5’i Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ve %35’i İlköğretim Anabilim Dalında yapılmıştır.
8. İncelenen araştırmaların %58,88’lik oranı deneysel çalışma türündedir.
9. İncelenen 53 deneysel çalışmanın %81,13’lük oranı öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen türünde yapıldığı görülmüştür.

10. İncelenen verilerde çalışmaların %24,44'ünün karma yöntem ile yapıldığı, %20'sinin nitel yöntemle yapıldığı ve %7,77'sinin ise nicel yöntemle yapıldığı görülmektedir.
11. Veri toplama araçlarından ise en fazla %47,77 oran ile diğer başlık adı altında toplanan problem senaryoları, ses kayıtları, ikilem durumları formu gibi çeşitli ölçme araçları oluştururken ikinci sırada %36,66 oranı ile görüşme yer almaktadır.
12. Veri çözümleme tekniklerinden en fazla %14,76'lık oranla t-testi kullanılmıştır.
13. Çalışmada en fazla %69,23 oranında ilkokul öğrencileriyle yapıldığı ve örneklem büyüklüğünün ise en fazla %50,68 oranı ile 0-50 arasında yapıldığı görülmüştür.
14. Yapılan çalışmaları konularına göre dağılımlarına baktığımızda en fazla çalışmanın %78,88 oran ile bütünleştirilmiş program alanında en az çalışmanın ise %5,55 oran ile tematik program alanında yapıldığı görülmüştür.
15. Yapılan çalışmaların ders/konu alanı sayısına göre sınıflandırıldığında en fazla bir ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmaların %47,56 oranında olduğu görülmektedir.
16. Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre en fazla %73,33 ile olumlu sonuçlanan çalışmaların yapıldığı görülmektedir.
17. Çalışmalar önerilerine göre sınıflandırıldığında ise en fazla önerinin %16,66 oranı ile "Farklı ders/kazanım/tema ve becerilere etkisi incelenebilir." olduğu görülmektedir.

6.2 Öneriler

Uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler şöyledir:

6.2.1 Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulgularına göre bütünleştirilmiş, tematik ve disiplinlerarası kavramları arasındaki karmaşanın giderilebilmesi adına araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik eğitimler sunulabilir.

2. Bu alanda yapılacak çalışmalarda, kavramlar arasındaki farklılıklara dikkat edilmesi ve net tanımların yapılması önemli görülmektedir. Bu kapsamda araştırmacıların bu konulara dikkat etmeleri sağlanabilir.

6.2.2 Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma kapsamı Türkiye olarak sınırlandırmadan, yurt dışındaki araştırmalar da dahil edilerek, daha geniş ölçekli bir çalışma elde edilebilir.
2. Bütünleştirilmiş ve tematik program yaklaşımının çeşitli etkinlik ders/kazanım/tema ve becerilere etkisi incelenebilir.
3. Bütünleştirilmiş program ve tematik program çalışmalarına yönelik olarak meta analiz çalışmaları yapılabilir. Böylece deneysel çalışmaların etki büyüklükleri hesaplanabilir.
4. Disiplinlerarası program alanında yapılmış olan çalışmalara yönelik içerik analizi yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akşan, E. ve Baki, A. (2017). Content analysis of curriculum-related studies in Turkey between 2000 and 2014. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 877–904. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.3.0002

Aktaş, E. ve Uzuner-Yurt, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk veya Türk Dilleri, Edebiyatları ve Tarihi Dergisi, 10*(7), 73-96. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8121.

Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom (3.baskı)*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Arslantaş, B. (2007). *İlköğretim 4. sınıf beden eğitimi disiplinler arası öğretim yaklaşımı*. The International Symposium on Phsical Education And Sports Teaching. EU- Bologna Process, Çanakkale.

Aşiroğlu, S. (2020). Eğitim programları ve öğretimde karma yönteme dayalı doktora tezlerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 354-367.

Aşkın Tekkol, İ, Başar, T., Şen, Z. ve Turan, S. (2017). Öğrenmede insanı odağa almak: beyin araştırmaları doğrultusunda bir tartışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25* (3), 1187-1202.

Ataş, R., Baysal, O., Aykol, N. ve Ünver, G. (2021). Program Araştırmalarının Konuları ve Gerekçelerinin Analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12 (1), 177-205.* https://doi.org/10.51460/baebd.866149

Aybek, B. (2001). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(7), 34-48.

