

T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF MEVCUDUNUN 2005 ÖĞRETİM PROGRAMLARI' NIN

BAŞARISINA ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Selda ALAÇAM ÇAKIR

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Çanakkale – 2013

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “~~SINIF MEVCUDUNUN 2005 ÖĞRETİM PROGRAMLARI' NİN BAŞARISINA ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ~~” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


14/01/2013

Selda ALAÇAM ÇAKIR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne
SELDA ALAÇAM ÇAKIR' a ait "SINIF MEVCUDUNUN 2005 ÖĞRETİM
PROGRAMLARI' NIN BAŞARISINA ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ" adlı çalışma j¼rimiz tarafından
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN



Yrd. Doç. Dr. Ercan ARI



Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

(Danışman)



Tez No : 459082

Tez Savunma Tarihi: 14/01/2013

ONAY



Doç. Dr. Aziz KILINÇ

Enstit¼ M¼d¼r¼

14/01/2013

ÖZET

SINIF MEVCUDUNUN 2005 ÖĞRETİM PROGRAMLARI' NIN BAŞARISINA ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Sınıf mevcudu ülkemiz açısından, gelişmekte olan bir ülke olarak halen düzenlenmeye muhtaç bir gerçek konumundadır. Nüfusumuzun hızla çoğaldığı, eğitime verilen önemin sürekli yükselen bir grafik gösterdiği, okullaşma oranımızın arttığı halde sınıf mevcudu açısından istenilen rakamlara ulaşamadığımız çok çeşitli akademik ortamlarda tartışılmaktadır. Sınıf mevcudunun eğitim öğretim faaliyetlerine etkisinin başrol pozisyonu taşıması sebebiyle yapılan eğitimsel değişikliklerin başarısı da tartışılacaktır.

Bu araştırma İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki ilköğretim okullarının 1-5. sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sınıf mevcudunun eğitim-öğretime etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bilindiği gibi 2005 yılında uygulamaya konan öğretim programları ülkemiz adına önemli bir reform olarak sunulurken uygulama ortamları açısından sorunlar olabileceği beklenmektedir. Bu yüzden araştırmada ele alınan problem, “Sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları’ nın başarısına etkisi üzerine öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusu olmuştur.

Bu araştırmanın evrenini 2011-2012 Öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan 1-5. sınıflarda görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde seçilen 75. Yıl, Esentepe, Orhangazi ve Yunus Emre İlköğretim Okulu’ nda görev yapan sınıf öğretmenleri araştırmaya örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya dört devlet okulunda görevli toplam 193 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde SPSS 15.0

programından yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına ilişkin görüşleri ile cinsiyet, görev yapılan sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak; öğretmenin görev yaptığı sınıf mevcudu ve öğretmenin kıdemi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: 2005 Öğretim Programı, Yapılandırmacılık, Sınıf Mevcudu, Öğretmen Görüşleri.

ABSTRACT

THE OPINIONS OF THE CLASSROOM TEACHERS ON THE EFFECTS OF CLASS SIZE ABOUT 2005 ELEMENTARY SCHOOL CURRICULUMS' SUCCESS

The class size is a reality which still requires a regulation in our country as it is a developing country. Various academic institutions are discussing that we haven't yet reach the right class size as at the schools as much as we require even though our population, understanding to importance of education and schooling rate is increasing. As the class size is the main effect on our education activities, the educational changes that have been done will also be discussed.

This study aims to show the effect of class size on the education from the perspective of the classroom teachers who work grades 1 to 5 at the elementary schools. As well known, the new curriculum which has been put into practice in 2005 was announced as a reform while at the practice there are some possible problems are expected. For this reason the question in this study was "What are the opinions of the classroom teachers on the effect of class size on the 2005 Elementary School Curriculums?"

This study covers 1 to 5 classroom teachers who works at the elementary schools of Sultangazi district which are. And the chosen sample in this study is grades 1 to 5 classroom teachers from 75. Yıl, Esentepe, Orhangazi ve Yunus Emre Elementary Schools. From 4 government schools, 193 teachers attended in this study.

To collecting data towards in line with this study; there is a data collection tool was used which has been made by the researcher. During analyzing process, SPSS 15.0 program was also used. The obtained results are given in detail at the charts.

The research shows there's no significant difference on between the teachers' opinions about class size and gender and level of class. But there is a significant difference between the variables class size and the experiences that the teacher works.

Key Words: 2005 Elementary School Curriculums, Constructivism, Class Size, Teacher's opinions.

ÖNSÖZ

Ülkemizde 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan ilköğretim programları öğrenci merkezli olup, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temele almıştır. Öğrenciler sınıfta kitaplara bağlı kalmadan etkinlikler yaparak, araştırıp sorgulayarak bilgiye kendileri ulaşmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin aktif olduğu bu programda sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması öğretmen ve öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini iyi bir şekilde yürütmelerini sağlarken, kalabalık sınıflar da öğretmenin derslere hâkimiyetine, öğrencinin kendini geliştirmesine, kendini keşfetmesine engel olabilmektedir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirmek için yeni programlar geliştirilmekte, eğitim sistemleri değiştirilmekte, sınıflara teknolojik araçlar yerleştirilmekte fakat asıl öğretimin temel taşı olan öğrencilerin sırada üç, dört kişi oturdukları için rahat yazı yazamadığı, çantasının sürekli düşmesinden dersi dinleyemediği, arkadaşlarından tahtayı göremediği, kalabalıktan en sevdiği filmin sesini duyamadığı, 10 dakikalık teneffüste öğrencilerin kantin, tuvalet ihtiyaçlarını gidermek için ezilerek sıraya girdiği, bahçede oyun oynarken kalabalıktan yeteri kadar koşamadığı unutulmaktadır. Bu sorunlar düzelmediği sürece ne kadar iyi bir program geliştirilse de ne kadar donanımlı sınıflar oluşturulsa da öğretimin bir ayağı yine boş kalmaktadır.

Eğitimimde bir adım daha ileri gitmem için beni cesaretlendiren, mesleğimde kendimi geliştirmemi sağlayan, bu süreçte benden desteğini esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR' e, çalışmam boyunca desteklerini üzerimden çekmeyen değerli arkadaşlarım Nezahat YELKENİŞ, Ezel DURAK ve İsmigül COŞAR' a teşekkürlerimi sunuyorum. Beni birçok fedakârlıkla bu günlere getiren değerli annem, babam ve ablama minnetlerimi sunuyorum.

Selda ALAÇAM ÇAKIR

Çanakkale, 2013

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
	No
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	ix
TABLolar LİSTESİ	x
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.1.1. 2005 Öğretim Programları	1
1.1.1.1.2005 Öğretim Programı'nın Temelleri	3
1.1.1.2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	5
1.1.1.3.Türkçe Dersi Öğretim Programı	14
1.1.1.4.Matematik Dersi Öğretim Programı	18
1.1.1.5.Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	26
1.1.1.6.Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı	32
1.1.2. Yapılandırmacılık Kuramı	35
1.1.2.1. Yapılandırmacı Öğretimin Özellikleri	37
1.1.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme İlkeleri	39
1.1.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen ve Öğrenci Rollerini	40
1.1.2.4. Yapılandırmacı Sınıf Ortamı	43
1.1.3.Sınıf Yönetimi	47
1.1.4.Sınıf Mevcudu	50
1.2.PROBLEM CÜMLESİ	60
1.3. ALT PROBLEMLER	60
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI	61
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	61
1.6.VARSAYIMLAR	62

1.7. SINIRLILIKLAR.....	63
1.8. TANIMLAR.....	63
1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	63

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	75
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	75
2.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ.....	77
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	80
2.5.VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	80

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1. Verilerin Genel Analizi.....	82
3.2. Değişkenlere İlişkin Veri Analizi.....	93
3.2.1.Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmen Cinsiyeti” Değişkenine Göre Farklılığı	93
3.2.2.Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmen Kıdemi” Değişkenine Göre Farklılığı.....	95
3.2.3.Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Farklılığı.....	98
3.2.4.Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıfın Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı	99

BÖLÜM IV
SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR.....	102
4.1.1.Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısının	102
Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi Ölçeğinden	
Elde Edilen Genel Sonuçlar.....	
4.1.2.Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısının	103
Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesinin Değişkenlere	
İlişkin Sonuçları.....	
4.2. ÖNERİLER.....	105
KAYNAKÇA.....	107
EKLER.....	115

KISALTMALAR

BSB	Bilimsel Süreç Becerileri
BYKP	Beş Yıllık Kalkınma Planı
f	Frekans
FTTÇ	Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre-İlişkileri
KO	Kareler Ortalaması
KP	Kalkınma Planı
KT	Kareler Toplamı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Birey sayısı
Nu.	Numara
p	Anlamlılık düzeyi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SS	Standart Sapma
sd	Serbestlik derecesi
SPSS	Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (Statistical Package For Social Sciences)
TD	Tutum ve Değerler
TDÖP	Türkçe Dersi Öğretim Programı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
t	t değeri
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
vb	ve benzeri
%	Yüzdeler

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1.1. Geleneksel ve Yapısalcı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması.....	46
Tablo 2.1: Örneklemin Cinsiyet Açısından Durumu.....	75
Tablo 2.2: Örneklemin Kıdem Açısından Durumu.....	76
Tablo 2.3: Örneklemin Görev Yaptığı Sınıfın Mevcudu Açısından Durumu.....	76
Tablo 2.4: Örneklemin Sınıf Düzeyi Açısından Durumu.....	77
Tablo 2.5: Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmeni Görüşleri Ölçeği'nin Maddelerinin Faktör Yükleri.....	79
Tablo 3.1: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Verilerinin Genel Analizi.....	82
Tablo 3.2: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmen Cinsiyeti” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 3.3: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmen Kıdemi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	95
Tablo 3.4: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmen Kıdemi” Değişkenine Ait Betimsel Veriler.....	96
Tablo 3.5: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 3.6: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	100
Tablo 3.7: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Ait Betimsel Veriler.....	100

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ile ilgili yayınlar ve araştırmalara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

1.1.1. 2005 Öğretim Programları

Ülkemizde ilkokul programlarında 1924' den başlayarak altı defa yenilikler yapılmıştır. Bu yenilikler 1924, 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968 yıllarında olmuştur. 1997 yılında zorunlu temel eğitim 8 yıla çıkarılmış, ilkokul programı ve ortaokul programı birleştirilerek sekiz yıllık ilköğretim programı oluşturulmuştur. Yapılan değişiklikler yeterli olmamış, öğretim programları geliştirilmeye devam etmiştir. Deryakulu(2001)' na göre günümüzde, her ülke eğitim alanında karşılaştığı sorunlara etkili çözümler bulmak üzere kendi sistemini sorgulamakta ve nasıl bir yeniden yapılanmayla bu sorunları çözebileceğini tartışmaktadır. Özellikle okullarda gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlardan çoğunun geleneksel olarak nitelenen yöntemlerden kaynaklandığı gözlenmektedir (Çandar 2007). Erdoğan (2007)' a göre, eğitim alanında yaşanan hızlı gelişmeler öğrenme ve öğretme sürecine bakış açısının değişmesine yol açmaktadır. Bu değişikliklerle birlikte bireylere kazandırılacak bilgi ve becerilerin yeniden düzenlenmesi ve eğitimin önemli ögesi olan eğitim programlarının da bu düzenlemelere uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Günümüzde çağın ilerlemesiyle birlikte eğitim sistemleri sorgulanmaya başlanmış, gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek için ülkelerin çoğu eğitim sistemlerinde yenilikler

yapmıştır. Bu yeniliklerle bilgiyi yapılandıran, üreten, eleştiren, yaratıcı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Tüm dünyada yapılan bu değişim ülkemizde de görülmüştür.

Ülkemizde uzun yıllardır uygulanan öğretim alanındaki geleneksel öğretim uygulamalarının temel özelliklerine bakıldığında bazı noktalar dikkati çekmektedir. Bunlar arasında, bilgi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı, ders kitaplarına aşırı bağımlılık, öğretmenin mutlak egemenliği, öğrencileri araştırmaya yöneltmeyip yalnızca dinleyen/izleyen konumunda tutarak zihinsel açıdan edilgenleştiren düzenlemeler, yaratıcı düşünmeye ya da kişisel görüşleri açıklamaya izin vermeyen sınıf iklimi, sunulan bilgileri anlamaya ve farklı yorumlar yapmaya olanak tanımayan öğretim yöntemleri ilk göze çarpanlardır (Deryakulu 2001; akt. Çandar 2007). Bu özelliklere bakıldığında geleneksel eğitim programında davranışçı kuramın yer aldığı görülmektedir.

Davranışçı kuramda öğrenciler değil öğretmen merkezdedir. Sınıfta söz sahibi olan, dersi anlatan, bilgiyi doğrudan veren öğretmen; bilgileri okuyup yazarak, ezber yaparak öğrenen öğrencidir. Öğrenciye bilgiye nasıl ulaşılacağı, bilgileri nasıl ilişkilendireceği gösterilmez, dersler düz anlatım yoluyla işlenir. Bu kurama göre öğrenme, bireyin davranışlarında meydana gelen gözlenebilir ve ölçülebilir değişiklikler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmede süreç değil sonuç önemlidir. Eğitimde bu uygulamaya son verilmiş ve son yıllarda yavaş yavaş beyin, bellek, zekâ geliştirme yaklaşımları ile yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir geçiş söz konusu olmuştur (Güneş 2004: 7). Bu geçiş Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı' nın belirli incelemeleri ve çalışmaları sonucunda gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak, eğitim politikalarının öğrenci üzerindeki etkisini görmek, eğitim sistemini daha işlevsel hale getirebilmek, eğitim kalitesini yükseltmek için ülke olarak kurucu üyesi olduğumuz İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)' nin PISA çalışmalarına ülkemiz ilk kez 2003 yılında katılmıştır. 2003 yılındaki PISA sonuçları eğitim sistemimizdeki eksikler açısından önemli ipuçları içermektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi için Talim Terbiye Kurul Başkanlığı' nca ilköğretim 1-5. Sınıf öğretim programları yenilenmiş ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Yenilenen programda davranışçı yaklaşımın yerini bilişsel ve

yapılandırmacı yaklaşım almış ve sarmallık ilkesi gözetilmiştir. Yeni programlarda derslerin ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına önem verildiği görülmektedir (TTKB 2005; akt. Çelen, Çelik, Seferoğlu 2011). Ders kitaplarında, kullanılan araç gereçlerde, öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklikler yapılmıştır. Böylelikle, öğrenci öğretim sürecinin merkezine alınmış ve sınıfta pasif alıcı konumundan bilgiyi kendi yapılandıran konumuna getirilmiştir (Çelik Şen 2010: 27).

1.1.1.1. 2005 Öğretim Programı'nın Temelleri

MEB yeni programın temellerini Toplumsal Temeller, Bireysel Temeller, Ekonomik Temeller, Tarihsel ve Kültürel Temeller olarak dört ana unsura dayandırmıştır. Ak (2006: 25-27) bu temellerin ayrıntılarını maddeler halinde şöyle sıralamaktadır:

Toplumsal temeller;

- a. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde psikolojik, ahlâkî, sosyal ve kültürel konularda gelişimlerini hedefler.
- b. Öğrencilerin, sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu kişiler olarak yetişmeleri için çaba gösterir.
- c. Toplumun önemseydiği sorunlara karşı duyarlıdır.
- d. Engelli ve üstün nitelikli öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterir.
- e. Demokrasinin bireyler arasında karşılıklı görev ve sorumluluk gerektirdiğini, bireylerin demokrasi içerisinde hakları olduğu kadar görevlerinin de olduğunu kabul eder.
- f. İnsan haklarına saygı bilincinin gelişimine önem verir.
- g. Kişilik gelişimi eğitimi konusunda çaba gösterir.
- h. Sporu toplumsallaşmanın bir aracı olarak değerlendirir.

Bireysel temeller;

- a. Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.

- b. Öğrencinin kişisel mutluluğunu ve başarıma zevkini sağlamak için çaba gösterir.
- c. Öğrencinin gelecekteki hayatı için yol göstericidir.
- d. Günümüzdeki bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlıdır.
- e. Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmesini önemser.
- f. Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön plânda tutar.
- g. Bilginin önemine, katmanlarına ve farklı bilgi edinme yollarına duyarlıdır.
- h. Okullarda, öğrencilerin güvenilir bireyler olduğu mesajının, hayat biçimine dönüşmesini sağlar.

Ekonomik temeller;

- a. Sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesini benimser.
- b. Programlarda, yöresel ekonomik farklılıkları göz önünde bulundurur.
- c. Ekonominin yetişmiş insan gücü taleplerini yeterli düzeyde karşılamak amacıyla gerekli önlemleri alır.
- d. Öğrencilerin girişimci bir ruhla yetişmelerini önemser.
- e. Üretim odaklı olmayı ön plânda tutar.

Tarihsel ve Kültürel temeller;

- a. Atatürk İlke ve İnkılâplarını insan yetiştirme modelimizin ana unsurlarından biri olarak değerlendirir.
- b. Tarihsel, kültürel ve sosyal kalıtımı destekleyici ve geliştirici öğeler taşır.
- c. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedefler.
- d. Tarihimizi geleceği plânlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirir.
- e. Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür.

f. Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görür.

İlkokul için düşünüldüğünde 2005 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programlarının temel dersleri hayat bilgisi, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ile adı 2012 yılında yapılan ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen uygulamayla fen bilimleri olan fen ve teknoloji dersleridir.

1.1.1.2.Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca oluşturulan Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir. Programda öğrencilere temalarda hangi kazanımların verileceği, öğrenme-öğretme sürecinin nasıl gelişeceği ve öğrenme-öğretme sürecinin nasıl değerlendirileceği belirtilmiştir. Hayat bilgisi dersi ile öğrenci çevresinde olup biten karşı duyduğu merakı giderir. Hayat bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla; öğrenmekten keyif alan, kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık, kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren, gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip, değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek, mutlu bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB 2009).

2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Programı' nın temel hedefi ve vizyonuna baktığımızda; Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek olduğunu görmekteyiz (Uğur 2006).

Programda öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmaları, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri ve Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerine temel olacak bilgileri kazandırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla kazanımlar oluşturulmuştur. Kazanım ifadeleri çocukların gözlenebilir davranışları, bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir (Demir Baysal 2008). 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı' nda öğrencilere kazandırılması amaçlanan 14 beceri vardır. Bu beceriler (MEB 2009):

1. Eleştirel düşünme: (Bildiklerini ve bilmediklerini ayırt etme, bildiklerinin doğruluğunu belirleme, olguların nedenlerini sorgulama, olaylar ve olgular arasında ilişki kurma, sunulan bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü belirleme, sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama, gerçekler ve kanaatler (olgular ve fikirler) arasındaki farkı fark etme, bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri teşhis etme, fikirler ve görüşler arkasındaki mantığı ifade etme, yargıya varma ve mantıklı sonuçlara ulaşma).

2. Yaratıcı düşünme: (Özgünlük ve yeni fikirler oluşturma, imgeleme, sıra dışı bağlantılar kurma, sezgi, duygu ve tutkulara açık olma, risk alma, cesaret gösterme ve meydan okuma).

3. Araştırma: (Soru sorma, gözlem yapma, tahmin etme, veri toplama, verileri kaydetme, verileri düzenleme, verileri açıklama, araştırma sonuçlarını sunma).

4. İletişim: (Dinleme, duygularını ve düşüncelerini yazılı, sözlü veya beden diliyle ifade etme, geri bildirim alma-verme, iletişim araçlarını kullanma, davranışsal incelikler sergileme, tartışma, bağlantı kurma, açık fikirli olma, ikna etme, ortak bir amaç çevresinde toplanma).

5. Problem çözme (Problemi fark etme, problemin kime ait olduğunu belirleme, problemi aydınlatmak için uygun sorular oluşturma, problemi tanımlama ve

açıklama, probleme özgü bilgi kaynaklarını tanıma, probleme yönelik çözüm seçenekleri belirleme, her çözüm yolunun muhtemel sonuçlarını düşünme, en uygun yolu seçme, problemin çözümünde, yardıma gereksinim olup olmadığını belirleme, uygun çözüm yolunu uygulama).

6. Bilgi teknolojilerini kullanma: (Yönergeyi kullanarak bilgisayarı işletme, farklı kaynaklardan toplanmış bilgiyi kaydetme, biçimlendirme, tekrar kullanma, biçimlendirdiği bilgiyi sunma, metin, grafik, renk, ses efektleri kullanarak çoklu ortamda rapor hazırlama, telefonu ve televizyonu kullanarak bilgiye ulaşma, günlük hayatta ulaşabildiği teknolojik ürünleri amacına uygun olarak kullanma, bilgiyi bulma, bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama, kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma, toplumdaki bilgi kaynaklarını kullanma, toplumdaki bireylerle görüşmeler yapma, yerel gazeteleri kullanma, bilgiye ulaşabilmek için gerekli her türlü kaynağı, araç ve gereci kullanma).

7. Girişimcilik: (Grubun henüz fark edilmeyen ortak ihtiyaçlarına duyarlı olma, risk alma, yeni fikirlere, bilgi ve becerilere açık olma, kendini olası eleştirilere ve başarısızlıklara açık tutma, kaybetmeyi göze alarak yenilikleri deneme cesareti gösterme ve bundan zevk alma).

8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma: (Türkçeyi doğru kullanma, anlaşılabilir bir biçimde konuşma ve yazma, doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme, okunaklı bir şekilde yazma, etkili bir şekilde dinleme, Türkçeyi, duruma uygun olarak kullanma).

9. Karar verme: (Hangi konuda karar vereceğini belirleme, karar alternatifleri üretme, verilebilecek kararların sonuçlarını düşünme, değerleri betimleme, en uygun kararı verme, kararı uygulama, verdiği kararın ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenme).

10. Kaynakları etkili kullanma:

10.1. Zaman, Para ve Materyal Kullanma

10.2. Bilinçli Tüketici Olma

10.3. Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkili Kullanma

10.4. Planlama ve Üretim

11. Güvenlik ve korunmayı sağlama:

11.1. Sağlık Güvenlik Kurallarına/Prosedürlerine Uyma

11.2. Doğal Afetlerden Korunma

11.3. Trafikte Güvenliğini Sağlama

11.4. Hayır Diyebilme

11.5. Sağlığını Koruma

12. Öz yönetim:

12.1. Etik Davranma

12.2. Eğlenme

12.3. Öğrenmeyi Öğrenme

12.4. Amaç Belirleme

12.5. Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzleme

12.6. Duygu Yönetimi

12.7. Kariyer Planlama

12.8. Sorumluluk

12.9. Zamanı ve Mekânı Doğru Algılama

12.10. Katılım, Paylaşım, İş Birliği ve Takım Çalışması Yapma

12.11. Liderlik

12.12. Farklılıklara Saygı Duyma

13. Bilimin temel kavramlarını tanıma:

- 13.1. Değişim
- 13.2. Etkileşim
- 13.3. Neden-Sonuç İlişkisi
- 13.4. Değişkenlik / Benzerlik
- 13.5. Karşılıklı Bağımlılık
- 13.6. Süreklilik
- 13.7. Korunum

14. Temalarla ilgili temel kavramları tanıma: (“Okul Heyecanım” temasında yer alan kavramları doğru ve yerinde kullanma, “Benim Eşsiz Yuvam” temasında yer alan kavramları doğru ve yerinde kullanma, “Dün, Bugün, Yarın” temasında yer alan kavramları doğru ve yerinde kullanma, kavramlarla ilgili hikâye yazma, kavram haritası oluşturma, resim ve canlandırmalar yapma, kavramlarla ilgili sunulan bilgiyi yorumlama).

2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin yanında 15 tane de kişisel nitelik verilmiştir. Bu nitelikler şunlardır (MEB 2009):

1. Öz saygı: (Kendini ve duygularını fark etme, kişisel bakımını yapma, kendi farklılığını fark etme, geçmişini öğrenme, kendisiyle barışık olma, etik değerleri bilme ve hayatında bunlara önem verme, görev ve sorumluluklarını bilme ve yardımlaşma, kuralların gerekliliğini bilme, hata yapabileceğini kabul etme, kişisel eşyalarını özenli kullanma, büyüdükçe değiştiğini fark etme, kendisinin ve arkadaşlarının değerli olduğunu kabul etme).

2. Öz güven: (Güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, ailesini tanıma ve onlarla işbirliği yapma, kurallara neden gerek duyulduğunu bilme, hatalardan ders çıkarma,

gerektiğinde büyüklerinden yardım alma, ailede alınan kararlara katılma, etik davranışların güven artırıcı olduğunu bilme, etkili “hayır” deme, zaman içinde, duygu ve düşüncelerinde meydana gelen değişikliklerle ilgili çıkarımda bulunma, kendisini ve ailesini ilgilendiren kararlarda görüşünü bildirme, haksızlığa uğradığında, bunu sorgulama, doğadaki karşılıklı bağımlılığı kavrama).

3. Toplumsallık: (Beslenmek için gerekli araç ve gereçleri kullanma, görgü kurallarını uygulama, arkadaş edinme ve onlara duygularını söyleme, kurallara uymanın sonuçlarını kavrama, başkalarının eşyalarını izin alarak kullanma, arkadaşlarıyla oyun oynamak ve eğlenmek için gerekeni yapma, grup bilinci oluşturma ve grubunun çıkarlarını koruma, arkadaşlarına cesaret verme).

4. Sabır: (Oyun oynarken uygun davranışlarda bulunma, eğlenmek için uygun zamanı bekleme, etkili dinleme, isteklerini erteleme, amaç belirleme, hata yapmanın doğal olduğunu kabul etme, duygularını kontrol etme).

5. Hosgörü: (Arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirme, arkadaşlarıyla oynarken uygun davranışlarda bulunma, bireysel ve grup çalışmalarında olumlu değerleri gözetme, konuşanı dinleme, hataları doğal karşılama, farklılıkları kabul etme, herkesin değerli olduğunu kabul etme, sorunlara farklı çözümler önerme, duygularını uygun bir dille ifade etme, görevlerini yerine getirmekten mutluluk duyma).

6. Sevgi: (Kendini sevme, ailesini ve akrabalarını sevme, arkadaşlarını ve başkalarını sevme, arkadaşlarıyla ilişkilerinde sevgi duygusunu temel alarak onlarla iyi ilişkiler geliştirme, okulda karşılaştığı kişilere ve durumlara sevgiyle yaklaşma, başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme, milli ve dini bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma, yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını sevme, ülkesini sevme, insanları sevme, doğayı sevme).

7. Saygı: (Kendine saygı duyma, arkadaşlarına saygı duyma, okulu ve sınıfı ile ilgili kurallara uyma, öğretmenine karşı saygılı olma, çevresindeki insanlara karşı saygılı olma, ailesine saygılı olma, kişisel eşyalarına ve başkalarının eşyalarına saygı gösterme, doğaya saygı duyma, dünyadaki insanlara saygı duyma, Türk Bayrağı'na, İstiklal Marşı'na, Atatürk'e ve Türk büyüklerine saygı duyma).

8. Barış: (Sorunları fark etme, çözüm yollarını fark etme, karşılaştığı sorunlarda sorun çözme becerilerini kullanma, milli ve dini bayramları kutlama, toplumsal paylaşımlarla yaşama, dayanışma içerisinde olma, benzerlik ve farklılıkların doğal olduğunu bilme).

9. Yardımseverlik: (Kulüp ve diğer grup çalışmalarında arkadaşlarına yardım etme, aile bireylerine yardımda bulunma, okulla ilgili sorunları çözerken arkadaşlarına ve başkalarına yardım etme, doğal afetlere uğrayanlara yardım etme, kaza ve acil durumlarda başkalarına yardım etme).

10. Doğruluk: (Etik davranışların farkında olma, trafikteki doğru ve yanlış davranışları ayırt etme, ilişkilerinde olumlu değerleri gözetme, yanlış davranışların farkında olma, yanlışlık içermeyen davranışlar sergileme, ön yargısız davranma).

