



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARI 1-5. SINIFLARDA UYGULANMAYA BAŞLAYAN
YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan

Ömer Faruk AK

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Hamiyet SAYAN

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL, 2006

**İLKÖĞRETİM OKULLARI 1-5. SINIFLARDA UYGULANMAYA BAŞLAYAN
YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Ömer Faruk Ak

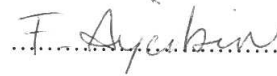
ONAY

Jüri:

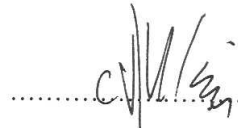
Yrd. Doç. Dr. Hamiyet SAYAN
(Tez Danışmanı)


.....

Yrd. Doç. Dr. Füsun AYÇİBİN


.....

Dr. Mustafa FARSAKOĞLU


.....

Yüksek Lisans Tez Kurulu Tarafından Onay Tarihi 22 / 11 / 2006

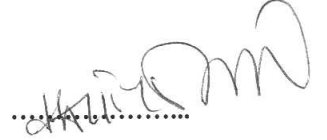
22.11.2006

TUTANAK

Ömer Faruk AK 22.11.2006 tarihinde “İlköğretim Okulları 1-5. Sınıflarda Uygulanmaya Başlayan Yeni İlköğretim Programı Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı tezini savunmuş ve başarılı olduğu oybirliği ile kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

: Yrd. Doç. Dr. Hamiyet SAYAN

.....

Üye

: Yrd. Doç. Dr. S. Füsun AYÇİBİN

.....

Üye

: Dr. Mustafa FARSAKOĞLU

.....

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
ABSTRACT	vi
ÖZET	vii
BOLUM 1.....	1
1.1. PROBLEMİN DURUMU.....	1
1.1.1. Program Tanımları.....	4
1.1.2. Program Geliştirme.....	6
1.2. TÜRKİYE’DE PROGRAM GELİŞTİRMEİNİN TARİHİ SÜREÇLERİ... 11	11
1.3. YENİ PROGRAMIN GELİŞTİRİLME SÜRECİ.....	24
1.4. YENİ PROGRAMIN DAYANDIĞI ÖĞRENME ÖĞRETME YAKLAŞIMLARI.....	33
1.4.1. Yapılandırmacılık.....	33
1.4.2. Çoklu Zeka.....	43
1.4.2.1. Sözel-dil zekası.....	44
1.4.2.2. Mantıksal-matematiksel zeka.....	45
1.4.2.3. Görsel-uzaysal zeka.....	45
1.4.2.4. Müziksel-ritmik zeka.....	45
1.4.2.5. Bedensel-kinestetik zeka.....	46
1.4.2.6. Sosyal zeka.....	46
1.4.2.7. İçsel zeka.....	47
1.4.2.8. Doğacı zeka.....	47
1.4.3. Etkin Öğrenme.....	53
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	60
1.6. PROBLEM CÜMLESİ.....	61
1.6.1. Alt Problemler.....	61
1.7. SAYILTILAR.....	62
1.8. SINIRLILIKLAR.....	62
1.9. TANIMLAR.....	62
1.10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	64
BOLUM 2.....	74
2.1. YÖNTEM.....	74
2.1.1. Araştırmanın Yöntemi.....	74
2.1.2. Evren ve Örneklem.....	74
2.1.3. Veri Toplama Teknikleri.....	76
2.1.4. Verilerin Analizi.....	77
BOLUM 3.....	80
3.1. BULGULAR VE YORUM.....	80
3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	99
3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	110

3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	122
3.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum.....	123
BOLUM 4.....	124
4.1.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	124
4.2.ÖNERİLER.....	126
4.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	126
4.2.2. Program Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öneriler.....	127
4.2.3.Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	128
KAYNAKÇA.....	129
EKLER.....	139

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Davranışçılık ve Yapılandırmacılığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 2: Çoklu Zekâ Teorisine Dayalı Öğretim Stratejileri ve Özellikleri

Tablo 3: Örnekleme Alınan İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Eski Program Hakkındaki Görüşleri

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Etkinliklerini Uygulama Durumları

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programı Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar

Tablo 8: İlköğretim Okullarında Çalışan ve Kıdemleri Farklı Olan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Etkinliklerini Uygulama Sıklıkları Açısından Karşılaştırılması

Tablo 9: İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteleere Göre Yeni İlköğretim Programının Etkinliklerini Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Programın Öğeleri ve Öğeler Arası İlişkiler

Şekil 2: Program Geliştirme Modeli

ABSTRACT

The objective of this research is to put forward the opinions and reactions of primary school teachers about the new curriculum that has been started to be applied in 1-5 grades, their practice and the problems they face in the practice period of this curriculum in classroom environments; and also their opinions about the previous curriculum.

In addition, this research tries to find out whether there are differences among the teachers from the aspect of the faculties they graduated from and their seniority.

The universe of the research was the primary school teachers working in schools in Beykoz and Ümraniye, the districts of Istanbul in 2005-2006 School year. The sample was 266 students who were chosen randomly among others in thirty schools.

In the study, the survey technique was applied and questionnaires were used to gather information. Interviews were carried out to support the data.

For the content validity, expert views were taken into consideration and Cronbach-Alpha Coefficient was calculated for its reliability. The Cronbach-Alpha Coefficient was 0.84 for Chapter I, 0.82 for chapter II, 0.89 for chapter III and 0.83 for chapter IV.

In this study, following results were concluded;

1. The Primary School Teachers put forward that the best side of the curriculum is its authentic, enjoyable and useful nature away from the memorization technique.
2. The Primary School Teachers think that teachers directly provided for students with information in the old curriculum and as a result this information couldn't be applied in real life.
3. Among the activities expressed by the new curriculum, the Primary School Teachers mostly apply the activity that requires guiding students to attain the information.
4. The biggest problem that the Primary School Teachers face in practice of the curriculum is insufficient number of libraries where students can go to.
5. The practice of the new curriculum by the Primary School Teachers doesn't vary according to their seniority.
6. It has been found out that the frequency of the practice of the new curriculum is the same among the teachers who graduated from the same faculties.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri, uygulanan eski program hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programını uygulama durumları ve sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanması esnasında karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Ayrıca, ilköğretim okullarında uygulanan yeni programın etkinliklerinin uygulanışında sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine ve mezun oldukları fakülterlere göre farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışmaktır.

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılında, İstanbul ili Beykoz ve Ümraniye ilçelerinde ki ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri; örneklemini ise, 30 ilköğretim okulu içerisinde random olarak seçilen 266 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada “Betimleme Yöntemi” kullanılmış, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Anket verilerini desteklemek amacı ile öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan anketin kapsam geçerliliği için uzman görüşlerinden yararlanılmış, güvenilirliği için ise, Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı I. bölüm için 0,84 II. bölüm için 0,82 III bölüm için 0,89 IV. bölüm için 0,83 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Sınıf öğretmenleri, yeni program hakkında belirtilen görüşlerden en çok, derslerin, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına öncelik verilerek hazırlandığını düşünmektedirler.
2. Sınıf öğretmenleri, eski program hakkında belirtilen görüşlerden, öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktardığını ve derslerde işlenen konuların hayatın içinde kullanılmadığını düşünmektedirler.
3. Sınıf öğretmenleri yeni programın belirtilen etkinliklerinden en çok, öğrencilerin, bilgiye ulaşma yöntemlerini öğrenmeleri için onlara rehberlik etme etkinliğini uygulamaktadırlar.
4. Sınıf öğretmenlerinin yeni programının uygulanması aşamasında en çok karşılaştıkları sorun ise çevrede öğrencilerin gidebilecekleri kütüphanelerin yeterli olmamasıdır.
5. Sınıf öğretmenlerinin, yeni programın etkinliklerini uygulayış sıklıkları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.
6. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülterlere göre yeni programın etkinliklerini aynı sıklıkta uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 1

PROBLEMİN DURUMU

Geçmişten günümüze insanların medeniyetleri eğitim yoluyla kurdukları evrensel bir gerçektir. Günümüzde eğitimin ve özellikle de eğitimin niteliğinin ülkelerin kalkınmışlık düzeylerinin yegâne belirleyicisi olduğu herkesçe tartışmasız kabul edilmektedir. Yaşamakta olduğumuz “bilgi çağında” bilginin yığılarak çoğalması, iletişim olanaklarının artması ve teknolojinin yaygınlaşması eğitimden umulan beklentileri de değiştirmiştir.

Son yıllarda dünyada çok hızlı bir değişimin olduğu, gerçekleştirilen yeniliklerin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda etkisini gösterdiği gözlemlenmektedir. Örneğin bilginin toplanması, işlenmesi, aktarılması, kullanılması ve yeni bilgi üretimine yönelik her alanda bilgi ve iletişim (bilişim) teknolojisinde değişimlerin yaşandığı yeni bir dönemin içerisinde yaşıyoruz. Bu dönemin özelliği, toplumsal yaşamımızdaki genel değişikliklere koşut olarak eğitim anlayışında da bazı değişimleri zorunlu kılmasıdır. Çünkü bilgi toplumuna ulaşmadaki bu zorlu süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri insanların eğitimden beklentilerini de farklılaştırarak değiştirmiştir (Arslan ve Eraslan, 2003).

Ülkelerin ekonomik ve toplumsal kalkınmasının en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada sürekli bir değişim içinde olduğu görülmektedir.

Gelişmiş dünya ülkelerinin çoğu, ülkemize kıyasla okullaşma, alt yapı ve eğitim harcamaları bakımından ileride olduğu hâlde, sosyal ve ekonomik alandaki yapısal değişimler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki farklılaşmalar ve teknolojiye bağlı değişimler doğrultusunda, eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar (MEB, 2004).

Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarında, amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim

programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003).

Eğitimde yenileşme, eğitimde reform ve düzenleme adı altında yürütülen bu çalışmaların temelinde eğitim programlarında yapılan düzenlemeler bulunmaktadır. Değişen ve gelişen dünyada bireylerin topluma uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranış sayısı artmakta, bu arada bireylerin öğrenmesi gereken bazı kavramlar, ilkeler ve uygulamalar da değişikliğe uğramaktadır (Senemoğlu, 1987).

(Fındıkçı, 2001)'e göre, bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında hızlı teknoloji dönüşümü, hızlı değişme ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık hâline getirmesi gereken insan modeli yer almaktadır. Bu aşamada karşımıza çıkan en önemli soru mevcut eğitim sisteminin sözü edilen yeni değerleri kazandıracak alt yapıya sahip olup olmadığıdır. Diğer bir ifade ile hemen her alanda yaşanan hızlı değişme ve gelişme acaba eğitim alanında da gerçekleşmekte midir?

Zamanla değişen bazı etkenler dikkate alınarak ülkemizde de değişik zamanlarda çağın gerekliliklerine uygun eğitim programları geliştirilmiştir.

(Drucker 1994), ileride gerçekleşecek değişim hakkında şunları belirtmiştir; “Önümüzdeki yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişiklikler, modern okulun, üç yüz yılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır. Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak hâline geldiği bir ekonomi, eğitim performansı ve eğitim sorumluluğu açısından eğitim sistemine ve okullara yeni ve zorlu talepler yöneltmektedir. Bilgi işçilerinin egemen olduğu bir toplum ise, sosyal performans ve sosyal sorumluluk açısından daha da yeni -ve daha da zorlu- taleplerde bulunur. Eğitimli insanın nasıl bir kimse olduğu üzerinde bir kez daha durup düşünmek zorunda kalacağız. Aynı zamanda öğretme ve öğrenme biçimlerimizde çok kesin ve hızlı biçimde değişmektedir. Bu kısmen öğrenme sürecine ilişkin yeni kuramsal anlayışın, kısmen de yeni teknolojinin sonucudur. Son bir nokta da, okullardaki pek çok geleneksel disiplinin kısır, belki de eskimiş hâle

düşmesidir. Böylece ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz, hatta bilgi derken neyi kast ettiğimiz konusunda da bir takım değişikliklerle karşı karşıya bulunmaktayız.

Hazırlanan bir programla uzun süreler gidilemeyeceği eğitimciler tarafından anlaşılmıştır. (Gibson 1998), düşüncesini şöyle belirtmiştir; son otuz yıldaki tecrübelerden çıkarılan ders, hiç kimsenin geleceğe otomatik pilota bağlanmış gibi, programlanmış bir şekilde gidemeyeceğini göstermektedir.

Gelecek bugünün doğrusal bir uzantısı olmayacaksa, yarını görebilmek ve daha iyi bir yaşam planlayabilmek için, bu değişim sürecinde ortaya çıkan değerleri iyi anlamak ve gelecek için alınacak önlemleri bu değerler çerçevesinde gözden geçirmek gerekmektedir (Oktay, 2004).

Bu bağlamda eğitim sistemimizin değişime ihtiyacı olduğunu söyleyebiliriz. Sadece eğitim ve öğretim sistemimizin değişmesi yaşanan sorunları çözmeyeceğini belirten (Selçuk, 2004), öğretmen yetiştirme, ders kitapları, öğretim materyalleri, e-portal ihtiyacı, öğretimsel yazılım desteği, okulların fiziksel şartları ve benzeri daha birçok değişken ezberci ve niteliksiz eğitimi tetiklemekte olduğunu belirtmiş ve yeni programla yapılan değişiklikleri kısaca şöyle özetlemiştir.

1. 1940'lardan beri ilk kez Milli Eğitim müfredatı uluslararası mukayese yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
2. Katı davranışçı program anlayışından kognitif ve yapılandırıcı (konstruktif) bir yaklaşıma geçilmiştir.
3. Okul öncesi, ilköğretim ile genel orta öğretim ve meslekî orta öğretim, bir amaç birliği içinde yeniden tasarlanmıştır.
4. Sadece öğretim yerine, insanımızın eğitimi de kapsamlı olarak ele alınmıştır.
5. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun hâle getirilmiştir.
6. Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır.
7. Programlar hazırlanmadan önce insan yetiştirme modelimizin felsefi temeli oluşturulmuştur.

8. Oluşturulan felsefenin bir sonucu olarak tüm dersler için yedi ortak beceri saptanmıştır.
9. Her bir dersin 12 yıllık ilk ve orta öğretim için kavram analizleri yapılmıştır.
10. Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
11. Spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık, çevre, rehberlik, kariyer gelişimi, girişimcilik, afet bilinci ve deprem gibi ara disiplinler derslerin içine yerleştirilmiştir.
12. Yüzeysel davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde kazanımlar kullanılmıştır.
13. Baskın lineer düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
14. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan, öğrenci merkezli hale getirilmiştir.
15. Çeşitli semboller marifetiyle programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir.
16. Ölçme değerlendirme anlayışında sonuca dayalı bir anlayış yerine, süreci de değerlendiren bir anlayışa geçilmiştir.
17. Türkçeye duyarlılık tüm derslerin ana becerisi haline getirilmiştir.

Türk Ulusunun, birlik ve bütünlük içinde kalkınmasına dayanan milli eğitim politikasının, ülkenin en uzak köşesine kadar yayılması ve gerçekleşmesinde programlar köprü rolü oynamaktadır (Varış, 1996).

Program Tanımları

Programlar hakkında akademisyenler çeşitli tanımlamalar yapmışlar ve yapılan bu tanımlamaların hepsi bizi aynı noktaya götürmektedir. Bu tanımlar aşağıda verilmiştir;

Program okulun kontrolünde, öğrencilerin bilgi ve becerilerin kazandırıldığı, tutum ve değerlerin geliştirildiği bir süreçtir (Doll, 1978). Program, eğitilecek olan insanlara öğrenme fırsatlarının yaratılmasını sağlamak için yapılan planlardır (Lewy, 1991). Program okulun öğrencilere sunduğu tüm yaşantıları kapsar (Hans, 1983). Program, genel

amaçlara ve bunlara bağlı özel hedeflere ulaşmak için, belirli bir gruba hizmet eden bir okulun sunduğu öğrenme planıdır (Saylor ve Alexander, 1981); (Akt. Tertemiz 1997)

Genel ve özel amaçlardan, süreçlerin ve sonuçların değerlendirmesine kadar birbiriyle bağlantılı olan soruların yanıtlanması, eğitim süreçlerine sistemli bir bütünlük kazandıran eğitim programlarını oluşturur (Varış, 1996).

Program, öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamıdır (Doğan, 1979). Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 1999).

(Varış, 1996), genelden özele doğru programları şöyle tanımlamıştır;

Eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeveye içine girer.

Öğretim programı; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve plânlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır.

Ders programı; Öğretim programlarında yer alan "bilgi kategorilerinin disiplinlerin" ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır

Tanımlanan programlar bir üst programı tamamlayıcı niteliktedir ve birbirleriyle bağlantılıdır. Programların içeriği gerçekleştirilmek istenen hedefler doğrultusunda hazırlanır ve uygulanır.

(Başaran, 1989)' a göre eğitim programı, gösterilen milli eğitimin amaçlarına ulaştıracak her türlü etkinlikleri, yöntemleri kapsar. Eğitim programı öğretmenlere bunları kılavuzlayacak bir yapıda olmalıdır. Böyle bir eğitim programında en azından şu bilgilerin yer alması gerekir.

1. Milli eğitimin ve okulun amaçları.
2. Milli eğitimin ve okulun eğitim ilkeleri.
3. Okutulacak dersler ve haftalık süreleri.
4. Derslerin, öğrenci davranışlarına dönüştürülmüş amaçları.
5. Derslerin konuları ve her konu ile öğrenciye kazandırılacak davranışlar.
6. Konulara verilecek ağırlık ve süre.
7. Konuların öğrenilmesine yardım edecek eğitim araç gereçleri ve eğitim teknolojisi.
8. Okuldaki öğrencilerin gelişim özellikleri ve konuların bu özelliklere uydurulma yolları.
9. Konular ile çevrenin toplumsal, ekonomik, kültürel yapısının ve öğrencilerin gelecek yaşamlarının ilgisi
10. Eğitim programının yönetimi ve eğitim programı için okulda hazırlanacak ortama ilişkin ilkeler.

Eğitim programları; tutumları, amaçları, değerleri ve yaklaşımları benimsenerek uygulanmadığında ezberle dayalı kuru bilgi yığınlarından oluşan bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak kalmaktadır.

Program Geliştirme

Program geliştirme, gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür (Varış, 1996).

Çeşitli bilim dallarında meydana gelen gelişmeler ve bilginin kullanılmasının bireysel ve toplumsal bazda ön plana çıkması sebebiyle eğitimde program geliştirmenin önemi artmıştır.

Programın geliştirilmeyi, ancak, öğretmenin bu doğrultuda uyarımı ve isteği ile mümkün olacağını söyleyen (Varış, 1996); bu uyarım, program geliştirmenin başlangıç koşulunu oluşturmaktadır, bunu ise, eldeki mevcut programın uygulanmasıyla daha iyi ürün, daha nitelikli öğrenci yetiştirmek için yürütülen etkinlikler izleyeceğini belirtmektedir.

Bir okulda eğitimin niteliğini, uygulanan eğitim programları belirler. Eğitimin yönetimi demek, bir bakıma eğitim programlarının yönetimi demektir. Bu yüzden eğitim yönetmeni bütün gücünü ve işlerini eğitim programlarını etkili olarak uygulamak için kullanmalı, düzenlemelidir (Başaran, 1989).

Program geliştirilirken, bir taraftan elde var olan eğitim programı uygulanmakta, diğer taraftan da uygulamada ortaya çıkan sorunların çözümünde, mevcut araştırmalardan yararlanılmakta ya da aksiyon araştırmaları yapılmaktadır. Araştırmada ise programlara etkin bazı koşulların, program geliştirme sırasında ortaya çıkardığı sorunlara çözüm yolları aranmaktadır (Varış, 1996).

Program geliştirme sadece merkezde teorik esaslara göre yapıldığı takdirde uygulamada bir takım sorunlar meydana gelebilir. Dolayısıyla merkez ve uygulayıcı konumundaki okul sürekli olarak iletişim halinde geri bildirimlerle program geliştirme sürecine katılmalıdırlar.

Program tanımının karmaşık yapısı yüzünden, program geliştirmeye değişik yaklaşımlardan ya da aynı yaklaşım içinde farklı boyutların önemsinmesi nedeniyle çeşitli program geliştirme tanımları yapılmasına karşın kesin ve tek bir tanım yapmak oldukça zordur. Program geliştirmeye bir süreç olarak bakmak ve bu süreci bir bütün olarak kavramak gerekiyor. Program geliştirme kavramı zaman zaman program tasarısı ve program hazırlama kavramlarıyla karıştırılmaktadır. Program tasarısı veya program hazırlama program geliştirmenin sadece bir aşamasıdır ve yazılı program hazırlamayla sınırlıdır. Eğitim programlarının belli öğelerinin değişik örüntüler ve biçimler içinde düzenlenmesine program tasarımı (curriculum design) denir. Tasarı sözcüğü

program hazırlamada kullanılmaktadır ve belli bir şekil, iskelet ya da öğrenme imkânlarının bir modelidir (Tertemiz, 1997).

Program tasarısında bulunması gerekenler hakkında çeşitli öneriler vardır. Bu önerilerden bazıları;

(Tyler, 1949), öğretimin planlanmasında, cevaplandırılması gereken dört temel soruyu ileri sürerek, program tasarısında bulunması gereken öğelerin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

- 1) Okulun ulaşmak istediği eğitim amaçları nelerdir?
- 2) Bu amaçlara ulaşmak için hangi öğrenme yaşantıları sağlanabilir?
- 3) Bu öğrenme yaşantıları etkili bir biçimde nasıl düzenlenebilir?
- 4) Bu amaçlara ulaşp, ulaşılmadığı nasıl anlaşılabilir?

(Taba, 1962), Tyler'den etkilenmiş ve yedi aşamalı bir program modeli önermiştir.

- 1) İhtiyaçların belirlenmesi
- 2) Hedeflerin oluşturulması
- 3) İçerik seçimi
- 4) İçeriğin düzenlenmesi
- 5) Öğrenme yaşantılarının seçimi
- 6) Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
- 7) Neyin değerlendirileceğine karar verilmesi ve ilişkilerin kontrolü (Akt. Tertemiz, 1997).

Eğitim programı kategorileri, daha çok basılı, hazırlanmış ve öğretmenin eline kılavuz olarak verilmiş materyallerle ilgilidir. Bu basılı kitapların kapsadığı amaç ve ilkelerin gerçekleşmesi için yararlanılan esasların, ilkelerin, etkinliklerin operasyonel anlamda gösterilen çabaların tümü program geliştirme kapsamına girmektedir. Bu çabalara;

- Okulun öğrenme koşullarını geliştirmesi,
- Öğrencilerin yaşantılarının geliştirilmesi,

- Öğretim olanaklarının "*zaman*", "*mekân*", "*araçlar*" ve "*gereçler*" yönünden geliştirilmesi,
- Öğretmenlerin ve diğer ilgililerin, bilgi yapısı, öğrenme, öğretim, değerlendirme vb. konularda sürekli biçimde bilgilendirilmesi,
- Eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için ilgililerin istekli hale getirilmesi vb. girmektedir (Varış, 1996).

Her ülkenin eğitim programı o ülkedeki eğitimin niteliği ile alakalıdır. Milli Eğitim Politikası eğitim programları yoluyla pratiğe aktarılmaktadır. Eğitimde meydana gelen sorunlar ancak Milli Eğitim Bakanlığının program geliştirme faaliyetleriyle çözümlenebilir.

(Ertürk, 1979), program geliştirmeyi (tasarlamayı) bir süreç olarak ele almış ve cevaplandırılması gereken beş soruyu tanımlamaya çalışmıştır.

- 1) Eğitimin hedefleri neler olmalı, yani öğrencilere hangi yaşantılar kazandırılmalıdır?
- 2) Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli?
- 3) Bu durumlar nasıl örgütlenirse öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?
- 4) İstendik davranışların isabetlilik, etkililik derecesi nedir?
- 5) Dördüncü sorunun ışığında mevcut yetişekde (programda) ne gibi değişiklikler gereklidir?

(Saylor, Alexander ve Lewis, 1984) program geliştirmeye temel belirleyicilere (toplum, birey, konu alanı) dayandırılarak başlaması ve geliştirilmesi gereğini belirtmişler ve programda olması gereken öğeleri şu dört soruyla sunmuşlardır.

- 1) Okul hangi eğitim sonuçlarına ulaşmayı istemektedir?
- 2) Bu sonuçların gerçekleşmesi için hangi eğitim tecrübeleri bireye kazandırılmalıdır?
- 3) Eğitim tecrübeleri etkili olarak nasıl düzenlenmelidir?
- 4) Nihayetlenen eğitim sonuçları hangi ölçüde gerçekleştirilmiştir?