Aydoğdu, Ü.R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 556-565. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1803

Başar, T. ve Tekkol, İ. A. (2017). İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Çalışmaların İncelenmesi. Çetin, T., Mulalic,A., Şahin, A., Obralic, N.(ed.). New Horizons in Educational Sciences-II (221-237).

Baştürk, G. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde tematik öğrenmenin akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7, 85-94.

Becker, K ve Parkı, K. (2011). Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A preliminary meta-analysis. *Journal of STEM Education,* 12(5&6),23-37.

Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı (M. E. Rüzgar, Çev)*. Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786053189572

Burton, L. H. (2001). Interdisciplinary Curiculum: Retrospect and Prose. *Music Educators Journal, 87* (5), 17-66. https://doi.org/10.2307/3399703

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.

Campbell, D.T., ve Stanley, J.C. (1996). *Experimental and quasi-experimental desings for research.* Rand McNally College Publishingcompany.

Chrysostomou, S. (2004). Interdisciplinary approaches in the new curriculum in Greece: A Focus on music education. *Taylor and Francis*. *105*(5), 23-30. https://doi.org/10.3200/AEPR.105.5.23-30.

Cone, T. P. Werner, P., Cone, S.L., ve Woods, A.M. (1998), *Interdisciplinary teaching throught physical educatio*n. Human Kinetics Publishing.

Creswell, J.W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş (Sözbilir,M, çev).* Pegem Akademi Yayınları.

Czerniak, C. M., Weber, W. B., Sandmann, A., & Abhern, J. (1999). A literature review of science and mathematics integration. *School Science and Mathematics, 99* (8), 421-430. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1999.tb17504.x

Çeper, E. N. (2019). T*ematik öğretim yaklaşımıyla ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde çevresel farkındalık geliştirme eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Dedeoğlu H. ve Polat İ. (2021). 2020-2021 eğitim öğretim yılı ilkokul öğretim programları üzerine bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim, 35(1),* 207-220. https://doi.org/10.33308/26674874.2021351263

Değirmenci, A. ve Doğru, M. (2017). Türkiye'de sosyobilimsel konularla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44, 123-138.

Demirel, M., Aşkın Tekkol, İ., Çiğdem, S. ve Demir, Ç. (2016). Öğrenme stratejileri ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi: eğilimler ve yansımalar. *The Fourth International Congress on Curriculum and Instruction.*

Demirel, Ö. ve Dinçer, S. (Ed). (2017). *Küreselleşen dünyada eğitim*. Pegem Akademi.

Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum (Başman, H.A., Çev).* Pegem Akademi.

Dilek, D. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim (Dursun Dilek) tekniği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.* 18, 153-159.

Dolapçıoğlu, S. ve Bolat, M. (2020). Kapsayıcı eğitimde disiplinler arası program geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim,* (45) 204, 345-369. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8652

Drake S.M, and Reid, J.L. (2020) 21st century competencies in light of the history of integrated curriculum. *Faculty of Education.* 5, 122. https: //doi.org/10.3389/feduc.2020.00122

Drake, S. ve Burns, R. (2004). *Meeting standarts through ıntegrated currıculum.* Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development.

Ellis, A. K., & Fouts, J. T. (2001). Interdisciplinary curriculum: The research base. *Music Educators Journal*, 87(5), 6-22.

Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 2 (1), 140-147.

Erstad, O. ve Voogt, J. (2018). The twenty-first century curriculum: ıssues and challenges. *Second handbook of information technology in primary and secondary education, 19–36.* https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9_1

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme.* Yelkentepe Yayınları.

Fidan. N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme.* Pegem Akademi.

Finch, C.R., Frantz, N. R., M., Mooney ve Aneke, N.O. (1997). *Designing the thematic curriculum: Ann all aspects approach.* National Center for Research in Vocational Education Graduate School of Education University of California at Berkeley.

Fogarty, R. (1991). Ten ways to ıntegrate curriculum. *Educational Leadership,* 49(2), 61-65.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2006). *How to desing and evaluate research in education.* (6th ed.). McGraw-Hill.

Göğebakan Yıldız, D. (2012). *Kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş türkçe ve sosyal bilgiler programının öğrencilerin akademik başarı, iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* [Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.

Gömleksiz, M. N. ve A. Ü. Kan. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.* 5(2), 60-66.