11. Dürüstlük: (Arkadaşlarının sergilediği davranışların etik olup olmadığını fark etme, ailesinde ve akrabaları arasında sergilenen etik değerleri fark etme, kendisinin ve arkadaşlarının etik olmayan davranışlarını fark etme, arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu değerleri gözetme, başkalarına ön yargısız davranma, başkalarının duyarlılıklarına saygı gösterme, kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini çekinmeden ve olduğu gibi ifade etme).

12. Adalet: (Kurallara katılma, kurallara uyma, etik değerleri ve davranışları fark etme, görev paylaşımına katılma ve üzerine düşen görevi yapma, Türk milletinin sahip olduğu hak ve hürriyetleri araştırma, başkalarının duyarlılıklarına saygı

gösterme, kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade etme, kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul etme, görev dağılımının adil olup olmadığını sorgulama).

13. Yeniliğe açıklık: (Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorma, resimli kaynaklardan yararlanma, geçmişten günümüze olan yenilikleri ve değişiklikleri araştırma, geleceği hayal etme ve tasarlama, yeni fikirler üretme, iş birliği yapma, problem çözme, karar alınırken görüş bildirme ve karar sürecine katılma, amaç belirleme, yenilikleri deneme cesareti gösterme, yenilikleri denemekten zevk alma, teknolojik bir ürün tasarlama).

14. Vatanseverlik: (Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterme, Şeref Köşesi'ni tanıma, milli bayramlara coşkuyla katılma, milli bayramları kutlamak için alternatifler üretme, yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını yuva olarak görme, Türkiye'mizin bir bütün olduğunun farkında olma, Atatürk'ün ulusal bir lider olduğunu kabul etme ve saygı gösterme, milli bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurma, cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenleri belirleme, yaşadığı yerleşim birimindeki değişiklikleri belirleme, müzelerden yararlanma).

15. Kültürel değerleri koruma ve geliştirme: (Türk Bayrağı'nı ve İstiklâl Marşı'nı bir değer olarak kabul etme, milli bayramları kutlama, dini bayramları kutlama, yaşadığı yerleşim birimini bir yuva olarak kabul etme, ülkesini bir yuva olarak kabul etme, cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için çaba gösterme, müzeleri ve tarihi mekânları koruma ve geliştirme).

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda üç tane tema bulunmaktadır. Bunlar "Okul Heyecanım", "Benim Eşsiz Yuvam", "Dün Bugün Yarın" adlarıyla yer almaktadır. 1, 2 ve 3. sınıfta aynı temaların bulunmasıyla kazanımlar pekiştirilmekte, önceki öğrenmelerin üzerine yenilerinin eklenmesi sağlamaktadır.

Programda Hayat Bilgisi dersi ile ileride alacakları sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturabilmeleri için bazı kavramların tanıtılacağı belirtilmiştir. Her tema için 1., 2. ve 3. sınıf düzeyinde ayrı kavramlar verilmiştir. Okul Heyecanım temasında, 1. sınıfta 43, 2. sınıfta 17, 3. sınıfta 22 kavram verilmiştir. Benim Eşsiz Yuvam temasında, 1. Sınıfta 17, 2. sınıfta 25, 3. sınıfta 23 kavram verilmiştir. Dün, Bugün, Yarın temasında 1. sınıfta 16, 2. sınıfta 13, 3. sınıfta 18 kavram verilmiştir. Sınıf düzeyinde verilen toplam kavram sayısı 1. sınıfta 76, 2. sınıfta 55, 3. sınıfta 63' tür . 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı' nda verilen kavramlar şunlardır (MEB 2009):

1. sınıf için temalarda verilen kavramlar;

- Okul Heyecanım (Fiziksel özellik, plan, arkadaş, oyun, ders araç ve gereci, kişisel bakım, okul, sınıf, kural, Türk Bayrağı, İstiklâl Marşı, Gençliğe Hitabe, öğretmen, benzer, farklı, beslenme, temizlik, görgü kuralları, eğlenme, özel gün, kutlama, eşya, milli bayram, aşı, kulüp, grup çalışması, görev, iş birliği, sorun, çözüm, meslek, acil durum, iletişim aracı, doğal afet, trafik, ses, görme/görülme, yaya, kaynak, bilinçli tüketim, duyu organı, çevre, sorumluluk)
- Benim Eşsiz Yuvam (Canlı, yuva, adres, donma, erime, buharlaşma, kaynama, aile, birey, yardımlaşma, dayanışma, akraba, hata, para, bütçe, alet, makine)
- Dün, Bugün, Yarın (Geçmiş, şimdi, gelecek, oyuncak, öz geçmiş, anı, kılık kıyafet, değişiklik, mevsim, takvim, hava durumu, yeryüzü, gökyüzü, renk, dünya, gün)

2. sınıf için temalarda verilen kavramlar;

- Okul Heyecanım (Ders programı, yardım, şekil, saygı, duygu, ulaşım araçları, vücut, sağlık, iletişim, nezaket, görsel materyal, bilinçli tüketici, dini bayram, paylaşım, kaynak kitap, proje, cesaret)
- Benim Eşsiz Yuvam (Eşsizlik, güneş, doğu, batı, yer, organ, sağlıklı yaşam, büyüme, gelişme, spor, iş, ortam, güven, öneri, reddetme, hak, hürriyet, liderlik, tasarruf, güvenlik, amaç, gezi, tatil, vatan, ülke)
- Dün, Bugün, Yarın (Değişim, karşılaştırma, aile büyüğü, hayat, katı-sıvı-gaz, neden-sonuç, hava, su, toprak, gök cisimi, bina, doğal çevre, yapay çevre)

3. sınıf için temalarda verilen kavramlar;

- Okul Heyecanım (Sevgi, barış, doğruluk, ihtiyaç, istek, görüş, yanlış davranış, kroki, tarih, iyimserlik, tutumluluk, kaza, toplumsal paylaşım, hak, öğrenme tekniği, yönerge, bilgi teknolojisi, işaret, levha, duyarlılık, dürüstlük, yeterlilik)
- Benim Eşsiz Yuvam (Barınma, bitki, hayvan, sanat, yön, kuzey, güney, beden imgesi, hizmet, sözsüz iletişim, ön yargı, adalet, madde, reklam, imkân, mizah, grup, toplum, depresyon, yangın, harita, küre, gezegen)
- Dün, Bugün, Yarın (Cumhuriyet, teknolojik ürün, bilgisayar, iletişim teknolojisi, yerleşim birimi, müze, kültürel değer, karşılıklı bağımlılık, karşılıklı etkileşim, cansız varlık, zaman, doğa, su döngüsü, grafik, meteoroloji, tahmin, ay, süreklilik)

1.1.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı

2004-2005 yıllarında yapılan ve pilot okullarda uygulamaya başlanarak oluşturulan yeni ilköğretim programıyla ilköğretimde okutulan Türkçe dersinde de önemli değişiklikler yapılmıştır. Daha önceleri uygulamada olan Türkçe dersindeki yaklaşımla yeni ilköğretim programı arasında temel alınan yaklaşım, konular, amaçlar, öğrenme öğretme durumları arasında farklılıklar bulunmaktadır (Kılıç 2008).

İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yapılandırmacı yaklaşım temele alınmıştır. Bunun yanı sıra yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda çoklu zekâ kuramı, öğrenci merkezli öğrenme Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematik sarmal ve beceri yaklaşımı gibi günümüz eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurulmuştur (MEB 2009). MEB (2005)' e göre yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeniden üretmesi temeline dayalıdır. Dinleme, okuma, görsel okuma ile elde edilen bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez yapma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilir. Öğrenilen yeni bilgiler daha önceki bilgilerle bir araya getirilerek yeniden inşa edilir. Konuşma, yazma, görsel sunu ile zihindeki yeni bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez

yapma gibi çeşitli işlemlerden geçirilerek cümlelere, kelimelere, hecelere ve sese dönüşmektedir. Öğrenme alanları bütünsel bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Türkçe öğretiminde odak dil bilgisi öğretimi değil, öğrencinin anlama ve kendini ifade etme sürecidir. Öğrenciye bilgiyi doğrudan vermek yerine kendilerinin sorgulama sürecinden geçirerek anlam kurmaları sağlanmalıdır. Bu süreçte de parçalara değil bütüne odaklanılmalıdır. Bütündeki parçalar bir araya getirilerek bilgi inşa edilmelidir (Hezen 2009).

Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılması beklenen bazı amaçlar vardır. TDÖP (2005)'de Türkçe öğretiminin amacı şu şekilde ifade edilmiştir (MEB 2009):

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak:

Öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevdirmek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz- sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,

11. Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaktır.

Türkçe Öğretim Programının özelliklerine baktığımızda, Türkçe Öğretim Programı'nda şu özellikler göze çarpmaktadır (Çiftçi 2007: 94-95);

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim olarak sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözüme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.
- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış, programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.

- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- (İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Öğrencilere akademik bilgi kazandırmak, onları çeşitli konularda eğitmenin yanı sıra becerilerini de geliştirmek amacıyla İlköğretim (1–5. sınıflar) Türkçe Programında aşağıdaki beceriler, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmiştir. Bu becerilerin sağlanması için de diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinin programında da çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında verilen bu kazanımların yanı sıra, öğrencinin bir ömür boyu kullanacağı kazanımlar “Üst Beceriler” başlığı altında verilmiştir. Programda “Üst Düzey Beceriler” başlığı altında yer alan beceriler şunlardır (Özatalay 2007: 2-3):

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim,
- Problem çözme,

- Araştırma,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,
- Karar verme,
- Metinler arası okuma,
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme.

Yeni öğretim programında tematik bir yaklaşım vardır. Yeni programda önceki programdan farklı olarak ünite ve konular yoktur, bunların yerine temalar bulunmaktadır. Programda 5 öğrenme alanı bulunmaktadır (Ergüder ve diğerleri 2005: 11);

-Dinleme: Dinleme kurallarını uygulama, dinlediğini anlama, tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme.

-Konuşma: Konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma.

-Okuma: Okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama, anlam kurma, söz varlığını geliştirme, tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma.

-Yazma: Yazma kurallarını uygulama, kendini yazılı olarak ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma.

-Görsel Okuma ve Görsel Sunu: Gördüğü bir resmi yorumlama ve sunum.

1.1.1.4. Matematik Dersi Öğretim Programı

İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nın da sürekli değişen ve gelişen bilimin ışığında yenilenmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın; Ağustos 2005 tarih ve 2575 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan 193, 194, 195, 196 ve 197 sayılı Kurul kararlarıyla kabul ettiği İlköğretim Okulları (1–5. Sınıflar) Matematik Öğretim Programı, 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanması kararlaştırılmıştır. Yeni programın yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı belirtilmektedir. Yapılandırmacılık, insanın nasıl öğrendiği üzerine temellendirilmiş bir

yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, insanın nasıl öğrendiğinin ve bilgiyi nasıl yapılandığına bilinmesi ile ona uygun bir öğrenme ortamı oluşturulabileceğini savunmaktadır. Yapılandırmacılık bir öğrenme yöntemi değil, bilginin kişinin çevresiyle etkileşmesi sonucu oluşturulduğunu savunan bir öğrenme yaklaşımıdır (Kılıç 2001: 15; akt. Orbeyi 2007).

Bu program, matematik alanında uyguladıkları programlar ile başarıya ulaşmış ülkelerin ve Türkiye’de uygulanan programlar gözden geçirilerek hazırlanmıştır. Program, “Her çocuk matematik öğrenebilir” ilkesine dayanmaktadır. Matematiği öğrenmek; temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematikle ilgili düşünmeyi, genel problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu takdir etmeyi de içermektedir. Hayatında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşabilen, ekip çalışması yapabilen, matematikte öz güven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştiren bireyler yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede matematik programında, matematiği öğrenmenin zengin ve kapsamlı bir süreç olduğu görüşü benimsenmiştir (MEB 2005; akt. Yıldırım 2009: 22).

TTKB (2005) yeni ilköğretim matematik öğretim programında öğrencilerin kazanması amaçlanan bazı beceriler ve öğrenci matematik öğrenmesinde amaçlanan bazı değişimleri aşağıda ayrıntılı olarak belirtmektedir: “Eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma- sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi. Matematik eğitimi ile matematiksel kavram ve sembelleri anlayabilecek, bunları günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabileceklerdir. Matematikte ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanabileceklerdir. Mantıksal tümevarım ve tümdengelimle ilgili çıkarımlar yapabileceklerdir. Kendi matematiksel düşünme ve akıl yürütmelerini ifade edebileceklerdir. Matematiksel düşüncelerini açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabileceklerdir. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabileceklerdir. Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyabileceklerdir. Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki

problemlerin çözümünde kullanabileceklerdir. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebileceklerdir” (Kay 2007).

İlköğretim matematik programının genel amaçları ise şöyledir (MEB 2009: 9):

1. Matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilecek, bunlar arasında ilişkiler kurabilecek, bu kavram ve sistemleri günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabileceklerdir.
2. Matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanabilecektir.
3. Mantıksal tüme varım ve tümden gelimle ilgili çıkarımlar yapabilecektir.
4. Matematiksel problemleri çözmeye süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilecektir.
5. Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilecektir.
6. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabilecektir.
7. Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilecektir.
8. Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecektir.
9. Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyabilecektir.
10. Matematiğin gücünü ve ilişkiler ağı içeren yapısını takdir edebilecektir.
11. Entelektüel merakı ilerletecek ve geliştirebilecektir.
12. Matematiğin tarihi gelişimi ve buna paralel olarak insan düşüncesinin gelişmesindeki rolünü ve değerini, diğer alanlardaki kullanımının önemini kavrayabilecektir.
13. Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.
14. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebilecektir.
15. Matematik ve sanat ilişkisini kurabilecek, estetik duygular geliştirebilecektir.

Bu amaçlar doğrultusunda Topbaş (2007), MEB' in 2005 İlköğretim Matematik Dersi (1–5) Öğretim Programı' nın uygulanmasında göz önünde tutulacak olan ilkelerini şu şekilde belirtmiştir;

- a. Öğretim Somut Deneyimlerle Başlamalıdır: Küçük yaştaki öğrenciler, bilgilerin somut modellerle temsil edildiği öğrenme ortamlarında daha anlamlı öğrenirler. Dolayısıyla matematik öğretiminde somut modellerin kullanılması oldukça yararlıdır. Öğretimde bilginin farklı biçimlerde temsil edildiği durumlar kullanılmalıdır (semboller, somut araçlar, resimler, sözlü ve yazılı ifadeler vb.). Programın etkinlikler sütununda bu konuyla ilgili pek çok öneri sunulmaktadır. Öğretimin somut deneyimlerle başlaması, öğrenci başarısını sağlamak için tek başına yeterli değildir. Öğretmen, dersini planlarken seçeceği etkinliklerin amaca uygunluğuna, güdüleyici olmasına ve öğrencinin akıl yürütme becerilerini kullanmasına dikkat etmelidir.
- b. Anlamlı Öğrenme Amaçlanmalıdır: Öğrencilerin, bilgileri yalnızca hatırlamaları ve tanımaları değil; öğrendiklerinin arkasında yatan anlamı kavramaları hedeflenmelidir. Öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri; bilgiyi farklı ortamlarda uygulayabilmeleriyle, kavramlar arası ilişkiyi kurabilmeleriyle, bilgiyi çeşitli temsil biçimlerine dönüştürebilmeleriyle yakından ilgilidir. Öğretimde bu becerilerin gelişmesine özel bir önem verilmelidir.
- c. Öğrenciler Matematik Bilgileriyle İletişim Kurmalıdır: Öğrenmede iletişimin önemli bir rolü vardır. İletişim kurmak, öğrencileri bildiklerini yeniden gözden geçirmeye, toparlamaya ve yapılandırmaya yöneltecektir. İletişim, bir rapor veya hikâyenin hazırlanıp sınıfta sunulması, bir matematik probleminin kurulması, bir problemin çözümünün anlatılması gibi farklı biçimlerde olabilir. İletişim, öğrencilerin öğretmen tarafından daha iyi değerlendirilmesine de yardımcı olacaktır.
- d. İlişkilendirme Önemlenmelidir: Matematik bilgilerinin, hem gerçek hayatla hem de diğer derslerde öğrenilenler ile ilişkilendirilmesine önem verilmelidir. Günlük hayatta, birçok durumda çeşitli zorluk derecelerinde matematiğe ait problemler karşımıza çıkmakta ve matematik pek çok meslek dalında kullanılmaktadır. Bu nedenle problemler, öğrencilerin matematiğin günlük hayattaki kullanımını açık

biçimde görmelerine yardımcı olacak şekilde seçilmelidir. Öğrenciler matematiğin diğer derslerde de kullanılabildiğini gördüklerinde, kazanımları daha anlamlı olacaktır. Geometride kullanılan pek çok kavram, Resim-İş derslerinde çeşitli ürünler oluşturmada kullanılabilir.

- e. Öğrenci Motivasyonu Dikkate Alınmalıdır: Öğrencilerin matematik dersinde istekli olmaları, motivasyonları ile ilgilidir. Öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını yükseltmek için öğretmenin alabileceği çeşitli önlemler vardır. Her şeyden önce öğrencilerin matematiği anlamlı öğrenmeleri, onların derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Öğrencilere verilecek ödevler, sınıf etkinlikleri ve benzeri çalışmaların öğrenci için anlamlı olması, bu açıdan oldukça önemlidir. Öte yandan bütün öğrenciler aynı biçimde motive edilemezler. Bazı öğrenciler başarı ile motive olurken bazıları oyunlar, bulmacalar, ilginç problemler ve benzeri etkinliklere daha çok ilgi duyabilirler. Kimi öğrenciler ise öğrendiklerini uygulama şansı yakaladığı zaman derse daha çok ilgi duyar. Sonuç olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak matematiği öğrenmeye yönelik motivasyonlarının olumlu yönde geliştirilmesine önem verilmelidir.
- f. Teknoloji Etkin Kullanılmalıdır: Günümüzde teknoloji büyük bir hızla gelişmekte ve anlamlı matematik öğretimi için yeni fırsatlar oluşturmaktadır. Bilgisayar teknolojisinin sürekli gelişmesi sonucunda; öğretim yazılımlarının hem niteliği hem de niceliği artmakta, alternatifler sürekli çoğalmaktadır.
- g. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Gerçekleştirmelidir. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, ortak bir amacı başarmak için öğrencilerin bir ekip olarak çalışmasıdır.

Matematik Dersi Öğretim Programı' nın odağında kavram ve ilişkilerin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Programın odağında yer alan bu dört öğrenme alanı aşağıda sıralanmıştır (Yıldırım 2009);

1. Sayılar,
2. Geometri,
3. Ölçme,
4. Veri (İstatistik ve Olasılık).

Bu öğrenme alanlarının amaçları şu şekildedir (MEB 2009):

Sayılar:

- Sayıları tanır, anlamlarını bilir ve kullanır.
- Basamak kavramını bilir ve kullanır.
- Sayılarla işlem yapar.
- Dört işlemi bilir ve problem çözmede kullanır.
- Tahmin eder ve zihinden işlem yapar.
- Kesirler, yüzdeler ve ondalık kesirler arasındaki ilişkileri bilir.
- Sayı örüntülerindeki sayılar arasındaki ilişkileri belirler ve bu ilişkileri problem durumlarına uygular.

Geometri:

- Uzamsal (durum-yer, doğrultu-yön) ilişkilerle ilgili beceriler geliştirir ve kullanır.
- Geometrik cisim ve şekillerin özelliklerini bilir ve bunları problem çözümlerinde kullanır.
- Geometrik cisim ve şekiller arasındaki ilişkileri belirler ve çıkarımlarda bulunur.
- Geometrik araçları kullanır.
- Geometrik cisim ve şekillerden, yeni cisim ve şekiller elde eder, bunlarla süslemeler yapar.
- Geometrik cisim ve şekilleri oluşturur ve çizer.
- Simetriyi bilir ve kullanır.
- Şekillerle örüntüler oluşturur.

Ölçme:

- Standart birimlerin kullanımının gerekliliğini anlar.
- Standart ve standart olmayan ölçme birimleriyle tahmin yapar ve ölçme yapar.

- Günlük yaşamda ölçmenin önemini takdir eder.

Veri:

- Veri toplar, toplanan veriyi şema, grafik ve resimlerle temsil eder.
- Tabloları, şemaları, resim, şekil, sütun ve çizgi grafiklerini okur ve yorumlar.
- Olayların olma olasılıkları hakkında tahminlerde bulunur ve yorum yapar.

Yıldırım (2009: 28-30)' a göre programın genel özelliklerini şu şekilde özetlenebilir:

- Programın yenilenmesinde öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını gerektiren yapılandırıcı yaklaşım esas alınmıştır. Bu yüzden, program kendiliğinden öğrenci merkezli ve öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesini öngören bir özelliğe sahiptir (MEB 2005).
- 2005 programında öğrenme sadece okul ve sınıfla sınırlanmamış, tüm çevreye genişletilmiştir. Öğrenme sürecinde yarışmacı bir anlayış yerine, işbirliği ön plana çıkarılmıştır.
- 2005 Programı, öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili somut örneklerin verildiği görülmektedir. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir.
- Yeni matematik programı her çocuk matematiği öğrenir anlayışıyla hazırlanmış yeni programda yer alan etkinlikler de çocuğun ilgisini çekecek ve eğlenceli kılacak şekilde düzenlenmiş, kazanımları gerçekleştirmede bunları davranışa dönüştürmede diğer derslerle ve gerçek hayatla ilişkilendirerek öğrencilerde bu kazanımların kalıcılığının sağlanması gerçekleştirilmek istenmiştir.
- Programının farklılaştığı önemli ayrıntılardan biri de öğrenme çıktıları için kullanılan terimdir. Önceki programlarda “amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlardan” bahsedilirken yeni programda bu terimler terk edilerek yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı,

aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu söylenebilir (MEB 2005).

- Yeni programda öğrencilerde geliştirilmesi beklenen becerileri kapsayan 368 adet kazanıma yer verilmiştir. Kazanımların yapısı gereği öğrenci merkezli bir öğretimi gerektirdiğinden, öğretmen ve yazara gerekli esneklik sağlanmıştır.
- 2005 İlköğretim Matematik Programı'nda öğrenme öğretme sürecini kazanımlar ve etkinlikler oluşturmaktadır. Her ders için amaçları ve hedefleri kapsayacak kazanımlar oluşturulmuş, bu kazanımların öğrencilerde gerçekleşmesini sağlayacak etkinlikler geliştirilmiştir. 2005 İlköğretim Matematik Programı'nda tüm dersler ve kademeler için amaçlar doğrultusunda belirlenen yüzlerce kazanım ve bu kazanımlar için yüzlerce etkinlik önerilmiştir. Önerilen etkinliği kullanabileceğiniz gibi, kitaplardan ve başka kaynaklardan başka etkinlikler alabilir ya da kendiniz etkinlik geliştirebilirsiniz. Tüm bu kazanım ve etkinlikler öğrencinin aktif katıldığı ve kendi kendine öğrendiği aktivitelerdir.
- İçerik açısından bakıldığında yeni programda önemli farklılıklar söz konusudur. $5+3=8$ İlköğretim Matematik Programı'nda yer alan kümeler, varlıklar arasındaki ilişkiler gibi bazı konular kaldırılmış 1, 2, ve 3. sınıflarda örüntü ve simetri; 4 ve 5. sınıflarda da örüntü, tangram, veri konuları eklenmiştir. Yine 3. sınıflarda veri okuma ve şekil grafiği gibi konular eklenmiştir. Önceki programda yer alan ritmik sayma ünitesi; doğal sayılar, doğal sayılarla dört işlem becerileri ön şart davranışlarını oluşturan bir ayrı ünite iken, bu ünitedeki bilgi ve beceriler yeni programda ilgili oldukları alt öğrenme alanlarının kazanımları olarak dağıtılmıştır. 2005 ilköğretim matematik programında ders içerikleri parçalar halinde değil, bütünsel bir yaklaşımla, öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiştir. İçerik oluşturulurken çocuğun hayatı, çevresi, değerleri ve ilgileri dikkate alınmıştır. İçeriğin bilgi olarak hacmi azaltılmış ancak deneyim, etkinlik olarak hacmi genişletilmiştir. İçerikte her tema, öğrenme alanı ya da ünite tekrarlanarak genişletilmiştir. Ayrıca gereksiz tekrarlar çıkarılarak konular dengeli bir şekilde sınıflara dağıtılmıştır.
- Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.
- Öğretmenin sınıf içindeki rolü değişmiştir. Öğretmenin rollerinden bazıları ise kendini geliştiren, yönlendiren, motive eden, etkinlik geliştiren ve uygulayan,

sorgulayan, soru sorduran, düşündüren, tartıştıran, dinleyen, birlikte çalışabilen ve değerlendirendir.

- Yeni programda ölçme değerlendirme sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de dikkate almaktadır (MEB 2005).
- Programda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alındığı için ölçme değerlendirme sürecindeki temel esaslarda önemli ölçüde değişmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme formlarına, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, projeye ve ödevde ağırlık verilerek öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmeleri esas alınmıştır.
- İlk defa “öğretmen kılavuz kitapları”nın hazırlanmış olması programın uygulanmasında öğretmenlere yol göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca ilk defa öğrenci çalışma kitaplarının hazırlanmış olması öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde etkin katılmasına yardımcı olması bakımından önemli görülmüştür (Yıldırım 2006: 265).
- Teknoloji ve buna bağlı olarak çok hızla gelişen endüstrinin ortaya çıkardığı yeni mesleklerle ilgili konu ve uygulamalara yer verilmiştir.

1.1.1.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Ülkeler vatandaşlarını sorumlu, bilinçli, topluma kurallara ve kanunlara saygılı etkin ve sorumluluk sahibi insanlar olarak yetiştirmek için büyük çabalar harcamaktadırlar. Her ülkede olduğu gibi ülkemizde de bunları gerçekleştirme işinin en önemli bölümünü ilköğretim okulları üstlenmektedir. Ders açısından ele alındığında ise bireylere bu özellikleri kazandırma işinin büyük bir kısmı ilköğretim I.kademede 4 ve 5, II. kademede de 6 ve 7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersleri tarafından gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Akar 2001; akt. Kamber 2007). Sosyal Bilgiler dersi, amaçları ve konuları itibariyle bireylere iyi birer vatandaş olmaları, değişik kültürleri tanımaları, onlara karşı anlayış göstermeleri, düşünme ve bağımsız öğrenme yeteneğini geliştirmeleri, bundan sonuçlar çıkarmaları, kendilerince önemli olan değerleri, gün ve haftaları tanımaları ve önemlerini anlamaları gibi çok önemli hususları kavramalarını sağlar (Kamber, 2007).

Çoğu zaman öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB 2005; akt. Çetin 2007). Bu amaçla, 2005 Sosyal Bilgiler Programı bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini teşvik edici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmıştır (Demir 2006).

Bu anlayış doğrultusunda sosyal bilgiler programının amaçları 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programı'nda şu şekilde belirtilmiştir (Ekinci 2007: 39):

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.

8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

2005 İlköğretim Programı'nda her dersin birbiri ile ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim 4. – 8. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk dokuz beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü beş beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu beceriler aşamaları ile birlikte aşağıda gösterilmiştir (MEB 2005; akt. Çetin 2007: 21-22):

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim ve Empati Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi

12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi

Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme alanları ise şunlardır (Ulu Kalın 2007: 17-19) :

Birey ve Kimlik

Bu öğrenme alanında;

- 1- Kişisel ve sosyal yeterlilikler,
- 2- İnsan davranışlarını etkileyen duygu ve düşünceler,
- 3- Kimliği oluşturan faktörler ve bunların yaşama etkisi,
- 4- Yurtaş olmanın önemi konuları ele alınacaktır.