Zaman içerisinde yaklaşımlarda farklılıklar olmasına rağmen program tasarımında program öğelerinin, tümünde ortak olan, şu dört soru etrafında şekillendiği görülmektedir.

Eğitim, uygulamalı bir bilim alanıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kâğıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okulda veya eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen Milli Eğitim Politikasına, okuldaki öğrencinin davranışına dönüştürmesi söz konusu olan eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Varış, 1996).

Bir ülkenin eğitim programı kültürel, ekonomik, bireysel ve toplumsal değişmelere ve gelişmelere cevap verememesi halinde, eskiyerek işlemez hale gelir. Zaman sürekli akıp geçerken eski bir programla öğretime devam etmek ülkenin geri kalmasına ve yoksullaşmasına sebebiyet verir. Dolayısıyla, çağımızda hızla değişen ve gelişen birçok alanda başarılı olmak isteniyorsa program geliştirme çalışmalarının çok boyutlu ele alınması gerekmektedir.

TÜRKİYE'DE PROGRAM GELİŞTİRMENİN TARİHİ SÜREÇLERİ

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Döneminde, 8 Kasım 1846 tarihinde “Mekâtib-i Umumiye Nezareti” kurulduktan sonra 8 Nisan 1847'de ilköğretim yönetmeliği denilebilecek “talimat” hazırlanmıştır. Bu talimat 20 maddeden meydana gelmiştir. Talimat ilkokulun amaçları, ilkeleri, öğretim süreci ve derslerden oluşmuştur (Büyükkaragöz, 1997).

5 Haziran 1876 yılında ilköğretimin genel ders cetveli, yani; dört yıl üzerinden her sınıfta bir haftada hangi derslerin kaç saat ve nasıl okutulacağını gösteren ders çizelgesi niteliğinde bir çabadır (Varış, 1996).

“Mekteb-i iptidai” olarak bilinen ilkokullar için, 1891 yılında ilk detaylı program yapılmış, Millî Eğitim sistemi'nde geniş bir düzenleme hareketine tanık olunmuştur. Bu düzenlemelerle:

1. Şehir ve kasaba ilkokulları üç yıla indirilirken, köy ilkokulları dört yıl olarak kalmıştır.
2. Osmanlı Tarihi ve Coğrafyası gibi dersler, önce köy okulları programından, sonra da bütün programlardan çıkarılmış, din ve ahlâk derslerinin saatleri artırılmıştır.
3. İptidai mektepler için, genel bir program ve talimatname, İstanbul iptidai mektepleri için, ayrı bir program ve talimatname, köy ilkokulları için de ayrı bir program ve talimatname hazırlanmıştır.
4. Bu okullara öğretmen tayin edileceklerde, Darül Muallimin-i İptidai'den mezun olmaları, ya da sınav sonunda yeterliliklerini kanıtlamaları, ayrıca iyi ahlâklı olmaları şartları aranmıştır (Unat, 1964).

Bu dönemde ilköğretimdeki yenilik ve gelişmeler, Maarif Nezaretine bağlı “usul-i cedide” ya da “iptidai mektepler” adıyla bilinen ilkokullarda oluşmuştur. Ancak, Efkafe Nezaretine bağlı olan ve eski durumlarını koruyan, “Sıbyan mektebi” adıyla bilinen okullarda ise, hiçbir eğitim-öğretim yeniliği göze çarpmadığı gibi, bu okulların öğretmenleri de bu gelişmeleri engellemeye çalışmışlardır (Tazebay vd., 2000).

1913 yılında Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati kabul edildikten sonra altı sınıfa çıkarılan ilkokulların programları yeniden düzenlenmiş ve Resim, İş, Musiki, Beden Eğitimi, Ziraat, Ev İdaresi, Biçki-Dikiş gibi derslere yer verilmişti. Aynı zamanda beş yıllık okullara da yer verilmiş, bu sistemsizlik, Cumhuriyet devrinde tevhid-i tedrisat kanunuyla düzeltilmiştir (Varış, 1996).

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları Cumhuriyetin ilânıyla başlamıştır ve 1950’lerden sonra bu çalışmalar daha düzenli olarak yürütülmüştür.

23 Nisan 1920’de Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra; Hükümet, 3 Mayıs 1920’de “Maarif Vekâleti (Millî Eğitim Bakanlığı) merkez teşkilatı kurmuştur. 16.7.1921’de yapılan Maarif Kongresi’nin gündeminde ise şu konular yer almıştır: İlkokul programının düzenlenmesi ve ilkokulların öğrenim sürelerinin yeniden belirlenmesi, köy öğretmeni yetiştirilmesi için köy öğretmen okulu açılması, ortaöğretim kurumlarının programları ve dersleri (Cicioglu, 1985).

1924 yılında okul programları üzerinde büyük değişiklikler yapılarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) çıkarılmıştır. Bu kanunla bütün öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır.

Bu dönemde yürürlükte olan programlar sadece dersler ve konular ile bunlara ayrılan zamanın belirlendiği “müfredat program” şeklindedir. Daha kapsamlı “Eğitim programı” anlayışı ancak 1950’li yıllarda ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2003).

Cumhuriyetin ilanından bugünlere kadar genel kapsamlı olarak 1926, 1936, 1948 ve 1968 olmak üzere belli başlı dört program uygulamaya geçirilmiştir.

1926 yılında ülkenin o zamanki ihtiyaçlarına, çocukların özelliklerine ve dünyadaki ileri eğitim ve öğretim anlayışına dayanarak “1926 İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmıştır. 1926 programı, bugünkü programların dayandığı altı temel esası kapsaması bakımından önemlidir. Sözü edilen temel esaslar (MEB, 1997) şöyle sıralanmıştır:

- 1) Toplu öğretim sistemi,

- 2) İlkokulun amaçları,
- 3) Derslerin özel amaçları,
- 4) Öğretimde takip edilecek yollar,
- 5) İlk okuma-yazma öğretiminde uygulanan çözümleme metodu,
- 6) Beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması.

(Arslan, 1999)'a göre,1926 tarihli ilkokul programının en önemli özelliği ve yeniliği Toplu Tedris(toplu öğretim) uygulamasını getirmesidir. Günümüzde ilköğretimde geçerli olan ve uygulanan Toplu öğretim yöntemi eğitimde o devre göre son derece çağdaş bir anlayış ve uygulamaydı.

1926 programı on yıl uygulamada kalmıştır, fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak suretiyle, “Köy Mektepleri, Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimler oluşturmuştur (Gözütok, 2003).

İlk ve ortaöğretim programlarının geliştirilmesi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yapılmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu dünyada ve Türkiye’de meydana gelen değişimleri ve gelişmeleri takip ederek bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara göre ilk ve ortaöğretimin eğitim programlarını geliştirme çalışmaları yapmaktadır.

1936’da bir önceki program günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden gözden geçirilip, geliştirilmiştir. Bu programda “İlkokulun Hedefleri” başlığını taşıyan ilk bölümde “Ulusal Eğitim” ilkelerine yer verilmiştir. Daha sonra, “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” üzerinde durulmuştur. Bu program 1948 yılına kadar uygulamada kalmıştır (Gözütok, 2003).

Bu dönemdeki eğitim programının genel amacı yetiştirilecek öğrencilere cumhuriyeti tanıtmak ve benimsetmeye çalışmaktır. Bu nedenle cumhuriyetin temel niteliklerine önem verilmiştir.

Türk toplumunun ekonomik politik ve toplumsal yapısı, batı dünyasının etkisi, bilim ve teknikteki gelişmeler, yabancı uzmanların görüşleri ve Atatürk'ün eğitim anlayışı, cumhuriyet dönemindeki eğitim anlayışını etkilemiş ve geliştirmiştir (Sönmez, 1991).

1936 programında tespit edilmiş bulunan eğitim-öğretim ilkeleri özetle maddeler hâlinde şöyle sıralanabilir:

1. Milliyet ilkesi: İlkokul millî bir eğitim kurumudur.
2. Gerçek topluluk ilkesi: İlkokul bir topluluk, bir cemiyet örneğidir.
3. Etkinlik (faaliyet) ilkesi: Okul, çocuğa en geniş bir ölçüde etkinliğe, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olmalıdır.
4. Bilimsel kafa ilkesi.
5. İlgiden hareket edilmesi ilkesi.
6. Seviyeye uygun bilgi verilmesi ilkesi.
7. Ayaniyet ilkesi: Eşya üzerinde öğretim -doğal çevrede öğretim.
8. Bireysel ayrılıkların dikkate alınması ilkesi.
9. Yakın yurt ve yakın zaman ilkesi.
10. Millî ekonomi ilkesi.
11. Toplu Tedris İlkesi: Toplulaştırma-toplu öğretim.
12. Çeşitli yollarla ifade (anlatım) ilkesi.
13. Ahlâklı yaşama ilkesi.
14. Sanat ilkesi.
15. Boş zamanları iyi kullanma ilkesi.
16. Pratik bilgi ve beceriklilik ilkesi.
17. Çalışma metodu ilkesi.
18. Mahallilik ilkesi: Çevre konularının derinleştirilmesi (Güngördü ve Güngördü, 1966).

Eğitim öğretim ilkelerinin açık bir şekilde değil de çeşitli yerlerine serpiştirilerek hazırlanan 1926 programının eksikliği, 1936 programında tespit edilerek çok açık bir şekilde belirtilmiştir.

1939–1940 öğretim yılı başından itibaren, hazırlanan, “Köy İlkokul Programı Projesi” uygulamaya konulmuştur. Bu proje köy okulları programlarında bazı değişiklikleri ve hedefleri içermiştir. Köy hayatı ile ilgili uygulamalı derslere yer veren programda, uygulamalı derslerde yer alan etkinlikler belirtilmiştir. Bu programı uygulayacak yeni öğretmeni yetiştirme düşüncesi ise Köy Enstitülerini ortaya çıkarmıştır. Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı kanunla kurulmuştur (Gözütok, 2003).

1948 programı 1928 ve 1936 programlarının daha ayrıntılı ve açık şekilde devamı niteliğindedir. Eleştirilebilecek yönleri olmasına rağmen bir sonraki 1962 programının taslağının geliştirilmesinde etkisi büyüktür.

1948 programında, Millî Eğitimin Amaçları;

- 1) Toplumsal bakımdan,
- 2) Kişisel bakımdan,
- 3) İnsanlık ilişkileri bakımından,
- 4) Ekonomik hayat bakımından, olmak üzere dört grupta toplanmıştır. “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” yeniden düzenlenmiştir. Her ilkenin ilkokulda nasıl gerçekleştirilebileceği üzerinde açıklamalar yapılmıştır. Bu ilkeler ve açıklamalar 1949 yılında yayımlanan Ortaokul Programı’nda da yer almıştır (Binbaşıoğlu, 1995).

Ülkemizde "eğitim programı" uzun süre derslerin isimlerini ve haftalık ders saatlerini içeren listeleri ifade eden "müfredat programı" deyimini ile ifade edilmiştir. 1950’li yıllara kadar program geliştirme çalışmaları, daha çok dersler ve konular listesi hazırlamakla ele alınmıştır. 1950’den sonra "Müfredat Programı Modeli" yerine "Eğitim Programı Modeli" kavramına bırakılmış ve programların;

1. Günün gerçeklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alma,
2. Program geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması,
3. Programın niteliklerine göre öğretmen yetiştirme,
4. Programların denenmesi, değerlendirilmesi ve mahalli bazda uygulanması,
5. Uygulamadan alınan sonuçlarla programın geliştirilmesi ülke çapında yaygınlaştırılması, aşamalarından geçirilmesi esas alınmıştır (Tertemiz, 1997).

1953 yılında V. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan; “günün değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi üzerinde durulmuş, ancak geliştirilecek programın deneme okullarında uygulanıp, yapılan düzenlemelerden sonra bütün okullarda uygulanmasına karar verilmiştir” (MEB, 1997) bu kararla, program geliştirme Türkiye’de uygulamaya konulmuştur.

1957 tarihinde toplanan VI. Millî Eğitim Şûrası'nın gündemini Meslekî ve Teknik Öğretimle, Halk Eğitimi konuları oluşturmuştur. Bu Şûrada bazı okul programlarının sürelerinde de değişiklikler yapılmıştır (Ataünal, 1994).

1961 yılında 222 sayılı ilköğretim kanunu kabul edilerek eğitimde program geliştirilmesi zorunlu hale getirilmiştir.

1961’de, Millî Eğitim Bakanlığı, yayınladığı bir genelgeyle, teşkilâtın, öğretmenlerin, eğitim kuruluşlarının 1948 programı hakkındaki eleştirilerini istemiş ve bu eleştirileri Talim ve Terbiye Kurulu ile işbirliği yaparak 16 kişilik uygulayıcı ve uzmandan meydana gelen bir komisyona inceletmiştir. İncelemeler sonucunda “İlkokul Programı’nda yapılacak değişikliklerle ilgili esaslar” bir rapor halinde geliştirilmiştir (Gözütok, 2003).

Bu rapora dayanarak, 1962 Şubatında köy ve şehir okullarında çalışan öğretmenlerinden ilkokul müdürü, millî eğitim müdürü, ilköğretim müfettişi, ortaokul ve öğretmen okulu öğretmenleri ile okul-aile birliği temsilcilerinden ve uzmanlardan oluşan 108 kişilik bir komisyon “Ön Program Taslağını” hazırlamıştır. Ön Program Taslağı, daha sonra 35 kişilik uygulayıcı ve uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından incelenerek son şeklini almıştır (Gözütok, 1994).

1962 Program Taslağı, Talim ve Terbiye Kurulu’nca incelenmiş ve 12 Eylül 1962 tarih ve 215 sayılı kararla 5 yıl süre ile bir kısım okullarda denenmesi ve geliştirilmesi şartıyla uygulamaya konulmuştur (MEB, 1997).

1962 yılında ilkokul programının ders programlarında amaç ve konu başlıklarının yanı sıra yöntem ve değerlendirme ile ilgili bölümlere de yer verildiği görülmektedir (Tertemiz 1997).

Program geliştirme çalışmalarında süreklilik en önemli etkidir. Bu nedenle 1962'den sonraki programlarda sürekliliğe daha çok önem verilmiştir.

1968 programı, ünite ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme gibi yenilikleri eğitim sistemine taşıması bakımından önemli olmasına rağmen, uygulama sonuçlarının yeterince iyi değerlendirilip, yeniden düzenlenmesi ve modernize edilmemesinden dolayı başarısızlığa uğramıştır. Yine aynı dönemlerde orta öğretim programlarının geliştirilmesi için İstanbul Atatürk Kız Lisesi ve Ankara Bahçelievler Deneme Lisesi'nde başlatılan çalışmalardan olumlu sonuçlar alınamamıştır (MEB, 1997).

Uzunca bir hazırlık evresinden sonra uygulamaya konulan 1968 programında; bazı dersler birleştirilmiş, amaçlar hiyerarşisi oluşturulmuş ve Türk Millî Eğitiminin Hedefleri, ilköğretimin hedefleri ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkeleri ayrı ayrı belirtilmiştir.

1970 tarihinde toplanan VIII. Millî Eğitim Şûrası'nda; ortaöğretim sisteminin kuruluşu ve yüksek öğretime geçişin yeniden düzenlenmesi konuları ele alınmıştır. Şûra'da; yöneltme sınıfından sonra öğrencilerin, ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre edebiyat, fen, iş meslek konuları ile teknisyen liseleri ve öğretmen liselerine yönlendirilmesi, orta öğretimin ilköğretime dayalı genel olarak 12-17 yaşlar arasındaki öğrencilerin genel, meslekî ve teknik her türlü eğitimlerini kapsamaması yönünde kararlar alınmıştır (Özalp, 1999).

1973 yılında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu çıkarılarak Türk Millî Eğitim Sisteminde köklü düzenlemeler yapılmıştır. 1739 sayılı kanunla Türk Millî Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşturulmuştur. Beş yıllık ilkokul ve üç yıllık ortaokul birleştirilip "8 yıllık Temel Eğitim" adı verilmiştir. Bu kanunla temel eğitim 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Temel eğitim kurumlarının

birinci ve ikinci kademeleri bağımsız veya birlikte kurulabilmektedir. Temel eğitim 8 yıla çıkarılmış fakat uygulanamamıştır.

Millî Eğitim Temel Kanunu, ortaöğretimi temel eğitime dayalı, en az üç yıllık eğitim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümü (liseler) şeklinde tanımlamaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999).

1974 yılında toplanan IX. Millî Eğitim Şûrası'nın konusunu; Türk Millî Eğitimi'nin temel ilkeleri içinde yer alan "yöneltme" oluşturulmuştur. Dokuzuncu sınıf programlarının düzenlenmesinde dikkat edilecek esaslar belirlenmiştir. Seçmeli derslerin amaçları oluşturmuştur. Orta öğretimde Ders Geçme ve Kredi sisteminin ilgili esasları çerçevesinde denemeye konulması, deneme sonuçların akışını düzenleyen kurallar konusunda önemli kararlar alınmıştır (Özalp, 1999).

1980'li yıllara kadar olan çalışmalar daha çok genel düzeyde amaçlar ve içerikten oluşmuş, bu da öğretmene yalnızca derslerde kapsanacak konuları belirleme açısından katkı getirmiştir. 1980'li yıllar program geliştirme çalışmalarında yeni arayışların başladığı, bir dizi toplantıların yapıldığı, üniversitede görevli bilim adamlarıyla işbirliğine gidildiği dönem olmuştur (Tertemiz, 1997).

X. Millî Eğitim Şûrası'nda (1981); millî eğitim sistemi, bu sistemin bütünlüğü içinde eğitim programları ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar konusunda önemli kararlar alınmıştır. Herkese imkân eşitliği sağlanması, zenginleştirilmiş programların oluşturulması, örgün ve yaygın eğitim ile genel ve meslekî teknik eğitim arasında süregelen yapay ayrımın giderilmesi konularında çalışmalar yapılmıştır (Özalp, 1999).

1982 yılında Millî Eğitim Bakanlığı program geliştirmek için bir model oluşturarak, daha sonraki hazırlanacak programların buna göre hazırlanmasını sağlamak için üniversitelerle birlikte çalışma yapmıştır. Bu modele göre amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarını gösteren bir model hazırlanmıştır.

1982’de toplanan XI. Millî Eğitim Şurası’nda öğretmen yetiştirme üzerinde durulmuştur. Öğretmen yetiştiren kurumlarda bu birliğe gidilmesi, içerik kategorilerinin ağırlığı ve düzeni, eğitim süresi, ders geçme ve kredili sistemin benimsenmesi için çalışmalar yapılmıştır (Küçükahmet, 1987).

1982 de oluşturulan modelde programların hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda görev alacak kişiler ile program geliştirme grubunun çalışma esasları belirlenmiş ve her programda genel, ünite ve konu amaçlarının belirlenmesinin, her ünitenin ayrı ayrı davranışlarının tespit edilmesinin gerekli olduğunun altı çizilmiş, programların bir yıllık uygulanmasından sonra değerlendirilmesinin yapılarak, değerlendirme sonuçlarına göre programların geliştirilmesi karara bağlanmıştır (Yıldırım, 1994).

1988 tarihinde toplanan XII. Millî Eğitim Şûrası’nda; öğretim programlarının devamlı olarak bilimsel bir yöntemle geliştirilmesi, her kademedeki öğretim programlarının hazırlanmasında; öğretim kademelerinin özelliği, çocuğun ilgi, yetenek ve kapasitesinin göz önünde bulundurulması, ilköğretim programlarının bir bütün olarak ele alınması ve meslek liselerinin öğretim programlarının yeniden incelenmesi konularında kararlar alınmıştır. Program geliştirme faaliyetlerinin, Bakanlık bünyesinde kurulacak “Program Geliştirme ve Araştırma Merkezi” tarafından sürekli olarak yapılması kararına varılmıştır (Özalp, 1999).

XIII. Millî Eğitim Şûrası’nda (1990); “Yaygın Eğitim Kavramı, Kapsam ve Eğilimler konusu irdelenmiştir. Yaygın eğitim sistemi ile örgün eğitim sistemi arasında derslik verilmesi, yatay ve dikey geçişler sağlanması, öğretmen yetiştiren kurumlarda halk eğitimi konularına önem verilmesi kararları alınmıştır (Özalp, 1999).

1990’lı yıllarda Milli Eğitim Sistemimiz yeniden düzenleme çalışmaları içerisinde Program Geliştirme ve Ölçme-Değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Öğretim programları hazırlanırken, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak derslerin, konuların hedeflerinin belirlenmesi, hedeflerin davranışlara dönüştürülmesi,

öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve sınama durumlarının belirtilmesi anlayışı ile programların yeniden gözden geçirilmesi önerilmiştir (Tertemiz, 1997).

Millî Eğitim Bakanlığı, 1991–1992 öğretim yılından itibaren 2 Ağustos 1991 tarih ve 20979 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği”ni yürürlüğe (DGKS) koymuştur. Sistem; öğrencinin kendi ilgi, istek ve yeteneğine göre yönlendirilmesine, belirli alanlarda yetiştirilmesine ve başarısızlığını değil başarısının değerlendirilmesine olanak sağlamak amacıyla kabul edilmiştir (Izgar, 1994).

Öğrenciyi merkeze alan Ders Geçme ve Kredi Sistemi, pilot uygulamalar yapılmadan yaygın bir şekilde uygulanmaya konulması, alt yapı yetersizlikleri, eğitimciler ve veliler tarafından yeteri kadar anlaşılabilmesi vb. nedenlerle politikacıların değerlendirmeye dayanmayan kararları ile uygulamadan kaldırılmış ve 1995-1996 öğretim yılında itibaren de kademeli olarak “Sınıf Geçme” sistemi yeniden uygulamaya geçirilmiştir (Gözütok 2003).

1990 tarihinde Dünya Bankası desteğinde Millî Eğitimi Geliştirme Projesi başlatılmış ve bu kapsamda önemli gelişmeler olmuştur. Programları iyileştirmek ve geliştirmek ile ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek ve verimli kullanmak bu proje kapsamındadır.

1993 yılında Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından bir program modeli geliştirilmiştir.

EARGED modeline göre; her türlü ders programının geliştirilmesinde, Atatürk’ün eğitimle ilgili yönlendirmeleri, eğitimle ilgili kanunlar, kalkınma planları, hükümet programları ve araştırma sonuçları okul tür ve düzeyine göre saptanmış genel hedeflere rehberlik eder. Talim Terbiye Kurulunca hazırlanacak genel hedeflerin belirlenmesinde, konu alanındaki değişme ve gelişmeler, bireyin ve toplumun ihtiyaçları, sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve politik etkenler, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası boyutlar

göz önüne alınır. Bu modele göre program geliştirme süreci Talim ve Terbiye Kurulu tarafından başlatılır. Bu süreçte program geliştirmenin amaçları, komisyon üyeleri, zaman çizelgesi ve izlenecek yöntem ve ilkeler belirlenir. Komisyonda, branş öğretmenleri, üniversite öğretim elemanları, program geliştirme uzmanları, okul yöneticileri, eğitim psikologu, sosyologu, ekonomisti ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan ilgili temsilciler yer alır (Yıldırım, 1994).

Oluşturulan bu komisyonun nasıl çalışacağını (Yıldırım, 1994) şöyle anlatıyor; Komisyon önce ders alanıyla ilgili olarak bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yazılı, sözlü alan yazın taramaları yoluyla ihtiyaç analizi yapar. Bu analiz sonuçlarıyla birlikte konu alanı ile ilgili alan yazın, diğer ülkelerde kullanılan program kılavuzları, ders kitapları ve mevcut program kılavuzları göz önüne alınarak ana konu başlıkları belirlenir. Komisyon daha sonra, ana konu başlıklarına ve genel hedeflere uygun bir biçimde, ders ve sınıf düzeylerine göre hedefleri ve bu hedeflere yönelik davranışları belirler. Ders ve sınıf düzeyindeki hedeflerle ana konu başlıklarının ilişkisi bir “belirtke tablosunda” belirtilir. Bu hedeflere göre davranışları gerçekleştirmek amacıyla öğrenme stratejileri, öğrenme etkinlikleri, öğretim materyalleri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı belirlenir. Aynı zamanda dersin ünite planları geliştirilmiş olur. Hazırlanan program ve ilgili öğretim materyalleri belirli sayıda okullarda öğrenci ve öğretmene uygulanarak test edilir. Bu deneme uygulamasının sonuçlarına göre programda gerekli düzeltmeler yapılır. Bundan sonraki aşama ise programın okullarda uygulanması aşamasıdır. Bu aşamada programın öğretmen ve yöneticilere hizmet içi eğitim yoluyla açıklanması öngörülür. Program geliştirmenin son aşamasını ise programın tamamının değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

1993 yılında toplanan XIV. Millî Eğitim Şûrası'nda ise eğitim-istihdam ilişkisi göz önünde bulundurularak meslek standartlarının geliştirilmesi, aile-okul işbirliğinin başlatılması kararları alınmıştır (Özalp, 1999).