Gregnist, R., Taconis, R., Keulen, H. V., Gravemeijer, K. & Baartman, L. (2014). Promoting science and technology in primary education: a review of integrated curricula. *Studies in Science Education, 50(1),47-84.* https://doi.org/10.1080/03057267.2013.877694

Güven, G. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı enerji eğitimi.* [Doktora Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Hartzler, D. S. (2000). *A meta-analysis of studies conducted on ıntegrated curriculum programs and their effects on student achievement.* [Doktora Tezi]. Indiana University.

Hazır-Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö., Atak-Altınyüzük, C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 288-303.

Hough, D. L., & Clair, B. (1995). The effects of integrated curricula on young adolescent problem-solving. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 19 (1), 1- 25. https://doi.org/10.1080/10848959.1995.11670058

İşler, A. Ş. (2022, 15 Şubat). *Sanat eğitiminde disiplinlerarası- tematik yaklaşım.* https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/isler.htm

Jacobs, H. H., & Borland, J. H. (1986). The interdisciplinary concept model: theory and practice. *Gifted Child Quarterly,* 30(4), 159–163.

Jacobs, H.H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and ımplemantation.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Jawabreh, R. ve Gündüz, N. (2021). Content analysis of currıculum development reletad studies during: 2000-2019. *Near East University Journal of Education Faculty (NEUJE).* 4 (2), 12-21.

Jenks. T. W. (1998). *Curriculum intergratıon and improvement of student learning.* The Faculty of Pacific Lutheran University.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.

Kılcan, F. (2005). *6. sınıflarda ölçüler konusunun öğretiminde tematik öğretimin öğrencilerin matematik başarısına etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kılınç, A. ve Duman, I. (2012). İlköğretim ikinci kademe türkçe ders kitaplarındaki tematik yaklaşım üzerine bir inceleme. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,* 1(4), 94-101.

Kıray, S. A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe ikinci kademede uygulanan fen ve matematik entegrasyonunun etkililiği.* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi,* 4 (3), 21-28.

Korkmaz, H ve Konukaldı, I. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinlerarası tematik öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 39(1),22.

Koşar Altınyelken, H. (2010). curriculum change in uganda: teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development.* (30),151-161.

Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies,* 5(1), 87-101. https://doi.org/10.1080/14681369700200005

Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim.* (40)182, 29-41. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4784

Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*. (40) 178, 199-224. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4167

Loepp F. L. (1999). Models of curriculum integration. *Journal of Technology Studies,* 25 (2), 21-25.

Lonning, R. A., DeFranco, T. C. ve Weinland, T. P. (1998). Development of theme-based, interdisciplinary, integrated curriculum: A theoretical model. *School Science and Mathematics*, 98 (6), 312-319. doi:10.1111/j.1949-8594.1998.tb17426.x

MEB (1973). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden 26.02.2022 tarihinde alınmıştır.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Sage.

Miller, F. (2005). Bütüncül eğitimin felsefi kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi.* 3(10), 33-40.

Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116–136. https://doi.otg/10.19126/suje.76547

Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 28. 159-167.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye. Santa Monica, CA.* The Getty Center for Education in the Arts.

Senemoğlu, N. (2012). *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim*. Pegem Yayıncılık.

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment Research and Evaluation,* 7(17), 1-6. https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34

Tahirsylaj, A. ve Sundberg, D. (2020). The unfinished business of defining competences for 21st century curricula—a systematic research review. *Curriculum Perspectives*, 40:131–145.

Tahirsylaj, A. ve Sundberg, D. (2020). The unfinished business of defining competences for 21st century curricula—a systematic research review. *Curriculum Perspectives,* 40, 131–145.

Tavşancıl, E. (2022) https:// acikders.ankara.edu.tr/ pluginfile.php/ 169671/ mod resource/content/0/12_T%20TEST%C4%B0.pdf adresinden 30.04.2022 tarihinde alınmıştır.

TDK (2020). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 15.08.2020 tarihinde alınmıştır.

TDK(2022).https://www.google.com/search?q=tema+tdk+anlam&oq=tema+tdk+&aqs=chrome.1.69i57j0i22i30l8j0i10i22i30.4459j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 adresinden 12.01.2022 tarihinde alınmıştır.