Kültür ve Miras

Bu öğrenme alanında öğrencilerin;

- 1- Kültür ve insan etkileşimini,
- 2- Ülkemizin kültürel öğelerini,
- 3- Kültürle ilgili olarak geçmişle günümüzü karşılaştırmayı,
- 4- Kültürün zamana ve mekâna göre değiştiğini,
- 5- Kültürün korunması, geliştirilmesi ve ulusal bilinci kazandırması,
- 6- Kültürel öğelerin bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu, diğer taraftan yerelden ulusala ve ulusaldan evrensele doğru taşınarak dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığını öğrenmesi amaçlanmıştır.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler

Bu öğrenme alanında öğrencilerin;

- 1- Doğal ve beşeri ortamı,

- 2- Bu ortamlarda meydana gelen olayların sebep ve sonuçlarını,
- 3- İnsanın doğal ve beşeri ortamdaki rolünü kavrayarak, öğrendikleri bilgileri ihtiyaçların giderilmesinde, sorunların çözüm yollarının araştırılmasında ve karar almada kullanmaları; bu sayede coğrafyanın insan hayatındaki yerini fark etmeleri amaçlanmıştır.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim

Bu öğrenme alanında öğrencilerin;

- 1- Üretim, dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğrenmeleri,
- 2- Ekonomik faaliyetleri ve mali kaynakları tanıyarak, meslekler hakkında bilgi edinmeleri,
- 3- İstek ve ihtiyaçlarını mevcut kaynaklara göre oluşturmaları,
- 4- Üretime katkıda bulunmanın gerekliliğine inanmaları amaçlanmıştır.

Zaman, Süreklilik ve Değişim

Bu öğrenme alanında öğrencilerin;

- 1- Zamanda buldukları yeri anlamaları
- 2- Geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısını kurabilmeleri,
- 3- İnsanlık tarihi boyunca kendi buldukları yerleri değişim ve süreklilik perspektifi ile amaçlanmıştır.
- 4- Bu alan, tüm insanlık tarihi, zaman, mekân ve kronoloji içerdiği için diğer bütün öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilecektir.

Bilim, Teknoloji ve Toplum

Bu öğrenme alanında;

- 1- Teknolojik ürünlerin amacına uygun olarak kullanılması,
- 2- Teknolojik ürünlerin arka planında yer alan gelişim aşamaları,

- 3- Bilim ve teknolojinin toplumsal yaşam üzerindeki etkileri,
- 4- Bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma,
- 5- Bilim ve teknolojinin gelişmesini sağlamak amacıyla telif ve patent yasalarının varlığı konuları ele alınmıştır.

Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler

Bu öğrenme alanında;

- 1- Toplumsal yaşamda bireyler, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşimin kavranması,
- 2- Toplumsal problem, olay ve ihtiyaçlara; grup, kurum ve sosyal örgütlerin ilişkilendirilmesi,
- 3- Sorumluluk sahibi bir birey olmanın ve sosyal katılımın önemini fark edilmesi amaçlanmıştır.

Güç, Yönetim ve Toplum

Bu öğrenme alanında;

- 1- Bilinçli bir yurttaş olarak demokratik katılım yolları,
- 2- Devlet gücünün varlığı,
- 3- Yönetimlerde düzenin nasıl sağlandığı,
- 4- Demokrasinin temelleri konuları ele alınmıştır.

Küresel Bağlantılar

Bu öğrenme alanında;

- 1- Farklı coğrafyalardaki toplumlar,
- 2- Kültürel benzerlikler, farklılıklar ve etkileşimler,
- 3- Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkiler,
- 4- Dünyayı ilgilendiren sorunların sebep ve sonuçları,

5- Bilim ve teknolojideki gelişmelerin toplumlar arasındaki ilişkilere etkisi gibi konular ele alınmıştır.

1.1.1.6. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı

2005 yılında uygulamaya konan öğretim programlarında önceden “Fen Bilgisi” olan bu ders “Fen ve Teknoloji” olarak yer almış, 2012 yılında yapılan 4+4+4 Eğitim Sistemi’ yle de adı “Fen Bilimleri” olarak değiştirilip, 4. sınıftan 3. sınıf düzeyine indirilmiştir.

Semenderoğlu (2002)’ na göre günümüzde yaşanan hızlı ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler yaşam şeklimizi önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hayatımıza etkisi, günümüzde belki de geçmişte hiç olmadığı kadar açık bir biçimde görülmektedir. Ekonomik rekabet, bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekte de hayatımızı etkilemeye devam edecektir. Bütün bunlar dikkate alındığında ülkeler, güçlü bir gelecek oluşturmak için her vatandaşın fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesinin gerekliliğinin ve bu süreçte fen derslerinin anahtar bir rol oynadığının bilincindedir (Vural 2006). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu, bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okur-yazarı olarak yetişmesidir (MEB 2005). Tüm vatandaşların fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’nın genel amaçları şöyledir (Özdemir 2007: 6-7):

Öğrencilerin;

- Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak,
- Her sınıf düzeyinde bilimsel ve teknolojik gelişme ile olaylara merak duygusu geliştirmelerini teşvik etmek,
- Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak,

- Araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerileri kazanmalarını sağlamak,
- Eğitim ile meslek seçimi gibi konularda, fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilecek alt yapıyı oluşturmak,
- Öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilecek kapasiteyi geliştirmelerini sağlamak,
- Karşılaşılabileceği alışılmadık durumlarda, yeni bilgi elde etme ile problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanmalarını sağlamak,
- Kişisel kararlar verirken uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanmalarını sağlamak,
- Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik ve etik değerleri, kişisel sağlık ve çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak,
- Bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevre ilişkilerinde bu değerlere uygun şekilde hareket etmelerini sağlamak,
- Meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmalarını sağlamaktır.

Fen ve teknoloji dersinde, yedi ayrı öğrenme alanı öngörülmüştür (Özdemir 2007: 7):

- Canlılar ve Hayat
- Madde ve Değişim
- Fiziksel Olaylar
- Dünya ve Evren
- Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkileri (FTTÇ)
- Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)
- Tutum ve Değerler (TD)

Fen ve Teknoloji dersi 4. ve 5. sınıf öğretim programında, üniteler organize edilirken bazı temel anlayışlar ve hareket noktaları belirlenmiş ve ünitelerde bu ana ilkeler olabildiğince uyum sağlanacak şekilde kazanım ve etkinlik seçimine gidilmiştir (MEB 2005). Sözü geçen temel anlayışlar ve hareket noktaları şunlardır (Aydın 2007: 15-17):

-Az Bilgi Özdür: Ünitelerde öngörülen kazanımlar, çok sayıda bilgi ve kavramı, yüzeysel ve birbirinden ayırık biçimde, özümsemesi imkânsız bir hızla işlemek yerine, az sayıda kavram ve bilginin gerçek bir öğrenmeye imkân verir tempoda sunumunu sağlayacak şekilde seçilmiştir.

-Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı: Ünitelerde kazanımlar ve etkinlikler seçilirken fen ve teknoloji okuryazarlığının yedi boyutu gözetilmiş, öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri için programın elverişli bir çerçeve oluşturmasına özen gösterilmiştir.

-Öğrenme-Öğretme Sürecine Yaklaşım: Programda yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı öncelikli olup öğrenmenin her bireyin zihninde, çoğu zaman o bireye özgü bir süreç sonunda gerçekleştiği görüşüne ağırlık verilmiştir. Bu anlamda, öğretim programında öğrenciyi fiziksel ve zihinsel olarak etkin kılan, yapılandırıcı yaklaşıma uygun çeşitli öğretim stratejilerine yer verilmiştir.

-Ölçme-Değerlendirme: Programda, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları benimsenerek öğrenciyi değerlendirmenin yanında, öğrenme sürecini değerlendirme anlayışına ağırlık verilmiştir.

-Gelişim Düzeyi ve Bireysel Farklılıklar: Kazanımlar ve etkinlikler seçilirken öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim düzeyleri gözetilmiş, ayrıca bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı etkinliklerin seçimi ve yeri geldikçe öğrencilerle birebir ilgilenme teşvik edilmiştir.

-Bilgi ve Kavram Sunum Düzeni: Programda sarmallık ilkesi esas alınmış, pek çok konuya, gittikçe derinleşen bir içerikle her sınıfta yer verilmiş; böylece yeterli sıklıkla geriye gönderme sağlanarak öğrenilenlerin pekiştirilmesi için alt yapı oluşturulmuştur.

-Diğer Derslerle ve Ara Disiplinlerle Uyum: Programın ilgili diğer derslerin programlarıyla paralelliği ve bütünlüğü gözetilmiştir. Ayrıca uygun olan yerlerde, işlenen konunun katkıda bulunduğu ara disiplin kazanımlarına gönderme yapılmıştır.

1.1.2. Yapılandırmacılık Kuramı

Yapılandırmacı teori bizim eğitim literatüründe çok az yer almasına rağmen dünya eğitim literatüründe geçen yüzyılın başından itibaren John Dewey 'in öncülüğünde şekillenmeye başlayan bir öğrenme-öğretme anlayışıdır (Okutan ve diğerleri 2004: 53). Arslan (2007) yapılandırmacılığı son otuz yılda eğitim uygulamalarını en çok etkileyen felsefelerden biri haline gelmesini, ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ciddi nitelik sorunlarına çözüm aramaları olarak görmektedir(Arı 2010: 254). Yapılandırmacılıkla birlikte sınıftaki öğretmen ve öğrenci rollerinde değişiklikler meydana gelmiştir.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren değişim küreselleşmeyle birlikte insanlık tarihinde görülmemiş bir hız almıştır. Buna bağlı olarak da üretilen ve çeşidi artan bilgi yeniden bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim de eğitim- öğretim yapan kurumlarda sürecin sorgulanmasına sebep olmuştur. Bu sorgulanan konuların başında da bilgi gelmektedir. Bilgi çağı diye adlandırdığımız bu dönemde artık bilgiyi aktarma değil bilgiyi yeniden anlamlandırma öne çıkmaktadır. Dünyadaki bu değişimle artık bilgiyi hazır, ezbere almaktansa bilgiyi edinmeyi amaç edinen, kendi oluşturduğu yaklaşımlarla kullanmayı bilen, değişime ayak uydurabilen kendisinin var olan bilgilerine yenilerini aktarabilen bir insan modeli yaratmak amaç edinilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının da amacı yaşanan bu değişimlere ayak uydurabilen, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesidir. Öğrencilere farklı bakış açıları sunarak daha geniş perspektif kazanmalarına destek olur ve farklılığın doğurduğu güzelliklere ulaşmaları sağlanarak öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına dikkat eder. Gerçek yaşamda

karşılaşılan problemlerin tek bir çözüm yolu olduğu nadirdir bu nedenle de yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencilere alternatif yollar sunularak düşünmeyi öğretmek hedeflenmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenci merkez konumundadır ve amaçlarından biri de düşünme becerilerini ve demokrasi anlayışlarını geliştirmektir. Yapılandırmacı öğrenmenin etkililiğinden çok, artık diğer boyutlara etkisi merak konusu olmuştur (Kerimgil 2008).

Yapılandırmacılık temelinde nesnelliğin olduğu bilişsel kuramlardan gelişmiştir. Yapılandırmacı bakış açısında bilginin, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretildiği düşünülür. Bilgi: konulara bağlı olarak değil, bireyin yarattığı ve ifade ettiği şekillerde yapılandırılarak var olur. Bu yüzden deneysel, sübjektif ve bireyseldir. Bilgi, evrensel gerçekler takımı olarak değil işleyen hipotezler olarak görülür ve mutlak anlamda doğru olmayacağı düşünülür (Kaptan 2000: 22; akt. Yıldırım 2006). Yapılandırmacılık soru soran, araştıran, mantıklı düşünen, özerk, meraklı öğrenciler yetiştirmeyi amaçlar. Bu nedenle öğrenciler edilgen olmayıp etkindirler ve öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. Yapılandırıcı sınıfta öğrenciler kavramları, onları uygularken yaptıkları araştırma ve incelemeler sayesinde öğrenirler. Bu süreçte öğrenciler tartışır ve keşfederek öğrenirler. Değerlendirme sürecinde etkin, eleştirel ve sürekli rol oynarlar. Kendi ürünlerini değerlendirerek ne öğrendiklerinin ve hangi deneyimleri kazandıklarının farkına varırlar (Karaduman 2006: 37).

Yapılandırmacılık, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencilerin yaptıklarıyla ilgilenen ve öğretmenin öğrencilerini test edip değerlendirmesinden çok, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini/test etmelerini amaçlayan bir eğitimsel yöntemler bütünüdür (Iran-Nejad 2001: 16; akt. Hotaman 2008: 4). Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Sasan 2002; akt. Rençber 2008). Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenci aktiftir. Yapılandırmacılığın temel varsayımlarını bilginin bilenden bağımsız olmadığı; bilmenin bir yorum işi olduğu ve bilginin var olan şemalar yoluyla yapılandırıldığı şeklinde sıralamak mümkündür. Yapılandırmacılıkta süreç ve bu süreç içinde öğrenenin

bilgiyi zihinsel yapılandırması önemlidir. Bilginin kullanılarak içselleştirilmesi anlamlıdır. Öğretmen rehberdir. Değerlendirme bir son değil, önceki öğrenmeler için yol göstericidir (Gömleksiz ve Kan 2007).

Yeni ilköğretim programının felsefi temeli yapılandırmacıdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramının, öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeyi öne çıkarması, bireysel farklılıkları dikkate alması gibi ilkeleri vardır. Bireysel farklar, öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik bireysel farklılıklara sahip olduklarını belirtmektedir. Duyuşsal farklardan biri de öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarıdır. Bu ilkelere göre gerçekleştirilen bir öğrenme durumunda öğrenci güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak, kendini geliştirmenin yollarını öğrenecektir. Bunu örnek modelleri gözlemleyerek ya da doğrudan yaşantılar yoluyla ya da öğretmenin desteği ile yapacak ve o alanla ilgili kendi öz-yeterlilik inancını oluşturacaktır. Bu nokta da yeni ilköğretim programı öğrencilere önemli fırsatlar sunmaktadır. Yeni ilköğretim programının gizli amaçlarından biri de öğrencilerin özyeterliliklerini yükseltmeyi amaçlamaktadır. Diğer önemli söylemi de öğrenmeyi öğrenme anlayışıdır. Öğrenci öğrenmeyi öğrenebilmesi için öz-yeterlilik düzeyinin yüksek olması gerekmektedir (Çetin 2007: 7).

1.1.2.1. Yapılandırmacı Öğretimin Özellikleri

Gürol ve Tezci (2006: 119-120)' ye göre yapılandırmacı öğretimin özellikleri şunlardır:

- Yapısalcı anlayışta öğrenci öğrenmeden sorumlu ve süreçte aktiftir.
- Öğretmen bilginin inşa edilmesinde öğrenciye gerekli malzemeyi ve ortamı hazırlar.
- Öğretmen, öğrenme ortamında öğrenciye uygulama-deneme ve keşfetme fırsatları yaratır.
- Öğretmen, öğrenci özelliklerini ve girişimciliklerini öğretimde temel kabul eder.
- Öğretmen öğretmez, deneyimler yaşatır. Öğrenci deneyimlerle öğrenir. Öğretmenin rolü öğrencinin ilgisini çekmek için problemler, sorular ve kavramlar çerçevesinde bilgiyi organize etmektir. Öğretmen, öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına yardımcı olur.

- Gözlem, koleksiyon, sergi, tartışma gibi teknikler uygulanır.
- Değerlendirme sonuç değil sürece yöneliktir. Öğretmen gözlemleri, öğrenci çalışmalarının toplanması, ürün (ödev, proje, rapor) ve performansın sergilenmesi gibi ölçme yaklaşımları kullanır (portfolyo değerlendirme). Değerlendirme sonuçları öğrencinin gelişiminde kullanılır.
- Öğretme değil öğrenme esastır.
- Öğrencilerin derslerde geçen temel kavramları anlayıp anlamadıkları temele alınır.
- Öğrenci özerkliğe ve girişimciliğe cesaretlendirilir.
- Öğrencideki doğal merak desteklenir.
- Öğretmen öğrencinin özgüveninin ve sorumluluğunun gelişimine yardımcı olur.
- Etkinliklerde öğrenci merkezdedir. Öğrenciler bilgiye ulaşmak için sorular sorar, deneyimler yaşar ve sonuca ulaşır.
- Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenler.
- Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler ve böylelikle öğretimde aktiftirler.
- Eğitim programlarıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
- Değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.

Yapılandırmacı anlayış açısından yeni ilköğretim programlarına genel olarak bakıldığında şu özellikler göze çarpmaktadır (Yapıcı 2007: 40-41):

- Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir.
- Yeni programla birlikte davranışçı öğrenme anlayışından yapılandırmacı yaklaşıma

geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda kendi bilgi ve beceri ve yeterliliklerini oluşturduğu bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda birey öğrenme sürecine aktif olarak katılır, sorgular, araştırır ve elde edeceği bilgileri geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirerek kendine özgü yapı kazandırır.

- Bilgi, beceri ve yeterlilikler bilimsel bilgiyi merkeze alarak değil öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de programdaki bilgi yükü azaltılarak öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir.
- Yeni programda, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği artırılarak ölçme değerlendirme ürün değerlendirmeden çıkarılarak süreç değerlendirilmeye dönüştürülmektedir.

1.1.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme İlkeleri

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bilgiye ve öğrenmeye getirdiği farklı bakış açıları, davranışçı öğrenme kuramının etkisindeki geleneksel eğitim programlarında değişikliğe yol açmıştır. Eğitim programının merkezinde öğrenenin olması; öğrenme amaçlarının sürece dayalı ve üst düzey öğrenmelere yönelik olarak belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenlerle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bilindiği gibi yapılandırmacılık, öğrencinin önceki öğrenmelerinden de yararlanarak öğretmen rehberliğinde karşılaştığı yeni bilgiyi yapılandırması ve yorumlanması süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin temel ilkeleri şöyle sıralanabilir (Saban 2002: 171; akt. Adıgüzel 2009: 79-80) :

- Öğrenme edilgen bir süreç değil, etkin bir öğrenme ortamı oluşturma sürecidir.
- Öğrenme öznedir.
- Öğrenme durumsal olup çevresel olanaklara göre biçimlenir.
- Öğrenme sosyaldir.
- Öğrenme duygusaldır.

- Öğrenenin nasıl öğrendiği dikkate alınır.
- Öğrenme gelişimseldir.
- Öğrenme öğrenci merkezlidir.
- Öğrenme süreklidir.

1.1.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen ve Öğrenci Roller

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik eder (Postletwaite 1993; akt. Çandar 2007). Öğretmenin rolü bilgiyi, soruları ve anlaşmazlık durumunu öğrencilerin ilgilerine göre organize etmektir. Öğretmenler öğrencilere yeni öğrendiklerini geliştirmede ve eskilerle bağlantı kurmada yardımcı olurlar. Geniş düşünceler halinde yapılan sunumlar daha sonra parçalara ayrılır. Etkinlikler, öğrenci merkezlidir ve öğrenciler kendi sorularını sormak için cesaretlendirilir, kendi deneyimlerini tamamlarlar ve kendi sonuçlarına varırlar. Yapılandırmacılık bir öğretme kuramı değil, öğrenme kuramıdır (Brooks & Brooks 1993; akt. Çandar 2007).

Çeşitli çalışmalarda, sınıf ortamında öğrencileri etkin kılmak ve sınıfta katılım düzeyini arttırmak için öğretmenlere yararlı olabilecek etkinlikler önerilmektedir. Öğretmenlerden istenen etkinlikler ise şunlardır (İdikurt 2006: 26-27):

1. Öğrencilerin kendi kişisel ve akademik ihtiyaçlarını öğretmenin iznini almak zorunda kalmaksızın ulaşmaları sağlanmalıdır.
2. Yeterli esnekliği olan bir kurallar sistemi olmalıdır.
3. Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını gözlemek ve öğrenci gelişimi konusunda bir farkındalık geliştirmek için düzenli olarak programlanmış aralıklarla sınıfta dolaşmalıdır.
4. Öğretmenler zamanlama hatalarından kaçınmalıdırlar.

5. Öğrenciler, bağımsız olarak çalışırken, öğretmenler ödevleri ilgi çekici ve öğretmenin talimatları olmaksızın her öğrenci tarafından tanımlanabilecek kadar anlaşılabilir olduğundan emin olmalıdırlar.
6. Öğretmenler günlük programı yazarak öğretim için sınıfı organize etme ve talimatlar gibi etkinlikleri azaltmalıdırlar. Bu durum öğrencilerin kendilerinden hangi etkinliklerin bekleneceğini ve hangi sıra dahilinde çalışacaklarını bilmelerini sağlayacaktır.
7. Öğretmenler, grup çalışması, etkinlik kitapları, kişisel ödevler ve öğrencilerin mevcut öğrenme düzeylerinin üstünde veya kısmen üstünde projelerin kullanımını arttırmalıdırlar.
8. Öğretmenler, öğrencilerin beklentileri ile ilgili kültürel beklentileri de dikkate alarak sınıf etkinlikleri seçmelidirler.
9. Yargılayıcı bir ortam oluşturmadan geri bildirim için fırsatlar sunmalıdırlar.
10. Öğrenme sürecinde ilgiyi sürdürmek veya dikkati arttırmak için bireyselleştirilmiş ve öz yönlendirmeli etkinlikler kullanmalıdırlar.
11. Anlamli sözel övgüler kullanmalıdırlar.
12. Gelişmeyi sağlamak için gerekli yöntemi sağlamalıdırlar.

Brooks & Brooks (1993; akt. Karadağ ve diğerleri 2008: 386-387) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmenlerin öğretimde aşağıdaki tutum ve davranışları sergileyeceklerini ileri sürmektedir;

- Öğrencilerinin öne sürdükleri fikirleri desteklerler.
- Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimin sağlayan diğer kaynaklar ve materyalleri kullanırlar.
- Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verirler.
- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.

- Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf ederler.
- Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini özendirirler.
- Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek, araştırma yapmalarını özendirirler.
- Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, ilaveler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuları aydınlığa kavuşturmaya çalışırlar.
- Öğrencilere yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanırırlar.
- Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar.

Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Marlowe & Page 1998: 32; akt. Çandar 2007: 33).

Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenci, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, iyi bir öğrenme ortamı sağlayacak şekilde düzenlenmektedir (Demirel 2010).

Öğretmen ve öğrenci okulda öğretim sürecinin iki önemli ögesidir. Sınıf içinde en yoğun iletişim öğretmen ile öğrenci arasında yaşanmaktadır. İletişimlerdeki nitelik hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar doğurur. Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması ve öğrenciler ile iyi bir iletişim sağlaması öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunur. Öğretmeni ile olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını artırır (Gürsel ve diğerleri 2002).

Öğrenme ortamında öğrencilere konuşma imkânının verilmesi onların konuşma yeteneğinin gelişmesinde etkili olmaktadır. Öğrenciler duygularını, düşüncelerini daha güzel ve daha etkili bir biçimde ifade edebilmektedirler (Kızılloluk 2001: 158). Bu ortamlar düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilen, özgüven sahibi bireyler yetiştirmek için en uygun ortamlardır.

1.1.2.4. Yapılandırmacı Sınıf Ortamı

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alandır. Öğrenim süresinin büyük bir bölümü sınıfta geçer. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Öyle ki eğitimin asıl hedefi olan davranış yaratılması burada gerçekleşir. Sınıfın içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer almaktadır. Bu yüzden eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır demek çok doğrudur (Çandar 2007). Yokuş' a göre sınıf, öğretmenin rehberliğinde, öğrencinin çevresiyle öğrenme hedefine dönük etkileşimler kurduğu en önemli ortamdır (Yokuş 2006: 43). Geleneksel sınıflarda bilgi vermek, ders kitabından bir bölümü okumak, dersleri tek doğru üzerine kurmak, sınavları değerlendirmek, öğrencileri aynı düşünme şekline sahip boş sayfalar gibi düşünmek daha kolay olabilir. Ancak, öğrencilerin düşünen ve sorun çözebilen bireyler olmaları isteniyorsa, onlara bunları yapabilmeleri için gerekli olanak sağlanmalıdır. Hayatları boyunca karşılaşacakları karmaşık, çelişkili, çoklu gerçeklik ve doğrularla nasıl mücadele edecekleri öğrenenlere eğitim sürecinde öğretilmelidir (Brooks & Brooks 1999: 10; akt. Kocabey 2008: 21).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf ortamları hazırlanırken unutulmaması gereken öncelikli kural, öğrenciyi öğrenme ortamında etkin bir şekilde ve kendi öğrenmelerini kendi oluşturan konumunda kabul ediyor olmasıdır. Bunun yanı sıra bilginin doğada öğrenenden bağımsız olmadığını, öğrenci tarafından önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilerek yeni öğrenmelerinin oluşacağını kabul eden kurama göre hazırlanacak sınıf ortamlarında dikkat edilmesi gereken bir diğer durumda, ortamda kullanılacak materyallerin öğrencinin doğal çevresinde var olan ve önceki öğrenmeleri ile bağdaştırarak anlamlandırmasını sağlayacak niteliklere sahip olmasıdır. Bununla birlikte yapılandırmacı kurama göre yapılan çalışmalarda, bireyin eleştirel düşünme, sorgulama, problem-çözme

becerileri ve girişimciliğini ön plana çıkmaktadır (Brook & Brooks 1993: 9; akt. Kocabey 2008).

Yapılandırmacı sınıf ortamının sağlanması için hazırlanan materyallerin gerçekçi olması gerekir. Etkinlikler, paylaşımcı ve işbirlikçi çalışma ortamlarında yürütülmelidir. Paylaşım ve tartışmaların amacı, var olan bilgilerin yansıtma yöntemiyle paylaşılmasını sağlamak, yeni bilgilerin oluşturulmasını, yani kavramsal farklılığın oluşturulmasını kolaylaştırmaktır. Etkinlikler çeşitlilikleri ve farklılıkları ile ortamı zenginleştirirler. Bu etkinliklere örnek olarak aşağıdakileri sıralayabiliriz (Çandar, 2007: 21):

- Araştırma ya da proje hazırlamak
- Benzetim ya da rol çalışmaları yapmak
- Çoklu öğrenme ortamları yaratmak
- Durum çalışmaları yapmak
- Sözlü durum çalışmalar yapmak
- Sorgulamaya dayalı konuşma/tartışma ortamları yaratmak

Yapılandırmacı sınıf ortamlarının meydana getirilmesi, sadece hazırlanacak ve uygulanacak etkinliklerin yapılandırmacılık bağlamında uygulanması ile sınırlı değildir. Yapılandırmacılık kuramının temelinde var olan demokrasi anlayışının yapılandırmacı ortamlarda tam olarak uygulanması gerekir. Bunun içinde yapılandırmacı sınıfları hazırlayacak ve bu ortamlara uygun etkinlikleri uygulayacak olan öğretmenlerin demokrasi bilincini tam olarak kabul etmiş ve kişisel yaşantılarına da yerleştirmiş olmaları gerekir. Yapılandırmacı eğitim ortamlarında hem öğrenciler hem de bilgiye ulaşmada yol gösterici olan öğretmenler aktif olarak görev olacaklardır. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenci, öğrenme ortamına, sorgulayarak, zihinsel çaba göstererek, araştırma yaparak, bilinen ya da sunulan gerçekleri sorgulayarak başkalarıyla etkileşimde bulunur ve yeniliğe açık tutumlar geliştirerek katkı sağlar (Deryakulu 2000; akt. Kocabey 2008).