Millî Eğitim Bakanlığı 1994 yılında Millî Eğitim Geliştirme Projesi'nin amaçlarına ulaşması için Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) geliştirmiştir. Müfredat Laboratuvar Okulları öğretim ve öğrenmeyi destekleyen materyaller ile birlikte öğretim programlarının

alanda denendiği pilot okullardır. Bu proje için yedi coğrafi bölgeden 23 ilde, her düzeyde (İlkokul, İlköğretim Okulu, Ortaokul, Lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi) toplam 208 okul seçilmiştir (MEB, 1998).

Müfredat Laboratuar Okulları ile gelen en önemli yenilik, geliştirilen programların pilot uygulama olarak bu okullarda denenmesi ve test edilmesidir. Önceki yıllarda bazı programlar denenmeden tüm ülke çapında uygulanmaktaydı. Bu durumda programın uygulanmasında ortaya çıkan aksaklıklar tüm ülkeyi etkilemekte ve bu aksaklıklar kısa zamanda ve kolayca giderilememekteydi. Bu projede, programlar Müfredat Laboratuar Okullarında denenip test edilerek sorunlar ortaya çıkarılmakta ve bu sorunlar giderilerek programın tüm ülkede uygulanması amaçlanmaktadır. Programların denenmesi ve düzeltilmesi işinin EARGED'e verildiği projede, Müfredat Laboratuar Okulları'nda uygulanacak programların hazırlanması ve geliştirilmesi için EARGED tarafından hazırlanan program geliştirme modeli Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından uygun bulunmuştur (MEB, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda ülke programların merkezden geliştirilmesi, programların bölge, okul ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini karşılayamaması sorunu üzerinde durmaya başlamıştır. 1995 yılında Millî Eğitim Müdürlüklerine program geliştirme çalışmalarını yürütebilmeleri için yetki verilmiş ve "Millî Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi" 2428 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe konmuştur (Gözütok, 2003).

Yürürlüğe konan bu yönetmelik Ankara ilinin bazı ilçelerinde komisyonlar kurularak pilot olarak uygulanmış fakat Ankara dışında program geliştirme çalışmalarını yapacak komisyonlar kurulamamıştır. Diğer illerde de komisyonlar kurularak program geliştirme çalışmalarına katılım olması halinde programların daha etkin olacağı düşünölmektedir.

1996 tarihinde toplanan XV. Millî Eğitim şûrası eğitim tarihinin en önemli kararlarından biri, 1974 yılında yasada yer almasına rağmen uygulamada sorunlar yaşanan "Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitimin Uygulanması" kararının alınmasıyla sonuçlanmıştır (Özalp, 1999).

1999 tarihinde toplanan XVI. Millî Eğitim Şûrası'nda ise Meslekî ve Teknik Eğitim sistemi ele alınmıştır. Şûra'da Meslekî ve Teknik Eğitimin Ortaöğretim sistemi bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması, okul ve işletmelerde meslek eğitimi ve istihdam, Meslekî ve Teknik Eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme ve finansman konularında kararlar alınmıştır (Özalp, 1999).

YENİ PROGRAMIN GELİŞTİRİLME SÜRECİ

Ülkemizde demografik yapıda, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmektedir. Doğal olarak, bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması ve geleceğin dünyasının gerekliliklerinin algılanabilmesi gerekmektedir. Eğitimin kendinden beklenen fonksiyonlarını şu başlıklar altında toplamak mümkündür.

- Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması
- Çocuğun okul kurumu vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitimin demokrasi ilişkisinin kurulması
- Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hâle gelmesi
- Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması

Eğitimin yukarıda belirtilen fonksiyonlarını yerine getirilebilmesinin belli başlı ön şartları da şöyle sıralanabilir:

- Öğretim programlarının yenilenmesi
- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde niteliklerinin arttırılması
- İnternet alt yapısının tüm okullarda sağlanması
- Tüm okullarda normal öğretime geçilmesi
- Öğretmen statüsünün yükseltilmesi
- Anne-babaların bilinçlendirilmesi
- Okulların fizikî şartlarının iyileştirilmesi
- Bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi (MEB, 2004).

Yukarıda belirtilen etkenlerin hepsi eğitim açısından çok önemlidir. Bu nedenle çağın gerekliliklerine ayak uydurabilmek için sürekli olarak eğitim programlarının yenilenmesini zorunlu kılmaktadır.

(MEB, 2004) yenilenen programın referans noktalarını şöyle sıralamıştır.

- Yeni öğretim programları ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlakî birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görür ve Atatürk'ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele alır.

- Yeni öğretim programları dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmeleri ikinci referans noktası olarak alır. Son yıllarda uzak doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde peş peşe gerçekleştirilen program hareketleri bu anlamda önem taşır. Bu hareketlerin çıkış noktası, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması olarak değerlendirilir.

- Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkararak ve adımları atan ülke olarak tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu nedenle yeni öğretim programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder.

- Yeni öğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans olarak kabul eder. PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası araştırmaların ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınır.

Yeni programın temellerini Toplumsal Temeller, Bireysel Temeller, Ekonomik Temeller, Tarihsel ve Kültürel Temeller olarak dört ana unsura dayandıran (MEB, 2004) bu temellerin ayrıntılarını maddeler halinde şöyle sıralamaktadır.

Toplumsal temeller;

a. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde psikolojik, ahlakî, 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 İnkılaplarını 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.

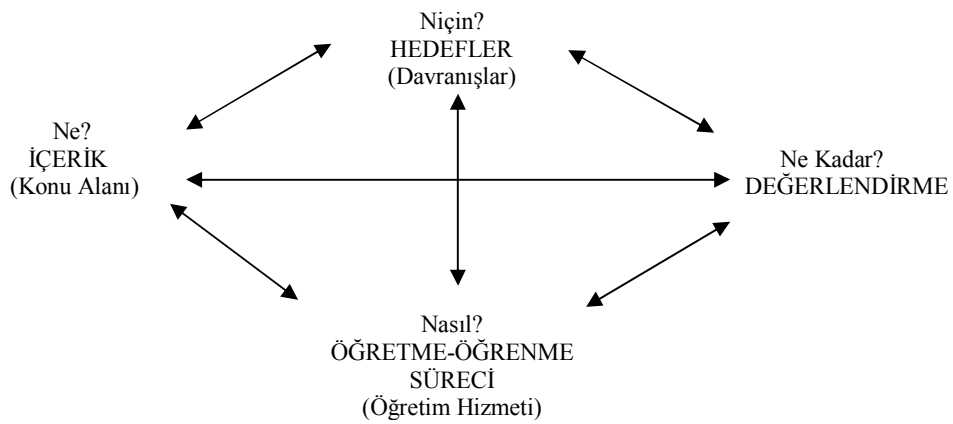
(Erdoğan, 2002)'e göre, mevcut eğitim paradigmasının örgütsel yapısı sanayi devriminin izlerini taşımaktadır. Okullar hâlâ sanayiye dayalı toplumların oluşması sonucu ortaya çıkan bilgi ve beceri ihtiyacını karşılamaktaymış gibi işlev görmektedir. Yani okullar hâlâ imalathane gibi algılanmakta, ekonomi, sanayi ve ulusal devlet gibi sistemlerin gereksinimlerini karşılamak üzere yönlendirilen bir aygıt olarak görülmektedir.

(Şimşek, 1997) ise yukarıdaki düşünceyi destekleyerek şunları ileri sürmüştür; Günümüz eğitim anlayışını, örgütlerin ve sosyal sistemlerin nasıl inşa edilmesi konusunda da sanayi devriminin en harika buluşlarından birisi olan “fabrika” imgesi temsil etmektedir. Bu algılayış eğitim örgütlerinin düzenlenmesinde de etkili olmaya başlamıştır. Böylece “eğitimi sadece okul olarak, okulu da fabrika türü üretim yapan bir kurum” olarak algılamıştır. Eğitim kavramının üzerine oturduğu bu yeni “davranışlar kuramı” kısa sürede birtakım davranış modelleri ve uygulamalarla hayata geçirilmiştir.

Bilindiği gibi, hemen hemen gelişmiş tüm ülkeler son birkaç yıldır bir eğitim reformu girişimi başlatmış bulunmaktadır. Son derece geniş kapsamlı olan bu reform dalgası, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin doğurduğu bir zorunluluktan kaynaklanmaktadır. Ne yazık ki geçtiğimiz on yıllarda, bilhassa İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, dünyada gerçekleştirilmiş olan eğitim reformlarının hemen hepsini ülke olarak görmezlikten gelmiş vaziyetteyiz. Bunun doğal bir sonucu olarak, dünyayla entegre olamamış, eğitim-üretim bağlantısını kuramamış, milli ve evrensel hassasiyetlere duyarlı olmayan, üzerindeki fonksiyonlarını icra edemeyen bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır.

Günümüzde yaşanan küreselleşmenin baskısı, sistemin yetersizliğini iyice açığa çıkarmaktadır. Küreselleşme bugün milli ve yerel olan her şeyi tehdit eder hale gelmiştir. 50 yıl sonra milli kültürlerin, yerel zenginliklerin güçlü bir şekilde varlığını sürdürebilmesi küresel olanla milli olanın, dengeli konfigürasyonuna bağlıdır (Selçuk, 2004).

Eski programın çağa ayak uyduramadığı ve yeni programın ortaya çıkış nedeni yukarıda açıklanmıştır. Aşağıda ise program geliştirme şeması verilmiştir (Tertemiz, 1997).



Şekil 1.1 Programın Öğeleri ve Öğeler Arası İlişkiler

Şemadan da anlaşılacağı gibi program; amaç (hedef), içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme öğelerinden oluşan dinamik bir ilişkiler bütünü olduğunu belirtmiştir.

Hazırlanan yeni programın öğeleri şöyle sıralanmıştır;

1. Türkçeyi doğru ve etkin kullanma
2. Kültürel değerlere ve sanata önem verme
3. Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma
4. Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme
5. Ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme
6. En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma
7. Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma

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

Programda içeriğin "ne öğretilim?" sorusuna cevap vermesi ve hedeflere ulaşımı göstermesi gerekmektedir.

İçerik (kapsam, konu alanı) belirlenen hedeflere ulaşmak için birer araçtır. İçerik, öğretim hedeflerine uygun olmalı, çabuk değişen bilgiler yerine kalıcı, dayanıklı bilgilere yer vermeli, öğrencilerin düzeylerine uygun ve öğrenci için anlamlı olmalıdır (Tertemiz, 1997).

Talim ve Terbiye Kurulu programın içeriği hazırlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini aşağıda sıralanmıştır.

- Öğrenme, hayatın parçalara bölünmesiyle değil, bütünsel içerikle en üst düzeye çıkar.
- Her alanla ilgili olgular, kavramlar, ilkeler, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenir.
- İçerik düzenlenirken öğrenme ve motivasyon ilkeleri dikkate alınır.
- İçerik oluşturulurken bireyselleşme ve toplumsallaşma dengesi gözetilir.
- İçerik düzenlenirken, olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterimine dikkat edilir (MEB, 2004).

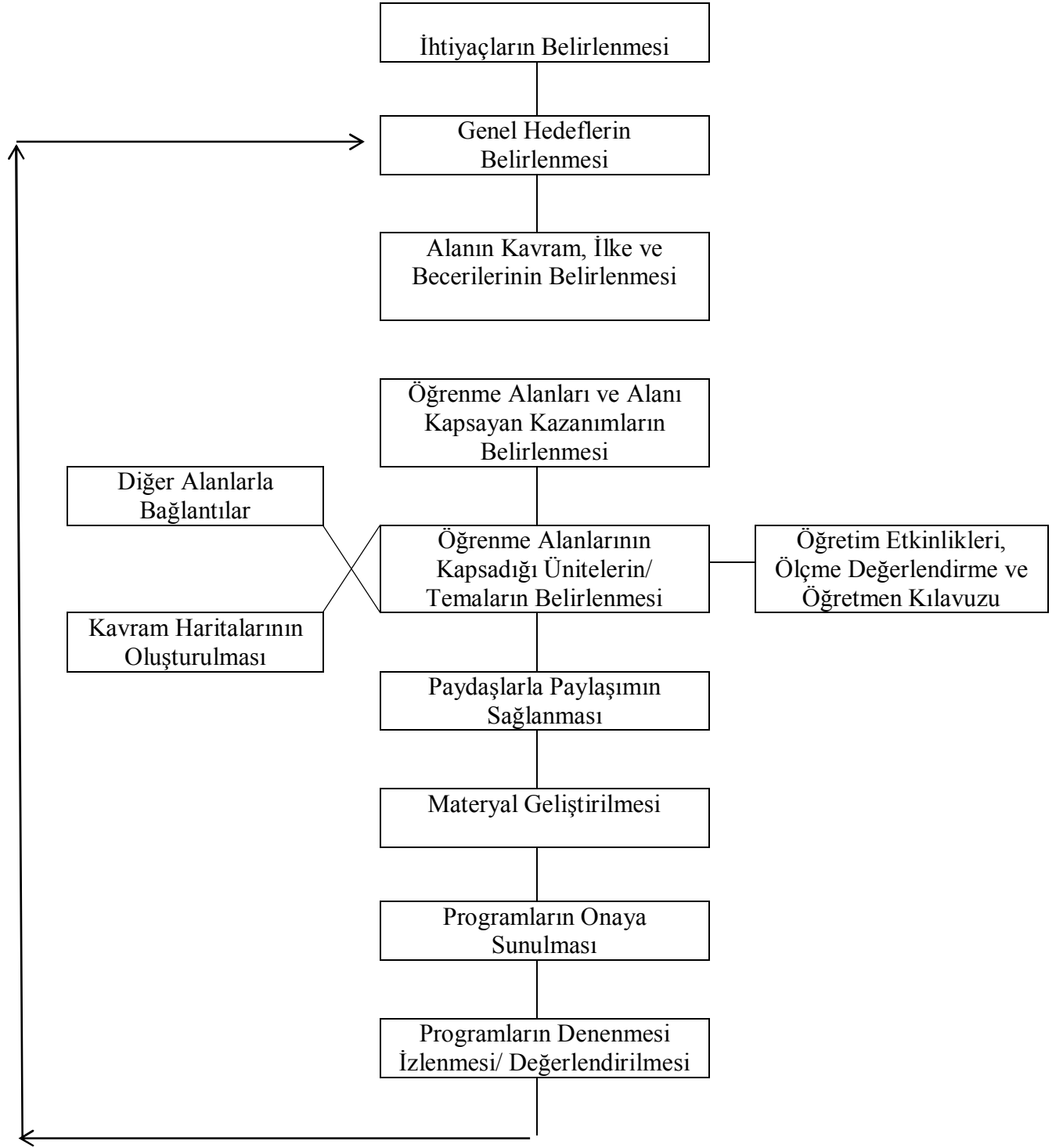
Öğretim stratejileri, yöntem-teknikleri ve materyallerin seçiminde hedeflerin, öğrencilerin ve içeriğin özellikleri, eldeki imkânlar, zaman, öğretmenin tercihi ve becerileri önem taşımaktadır (Tertemiz, 1997).

Yeni programın öğelerinden değerlendirme ilkeleri ise kısaca şöyle sıralanmıştır;

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

Bir programın, değişime açıklığı ile ilgili çok önemli bir boyutu program değerlendirme modelinin nasıl geliştirildiği ve uygulama ile bütünlük içinde nasıl sürdürüldüğüdür. Program değerlendirme program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir yönüdür ve her programın kendine özgü bir değerlendirme modelinin olması gerekir. Bu modele göre sürekli ihtiyaç belirleme ile desteklenen programın tüm öğeleri ile uygulama süresince nasıl değerlendirileceğinin, değerlendirme araştırmaları ile nasıl destekleneceğinin, verilerin karar vermede nasıl kullanılacağına, gelişimin ve değişimin nasıl izleneceğinin belli program standartlarına göre belirlenmesi gerekmektedir (Aşkar vd, 2005).

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, yeni programların tümünde kazandırılması hedeflenen ortak beceriler olarak bulunmaktadır. Program geliştirme modeli aşağıda tablo şeklinde gösterilmiştir.



Şekil 1.II Program Geliştirme Modeli

<http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/prog_gelis_3.htm>

(Varış, 1996)'a göre program geliştirme, katılım, ekip çalışması gerektirir; bu yönden, birlikte çalışma tekniklerinde beceri kazanmak önem taşır. Ayrıca, bütün ekip çalışmalarında olduğu gibi, etkin bir eşgüdüm vurgulanır. Birlikte yürütülen geliştirme çabalarında, bilimsel yaklaşımın egemen olması için katılanların rollerini yeniden yorumlamaları ve program geliştirme sürecine statü ve bilgileriyle orantılı olarak katkıda bulunmaları esastır.

Yeni öğretim programlarının hazırlanmasında katılımcı bir yaklaşım esas alınarak, öncelikle nasıl bir insan yetiştirilmesi hedeflendiği tartışılmış, çeşitli üniversitelerden öğretim üyelerinin katıldığı “Program Konseyi” toplantısı yapılarak, toplantıda nitelikli bireyler yetiştirmek için nasıl bir öğretim programına ihtiyaç olduğu ve öğretim programlarının hazırlanmasında nasıl bir yol izleneceği tartışılmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 81 il millî eğitim müdürlüklerine illerde, ilköğretim müfettişi, yönetici ve öğretmenlerden çalışma grupları oluşturmaları istenmiş; bu çalışma gruplarının ilköğretim ve orta öğretim programlarına ilişkin; ilköğretim ve orta öğretim programlarının içeriğinin ilgili derste kazandırılması gereken temel bilgi, beceri, davranış, tutum ve değerlere uygunluğu; sınıflar arası bağlantı; öğretim programlarının içeriğinin öğrenci düzeyine uygunluğu; öğretim programları içeriğinin belirlenen süre içinde gerçekleştirilebilirliği; üniteler, konular ve kavramlar arasında geçişlerin ve bağlantıların uygunluğu bakımından incelemişler ve bu konuları değerlendiren raporlarını 14.11.2003 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında olacak şekilde göndermişlerdir. İllerden gelen konu ile ilgili değerlendirme raporları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında ders alanlarına göre tasnif edilmiş ve program geliştirme çalışmalarında kullanılmak üzere özel ihtisas komisyonlarına teslim edilmiştir. Ders kitapları konusunda da deneyimli eğitim yayıncılarının görüş ve önerileri alınmıştır (MEB, 2004).

Yukarıda belirtilen uygulamalarla hazırlanan yeni program 2004–2005 öğretim yılında pilot olarak 9 ilde 120 okulda uygulamaya başlanmış ve uygulamacılardan gelen geribildirimler değerlendirilerek düzeltmeler yapılmış öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanacağı kitaplar basılarak 2005–2006 öğretim yılında Türkiye genelinde uygulanmıştır.

YENİ PROGRAMIN DAYANDIĞI ÖĞRENME –ÖĞRETME YAKLAŞIMLARI

Yapılandırıcılık

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Şimşek ve Yıldırım, 2000).

Yapılandırıcılık, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış, daha sonra öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşıma dönüşmüştür (Erdem ve Demirel, 2002).

Çevresiyle etkileşen birey, dış dünyadan gerekli verileri alarak kendine göre anlamlandırır. Bu anlamlandırma, birey tarafından var olan inançları ve deneyimleri yoluyla olur.

(Demirel, 2000)'e göre, yapılandırıcılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanmaktadır.

Aşağıda yapılandırıcılık ile ilgili tanımlar verilmiştir;

Yapılandırıcılık, bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri, öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmıştır. Bu açıdan yapılandırıcılık, felsefedeki pozitivizm sonrası oluşan yeni bakış açısının, öğrenme kuramlarına uyarlanmasıdır. Felsefedeki öznel gerçeklik üzerine kurulan bu eğitim anlayışı "yapılandırıcılık" veya "oluşturmacılık" (constructivism) olarak adlandırılmaktadır (Özden, 2003).

Bilgi, birey tarafından çevreden edilgen olarak alınmaz, etkin olarak yapılandırılır. Bilgiye ulaşmak bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilgi bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılır (Olssen, 1996; Akt. Ersoy, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme sürecinde bilgiyi yapılandırma, öğrencilerin sahip oldukları bilgiyi oluşturma ve geliştirmelerinde daha aktif bir rol alması olarak tanımlanan bir kavramdır.

Yapısalcı kuram, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmediğini belirten (Saban, 2004), eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapısalcı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yattığını belirtmiştir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğrenci yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır.

(Özden, 2003)'e göre, geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren felsefe, pozitivistdir. Pozitivist felsefe, bilginin nesnel olduğunu benimsemiş, kişinin dışında oluştuğunu ve keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Bu felsefenin yönlendirdiği eğitim anlayışında, nesnel olduğu kabul edilen bilgi, kitaplara yerleştirilmiştir. Bilginin derslerde öğrencilere aktarılması gerekir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise durum bundan farklıdır. Geçen yüzyılın başından itibaren şekillenmeye başlayan, ikinci yarısından sonra da yaygınlık kazanan yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu anlayışta bilgi, kişinin dışında değildir. Yani nesnel değildir. Kişinin bilgisi o kişiye aittir. Ona ait izler taşır. Bu nedenle öznelidir. Bilgi kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri sonucu oluşur.

Pozitivizmin bir görünümü olan davranışçılık ve bilgi işlem gelenekleri ile pozitivizm ötesi paradigmanın bir yansıması olan yapılandırmacılığın bazı değişkenler açısından incelenmesi içeren çizelge aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.I Davranışçılık ve Yapılandırmacılığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yurdakul 2005).

Değişkenler	Pozitivizm (Davranışçılık-Bilgiyi İşleme Kuramı)	Pozitivizm Ötesi (Yapılandırmacılık)
Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> • Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır. • Var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektir. • Gerçekliğin baskısı altındadır. • Doğrudan öğretimle gerçekleşir, • Belirli bir bilgi biriminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır. • Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır. • Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türer. • Çevre koşullarında bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşu ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilemez. • Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur. • Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, döngüsel ve holografik bir olgudur.
Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> • Bireyden bağımsızdır. • Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir. • Dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir. • Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilişin dışında var olan bireyden bağımsız bir olgu değildir. • Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür. • Bireylerin nesnel üzerindeki etkinlikleriyle oluşur. • Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.
Gerçeklik	<ul style="list-style-type: none"> • Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur. • Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayrımıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır. • Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.
Doğru	<ul style="list-style-type: none"> • Deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır. (Evrensel tek doğru) • Mükemmel bilgiyi oluşturmaktır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bireyin kendi anlamlarıyla "diğerleri" nin anlamlarının çelişmemesidir. (Çoklu bakış açısı) • Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir (Sosyal Anlam Birliği).

Yapılandırmacılık, pozitivist geleneği reddetmekte; bilgi ve öğrenmeyi Kant ve Wittgenstein'in savunduğu tezlerde olduğu gibi özneler arası (intersubjectivity) kabul etmektedir (Novak, 1998, Howe 2000). Bu bakış açısından yapılandırmacı öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması; bilgi ise bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerinden edindiği deneyimlerle ilişkili ancak, bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgu olarak görülebilir (Yurdakul, 2005).

Geleneksel eğitimde zihinde bilginin nasıl oluşturulduğu ile ilgilenmekten ziyade öğrenenin davranışları ile ilgilenilmiştir. Yapılandırmacılıkta öğrenen bilgiyi çevreden alıp beyinle irtibatlandırarak oluşturur ve öğrenme gerçekleşir. Geleneksel eğitim anlayışında ise öğrenenin davranışa yansıtmasıyla öğrenme gerçekleşir.

(Özden, 2003)'e göre, yapılandırmacı görüş, *üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme* gibi teorilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir görüştür. Bütün bu görüşler arasındaki ortak nokta, bireylerin bilgiyi aynen almaları yerine, kendi bilgilerini yeniden oluşturmalarıdır. Yapılandırmacılıkta vurgu, öğreticiden ziyade öğrenen üzerindedir. Objelerle ve olaylarla etkileşen, öğrenendir ve böylelikle öğrenen bu objeler veya olayların sahip olduğu özelliklerin bir anlayışını kazanır. Öğrenen, kendi kavramsallaştırdıklarını ve problemlerin çözümlerini yapılandırır. Öğrenciler kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler.