Tertemiz, N. (2003). *Bir tema etrafında farklı disiplinlerin çoklu zeka kuramına göre bütünleştirilmesi*.http://www.matder.org.tr/bir-tema-etrafinda-farkli disiplinlerin-coklu-zeka-kuramina-gore-butunlestirilmesi/ adresinden 14.09.2020 tarihinde erişilmiştir.

Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J., Dehaene, W., Deprez, J., De Cock, M., Hellinckx, L., Knipprath, H., Langie, G., Struyven, K., Van de Velde, D., Van Petegem, P. and Depaepe, F. (2018). Integrated STEM education: a systematic review of instructional practices in secondary education. *European Jourrnal of STEM Education*, 3(1), 02. doi: 10.20897/ejsteme/85525

Thürer, M., Tomasevic,I., Stevenson, M., Qu, T. ve Huisingh(2018). A systematic review of the literature on integrating sustainability into engineering curricula. *Journal of Cleaner Production,* 181, 608-617.

Turna, Ö ve Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergis*i, 34(1),35-55.

Ulusoy, G. (2007). Disiplinler arası araştırma ve eğitim. Coşkun C. (Ç. Ed.). *Değişim çağında yüksek öğretim: global trendler- paradigmal yönelimler*, (389-398).

Vars, F. G. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*, 14-15.

Warnod, H. (2002). *Integrated currıculum: designing currıculum in the immersion classroom.* The Bridge, ACIE Newsletter.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed.). Sage Publications.

Winarno, N., Rusdiana, D., Riandi, R., Susilowati, E., & Afifah, R. M. A (2020). Implementation of ıntegrated science curriculum a critical review of the literature. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists,* 8(2), 795-817. https://doi.org/10.17478/jegys.675722

Yeşilpınar Uyar, M. (2017). Bütünleştirilmiş program çalışmalarına yönelik yurtdışı eğilimlerin belirlenmesi. Demirel, Ö ve Dinçer, S. (Ed.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelikler anlayışı* (45-63). Pegem Akademi.

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

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Ö. ve T. Murat (2020). Deneysel bir araştırmada pilot çalışmanın önemi: Dale'nin yaşantı konisine göre öğretimin akademik başarıya etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. (9-17), 89-86.

EKLER

EK A Veri Sınıflandırma Formu

1. Yazar adı:

2. Araştırmanın yayın yılı:

2000 (1), 2001 (2) , vb…

3. Yayın türü:

Yüksek lisans tezi (1), doktora tezi (2), makale (3)

4. Yayın dili:

Türkçe (1), İngilizce (2), diğer (3)

5. Yayınlandığı üniversite:

Hacettepe Üniversitesi (1), Gazi Üniversitesi (2), vb…

6. Yayınlandığı Enstitü:

Eğitim bilimleri enstitüsü (1), Sosyal bilimler enstitüsü (2), vb…

7. Yayınlandığı Anabilim dalı:

Eğitim bilimleri ABD (1), İlköğretim ABD (2), vb…

8. Araştırma deseni:

Deneysel (1), Betimsel (2)

8.A. Deneysel desen ise türü:

Öntest-sontest kontrol gruplu (1), öntest-sontest kontrol grupsuz (2)

9.Araştırma yöntemi:

Nitel (1), Nicel (2), Karma (3)

10. Kullanılan veri toplama araçları:

Anket (1), Ölçek (2), Başarı testleri (3) , vb…

11. Veri çözümleme teknikleri:

Kovaryans A (1), Kruskal-wallis (2), Ki-kare (3), vb…

12. Çalışma grubu:

İlkokul öğrencisi (1), Öğretmenler (2), vb…

13. Çalışma grubunun büyüklüğü:

0-50 (1), 51-100 (2), vb…

14. Araştırma sonucu:

Olumlu sonuçlanan çalışmalar (1), olumsuz sonuçlanan çalışmalar (2), vb…

15. Konu:

Bütünleştirilmiş Program (1), Tematik Program (2), Disiplinler arası Program (3)

16.Sunulan öneriler:

Farklı etkinlik/ders/kazanım/tema ve becerilere etkisi incelenebilir (1), Hizmetiçi eğitim verilebilir (2), vb…

EK A'nın devamı

17. Programa yönelik tanımlar:

Veri 1:

Veri 2:

18. Ders/konu alanı sayısına göre dağılımlar:

Bir ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar (1), İki ders/konu alanı ile bütünleştirilen çalışmalar (2), vb…