Yapılandırmacı sınıf aşağıdaki özellikleri taşımalıdır (Yapıcı 2007: 41);

- Kalabalık olmamalıdır. Çünkü öğrenmenin merkezinde öğrenci ve etkinlikleri vardır. Her bir öğrencinin kişisel gelişiminin izlenebilmesi sınıf mevcutlarının azaltılması ile mümkün olabilir. Bu mevcut maksimum (ülke şartları da göz önüne alındığında) 30 olmalıdır. Ama gelecek açısından uzun vadede bu mevcut 20'ye indirilecek şekilde düşünülmelidir.
- Yapılandırmacı sınıf teknolojik olmalıdır. Bilginin üretilebilmesi için sınıfın dünyaya açık olması gerekir. Bu bilişim teknolojisi ile mümkün olabilir. İnternet bağlantısı, telefon, televizyon, kitaplık (içi dolu), dersle ilgili gerekli materyal ve diğer donanımlar vb.
- Sınıflar branşlara ayrılmalıdır. Türkçe sınıfı, matematik sınıfı, fen bilgisi sınıfı gibi... Her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır.
- Sınıf en azından iki bölümden oluşmalıdır. Biri klasik anlamda dersin yapıldığı bölüm diğeri de gerekli materyallerin ve her an kullanılmayan donanımların bulunduğu depo bölümü (mutfak kileri gibi düşünülebilir).
- Sınıfın bir bölümü öğretmen ofisi gibi tasarlanmalıdır ve her öğretmenin mümkünse bir sınıfı bulunmalıdır.
- Öğrenci her türlü etkinliği sınıfta yapabilecek standartlara ve ortama kavuşturulmalıdır. Ödev ve çanta terk edilmelidir.
- Her öğrencinin özel masa, dolap ve mümkünse diz üstü bilgisayarını bulunmalıdır (uzun vadede bu planlama yapılmalıdır).
- Yapılandırmacı sınıfların heterojen olmasına özen gösterilmelidir. Bu, bilgi üretmeyi hedefleyen yapılandırmacılık için gerekli farklılık ve düşünce çatışmalarını kolaylaştıracaktır.
- Sınıf, düzen ve biçim değiştirmeyi kolaylaştıracak taşınabilir eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerden oluşturulmalıdır.
- Sınıf, ses ve gürültüyü geçirmeyen teknoloji oluşturulmalıdır.
- Sınıf, öğrencinin okulda bulunmadığı zamanlarda (örneğin hastalık, örneğin o gün okula gitmek istememiş gibi) evde öğretimi sağlayacak, uzaktan öğretim teknolojisi ile desteklenmelidir.
- Sınıf öğrencide aitlik duygusunu oluşturacak bir biçimde dizayn edilmelidir. Örneğin yaş özelliklerine göre sınıfın ortak görüşleri doğrultusunda posterler,

resimler ve mefruşatla dizayn edilmelidir.

Yapılandırmacı sınıf ortamının geleneksel sınıf ortamından farkları Tablo 1.1’ de açıklanmıştır(Saban 2002):

Tablo 1.1: Geleneksel ve Yapısalcı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapısalcı Sınıflar
<p>1. Eğitim programı, temel becerilerin kazanılmasına ağırlık verir ve parçadan bütüne doğru işler.</p> <p>2. Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlıdır.</p> <p>3. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitapları ile sınırlıdır.</p> <p>4. Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı “boş kutular” veya “boş depolar” olarak algılanır.</p> <p>5. Öğretmenler, bilgiyi öğrencilere aktaran yegâne kaynak olarak algılanırlar.</p> <p>6. Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.</p> <p>7.Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testlerle eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.</p> <p>8. Öğrenciler, sınıfta genellikle yalnız çalışırlar.</p>	<p>1. Eğitim programı, kavramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru işlenir.</p> <p>2. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.</p> <p>3. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.</p> <p>4. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam veren ve bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanırlar.</p> <p>5. Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı bir etkileşime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler.</p> <p>6. Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konu hakkında çeşitli görüş ve fikirlerini anlamak için çaba sarf ederler.</p> <p>7. Öğrenci değerlendirilmesinin öğretim sürecine entegrasyonu sağlanır ve değerlendirme eğitim programı devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ve sergilenmesi gibi çağdaş yaklaşımlarla gerçekleştirilir.</p> <p>8. Öğrenciler, sınıfta genellikle grup içinde ve diğerleriyle birlikte çalışırlar.</p>

Yapılandırmacılık ulaşmak, başarmak istediğimiz şeyi açıkça belirlememizi gerekli kılar. Bu durum temel bir problem oluşturur. Eğitim her şeyden önce politik bir girişimdir ve iki yönlü amaca sahiptir. Bir taraftan öğrenciler düşünceleri için güçlendirilirken diğer taraftan şimdiki en iyi yargıların gelecek nesillere aktarılma yoludur (Senemoğlu 2010).

1.1.3. Sınıf Yönetimi

Sınıflar eğitim-öğretim etkinliğinin üretim yeridir (Celep 2008). Öğrenci gününün önemli bir bölümünü sınıfta geçirmektedir. Bu nedenle sınıf eğitim öğretim sürecindeki en önemli birimlerden biridir. Okulun ve sınıfın amacı öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Ünal ve Ada 2000: 78). Sınıf yönetimi; sınıfın sahip olduğu insan ve madde kaynaklarını müfredat programının amaçları doğrultusunda en etkili bir biçimde kullanma ve yönlendirme sürecidir (Karslı 2007: 55).Eğitim-öğretimin iyi bir şekilde ilerlemesi için sınıf yönetimine önem vermek gerekmektedir.

Her sınıf; kendine özgü nitelikleri olan, ayrı ve farklı bir ortamdır. Bu nedenle sınıf yönetimi özel bir önem arz eder. Çünkü sınıfta en temel amaç bireyleri kapasitelerinin üst sınırına kadar gelişmeleri için yönlendirmektir. Bunu sağlayabilmek için yukarıdaki tanımın yani sınıfta var olan insan ve madde kaynaklarının en etkili biçimde kullanılmasının ne anlam taşıdığını çok iyi özümsemek gerekmektedir (Karslı 2007: 55).

Sınıf yönetimi, yönetsel, pedagojik ve stratejik bir bakış açısıyla sınıf ortamını düzenlemek ve sınıftaki çalışmalara yön vermektir. Sınıf içi çalışmalar genellikle öğretimle ilgili etkinlik ve eğitsel çabalardan oluşur. Çeşitli ve çok sayıdaki bu öğretimsel çalışma ve çabanın ancak belli standartlarda gerçekleştirilebilenleri eğitimsel yaşantılar haline gelebilmektedir. Dolayısıyla Ertürk (1994)' e göre eğitimsel yaşantıları doğurabilecek belli özellikteki eğitim durumlarını oluşturmak ve ayarlamak için sınıf yönetimi gereklidir (Yılmaz 2008). Sınıf yönetiminde, sınıfın fiziksel yapısı, öğrencinin özellikleri, öğretmenin yeterliliği büyük önem taşımaktadır (Celep 2008).

Sınıf yönetimi, çok yönlü ve uzun çabalar isteyen, güç bir iştir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla planlamak, gerçekleşmesini sağlamak, sınıftaki her şeyden her an haberi olmak kolay değildir. Öğrenciler, uzun süre oturarak, derse ilgilerini veremezler. Öğretmenin, erken-geç, kolay-güç öğrenen, normal-özürlü öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmesi de gerekir. Sınıfta çok yönlü ve karmaşık bir ilişkiler ağı vardır. Ne yazık ki bazı öğretmenler bunun farkına bile varamazlar. Sınıftaki herkesin özellikleri, diğerlerinin davranışını etkiler. Öğretmen ve

öğrencinin davranışı, sınıfta, herkesin inceleyebileceği şekilde ortada olduğundan, insanların duyarlılığı, alınganlığı artabilir. Sınıfta herkes, ders dönemi boyunca, herkesin açık denetimindedir (Jacobsen and others 1985: 233; Pauly 1991: 37-40; akt. Başar 1999: 17). Karslı (2007: 55)' ya göre sınıf yönetiminin amacı;

- Öğrencilerin zihinsel, ruhsal ve kişilik gelişimini sağlamak,
Zihinsel gelişim; okuma-yazma, aritmetik, analiz ve sentez becerilerinden oluşur.
Ruhsal gelişim; kendi duygularını bilme, başkalarının duygularını tanıma ve empati becerilerinden oluşur.
Kişilik gelişimi; kurallar, ilkeler ve evrensel değerler oluşturmak ve bunları yaşama transfer edebilme becerilerinden oluşur.
- Öğrenmeye ayrılan zamanı etkili biçimde değerlendirme.
- Akademik başarıyı artırma.
- Öğrenmeye motivasyonunu artırması.
- Sorumluluk bilincini geliştirme.
- Söz ve davranışları kontrol becerisini kazandırma.

Durukan ve Öztürk (2004)' e göre sınıf yönetimi öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, zamanı etkili kullanılması, faaliyetlere öğrencilerin katılması olarak tanımlanabilir. Öğretmenin temel görevi öğrencileri hedefler doğrultusunda yetiştirmektir. Öğretmenin bunu gerçekleştirmesi için günümüzün gereği olarak sınıf yönetimi ile ilgili olarak yetiştirilmesi gerekir. Yani öğretmen sadece akademili yönden yetişmesine yönelik olarak değil ayrıca yönetim alanında da yetiştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü karmaşık olan eğitim-öğretim sürecinde en etkili olan öge öğretmendir.

Sınıf yönetme ya da sınıf yönetimi, başlangıçta öğretmen otoritesinin sınıfta hakim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir görüş egemendi; günümüzde ise sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Diğer bir anlatımla, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması öğretmenin alan bilgisine çok iyi hakim olması ve mesleki deneyiminin olmasıyla sağlayabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimini

üstlenen öğretmenlerin yönetim kurumları, grup dinamikleri, iletişim ve eğitim psikolojisi alanlarında çok iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Demirel 2003: 172).

Öğretmenin sınıftaki rolünü en etkili şekilde gerçekleştirebilmesi için sınıf içersinde iyi bir yönetici olmalıdır. Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adımdır. Sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özelliklerini taşımaktadırlar. Öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Öğretmenin bireysel özellikleri, ders verirken kullandığı öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri de sınıf yönetimini etkilemektedir. Sosyal çevreyle uyum, okul ile aile arasındaki işbirliği, sınıfın fiziki koşulu ve sınıfta yaratılan atmosfer de sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Demirel 2003: 173). Evde, okulda, sınıfta, demokratik bir ortamda yaşamamış öğrencilerin, yetişkin olduklarında demokratik davranmaları çok güçtür (Başar 1998: 67).

Sınıfta etkili bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi ve istendik öğrenci davranışlarının oluşabilmesi için, her şeyden önce iyi bir fiziksel ortamın hazırlanması gerekir. Sınıfın öğrenci yoğunluğu açısından büyüklüğü, öğrencilerin yerleşim biçimi, sınıftaki araç-gereçlerin düzenlenmesi, eğitimle ilgili araç-gereçler, ısı, ışık, gürültü, temizlik, duvarların rengi gibi değişkenler, sınıf ortamının fiziksel değişkenleridir. Bireyin içinde bulunduğu ortam, bireyin davranışlarını çeşitli yönlerden etkiler. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkileri geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir (Gürsel ve diğerleri 2002).

Olumlu bir sınıf iklimini kurmada öğretmen-öğrenci ilişkileri oldukça önemli bir fonksiyona sahiptir (Ataman ve diğerleri 2003: 29). Sınıfta öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin olumlu ve düzenli olabilmesi için, sınıfın öğrenci yoğunluğunun ve ısı, ışık, temizlik gibi fiziksel değişkenlerin belirli ölçülerde ve kabul edilebilir standartlarda olması gerekir (Gürsel ve diğerleri 2002: 35). Sınıf içi etkileşim, her yönüyle öğretmen ve öğrenci ilişkilerini, sınıf içi iletişimi, sınıfın yönetimini, öğretim strateji yöntem ve teknikleri ile araçların kullanılmasını, öğretmen ve öğrencilerin çok boyutlu özelliklerini ve davranışlarını içermektedir. Öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi

akışının olduğu sınıf ortamlarında etkili iletişim gerçekleşemez. Bu durumda öğrenci pasif, öğretmen aktif olmaktadır (Işık ve diğerleri 2004).

İletişim yalnızca sözle değil, çok daha etkileyici olabilen kısa sürede sonuç getiren, göz teması, el-kol-yüz hareketleri (gülümseme-başla onama-onamama, göz kırpması...) yürüyüş biçimi, öğrenciye yaklaşma, dokunma şekilleriyle de kurulmalıdır. Herkesle göz ilişkisinin kurulması, beklentilerin anlatımında gizli ve en hızlı eylemdir (Hull 1990: 25; akt. Başar 1998). Öğretmen öğrencilerin işbirliğini sağlayamaz ve onları eğitim etkinliğine dahil edemezse, etkili öğretimin gerçekleşmesi söz konusu olmayacaktır... Ayrıca kötü yönetim, ders saatini boşa harcatır, öğrencilerin işlerine ayırdıkları zamanı azaltır ve öğrenme ortamının kalitesini düşürür (Emmer, Sanford, Clements, Martin 1982; akt. Marzano 2008).

Okulun ilk gününden itibaren her öğretmen öğretme ve öğrenme sürecinde otomatik ve demokratik yaklaşımlar arasında davranışlar göstererek kendisinin sınıf yönetimi konusundaki davranışını belirler. Öğretmenlerin disiplin konusundaki çabaları öğrencilerin davranışlarını kontrol yerine onların doğal mekânları ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek ve sınıfta demokratik bir atmosferin oluşmasını sağlamak olmalıdır (Ünal ve Ada 2003).

Tüm çocukların eğitiminde olduğu gibi öğrenme zorluğu olan çocuklarda da eğitimin amacı, onların toplumun ayrılmaz ve yararlı birer üyesi olmalarına ve yeteneklerini geliştirmeye, sosyal olgunluklarını kazanmalarına, kendilerine güvenlerini artırmalarına, tutacakları işte başarılı olmalarına, kimseye yük olmadan bağımsız yaşamalarını sağlamalarına yardım etmektir. Böyle bir eğitimin konusu yaşamın kendisidir (Gürsel ve diğerleri 2002).

1.1.4. Sınıf Mevcudu

Eğitim sistemimizde bir çok sorun yaşanmaktadır. Bunlardan bir tanesi de sınıfların kalabalık olmasıdır. Sarp (2000: 14) bir dersliğe düşen ortalama öğrenci sayısı ilköğretim

okullarında 56, liselerde 52 olarak belirtmiştir (Yaman 2006). Buna neden olarak da köylerden kentlere doğru göçün çoğalması , şehirlerde nüfusun artırmasını söyleyebiliriz. Artan nüfusa rağmen okul bina sayılarında bir değişme olmuyorsa doğal olarak sınıf mevcutları artmaktadır. Okul sayısının yetersizliği, mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına; kalabalık sınıflar ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir 1995; akt. Yaman 2006).

Işık ve diğerlerine (2004: 16) göre sınıflar, küçük, normal ve kalabalık sınıflar olarak üç gruba ayrılabilir.

- *Küçük sınıflar*, 20'den az öğrenciye sahip olan sınıflardır. Bu tür sınıfların daha fazla küçültülmesi ekonomik olmayabilir. Bazı durumlarda küçük sınıflarda sınıf havasını oluşturmak güçleşebilir. Ancak, bu sınıflar bazen öğretmenle öğrencinin birebir çalışmasını gerektiren dersler için yararlı olabilir.
- *Normal sınıflar*, 20-30 arası öğrenciye sahip olan sınıflardır. Bu tür, sınıflar, öğretmenin kolayca yönetebileceği ve pek çok öğretim yöntemini sorunsuzca kullanabileceği sınıflardır. Derslerin pek çoğu, bu tür sınıflarda etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu sınıflar, öğretmenin her bir öğrenciyi tanımaya imkân verir.
- *Kalabalık sınıflar* ise 30' dan fazla öğrenciye sahip olan sınıflar olarak belirtilebilir. Kalabalık sınıflarda etkili bir yöntem olarak ancak düz anlatım kullanılabilir. Sınıfı yönetmek, öğretmen için zorlaşabilir. Kalabalık sınıflarda, her öğrenciyi tanımak ve sorunlarıyla ilgilenmek, öğretmen için mümkün olmayabilir.

Bazı kaynaklar 20' den az öğrenci bulunan sınıfları "küçük", 20-30 arası öğrenci bulunan sınıfları "normal", 30' dan daha fazla öğrenci bulunan sınıfları ise "kalabalık" sınıf olarak nitelendirirken, bazı kaynaklar 16-24 arası öğrenci sayısının ideal sınıf ortamında bulunması gereken öğrenci sayıları olarak vermektedir. Ülkemizde ise genellikle 40' ın üzerindeki öğrenci sayısı kalabalık sınıf olarak kabul edilmekle birlikte, ekonomik nedenlerden dolayı 50 ve üzerindeki öğrenci sayısı dahi doğal karşılanmaktadır. Oysaki küçük sınıflar; zaman, dikkat, motivasyon, iş doyumunu, yöntem, materyal, derse katılım, ilgi, etkileşim, disiplin vb. açılardan öğretmen ve öğrenciye sağladığı avantajlar nedeniyle,

öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Arı ve Deniz 2008). Sınıfta öğrenci sayısının genel olarak 30'un üstünde olması istenmeyen bir durumdur. Ancak ideal bir öğrenci sayısının olmadığı, bu durumun dersin niteliğine, eğitim düzeyine ve türüne göre değişebileceği düşünülmektedir (Aydın 2000: 30; İlgar 2001: 164; akt. Dağlı ve diğerleri 2007: 66). Kalabalık kavramı, genellikle sınıfta 30' un üstünde bir sayı ifade etmektedir. Bu sayı ülkelere göre küçük farklılıklar gösterebilmekle birlikte, bu mevcuttan daha yüksek bir rakam verilmemektedir (www.altavista.com.tr.school size large classes, January 1996; akt. Bakıoğlu 2009: 231).

Gürsel ve diğerleri (2004)' ne göre bir sınıfta bulunması gereken ideal öğrenci sayısını vermek genellikle olanaklı değildir. Sınıftaki öğrenci sayısı; eğitim kurumunun niteliği, sınıf düzeyi, dersin niteliği gibi değişkenlere göre ayarlanmalıdır. Dersin ve konunun içeriği ile kullanılacak yöntem ve teknikler de öğrenci sayısını etkiler. Kalabalık sınıf ortamında öğrencinin sınıf kurallarına uyumu, öğrenmeye güdülenmesi, dikkatinin çekilmesi ve katılımının sağlanması ve öğretimin öğrenci merkezli olması güçtür. Kalabalık sınıf ortamlarında ortamın özelliklerine bağlı olarak, öğrencilerin sınıf içinde öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşimi, öğretmenin öğrenciye ipucu, dönüt, düzeltme verme süreçleri ve sınıf kontrolü, kuralların uygulanması, ses ve havalandırma düzeninin sağlanması gibi sorunlar yaşanır. Kalabalık sınıf ortamının öğrenci başarısına olumsuz etkisi bulunmakla birlikte, öğretmen alacağı önlemlerle bunu belirli ölçüde giderebilir.

Birçok araştırma sonunda küçük sınıfların olumlu yanlarının olduğu ortaya konulmakla beraber mevcudu azaltılmış sınıfların nasıl ve ne zaman daha iyi sonuç verdiği ve sınıf mevcudunun ne olması gerektiği halen tartışma konusudur. 1985-1989 yılları arasında Tennessee'de yapılan sınıf mevcudunu azaltma çalışması (STAR-Student/Teacher Achievement Ratio) 13-17 kişilik küçük sınıfların 22-26 kişilik diğer sınıflara göre daha olumlu bir etki meydana getirdiğini ortaya koymuştur. Özellikle *okuma* ve *matematik* derslerinde bu etkinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Zurawsky 2003; akt. Temel ve diğerleri 2004).

Öğrenci sayısı, sınıf ortamının fiziksel özellikleriyle ilgili önemli bir değişkendir. Kısmi farklılıklar bulunmakla birlikte, öğrenci sayısının akademik başarı üzerinde etkisini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak, araştırma sonuçlarına bakarak akademik başarıyı artırmak için tek başına tüm sınıflara yönelik ideal bir öğrenci sayısı vermek oldukça güçtür. Çünkü öğrenci sayısı; eğitim düzeyi ve kademesi, öğrenme hedefleri, konu, yöntem, derslik büyüklüğü, öğretmenin niteliği gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Örneğin “eğitim kademesi” faktörü açısından değerlendirildiğinde, ilkokul için kalabalık sayılabilecek bir sınıf büyüklüğü, lise için kalabalık olarak nitelendirilmeyebilir. Bunun nedeni, lise öğretmenlerine oranla ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerle bireysel olarak daha fazla ilgilenmek, onlara somut zengin yaşantılar sağlamak ve her bir öğrencinin hatasını anında düzeltmek zorunda olmasıdır. Kalabalık sınıflarda öğretmenin bunu başarması oldukça zordur (Arı ve Deniz 2008). Mosteller (1995) “...sınıf büyüklüğü, derslik sayısı ve öğretmen sayısı sınıf mevcudunu etkiler ve buna bağlı olarak anne babalar, öğretmenler ve okul yöneticilerinde endişeler ortaya çıkar. Sınıflarda, öğretmenlerin kontrol edebileceği sayıda öğrencisi olması gerekir...” şeklinde fikir beyan etmiştir.

Dağlı ve diğerleri (2007)’ ne göre sınıf büyüklüklerinin optimal ölçüsü konusunda ortak bir görüş sağlanmıştır. Sınıf içi etkinliklere göre sınıf büyüklükleri değişmektedir. Yapılan çalışmalarda, örneğin ilköğretime yeni başlayan öğrencilerin matematik ve Türkçe derslerinde sınıfların küçük olması öğrencilerin başarılı olmasında daha etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenci başarısını yükseltmede büyük sınıfların az etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle sınıf büyüklüğü öğrencilerin gelişmeleri ve yaşantıları üzerinde etkili olan, önemle dikkate alınması gereken bir değişkendir (Ünal ve Ada 2000). Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler öğretmenin yardımına daha çok gereksinim duyarlar. Bu nedenle ilk sınıflarda öğrenci sayısı az tutulmalı, gerekiyorsa sınıf düzeyiyle birlikte yükseltilmelidir (Finn ve Achilles 1990: 574; akt. Celep 2004: 28). Başar’a göre (Yaman 2010) öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Özellikle okuma ve matematik dersinde az öğrencili sınıfların yararına dikkat çekmektedir. McCluskey’e göre küçük sınıflar, eğitim sürecinde amaca ulaşmak için bir araçtır (Leahy 2006). Öğrenci sayısı azaldıkça başarının arttığı görülmektedir ve öğretmen her öğrenciyle birebir ilgilenebilmektedir. Dolayısıyla öğrenci başarısı artmaktadır (Webb ve Valliamy 1996; Simpson 1989; akt. Gürsel ve diğerleri 2004: 115).

Sınıftaki öğrenci sayısının, öğretmen, yöntem, disiplin ve öğretme kavramları açısından ele alınmasında çeşitli yararlar var. Psikolojik olarak insanların dikkatlerinin bir sınırı vardır. Bu sınırın dışında oluşan olay ve olguları insanların denetlemesi ve disipline edebilmesi zorlaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, sınıftaki öğrenci sayısının az olması öğretmeni; yöntem, disiplin ve öğretme süreçleri açısından başarılı kılar. Sınıftaki öğrenci sayısının ne kadar olması gerektiği konusunda, araştırmacıların üzerinde anlaştıkları bir rakam olmasa bile, tahmini olarak bu büyüklüğün 16-25 arasında olması önerilebilir. Bu büyüklüğün, genellikle ülkemizdeki temel eğitim kademelerindeki sınıflardaki öğrenci mevcuduyla çeliştiğini de anımsatmakta yarar var. Diğer yandan kalabalık olmayan sınıflarda bireysel dikkatin çoğaldığı bozucu davranışların azaldığı, sınıf etkinliklerine katılma fırsatının arttığı da unutulmamalıdır (Başar 1997: 30; akt. Gürsel ve diğerleri 2004). Kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velileri ile öğretmenleri arasındaki işbirliği de zayıf olmaktadır. Nitekim veliler, daha çok kendi çocuklarını tanıyan ve onların gelişimleriyle yakından ilgilenen öğretmenlerle daha iyi işbirliği kurabilmektedirler (Bakioğlu ve Polat 2002; akt. Yaman 2010: 404).

Sınıf yönetimi, çok yönlü ve uzun çabalar isteyen güç bir iştir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci gurubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla planlamak, gerçekleşmesini sağlamak ve sınıftaki her şeyden her an haberdar olmak kolay değildir (Balkı 2003; akt. Seyfullahoğulları 2010). Buna bağlı olarak büyük sınıflarda öğretmenin sınıfın bütününe kontrol altında tutması da mümkün değildir. Sınıfta aynı anda birkaç farklı durum meydana geldiği düşünülürse yeterli kontrol sağlanamadığı zaman öğrenme faaliyetlerinden uzaklaşmalar ortaya çıkabilmektedir (Öztürk 2000: 138; akt. Seyfullahoğulları 2010).

İlköğretimde disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına şu etmenlerin neden olduğunu belirtmektedir (Eleser 2007: 56):

1. Ders materyalinin eksikliği.
2. Sosyal etkinliklerin eksikliği.
3. Oyun ve kantin alanlarının yetersizliği.

4. Okulun sosyal çevresinin yetersizliği (Göç olgusu, kültürel yapının zayıflığı vb).
5. Öğretmenin yetersizliği.
6. Rehberlik hizmetlerinin yetersizliği.
7. Sınıfların kalabalıklığı.
8. Öğretim programlarının yetersizliği.

Disiplin olaylarının yaşanmasında okul koşullarının etkisi düşünüldüğünde kalabalık sınıflarda, ders materyallerinin çabuk kırılıp bozulmasına yol açtığına, okuldaki sosyal etkinliklerin ve sosyo-fiziksel alanların işlevselliğinin yitirilmesine dikkat çekilmektedir. Ayrıca, öğretme ve öğrenme sürecini olumsuz etkilediği, öğrencilerin derse güdülenmelerini engellediği, derse adapte olamayan öğrencilerin ilgilerini ders dışı etkinliklere yönelttikleri bilinmektedir. Kalabalık sınıflar, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciden sonra en önemli öge olan *öğretmenin rollerini* de olumsuz etkilemektedir. Derse yönlendirilemeyen öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla, öğretmenler başa çıkamamakta, öğretmen sınıftaki hâkimiyetini yitirmekte bu durum ise sınıfın lideri olması beklenen öğretmenin güdülenmesine, dersini huzurlu bir şekilde ve amacına uygun geçirmesine engel olmakta, öğretmenin iş stresini artırmakta, iş tatminini ve motivasyonunu düşürmektedir (Bakioğlu 1999; Çelik 2002; Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici 2001; Yaman 2006; Yıldırım 2003; akt. Yaman 2010).

Sınıf ve öğrencilerin özellikleri değiştikçe, yönetsel uygulamalar da farklılaşmalıdır. Düşük yetenekli öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda, daha çok zaman gereksinir. Kalabalık sınıflar, daha çok düzen çalışması ister. Benzeşik sınıflar, daha az sorun yaratır (Brophy 1988: 7; akt. Başar 1999: 18). Aynı zamanda kaynaştırmanın yapılacağı fiziksel ortamın kaynaştırmanın başarısına önemli bir etkisi bulunmaktadır. Fiziksel ortam derslik ve sınıfta bulunan eşyalardan oluşmaktadır. Fiziksel ortamla ilgili olarak yapılabilecek ilk ve en önemli şey sınıf içinde fiziksel ortamın elverdiğinden ya da öğretmenin ilgilenebildiğinden daha fazla sayıda öğrenci bulunmamasıdır. Kaynaştırmanın başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için sınıftaki öğrenci sayısının en fazla 25–30 arasında olmasının ideal olduğu öne sürülmektedir (Batu 2002; akt. Ekşi 2010). Öğrenci

sayısının artması ile disiplin sorunlarında da artış görülebilmektedir (Bairnes 1992: 3133; akt. Başar 1999: 24).

Sınıftaki öğrenci sayısı ise öğretmenin performansını, her bir öğrenciye ayırdığı süreyi, dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısını etkiler. Glass ve arkadaşları (1981), öğrencilerin akademik başarılarının 40 ve daha fazla öğrenci bulunan sınıflarda olumsuz, 18 ve daha az sayıda öğrenci bulunan sınıflarda ise olumlu yönde etkilendiğini bulmuştur (Erden 2008).

Öğrenci sayısı, izlenecek öğretim yöntemini belirlemede de, önemli bir etkidir. Örneğin kalabalık sınıflarda daha çok anlatım yöntemi kullanılırken, az öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, bireysel öğretim yöntemlerine daha çok yer verilmektedir (Aydın 2000: 30; İlgar 2001: 164; akt. Kıran ve diğerleri 2005: 66). Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Kalabalık olmayan sınıfların yararlarından biri, öğretmene sağladığı kolaylıklardır. Bu sınıflar, öğretmene ek zaman kullanımı, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatı verir (Idarder 1990: 28; Benjamin 1992: 68; akt. Celep 2004). Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, sınıfta kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin yararlarını sınırlayabildiği gibi, öğretmenin sınıfın kontrolünü sağlamasına da engel olabilir. Sınıfta disiplin sağlamakla geçirilen zamanın fazla olması, öğretmenin etkililiğini azaltıp, dersin hedeflerine ulaşılmasını engelleyebilir (Dağlı ve diğerleri 2007).