Yapılandırmacı eğitimin en belirgin yönü, öğrenenin bilgiyi bireysel ve sosyal etkenler arasından inisiyatifini kullanarak oluşturmasına ve geliştirmesine fırsat tanınmasıdır diyebiliriz.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999).

Yapılandırmacılıkta bilgiyi yapılandırma öğretimle kolaylaştırılabilir, ancak, öğretimin doğrudan bir sonucu olarak gerçekleşmez. Bu nedenle, öğretim, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde gereksinim duyacağı bilgi kaynaklarını sağlamalı ve bilginin geçerliğinin sınanacağı öğretmen ve diğer öğrencilerle işbirliği gerektiren toplumsal bir alan oluşturmalıdır (Deryakulu, 2000).

Özden (2003)'e göre yapılandırmacı öğrenme ilkeleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğrenme aktif bir süreçtir: Öğrenciler duyuşal girdiler kullanarak bunlardan anlamlar yapılandırırılar. Öğrenme, dışarıda var olan bilginin pasif bir şekilde kabullenilişii değildir. Öğrenci sürekli bir şeyler yapma ihtiyacındadır ve öğrenme, öğrencinin, sürekli çevresi ile meşgul olmasını gerektirir.

2. İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenir: Öğrenme hem anlam yapılandırmayı hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içerir. Örneğın, tarihsel olayların kronolojisini öğrendiğimizde aynı zamanda kronolojinin anlamını da öğreniriz. Yapılandırdığımız her anlam, benzer bir duruma uyan diğer durumlara daha iyi bir anlam verebilmemizi sağlar.

3. Anlam oluşturunmanın en önemli eylemi zihinseldir: Anlam yapılandırma, akılda meydana gelir. Fiziksel hareketler, deneyimler özellikle çocuklarda, öğrenme için gerekli olabilir fakat yeterli değildir. Ellerimizi olduğu kadar zihnimizi de meşgul edecek etkinliklere ihtiyacımız vardır.

4. Öğrenme ve dil iç içedir: Kullandığımız dil, öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuklarını işaret etmişlerdir. Öğrenme ve dil birbirinin içine geçmiş durumdadır.

5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir. Öğrenmemiz diğer insanlarla kurduğumuz ilişkilerle yakından ilgilidir. Geleneksel eğitim öğreneni bütün sosyal etkileşimlerden ayrı tutarak eğitimi öğrenenle öğrenilen materyaller arasında bire bir ilişki olarak görmektedir. Yapılandırmacı görüş, öğrenmenin sosyal yönünü kabul etmektedir. Diğerleriyle etkileşimi ve bilginin kullanılmasını öğrenmenin önemli bir ögesi olarak kabul eder.

6. Öğrenme bağlamsaldır: Öğrenmelerimiz hayatımızın geri kalan kısımlarından kopuk olarak soyut bir düzlemde gerçekleşmez. Bildiklerimiz, inançlarımız, korkularımız ve önyargılarımız öğrenmelerimizi etkiler. Öğrenmemizi yaşantımızdan ayrı tutamayız.

7. Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız: Yeni bilgiyi, üzerine inşa edeceğimiz önceki bilgilerden geliştirdiğimiz bazı yapılar olmaksızın özümsemek mümkün değildir. Ne kadar biliyorsak o kadar öğreniriz. Bu nedenle öğrenmesini istediğimiz kişinin ön bilgilerini harekete geçirerek işe başlamalıyız.

8. Öğrenme zaman alır: Anlamli öğrenme için fikirleri yeniden gözen geçirmeye, üzerinde iyice düşünüp taşınmaya, onlarla oynamaya ve onları kullanmaya gereksinim duyarız. Bu da 5–10 dakika içinde olmaz.

Yapılandırıcılık, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamli kılmaktadır. Eğitimin yeni hedefi; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmadır. Bu hedefe ulaşmada yapılandırıcı yaklaşım önemli bir rol oynamaktadır (Abbott, 1999).

(Strong, Silver ve Robinson, 1995), öğrencilere, hangi türdeki etkinlikleri tamamıyla ilginç, cazip ve çekici bulursunuz? ve hangi türdeki etkinlikleri yapmaktan nefret edersiniz? sorularını yönelterek, sınıftaki etkinlikleri cazip olarak nitelendiren öğrencilerin bu etkinliklerde başlıca dört amaçları olduğunu gözlemişlerdir. Her amaç, aynı zamanda, spesifik bir insan ihtiyacına da dikkat çekmektedir. Bunlar,

- a. Başarı (öğrencilerin belli bir konudaki hünerlilik ve beceriklilik ihtiyacı),
- b. Merak (öğrencilerin belli bir konuyu anlama ve kavrama ihtiyacı),
- c. Orijinallik (öğrencilerin belli bir konuya ilişkin bireysel katkı ihtiyacı),
- d. Etkileşim (öğrencilerin belli bir konuda başkalarıyla karşılıklı iletişim ve etkileşime girme ihtiyacı) (Akt. Saban, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme sürecinde, öğrencilerin daha fazla sorumluluk almaları ve daha fazla etkin olmalarını gerekmektedir. Bu nedenle öğrenme ortamlarının belirlenmesi ve konuların seçimi için öğrencinin aktif katılımı önemlidir.

Program geliştirme sürecinde, yapılandırmacı tasarımcılar, öğretmeden çok öğrenme ortamlarını tasarımılamaya odaklandıklarından, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem veriler (Erdem, 2001).

Yapılandırmacılık açısından sınıfın fiziksel özellikleri, öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamlarını kapsayacak biçimde olmalıdır. Öğrenciler, sınıfa farklı öğrenme stil, inanç, değer ve sosyal tercihler gibi özelliklerle gelmektedir. Bu özellikler öğrencilerin bireysel bilgi yapılandırmalarını etkilemektedir. Örneğin, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özellikler olarak tanımlanan öğrenme stilleri, çevresel koşullar, duyuşsal özellikler, sosyal tercihler ve fiziksel özelliklerden etkilenmektedir (Özer, 2001). Bu nedenle, sınıf yerleşim düzeni, benimsenen eğitim anlayışı ve diğer yapısal düzenlemelerin göstergesidir denilebilir (Özden, 2002).

Bir sınıfın yerleşim düzeni, öğrencilerin o sınıfta edilgen ya da etkin bir role sahip olup olmadıklarının belirleyicisidir (Saban, 2004). Sınıf ortamında öğrencilerin etkin olabilmesi sınıfın esnek yapılanmaya olanak vermesiyle sağlanabilir. Bunun için gerektiğinde sınıfta farklı yerleşim düzenleri yapılabilmelidir. Sınıf yerleşim düzenleri; *bireysel yerleşim düzeni-U yerleşim düzeni, sıralı yerleşim düzeni, küme yerleşim düzeni ve yuvarlak masa yerleşim düzeni* olarak sayılabilir (Bal, Keleş ve Erbil, 2002; akt; Özden, 2002).

Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere, önceki bilgiler üzerine yapılandırma ve yeni bilgilerin güvenilir deneyimlerden nasıl yapılandırıldığını anlama fikrine dayanan bir ortam sunulur. Bu bir tür deneyimsel öğrenmedir. Deneyimsel öğrenme öğrenciye şu fırsatları sunar:

- Aktif katılım
- İnisiyatif kullanma

- Dersi değerlendirme
- Birinci el deneyim kazanma (Özden, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, öğrenme ortamının düzenlemesinde karara katılır ve bu düzenlenen ortam öğrenme sürecindeki değişikliklere göre istişare edilerek tekrar düzenlenebilir. Öğretmen öğrenme sürecinde rehberlik eden ve uygun yöntemlerle yönlendiren konumunda olmalıdır. Bilgiyi söz ve yazı yoluyla aktarmak yerine öğrencinin önceki yaşamıyla bağlantılar kurarak anlamlandırmasına ve oluşturmasına yardımcı olan bir rol üstlenmelidir. Bunun için öğrenciyi pasifize eden kısa cevaplık sorular sormak yerine alternatif öğrenme-öğretme yöntemlerini kullanarak öğrenme merkezine öğrenciyi koymalıdır.

(Zoharik, 1995), yapısalıcı öğretim yaklaşımının aşağıdaki beş temel ögesi olduğunu ileri sürer. Ancak, uygulamada bu öğeler birbirlerinden tamamıyla bağımsız veya birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmış olarak düşünülmemesi gerektiğini belirtir.

1. Eski bilginin harekete geçirilmesi

Öğrenilen her yeni şey, bireylerin daha önce öğrendikleri ile ilgili zihinlerinde var olan bilgi yapısı ile doğrudan alakalı olduğundan, bu bilginin ne olduğunun tanımlanması son derece önemlidir.

2. Yeni bilginin kazanılması

Bilgi, öğrencilerin kendi zihinlerinde var olan bilgi yapılarına uyup uymadığına karar vermelerine yardım edebilecek tarzda sunulmalıdır. Bu nedenle, öğretmen bilgiyi bir bütün olarak ele almalı ve öğrencilerin öğrenmesine yardım etmelidir. Eğer öğrencilerin bilgileri ezberlemeleri yerine onları anlamaları hedefleniyorsa, öğrencilerin "bütünü," onun "ilgili parçalarını" ve bu "parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi" açıkça görmeleri gerekir.

3. Bilginin anlaşılması

Öğrenciler bir konu hakkında yeni bilgiler ve beceriler ile karşı karşıya bırakıldıklarında, onlar için anlama ve kavrama süreci başlatılmış olur. Öğrenciler, ilk önce, belli bir konuya ilişkin olarak kazanılan yeni bilgiyi, yine o konu hakkında bildikleri (yani, kendilerinde var olan zihinsel yapı) ile karşılaştırırlar. Eğer yeni bilgi, daha önce edinilenlerle çelişmiyor ise, o konu hakkındaki zihinsel yapı güçlendirilir; fakat eğer çelişiyor ise, bu durumda var olan zihinsel yapı değiştirilir.

4. Bilginin uygulanması

Öğretmenler, yeni konu ile ilgili sınıftaki öğrencilerin bilgi yapılarına uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlayarak onlara yardım edebilirler. Bilgi için en etkili ve verimli öğrenme aktiviteleri, otantik, ilginç, bütüncül, uzun-vadeli ve sosyal gibi özellikleri içeren problem-çözme aktiviteleridir ki, bunlar öğrencilerin kazandıkları bilgileri işlevsel hale getirirler.

5. Bilginin farkında olunması

Öğrenciler, belli bir konu ile ilgili bilgiyi kazanırlar, o konu hakkındaki anlayışlarını derinleştirirler ve kazanılan bilgiyi sınıftaki çeşitli projelerde uygularlar; fakat söz konusu kazanılan bu bilginin okul içinde ve dışında uygulanabilir nitelikte olması için onun değişik durumlara da nasıl uygulanabileceğinin test edilmesi gerekir. Bu da, öğrencilerin o bilgi üzerinde kafa yormaları ve o bilginin farkında olmaları ile gerçekleşir (Akt. Saban, 2004).

(Özden, 2003)'e göre, öğrenme sürecinde, bireyler elde ettikleri yeni bilgilere kendilerine özgü bir anlam yüklemektedirler. Dolayısıyla bireyin öğrenmesi, kendisine sunulan bilgilerin ham biçimiyle değil, kendi zihninde yapılandığı biçimiyle gerçekleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenmenin doğasına ilişkin olarak, yapısalcı teori, aşağıdaki öğrenme ilkeleri geçerlidir:

- Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir. Öğrenme, bireylerin çeşitli kavramlarla ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
 - Öğrenme öznedir. Öğrenme, bireylerin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
 - Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
 - Öğrenciler öğrendiklerini uygulamak yerine, gerçek hayat problemlerine benzer özellikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
 - Öğrenme sosyaldır. Öğrenme, bireylerin bakış açılarını paylaşma, bilgi alışverişinde bulunma ve işbirliği içinde başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
 - Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının belirginliği, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı olan motivasyon, öğrenmeyi etkiler.
 - Öğrenme gelişimseldir. Öğrenme bireyin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimi ile doğrudan ilgilidir.
 - Öğrenme öğrenci merkezlidir. Öğrenme, öğretmenin veya ders kitabının etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.
 - Öğrenme sürekli değildir. Öğrenme belli bir yer ve zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder.
 - İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler.
 - Öğrenme için bilgi gereklidir.
 - Öğrenme zaman alır.

Çoklu Zeka

Yaklaşık iki yüzyıldır zekânın ne olduğu, nelerden oluştuğu ve nasıl ölçüldüğü konusu hep tartışıla gelmiştir. Zekâ, önceleri tek bir etmen ile daha sonraları birden çok etmen ile açıklanmıştır. Önceleri sadece sayısal ve sözel alandaki yeterlikler zekâ olarak kabul edilirken, daha sonraları zekânın ikili bir alana indirgenemeyeceği, farklı zekâ alanlarının kabul edildiği çoğul bir zekâ tanımı daha çok kullanılmıştır.

Zeka nedir? sorusuna (Selçuk, 1999), zekâ yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreye uyum sağlayabilme, soyutlama ve problem çözme gücüdür cevabını veriyor.

(Saban, 2004)'e göre; çoklu zeka teorisi, insan zihnine açılan adeta bir pencere gibidir ve beynin çeşitli bölümlerinin spesifik fonksiyonlarını açıklar. Diğer bir deyişle, çoklu zeka teorisi, insan zekasının dünyadaki içeriğe (örneğin, çeşitli olgulara, olaylara, seslere veya nesnelere) nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır. Dolayısıyla, çoklu zeka teorisi açısından bakıldığında, zeka, çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyeldir veya bir yetidir. Ayrıca, zeka bir bireyin genetiksel kalıtımıyla olduğu kadar, bu bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle olan tecrübe ve deneyimleriyle de şekillenir.

Çoklu zeka teorisinin ilkelerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. İnsanlar çok farklı zeka çeşitlerine sahiptir.
2. Zekaların her biri insanda değişik bir gelişim sürecine sahiptir.
3. Her insan etkin olarak kullandığı zekaları ile özel bir karışıma sahiptir.
4. Her insanın kendine özgü bir zeka tipi vardır.
5. Bütün zekalar dinamiktir.
6. İnsandaki zekalar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
7. Her insanın kendi zekasını tanıma ve geliştirme imkanına sahiptir.
8. Her bir zekanın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
9. Her bir zeka hafıza, dikkat, algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir.
10. Bir zekanın kullanımını esnasında diğer zekalardan da faydalanılır.

11. Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar zekaların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
12. Bütün zekalar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
13. İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler çoklu zeka teorisini desteklemektedir.
14. Şu anda bilinen zeka türlerinden daha farklı zekalar da olabilir.

Thurstone ve Thorndike çoklu zeka görüşünü savunanlardır. Onlara göre zekâ:

1. Sözel anlayış: Kelimeleri tanıma ve anlama yeteneği.
 2. Sözel akıcılık: İfade gücü.
 3. Sayısal yeti: Basit hesapları yapabilme.
 4. Uzay ilişkilerini kavrama: Nesnelerin uzaydaki şeklini kavrayabilme (üç boyutlu düşünme).
 5. Bellek: Hafıza gücü.
 6. Algısal: Ayrıntıları görme, benzerlik ve farklılıkları yakalama.
 7. Mantıksal düşünme: Mantıksal düşünme ve akıl yürütme yeteneklerinden oluşur.
- Çok etmenli anlayışta yukarıdaki etmenlerden her birinin zekâyı oluşturduğu kabul edilir (Akt. Özden, 2003).

(Gardner, 1995)'in ileri sürdüğü sekiz türdeki zeka alanını (Saban, 2004) aşağıda ki şekilde açıklamıştır.

1. Sözel-dil zekası

Sözel-dil zekası, bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar, bir editör veya bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilmesi kapasitesidir. Bu türdeki zeka, bir insanın kendi dilini gramer yapısına, sözcük dizimine ve vurgusuna ve kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıkla kullanmayı gerektirir. Sözel-dil zekası, dili, başkalarını bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak, başkalarına belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dilbilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir. Bu zekaya sahip insanlar, kendi ana dilleri yanında başka bir dilde de kendi düşünce ve duygularını

etkili bir şekilde ifade etme kabiliyetine sahiptirler. Sözel-dil zekası kuvvetli olan bireyler, işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler.

2. Mantıksal-matematiksel zeka

Mantıksal-matematiksel zeka, bir bireyin bir matematikçi, bir vergi memuru veya bir istatistikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi ya da bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi sebep-sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilmesi kapasitesidir. Bu tür zekaya sahip insanlar, mantık kurallarına, neden-sonuç ilişkilerine, varsayımları oluşturmaya ve sorgulamaya ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlıdırlar. Mantıksal-matematiksel zekası güçlü olan bireyler, nesnelere belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak ve hesaplayarak ve olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerinde kafa yorarak en iyi öğrenirler.

3. Görsel-uzaysal zeka

Görsel-uzaysal zeka, bir insanın bir avcı, bir izci ya da bir rehber gibi görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekoratör, bir mimar ya da bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekiller uygulaması kapasitesidir. Bu zeka alanı, bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetlerini içerir. Bu zekaya sahip insanlar, yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdırlar. Görsel-uzaysal zekası güçlü olan kişiler, varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler.

4. Müziksel-ritmik zeka

Müziksel-ritmik zeka, bir kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetleridir. Müziksel-ritmik zeka alanı, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunmasıdır. Müziksel-ritmik zekası güçlü olan insanlar, sadece müziksel eserleri kolaylıkla hatırlamazlar, fakat aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çabalarlar. Bu zeka türü ile bir kişinin bir müzik eserindeki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara, müzik enstrümanlarına ve çevresindeki seslere karşı olan duyarlılığı kastedilir. Nitekim müziksel-ritmik zekası güçlü olan bireyler, en iyi ve etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler.

5. Bedensel-kinestetik zeka

Bedensel-kinestetik zeka ile bir kişinin bir aktör, bir atlet ya da bir dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı veya bir heykeltıraş, bir cerrah ya da bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme kabiliyetleri kastedilir. Diğer bir ifadeyle, bedensel-kinestetik zeka alanı, bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için bütün vücudunu veya vücudunun belli organlarını kullanabilmesi kapasitesidir. Bedensel-kinestetik zeka alanı, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlenmesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir. Bedensel-kinestetik zeka alanı güçlü olan insanlar, en iyi yaparak-yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek öğrenirler.

6. Sosyal zeka

Sosyal zeka, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zeka türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine,

seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir. Dolayısıyla, sosyal zekası güçlü olan kimselerin bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma ve bu kişilerle etkili olarak sözlü ve sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri söz konusudur. Sosyal zeka alanında gelişmiş olan insanlar, genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi algırlar ve denilebilir ki onların duygularını, düşüncelerini ve karakterlerini adeta yüzlerinden okurlar.

7. İçsel zeka

İçsel zeka, bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir. Bu zeka türü ile bir kişinin kendisini objektif olarak (kendisini güçlü ve zayıf olduğu yanları ile birlikte) değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedilir. Başka bir ifadeyle, içsel zeka, bir kişinin kendisini tanıması, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması, nelere yönelmesi ve nelerden uzak durması gerektiğini bilmesi ve bütün bunlara bağlı olarak da hayatında doğru kararlar almasıdır.

8. Doğacı zeka

Doğacı zeka ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir. Doğacı zekası güçlü olan insanlar, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar. Nitekim (Gardner, 1995) doğacı zekası gelişmiş bir kişiyi doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi olan, flora ve faunayı tanıyan, canlı ve cansız varlıkların ayırımını doğal dünyada yapabilen ve bu alandaki yeteneklerini üretken olarak kullanabilen bir birey olarak tanımlamaktadır.

Çoklu zekâ anlayışının kabul edilmesinin eğitime en önemli katkısı, insanları sadece sözel ve sayısal yeteneklerine göre sınıflamak ve sıralamaktan vazgeçilip, herkesin sahip olduğu yeteneklerin keşfedilmeye başlanmasıdır. Zekânın tanımlanmasındaki bu farklılıklar, insan beyni üzerinde yapılan araştırma bulguları ile birleştirildiğinde, her insanda bazı yeteneklerin geliştirilebileceği düşüncesinin yaygınlaşmasına da yol açmıştır. İnsan beyninin de vücuttaki diğer kaslar gibi "*işledikçe ııldadığı*"nın kabul edilmesi, uygun eğitim ile birçok yeteneğin geliştirilmesinin yolunu açmakta olduğunu belirten (Özden, 2003), çoklu zekâ teorisine dayalı öğretim stratejilerini ve özelliklerini tablo halinde aşağıdaki şekilde göstermiştir.

Tablo 1.II Çoklu Zekâ Teorisine Dayalı Öğretim Stratejileri ve Özellikleri (Özden, 2003)

Zekâ Alanı	Öğretim Yöntemleri	Yöntemin Özellikleri
SÖZEL ZEKÂ ALANI	Öyküleme	<ul style="list-style-type: none"> • Çeşitli kavramlar veya fikirler hikâyeleştirilir. • Sadece sözel derslerde değil, matematik ve fen derslerinde de kullanılır. • Önemli olan, derste verilecek ana fikir ve kavramların hikâyede ilgi çekici bir biçimde yer almasıdır.
	Beyin Fırtınası	<ul style="list-style-type: none"> • Sözel düşünceler üretilir. • Herhangi bir konu ya da olaya uygulanabilir. • Tüm fikirlerin ortaya konmasına fırsat verilmelidir. • Ortaya atılan fikirler asla kötü bir şekilde eleştirilmemelidir. • Bütün öğrencilerin fikirlerini değerli görmek gerekir.
	Ses Kaydetme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin kendi sözel dil potansiyellerini tanıma fırsatı verir. • Belirli bir konu hakkındaki fikirlerin kaydedilmesini sağlar.
	Günlük Tutma	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler belli bir konu alanına özgü notlar alırlar. Genel ve açık uçlu da olabilirler.
	Yayımlama	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin yazdıklarını yayınlamalarına fırsat verilmelidir.
MANTIKSAL ZEKÂ ALANI	Ölçme ve Hesaplama Yapma	<ul style="list-style-type: none"> • Fen ve matematik dersleri dışında da sayılar kullanılmalıdır. • Böylece öğrenciler matematiğin hayatın her alanında gerekli olduğunu kavrarlar.
	Sokratik Sorgulama	<ul style="list-style-type: none"> • Hayatın işleyişine yönelik bir takım varsayımlar oluşturulur. • Bu stratejinin amacı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını sağlamaktır.
	Sınıflandırma	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin analiz ve sentez becerisi kazanmalarını sağlar. • Belirli durumları mantıksal bir çerçevede sunmayı sağlar.
	Ayrıştırma	<ul style="list-style-type: none"> • İki veya daha fazla maddenin, fikrin veya olayın birbirinden nasıl veya hangi yolla ayrıldığını veya benzeştiğini kavrama becerisi sağlar.
	Bilimsel Düşünme	<ul style="list-style-type: none"> • Bilimsel problem çözme sürecini kullanarak sonuca ulaşmayı içerir.