Kalabalık sınıflarda öğrencinin güdülenmesi ek bir zaman gerektirir. Öğretmen bu amaçla dersin ve konunun özelliklerine göre uygun çalışma teknikleri geliştirerek, öğrencinin derse katılımını sağlamalıdır. Bu durumda küme çalışmaları yoluyla işbirlikçi öğrenme tekniklerinden yararlanmak mümkündür. (Erol 2006). Kalabalık sınıf ortamında öğrencinin dikkatinin kolay dağılabileceği unutulmamalı, dolayısıyla öğretimin öğrenci merkezli olmasına özen gösterilmelidir (Aydın 2000: 30). Bu nedenle düz anlatım yerine araç-gereç destekli ve öğrenci katılımlı ders işleyen öğretmen, süreyi etkin kullanabilir (Gürsel ve diğerleri 2002).

Kalabalık sınıflarda öğretmenin ilgisi daha fazla öğrenciye dağıldığı için öğrencilerin kontrolü güçleşir. Öğretmen tüm öğrencilerini tanımakta güçlük çeker ve ilgilenemez. Bu durumda, öğretmenden ilgi görmeyen öğrenciler, dikkat çekmek amacıyla olumsuz davranışlarda bulunabilir. Öğretmenleri tarafından izlenmediğini düşünen ve onunla etkileşim kuramayan öğrenciler, birbirleriyle konuşmaya başlarlar. Bazı öğrenciler ise içe dönerek hayal kurma, derse karşı ilgisiz kalma gibi olumsuz davranışlar sergilerler (Erden 2008).

Kalabalık sınıflarda öğretmenin sınıfın bütünü kontrol altında tutması mümkün değildir. Sınıfta aynı anda birkaç farklı durum (öğretmeni dinleme, soru sorma, öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları vb.) meydana geldiği düşünülürse, yeterli kontrol sağlanamadığı zaman öğrenme faaliyetlerinden uzaklaşmalar ortaya çıkabilir. Bir süre sonra problem davranışlar sınıfın hâkimi durumuna gelir ve ciddi disiplin problemleri gözlenebilir (Okutan ve diğerleri 2007). Aborisade (2009)' e göre kalabalık öğrenciler küçük sınıflara sıkıştırıldığında, öğretmenler öğrencilere not aldirmakta, öğrencilerin not aldığı ve çok az bir öğrenmenin baskın olduğu bir yapı ortaya çıkmaktadır.

Kalabalık olmayan sınıflar öğretmene, ek zaman kullanma, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir. Kalabalık olmayan sınıflarda bireysel dikkat çoğalır, bozucu davranışlar azalır, sınıf etkinliklerine katılma fırsatı artar (Lemlech 1998; Finn and Achilles 1990; akt: Başar 2001: 27; akt. Bal 2005). Böyle sınıflar uygulama, güdüleme, tavır değiştirme, etkileşim öğrencileri tanıma kolaylığı verir. Kalabalık olmayan sınıflarda bireysel dikkat çoğalır, bozucu davranışlar azalır, sınıf etkinliklerine katılma fırsatı artar (Lemlech 1988: 174; Finn and Achilles 1990: 575; akt. Başar 1999: 30).

Kounin(1970), Harder(1990) ve Jenkins(1991)' e göre öğretmenin morali, tutumu, doyumunu, davranışları açılarından da kalabalık olmayan sınıflar yararlı bulunmuş ve sınıfın kalabalık olması öğretmenlere göre de eğitimi ve disiplini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır (Alıç 1990: 99; akt. Başar 1999: 30-31). Yani sınıflarda bulunan öğrenci sayısı

artıkça davranış problemlerinin ortaya çıkmasında ve öğrenme düzeyinde bir düşüş gözlemlenebilir (Okutan ve diğerleri 2007: 150).

Türkiye de dahil olmak üzere bütün toplumlarda, eğitim ile ilgili karar, politika ve uygulamalar, sınıflardaki öğrenci sayısını azaltmayı destekler yöndedir. Sonuç olarak küçük sınıflar, daha fazla tercih edilmektedir. Küçük sınıflar, öğretmenler ve eğitim yöneticileri tarafından da tercih edilmektedir (Işık ve diğerleri 2004).

İlköğretimdeki kalabalık sınıf sorunu kalkınma planlarında da yer almış ve eğitimin kalitesini düşürdüğü için bir sonraki planda bu sorunu çözmek yolunda hedefler konmuştur. Ay (2010) bu sorunları BYKP' de araştırmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir: 1996-2000 yıllarını kapsayan VII. BYKP' da; nüfus artışı ve iç göçler nedeniyle başta büyük kentlerde olmak üzere ikili ve kalabalık sınıflarda öğretimin eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemeye devam ettiği belirtilmiştir. Mevcut durumda yüzde 89.8 olan okullaşma oranının, bu plan dönemi sonunda, sekiz yıllık zorunlu temel eğitimde yüzde 100 olması hedeflenmiştir. 2001-2005 yıllarını kapsayan VIII. BYKP' nda ilköğretimde yüzde 100 okullaşma hedeflenmiş, planın 686. maddesinde; "*Plan döneminde kalabalık sınıfların mevcudu düşürülecek ve ikili eğitim uygulaması azaltılacaktır.*" ifadesi yer verilmiştir. 2007-2013 yıllarını kapsayan IX. KP'de de ilköğretimde sınıf mevcutlarının 30' a düşürülmesi hedefi yer almaktadır. Graham (2009)' a göre azaltılmış sınıf mevcudu devlet okullarında ilgisizlik sonucu oluşan başarı farkını kapatmak ve eşitsizlikleri gidermek için gerekli bir stratejidir. Mevcudu azaltma programı öğrencilerin ilk kademelerde küçük sınıflara başlamaları ve öğrenme için sağlam bir temel oluşturmaları için yeni bir girişimdir.

Ülkemiz, gelişmekte olan bir ülke olarak düşünüldüğünden sınıf mevcutlarının düşürülmesine dönük çalışmaların hızla arttığı açıktır. Bir yandan nüfus artış hızını yüksekliği diğer yandan da eğitim talebinin hem nüfus artışı, hem zorunlu eğitim uygulaması hem de ailelerin eğitime verdikleri önemin artmasıyla zirveye çıktığı bir gerçektir. Dünyanın farklı ülkelerine bakıldığında da benzer ve farklı örneklerin mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Bazı ülkelerin sınıf mevcutları şöyledir:

Fransa’ da, bir öğretmene 25 öğrenci düşmektedir (Demirel 2000: 22). İspanya’da ilköğretimde bir sınıfta en çok 25 öğrenci, ortaöğretimde bir öğretmene 30 öğrenci düşmektedir. Almanya’ da 14 öğrenciye bir öğretmen düşmektedir (UNESCO 2006; akt. Bağcı 2007). Ülkelerin çoğunda sürekli sınıf mevcudunu küçültme çalışmaları yapılmaktadır. ABD’ de de sınıf boyutunu küçültme politikası görüşülmektedir. 1996 yılında Kaliforniya sınıf büyüklüğünü azaltmak için yılda bir milyar dolar harcanmıştır. 1999 yılında federal bütçeden aynı amaç için 12 milyar dolar ayrılmıştır (Hoxby 2000). Finlandiya’ da 15-25 arası öğrenciden oluşan sınıflar öğretim için uygun araç, gereç ve teknolojinin yansırı, öğrencilerin ellerini yıkamaları için lavabonun da bulunduğu oldukça sıcak ve temiz mekânlardır (Sahlberg 2007; akt. Eraslan 2009: 242). Sınıf büyüklüğü Avrupa Birliği’ne üye ülkelerden Lüksemburg’da 17-18, Portekiz’de 20-26 arasındadır (www.eurydice.org; akt. Yaman 2006: 262).

2005 yılında uygulanmaya başlanan programların etkinlik temelli olması nedeniyle öğretim sürecinde öğrencilerin etkinlik yapmaları öngörülmekte ve bunları da öğretmenlerin izlemesi gerekmektedir. Ancak kalabalık sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri yeterli ölçüde izlemeleri, dönüt vermeleri ve öğrencilerin konuyu öğrenme düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaları fazla mümkün olmamaktadır. Buna ek olarak etkinlik yapmak çeşitli materyallere olan ihtiyacı daha da artırmaktadır. Bu anlamda da sadece ders kitabı ile yetinmek çok anlamlı değildir. Yücel, Gelen ve Beyazıt tarafından yapılan çalışmalarda yeni programın uygulanmasında karşılaşılan ve programın uygulanmasına engel olan unsurların sınıfların kalabalık olması ve yeterli materyalin bulunmaması olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla yeni öğretim programının uygulanmasını güçleştiren unsurlar arasında sınıfların kalabalık olması ve materyal eksikliği olduğu söylenebilir (Cerit 2006).

Sınıf mevcudu, birçok velinin çocuğuna okul seçerken ilk referans noktalarından biri olarak gördüğü önemli bir değişken, birçok öğretmenin başarısını etkileyen, yöntem seçiminde belirleyici, öğrenciyi tanınmasında geciktirici, birçok çocuğun söz hakkı almasında, tahtaya kalkmasında, ödevini göstermesinde, hareket etmesinde, sağlıklı nefes almasında dikkate alınması gereken bir faktördür. Sınıf mevcudu, 1920’lerden günümüze birçok öğretim programı değişikliğine, birçok eğitimsel reforma sahne olmuş ülkemizde bu

çabaların başarısını olumsuz ya da olumlu etkileyen bir durumdur. Sınıf mevcudu, bu değişimlerden biri olan ve belki de en önemli yapısal değişikliklerden birisi olarak görünen 2005 Öğretim Programları' nın da başarısını birçok açıdan eksik eğitim-öğretim ortamına sahip ülkemizde ne kadar etkilediği önemli bir problem durumundadır. Bu yüzden bu araştırmada sınıf mevcudunun ilköğretim ilk kademesinde öğretim programlarının başarısına ne derece etki ettiği sınıf öğretmeni görüşleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi: “Sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları' nın başarısına etkisi üzerine öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın problemine cevap bulabilmek amacıyla bazı alt problemler oluşturulmuştur.

1.3. Alt Problemler

Tezin hazırlanma amacı ile ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları' nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri nedir?
2. Sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları' nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri;
 - a. Öğretmenin cinsiyetine,
 - b. Öğretmenin kıdemine,
 - c. Öğretmenin görev yaptığı sınıfın mevcuduna,
 - d. Öğretmenin görev yaptığı sınıfın düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Öğrenci sayısına göre sınıfın büyüklüğü eğitim kalitesini etkiler. Gerçekleşecek öğrenme yaşantıları ve ilişkiler açısından sınıfın büyüklüğü ve öğrenci mevcudu en uygun belirleyici olmaktadır. Pek çok ideal sınıf öğrenci sayıları verilmiştir. Ancak, realitede, bunun belirleyicisi ülkenin ekonomik şartları ve demografik nitelikleridir. Tabii ki de az öğrencili sınıfların kalabalık olanlara göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bunun geçerliği, kalabalık sınıfların yaşadıkları sorunlarla tasvir edilebilir. Kalabalık sınıflarda öğretmen ve öğrenci ilişkileri nicel olarak sekteye uğrayabilir. Öğrenci ile ilgilenme ve derslere katma çabaları azalır. Öğrenci kişisel gelişim düzeyinin kontrolü zorlaşabilir. Gerçekleşen etkinliklerde sıkıntı yaşanabilir, bireysel öğrenmeler yerini geleneksel öğrenmelere terk edebilir. Sınıfta davranış ve disiplin problemleri daha sık görülebilir gibi birçok neden sıralanabilir (Özel ve Bayındır 2008: 54-55). Uludağ ve Odacı(2002)' ye göre yapılan araştırmalar, öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda akademik başarının ve öğrenmenin, öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Yaman 2006). Gelişmekte olan ülkeler sınıfında yer alan Türkiye'de genç nüfus oranının fazla olmasına paralel olarak sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı, eğitime olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Bu durum, sınıf mevcutlarını incelemenin gereğini ortaya koymakla birlikte şu an için Türkiye'de tartışılması gereken önemli bir sorun olma özelliğini ön plana çıkarmaktadır (Yaman 2006).

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki ilköğretim okullarının 1-5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sınıf mevcudunun 2005 öğretim programlarının başarısına etkisini ortaya çıkarmaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemleri, toplum düzenini işletecek nitelikli insan gücünü yetiştirmeye yükümlüdürler. Bu yükümlülüğün yerine getirilmesi, eğitim programlarının toplumun iç dinamiklerini dikkate alarak, toplumsal gereksinimleri karşılayabilecek nitelikte

hazırlanmalarıyla mümkündür. Bu bağlamda, programlar çağdaş gelişmeler ve yenilikler doğrultusunda düzenlenerek, bireyleri bu değişimlere uyum sağlayacak biçimde yetiştirecek potansiyele sahip olmalıdır. Ülkemizde, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programı ile bu gereksinimin karşılanmasının hedeflendiği vurgulanmaktadır. (Gömlüksiz ve Kan 2007). Günümüzde bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi organize etme, bilgiyi kullanma ve bilgiyi diğerleriyle paylaşma çok önem kazanmıştır. Bütün bunların sonucu olarak da, öğretim ortamında bizi bilgiye ulaştıracak, bilgiyi kullanabilmemizi ve yayabilmemizi sağlayacak her türlü aracı kullanmak zorunda olacağımızı söyleyebiliriz. (Alakoç 2003). Öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşiminin aktif olarak yaşandığı bir yer olarak sınıf ve bu bağlamda sınıf mevcudunun eğitim-öğretim süreçlerinde önemi yadsınamayacak kadar fazladır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde sınıfın kalabalık olmasının büyük etkisi vardır (Yaman 2010: 405).

Literatür incelendiğinde 2005 yılında uygulamaya konan öğretim programlarına ders kitapları, öğretim yöntem ve teknikleri, değerlendirme, istenmeyen davranışlar vb boyutlardan yaklaşan birçok çalışmaya rastlanıldığı halde bütün bu durumları doğrudan etkileyen “sınıf mevcudu” değişkenine dolaylı olarak yaklaşıldığı görülmektedir. Bu gibi sebeplerle yapılan çalışmanın öğretim programlarının başarısına farklı bir boyut katacağı ve yeni yapılacak çalışmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Araştırmada ulaşılan örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sorulan sorulara verdikleri cevaplarda gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki 75. Yıl, Esentepe, Orhangazi ve Yunus Emre İlköğretim Okulu'ndaki 1-5. sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin ölçek sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Öğretmenin sınıftaki zamanı etkili kullanmak, ilgi ve merak uyandıran bir atmosfer yaratmak ve öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirmek için sınıfta yaptığı düzenlemelerdir (<http://www.egitim.aku.edu.tr/sy.htm>).

Sınıf Mevcudu: Bir sınıftaki toplam öğrenci sayısı.

Yapılandırmacılık: Yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmanın yanında aynı zamanda bireysel bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşüdür (Matthews 2000).

1.9. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusuna yakın olarak değerlendirilen ilgili yayın ve araştırmalar kronolojik sırayla incelenmeye çalışılmıştır.

1974 yılında Lafleur ve arkadaşları çeşitli sayıdaki 130 sınıfta araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalarda sınıftaki öğrenci sayısı ile başarı arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda başarı

yönünden bir farklılık görülmemiş, ancak öğretmenin niteliği ve çabalarının belirleyici olduğu görülmüştür (akt. Güneş 2004: 66).

Glass ve arkadaşları 1982 yılında çeşitli okullardaki 77 sınıfta incelemeler yapmışlardır. Elde edilen bulgulara göre; öğrenci sayısının 15 ve daha az olduğu sınıflarda başarı oranının yükseldiği; bu sayının 20-40 arasında olduğu sınıflarda ise başarının değişmediği görülmüştür (akt. Güneş 2004: 66).

Hanushek ise 112 sınıfta son yıllarda yürüttüğü araştırma sonucunda; sınıflardaki öğrenci sayısının 23'ten fazla olmaması gerektiğini bulmuştur. Hanushek özellikle 14-23 kişilik sınıfların öğrenme kalitesi ile başarı yönünden daha kalabalık sınıflara oranla daha iyi olduğunu açıklamıştır (akt. Güneş 2004: 66-67).

Temel ve diğerleri (2004)' nin, "Kalabalık Sınıfların Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi", isimli çalışmasında kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kalabalık Sınıf Anketi" kullanılmıştır. Bu anket 2004 yılı Nisan ayında Ağrı, Erzurum ve Malatya illerindeki 12 lisede 590 öğrenci ve 234 öğretmene uygulanmıştır. İstatistiksel analizlerde frekans, yüzde, t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Ankete katılanların demografik özelliklerine göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Ağrı, Erzurum ve Malatya illerinde öğretmen ve öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaya göre şu bulgular elde edilmiştir. Kalabalık sınıflar öğretmenlerin motivasyonunu azaltmakta, sınıf yönetimini, sınıfı derse hazırlamayı zorlaştırmakta, öğretmen öğrenci ilişkilerini olumsuz etkilemekte, bu sınıflarda ders yapmak öğretmene sıkıcı gelmekte, zaman kaybına sebep olmakta, ders dışı etkinliklere yer vermeyi engellemekte, öğrencilerin derse katılım oranını düşürmekte, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemekte, öğretmenlerin sağlığını bozmakta ve öğretmeni strese sokmaktadır. Kalabalık sınıflar kadın öğretmenleri sağlık açısından daha fazla etkilemekte ve daha fazla strese sokmaktadır. Malatya'da görev yapan öğretmenler, kalabalık sınıfların öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği görüşünü daha fazla benimsemektedirler. Kalabalık sınıflar öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmakta, öğrenciler kalabalık sınıflarda rahatsız olmaktadır. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı öğrenciler derste kendilerini yeterince ifade edememekte, temizlik ve

sağlık sorunları ortaya çıkmakta, oturma düzeni öğrencileri rahatsız etmekte, öğrenciler yeterince derse katılamamakta, öğrencilerin dersi dinlemeleri zorlaşmakta ve öğrenciler strese girmektedir. Erkek öğrenciler kalabalık sınıflarda oturma düzeninden kız öğrencilere göre daha fazla şikâyetçi olduklarını ve tahtayı göremediklerini belirtmektedirler. Sınıfların kalabalık olmasından dolayı lise 1.sınıf öğrencilerinin derse olan ilgileri 2.sınıf öğrencilerine göre daha fazla olumsuz etkilenmektedir. Kalabalık sınıflardan dolayı 1.sınıf öğrencileri sınıf değiştirmeyi veya başka okula gitmeyi daha fazla istemektedirler. Sınıfların kalabalık olması Ağrı ve Malatya’da okuyan öğrencilerin derse olan ilgilerini Erzurum’da okuyan öğrencilere göre daha fazla olumsuz etkilemektedir. Sınıfların kalabalık olması sağlık açısından en çok Ağrı’da okuyan öğrencileri etkilemekte daha sonra sırasıyla Malatya ve Erzurum’da okuyan öğrenciler gelmektedir. Kalabalık sınıflardan en çok Malatya’da okuyan öğrenciler şikâyetçi olmaktadır. Hem öğretmenler hem de öğrencilerin büyük çoğunluğu sınıf mevcudunun 20 kişi olması gerektiği görüşünü benimsendiği belirtilmiştir.

Bal (2005)’ in “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kullandıkları Disiplin Yöntemleri (Konya İli Örneği)” adlı araştırmasının amacı ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarını ve disiplin problemlerine karşı kullandıkları yöntemleri belirlemektir. Bu araştırma genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Bunun için araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri, disiplin problemlerinin nedenleri ve bu disiplin problemlerine karşı kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi ve sınıfların mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığı SPSS programı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü’ ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden yansız ve oransız eleman örnekleme yöntemi ile Konya ili Selçuklu, Karapınar ve Sarayönü ilçeleri Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilköğretim okullarından rast gele seçim yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 öğretim yılında Konya ili Selçuklu, Karapınar ve Sarayönü ilçelerinden seçilen 26 ilköğretim okulunda görev yapan 162 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri hakkındaki görüşlerinde, sınıf mevcudu değişkenine

göre; “öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak”, “aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak”, “ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak”, “kopya çekmek” ve “okula ait eşyalara zarar vermek” problemleri açısından anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Ak (2006)’ ın, “İlköğretim Okulları 1–5. Sınıflarda Uygulanmaya Başlayan Yeni İlköğretim Programı Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli araştırmasının evrenini, İstanbul ili Beykoz ve Ümraniye ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ili Beykoz ve Ümraniye ilçelerindeki ilköğretim okulları arasından seçkisiz yolla belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Örneklem sayısı 266 olarak belirlenmiştir. Okullar seçilirken İstanbul’un ilçelerindeki okulların listesinden yararlanılmıştır. Örneklemi, iki ilçede 30 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 266 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada resmi okullarda görevli ulaşılabilen 27 öğretmen ile birebir görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında, öğretmenlerin cevapları görüşme formu üzerine kısa notlar şeklinde tutulmuş, uygulama tamamlandıktan sonra veriler araştırmacı tarafından düzenlenerek kaydedilmiştir. Bu araştırmanın amacı: değişen dünya koşulları ve insanların eğitim beklentileri dikkate alınarak ülkemiz ilköğretim okullarında yapılan program değişikliği hakkında sınıf öğretmenlerinin; görüşlerini, yeni programın etkinliklerini uygulama durumlarını, yeni programın uygulanması esnasında karşılaşılan sorunları belirlemektir. Ayrıca, ilköğretim okullarında uygulanan yeni programın etkinliklerinin uygulanışında sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine ve mezun oldukları fakültelere göre farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışmaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir; Birinci alt problemle ilgili olarak; ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri, I. bölümde yeni program hakkındaki görüşlerin geneline katılmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin en fazla katıldıkları görüşler “Derslerin, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına öncelik verilerek hazırlandığı”, “Etkinlikleri uygulamanın çok zaman aldığı ve kalabalık sınıflarda konuların zamanında bitirilememesi” ve “Öğretmeden çok öğrenme uygulamalarının esas alındığından tüm derslerde öğrenciyi merkeze alan bir yapısının olduğu” dur. Sınıf öğretmenlerinin en az katıldıkları görüşler ise “Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmaktadır” ve “Dersler için planlama yapmak ve yapılan planları uygulamanın kolay olduğu” dur. İkinci alt problemle ilgili olarak; ilköğretim okullarında çalışan sınıf

öğretmenleri, II. bölümde eski program hakkındaki görüşlerin geneline katılmamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin en fazla katıldıkları görüşler “Etkinlikleri uygulamanın çok zaman aldığı ve kalabalık sınıflarda konuların zamanında bitirilememesi” ve “Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesinin (sarmallık ilkesi) esas alındığı”dır. Sınıf öğretmenlerinin eski program hakkında en az katıldıkları görüşler ise “Öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine, sadece yol göstereceği etkinlikler bulunduğu” ve “Derslerin, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına öncelik verilerek hazırlandığı”dır.

Yaman (2006)’ın, “Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi” adlı araştırmasının amacı, büyük sınıfların etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. İstanbul’un Kadıköy ilçesinde görev yapan 115 öğretmenden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 21-40 yaş aralığında yer aldığı ve %44’ünün 41-50 arası mevcutlu sınıflarda çalıştığı görülmüştür. Büyük sınıfların eğitim-öğretim ortamında ve öğrenci başarısındaki etkisine dair öğretmen görüşleri, çeşitli değişkenlerle ilişkisi açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf mevcutları 51 ve üzeri olan öğretmenler, sınıf mevcutları 20-30 arası olan öğretmenlere göre büyük sınıfların öğrencilere sert davranmalarına, sınıfların temiz kalmamasına, gürültüye neden olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf mevcutları 41-50 arası olan öğretmenler, sınıf mevcutları 20-30 arası olan öğretmenlere göre öğrenciler arasında çete gruplarının oluştuğunu, derste konu içeriklerinin tam olarak verilemediğini, eğitim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılmadığını, ders konularıyla ilgili yeterli örnekler verilemediğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan sınıf mevcutları 51 ve üzeri olan öğretmenler, sınıf mevcutları 31-40 arası olan öğretmenlere göre araç/gereç/malzemelerin sıkça bozulup kırıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre öğrenci isimlerini daha çok karıştırdığı görülmüştür. Büyük şehirlere göç etmenin önüne geçilerek buralardaki sınıf büyüklüğünün azaltılması, gerekli planlamanın yapılarak eğitim politikalarının buna göre belirlenmesi ve büyük sınıflarda grup çalışmasının uygulanması biçiminde birtakım öneriler getirilmiştir.

Eleser (2007)' in, "İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ve Bunlarla Baş Etme Yolları" adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulları birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemlerini ve bunlarla baş etme yollarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Anket çalışması ile ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri, karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin ve bunlarla baş etme yollarının cinsiyet, eğitim suresi, bitirilen okul ve sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşma durumu faktör bazında incelenmiştir. Anket soruları tesadüfi olarak belirlenen farklı ilköğretim okullarında görev yapan 256 öğretmene uygulanmıştır. Anket, öğretmenlerin demografik özellikleri ile sınıf mevcutlarının ölçüldüğü sorular ile öğretmenlerin sınıf disiplininle baş etme yollarını ölçen sorulardan oluşmaktadır. Değerlendirme sorularında beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan sınıf disiplinine ilişkin görüşlerini her bir maddeyi (1) Tamamen Katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılmıyorum, (5) Hiç Katılmıyorum, Sınıf disiplininde karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla baş etme yollarına yönelik görüşlerini her bir maddeyi (1) Çok Fazla, (2) Fazla, (3) Orta, (4) Az, (5) Çok Az seçeneklerinden birini kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 256 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; "Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı" (Alpha if Item Deleted) değerleri her iki ölçek için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği taktirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf disiplininle baş etme yolları ölçeğinin güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,513$ olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin hizmet sürelerine bağlı olarak "Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi", "Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi", "Kural ve Öğütlerin Sınıf Disiplinine Etkisi" ve "Ailenin ve Sınıf Mevcudunun Sınıf Disiplinine Etkisi"ne ilişkin görüşlerindeki değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etkisi, öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisi, kural ve öğütlerin sınıf

disiplinine etkisi ve ailenin ve sınıf mevcudunun sınıf disiplinine etkisine hizmet suresi daha az olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları, hizmet suresi arttıkça söz konusu faktörlere katılma oranının düşüş gösterdiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları okula bağlı olarak “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerindeki değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etkisine eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin açık öğretim fakültesi ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları sonucuna varılmıştır. Ders verdikleri sınıf mevcutlarına bağlı olarak “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Öğretmenlerin Tavizsiz Tutumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerindeki değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etkisi, öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisi ve öğretmenlerin tavizsiz tutumlarının sınıf disiplinine etkisine ilişkin görüşlere öğretmenlerin katılım oranının yaşlarına bağlı olarak azaldığı sonucuna varılmıştır.

Karadağ ve diğerleri (2008)’ nin yaptığı araştırmanın temel amacında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?, sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında 2005–2006 öğretim yılında görev yapan 29179 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemin seçimi için; İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan ve araştırma evrenindeki okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alacak şekilde tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her tabakada yer alan eğitim bölgesinden random yolla belirlenen 1173 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Yapılandırmacı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri Belirleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada eğitim ortamlarının -fiziksel durum- yetersiz olduğu sonucu yapılan birçok araştırma [Gömleksiz 2005; Ergün, Çelik & İnan 2006; Korkmaz 2006; Gömleksiz & Kan 2006; Yapıcı & Leblebiciler 2007; Gömleksiz 2007; Özpolat, Sezer, İşgör & Sezer 2007] bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca Chenh (1994) tarafından yapılan araştırmanın;

yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını yeni uygulayan ülkelerinin eğitim ortamı ve fiziksel çevrenin yetersizliği bulgusu ile örtüştüğü görülmüştür.