GÖRSEL ZEKÂ ALANI	Zihinde Canlandırma	<ul style="list-style-type: none"> • Belirli kavram ya da olayları zihinlerinde canlandırmaları sağlar. • Böylece hatırlamak istedikleri şeyi zihinlerine kaydetmiş olacaktırlar.
	Renklendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Renkli kalemlerle ya da tebeşirler kullanarak öğrencilerin dikkatini çekmeyi sağlayabilir. Öğrencilerden de renkli kalem kullanmalarını isteyebilir.
	Görsel Metafor	<ul style="list-style-type: none"> • Gözle görünmeyen veya o anda ders ortamında olması mümkün olmayan olayları açıklamak için kullanılabilir. • Öğrenciler konuyu o konu ile ilgili daha önceki bilgileri ile ilişkilendirirler.
	Zihin Haritaları	<ul style="list-style-type: none"> • Kavramlar arası ilişkileri, etkileşimleri görmemizi sağlar. • Belli bir konuya ilişkin olarak, öğrenciler tarafından geliştirilen ilişkilerin zihinsel modelleridir.
	Grafiksel Semboller	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretilen kavramların grafik veya sembollerle gösterilmesidir. • Bilgileri ve sayısal verileri görselleştirdiğinden onların anlaşılmasını kolaylaştırır.
MÜZİKSEL ZEKÂ ALANI	Ritimler, Melodiler, Şarkılar	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen sunuşu sırasında bir ana fikri veya önemli bir noktayı ritimlerle vurgulayabilir. • Bazı konuları müziksel formata dönüştürebilir.
	Dinleti	<ul style="list-style-type: none"> • İşleyeceği konuyla ilgili olarak birtakım müzik ya da şarkıları sınıf ortamında öğrencilere dinletebilir.
	Hafıza Müziği	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmeyi arttırmak için önerilen klasik veya barok türü parçaları öğrencilere dinletebilir.
	Müziksel Ton	<ul style="list-style-type: none"> • Bir takım kavramları anlatırken müziksel bir ses tonu kullanabilir.
	Duygusal Müzik	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencileri belirli bir konuya motive etmek ya da onları rahatlatmak için müziği kullanabilir.
BEDENSEL ZEKÂ ALANI	Bedensel Tepkiler	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden kendilerini ifade ederken bedenlerini kullanmalarını isteyebilir.
	Sınıf Tiyatrosu	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretilen konuyla ilgili doğaçlamalar yapılabilir. • Böylece öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini -başka bir kimliğe bürünerek- ifade etme fırsatı bulur.
	Kinestik Kavramlar	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere belirli kavramları bedensel hareketlerle buldurmaya amaç edinir. • Öğrenciler jest ve mimikleriyle bir bilgiyi başkalarına aktarmaya çalışırlar.
	El Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> • El becerilerini geliştirecekleri projeler ve modeller verilmelidir.
	Bir referans Kaynağı Olarak Beden	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan bedeninin bir araç gibi kullanımını içerir. • Öğrenciler bedenlerini, öğrenmek için birer kavram ya da harfmiş gibi kullanırlar.

SOSYAL ZEKÂ ALANI	Fikir Paylaşma Çiftleri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler ikili gruplar halinde fikirlerini paylaşır. • Öğrenciler kendi fikirleri hakkında konuşma fırsatı bulurken, diğerlerinin fikirlerini dinlemeyi öğrenir.
	Eşli Okumak	<ul style="list-style-type: none"> • Bir metni sırasıyla okurlar. • Öğrenciler temel okuma alışkanlıkları kazanır. • Öğrenciler eşli okumada yükümlü oldukları bir takım görevleri de yerine getirirler.
	Proje Çalışması	<ul style="list-style-type: none"> • Somut bir ürüne ulaşmak için bireysel ya da grup olarak bir görev üzerinde çalışmaktır. • Öğrencilerin sorumluluk duygusu gelişir ve başkalarıyla çalışmayı öğrenirler.
	İşbirlikçi Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler küçük gruplarla birlikte çalışırlar. • Öğrenci sayısı 2–4 arasındadır. • Her öğrencinin etkili bir şekilde verilen görevde pay alması söz konusudur. • Grupta herkes birbirinin çalışmasından sorumludur.
	Simülasyonlar	<ul style="list-style-type: none"> • Bir grup öğrencinin bir olayı canlandırmasıdır.
İÇSEL ZEKÂ ALANI	Bir Dakikalık Yansıma Periyotları	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere işlenen konuyu sindirmeleri için sık sık ara vermek gerekir. • Bu aralar, öğrencilerin öğrenme süresinde uyanık kalmalarını, zihinlerini dinlendirmelerini ve bir sonraki aktiviteye hazırlanmalarını sağlar.
	Seçenek Zamanı	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin kendi öğrenme yaşantıları hakkında karar vermelerine fırsat vermek, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamaktır. • Öğrencilere belli bir konuya ilişkin ne istediklerini sormaktır.
	Konuşmak veya 'Geçiniz' Demek	<ul style="list-style-type: none"> • Her öğrencinin konuşmasını sağlamayı amaçlar. • Belli bir konu üzerinde sırayla öğrencilerin konuşmayı tercih etmeleri ya da "geçiniz" diyerek konuşma sıralarını vermelerini içerir. • Öğrencilerin kendilerini kontrol etme ve yönetme becerilerini geliştirir.
	Duygusal Anlar Yaratmak	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen sınıfta kızmak, gülmek, heyecanlanmak gibi duyguların yaşanmasına ortam hazırlar. • Bunun için önce kendisi böyle bir model olmalıdır.
	Sonuç Cümlesi Yazma	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin, belli bir konunun bitiminden sonra geçirdiği kişisel deneyimin kendine olan yansımasını belirtmesini istemektir. • Öğrenciler, böylelikle, öğrendikleri bilgilerin kendileri için ne anlama geldiğini bulmuş olacaklardır.

DOĞACI ZEKÂ ALANI	Doğa Yürüyüşleri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere, birtakım olayları kendi doğal ortamlarında görme fırsatı sunar. • Öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirir.
	Alan Gezileri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme amaçlı gezilerdir. • Gezi sırasında iyi gözlem yapmak ve elde edilen deneyimleri raporlaştırmak önemlidir.
	Sınıftaki Öğrenme Penceresi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin sınıf dışına odaklanan ilgilerini tekrar kazanmak için doğal ortamlarla ilgili bir takım projeler verilebilir.
	Sınıftaki Bitkiler ve Hayvanlar	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf içerisinde bitki ve hayvan yetiştirilebilir. • Öğrenciler, böylelikle canlı bir varlığın sorumluluğunu üstlenme deneyimi yaşama fırsatı bulmuş olurlar.
	Ekolojik Çalışmalar	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerde çevre bilinci oluşturmayı amaçlar. • Sınıfta işlenen her konunun, dünyanın ekolojik yapısı ile ilişkilendirilmesi gerekir.

Çoklu zekâ kuramına göre tabloda belirtilen öğretim stratejileri sınıflarda uygulandığı takdirde her öğrencinin daha iyi öğrenmesi sağlanabilir.

Etkin Öğrenme

Etkin öğrenme diğer adıyla aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme faaliyetlerinde edilgen bir konumda bilgiyi ezberleyen değil, öğrenmeye katılan, seçenekleri eleyen, anlamlandıran, örnekler veren konumda olmasıdır. Böylece öğrenciler pasiflikten kurtulup aktif şekilde öğrenirler.

(Demirel, 1999)'e göre; etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır. Birey, öğrenme sonucu elde ettiği bilgileri günlük hayatına uygulama ve karşılaştığı problemlere çözüm yollar bulma olanağına sahip olur.

(Mitman ve Lambert, 1993), etkin öğrenme yaklaşımının her bir öğrenme ve öğretme stratejilerini kapsadığını kabul eder. Eleştirel düşünme, iş birliğine dayalı öğrenme, etkili iletişim, proje temelli öğrenme, etkin öğrenme faaliyetlerini oluşturan diğer yöntem ve stratejilerdir. Etkin öğrenme kapsamında düzenlenen faaliyetler, öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini geliştirmelerine ve onların yüksek düşünme becerilerini kazanmalarına odaklanır. Öğrenci çalışma zamanını ayarlamak, çalışmayı organize etmek, kuralları tanımak, olaylardan yola çıkarak tahminlerde bulunmak, ön yargıyı teşhis etmek, benzerliklerden yola çıkarak sebebe ulaşmak gibi çalışma ve düşünme becerilerine sahip olur.

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2004).

(Silberman, 1996)'a göre, öğrenme, bilgiyi öğrencinin beynine otomatik olarak yayma sonucu oluşmamaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin zihinsel katılımı ve bilgiyi yapılandırması gereklidir. Öğrenmeyi etkin yapan öğrencilerin beynini kullanması, düşüncelerini çalıştırması, problem çözmesi ve öğrendiklerini uygulamasıdır. Etkin öğrenme yaklaşımında hızlı adım atılır, ortam eğlencelidir, destekleyicidir ve

bireysel olarak meşgul edicidir. Öğrenciler çoğunlukla sıralarında oturmazlar, hareket halindedirler ve yüksek sesle düşünürler.

Etkin öğrenmede ana düşünce öğrenciyi pasif konumundan kurtarıp öğrenme sürecinde aktif rol üstlenerek daha iyi öğrenmesini sağlamaktır.

(Özkaya, 1999), etkin öğrenmenin temel düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

- Öğrenen öğrenme sürecinin aktif bir üyesidir. Davranışçı yaklaşımda öğretici öğrenenin neyi, ne kadarını, nasıl, ne zaman öğreneceğine karar verir. Oysa öğrenme bilgiyi pasif olarak alma değil. Kendine özgü bir biçimde işlemedir. Etkin öğrenmede öğrenen bilgiyi önceki bilgileri ile ilişkilendirerek yapılandırır.

- Öğrenme birikimli bir süreçtir. Ön öğrenmeler yeni öğrenmelerdeki bilginin yapılandırılmasında önemlidir. Yeni öğrenmeler zihinde mevcut ilgili şemalarla ilişkilendirilip yapılandırılırlar. Şema, belli bir konuda bireyin sahip olduğu bilgilerin tümüdür.

- Öğrenmede çevreyle aktif etkileşim önemlidir. Öğrenme sosyal bir süreçtir. Öğrenci öğrenmeyi, öğretene ve diğer öğrenenlerle etkileşim sonucu gerçekleştirir. Bu etkileşimde öğrenme sürecini verimli kılmak için birlikte ortak bir anlayışın oluşturulması gereklidir. Bunun nedeni etkileşimin, öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenmekten hoşlanmalarına yol açmasıdır. Bu da öğrenenlerin enerjilerini çalışmalarına yöneltmesine yol açmaktadır.

- Öğrenenin öğrenme becerileri geliştirilebilir. Etkin öğrenme yaklaşımına göre öğrenme yeteneği durağan değil değişkendir. Eğitim yolu ile öğrencilerin öğrenme kapasiteleri arttırılabilir. Bu nedenle eskiden olduğu gibi öğrencilerin yeteneklerine göre sınıflandırılması ve yeteneğin değişmeyen bir özellik olduğu kabul görmeyen bir düşüncedir. Tersine bir yandan öğrencinin bir konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğrenirken diğer yandan öğrenmeyi öğrenmesi sağlanabilir. İyi öğrenen ve öğrenemeyen

arasındaki fark iyi öğrenenin alt yapısı ve bilişsel stratejileri iyi bilmesidir. Bilişsel stratejiler öğretilir.

- Öğretimsel işler önemlidir. Öğrenenin neyi, nasıl öğrendiğini, üretirken nasıl bir yol izlediğini bilmek önemlidir.

(Nisbet ve Shucksmith, 1986)'ya göre en önemli öğrenme, öğrenmeyi öğrenmektir. Bunu geliştirebilmek için de bireylerin bilişsel süreçlerinin farkında olması ve öğrenmeyi yönlendirmesi gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, ileriye planlama, güçlük yaratan kaynakları belirleyebilmek için kendi davranışını izleme, kontrol etme, değer biçme, yenileme ve kendini test etme gibi anlamayı izleme ve yönetme stratejilerini kapsamaktadır (Akt. Babadoğan, 1997).

(Stern 1997)'e göre etkin öğrenme ya da diğer bir adıyla deneysel öğrenme aynı zamanda yaparak öğrenme anlamına da gelmektedir. Etkin öğrenme;

- Deneysel öğrenme
- Görme, duyma ve yapma
- Çoklu ortam
- İşbirliği
- Olumlu güdüleme
- Düşük stres
- Eğlenceden oluşur.

Etkin öğrenme stratejileri;

- 1) Öğrenciler dinlemekten daha çok katılımcı durumundadır.
- 2) Bilginin aktarılmasına daha az, öğrenci becerilerinin gelişmesine daha çok önem verilmelidir.
- 3) Öğrenciler analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine katılmalıdır.
- 4) Öğrenciler etkinliklerde yer almalıdır. (Örneğin; okuma, tartışma ve yazma)

5) Öğrencilerin kendi tutum ve değerleri ile araştırmalarına daha çok önem verilmelidir.

Etkin öğrenmenin özellikleri;

- Öğrenciler, araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.
- Öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına olanak sağlanır.
- Öğrenciler, bireysel grup projelerinde sorumluluk alırlar ve bunu paylaşırlar.
- Öğrenciler, bilgileri paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar.

Etkin öğrenmenin yararları;

- Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırmak.
- Öğrencilerin öz denetim geliştirme yollarını iyileştirmek.
- Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturmak.
- Yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olmak.
- Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak.

Etkin öğrenme ayrıca analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede de etkilidir. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini bu şekilde geliştirerek yeni oturumlarda edindikleri bilgiye uygulamalarını sağlar. Sonuçta, öğrencileri kendi kendini yönetebilen ve yaşam boyu öğrenen bireyler durumuna getirmek üzere esin sahibi yapar ve motive eder.

(Lunenberg ve Volman 1999), etkin öğrenme, hem eğitimin uygulamasında hem de eğitim teorisinde halen dikkatleri üzerinde toplayan bir konudur. Kişisel yönetimli öğrenme ya da etkin öğrenmede öğrenci, kendi öğrenme sürecinden sorumludur. Öğrenmede etkin rol oynamak zorundadır. Öğrenci öğrenme sürecinin planlamasını yapmalı, hedeflerini oluşturmalı, kendi seviyelerini tahmin etmeli ve devamında kendi

öğrenme süreçlerini değiştirmelidir. Bu aynı zamanda öğrenmenin okul yaşamı bittikten sonra da devam etmesi bakımından önemlidir.

Öğrencinin merkeze alındığı, öğrenmenin her basamağında söz sahibi olduğu etkin öğrenmede öğrenci etkinliklerinin neler olabileceği sorusuna karşılık (Simons, 1997) şu etkinliklerden bahseder;

- Olası hedef ve etkinlikleri düşünür.
- Bireysel öğrenme hedeflerini seçer
- Kendine güvenir ve güvenini artırır.
- Öğrenme etkinliklerini seçer ve planlar.
- Kendisini güdüler.
- Uygun bir başlama stratejisi ile dikkatini toplar.
- Önceki öğrenmelerini kullanır.
- Okur, dinler, analiz eder.
- İlişkiler kurar, şemalar oluşturur.
- Yeni bir durum için olası uygulamaları düşünür ve uygular.
- Kendi cümleleri ile ifade eder.
- Yeni bir strateji dener.
- Bu kez başarmak için olası durumları düşünür.
- Öğrenme sürecini değerlendirir.
- Kendi performansı hakkında karar verir.
- Gelecekteki ödülleri düşünür.
- Çalışma araları verir (Akt. Demirel 1999).

Etkin öğrenme etkinlikleri;

Öğretmen yönlendirmeli eğitimden uzak olan, öğrenciyi düşünmeye, hissetmeye ve uygulamaya yönlendiren bilgiyi, becerileri ve tutumları etkin olarak edinme etkinlikleri şöyle sıralanabilir:

- Öğretmen denetimli öğretimi daha etkileşimli bir duruma getirmeyi amaçlayan tüm-sınıf öğrenimi,
- Konu alanındaki anahtar sorunların tartışılması ve diyalogların oluşturulmasını amaçlayan sınıf tartışmasını güdüleme,
- Öğrencileri soru sormaya istekli kılma ve düşündüklerini açıklamalarına olanak tanıyan sorular düzenleme,
- Öğrenme işlemlerini küçük gruplar halinde işbirliği ve birbirlerine karşı bağlılık duygusunu geliştirmeyi amaçlayan işbirliğine dayalı öğrenme,
- Planlanan etkinlikleri birbirlerine yardım ederek öğrendikleri akran öğretimi,
- Kendi öğrenmelerini yönlendirmede sorumluluk anlayışlarını geliştirmelerini sağlayan bağımsız öğrenme,
- Kendi duygularını, değerlerini ve tutumlarını incelemelerine olanak veren ve öze dönük anlamayı kolaylaştırarak değerlerin açık hale getirildiği duyuşsal öğrenme,
- Hem teknik hem de teknik olmayan becerileri öğrenme ve hayata geçirdikleri beceri geliştirme (Şahinel, 2005).

Etkin Öğrenmede Öğretmenin Rolü:

Etkin öğrenmede öğretmenin iyi bir hatip olmasından ziyade öğrencilere rehberlik etmesi, yönlendirmesi adeta bir antrenör gibi sınıfı yönetmesi beklenmektedir.

Öğretmenin sınıfta öğrenciye bilgi aktarımından ve öğrencinin denetlenmesinden sorumlu bir kişi olarak ders anlatması, öğrencileri dersi dinlemek, ders kitaplarını okunmak ve yazılı, sözlü sınav sorularını cevaplamakla pasif alıcı konumuna sokacağını söyleyen (Şahinel, 2005) bunun sonucunda da aktarılan bilginin ezberlenmesi tek seçenek olur. Ancak ezberlemenin öğrenme ile sonuçlanma olasılığının çok düşük olacağını belirtmiştir.

(Açıkgöz, 2004), öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olmasının öğretmenin sorumluluğunun bittiği anlamına gelmediğini, öğrencilerin her istediğini yapması, öğretmenin sürece karışmaması anlamında olmadığını belirtmiştir.

(Şahinel, 2005)'e göre, öğretmen öğrencileri gruptaki diğer öğrencilerle fikir ve materyal alışverişi yapmanın yanı sıra, birbirlerinin akademik başarısını artırmaya da cesaretlendirmelidir. Bunun için öğretmen;

1. Öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri ve deneyimlerini gözden geçirecekleri etkinlikler kullanır.
2. Eğer endişe duyulan bir ortam varsa etkinliği bir kez gösterir.
3. Her öğrencinin bireysel gelişim gösterdiğinden emin olmalarını sağlar.
4. Rekabete dayalı oyunları işbirlikli ve yaratıcı oyunlara dönüştürür.
5. Öğrencilerin olumlu yaşantılar edinmesi için farklı gözden geçirme tekniklerini kullanır.
6. Maceraya dönük etkinlikler yapmaya cesaretlendirir. Örneğin; kişisel kontrolü geliştirecek risk almaya ve imkansız başarmaya yönelik etkinlikler yaptırır.
7. Etkinliğe ilişkin hedeflerin gözden geçirilmesini sağlar.
8. Her bir bireyin hedeflerinin başarılmasını desteklemek ve belirlemek için grubu kullanır.

Etkin öğrenmede zaman kaybına engel olmak için ve öğrencilerin etkinliklerde sınıf düzenini bozmamaları için bazı önlemler almak gerekmektedir. Bunlar;

Zaman kaybına engel olmak için;

1. Etkinliğe zamanında başlanmalı.
2. Açık yönerge verilmeli.
3. Zaman kazanmak için görsel bilgiler hazırlanmalı.
4. Çalışma kâğıtları çabucak dağıtılmalı.
5. Alt grupların rapor vermeleri çabuklaştırılmak.
6. Tartışmaların uzun sürmesine izin vermemeli.
7. Hızlıca gönüllüleri belirlemeli.
8. Yorgun ve uyuşuk gruplar için hazır olunmalı.
9. Zaman zaman etkinliklerin hızı arttırılmalı.
10. Tam zamanında sınıfın dikkati çekilmelidir.

Öğrencilerin etkinliklerde sınıf düzenini bozmaları durumunda işe koşulacak önlemler;

1. Sözel olmayan uyarıda bulunmalı,
2. Etkin bir şekilde dinlemeli,
3. Öğrencilere sırayla söz vermeli,
4. Katılım kurallarını okumalı,
 - Rol yapma sırasında gülmemeli,
 - Sadece o ana kadar konuşmamış olan öğrenciler katılabilmeli,
 - Başkaları için değil, kendileri için konuşmalı,
 - Birbirlerinin düşüncelerini geliştirmeli,
5. İyi davranmalı,
6. Kişisel düzeyde ilişkilendirmeli,
7. Katılım yöntemini değiştirmeli,
8. Olumsuz davranışları sakince görmezlikten gelmeli,
9. Olumsuz davranışları özel olarak tartışmalı,
10. Karşılaşılan güçlükleri kişisel olarak üstüne almamalıdır.

Geleneksel öğretim yöntemlerinde aktif rol alan öğretmendir, etkin öğrenmede ise öğrencidir. Çağdaş öğrenme yöntemlerinin tümünü içine alan etkin öğrenme yaklaşımı verimli olarak uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması gerekmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Antik çağdan günümüze kadar insanlar dünyayı çeşitli şekillerde yorumlamış ve anlamlandırmışlar. İnsanlar yaşam hakkında yapılan tüm bu işlemleri eğitim vasıtasıyla gerçekleştirmişler. Yaşadığımız zaman diliminde ise yüzyıllardan beri birikerek gelen bu bilgi yığını en iyi şekilde kullanmak yine nitelikli eğitim sayesinde gerçekleşebilir. Bunun bilincinde olan ülkeler bugün en büyük yatırımlarını eğitime yapmaktadırlar.

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.

PROBLEM CÜMLESİ:

İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler:

- 1- İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin eski ilköğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının etkinliklerini uygulama durumları nedir?
- 4- İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanması aşamasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 5- İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin kıdemleri ile yeni ilköğretim programının etkinliklerini uygulama sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6- İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteleri ile yeni ilköğretim programının etkinliklerini uygulama sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

SAYILTILAR

1. Veri toplama aracının kapsam geçerliliği için başvuru uzman kanıları yeterlidir.
2. Görüşlerine başvuru öğretmenler gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2005/2006 öğretim yılı ile,
2. İstanbul ili Beykoz ve Ümraniye ilçelerindeki seçkisiz yolla seçilen 30 okulda çalışan 266 sınıf öğretmeni ile,
3. İlköğretim okulları 1–5. sınıflarda yeni uygulanmaya başlayan programın pek çok özelliği arasından seçilerek ankette yer verilen maddeler ile sınırlandırılmıştır.

TANIMLAR

Eski program: İlköğretim okullarında 2005–2006 öğretim yılından önce uygulanan program.

Yeni program: İlköğretim okullarında 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan program.

Eğitim programı: Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir (Varış, 1996).

Yapılandırıcılık: Bireyin, yeni bilgileri, deneyimlerine ve var olan bilgilerine dayalı olarak yapılandırdığına ilişkin yaklaşım (Özmen, 2003).

Çoklu zekâ: İnsanlarda farklı zeka alanlarının bulunduğunu kabul eden yaklaşımdır.

Etkin öğrenme: Bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır (Demirel, 1999).

İşbirliğine dayalı öğrenme: Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarıdır (Açıkgöz, 1993)

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Taşpolatoğlu (1993) yaptığı çalışmasında Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet'ten günümüze program geliştirme alanındaki gelişmelerin neler olduğunu ve bir eğitim programının temel özelliklerine ilişkin uzman görüşlerini irdelemeye çalışmıştır. Araştırmada Cumhuriyet'ten günümüze; ilköğretim ve ortaöğretim alanındaki program geliştirme çalışmaları ve eğitim programlarındaki değişme ve gelişmelere ilişkin veriler, belgesel tarama yapılarak elde edilmiş ve tarihsel bir sıralama içinde değerlendirilmiştir. Türk milli eğitimi için önerilebilecek bir eğitim programının temel özelliklerinin neler olması gerektiğine ilişkin uzman görüşleri ise anket ile elde edilmiştir. Bu anket üniversitede ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli 69 uzmana uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öncelikle, Türk eğitim sisteminde, 1980 yılına kadar program geliştirme çalışmalarının bilimsel dayanaklı teori ve yaklaşımlar ele alınmadan yürütüldüğü, dolayısıyla bir önceki programa ders eklemeler ve çıkarmalar yapılarak birbirinin benzeri programların hazırlandığı, özde bir değişikliğe gidilmediği görülmüştür. Ayrıca yine bu dönem içinde toplumdaki sosyal ve ekonomik gelişmelere karşın, Türk Milli Eğitimine yön vermek üzere belirlenen program hedeflerinin ve bu hedeflere ulaştıracak içeriğin toplum, birey ve konu alanına yönelik gerekli araştırma ve gözlemlere yer verilmeden saptandığı gözlenmiştir. Eğitim durumları ve değerlendirme göz ardı edilmiştir. Son on yılda bu alandaki çalışmalar, Talim Terbiye Kurulu tarafından 1982 yılında kabul edilen bir eğitim programı modeli çerçevesinde yürütülmektedir. Bu modelin hedefler, hedef davranışlar, işleyiş ve değerlendirme boyutlarını içerdiği görülmektedir. İkinci olarak eğitim programlarının yeterince işlevsel olmayışı, Türk eğitim sisteminin istenilen düzeye ulaşamamasındaki en önemli nedenlerden biri olarak görülmüştür. Bu bağlamda programların araştırmalara dayalı olarak geliştirilmesi, etkileşim oryantasyonunu temel alması ve öğrenci merkezli hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Gereksinimlerin analizi, programın oryantasyonu, hedefler, hedef davranışlar, öğrenme yaşantıları (içerik, yöntem, çevre düzeni) ve değerlendirme programın temel öğeleri olarak kabul edilmiştir.