Adıgüzel (2009), “Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmada, yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma Şanlıurfa il merkezindeki 55 ilköğretim okulu yöneticisi ve 272 sınıf öğretmenine uygulanan anket yoluyla elde edilen verilerin analizi yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma bulguları, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde programın tüm öğelerinde nadiren sorunlarla karşılaştıklarını göstermiştir. Katılımcılar en az programın kazanımlar, içerik ve değerlendirme öğelerinde sorunlarla karşılaşırken, kısmen öğretme-öğrenme süreci ögesinde daha fazla sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Okul yöneticileri, programın dört ögesinde de sınıf öğretmenlerine oranla daha az sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yenilenen ilköğretim programı hakkında bilgilendirilenler, bilgilendirilmeyenlere oranla daha az sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ailelere, çocuklarına destek olma noktasında daha fazla görev ve sorumluluğun verilmesi, program hakkında yeterince bilgi sahibi olamayan ailelerin çeşitli şikâyetlerde bulunmalarına neden olurken, sınıfların aşırı kalabalık olması ve sınıflarda öğrencilere aşırı özgürlüğün tanınması öğretme-öğrenme süreçlerinde çeşitli disiplin sorunlarına yol açtığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencinin bilgiyi yapılandıramaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirememesi öğrencinin kendine olan özgüvenini yitirmesine de neden olduğu araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardan biridir.

Ay (2010)’ ın “Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitime Geçişten Günümüze Kalkınma Planlarının İlköğretimde Okullaşma Oranı ve Sınıf Mevcudu Açısından İrdelenmesi” isimli çalışmasının amacı; sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime geçilen 1997-1998 eğitim-öğretim yılı ile 2009-2010 eğitim-öğretim yılı arasındaki dönemde, ilköğretimin kalkınma planlarındaki niceliksel hedeflerden okullaşma oranı ve sınıf mevcudu açısından irdelemektir. Araştırma, tarama modelindedir. Konu ile ilgili olarak araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan kitap, dergi, araştırma ve makaleler incelenmiştir. Veriler toplanırken, istatistiksel kayıtlardan yararlanılmıştır. Elde edilen

istatistiksel veriler, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye İstatistik Kurumu'ndan elde edilen okullaşma oranları ve derslik başına düşen öğrenci sayısı ile sınırlıdır. Okullaşma oranları ve derslik başına düşen öğrenci sayılarının, kalkınma planlarındaki hedeflere ulaşma durumu, ilgili veriler düzenlenip yorumlanarak incelenmiştir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından önceki yıllar için derslik başına düşen öğrenci sayıları; o yıllarda ilköğretimde okuyan öğrenci sayılarının, aynı dönemdeki derslik sayılarına bölünmesiyle elde edilmiştir. İlköğretimden, ilköğretim çağındaki tüm nüfusun yararlanıp yararlanmadığı ve bu durumun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Türkiye' de ve Antalya ilinde, giderek artmasına rağmen, kalkınma planlarında hedeflenen yüzde 100 oranında okullaşmaya ulaşılamadığı sonucu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin okullaşma oranlarının erkek öğrencilerinkinden daha az olduğu, yani, ilköğretimden her bireyin eşit olarak yararlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Derslik başına düşen öğrenci sayılarının Türkiye ortalaması bakımından 30'un altına hala düşemediği, Antalya ilinde ise son iki eğitim-öğretim yılında 30'un altında sınıf mevcuduna düşebildiği belirlenmiştir. Hem okullaşma oranlarının artması hem de derslik başına düşen öğrenci sayılarının azalmasında, düzenlenen ulusal kampanya ve projelerin olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Derslik başına düşen öğrenci sayıları ile ilgili sonuçlar şöyledir; Sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime geçilen 1997-1998 eğitim-öğretim yılından 2009-2010 eğitim-öğretim yılına kadar geçen süre içinde, Türkiye geneli açısından derslik başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu dönem, 1998-1999 eğitim-öğretim yılıdır ve bu dönemde derslik başına düşen öğrenci sayısı 44'tür. Türkiye geneli açısından derslik başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu yıllar ise 2008-2009 ve 2009-2010 eğitim-öğretim yıllarıdır. Bu dönemlerde derslik başına düşen öğrenci sayısının 32 olduğu görülmektedir. Türkiye genelinde kalabalık sınıf sorununun ilköğretimde hala devam ettiği, azalarak ilerlemesine rağmen kalkınma planlarında hedeflenen "kalabalık sınıfların mevcutlarının azaltılması" hedefine ulaşılamadığı görülmektedir. Sınıf mevcutlarının 30 olması gerektiği Eğitimde Çağı Yakalama Projesi 2000'de ve Müfredat Laboratuvar Okulları Modelinde belirtilmiş ve 9. Kalkınma planında hedefler arasında yer almıştır. İlgili dönem içinde, hiçbir eğitim-öğretim yılında sınıf mevcutlarının 30'a düşürülemediği tespit edilmiştir. 1999-2000 eğitim-öğretim yılından 2009-2010 eğitim-öğretim yılına kadar geçen süre içinde, Antalya açısından derslik başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu dönem, 2000-2001 eğitim-öğretim yılıdır. Derslik başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu dönem ise 2009-2010 eğitim-öğretim yılıdır. Antalya ilinde,

2002-2003 ve 2007-2008 eğitim-öğretim yıllarında derslik başına düşen öğrenci sayılarının 30 olduğu, 2008-2009 ve 2009-2010 eğitim-öğretim yıllarında ise derslik başına düşen öğrenci sayılarının 30'un altına düşebildiği görülmektedir. Derslik başına düşen öğrenci sayısında Türkiye ortalaması ile Antalya ili karşılaştırıldığında; tüm eğitim-öğretim yıllarında Antalya ilindeki derslik başına düşen öğrenci sayılarının Türkiye ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

Seyfullahoğulları (2010)'nın, "İlköğretim Okullarında Büyük Sınıfların Yönetiminde Karşılaşılan Sınıf İçi Sorunlara Öğretmen Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasının amacı, büyük sınıfların yönetiminde karşılaşılan sorunların önem derecesinin ve bu sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine etki eden demografik faktörlerin belirlenmesidir. Çalışmada, eğitim-öğretim ortamında büyük sınıflarda karşılaşılan sınıf içi sorunlar, önem derecesi ve sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımının çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çeşitli demografik özellikleri incelenmiş, büyük sınıflarda karşılaşılan sınıf içi sorunlar ve önem dereceleri friedman testi ile belirlenmiş ve son olarak tek yönlü MANOVA analizi ile büyük sınıflarda karşılaşılan sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımına etkisi olan demografik değişkenler ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; yanındakilerle konuşmak, söz almadan konuşmak, derse hazırlıksız gelmek, dersi dinlememek, arkadaşlarının dikkatini dağıtmak, arkadaşlarıyla tartışmak, arkadaşlarıyla kavga etmek en önemli karşılaşılan sınıf içi sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Diğer yandan sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımı üzerinde etkili olan demografik değişkenlerin ise "öğrenci sayısı" ve "mezun olunan okul" olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin büyük sınıf yönetiminde karşılaştıkları sınıf içi sorunları sıralamada, vurguladıkları unsurlar şunlardır: Yanındakilerle konuşmak, söz almadan konuşmak, derse hazırlıksız gelmek, dersi dinlememek, arkadaşlarının dikkatini dağıtmak, arkadaşlarıyla tartışmak, arkadaşlarıyla kavga etmek en sık karşılaşılan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunları sınıfı kirletmek, sorulan sorulara kayıtsız kalmak, derse geç kalmak, sınıf içinde dolaşmak, dersi kaynatmaya çalışmak sorunları izlemektedir. Kopya çekmek, okul demirbaşına zarar vermek, kapıyı çalmadan sınıfa girmek sıklık açısından üçüncü sırada olan sorunlardır. Derste uyumak, öğretmene karşı gelmek, cinsel tacizde bulunmak, dersi izinsiz terk etmek ise en alt düzeyde karşılaşılan sınıf içi sorunlar olarak belirlenmiştir. Demografik

değişkenlerin büyük sınıflardaki sınıf içi sorunları etkileyip etkilemediğinin, ya da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığının araştırma sonuçlarına göre; anlamlılık sütunundaki değerlere bakılarak, “yaş”, “mesleki kıdem” demografik değişkenleri için Ho hipotezi kabul, “mezun olunan okul”, “öğrenci sayısı” demografik değişkenleri için Ho hipotezi red edilir. Yani, “yaş” ve “mesleki kıdem” gruplarına göre sınıf içi sorunlara yaklaşım açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, ya da “yaş” ve “mesleki kıdem” demografik değişkenlerinin öğretmenlerin büyük sınıfların yönetiminde karşılaştıkları sınıf içi sorunlara verdikleri tepkiler üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. “mezun olunan okul” ve “öğrenci sayısı” gruplarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; bir başka deyişle, “mezun olunan okul” ve “öğrenci sayısı” demografik değişkenlerinin büyük sınıflarda yaşanan sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yaman (2010), “Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor?” adlı çalışmasında, öğrenci görüşlerine göre kalabalık sınıfların etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek Sakarya’da öğrenim gören 270 ilk ve orta öğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ölçme aracından elde edilen verilerin çözümlenmesinde, Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Çalışmada kalabalık sınıfların öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin bu sınıflarda karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmış; onların istenilen düzeyde yetişmelerinin getirileri dile getirilmiştir. Araştırma bulgularında kalabalık sınıfların: eğitim-öğretim ortamı; öğretmenin sınıf yönetimi; sınıflardaki hijyen ve sağlık problemleri; sınıftaki sosyal iletişim ve öğretmenin rehberlik rolleri boyutlarında ciddi düzeyde sorunlar yaşanmasına yol açtığı bulunmuştur. Ayrıca yetkililere, okullara ve öğretmenlere düşen role ilişkin öneriler sunulmuştur. Araştırma bulgularında, 9-11 yaş aralığındaki öğrenciler, 12-15 yaş grubundaki öğrencilere göre kalabalık sınıfların; *eğitim-öğretim ortamı; hijyen ve sağlık problemleri; sosyal iletişim ve rehberlik* alanında olumsuz etkileri olduğunu düşündüğü görülmüştür. Diğer yandan 16 yaş ve üzeri olan öğrenciler, 9-11 yaş grubundaki öğrencilere göre kalabalık sınıflarda *sosyal iletişim ve rehberlik* alanında daha fazla sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, kalabalık olmayan sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerine daha kolay geri dönüt verebildiğini ifade eden araştırma

bulgularını desteklemiştir (Cooper 1989; Pate-Bain, Achilles, Boyd- Zaharias & McKenna 1992). Blatchford (2003) da araştırmasında öğrenci sayısı az olan sınıflarda öğretmen-öğrenci iletişiminin daha yoğun ve bireyselleştirilmiş bir biçimde gerçekleştiğini, sosyal iletişimin daha sağlıklı olduğunu ancak kalabalık sınıflarda öğrencilerinin çoğunun sınıf içi öğrenme etkinliklerinden uzaklaştığını belirlemiştir. Sınıflarındaki öğrenci sayısı kısmen kalabalık olan öğrenciler, sınıfları kalabalık olmayan öğrencilere göre, kalabalık sınıflarda *sınıf yönetimi* ile *sağlık ve hijyen koşullarının* zorluklarını ifade etmektedir.

Yaman (2006)' ın araştırma bulgularında öğretmenler, kalabalık sınıflarda sınıf hâkimiyetini çok fazla sağlayamadıklarını belirtmiştir. Blatchford, Bassett ve Brown (2005) da sınıf mevcudu az ve kalabalık olan iki farklı kategoride konuyu ele alıp gözlemlerde bulunmuş, öğrenciler açısından, öğretmen-öğrenci iletişiminin mevcudu az olan sınıflarda daha yoğun olduğunu belirlemiş, Yaman (2006) da öğretmenlerin, kalabalık sınıflarda öğrenciyi yeterince tanıma fırsatı bulamadığını belirlemiştir. Ayrıca sınıflarındaki öğrenci sayısı çok kalabalık olan öğrenciler, sınıfları kısmen kalabalık olan öğrencilere göre, kalabalık sınıflarda *eğitim-öğretim ortamının* olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Nitekim araştırma bulguları, kalabalık sınıflarda eğitim-öğretim ortamının olumsuz etkilerini gidermek için uygulanabilecek *grup çalışmalarıyla*; öğrencilerin bireysel öğrenme, takım çalışması ve proje yönetimi gibi becerilerinin geliştiğine dikkat çekmektedir (Usherwood ve Primhak 1996; Yaman 2006; Yaman 2009). Bu bağlamda ayrıca araştırmalarda (Harder 1990; Pate-Bain, Achilles, Boyd-Zaharias & McKenna 1992; Turner, 1990; Winer, Elkin, Loewy & Weldon 1977; akt. Yaman 2006) kalabalık olmayan sınıfların öğretmene bireysel öğretim ve öğrenci dikkatini sağlama bakımından oldukça yarar sağladığı bulgulanmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırmanın örnekleminin oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisini öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma olduğundan betimsel bir araştırmadır. Araştırma tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan 1-5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sultangazi ilçesinin örneklem olarak alınmasının temel sebebi ilçedeki okulların genelinde sınıf mevcudlarının yüksek olmasıdır. Bu evren içerisinde random olarak seçilen 75. Yıl, Esentepe, Orhangazi ve Yunus Emre İlköğretim Okulları'nda görev yapan 1-5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri örneklem olarak alınmıştır. Araştırmaya dört devlet okulundan toplam 193 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Tablo 2.1: Örneklemin Cinsiyet Açısından Durumu

Cinsiyet	f	%
Kadın	100	51,81
Erkek	93	48,18
Toplam	193	100

Tablo 2.1. incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin 100'ünün (%51,81) kadın, 93'ünün de (%48,18) erkek olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet açısından örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin birbirlerine yakın bir orana sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2.2: Örneklemin Kıdem Açısından Durumu

Kıdem	f	%
0-10 yıl	116	60,10
11-20 yıl	55	28,49
21 yıl ve üzeri	22	11,39
Toplam	193	100

Tablo 2.2. incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin 116'sının (%60,10) 0-10 yıl, 55'inin (%28,49) 11-20 yıl, 22'sinin (%11,39) 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Örnekleme kıdem açısından bakıldığında örneklemin yaklaşık %60'ının 0-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu, yaklaşık %40'ının da 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Özellikle yeni atanan/mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çalıştıkları bir bölge olduğundan dağılımın bu şekilde olduğu belirtilebilir.

Tablo 2.3: Örneklemin Görev Yaptığı Sınıf Mevcudu Açısından Durumu

Sınıf Mevcudu	f	%
0-25	0	0
26-40	68	35,23
41 ve üzeri	125	64,76
Toplam	193	100

Tablo 2.3.'e göre örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptığı sınıf mevcudu incelendiğinde 68'inin (%35,23) 26-40, 125'inin (%64,76) 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olduğu görülmektedir. Sultangazi ilçesinin örnekleme alınmasının temel sebebinin

sınıf mevcudu fazla olan okullar olduğundan tabloda da anlaşılacağı gibi örneklem okullarında 25’ ten az öğrenciye sahip sınıfın olmadığı görülmektedir. Hatta örneklemin yaklaşık üçte ikisinin de 41 ve üzeri sayıda öğrencinin olduğu sınıflar olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 2.4: Örneklemin Sınıf Düzeyi Açısından Durumu

Sınıf Düzeyi	f	%
1.Sınıf	32	16,58
2.Sınıf	42	21,76
3.Sınıf	45	23,31
4.Sınıf	44	22,79
5.Sınıf	30	15,54
Toplam	193	100

Tablo 2.4. incelendiğinde örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerin 32’sinin (%16,58) 1.sınıf, 42’sinin (%21,76) 2. sınıf, 45’inin (%23,31) 3. sınıf, 44’ünün (%22,79) 4. sınıf, 30’ unun (%15,54) 5. sınıf düzeyinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı tarihte henüz 4+4+4 olarak kamuoyunca bilinen değişiklikler yürürlüğe girmediğinden ve sınıf öğretmenlerinin görev alanına girdiğinden 5. sınıflar da örnekleme yer almıştır. Tablo incelendiğinde her sınıf düzeyinin birbirine yakın bir orana sahip olduğu belirtilebilir.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları’nın başarısına etkisi konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından 29 maddeden oluşan 3’lü likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Bu üç seçenek “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” şeklinde sıralanmıştır. Bu konuda yapılmış çalışmalar ve bu çalışmalarda kullanılan ölçekler incelenerek hazırlanan deneme ölçeği önce uzman görüşü alınması aşamasından sonra 2010-2011 Öğretim yılı II. yarıyılında 193 sınıf öğretmenine

uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğretmenlere veri toplama aracı ile ilgili açıklamalar yapılmış ve öğretmenlerden anlaşılmayan maddeleri belirtmeleri istenmiştir. Ön-deneme uygulamasından sonra, SPSS paket programından yararlanılarak maddelerin birbiriyle ve madde-toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler faktör analizi yapılarak 0.30'un altında faktör yüküne sahip madde olup olmadığına bakılmış ve bu sayının altında faktör değerine sahip madde olmadığından ölçekten çıkarılan soru maddesi olmamıştır. Faktör analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2.5'te sunulmuştur.

Tablo 2.5 incelendiğinde ölçekte yer alan 29 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.584 ile 0.844 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, varyansın %55,64' ünü açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi için Croanbach Alpha değerine bakılmıştır ve $\alpha = .834$ bulunmuştur. Ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.8 incelendiğinde, ölçeğin maddelerinden en düşük faktör yüküne sahip soru maddesinin 23. madde "Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıfa giriş çıkışlarda yoğunluk yaratıyor." (.584), en yüksek faktör yüküne sahip soru maddesinin ise 1. madde "Sınıf mevcudunun fazla olması ödev kontrolünü zorlaştırıyor." (.844) olduğu görülmektedir.

Tablo 2.5: Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmeni Görüşleri Ölçeği'nin Maddelerinin Faktör Yükleri

	Madde	F.Yükü
1	Sınıf mevcudunun fazla olması ödev kontrolünü zorlaştırıyor.	,844
2	Sınıf mevcudunun fazla olması derste tüm öğrencilerin söz hakkı almasını engelliyor.	,758
3	Sınıf mevcudunun fazla olması sınav kâğıtlarını okumayı zorlaştırıyor.	,745
4	Sınıf mevcudunun fazla olması ders esnasında yapılan etkinliklerde her öğrenci ile ilgilenmeyi engelliyor.	,737
5	Sınıf mevcudunun fazlalığı grup çalışmalarını zorlaştırıyor.	,786
6	Sınıf mevcudunun fazlalığı velilerle birebir görüşmeleri zorlaştırıyor.	,772
7	Sınıf mevcudunun fazla olması etkinlik ürünlerinin panolarda sergilenmesinde zorluk yaratıyor.	,669
8	Sınıf mevcudunun fazlalığı tahtaya farklı öğrenci kaldırmayı zorlaştırıyor.	,744
9	Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıf içerisinde rahat hareket etmeyi engelliyor.	,728
10	Sınıf mevcudunun fazlalığı her öğrenciye görev verme açısından zorluk yaratıyor.	,759
11	Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıftaki gürültüyü artırıyor.	,719
12	Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıflarda kokuya neden oluyor.	,780
13	Sınıf mevcudunun fazla olması sınıfın çabuk kirlenmesine neden oluyor.	,814
14	Sınıf mevcudunun fazlalığı öğrencilere verilecek ödül ve cezaların türünü etkiliyor.	,789
15	Sınıf mevcudunun fazlalığı her öğrencinin dramada rol almasını engelliyor.	,745
16	Sınıf mevcudunun fazlalığı derslerde oynanacak oyunun türünü etkiliyor.	,741
17	Sınıf mevcudunun fazlalığı sınavlarda öğrencileri kopya çekmeye yöneltiyor.	,726
18	Sınıf mevcudunun fazlalığı sınavlar ve etkinlikler için fotokopi çekmede zorluk yaratıyor.	,813
19	Sınıf mevcudunun fazlalığı farklı oturma düzenleri oluşturmada sıkıntı yaratıyor.	,733
20	Sınıf mevcudunun fazlalığı derslik dışında (laboratuvar, spor salonu, bahçe vs.) ders işleme sıklığını azaltıyor.	,608
21	Sınıf mevcudunun fazlalığı öğrencilerin oyun alanında rahat hareket etmesini engelliyor.	,794
22	Sınıf mevcudunun fazlalığı kantinde öğrencilerin problem yaşamasına neden oluyor.	,773
23	Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıfa giriş çıkışlarda yoğunluk yaratıyor.	,584
24	Sınıf mevcudunun fazla olması gözlem gezilerinin yapılma sıklığını olumsuz etkiliyor.	,680
25	Sınıf mevcudunun fazlalığı derse hazırlanmamı (mevcuda göre etkinlik, soru hazırlama) etkiliyor.	,735
26	Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıftaki materyalleri kullanmada ve korumada zorluk yaratıyor.	,732
27	Sınıf mevcudunun fazlalığı vereceğim ödevin türünü etkiliyor.	,740
28	Sınıf mevcudunun fazlalığı nakil gelen öğrencilerin sınıfa adapte olmasını etkiliyor.	,820
29	Sınıf mevcudunun fazlalığı kaynaştırma öğrencileriyle yeterince ilgilenmemi engelliyor.	,758

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına uygun verileri toplamak için geliştirilen ölçeğin, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen okuldaki öğretmenlere uygulamak için; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne başvurulmuştur. Enstitünün yazısı ile anket formları İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilerek, gerekli onay yazısı alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

29 maddelik veri toplama aracı, 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı 2. döneminde, sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan 4 devlet okulunda uygulanan veri toplama araçlarından 193 adet veri toplama aracı geri dönmüştür. 193 adet veri toplama aracı analiz edilmiştir.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analiz sürecinde SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğinin puanlanması ise şu şekilde yapılmıştır; öğretmenlerin verdikleri cevaplar olumsuz ifadeler için “katılıyorum: 1”, “kararsızım: 2” ve “katılmıyorum: 3” olarak, olumlu ifadeler de tersten kodlanmıştır. Bu şekilde kodlanan ve tek boyuttan oluşan ölçeğin puanları analiz edilmiştir. Sınıf Mevcudununun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmeni Görüşleri Ölçeği'nden elde edilebilecek azami puan “87”, asgari puan ise “29”dur.

Verilerin analizinde öncelikle grup sayılarına bakılarak, verilerin parametrik testler için uygun olup olmadığı incelenmiştir. Grup sayısının uygun olduğu durumlarda (N=20 ve üstü) dağılımın normalliğine bakılmıştır. Test edilecek değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ölçeğin Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Öğretmen görüşlerini belirlemek için kullanılan ölçeğin toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği Skewness ($1 > -0,978 > -1$) ve Kurtosis ($2 > 1,041 > -2$) değerlerinden anlaşılmaktadır. Verilerin normal dağılım göstermesi için Skewness değerinin -1 ile +1 arasında, Kurtosis değerinin ise -2 ile +2 arasında olması

gerekmektedir. Elde edilen değerlere göre verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar için t-testi, ile F-testinin (Tek yönlü varyans analizi – One way ANOVA) kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin her soruya verdikleri cevaplar incelenerek, frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır. İki grubun karşılaştırılması gereken durumlarda (cinsiyet) anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için (Normal dağılımın sağlandığı ve grup sayısının uygun olduğu hallerde) t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılması gereken durumlarda ise (kıdem, sınıf mevcudu, sınıf düzeyi) anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için (Normal dağılımın sağlandığı ve grup sayısının uygun olduğu hallerde) F-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak (p) değeri 0.05 olarak alınmıştır. Varyans analizi sonuçlarında anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirtmek için Levene testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene testi sonuçlarında p değerinin anlamlı olmadığı ($p > ,05$) durumlarda varyansların eşit olduğu varsayılmış ve Tukey testi sonuçları dikkate alınmış, p değerinin anlamlı olduğu durumlarda ($p < ,05$) varyansların eşit dağılmadığı varsayılmış ve Dunnett C sonuçları dikkate alınmıştır.

Aritmetik ortalamaların karşılaştırılmasında, veri toplama aracında kullanılan 1' den 3' e kadar olan derecelendirme ölçeği, üç eşit parçaya bölünerek her bir seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da aşağıdaki şekilde saptanmıştır. Buna göre; “1.00 – 1.66” aralığı “düşük”, “1.67 – 2.33” aralığı “orta” ve “2.34 - 3.00” aralığı da “yüksek” düzeyde bir aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi üzerine görüşlerini belirlemek amacı ile uygulanan ölçeğin veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemleri ile ilişkili olarak verilmiştir.

3.1. Verilerin Genel Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi 'sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri nedir?' sorusudur. Bu sorunun cevabı için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerlerine bakılmıştır.