Osberg (1997) tarafından yapılan çalışmada yapılandırmacı sınıflar, geleneksel sınıflar ve hiç öğretim alamayan sınıflar, nicel ön test ve son test ve kavram haritalarıyla ön test ve son test kullanılarak karşılaştırılmış ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının etkililiği incelenmiştir. Araştırma 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 117 kişi ile sulak alan ekolojisi konusunda yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda yapılandırmacı grup ile geleneksel grup arasından anlamlı bir fark bulunmazken, hiç öğretim almayan grup ile yapılandırmacı grup arasından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Arsal (1998) tarafından yapılan araştırmanın evrenini Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yıldız Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığında 1997 – 1998 öğretim yılında görev yapan 69 program geliştirme uzmanı oluşturmuştur. Ayrı bir örneklem seçilmemiş, evren üzerinde çalışılmıştır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "program geliştirme sürecinde yer alan ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi" anketi kullanılmıştır. Araştırmada edinilen bulgulara göre;

1. Program geliştirme uzmanları; ihtiyaç analizinin gerçek ihtiyaçları ortaya çıkarması, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eğitim programlarına yansımaları sağlaması ve var olan programların değerlendirilmesine olanak sağlaması açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir.

2. Program geliştirme uzmanları; ihtiyaç analizi araştırmasında kullanılan ihtiyaç analizi yaklaşımlarından daha çok Betimsel ve Analitik yaklaşımın kullanılması gerektiği görüşündedirler.

3. İhtiyaçların belirlendiği hedef kaynaklardan toplumun sosyal, ekonomik sorunları, kalkınma ihtiyacı, kültürel yapısı, nüfusu, işgücü ihtiyacı ve toplumsal kurumların yeterlilik derecesinin dikkate alınması önemli görülmektedir.

4. İhtiyaçların belirlendiği hedef kaynaklarından bireyin incelenmesi ile psikolojik, sosyal, eğitim ihtiyaçlarının ilgi ve yeteneklerinin araştırılması önemli görülmektedir.

5. İhtiyaçların belirlendiği hedef kaynaklarından konu alanının incelenerek, bireyin temel öğrenme ihtiyaçlarına yapacağı katkının, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin konu alanında yaptığı değişikliklerin, hedefler ile tutarlılığının araştırılması gerektiği görülmektedir.

6. İhtiyaç analizinde kullanılacak teknikler; araştırmanın amacına uygun olmalı, bireylerin bağımsız düşüncelerine olanak sağlamalı ve daha çok görüşme tekniğinin kullanılması görüşündedirler.

7. Uzmanlar, araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ihtiyaç belirleme kaynaklarından elde edilen ihtiyaçlar ile tutarlılığına uygun istatistikî analizler yapılması gerektiği görüşündedirler.

8. Uzmanlar günümüze kadar hazırlanan programlarda gerçek anlamda ihtiyaç analizi araştırmasının yapılmadığı, programların uzmanların görüşlerine göre geliştirildiği kanısındadırlar.

Çolakoğlu (1998) Balıkesir’de yaptığı araştırmada İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mevcut program tasarıları hakkındaki görüş ve önerilerini incelemiş mevcut program tasarılarını algılama, planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve okul düzeyinde program mühendisliği modelinin tasarlanmasını amaçlamıştır.

Balıkesir ilinin merkez ilçe dahil ondokuz ilçesinde görev yapan 3458 sınıf öğretmeni arasından sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre seçilmiş on ilçede çalışan 500 öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur. Geliştirilen veri toplama aracı ile örneklem grubunda bulunan 426 öğretmenden geçerli veriler elde edilmiştir.

Elde edilen verilere göre; öğretmenlerin yarısı program tasarısını doğru algılayamamaktadır. Öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası program tasarısını istenilen nitelikte planlama yeterliliğine sahip iken yarıdan fazlası istenilen niteliklerde uygulama, değerlendirme, geliştirme yeterliliğine sahip değildir. Ayrıca öğretmenlerin üçte ikisinin program tasarısı süreçlerine yönelik aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz veya kısmen yeterlidir. Öğretmenler mevcut program tasarılarının öğrencileri ezberci yaptığını, güncel olmadığını belirtirken, program tasarısı geliştirme süreçlerine etkin katılmayı istemektedirler.

Araştırmacıya göre; öğretmenleri program tasarısı planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde etkin kılabilmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğilimlerinin nitel ve nicel olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Okul düzeyinde önerilen program mühendisliği modeli de dikkate alınarak öğretmenlerin etkin şekilde rol alabileceği program tasarısı geliştirme modeli oluşturulmalıdır. Ayrıca, ülkenin gerçeklerine uygun olarak ulus, il, ilçe ve okul düzeyinde program tasarısı geliştirme ve mühendislik modellerine yönelik araştırma yapılmasında yarar görüldüğü belirtilmiştir.

Tarman (1999) araştırmasında zeka ile ilgili en son gelişmelerden ve bulgulardan yararlanılarak Howard Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Kuramı'nın tanıtılması ve bir eğitim programının temel öğeleri olan hedefler, içerik, eğitim ve sınav durumlarında bu kuramdan nasıl yararlanılabileceğinin ve kuramın her düzeydeki program tasarımında nasıl işe konulabileceğinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve zaman zaman da Türkiye'de yapılan çalışmalar için görüşme yöntemine başvurulmuştur. Herhangi bir evren ve örneklem saptaması yapılmadığı gibi bir istatistiksel teknik de kullanılmamıştır.

Türkiye'de alanında bir ilk olan ve program geliştirme sürecinde Çoklu Zeka Kuramının yerinin, tarama modeliyle incelendiği bu araştırmayı, öğretimin her basamağındaki değişik projelerle ilgili, uzun soluklu ve değişik disiplinlerdeki deneysel araştırmaların izlemesi gerektiği belirtilmiştir.

Yüksel (2000) tarafından yapılan bu araştırmada, program geliştirme çalışmalarından sorumlu birim yöneticileri ve komisyonlarda görev alan üyelerin görüşlerine göre, Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki program geliştirme çalışmaları değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini Bakanlık içerisinde program geliştirme çalışmalarını yürüten ve evrenin tamamını oluşturan, 13 birimin yöneticisi ile 1996–1999 yılları arasında program geliştirme komisyonlarında görev yapan 564 komisyon yesi ğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında, birim yöneticileri için görüşme formu, komisyon yeleri için anket formu kullanılmıştır. Komisyon yelerinin görüşleri arasında fark olup olmadığı varyans analizi, LSD ve t testi ile kontrol edilmiştir.

Araştırma sonucunda;

1) Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde program geliştirme çalışmalarını yürüten birimlerin faaliyetleri arasında bir bütünlük bulunmamakta, her birim program geliştirme çalışmalarını farklı biçimlerde yürütmektedir. Birimler arasında yeterli düzeyde bir iletişim de bulunmamaktadır.

2) Program geliştirme için ihtiyaç tespiti araştırmaları ile komisyonlarca geliştirilen programların n uygulama ve değerlendirme çalışmaları yeterince yapılmamaktadır.

3) Program geliştirme komisyonları, her üyenin görev ve sorumlulukları belirlenmeden, çalışmalarını plansız bir şekilde yürütmektedir. Komisyonunda her üyenin görüşlerine değer verildiği demokratik bir çalışma ortamı da bulunmamaktadır.

4) Geliştiren programların Talim ve Terbiye Kurulu'nda onaylanması sürecinde sorunlar yaşanmaktadır.

5) Geliştirilen programların amaç, kapsam ve öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutlarına ait nitelikler genelde yerine getirilmekte, değerlendirme boyutuna ait nitelikler ise tam olarak yerine getirilmemektedir.

Araştırma sonunda ortaya çıkan sorunlara dayalı olarak araştırmacı tarafından ortaya konulan önerilere de yer verildiği belirtilmektedir.

Erdem (2001) yaptığı araştırmada, yeni bir yaklaşım olan yapılandırmacılık yaklaşımını tanıtmış ve programın öğeleri olan hedef, içerik, eğitim ve sınav durumlarının bu yaklaşıma göre nasıl hazırlandığı incelemiştir. Çalışmada var olan durumun ortaya konulması amaçlandığından, tarama yöntemi kullanılmış ve bilgilerin mantıksal olarak incelemesi yapılarak konuyla ilgili en iyi bilgi veren bilgileri ayırt etmek için problem çözme yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışmada çeşitli etkinliklere ve materyallere örnekler verilmiştir. Yapılandırmacı anlayışa göre sınav durumları sürece yönelik hazırlanmaktadır. Tümel, özgün, performans değerlendirme gibi amaca uygun kullanılan farklı değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir. Ayrıca bu çalışma, ulaşılabilen kaynaklara göre yapılandırmacılık yaklaşımının program geliştirme sürecindeki yerini kuramsal olarak inceleyen ilk çalışmadır.

Wooten (2001) tarafından yapılan araştırmada yapılandırmacı sınıflar ile geleneksel sınıfların başarıları karşılaştırılmıştır. Genel fen programına kayıtlı 10. sınıf öğrencileriyle çalışılan bu araştırmada iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan birinde geleneksel öğrenme ortamında geleneksel öğretim metotları uygulanırken diğer grupta yapılandırmacı öğrenme ortamında temel yapılandırmacı sınıftaki öğrencileri başarı testinden aldıkları puanların geleneksel sınıftaki öğrencilerin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ayan (2002) tarafından yapılan araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin Etkin Öğrenme Yaklaşımı etkinliklerini sınıf ortamında ne derecede uyguladıklarını, her iki guruptaki ve farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırmanın evrenini 2000–2001 öğretim yılında, Ankara il merkezinde resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri; örneklemini ise, bu okullar

içerisinden random olarak seçilen 26 resmi ve 9 özel ilköğretim okulunda görev yapan 476 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Bu araştırmada sonuç olarak şu yargılara varılmıştır;

1. Resmi okullarda görevli öğretmenler belirtilen etkinliklerden en çok sunulan kavramlara ilişkin öğrencilerin örnek vermelerine olanak tanıma ve ünite ile ilgili konularda yaşanan güncel sorunlarla ilgili olarak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri etkinliklerini uygulamaktadır.

2. Özel ilköğretim okullarında çalışan 102 öğretmen de en çok öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etme, sunulan kavramlara ilişkin öğrencilerin örnek vermesine olanak tanıma ve ders sonunda öğrencilerin öğrendiklerini kendi cümleleri ile ifade etmelerini sağlama etkinliklerini kullanmaktadır.

3. Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında, Etkin Öğrenme Yaklaşımını temel alan etkinlikleri kullanma sıklıkları bakımından farklılıklar araştırılmış ve anlamlı bir fark bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenler etkinlikleri, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha sık gerçekleştirmektedir. Özel okulda görevli öğretmenler anket formunda yer alan her etkinliği resmi okulda görevli öğretmenlerden daha sık kullanılmaktadır.

4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki farklılıklarla etkinlikleri uygulama düzeyleri arasında fark olup olmadığı da araştırılmış, öğretmenlik mesleğinde 16 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlerin bu etkinlikleri 5 – 10 yıl ve 11 – 16 yıl kıdemli öğretmenlerden daha fazla uyguladıkları bulunmuştur.

Şahinel (2002) Ankara Üniversitesi, İngilizce hazırlık B sınıfı öğrencilerinin oluşturduğu grup ile bir çalışma yapmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturularak, etkin öğrenme modeli ile geleneksel yöntem arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Hazırlanan İngilizce erişimi testi ve tutum ölçeği ile nicel veriler, okutmana verilen görüşme formu ve öğrencilere uygulanan açık uçlu anket ile nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonunda etkin öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney gurubu lehine

anlamalı bir fark bulunmuştur. Ayrıca kalıcı öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili karşılaştırmada yine deney gurubunun lehine bir fark bulunmuştur.

Karakuş (2003) yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin yapısalcı öğretim kuramı ile ilgili görüş ve düşüncelerini almak amacıyla; Sakarya ili merkez ilçe (Adapazarı) İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan ilköğretim okulları arasından random yöntemi ile 8 okul belirlenerek örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu çalışma yapılırken örneklem grubuna dahil edilen 8 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Verilen anketlerden geriye dönen 240 tanesi geçerli kabul edilerek değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ölçekler ve alt ölçekler dikkate alınarak düzenlenmiş ve iki ortalama arasındaki fark önemlilik testi (t-testi), tek yönlü varyans analizi (Anova) teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Ankete katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında değişkenlere bağlı olarak (halen çalıştıkları okullar, cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okullar ve bitirdikleri yükseköğretim programı) anlamalı bir fark elde edilememiştir. Araştırma sonucunda; yapısalcı öğretmen rolleri ile ilişkili olarak gösterilmesi gereken öğretmen davranışlarını sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yapısalcı öğretim yaklaşımının temel prensipleri öğretmenler tarafından benimsenmektedir. Öğretmenlerin yapısalcı öğretim yaklaşımını bilmedikleri halde yapısalcı öğretmenin taşıması gereken özellikleri kendilerinde taşıdıklarını ifade etmeleri beklenmektedir ve araştırma sonucunda bu gerçekleşmiştir.

Sabancı Üniversitesi Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Ekibi (2005) tarafından hazırlanan rapor, uzman görüşüne dayalı doküman incelemesine dayanmaktadır. İncelemeye temel olan ölçütler, dış ve iç ölçütler olarak ele alınmıştır. Dış ölçütler için daha önce yürürlükte olan öğretim programları ve yurt dışındaki programlar referans alınmış; iç ölçütler ise programın temele aldığı yaklaşım, değerler/beceriler, açıklık, esneklik, öğrenciye görelilik, süreklilik ve tutarlılık olarak belirlenmiştir. Raporda ayrıca, programların özellikleri farklı açılardan ele alınmış ve yürütülmesi ile ilgili önerilere de yer verilmiştir. Çalışma, Aralık 2004 tarihinde başlamış ve Mayıs 2005 tarihinde Eğitim Reformu Girişimi'ne teslim edilmiştir.

Rapora göre; genel olarak programlarda yenilik getirici bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmiştir. Yeni öğretim programlarının, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmış ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Yeni öğretim programlarına yansıyan en belirgin değişikliklerden biri de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir.

Önceki ve yeni programların farklılaştığı önemli ayrımlardan biri de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Önceki programlarda “amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlardan” bahsedilirken yeni programda bu terminoloji terk edilerek yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinliklerin geliştirilmesinde zaman zaman Çoklu Zekâ kuramından yararlanıldığı gözlemlenmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir.

Yeni öğretim programlarında, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller 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 programların başarılı bir şekilde yürütülmeleri için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitiminin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Programların sadece kâğıt üstünde bir belge değil, yaşayan ve hem bireysel, hem sosyal ihtiyaçlara cevap veren etkileşimli bir program olması gerektiği ve programın uygulama sürecinin çok iyi planlanmasını ve izlenmesini, insan kaynaklarını geliştirme modelinin hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, mevcut durumun ne olduğunu ortaya koymayı hedefleyen "Betimleme Yöntemi" kullanılmıştır. Betimleme yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın 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 (<http://istanbul.meb.gov.tr/okullarimiz.htm>)

Örneklemini, 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.

Tablo 2. I Örnekleme Alınan İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları

İLÇE ADI	OKUL	ÖĞRETMEN SAYISI
BEYKOZ	Ahmet Akça İlköğretim Okulu	10
	Tepetarla İlköğretim Okulu	5
	Şehit Adil Doğan İlköğretim Okulu	8
	Halide Edip İlköğretim Okulu	11
	Hacı Numan İlköğretim Okulu	15
	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	10
	Atatürk İlköğretim Okulu	7
	Türker İnanoğlu İlköğretim Okulu	6
	Oramiral Vural Beyazıt İlköğretim Okulu	5
	Şehit Er Ersin Güner İlköğretim Okulu	6
	Paşabahçe İlköğretim Okulu	9
	Anadolu Kavağı İlköğretim Okulu	5
	Sedat Simavi İlköğretim Okulu	8
	Kavacık İlköğretim Okulu	10
	Rüzgarlı Bahçe İlköğretim Okulu	8
	Anadoluhisarı İlköğretim Okulu	12
TOPLAM		135
ÜMRANİYE	Çayırönü İlköğretim Okulu	9
	75.Yıl İlköğretim Okulu	12
	Alemdağ İlköğretim Okulu	13
	Piri Reis İlköğretim Okulu	7
	Çatalmeşe İlköğretim Okulu	5
	Birlik İlköğretim Okulu	11
	Emrullah Turanlı İlköğretim Okulu	9
	Mevlana İlköğretim Okulu	10
	Aşağı Dudullu İlköğretim Okulu	8
	Çakmak İlköğretim Okulu	9
	Mustafa Vasıf Karslıgöl İlköğretim Okulu	13
	Çekmeköy İlköğretim Okulu	11
	Emine Koçulu İlköğretim Okulu	5
	Akşemsettin İlköğretim Okulu	9
TOPLAM		131
GENEL TOPLAM		266

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada, İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri, yeni programı uygulama durumları ve yeni programda karşılaştıkları sorunlar araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Anket ve görüşme formu aşağıdaki işlemlerden sonra son şeklini almıştır:

- Anket ve görüşme formunu oluşturmak amacıyla program geliştirme ile ilgili literatür taranmıştır.

- Öğretmenler ile uyguladıkları teknikler, kullandıkları materyaller, sınıfların özellikleri, değerlendirme yöntemleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin yapılan ön görüşmelerin ve literatürden elde edilen bilgilerin doğrultusunda anket ve görüşme formu geliştirilmiştir.

- Anketin birinci bölümünde eski ve yeni program hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri, ikinci bölümde sınıf öğretmenlerinin yeni programı uygulama durumları, üçüncü bölümde ise sınıf öğretmenlerinin yeni programı uygulamada karşılaştıkları sorunlar yer almıştır. Birinci bölümde 15, ikinci bölümde 20, üçüncü bölümde de 20 madde bulunmaktadır.

- Anket formunun birinci bölümünde eski ve yeni program hakkında sınıf öğretmenlerinin ne düşündüğü sorularak "Katılıyorum" (1), "Kararsızım" (2), "Katılmıyorum" (3) seçeneklerinden uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Anketin ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin yeni program etkinliklerini uygulama durumları sorularak "Hiçbir zaman" (1), "Çok seyrek" (2), "Ara sıra" (3), "Sıklıkla" (4), "Her zaman" (5) seçeneklerinden uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Anketin üçüncü bölümünde ise sınıf öğretmenlerinin yeni programı uygulamada karşılaştıkları sorunlar sorularak "Tamamen katılıyorum" (1), "Katılıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (4), "Kesinlikle Katılmıyorum" (5) seçeneklerinden uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir.

• Anketin başında öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla, anketin amacı ve verilerin kullanımına ilişkin kısa bir yazılı açıklamaya yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenin görev yaptığı okulun adı, cinsiyeti, atama branşı, en son mezun olduğu okulun adı ve mesleki kıdemini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme formunda ise ankette sorulan sorulara paralel sorulara yer verilmiştir.

• Anket ve görüşme formu hazırlandıktan sonra konu alanı uzmanlarından anketin kapsam geçerliği için görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca anket ve görüşme formu belirli sayıda öğretmene sunulmuş soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

• Anket uygulanacak öğretmenlerden 27'si ile anket uygulanmadan önce araştırmacı tarafından birebir görüşme yapılmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin anket maddelerinden etkilenmelerini önlemektir.

• Hazırlanan anketin güvenilirliğini kontrol etmek için öncelikle 50 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Anketin iç tutarlılığını test etmek için "Cronbach Alpha Katsayısı" (*a*) kullanılmıştır. Anketin güvenilirliği, birinci bölüm için 0,84, ikinci bölüm için 0,82, üçüncü bölüm için 0,89 ve dördüncü bölüm için 0,83 olarak bulunmuştur.

$$\alpha = \frac{2 [S^2_T - (S_1^2 + S_2^2)]}{S^2_T} \quad (\text{Özgüven, 1994})$$

• Anketin son haline ulaşılarak araştırmacı tarafından belirlenen okullarda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Anket soruları tek tek incelenerek uygun şekilde cevaplandıkları kontrol edildikten sonra değerlendirmeye geçilmiştir. Anketin istatistiksel çözümlenmesi için "SPSS 11.0" paket programı kullanılmıştır.

Anketin tutarlılığını test etmek için "Cronbach Alpha Katsayısı" (α) kullanılmıştır.

Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerle ilgili verilerin nasıl bir dağılım gösterdiğini bulmak için frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (X) hesaplamaları kullanılmış ve elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Ortalamaların sözel olarak ifade edilebilmesi için ortalama aralığı hesaplanmıştır.

Anketin birinci bölümü için,

$3 - 1 = 2$, $2/3 = 0,66$ aralık değeri olarak bulunmuştur. Buna göre,

1,00 – 1,66 Katılıyorum

1,67 – 2,33 Kararsızım

2,34 – 3,00 Katılmıyorum

Anketin ikinci bölümü için,

$5 - 1 = 4$, $4/5 = 0,80$ aralık değeri olarak bulunmuştur. Buna göre,

1,00 – 1,80 Hiçbir zaman

1,81 – 2,60 Çok seyrek

2,61 – 3,40 Ara sıra

3,41 – 4,20 Sıklıkla

4,21 – 5,00 Her zaman

Anketin üçüncü bölümü için,

$5 - 1 = 4$, $4/5 = 0,80$ aralık değeri olarak bulunmuştur. Buna göre,

1,00 – 1,80 Tamamen Katılıyorum

1,81 – 2,60 Katılıyorum

2,61 – 3,40 Kararsızım

3,41 – 4,20 Katılmıyorum

4,21 – 5,00 Kesinlikle Katılmıyorum

şeklinde ifade edilmiştir. Anketin birinci ve üçüncü bölümünde olumsuz maddelere yer verildiğinden dolayı anketin ikinci bölümünden farklı olarak ifade edilmiştir.

Beşinci alt probleme cevap bulabilmek için tek yönlü varyans analizi (Anova) testi kullanılmıştır.

Altıncı alt problemin çözümünde fark olup olmadığını bulmak için ortalamalar arası bağımsız örneklem için t testi tekniğinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve yorum bölümünde, yapılan araştırmanın alt problemleri ile ilgili veriler, uygun istatistik yöntemler kullanılıp analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuş yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum;

Birinci alt problemde, ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilen veriler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.I Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ PROGRAM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	DERECELER						X	N
	KATILİYORUM (1)		KARARSIZIM (2)		KATILMIYORUM (3)			
	F	%	f	%	f	%		
1. Dersler, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına öncelik verilerek hazırlanmıştır.	208	78,2	36	13,5	22	8,3	1,30	266
2. Doğrusal (lineer) düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı ön plandadır.	206	77,4	44	16,5	16	6,0	1,29	266
3. İçerik hazırlanırken öğrenme, motivasyon ve iletişim ilkeleri dikkate alınmıştır.	196	73,7	46	17,3	24	9,0	1,35	266
4. Çağdaş öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmış ve gelişime açık bir yapısı vardır.	202	75,9	32	12,0	32	12,0	1,36	266
5. Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.	158	59,4	78	29,3	30	11,3	1,52	266
6. Öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine, sadece yol göstereceği etkinlikler bulunmaktadır.	198	74,4	38	14,3	30	11,3	1,37	266
7. Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan, alternatif değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmıştır.	172	64,7	56	21,1	38	14,3	1,50	266
8. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun yapıdadır.	144	54,1	94	35,3	28	10,5	1,56	266
9. Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmaktadır.	124	46,6	106	39,8	36	13,5	1,67	266
10. Dersler arası karşılaştırmalar yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	194	72,9	40	15,0	32	12,0	1,39	266
11. “Öğretme” den çok “öğrenme” uygulamaları esas alındığından tüm derslerde öğrenciyi merkeze alan bir yapısı vardır.	208	78,2	36	13,5	22	8,3	1,30	266
12. Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte, süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir.	190	71,4	52	19,5	24	9,0	1,38	266
13. Öğrencileri değerlendirme süreci karmaşık, evrak işleri fazla ve kaynak sarfiyatı çok yapılmaktadır.	208	78,2	30	11,3	28	10,5	1,32	266
14. Dersler için planlama yapmak ve yapılan planları uygulamak kolay olmaktadır.	134	50,4	52	19,5	80	30,1	1,80	266
15. Etkinlikleri uygulamak çok zaman almakta ve kalabalık sınıflarda konular zamanında bitirilememektedir.	222	83,5	18	6,8	26	9,8	1,26	266

Tablo 3.I incelendiğinde, yeni programın, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına öncelik verilerek hazırlandığı hususunda sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların ortalama değerine bakıldığında öğretmenler bu görüşe katıldıkları sonucu çıkmaktadır ($X= 1,30$). Yüzdeler dağılım şu şekildedir; % 78,2'si katılıyorum, % 13,5'si kararsızım, % 8,3'i katılmıyorum.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde alınan sonuçlara göre de yeni programın gerçek hayatla bağlantılı olduğu yönündedir fakat hazırlanan ders kitaplarının bu yönde daha fazla geliştirilmesinin gerektiğini belirtmektedirler. Özellikle Hayat bilgisi ve Türkçe dersinin daha fazla güncel bilgi içerdiği söylenebilir.

Yeni programın başında (MEB, 2004) içinde bulunduğumuz çağ, “bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağ” olarak betimlenmiş; bu özelliklere dayandırılarak toplumun bireylerinin sahip olmaları gereken özellikler “bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme” olarak ortaya konulmuş; bireylerin bu özellikleri kazanmalarında geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı; amaca ulaşmanın ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitime bağlı olduğu; hızla gelişen bilim ve teknolojinin eğitimin her alanını etkilemesi gerektiği; eğitim yaklaşımlarında köklü değişimlerin zorunlu olduğu; çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı belirtilmiştir (Yangın, 2005).

Yeni programda, doğrusal (lineer) düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı ön plandadır sorusuna verilen ortalama değere göre öğretmenlerin bu görüşe katıldıkları görülmektedir ($X= 1,29$). Verilen cevapların dağılımı; % 77,4'si katılıyorum, % 16,5'i kararsızım, % 6,0 sı katılmıyorum şeklindedir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu yeni programın doğrusal düşünceye göre hazırlanmadığını düşünmektedir. (MEB, 2005)'e göre yeni hazırlanan programda baskın doğrusal düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı ön plana çıkarılmıştır.

Müfredat Değerlendirme Komisyonu yeni programların, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek ve toplumda ‘pasif yurttaşan’ ‘aktif yurttaş’a geçişin altyapısını kurmak açısından kuvvetli adımlar attığını belirtmiştir.

(<<http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/BasinBulteni.doc>>)

Yeni programda, içerik hazırlanırken öğrenme, motivasyon ve iletişim ilkeleri dikkate alınmasıyla ilgili ortalama değere göre öğretmenler bu görüşe katılmaktadırlar ($X=1,35$). Öğretmenlerin verdiği cevaplar; % 73,7 katılıyorum, % 17,3 kararsızım, % 9,0 katılmadığını şeklinde bir yüzdelik dağılım göstermiştir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun bu maddeye katıldığı söylenebilir. (Paykoç, 2005)’e göre yeni programın çocuk merkezli olduğu, öğrencinin bakış açısının esas alındığı, ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenmenin, öğrencinin ihtiyacı olan ve sürekli yenilenen bilgiyi öğrencinin yapılandırmasının önemi, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmanın, yetenekleri ve kişiliği geliştirmenin önceliği, dersin zevkli ve eğlenceli olması ve yaşamın ve insanın bütünlüğüne paralel olarak olguların da bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınmasının gereği üzerinde durulmaktadır.

(MEB, 2005), İçerik düzenlenirken öğrenme ve güdüleme ilkeleri başta olmak üzere dikkat edilecek özellikler önceden belirlenir. Belirlenen kriterler, programların geliştirilmesi sırasında göz önünde bulundurulur. (Özden, 2003), motivasyonun öğrenmede anahtar öge olduğunu söyleyerek, öğretmenlerin rolünün bilgi vermek değil, öğrencilerin bilgiyi inşa etmeleri için fırsatlar ve motivasyon sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Yeni programın, çağdaş öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmış ve gelişime açık bir yapısı olduğu hakkında verilen cevapların ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katıldıkları söylenebilir ($X= 1,36$). Bu soruya ait yüzdelik dağılım şu şekildedir; % 75,9 katılıyorum, % 12,0 kararsızım, % 12,0 katılmıyorum sonucu çıkmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu üniversitede öğrendikleri bilgiler haricinde fazla araştırma yapmadıklarını söyleyerek, yeni öğrenme-öğretme yöntemleri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmadıkları belirtmişlerdir.

Programların değişime açıklığı ve geleceğe dönük problem çözme özelliği, kazanımlarda, etkinliklerde ve açıklamalarda yapılan incelemelerde, öğrenciye ve öğretmene verilen rolün özelliklerinde ortaya çıkmaktadır. Programlara bakıldığında genel olarak değişen koşullara göre değişebilecek gibi görünmektedir. Programlar değişen bilgi, teknoloji ve sosyal koşullara göre uyarlanabilecek öğeler taşımaktadırlar (Aşkar vd, 2005).

Yeni programda, konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır sorusuna ait ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katıldıkları görülmektedir ($X= 1,52$). Bu görüşe ilişkin yüzdeler dağılımı; % 59,4 katılıyorum, % 29,3 kararsızım, % 11,3 katılmıyorum şeklindedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yeni programda derslerin birbirini tamamlayan nitelikte olduğunu ve üst sınıflarda da birbiriyle paralel konular olduğunu belirtmişlerdir. MEB (2005), yenilenen programlar, “son şeklini almış”(bitmiş-donmuş) bir program değildir. Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alındığı belirtilmiştir.

(Çakıroğlu, 2005)'na göre, yeni program içeriği ve sarmal yaklaşımının benimsenmesi yönünden İrlanda'nın “Toplumsal, Çevresel ve Bilimsel Eğitim” (Social, Environmental and Scientific Education) programıyla büyük oranda benzerlikler göstermektedir.

Yeni programda, öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine, sadece yol göstereceği etkinlikler bulunmaktadır sorusuna verilen cevapların ortalama değerine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin bu görüşe katıldıkları sonucu çıkmaktadır ($X= 1,35$). Yüzdeler dağılımı şu şekildedir; % 74,4 katılıyorum, % 14,3 kararsızım % 11,3 katılmıyorum.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni programın öğrenci merkezli ve uygulama ağırlıklı olduğunu, öğretmenlerin rolünün ise bilgi aktarmaktan ziyade rehberlik etmek olduğunu belirtmişlerdir. Fakat bazı öğretmenler yeni programın özde bir şey değiştirmedığını sadece yeni söylemlerle ifade edildiğini belirtmişlerdir.

(Olkun, 2005)'a göre, yeni öğretim programlarında, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller 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. Ancak bu rollerin tümünün programın öğelerine yansıdığı söylenemez. Analizi yapılan kazanım ve etkinliklerde öğretmenin merkezde olduğu ve aktaran rolünü devam ettirdiği durumlar gözlenmiştir. Öğretmene verilen rolün yönlendirici olmaktan öteye geçtiği kullanılan ifadelerden de anlaşılmaktadır. Kullanılan dil (yaptırılır, buldurulur, hissettirilir, gösterilir, kullanılır, algılatılır, doğrudan vermek gibi) öğretmenin merkezde olduğu ve öğrenciyi yönlendirdiği bir dildir.

Yeni programda, ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan, alternatif değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmıştır sorusuna verilen cevapların yüzdelik dağılımı; % 64,7 katılıyorum, % 21,1 kararsızım, % 14,3 katılmıyorum şeklindedir. Bu sonuçlara ait ortalama değere göre öğretmenlerin bu görüşe katıldıkları söylenebilir ($X= 1,50$).

Yeni programın birçok yerinde programın yapılandırmacı yaklaşıma dayandığı belirtilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu yapılandırmacı yaklaşım hakkında doyurucu bir bilgiye sahip olmadıklarını söylemişler fakat programda çok sayıda değerlendirme yöntemi olduğunu belirtmişlerdir.

Ölçme ve değerlendirme açısından bakıldığında yeni programın sadece öğrenme ürününün değil sürecin de değerlendirilmesi üzerinde durmaktadır. Gözlem, performans

değerlendirmesi, görüşmeler, öğrenci ürün dosyaları, projeler vb. alternatif yolların kullanılması önerisi yeni programda vurgulanmaktadır. (Korkut, 2005).

Yeni program, ilkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun yapıda olduğuna ilişkin verilen cevapların ortalama değeri öğretmenlerin bu görüşe katıldığını göstermektedir ($X=1,56$). Verilen cevapların dağılımı % 54,1 katılıyorum, % 35,3 kararsızım, % 10,5 katılmıyorum şeklinde olmuştur.

Verilen cevaplara bakıldığında öğretmenler programın sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun olduğunu düşünmektedirler. Yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin yarıdan fazlası programların tamamını incelemediklerini sadece okuttukları sınıfın programını incelediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise programların sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun olup olmadığının zamanla belli olacağını söylemişlerdir. Okul öncesi, ilköğretim ile genel orta öğretim ve meslekî orta öğretim, bir amaç birliği içinde yeniden tasarlanmıştır. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun hâle getirilmiştir (Selçuk, 2004).

Yeni programda, dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmaktadır sorusuna verilen cevapların yüzdeleri dağılımı şöyledir; % 46,6 katılıyorum, % 39,8 kararsızım, % 13,5 katılmıyorum. Verilen bu cevapların ortalama değerine göre öğretmenler bu konuda kararsız kalmaktadırlar ($X=1,67$).

Yapılan görüşmelerde öğretmenler AB standartları hakkında fazla bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişler ve önümüzdeki yıllarda programın uygun olmayan yerleri geliştirilerek AB standartlarına daha uygun hale gelebileceğini ifade etmişlerdir.

(MEB, 2004), Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkararak ve adımları atan ülke olarak tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu nedenle yeni öğretim

programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul edeceğini belirtmiştir.

Dünyadaki gelişmeler ve araştırmalarla paralellik açısından bakıldığında, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programları yeni yaklaşımlara uygun olarak hazırlanmaya çalışılmış, ancak gerek kuramsal gerekse araştırmaya dayalı kaynaklarda belirtildiği gibi eğitim sistemimiz için geçerli olan diğer yaklaşımlarla bütünlük ve devamlılık içinde ve belli bir denge sağlayarak düzenlenmemiştir (Aşkar vd, 2005)

Yeni programda dersler arası karşılaştırmalar yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir sorusuna verilen cevapların ortalama değeri öğretmenlerin çoğunluğunun bu görüşe katıldığını göstermektedir ($X= 1,39$). Verilen cevapların dağılımı ise şöyledir; % 72,9 katılıyorum, % 15,0 kararsızım, % 12,0 katılmıyorum.

Yapılan görüşmelerde de öğretmenler, derslerin birbirini tamamlayan nitelikte hazırlandığını belirtmişlerdir. Hazırlanan ders kitaplarında konunun diğer derslerle bağlantıları vurgulanmıştır.

Konular ve dersler birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu nedenle derslerin birbirleriyle ilişkilendirilmesi için programlar geliştirme süreçleri boyunca farklı derslerin komisyonları arasında iletişim sağlanmıştır. Ayrıca yeni öğretim programları oluştuktan sonra komisyonlar kurularak diğer alanlarla ilişkilendirmeler sağlanmıştır (MEB, 2004).

(Aşkar vd, 2005)'e göre; eğitim yoluyla geliştirilmeye çalışılan özelliklerin, becerilerin ve değerlerin bütünlüğü ve devamlılığı açısından programlar arasındaki ilişkilendirmeler çok önemlidir. Oysa yapılan incelemeler sonucunda ilişkilendirmenin zayıf olduğu, genellikle belli kazanımlarda odaklaştığı görülmüştür. Örneğin, Hayat Bilgisi dersinin diğer derslerle ilişkisinin anlamlı ve güçlü olması beklenirken, birinci sınıfta Türkçe dersi ile % 20 civarında, Matematik dersi ile de % 4 civarında bir ilişkilendirme yapılmıştır.

Yeni programda, “öğretme” den çok “öğrenme” uygulamaları esas alındığından tüm derslerde öğrenciyi merkeze alan bir yapısı vardır sorusuna verilen cevapların dağılımı şöyledir; % 78,2 katılıyorum, % 13,5 kararsızım, % 8,3 katılmıyorum. Bu cevapların ortalama değerine bakıldığında öğretmenler, yeni programın öğrenci merkezli olduğu görüşüne katılmaktadır ($X= 1,30$).

Yapılan görüşmelerde, öğretmenler önceki programda yer almayan birçok öğrenci merkezli etkinliğin yeni programda olduğunu dile getirmişlerdir. Fakat öğretmenler, öğretmen merkezli uygulamaları bırakmakta güçlük çekmektedirler. Bunun sebebi öğrenci merkezli yöntemler hakkında araştırma yapmamaları ve herhangi bir eğitim almamaları olabilir.

Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir. Ancak etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur (Aşkar vd, 2005).

Yeni programda, ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte, süreci de dikkate alan bir anlayış benimsendiği hakkında öğretmenlerin verdiği cevapların dağılımı; % 71,4 katılıyorum, % 19,5 kararsızım, % 9,1 katılmıyorum şeklindedir. Bu sonuçlardan çıkan ortalama değere göre öğretmenler bu görüşe katılmaktadırlar ($X= 1,38$).

Yapılan görüşmelerde ise öğretmenler yeni programın değerlendirme uygulamalarının karmaşa yarattığını belirtmektedirler. Kalabalık sınıflarda bu değerlendirme yöntemlerinden uygun olanlarını seçerek uyguladıklarını aksi takdirde öğrenmenin veriminin düştüğünü ve değerlendirmenin gerçek amacına ulaşmadığını söylemektedirler.

Yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi

için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir (Aşkar vd, 2005).

Yeni programda, öğrencilerin değerlendirme sürecinin karmaşık, evrak işlerinin fazla ve kaynak sarfiyatının çok yapıldığına ilişkin ortalama değere göre öğretmenler bu görüşe katılmaktadırlar ($X= 1,32$). Verilen cevapların dağılımı; % 78,2 katılıyorum, % 11,3 kararsızım, % 10,5 katılmıyorum şeklindedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler bu görüşü doğrulamaktadır.

(Aşkar vd, 2005)'e göre, programların en zayıf yönü yeni yaklaşımlara göre öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağıdır. Bu açıdan öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve onlara destek olunması gerekmektedir. Ancak il bazında yapılan karşılaştırmalı sınavlar yerine okulların ve öğretmenlerin kendilerini değerlendirip, eksik ve güçlü yönlerini görebilecekleri farklı mekanizmaların geliştirilmesi yerinde olur.

Yeni programda, dersler için planlama yapmak ve yapılan planları uygulamak kolay olmaktadır sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevapların dağılımı; % 50,4 katılıyorum, % 19,5 kararsızım, % 30,1 katılmıyorum şeklindedir. Ortaya çıkan ortalama değere göre öğretmenler bu konuda kararsız kalmaktadır ($X= 1,80$).

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin birçoğu her ders için plan yapmadıklarını MEB tarafından öğretmenlere dağıtılan kılavuz kitapların planlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Önceki programa kıyasla daha esnek planlama imkânı olması öğretmenlerin işini kolaylaştırmaktadır.

(Olkun, 2005)'e göre yeni programların eskiye oranla daha değişime açık olduğu söylenebilir. Örneğin, konuların sıralanması ve sürelerinin ayarlanmasının öğretmene bırakılması söz konusudur. Programda öğretmene kazanımlar için birden fazla etkinlik önerisi sunulması da oldukça anlamlıdır. Öğretmenlere programda belirtilen öğrenme ve öğretme hakkındaki anlayışları ve öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak istenen kazanımları edinmesine uygun düzenlemeler yapma sorumluluğu da verilmiş. Bu da

programdaki esnekliğinin göstergesidir. Ancak öğretmenlerin verilen bu esnekliği hem yetki olarak hem de yetkinlik olarak kullanıp kullanamayacağı kuşkuludur ve bu da zamanla görülebilecektir.

Yeni programda, etkinlikleri uygulamanın çok zaman aldığı ve kalabalık sınıflarda konuların zamanında bitirilemediği sorusu hakkında verilen cevapların ortalama değerine göre öğretmenlerin bu görüşe katıldığı görülmektedir ($X= 1,26$). Verilen cevapların dağılımı şu şekildedir; % 83,5 katılıyorum, % 6,8 kararsızım, % 9,8 katılmıyorum.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede yeni programda etkinliklerin çok olduğunu fakat öğrencilerin motivasyonunu ve aktifliğini her ders için sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bazı derslerin konularının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu düşünmektedirler.

Yeni programların uygulanması için sınıf mevcudunun istenilen düzeye çekilmesi gerekmektedir. Sınıf mevcudlarına göre etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmalar yapılmalı ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir. Sınıfların çok kalabalık olduğu okullarda bu programların nasıl kullanılacağı da yanıtlanması gereken diğer bir sorudur. Birleştirilmiş sınıflar için de herhangi bir örneğe rastlanmamıştır (Aşkar vd, 2005).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problemde, ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin eski ilköğretim programına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilen veriler Tablo 3.II'de sunulmuştur.

Tablo 3.II Sınıf Öğretmenlerinin Eski Program Hakkındaki Görüşleri

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ESKİ PROGRAM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	DERECELER						X	N
	KATILYORUM (1)		KARARSIZIM (2)		KATILMIYORUM (3)			
	f	%	f	%	f	%		
1. Dersler, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına öncelik verilerek hazırlanmıştır.	38	14,3	48	18,0	180	67,7	2,53	266
2. Doğrusal (lineer) düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı ön plandadır.	34	12,8	72	27,1	160	60,2	2,47	266
3. İçerik hazırlanırken öğrenme, motivasyon ve iletişim ilkeleri dikkate alınmıştır.	38	14,3	84	31,6	144	54,1	2,40	266
4. Çağdaş öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmış ve gelişime açık bir yapısı vardır.	26	9,8	78	29,3	162	60,9	2,51	266
5. Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.	78	29,3	81	30,5	107	40,2	2,11	266
6. Öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine, sadece yol göstereceği etkinlikler bulunmaktadır.	26	9,8	50	18,8	190	71,4	2,62	266
7. Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan, alternatif değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmıştır.	34	12,8	82	30,8	150	56,4	2,44	266
8. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun yapıdadır.	46	17,3	116	43,6	104	39,1	2,22	266
9. Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmaktadır.	18	6,8	92	34,6	156	58,6	2,52	266
10. Dersler arası karşılaştırmalar yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	71	26,7	91	34,2	104	39,1	2,12	266
11. “Öğretme” den çok “öğrenme” uygulamaları esas alındığından tüm derslerde öğrenciyi merkeze alan bir yapısı vardır.	34	12,8	60	22,6	172	64,7	2,52	266
12. Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte, süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir.	30	11,3	74	27,8	162	60,9	2,50	266
13. Öğrencileri değerlendirme süreci karmaşık, evrak işleri fazla ve kaynak sarfiyatı çok yapılmaktadır.	42	15,8	60	22,6	164	61,7	2,46	266
14. Dersler için planlama yapmak ve yapılan planları uygulamak kolay olmaktadır.	74	27,8	66	24,8	126	47,4	2,20	266
15. Etkinlikleri uygulamak çok zaman almakta ve kalabalık sınıflarda konular zamanında bitirilememektedir.	80	30,1	70	26,3	116	43,6	2,14	266

Tablo 3.II incelendiğinde eski programda dersler, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına öncelik verilerek hazırlandığı hususunda sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların ortalama değerine bakıldığında öğretmenler bu görüşe katılmadıkları sonucu çıkmaktadır ($X= 2,53$). Yüzdeler dağılım şu şekildedir; % 14,3 katılıyorum, %18,0 kararsızım, % 67,7 katılmıyorum.

Bu çağın iletişim çağı olduğunu ve mevcut bilgilerin çok hızlı değiştiğini görmekteyiz. Görüşme yapılan öğretmenler de eski programın gerçek hayata artık yetişemediğini belirterek hazırlanan programların durağan olmaktan ziyade sürekli değişime ayak uydurabilen esnek bir yapıda olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

(Korkut, 2005)'e göre, önceki programlarda belli bir yaklaşımın adı geçmemekle beraber öğrencilerin ilgilerinin, gereksinimlerinin ve kişisel görüşlerinin ön plana alınması gerektiği vurgulanmıştır. Programın içeriğinin günlük yaşamla bağlantılı ve diğer alanlarla ilişkili olması gerektiği üzerinde de durulmuştur.

Eski programda ifade olarak geçmesine rağmen hazırlanan kitaplar, araç-gereçler, planlar vs. uygulamada hayatın içinde uygulanamadığı görülmektedir.

Eski programda doğrusal (lineer) düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı ön plandadır” sorusuna verilen ortalama değere göre öğretmenlerin bu görüşe katılmadığı sonucu çıkmıştır ($X= 2,47$). Verilen cevapların dağılımı; % 12,8 katılıyorum, % 27,1 kararsızım, % 60,2 katılmıyorum şeklindedir.

Bu sonuçlara göre öğretmenler eski programın doğrusal düşünceye göre hazırlandığı görüşündedirler. Görüşme yapılan öğretmenler, eski programda derslerin daha somut ifadelerle bilgi ağırlıklı yapıldığını düşünmektedirler.

Eski programda içerik hazırlanırken öğrenme, motivasyon ve iletişim ilkeleri dikkate alınmasıyla ilgili ortalama değere göre öğretmenler bu görüşe katılmamaktadırlar ($X= 2,40$). Öğretmenlerin verdiği cevaplar; % 14,3 katılıyorum, % 31,6 kararsızım, % 54,1 katılmıyorum şeklinde bir yüzdeler dağılım göstermiştir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası eski programın içeriğinin, öğrenme, motivasyon ve iletişim ilkelerinin dikkate alınarak hazırlandığını düşünmemektedirler. Öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerinin sebebi, yaşadığımız çağın değişen şartlarına eski programın cevap verememesi olabilir.

Önceki programda, çok açık ifade edilmemiş olsa da, öğretmenin öğrenciyi çeşitli özellikleri bakımından tanınması, buna göre türlü uygun ortamlar düzenleyerek öğrencinin gelişimini sağlaması, bu gelişim sürecini izleyerek gerekli yardımda bulunması gibi sorumluluklarından söz edilmektedir (Yangın, 2005).

Eski program, çağdaş öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmış ve gelişime açık bir yapısı olduğu hakkında verilen cevapların ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katılmadığı söylenebilir ($X= 2,51$). Bu soruya ait yüzdeler dağılım şu şekildedir; % 9,8 katılıyorum, % 29,3 kararsızım, % 60,9 katılmıyorum.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, eski programda geleneksel eğitim yöntemleri kullanılmakta ve daha çok öğretmen odaklı ve bilgi ağırlıklı ders işlenmekteydi. Fakat (Yangın, 2005), önceki programda “Geleneksel eğitim yaklaşımları”nın özelliklerinden olan “öğretmen merkezli anlayış”ı temele alan bir yaklaşımın benimsendiğini gösteren herhangi bir ifadeye yer verilmediğini belirtmektedir.

Eski programda, konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alındığına ait ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin bu konuda kararsız kaldıkları görülmektedir ($X= 2,11$). Bu görüşe ilişkin yüzdeler dağılım; % 29,3 katılıyorum, % 30,5 kararsızım, % 40,2 katılmıyorum şeklindedir.

Eski programda, öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine, sadece yol göstereceği etkinlikler bulunmaktadır sorusuna verilen cevapların ortalama değerine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin bu görüşe katılmadığı sonucu çıkmaktadır ($X= 2,47$). Yüzdeler dağılım şu şekildedir; % 9,8 katılıyorum, % 18,8 kararsızım, % 71,4 katılmıyorum.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, eski programın daha çok öğretmen merkezli olduğunu düşünmekte oldukları söylenebilir. Görüşmelerde öğretmenler eski programın öğrenci merkezli olmadığını belirtmişlerdir.

(Olkun, 2005)'a göre, önceki programda, “aktif öğrenci katılımı” “problem çözme becerileri” “etkinlikler kullanılması” gibi kavram ya da söylemlere rastlanılmakla birlikte programın uygulamada davranışçı yaklaşımı benimsediği ve en ince ayrıntısına kadar öğrenciye kazandırılacak hedef davranışların önceden belirlenip programa yazıldığı gözlemlenmiştir.

Eski programda, ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan, alternatif değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmıştır sorusuna verilen cevapların yüzdeler dağılımı % 12,8 katılıyorum, % 30,8 kararsızım, % 56,4 katılmıyorum şeklindedir. Bu sonuçlara ait ortalama değere göre öğretmenlerin bu görüşe katılmadıkları söylenebilir ($X= 2,44$).