Tablo 3.1: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin Genel Analizi

MADDELER	CEVAP SEÇENEKLERİ						\bar{X}	ÖNEM SIRASI
	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum			
	f	%	f	%	f	%		
1.Sınıf mevcudunun fazla olması ödev kontrolünü zorlaştırıyor.	192	99,5	1	0,5	0	0,0	1,00	24
2.Sınıf mevcudunun fazla olması derste tüm öğrencilerin söz hakkı almasını engelliyor.	186	96,4	6	3,1	1	0,5	1,04	22
3.Sınıf mevcudunun fazla olması sınav kâğıtlarını okumayı zorlaştırıyor.	176	91,2	8	4,1	9	4,7	1,13	18
4.Sınıf mevcudunun fazla olması ders esnasında yapılan etkinliklerde her öğrenci ile ilgilenmeyi engelliyor.	190	98,4	3	1,6	0	0,0	1,01	23
5.Sınıf mevcudunun fazlalığı grup çalışmalarını zorlaştırıyor.	178	92,2	7	3,6	8	4,1	1,11	20
6.Sınıf mevcudunun fazlalığı velilerle birebir görüşmeleri zorlaştırıyor.	148	76,7	25	13,0	20	10,4	1,33	7
7.Sınıf mevcudunun fazla olması etkinlik ürünlerinin panolarda sergilenmesinde zorluk yaratıyor.	153	79,3	19	9,8	21	10,9	1,31	9
8.Sınıf mevcudunun fazlalığı tahtaya farklı öğrenci kaldırmayı zorlaştırıyor.	157	81,3	9	4,7	27	14,0	1,32	8
9.Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıf içerisinde rahat hareket etmeyi engelliyor.	162	83,9	12	6,2	19	9,8	1,25	11
10.Sınıf mevcudunun fazlalığı her öğrenciye görev verme açısından zorluk yaratıyor.	173	89,6	9	4,7	11	5,7	1,16	15

11.Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıftaki gürültüyü arttırıyor.	177	91,7	13	6,7	3	1,6	1,09	21	
12.Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıflarda kokuya neden oluyor.	172	89,1	10	5,2	11	5,7	1,16	15	
13.Sınıf mevcudunun fazla olması sınıfın çabuk kirlenmesine neden oluyor.	173	89,6	15	7,8	5	2,6	1,12	19	
14.Sınıf mevcudunun fazlalığı öğrencilere verilecek ödül ve cezaların türünü etkiliyor.	146	75,6	18	9,3	29	15,0	1,39	6	
15.Sınıf mevcudunun fazlalığı her öğrencinin drama da rol almasını engelliyor.	172	89,1	13	6,7	8	4,1	1,15	16	
16.Sınıf mevcudunun fazlalığı derslerde oynanacak oyunun türünü etkiliyor.	170	88,1	13	6,7	10	5,2	1,17	14	
17.Sınıf mevcudunun fazlalığı sınavlarda öğrencileri kopya çekmeye yönlendiriyor.	96	49,7	32	16,6	65	33,7	1,83	1	
18.Sınıf mevcudunun fazlalığı sınavlar ve etkinlikler için fotokopi çekmede zorluk yaratıyor.	143	74,1	22	11,4	28	14,5	1,40	5	
19.Sınıf mevcudunun fazlalığı farklı oturma düzenleri oluşturmada sıkıntı yaratıyor.	169	87,6	16	8,3	8	4,1	1,16	15	
20.Sınıf mevcudunun fazlalığı derslik dışında (laboratuvar, spor salonu, bahçe vs.) ders işleme sıklığını azaltıyor.	166	86,0	12	6,2	15	7,8	1,21	12	
21.Sınıf mevcudunun fazlalığı öğrencilerin oyun alanında rahat hareket etmesini engelliyor.	177	91,7	4	2,1	12	6,2	1,14	17	
22.Sınıf mevcudunun fazlalığı kantinde öğrencilerin problem yaşamasına neden oluyor.	168	87,0	14	7,3	11	5,7	1,18	13	
23.Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıfa giriş çıkışlarda yoğunluk yaratıyor.	174	90,2	10	5,2	9	4,7	1,14	17	
24.Sınıf mevcudunun fazla olması gözlem gezilerinin yapılma sıklığını olumsuz etkiliyor.	164	85,0	16	8,3	13	6,7	1,21	12	
25.Sınıf mevcudunun fazlalığı derse hazırlanmamı (mevcuda göre etkinlik, soru hazırlama) etkiliyor.	135	69,9	19	9,8	39	20,2	1,50	2	
26.Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıftaki materyalleri kullanmada ve korumada zorluk yaratıyor.	159	82,4	16	8,3	18	9,3	1,26	10	
27.Sınıf mevcudunun fazlalığı vereceğim ödevin türünü etkiliyor.	145	75,1	10	5,2	38	19,7	1,44	4	
28.Sınıf mevcudunun fazlalığı nakil gelen öğrencilerin sınıfa adapte olmasını etkiliyor.	140	72,5	16	8,3	37	19,2	1,46	3	
29.Sınıf mevcudunun fazlalığı kaynaştırma öğrencileriyle yeterince ilgilenmemi engelliyor.	174	90,2	14	7,3	5	2,6	1,12	19	
Toplam								1,23	

Aritmetik ortalamaların karşılaştırılmasında, veri toplama aracında kullanılan 1' den 3' e kadar olan derecelendirme ölçeği, üç eşit parçaya bölünerek her bir seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları şu şekilde saptanmıştı. Buna göre; '1.00 – 1.66' aralığı 'düşük', '1.67 – 2.33' aralığı 'orta' ve '2.34 - 3.00' aralığı da 'yüksek' düzeyde bir aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmişti. Buna göre verilerin yorumlanmasında

“*düşük düzey aritmetik ortalama*” yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi, “*orta düzey aritmetik ortalama*” orta derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi ve “*yüksek düzey aritmetik ortalama*” da düşük derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi olarak kabul edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları’ nın başarısına etkisi üzerine görüşleri maddelere göre farklılaşmaktadır. Veri toplama aracında bulunan 29 maddeden 28 tanesinde öğretmenler *düşük düzey aritmetik ortalama* (1.00-1.66) yani yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi yaşadıklarını ifade ederken, 1 madde için *orta düzey aritmetik ortalama* (1.67-2.33) yani orta derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre yüksek düzey aritmetik ortalama (2.34-3.00) yani düşük derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi ifade edilen maddenin olmaması da belirtilmesi gereken bir durumdur.

“Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları’ nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği” nin genel verileri incelendiğinde önem sıralarına göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı sınavlarda öğrencileri kopya çekmeye yöneltiyor.*” ifadesi $\bar{X} = 1.83$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,67 – 2,33) ‘orta’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 96 sınıf öğretmeni (%49,7) ‘katılıyorum’, 32 sınıf öğretmeni (%16,6) ‘kararsızım’, 65 sınıf öğretmeni ise (%33,7) ‘katılmıyorum’ görüş ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin 29 madde içerisinde en yüksek aritmetik ortalama ile puanladıkları madde bu olmuştur ve bu maddenin de *orta derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* anlamı taşıması ilginç bir durumdur. Bu maddenin diğer maddelere göre daha yüksek değere sahip olması sınıf öğretmenlerinin yaptıkları sınavlarda öğrenci sayısının fazlalığına rağmen ya öğrencilere davranış kurallarını benimsetmelerinden ya da dikkatli olmalarından kaynaklanabilir.

2. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı derse hazırlanmamı (mevcuda göre etkinlik, soru vb. hazırlama) etkiliyor.*” ifadesi $\bar{X} = 1.50$

aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 135 sınıf öğretmeni (%69,9) ‘katılıyorum’, 19 sınıf öğretmeni (%9,8) ‘kararsızım’, 39 sınıf öğretmeni ise (%20,2) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yalnızca beşte birinin derse hazırlanmada sınıf mevcudunun çokluğundan olumsuz etkilenmemesi sınıf mevcudunun diğer sınıflara göre az olmasıyla ilişkili olabilir.

3. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı nakil gelen öğrencilerin sınıfa adapte olmasını etkiliyor.*” ifadesi $\bar{X}=1.46$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 140 sınıf öğretmeni (%72,5) ‘katılıyorum’, 16 sınıf öğretmeni (%8,3) ‘kararsızım’, 37 sınıf öğretmeni ise (%19,2) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin beşte dördünün nakil olarak gelen öğrencilerin adaptasyonunda sorun yaşamasının sebebi, bu durumdaki öğrenci sayısı ile doğru orantılı olabilir.

4. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı vereceğim ödevin türünü etkiliyor.*” ifadesi $\bar{X}=1.44$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 145 sınıf öğretmeni (%75,1) ‘katılıyorum’, 10 sınıf öğretmeni (%5,2) ‘kararsızım’, 38 sınıf öğretmeni ise (%19,7) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ödev vermenin temel amacı derste işlenen kazanımların pekiştirilmesini ya da sonraki derslere hazırlık olduğundan ödevlerin yapılıp yapılmama durumları, yapılan ödevlerin doğruluk derecesinin kontrolü önemlidir. Sınıftaki öğrenci sayısı da öğretmenlerin daha kolay değerlendirebilecekleri ödevler vermelerine sebep olabilir.

5. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı öğretmenin sınavlar ve etkinlikler için fotokopi çekmesinde zorluk yaratıyor.*” ifadesi $\bar{X}=1.40$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik

ortalama değeridir. Bu ifade için 143 sınıf öğretmeni (%74,1) ‘katılıyorum’, 22 sınıf öğretmeni (%11,4) ‘kararsızım’, 28 sınıf öğretmeni ise (%14,5) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle öğrenci çalışma kitaplarını yetersiz ya da kısmen yetersiz bulan öğretmenler bazı dersler için fotokopi çektirmeye mecbur kalıyor. Mevcudun fazlalığı bu açıdan da olumsuz bir durumdur.

6. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı öğrencilere verilecek ödül ve cezaların türünü etkiliyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.39$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 146 sınıf öğretmeni (%75,6) ‘katılıyorum’, 18 sınıf öğretmeni (%9,3) ‘kararsızım’, 29 sınıf öğretmeni ise (%15,0) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle öğrenci davranışlarında ödül ve cezanın kullanımı sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları azaltmada çok önemli olduğundan mevcudun fazlalığı da sınıf öğretmenlerini sınırlandırmaktadır.

7. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı velilerle birebir görüşmeleri zorlaştırıyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.33$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 148 sınıf öğretmeni (%76,7) ‘katılıyorum’, 25 sınıf öğretmeni (%13,0) ‘kararsızım’, 20 sınıf öğretmeni ise (%10,4) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Veli toplantıları haricinde öğretmen-veli diyalogunun çok düşük olduğu ülkemizde özellikle sınıf öğretmenlerinin 40-50 veli ile iletişim kurması gerçekten zor bir durumdur.

8. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı tahtaya farklı öğrenci kaldırmayı zorlaştırıyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.32$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 157 sınıf öğretmeni (%81,3) ‘katılıyorum’, 9 sınıf öğretmeni (%4,7) ‘kararsızım’, 27 sınıf öğretmeni ise (%14,0) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını

ifade etmişlerdir. Özellikle ilkokul çocuklarının tahtaya kalkma isteği, üst sınıflara göre her zaman daha fazladır. Bu durum hem öğrencilerin kazanımlara ulaşma derecesini yakından bilmek hem de isteklerini gerçekleştirmek açısından sonuçlar olumsuzdur.

9. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazla olması etkinlik ürünlerinin panolarda sergilenmesinde zorluk yaratıyor.*” ifadesi $\bar{X} = 1.31$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 153 sınıf öğretmeni (%79,3) ‘katılıyorum’, 19 sınıf öğretmeni (%9,8) ‘kararsızım’, 21 sınıf öğretmeni ise (%10,9) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci için ortaya koyduğu ürünün sergilenmesi çok önemli bir motivasyon aracıdır. Fakat gerek sınıf mevcutlarının fazlalığı gerekse de fiziksel olanakların yetersizliği kalabalık sınıflarda bu ürünlerin sergilenmesini sınırlar.

10. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıftaki materyalleri kullanmada ve korumada zorluk yaratıyor.*” ifadesi $\bar{X} = 1.26$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 159 sınıf öğretmeni (%82,4) ‘katılıyorum’, 16 sınıf öğretmeni (%8,3) ‘kararsızım’, 18 sınıf öğretmeni ise (%9,3) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 2005 Öğretim Programları’nın etkinlik temelli olması sebebiyle birçok ilkokul dersinde materyal kullanımı önemlidir. Sınıf mevcudu bu anlamda da öğretmenleri sınırlamaktadır.

11. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıf içerisinde rahat hareket etmeyi engelliyor.*” ifadesi $\bar{X} = 1.25$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 162 sınıf öğretmeni (%83,9) ‘katılıyorum’, 12 sınıf öğretmeni (%6,2) ‘kararsızım’, 19 sınıf öğretmeni ise (%9,8) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ülke standartları açısından düşünüldüğünde son yıllarda TOKİ tarafından

yapılan okullar hariç birçok okulda sınıfların alansal büyüklüğü, içerisindeki öğrenci sayısı açısından bakıldığında yetersizdir.

12. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı derslik dışında (laboratuar, spor salonu, bahçe vs.) ders işleme sıklığını azaltıyor.*” ifadesi $\bar{x} = 1.21$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 166 sınıf öğretmeni (%86,0) ‘katılıyorum’, 12 sınıf öğretmeni (%6,2) ‘kararsızım’, 15 sınıf öğretmeni ise (%7,8) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Diğer 12. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazla olması gözlem gezilerinin yapılma sıklığını olumsuz etkiliyor.*” ifadesi de $\bar{x} = 1.21$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 164 sınıf öğretmeni (%85,0) ‘katılıyorum’, 16 sınıf öğretmeni (%8,3) ‘kararsızım’, 13 sınıf öğretmeni ise (%6,7) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu maddeler için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin okul içerisinde derslik dışında ders işleme ya da çocuklarla gözlem gezisi yapması yaparak-yaşayarak öğrenme açısından çok önemliken öğrenci sayısının öğretmenler için caydırıcı bir sebep olduğu anlaşılmaktadır.

13. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı kantinde öğrencilerin problem yaşamasına neden oluyor.*” ifadesi $\bar{x} = 1.18$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 168 sınıf öğretmeni (%87,0) ‘katılıyorum’, 14 sınıf öğretmeni (%7,3) ‘kararsızım’, 11 sınıf öğretmeni ise (%5,7) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamada teneffüsler çok önemlidir. Bu dar zaman aralığında öğrencilerin uğrak yerlerinin başında kantinler gelmektedir. Okullarımızda kantin sayısının genelde “1” olduğu göz önüne alınırsa kalabalık okullarda da bu anlamda sıkıntıların olması doğaldır. İhtiyacını teneffüste gideremeyen öğrencilerin de ders motivasyonlarının düşük olacağı muhakkaktır.

14. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı derslerde oynanacak oyunun türünü etkiliyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.17$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 170 sınıf öğretmeni (%88,1) ‘katılıyorum’, 13 sınıf öğretmeni (%6,7) ‘kararsızım’, 10 sınıf öğretmeni ise (%5,2) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Hareket sahasının dar olduğu ve mevcudun fazla olduğu sınıflarda oyunlarla öğretimin zor olacağını örneğini sınıf öğretmenlerinin cevapları göstermektedir.

15. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı her öğrenciye görev verme açısından zorluk yaratıyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.16$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 173 sınıf öğretmeni (%89,6) ‘katılıyorum’, 9 sınıf öğretmeni (%4,7) ‘kararsızım’, 11 sınıf öğretmeni ise (%5,7) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Diğer 15. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıflarda kokuya neden oluyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.16$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için ise 172 sınıf öğretmeni (%89,1) ‘katılıyorum’, 10 sınıf öğretmeni (%5,2) ‘kararsızım’, 11 sınıf öğretmeni ise (%5,7) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Yine 15. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı farklı oturma düzenleri oluşturmada sıkıntı yaratıyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.16$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 169 sınıf öğretmeni (%87,6) ‘katılıyorum’, 16 sınıf öğretmeni (%8,3) ‘kararsızım’, 8 sınıf öğretmeni ise (%4,1) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu maddeler için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci sayısında uygun olmayan alansal büyüklüğe sahip okullarımızda mevcudun fazlalığının sınıflarda oturma düzeninin klasik sıra düzeni olmasına sebep olduğu ve sınıftaki oksijen miktarını da olumsuz etkilediği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilere sınıfta görev dağıtımını yaparken de dengeli davranmak durumunda olan sınıf öğretmenlerinin zorlandıkları anlaşılmaktadır.

16. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı her öğrencinin dramada rol almasını engelliyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.15$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 172 sınıf öğretmeni (%89,1) ‘katılıyorum’, 13 sınıf öğretmeni (%6,7) ‘kararsızım’, 8 sınıf öğretmeni ise (%4,1) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıflarda farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, özellikle de öğrencileri etkin kılacak uygulamalardan biri olan dramada çocukların isteklerini kırmadan herkese görev verebilmenin önemi ortadayken sınıf mevcudunun öğretmenleri sınırladığı anlaşılıyor.

17. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı öğrencilerin oyun alanında rahat hareket etmesini engelliyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.14$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 177 sınıf öğretmeni (%91,7) ‘katılıyorum’, 4 sınıf öğretmeni (%2,1) ‘kararsızım’, 12 sınıf öğretmeni ise (%6,2) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Diğer 17. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıfa giriş çıkışlarda yoğunluk yaratıyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.14$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 174 sınıf öğretmeni (%90,2) ‘katılıyorum’, 10 sınıf öğretmeni (%5,2) ‘kararsızım’, 9 sınıf öğretmeni ise (%4,7) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu maddeler için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

18. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazla olması sınav kâğıtlarını okumayı zorlaştırıyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.13$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 176 sınıf öğretmeni (%91,2) ‘katılıyorum’, 8 sınıf öğretmeni (%4,1) ‘kararsızım’, 9 sınıf öğretmeni ise (%4,7) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerinin ve değerlendirme araçlarının da sınıf mevcudunun etkisiyle değişebildiği görülmektedir.

19. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazla olması sınıfın çabuk kirlenmesini neden oluyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.12$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 173 sınıf öğretmeni (%89,6) ‘katılıyorum’, 15 sınıf öğretmeni (%7,8) ‘kararsızım’, 5 sınıf öğretmeni ise (%2,6) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Diğer 19. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı kaynaştırma öğrencileriyle yeterince ilgilenmemi engelliyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.12$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 174 sınıf öğretmeni (%90,2) ‘katılıyorum’, 14 sınıf öğretmeni (%7,3) ‘kararsızım’, 5 sınıf öğretmeni ise (%2,6) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu maddeler için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bilindiği gibi kaynaştırma öğrencilerine daha fazla özen göstermek gerektiğinden sınıf öğretmenlerinin kalabalık sınıflarda ilgilenme süresinin kısılması doğal bir durumdur.

20. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı grup çalışmalarını zorlaştırıyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.11$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 178 sınıf öğretmeni (%92,2) ‘katılıyorum’, 7 sınıf öğretmeni (%3,6) ‘kararsızım’, 8 sınıf öğretmeni ise (%4,1) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Grup çalışmalarında grupları oluşturacak öğrenci sayısının ve sınıfta oluşacak toplam grup sayısı önemli olduğundan kalabalık sınıflarda sınıf öğretmenlerinin grup çalışmaları yapmamları sonucu ortaya çıkabilir.

21. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıftaki gürültüyü arttırıyor.*” ifadesi $\bar{x}=1.09$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 177 sınıf öğretmeni (%91,7) ‘katılıyorum’, 13 sınıf öğretmeni (%6,7) ‘kararsızım’, 3 sınıf öğretmeni ise (%1,6) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 193 sınıf öğretmenin yalnızca 3’ ünün gürültüden rahatsız olmaması ilginç bir orandır. Sınıf

öğretmenlerinin gürültüye ilişkin sinir eşiklerinin düşük olması daha etkin öğrenciyi hedefleyen 2005 Öğretim Programları'nın başarısı açısından olumsuz bir durumdur.

22. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazla olması derste tüm öğrencilerin söz hakkı almasını engelliyor.*” ifadesi $\bar{X}=1.04$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 186 sınıf öğretmeni (%96,4) ‘katılıyorum’, 6 sınıf öğretmeni (%3,1) ‘kararsızım’, 1 sınıf öğretmeni ise (%0,5) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Herhangi bir araştırma bulgusuna dayanmasa da öğrenim hayatı boyunca parmak kaldırma oranının en yüksek olduğu sınıfların ilkökul sınıfları olduğu düşünülebilir. Bu açıdan kalabalık sınıflarda öğrencilere söz hakkı verme konusunda sıkıntı olabilir. Ayrıca bu bulgu hep aynı öğrencilere söz verilmemesi gerekliliğini de vurgular.

23. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazla olması ders esnasında yapılan etkinliklerde her öğrenci ile ilgilenmeyi engelliyor.*” ifadesi $\bar{X}=1.01$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 190 sınıf öğretmeni (%98,4) ‘katılıyorum’, 3 sınıf öğretmeni (%1,6) ‘kararsızım’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hiçbirisinin bu madde için ‘katılmıyorum’ seçeneğini seçmemeleri de vurgulanması gereken bir durumdur.

24. önem sırasına sahip ölçek maddesi olan “*Sınıf mevcudunun fazla olması ödev kontrolünü zorlaştırıyor.*” ifadesi $\bar{X}=1.00$ aritmetik ortalama değerine sahiptir ve bu değer de (1,00 – 1,66) ‘*düşük*’ düzeyde bir aritmetik ortalama değeridir. Bu ifade için 192 sınıf öğretmeni (%99,5) ‘katılıyorum’, 1 sınıf öğretmeni (%0,5) ‘kararsızım’, 0 sınıf öğretmeni ise (%0,0) ‘katılmıyorum’ görüşlerini seçmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu madde için *yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. “Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları’ nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği” nin 29 maddesinin en düşük ortalamasına sahip olan

madde bu maddedir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı (bir öğretmen hariç) ödev kontrolünün kalabalık sınıflarda zorluğunu vurgulamıştır. Kontrolü yapılamayan ödevlerin ya da ders süresinin önemli bir kısmını kapsayan ödev kontrolünün faydasını sorgulamak gereklidir.

Öğretmen görüşlerini belirlemek için kullanılan ölçeğin aritmetik ortalamasının $\bar{x}=1.23$ olduğu görülmektedir. Bu değer 1.00-1.66 aralığında olduğundan düşük düzeyde bir aritmetik ortalama değerini ifade etmektedirler. Yani sınıf öğretmenleri 25 ve üzeri sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları' nın başarısına olumsuz düzeyde etki ettiğini ortaya koymuştur.

3.2. Değişkenlere İlişkin Veri Analizi

Araştırmada değişken olarak dört unsur seçilmiştir. Bunlar; öğretmenin cinsiyeti, kıdemi, sınıf mevcudu ve sınıf düzeyidir. Bu değişkenlere ilişkin bulgular da alt problemlere göre alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmen Cinsiyeti” Değişkenine Göre Farklılığı

Araştırmanın ikinci alt problemi, “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları' nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri “öğretmenin cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde öğretmen cinsiyeti açısından anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar için t-Testi yapılmıştır.

Tablo 3.2: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmen Cinsiyeti” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Kadın	100	1,25	,24	,727	191	.468
Erkek	93	1,22	,21			

$p > 0.05$

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(191)} = ,727$; $p > .05$]. Kadın sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması $\bar{X} = 1,25$ iken, bu değer erkek sınıf öğretmenlerinde $\bar{X} = 1,22$ olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Bu bulgu, kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenleriyle yaklaşık olarak aynı oranda sınıf mevcutlarının 2005 Öğretim Programları'nın başarısına olumsuz etki ettiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak, Temel ve diğerleri (2004) tarafından yapılan “Kalabalık Sınıfların Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi” adlı çalışmada öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Buna göre; kalabalık sınıflar kadın öğretmenleri sağlık açısından daha fazla etkilemekte ve daha fazla strese soktuğu ortaya çıkmıştır. Eleser (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Kademe Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ve Bunlarla Baş Etme Yolları” adlı çalışmada öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisine erkek öğretmenlerin bayanlara oranla daha fazla katıldıkları, ailenin ve sınıf mevcudunun sınıf disiplinine etkisi konusunda ise tam tersi bir durumun söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır. Yaman (2006), tarafından yapılan “Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi” adlı çalışmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre eğitim teknolojilerini derslerde daha fazla kullandıkları ve sınıf büyüklüğünden dolayı öğrencilerin isimlerini daha çok karıştırdıkları görülmektedir. Bayan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunan maddeler şunlardır: Bayan öğretmenler, öğrencilerin tenffüslerde dinlenme/dolaşma imkânlarının sınırlı olduğunu düşünmekte ve

onların spor, müzik gibi etkinliklerden yararlanma imkânının olmadığı kanaatini erkek öğretmenlere göre daha fazla taşımaktadırlar.

3.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmen Kıdemi” Değişkenine Göre Farklılığı

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri “öğretmenin kıdemi” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde öğretmen kıdemi açısından anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 3.3: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmen Kıdemi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği	Gruplar Arası	,421	2	,210	4,110	.018	2-1
	Gruplar İçi	9,725	190	.051			2-3
	Toplam	10,146	192				

* 1) 0-10 yıl kıdem; 2) 11-20 yıl kıdem; 3) 21 yıl ve üzeri kıdem

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları anlamlı çıktığı için böyle bir durumda, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey testi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “öğretmen kıdemi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-190)} = 4,110; p < .05$]. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin sınıf

mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri, sınıf öğretmenlerinin kıdemi değişkenine göre farklılaşmaktadır.

Tablo-3.3' de ortaya çıkan görüşlere ilişkin betimsel veriler Tablo-3.4' de sunulmuştur.

Tablo 3.4: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmen Kıdemi” Değişkenine Ait Betimsel Veriler

Ölçek	Alt Kategoriler	N	\bar{X}	SS
Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları' nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği	1) 0-10 yıl kıdem	116	1,25	,24
	2) 11-20 yıl kıdem	55	1,17	,14
	3) 21 yıl ve üzeri kıdem	22	1,31	,27
	Toplam	193	1,23	,22

0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=1,25$ iken, 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=1,17$; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması da $\bar{X}=1,31$ olarak gerçekleşmiştir. Buna göre 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşleriyle ($\bar{X}=1,17$), 0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}=1,25$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bununla birlikte 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşleriyle ($\bar{X}=1,17$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}=1,31$) arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Buna karşılık 0-10 yıl arası kıdeme sahip

sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle ($\bar{x}=1,25$) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{x}=1,31$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu bulgular, 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin kendilerinden daha az (0-10 yıl) ve daha çok (21 yıl ve üzeri) kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre 2005 Öğretim Programları'nın başarısına sınıf mevcudunun daha olumsuz etki ettiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Farklı araştırmalara baktığımızda, Seyfullahoğulları (2010), “İlköğretim Okullarında Büyük Sınıfların Yönetiminde Karşılaşılan Sınıf İçi Sorunlara Öğretmen Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında “yaş” ve “mesleki kıdem” demografik değişkenlerinin öğretmenlerin büyük sınıfların yönetiminde karşılaştıkları sınıf içi sorunlara verdikleri tepkiler üzerinde etkili olmadığını saptamıştır. Karadağ ve diğerleri (2008), tarafından yapılan “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma” incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri karşılaştırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Eğitim Durumu ve Uygulama* boyutlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Sınıf-içi İletişim ve Sınıf Yönetimi* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Fark 1–10 yıl kıdemi bulunan öğretmenler ile 21–25, 26 yıl ve üstü mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Değerlendirme* boyutuna ilişkin görüşleri arasında da öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Fark 1–10 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler ile 11–15, 21–25, 26 yıl ve üstü yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Fiziksel Durum* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından da anlamlı bir fark saptanmıştır. Fark 1–10 yıl hizmeti bulunan öğretmenler ile 21–25 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler ve 11–15 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler ile 21–25 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasındadır.

3.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Farklılığı

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri “öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde sınıf mevcudu açısından anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar için t-Testi yapılmıştır. Çünkü araştırmanın amacı doğrultusunda en az 25 ve üzeri öğrenciye sahip sınıflar araştırmaya dahil edilmiş ve (25-40 arası ile 41 ve üzeri) 2 grup oluşturulmuştur.

3.5: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	SS	t	sd	p*
25-40 arası sınıf mevcudu	68	1,29	,25	2,383	191	,018
41 ve üzeri sınıf mevcudu	125	1,21	,21			

* p < 0.05

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(191)} = 2,383$; $p < .05$]. 25-40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması $\bar{X} = 1,29$ iken, bu değer 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinde $\bar{X} = 1,21$ olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgu, 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin 25-40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerine göre sınıf mevcutlarının 2005 Öğretim Programları'nın başarısına daha olumsuz etki ettiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Yaman (2006), tarafından yapılan “Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi” adlı çalışmada sınıf büyüklüğü 51 ve üzeri olan öğretmenler, sınıf büyüklüğü 20-30 arası olan öğretmenlere göre büyük sınıfların daha çok gürültüye neden olduğunu, öğrencilere sert davranmak zorunda kaldıklarını, sınıfların temiz kalmadığını, bu durumun öğrenciler arasında çete gruplarının oluşmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf büyüklüğü 41-50 arası olan öğretmenler, sınıf büyüklüğü 20-30 arası olan öğretmenlere göre dersin içeriğini tam olarak vermekte güçlük çektiklerini, ders konularıyla ilgili yeterli örnekler veremediklerini ve eğitim teknolojilerini derslerinde yeterli kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf büyüklüğü 51 ve üzeri olan öğretmenler, sınıf büyüklüğü 31-40 arasında olan öğretmenlere göre araç-gereç ve malzemelerin daha sık bozulup kırıldığını belirtmişlerdir. Sınıf büyüklüğü 41-50 arası olan öğretmenler, sınıf büyüklüğü 20-30 olan öğretmenlere göre dersin içeriğini tam olarak vermekte güçlük çektiklerini, ders konularıyla ilgili yeterli örnekler veremediklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan sınıf büyüklüğü 20-30 arasında olan öğretmenlerin, sınıf büyüklüğü 41-50 arası olan öğretmenlere göre sınıfta eğitim teknolojilerini daha çok kullandığını belirtmeleri, büyük sınıfların öğretim teknolojilerinin kullanımını olumsuz yönde etkilediğinin bir işareti olarak düşünülmüştür. Bu araştırmada da belirtildiği gibi sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama konusunda zorluk çektiği görülmektedir. Yaman tarafından yapılan bu araştırma ulaşılan bulguyu desteklemektedir.

3.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıfın Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı

Araştırmanın beşinci alt problemi, “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri “öğretmenin görev yaptığı sınıfın düzeyi” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 3.6: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark*
Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği	Gruplar Arası	,162	4	,040	,761	.552	----
	Gruplar İçi	9,984	188	,053			
	Toplam	10,146	192				

* 1) 1. Sınıf; 2) 2. Sınıf; 3) 3. Sınıf; 4) 4. Sınıf; 5) 5. Sınıf

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-188)} = ,761$; $p > .05$]. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri, sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıfın düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Tablo-3.6' da ortaya çıkan görüşlere ilişkin betimsel veriler Tablo-3.7' de sunulmuştur.

Tablo 3.7: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Ait Betimsel Veriler

Ölçek	Alt Kategoriler	N	\bar{x}	SS
Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği	1) 1. Sınıf	32	1,24	,23
	2) 2. Sınıf	42	1,24	,25
	3) 3. Sınıf	45	1,24	,23
	4) 4. Sınıf	44	1,19	,20
	5) 5. Sınıf	30	1,28	,21
	Toplam	193	1,23	,22

1. 2. ve 3. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları’nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=1,24$ iken, 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları’nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=1,19$; 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları’nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması da $\bar{x}=1,28$ olarak gerçekleşmiştir. Buna göre ilk 3 sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları’nın başarısına etkisini eşit oranda ($\bar{x}=1,24$) olumsuz olarak değerlendirirken 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri anlamlı düzeyde olmasa da farklılaşmaktadır. İstatistiki olarak bir anlamlılık içermese de 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenlerine göre daha az olumsuz düşünceye sahip olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar, iki ayrı başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar; “Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları’nın Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi Ölçeğinden Elde Edilen Genel Sonuçlar” ve “Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları’nın Başarısının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesinin Değişkenlere İlişkin Sonuçları” başlıklarıdır.

4.1.1. Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları’ nın Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi Ölçeğinden Elde Edilen Genel Sonuçlar

Öğretmen görüşlerini belirlemek için kullanılan ölçeğin aritmetik ortalamasının “1.23” olduğu görülmektedir. Bu değer 1.00-1.66 aralığında olduğundan düşük düzeyde bir aritmetik ortalama değerini ifade etmektedirler. Yani 1-5. sınıf öğretmenleri sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları’ nın Başarısına Etkisi konusunda olumsuz bir görüş sahibidirler.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları’ nın başarısına etkisi üzerine görüşleri maddelere göre farklılaşmıştır. Veri toplama aracında bulunan 29 maddeden 28 tanesinde öğretmenler *düşük düzey aritmetik ortalama* (1.00-1.66) yani yüksek derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi yaşadıklarını ifade ederken, 1 madde için *orta düzey aritmetik ortalama* (1.67-2.33) yani orta derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine yüksek düzey aritmetik ortalama (2.34-

3.00) yani düşük derecede olumsuz sınıf mevcudu etkisi ifade edilen maddenin olmaması da üzücü bir sonuçtur.

Buna göre “*Sınıf mevcudunun fazlalığı sınavlarda öğrencileri kopya çekmeye yönlendiriyor*” maddesi ölçeğin en yüksek aritmetik ortalama değerini ulaşılan maddesi olup sınıf öğretmenlerinin sadece yarısı sınıf mevcudunun öğrencilerin kopya çekmesini teşvik ettiğini düşünmektedirler. Bunun dışındaki diğer 28 maddede sınıf öğretmenlerinin en az %74’ ü olumsuz etkiyi vurgulamıştır. Örnek vermek gerekirse araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaklaşık dörtte üçü sınıf mevcudunun fazla olması ile *derse hazırlanma, nakil gelen öğrencilerin adaptasyonu ve kaynaştırma öğrencileriyle ilgilenme, verilecek ödevin türü ve kontrolü, sınav kâğıtlarını okuma, ödül ve ceza verme, velilerle iletişim, tahtaya öğrenci kaldırma ve söz hakkı verme, etkinlik ürünlerini panolarda sergileme, materyal kullanımı ve korunması, sınıfta rahat hareket etme, derslik dışında ders işleme, gözlem gezisi, grup çalışmaları ve drama uygulama, derste oyun oynatma, öğrenciye görev verme, farklı oturma düzenleri oluşturma, sınıfın kirliliği ile gürültü düzeyi* konularında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.2. Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları’nın Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesinin Değişkenlere İlişkin Sonuçları

Araştırmanın örneklemine giren sınıf öğretmenlerinin *cinsiyet* açısından durumu incelendiğinde, araştırma kapsamındaki 193 öğretmenin yüzde 51,8’ i kadın ve yüzde 48,1’i erkektir. Sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları’nın başarısına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre farklılığına baktığımızda; kadın öğretmenlerin toplam puanlarının aritmetik ortalaması “1,25”; erkek öğretmenlerin toplam puanlarının aritmetik ortalaması “1,22” dir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları’nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir

Araştırmanın örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin *öğretmen kıdemi* açısından durumuna baktığımızda, araştırma kapsamındaki 193 öğretmenin yüzde 60,10' unun 0-10 yıl, yüzde 28,49' unun 11-20 yıl, yüzde 11,39'unun 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. 0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması “1,25” iken, 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması “1,17”; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması da “1,31” olarak gerçekleşmiştir. Buna göre 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşleriyle, 0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bununla birlikte 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşleriyle, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Buna karşılık 0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu nedenle, 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin kendilerinden daha az (0-10 yıl) ve daha çok (21 yıl ve üzeri) kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre 2005 Öğretim Programları'nın başarısına sınıf mevcudunun daha olumsuz etki ettiğini düşündükleri söylenebilir. Bu sonucun oluşmasında tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu 21 yıl ve üzeri öğretmenlerle öğretmenliğe yeni başlayan en fazla 10 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin biraz daha olumlu olması doğal olarak görülebilir.

Araştırmanın örnekleme giren öğretmenlerin *görev yaptıkları sınıf mevcudu* açısından durumlarına bakıldığında yüzde 35,23' ünün 26-40, yüzde 64,76' sının 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahiptir. 25-40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması “1,29” iken, bu değer 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinde “1,21” olarak gerçekleşmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlardan, 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin 25-40 arası sınıf

mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerine göre sınıf mevcutlarının 2005 Öğretim Programları'nın başarısına daha olumsuz etki ettiğini düşündükleri anlaşılmıştır. Ülkemiz şartlarında düşünüldüğünde 50 ve civarı öğrenci sayısının olduğu sınıflar olduğu bilindiğinden örnekleme giren okullarda da bu durum geçerli olduğundan 25-40 arası öğrencisi olan sınıflarda yaşanan sorunların çeşidi ve boyutuyla 40 ve üzeri sınıflarda yaşanan sorunların farklılığı beklenen sonuçlardan biridir.

Araştırma örneklemine giren öğretmenlerin *görev yaptığı sınıfın düzeyi* açısından durumlarına bakıldığında öğretmenlerin yüzde 16,58' inin 1. sınıf, 21,76' sının 2. sınıf, yüzde 23,31' inin 3. sınıf, yüzde 22,79' unun 4. sınıf, yüzde 15,54' ünün 5. sınıf düzeyinde görev yaptığı görülmektedir. 1. 2. ve 3. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması “1,24” iken, 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması “1,19”; 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması da “1,28” olarak gerçekleşmiştir. Buna göre ilk 3 sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisini eşit oranda “1,24” olumsuz olarak değerlendirirken 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri anlamlı düzeyde olmasa da farklılaşmıştır. Bu durumda istatistiki olarak bir anlamlılık içermese de 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu düşünceye sahip olduğu görülmektedir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılabilecek öneriler maddeler halinde verilmiştir:

- Ülkede eğitim alanında yapılacak değişimlerin ülke gerçeklerini göz önüne alması gereklidir. Ülke nüfusunun yaş dağılımı, eğitim ihtiyacı, öğretmen sayısı, öğretmen

niteliği, okul sayısı, derslik sayısı, okulların diğer donanım açısından durumu vb sebepler çok başarılı olabilecek bazı reform çabalarını sekteye uğratabilir.

- Sınıf ğretmenlerine özellikle de mevcudu fazla olan sınıflarda görev yapanlara yeni ğretim programlarının uygulanması konusunda ideal sınıf Őartlarından uzak olmakla beraber programın uygulanma başarısını arttırmak için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenmelidir.
- Sınıf mevcudunu azaltma çalışmaları yapılmalıdır. Bu amaçla özellikle nüfusun kalabalık olduğu bölgelere yeni okullar ya da mevcut okullara öğrencilerin oyun alanlarını kısıtlamayacak Şekilde ek binalar yapılması önerilebilir.
- Okuma-yazma öğretiminin ağırlık verildiği ilkokul 1. sınıflarda sınıf mevcutların azaltılması, kademeli olarak sınıf düzeylerinde mevcutların artırılması önerilebilir.
- Öğretim programının başarılı olabilmesi için ders kitaplarındaki etkinliklerin azaltılması, bir derste çalışma kitabındaki bütün etkinlikleri yaptırarak yerine konuyu özetleyen, kalıcılığı sağlayan, her öğrencinin katılabileceği etkinliklere yer verilmesi önerilebilir.
- Mevcudu fazla olan sınıflarda görev yapan sınıf ğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin artmaması için dışsal motivasyon araçları (dl, takdir, teşvik vb.) Milli Eğitim Bakanlığı' nca arttırılmalıdır.
- Okullarda sınıflara ğrenci dağılımı yapılırken objektif ve dengeli olunması sağlanmalı, nakil gelen öğrencilerin dağıtımında da bu hususa dikkat edilmelidir. Aynı okul aynı sınıf düzeyleri arasında sınıf mevcudu rakamları birbirine yakın olmalıdır.
- Yeni yapılacak araştırmalarda sınıf mevcudu aralıkları daha dar tutularak ve görüşme gibi nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak daha derinlemesine bilgi elde edilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aborisade, Peter. "Investigating a Nigerian XXL-Cohort Wiki-Learning Experience: Observation, Feedback and Reflection", *Federal University of Technology*, Volume: 7, Issue: 3, Nigeria 2009, 191-202.
- Adıgüzel, Abdullah. "Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 17, 2009, 77-94.
- Ak, Ömer Faruk. İlköğretim Okulları 1-5. Sınıflarda Uygulanmaya Başlayan Yeni İlköğretim Programı Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2006, 25-27.
- Alakoç, Zehra. "Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Cilt: 2, Sayı: 1, 2003, 43-49.
- Arı, Asım. "Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programıyla İlgili Eğitim Fakültelerinde Kazandıkları Bilgi Ve Beceri Düzeylerine İlişkin Görüşleri", *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 29, 2010, 251 -274.
- Arı, Ramazan; Engin Deniz. *Sınıf Yönetimi*, Maya Akademi, Ankara 2008, 52.
- Ataman, Ayşegül; Şermin Önder Külahoğlu; Temel Çalık; Ersin Altıntaş; Rüçhan Özkılıç; Mustafa Sarıtaş; Leyla Ercan; Melek Çakmak; Edip Koşar. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, 3. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara 2003, 29.
- Ay, Ayşe Yetkin. Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitime Geçişten Günümüze Kalkınma Planlarının İlköğretimde Okullaşma Oranı ve Sınıf Mevcudu Açısından İrdelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya 2010, 25.
- Aydın, Ayhan. *Sınıf Yönetimi*, 3. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul 2000, 30.
- Aydın, Özge. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kütahya İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2007, 15-17.
- Bağcı, Erhan. Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları Almanya, Danimarka Ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007.
- Bakioğlu, Ayşen. *Çağdaş Sınıf Yönetimi*, 1. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara 2009, 231.
- Bal, Turgut. İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kullandıkları Disiplin Yöntemleri(Konya İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2005, 25.

- Başar, Hüseyin. *Sınıf Yönetimi*, 4.Basım, Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri Ltd. Şti., Ankara 1998, 67-68.
- Başar, Hüseyin. *Sınıf Yönetimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1999, 17-18.
- Celep, Cevat. *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Ankara 2000, 11-12.
- Celep, Cevat. *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara 2004, 28.
- Celep, Cevat. *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Pegem Akademi, Ankara 2008.
- Cerit, Yusuf. “Sistem Yaklaşımı Açısından Yeni Öğretim Programına Eleştirel Bir Bakış”, *İlköğretmen Dergisi*, Sayı 4, 2006, 11-13.
- Çandar, Habibe. İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Uygulanan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2007, 13.
- Çelen, Fatma Kübra; Aygül Çelik; Süleyman Sadı Seferoğlu. “Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları”, *Akademik Bilişim*, İnönü Üniversitesi, 2011, 1-9.
- Çelik Şen, Yasemin. “Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 2, 2010, 26-51.
- Çetin, Barış. Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları İle Öz-Yeterliliklerine Etkisi Ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2007, 7.
- Çetin, Fatih. İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Meram İlçesi Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2007.
- Çiftçi, Ömer. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007, 94-95.
- Dağlı, Abidin; Ali Rıza Erdem; Ali Taş; Ekber Tomul; Erkan Tabancalı; Hasan Demirtaş; Kazım Çelik; Ruhi Sarpkaya; Şükran Tok; Tuncay Akçadağ; Turan Akman Erkılıç. *Etkili Sınıf Yönetimi*, 3.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara 2007, 65-66.
- Demir Baysal, Emine. 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Öğrenci Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla 2008, 17-28.
- Demir, Mehmet Kaan. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından

İncelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2006, 12.

Demirel, Özcan. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*, Kardeş Kitap ve Yayınevi, Ankara 2000, 22.

Demirel, Özcan. *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, 5. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara 2003, 172-173.

Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegema Yayıncılık, , Ankara 2010.

Durukan, Haydar; Halil İbrahim Öztürk. *Sınıf Yönetimi*, HD Yayıncılık, Ankara 2004.

Ekşi, Kezban. Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2010, 45.

Ekinci, Arzu. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi (Eskişehir İli), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir 2007, 39.

Eleser, Gürcan. İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ve Bunlarla Baş Etme Yolları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2007, 56.

Eraslan, Ali. “Finlandiya’nın PISA’ daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, Cilt: 3, Sayı: 2, 2009, 238-248.

Erden, Münire. *Sınıf Yönetimi*, Arkadaş Yayınevi, Ankara 2008, 105.

Ergüder Üstün , Tosun Terzioğlu , İlhan Tekeli , Çiğdem Kağıtçıbaşı , İpek Gürkaynak , Süha Sevik , Petek Aşkar. Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, Ankara 2005.

Erdoğan, Tolga. “İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007, 163-172.

Erol, Zübeyde. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar 2006, 18.

Gömlüksiz, M. Nuri; Ayşe Ülkü Kan. “Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar”, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, Elazığ 2007, 60-66.

Graham, Evol. Public School Education –The Case for Reduced Class Size Why the Present Class Size is Not Working and What Can We Do about It ?, *Argosy*

University Department of Education, 2009.

Güneş, Firdevs. *Sınıf Yönetimi*, Ocak Yayınları, Ankara 2004, 5-67.

Gürol, Mehmet; Erdoğan Tezci. *Eğitimde Program Geliştirme Ölçme ve Değerlendirme*, Akış Yayıncılık, Ankara 2006.

Gürsel, Musa; Esmahan Ağaoğlu; Şükrü Ada; İlhan Akar; Mehmet Aksüt; Vural Hoşgörür; İsa Korkmaz; Mehmet E.Sardoğan; Ömer F.Tutkun; Orhan Akınoğlu. *Sınıf Yönetimi*, 1. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara 2002, 28-160.

Gürsel, Musa; Esmahan Ağaoğlu; Şükrü Ada; İlhan Akar; Mehmet Aksüt; Vural Hoşgörür; İsa Korkmaz; Mehmet E.Sardoğan; Ömer F.Tutkun; Orhan Akınoğlu. *Sınıf Yönetimi*, 4. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara 2004, 138-167.

Gürsel, Musa; Münevver Ölçüm Çetin; Hakan Sarı; Hüsnü Y. Livatyalı; O.Tolga Arıcak; Halil Ekşi; Bülent Dilmaç; Mustafa Otrar; Alpaslan Durmuş; A. Nilgün Canel. *Sınıf Yönetimi*, 1.Basım, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya 2004, 115-146.

Hezen, Ebru. İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun Öğelerinin Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2009, 31.

Hotaman, Davut, Yeni İlköğretim Programının Kazandırmayı Öngördüğü Temel Becerilerin Öğretmen, Veli ve Öğrenci Algıları Doğrultusunda Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2008, 4.

Hoxby, M. Caroline. "The Effects Of Class Size On Studentachievement: New Evidence Frompopulation Variation", *The Quarterly Journal Of Economics*, 2000.

Işık, Halil; Hasan Arslan; Burhanettin Dönmez; Kezban Kuran; Salih Paşa Memişoğlu; Cemil Yücel; Hakan Gülveren; Niyazi Can; Mehmet Durdu Karslı; Birol Yiğit; Nilüfer Özabacı; Mustafa Sarıtaş. *Sınıf Yönetimi (Teori Ve Uygulama)*, 2. Baskı, Öğretim&Pegema Yayınları, Ankara 2004, 16-107.

İdikurt, Maşallah. Değişen Yeni İlköğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya 2006, 26-27.

Kamber, Tuğba. 2005-2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak 2007, 17-18.

Karadağ, Engin; Sevgi Deniz; Tuğba Korkmaz; Gürkan Deniz. "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 2, 2008, 383-402.

- Karaduman, Hıdır, “2004 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ve Yapılandırıcı Kuram”, *İlköğretmen Dergisi*, Sayı: 3, 2006, 36-39.
- Karslı, Mehmet Durdu. Sınıf Yönetimi, *İlköğretmen Dergisi*, Sayı:7, 2007, 54-58.
- Kay, Oya. Yeni 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar 2007, 17.
- Kerimgil, Seda. Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ve Demokratik Tutumlarına Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2008, 6-7.
- Kıran, Hüseyin; Ali Taş; Erkan Tabancalı; Şükran Tok; Turan Erkilic; Ekber Tomul; Ruhi Sarpkaya; Kazım Çelik; Tuncay Akçadağ; Ali Rıza Erdem. *Etkili Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2005, 66.
- Kızılloluk, Hakkı. “Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay veya Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri”, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt : 25, Sayı: 1,2001, 151-159.
- Kocabey, Abdullah. 2005 İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2008, 21.
- Leahy , Sarah. A Survey of Selected Teachers Opinions to the Effects of Class Size on Student Achievement among Middle School Students, Marygrove College, 2006.
- MEB(Milli Eğitim Bakanlığı). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yayınevi, Ankara 2005.
- MEB(Milli Eğitim Bakanlığı). *İlköğretim 1, 2 ve 3.Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yayınevi, Ankara 2009.
- MEB(Milli Eğitim Bakanlığı). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yayınevi, Ankara 2009.
- MEB(Milli Eğitim Bakanlığı). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(4. ve 5. Sınıflar)*, MEB Yayınevi, Ankara 2005.
- MEB(Milli Eğitim Bakanlığı). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yayınevi, Ankara 2009.
- Marzano, Robert J.; Marzano, Jana S.; Pickering, Debra J.. *Etkili Sınıf Yönetimi Stratejileri*, (çev. Sibel Sakacı), SEV Matbaacılık, İstanbul 2008, 11.
- Matthews, M.R. “Constructivism in Science and Mathematics Education”, In D.C.

Phillips (ed.), *National Society for the Study of Education*, 99, Chicago 2000, 161-192.

Mosteller, Frederick. “The Tennessee Study of Class Size in the Early School Grades”, *The Future of Children*, Cilt: 5, Sayı: 2, 1995, 113-127.

Okutan, Mehmet; Naciye Aksoy; Yüksel Özden; Gülay Ekici; İbrahim Kısaç; Muammer Ergün; Bülent Öztürk; Abbas Türnüklü; Mehmet Güven; Asım Özdemir. *Sınıf Yönetimi*, 4. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara 2004, 53.

Okutan, Mehmet; Naciye Aksoy; Yüksel Özden; Gülay Ekici; İbrahim Kısaç; Muammer Ergün; Bülent Öztürk; Abbas Türnüklü; Mehmet Güven; Asım Özdemir. *Sınıf Yönetimi*, 6. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara 2007, 150-157.

Orbeyi, Saadet. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale 2007, 30-31.

Özatalay, Hülya. İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2007, 13.

Özdemir, Alper Murat. İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflarda 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar 2007, 6-7.

Özel, Ali; Nida Bayındır. *Sınıf Yönetimi*, Pegem Akademi, Ankara 2008, 54-55.

Rençber, İlknur. Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2008.

Saban, A. *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002.

Senemoğlu, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, 17. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara 2010, 611.

Seyfullahoğulları, Ayhan. “İlköğretim Okullarında Büyük Sınıfların Yönetiminde Karşılaşılan Sınıf İçi Sorunlara Öğretmen Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 14, 2010, 21-40.

<http://www.egitim.aku.edu.tr/sy.htm> Sınıf Yönetimi. (13.12.2012)

- Temel, Abuzer; Naif Beden; Selçuk Gökçen. “Kalabalık Sınıfların Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya 2004.
- Topbaş, Veli. İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programında Yer Alan 1. Sınıf Geometri Öğrenme Alanı Öğrenme Öğretme Sürecinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007, 20-22.
- Uğur, Tuğrul. 2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Uşak İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar 2006, 15-16.
- Ulu Kalın, Özlem. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2004) ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2007, 17-19.
- Ünal, Semra; Sefer Ada. *Sınıf Yönetimi*, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, İstanbul 2000, 78.
- Ünal, Semra; Sefer Ada. *Sınıf Yönetimi*, 2. Baskı, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, İstanbul 2003, 66-67.
- Vural, Mehtap. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Bilişsel Amaçlarına Ulaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum 2006.
- Yaman, Erkan. Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi, *Gazi Üniversitesi*, Cilt: 4, Sayı: 3, 2006, 261-274.
- Yaman, Erkan. “Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor?”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:18, Sayı:2, 2010, 403-414.
- Yapıcı, Mehmet. “Yapılandırmacılık ve Sınıf”, *İlköğretmen Dergisi*, Sayı: 8, 2007, 40.
- Yıldırım, Aysun. Yeni İlköğretim Programına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Elazığ İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2006, 36.
- Yıldırım, Selen. İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale 2009, s. 22-23.
- Yılmaz, Nusrettin. “Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme

Stratejilerinin İncelenmesi”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, 2008.

Yokuş, Tuba. “Sınıf Ortamında Güven”, *İlköğretmen Dergisi*, Sayı: 3, 2006, 42-43-44.

EK 1: Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları' nın Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi Ölçeği' nin uygulanması için İstanbul Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı

**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.09.00.044/59807
Konu : Anket (Selda ALAÇAM)

11.05/2011

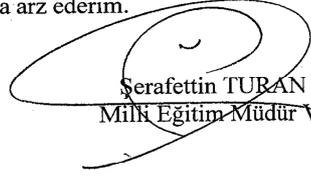
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:** a) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22/04/2011 tarih ve 701 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Komisyonunun 04/05/2011 tarihli tutanağı.

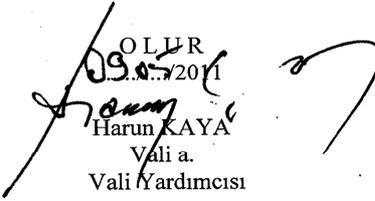
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Selda ALAÇAM, "Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" konulu teziyle ilgili ilimiz Sultangazi ilçesinde ekli listede isimleri belirtilen ilköğretim okullarında araştırma yapmak istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Selda ALAÇAM, "Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" konulu teziyle ilgili ilimiz Sultangazi ilçesinde ekli listede isimleri belirtilen ilköğretim okullarında araştırma yapması bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü taktirde Olurlarınıza arz ederim.


Şerafettin TURAN
Milli Eğitim Müdürü V.

Ek-1: ilgi (a) yazı ve ekleri


OLUR
09.05.2011
Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.09.00.00.044/ *60 796* 12.../05/2011
Konu : Anket (Selda ALAÇAM)

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi:** a) Valilik Makamının 11.05.2011 tarih ve 044/59807 sayılı onayı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 22/04/2011 tarih ve 701 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü ilköğretim Anabilim Dalı Sınıf öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Selda ALAÇAM, ilimiz Sultangazi ilçesi ek listede isimleri belirtilen ilköğretim okullarında uygulamak üzere "Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Mustafa USLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

1. Valilik Oluru
2. Anket soruları



İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Kültür Bölümü)
Büyüktürk Postahane Sk. No: 70 Sirkeci - Fatih / İSTANBUL.
Tel (Santral): (0 212) 5192850 – 55 / 339, 340, 341
Direkt: (0212) 4550677
E-Posta : kultur34@meb.gov.tr
Elektronik Ağ: <http://istanbul.meb.gov.tr>



EK 2: Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları' nın Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi Ölçeği

Değerli meslektaşım,

Bu veri toplama aracı “Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları' nın Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma için hazırlanmıştır. Her bir maddeyi okuyup uygun olanı işaretlemeniz beklenmektedir. Katkınız için teşekkürler...

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Selda ALAÇAM ÇAKIR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencisi

Cinsiyetiniz: K () E ()

Kıdeminiz: 0-10 yıl () 11-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()

Sınıf Mevcudu: 0-25 () 26-40 () 41 ve üzeri ()

Sınıf Düzeyi: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf () 5. Sınıf ()

	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM
1.Sınıf mevcudunun fazla olması ödev kontrolünü zorlaştırıyor.			
2.Sınıf mevcudunun fazla olması derste tüm öğrencilerin söz hakkı almasını engelliyor.			
3.Sınıf mevcudunun fazla olması sınav kağıtlarını okumayı zorlaştırıyor.			
4. Sınıf mevcudunun fazla olması ders esnasında yapılan etkinliklerde her öğrenci ile ilgilenmeyi engelliyor.			
5. Sınıf mevcudunun fazlalığı grup çalışmalarını zorlaştırıyor.			
6. Sınıf mevcudunun fazlalığı velilerle birebir görüşmeleri zorlaştırıyor.			
7.Sınıf mevcudunun fazla olması etkinlik ürünlerinin panolarda sergilenmesinde zorluk yaratıyor.			
8. Sınıf mevcudunun fazlalığı tahtaya farklı öğrenci kaldırmayı zorlaştırıyor.			
9. Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıf içerisinde rahat hareket etmeyi engelliyor.			
10.Sınıf mevcudunun fazlalığı her öğrenciye			

görev verme açısından zorluk yaratıyor.			
11. Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıftaki gürültüyü arttırıyor.			
12. Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıflarda kokuya neden oluyor.			
13.Sınıf mevcudunun fazla olması sınıfın çabuk kirlenmesini neden oluyor.			
14. Sınıf mevcudunun fazlalığı öğrencilere verilecek ödül ve cezaların türünü etkiliyor.			
15. Sınıf mevcudunun fazlalığı her öğrencinin drama da rol almasını engelliyor.			
16. Sınıf mevcudunun fazlalığı derslerde oynanacak oyunun türünü etkiliyor.			
17. Sınıf mevcudunun fazlalığı sınavlarda öğrencileri kopya çekmeye yöneltiyor.			
18. Sınıf mevcudunun fazlalığı sınavlar ve etkinlikler için fotokopi çekmede zorluk yaratıyor.			
19. Sınıf mevcudunun fazlalığı farklı oturma düzenleri oluşturmada sıkıntı yaratıyor.			
20. Sınıf mevcudunun fazlalığı derslik dışında (laboratuvar, spor salonu, bahçe vs.) ders işleme sıklığını azaltıyor.			
21. Sınıf mevcudunun fazlalığı öğrencilerin oyun alanında rahat hareket etmesini engelliyor.			
22. Sınıf mevcudunun fazlalığı kantinde öğrencilerin problem yaşamalarına neden oluyor.			
23. Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıfa giriş çıkışlarda yoğunluk yaratıyor.			
24. Sınıf mevcudunun fazla olması gözlem gezilerinin yapılma sıklığını olumsuz etkiliyor.			
25.Sınıf mevcudunun fazlalığı derse hazırlanmamı (mevcuda göre etkinlik, soru hazırlama) etkiliyor.			
26. Sınıf mevcudunun fazlalığı sınıftaki materyalleri kullanmada ve korumada zorluk yaratıyor.			
27. Sınıf mevcudunun fazlalığı vereceğim ödevin türünü etkiliyor.			

28. Sınıf mevcudunun fazlalığı nakil gelen öğrencilerin sınıfa adapte olmasını etkiliyor.			
29. Sınıf mevcudunun fazlalığı kaynaştırma öğrencileriyle yeterince ilgilenmemi engelliyor.			