Yukarıdaki sonuçlara göre öğretmenlerin çoğu eski programda alternatif değerlendirme yaklaşımlarının fazla kullanılmadığını düşünmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler, eski programda yapılan değerlendirmelerin süreçten çok sonucu değerlendirdiğini ve geleneksel değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığını belirtmişlerdir.

Eski program, ilkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun yapıda olduğuna ilişkin verilen cevapların ortalama değeri öğretmenlerin kararsız kaldığını göstermektedir ($X=2,22$). Verilen cevapların dağılımı % 17,3 katılıyorum, % 43,6 kararsızım, % 39,1 katılmıyorum şeklindedir.

Öğretmenlerin bu konuda kararsız kaldığı görülmektedir. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin II. Kademe (6.7.8. sınıf) ders içerikleri hakkında fazla bilgi sahibi olmamaları olabilir.

(Arslan, 1999)' a göre, 1990'lı yıllarda hazırlanan Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil programları hep sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğüne yönelik hazırlanmış programlardır. Bu programlarda da hedefler hiyerarşisine ve hedeflerin davranışsal ifadelerine yer verilmiş olmasının çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olduğu düşünülmektedir.

Eski programda, dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmaktadır sorusuna verilen cevapların yüzdeler dağılımı şöyledir; % 6,8 katılıyorum, % 34,6 kararsızım, % 58,6 katılmıyorum. Verilen bu cevapların ortalamasına göre öğretmenler eski programda, Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alındığına katılmamaktadırlar ($X= 2,52$).

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğu eski programda dünya ile entegrasyon ve AB standartlarının dikkate alınmadığını düşünmektedirler.

Eski programda, dersler arası karşılaştırmalar yapılarak tüm derslerin birbirleriyle ilişkilendirildiğine ilişkin verilen cevapların ortalama değerine göre öğretmenler bu konuda kararsız kalmaktadırlar ($X= 2,12$). Öğretmenler tarafından verilen cevapların dağılımı ise şöyledir; % 26,7 katılıyorum, % 34,2 kararsızım, % 39,1 katılmıyorum.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, eski programda derslerin birbirini tamamlayan nitelikte olduğunu fakat kitaplarda, yeni programda olduğu gibi bu ilişkilere doğrudan değinilmediğini belirtmişlerdir.

Eski programda, “Öğretme” den çok “öğrenme” uygulamaları esas alındığından tüm derslerde öğrenciyi merkeze alan bir yapısı olduğuna ilişkin verilen cevapların ortalama değeri öğretmenlerin bu görüşe katılmadığını göstermektedir ($X= 2,52$). Verilen cevapların dağılımı; % 12,8 katılıyorum, % 22,6 kararsızım, % 64,7 katılmıyorum şeklindedir.

(Yangın, 2005)'a göre, önceki programda, öğrenme-öğretme durumuyla ilgili herhangi bir açıklama yapılmadığı gibi örnek de verilmemiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, eski programda öğrenci merkezli etkinliklerin çok az olduğunu ve eski programın bilgi ağırlıklı olduğunu ifade etmişlerdir. Konuların çok yoğun olmasının da öğrenci merkezli eğitim açısından olumsuz bir etken olduğu söylenebilir.

Eski program, ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte, süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir sorusuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların ortalama değerine bakıldığında öğretmenler bu görüşe katılmadıkları sonucu çıkmaktadır. ($X= 2,50$) Yüzdeler dağılım şu şekildedir; % 11,3 katılıyorum, % 27,8 kararsızım, % 60,9 katılmıyorum.

Yukarıdaki sonuca göre ve yapılan görüşmelerde öğretmenler, eski programın sadece sonucu değerlendirdiğini düşünmektedirler. (Aşkar vd, 2005)'e göre, önceki programlarda sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin örneklendirildiği belirtilmiştir.

Eski programda, öğrencileri değerlendirme süreci karmaşık, evrak işleri fazla ve kaynak sarfiyatı çok yapılmaktaydı sorusuna verilen cevapların yüzdeler dağılımı; % 15,8 katılıyorum, % 22,6 kararsızım, % 61,7 katılmıyorum şeklindedir. Bu sonuçlara göre ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katılmadıkları ortaya çıkmaktadır ($X= 2,46$).

Bu sonuçlara göre öğretmenler, eski programın değerlendirme sürecinin karmaşık olmadığını düşünmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenler de eski programda değerlendirme yöntemlerinin somut, kolay ve kısa sürede yapılabildiğini belirtmişlerdir.

Eski programda, dersler için planlama yapmak ve yapılan planları uygulamak kolay olmaktadır hakkında verilen cevapların ortalama değerine göre öğretmenlerin bu konuda kararsız oldukları söylenebilir ($X= 2,20$). Verilen cevapların dağılımı şu şekildedir; % 27,8 katılıyorum, % 24,8 kararsızım, % 47,4 katılmıyorum.

Yukarıdaki sonuçlara göre öğretmenlerin yarıya yakını eski programda planlama yapmanın ve uygulamanın kolay olmadığını düşünmektedirler.

Öğretmenler eski programda, etkinlikleri uygulamanın çok zaman aldığı ve kalabalık sınıflarda konuların zamanında bitirilemediği hususunda kararsız kalmaktadırlar ($X= 2,14$). Verilen cevapların yüzdeler dağılımı; % 30,1 katılıyorum, % 26,3 kararsızım, % 43,6 katılmıyorum şeklindedir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, eski programdaki bazı derslerin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu için ve konuların çok yoğun olduğu için konuları yetiştirmekte güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sınıfların kalabalık olmasının olumsuz etkilerini vurgulamışlardır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problemde, ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının etkinliklerini uygulama durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilen veriler Tablo 3.III'de sunulmuştur.

Tablo 3.III Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Etkinliklerini Uygulama Durumları

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ PROGRAMIN ETKİNLİKLERİNİ UYGULAMA DURUMU	DERECELER										X	N
	Hiçbir zaman (1)		Çok seyrek (2)		Ara sıra (3)		Sıklıkla (4)		Her zaman (5)			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Sınıf içerisinde her öğrencinin farklı bir şekilde öğrenebileceğini düşünerek farklı etkinlikler düzenlerim ve uygularım.	6	2,3	46	17,3	100	37,6	92	34,6	22	8,3	3,29	266
2. Öğrencilerin belirli projeler üzerinde çalışmalarını sağlarım ve yaptıkları proje çalışmalarını, sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmalarına olanak tanırım.	8	3,0	42	15,8	80	30,1	86	32,3	50	18,8	3,48	266
3. Öğrencilere, araştırmaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorarım ve ödevler veririm.	2	0,8	10	3,8	62	23,3	132	49,6	60	22,6	3,89	266
4. Öğrencilerimin, bilgiye ulaşma yöntemlerini öğrenmeleri için onlara rehberlik ederim.	0	0	4	1,5	26	9,8	114	42,9	122	45,9	4,33	266
5. Öğrenci ve velilerin okul etkinliklerinden haberdar olmaları için, periyodik toplantılar yaparım.	4	1,5	38	14,3	72	27,1	92	34,6	60	22,6	3,62	266
6. Değişik bakış açıları ortaya çıkararak, öğrencilerin farklı açılardan düşüncelerini ve tartışmalarını sağlarım.	0	0	6	2,3	46	17,3	116	43,6	98	36,8	4,15	266
7. Öğrencilerin, öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantılar kurmalarını sağlarım.	2	0,8	8	3,0	24	9,0	124	46,6	108	40,6	4,23	266
8. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan materyalleri hazırlarım.	0	0	20	7,5	96	36,1	94	35,3	56	21,1	3,70	266
9. Sınıf içi etkinlikleri öğrencilerle birlikte planlarım.	6	2,3	46	17,3	86	32,3	80	30,1	48	18,0	3,44	266
10. Öğrencilerin etkileşimde bulunarak, ortak bilgi üretimi için işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanırım.	4	1,5	28	10,5	74	28,6	122	45,9	36	13,5	3,59	266
11. Eğitsel oyunları, rol yapma ve drama tekniklerini kullanırım.	6	2,3	30	11,3	68	25,6	102	38,3	60	22,6	3,68	266
12. Sunulan kavramlara ilişkin, öğrencilerden örnek vermelerini isterim ve kavram haritaları kullanırım.	4	1,5	26	9,8	88	33,1	82	30,8	66	24,8	3,68	266
13. Tepegöz, video, VCD, bilgisayar, projeksiyon gibi görsel ve işitsel araçları kullanırım.	22	8,3	62	23,3	62	23,3	84	31,6	36	13,5	3,19	266
14. Ünite ile ilgili konularda, yaşanan güncel sorunlarla ilgili olarak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlarım.	0	0	10	3,8	34	12,8	112	42,1	110	41,4	4,21	266
15. Sınıf içi düzenin sağlanmasında ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kararlar almalarına izin veririm.	2	0,8	4	1,5	42	15,8	124	46,6	94	35,3	4,14	266
16. Öğrencilerin birbirlerini ve kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanırım.	2	0,8	14	5,3	74	27,8	110	41,4	66	24,8	3,84	266
17. Öğrencilerden ders sonunda konu ile ilgili resim yapmalarını isterim ve öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade etmelerine olanak tanırım.	10	3,8	38	14,3	90	33,8	82	30,8	46	17,3	3,44	266
18. Öğrencilerin derse karşı tutumlarını, tutum ölçekleri kullanarak belirlerim.	42	15,8	66	24,8	88	33,1	48	18,0	22	8,3	2,78	266
19. Öğrencilerin, yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, nasıl düşündüklerini öğrenmek için onları gözlemlerim ve görüşmeler yaparım.	6	2,3	24	9,0	84	31,6	102	38,3	50	18,8	3,62	266
20. Öğrencilerden, eğitim süreci içerisinde yaptıkları tüm çalışmaların içinde yer alacağı dosyalar tutmalarını isterim.	6	2,3	14	5,3	32	12,0	86	32,3	128	48,1	4,20	266

Tablo 3.III incelendiğinde, sınıf içerisinde her öğrencinin farklı bir şekilde öğrenebileceğini düşünerek farklı etkinlikler düzenleme ve uygulama ile ilgili ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin bu etkinliği ara sıra uyguladıklarını göstermektedir ($X=3,29$). Bu etkinlikle ilgili yüzdeler dağılım şu şekildedir; % 2,3 hiçbir zaman, % 17,3 çok seyrek, % 37,6 ara sıra, % 34,6 sıklıkla, % 8,3 her zaman.

Bu bulgulara göre sınıf öğretmenleri öğrencilerin öğrenme şekline uygun etkinlikleri uyguladıklarını göstermektedir. Yeni programların birçok yerinde bireysel farklılıklara göre hazırlandığı hususunda vurgulama yapılmıştır. (Erdem, 2001), öğretmenlerin, öğrenenin nasıl öğreneceğini, neyi daha ilginç bulacağını ve neyi daha iyi yapabileceğini düşünerek öğrenmeye yön vermesinin de yararlı olacağını belirtmiştir.

Öğrencilerin belirli projeler üzerinde çalışmalarını sağlarını ve yaptıkları proje çalışmalarını, sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmalarına olanak tanıma hakkında ortalama değere bakıldığında ($X=3,48$) öğretmenlerin bu etkinliği sıklıkla uyguladıklarını göstermektedir. Verilen cevaplara ait dağılım; % 3,0 hiçbir zaman, % 15,8 çok seyrek, % 30,1 ara sıra, % 32,3 sıklıkla, % 18,8 her zaman şeklindedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yeni programla birlikte proje çalışmalarına daha fazla yer verdiklerini belirtmişlerdir. (Erdem, 2005), proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temeli bir konunun derinlemesine araştırılmasına odaklanmak olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri ise ders süresinin bir konunun derinlemesine araştırmaya yetecek kadar olmadığını fakat ödevlendirme yaparak bu proje etkinliklerini yaptıklarını söylemişlerdir.

Öğrencilere, araştırmaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorma ve ödevler verme ile ilgili ortalama değere bakıldığında ($X=3,89$) öğretmenlerin bu etkinliği sıklıkla yaptığı görülmektedir. Verilen cevapların yüzdeler dağılımı şu şekildedir; % 0,8 hiçbir zaman, % 3,8 çok seyrek, % 23,3 ara sıra, % 49,6 sıklıkla, % 22,6 her zaman.

Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerin çoğunluğunun bu etkinliği kullandıkları söylenebilir. (Özmen, 2003) araştırmasında da benzer bir sonuç çıkmıştır.

(Brooks ve Brooks, 1993), yapısalcı öğretmenin; öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek araştırma yapmalarını özendirmeleri gerektiğini belirtmiştir. (Akt. Saban, 2004).

Öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığın sağlanması ve bilgi transferinin güçlendirilmesi için, öğrenmenin ilk oluşumundan hemen sonra, örneklendirme, proje ve alıştırmaya ödevlerinin verilmesi gereklidir (Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ 2001).

Öğrencilerimin, bilgiye ulaşma yöntemlerini öğrenmeleri için onlara rehberlik etme etkinliği hakkında çıkan ortalama değere bakıldığında ($X= 4,33$) öğretmenlerin bu etkinliği her zaman yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin verdiği cevap dağılımı şöyledir; % 1,5 çok seyrek, % 9,8 ara sıra, % 42,9 sıklıkla, % 45,9 her zaman.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin hemen hepsi sınıftaki tüm öğrencilere derste ve ders dışında rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir.

(Özden, 2003), yapılandırmacı teori sınıfta öğrenme-öğretme ortamını kolaylaştıracak etkinlik önerilerinde; öğretmen, öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik etmenin önemini vurgulamıştır.

Öğrenci ve velilerin okul etkinliklerinden haberdar olmaları için, periyodik toplantılar yapılması hakkında çıkan ortalama değere baktığımızda ($X= 3,62$) öğretmenlerin sıklıkla bu etkinliği yaptığını görmekteyiz. Verilen cevapların yüzdelik dağılımı; % 1,5 hiçbir zaman, % 14,3 çok seyrek, % 27,1 ara sıra, % 34,6 sıklıkla, % 22,6 her zaman şeklindedir.

(MEB, 2004), uygulamadaki öğretim programının verimli olabilmesi için her şeyden önce, uygulayacak olanların isteklerine ve gayretlerine bağlı olduğunu belirtmiş öğretmenlere düşen bazı görevleri şu şekilde sıralamıştır;

- Öğrencilerin her türlü gelişimleri ile ilgili konularda velilere seminerler vermek
- Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli iş birliği ve iletişim içinde olmak
- Velilere okuyabilecekleri kitaplar önermek ve geri bildirim almak için çeşitli ortamlar oluşturmak
- Velinin yetersiz veya ilgisiz kaldığı durumlarda öğrencilerle gönüllü velilerin ilgilenmesini sağlamak.

Öğretmenlerin değişik bakış açılarını ortaya çıkararak, öğrencilerin farklı açılardan düşüncelerini ve tartışmalarını sağlamayı sıklıkla yaptıkları söylenebilir. (X= 4,15) Yüzdeler dağılımı ise şu şekildedir; % 2,3 çok seyrek, % 17,3 ara sıra, % 43,6 sıklıkla, % 36,8 her zaman.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin değişik görüşleri ortaya çıkarıp öğrencileri farklı açılardan düşündürdükleri söylenebilir (Özmen, 2003) yaptığı araştırmada da benzer bir sonuç çıkmıştır.

Yapılandırıcı öğretmen alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olur ve farklılıktaki güzellikleri yakalamalarını sağlar (Özden, 2003).

Öğrencilerin, öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantılar kurmalarını sağlama ile ilgili ortalama değere baktığımızda öğretmenlerin bu etkinliği her zaman yaptıkları söylenebilir. (X= 4,23) Yüzdeler dağılımı; % 0,8 hiçbir zaman, % 3,0 çok seyrek, % 9,0 ara sıra, % 46,6 sıklıkla, % 40,6 her zaman şeklindedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eski programa göre yeni programın güncel hayatla daha fazla bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. (Özden, 2003), yapılandırmacı öğrenme-öğretme ortamı önerilerinde, öğrenmenin kitap sayfaları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle yapılması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan materyalleri sıklıkla hazırladıkları ortaya çıkmaktadır. ($X= 3,70$) Bu etkinlikle ilgili verilen cevapların yüzdelik dağılımı şöyledir; % 7,5 çok seyrek, % 36,1 ara sıra, % 35,3 sıklıkla, % 21,1 her zaman.

Yukarıdaki sonuçlara göre öğretmenlerin derse aktif katılım materyallerini hazırladıkları görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yeni programın etkinlikleri için gereken materyallerin okullarda bulunmaması sebebiyle bu materyalleri de kendilerinin hazırladıklarını belirtmişlerdir.

(Korkut, 2005), yeni programda öğrencilere her tür materyal (fotoğraf, filmler, bilgisayar temelli her tür materyali multi-medya, hiper-medya vb) kullanarak, dokuz temel becerinin aktif öğrenme teknikleriyle verilmesi üzerinde durulmakta olduğunu belirtmiştir.

(Martin, 1997), teknolojinin kullanımının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin problem çözmeleriyle ilgili becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir (Akt, Özmen, 2003).

Sınıf içi etkinlikleri öğrencilerle birlikte planlama etkinliği için ortalama değere baktığımızda öğretmenlerin bu etkinliği sıklıkla yaptığı sonucu çıkmaktadır. % 2,3 hiçbir zaman, % 17,3 çok seyrek, % 32,3 ara sıra, % 30,1 sıklıkla, % 18,0 her zaman. ($X= 3,44$)

Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf içi etkinlikleri öğrencilerle birlikte planladığı söylenebilir. (Ayan, 2002), araştırmasında sınıf içi etkinlikler planını çoğunlukla sadece öğretmenin yaptığını belirtmiştir.

Öğrencilerin etkileşimde bulunarak, ortak bilgi üretimi için işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. ($X= 3,59$) Verilen cevapların yüzdelik dağılımı; % 1,5 hiçbir zaman, % 10,5 çok seyrek, % 28,6 ara sıra, % 45,9 sıklıkla, % 13,5 her zaman şeklindedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sınıflarda yapılan grup çalışmalarını da işbirliğine dayalı öğrenme olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

(Açıköz, 1993) araştırmasında, işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğunu söyleyerek özellikle yurtdışında gerçekleştirilen birçok araştırmada işbirliğinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri saptandığını belirtmiştir. (Öcal, 1997), işbirliğine dayalı öğrenme modelinin etkililiği ile ilgili yaptığı araştırmasında, yöntemi kullanan deney grubunun başarı oranını yüksek bulmuştur.

Ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin eğitsel oyunları, rol yapma ve drama tekniklerini sıklıkla uyguladıkları görülmektedir ($X= 3,68$). Yüzdeler dağılım şu şekildedir; % 2,3 hiçbir zaman, % 11,3 çok seyrek, % 25,6 ara sıra, % 38,3 sıklıkla, % 22,6 her zaman.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eğitsel oyunlar, rol yapma ve drama tekniklerini daha çok Türkçe dersinde uyguladıklarını belirtmişlerdir. (Sönmez, 1999), ilköğretimdeki çocuklar için eğitsel oyunların en önemli öğrenme ve öğretme etkinliği olduğunu belirtmektedir. Bunun nedenini de çocukların pek çok davranışı oynayarak, taklit ederek, model alarak öğrendiği şeklinde açıklamıştır. Aristo'dan günümüze kadar pek çok düşünürün ve eğitimcinin de oyunun etkin bir eğitim aracı olduğunun savunulduğunu dile getirmiştir.

Sunulan kavramlara ilişkin, öğrencilerden örnek vermelerini isteme ve kavram haritaları kullanılmasına ilişkin yüzdeler dağılımı % 1,5 hiçbir zaman, % 9,8 çok seyrek, % 33,1 ara sıra, % 30,8 sıklıkla, % 24,8 her zaman. Sunulan kavramlara ilişkin, öğrencilerden örnek vermelerini isteme ve kavram haritaları kullanılması ile ilgili olarak ortalama değer incelendiğinde öğretmenlerin bu çalışmayı sıklıkla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır ($X= 3,68$)

Kavram haritası, olay, olgu ve fikirlerin grafiksel olarak ortaya konması, aralarındaki ilişkilerin açıklanmasıyla oluşan görsel tasarımdır. Kavram haritaları önermeler şeklinde kavramlar arasında ilişkiler kurmayı amaçlar (MEB, 2004).

Öğrenciler kavram haritalarında esas fikirlerin görsel sunumunu görebilirler. Kullanımı ve hazırlanması kolay olan bu yöntem, öğrenmeyi gözle görülür biçimde arttırabilir. Öğrenci merkezli bir yöntem olan kavram haritası öğrenciler tarafından oluşturulduğunda öğrencilerin bilgileri organize etme ve kavramları sentezlerle birleştirme konusunda yeteneklerinin gelişmesini sağlar (Kaptan, 1998).

(Ayan, 2002), araştırmasında resmi okulda çalışan öğretmenlerin kavram haritalarını çok seyrek, özel okulda çalışan öğretmenlerin ise sık sık kullandıklarını belirlemiştir.

Öğretmenlerin tepegöz, video, VCD, bilgisayar, projeksiyon gibi görsel ve işitsel araçları kullanmaları ile ilgili ortalama değere bakıldığında ara sıra yaptıkları görülmektedir.. (X= 3,19) Yüzdeler dağılımı ise; % 8,3 hiçbir zaman, % 23,3 çok seyrek, % 23,3 ara sıra, % 31,6 sıklıkla, % 13,5 her zaman şeklindedir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin bu materyalleri kullandıkları söylenebilir. Yapılan görüşmelerde ve gözlemlerde hemen her sınıfta VCD olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ise öğrencilerin seviyelerine uygun, yeterli kaynak bulamadıklarını belirtmişlerdir.

(Ayan, 2002), araştırmasında görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemini belirterek resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin görsel ve işitsel eğitim araçları daha sık kullandığını ortaya çıkarmış ve bunun nedenini ise özel okulların fiziki donanımının, öğretmenlerin bu araçları kullanmasına elverişli olduğunu şeklinde açıklamıştır.

Ünite ile ilgili konularda, yaşanan güncel sorunlarla ilgili olarak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlama hakkındaki ortalama değere göre öğretmenlerin bu etkinliği her zaman yaptıkları söylenebilir. (X= 4,21) Ortaya çıkan dağılımı ise; % 3,8 çok seyrek, % 12,8 ara sıra, % 42,1 sıklıkla, % 41,4 her zaman şeklindedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede yeni programın güncel hayatla daha çok bağlantılı şekilde hazırlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ise bu etkinliği yıllardır sürekli uyguladıklarını söylemişlerdir. Güncel hayatla bağlantı kurularak, örnekler verilerek işlenen derslerin daha verimli olduğunu gözlemlemekteyiz. (Harmin, 1994), öğrencilerin güncel yeni bir olayı arkadaşları ile paylaşmasının akademik konularda, çok fazla söz almayan öğrencilerin bir olay hakkındaki duygularını ve düşüncelerini açığa vurmalarını sağlayan önemli bir etkinlik olduğunu belirtmektedir (Ayan, 2002).

Sınıf içi düzenin sağlanmasında ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kararlar almalarına izin verme ile ilgili verilen cevapların yüzdeler dağılımı; % 0,8 hiçbir zaman, % 1,5 çok seyrek, % 15,8 ara sıra, % 46,6 sıklıkla, % 35,3 her zaman şeklindedir. Bu dağılıma göre ortalama değere baktığımızda öğretmenlerin bu etkinliği sıklıkla yaptığı görülmektedir. ($X= 4,14$)

Yapılan görüşmelerde öğretmenler sınıf düzeni ve kuralların belirlenmesinde öğrenciler katıldığında bu kurallara ve düzene daha fazla özen gösterdiklerini ve benimsediklerini belirtmişlerdir. Bireylerin demokrasiyi özümsemesi ve uygulaması adına öğretmenlerin bu uygulamaları sevindiricidir.

Öğrencilerin birbirlerini ve kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanınması ile ilgili ortalama değere bakıldığında bu etkinliğin öğretmenler tarafından sıklıkla gerçekleştirildiği görülmektedir. ($X= 3,84$) Yüzdeler dağılımı ise; % 0,8 hiçbir zaman, % 5,3 çok seyrek, % 27,8 ara sıra, % 41,4 sıklıkla, % 24,8 her zaman şeklindedir.

(Ayan, 2002) ve (Özmen, 2003) yaptığı araştırmada, öğrencilerin kendi kendilerini ve kendi gruplarını değerlendirme etkinliğini, öğretmenlerin çok az uyguladıklarını belirtmiştir. Bunun sebebinin ise bu yöntemi bilmemeleri veya klasik yöntemleri tercih ettiklerinden olabileceğini vurgulamışlardır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler yeni programın değerlendirme yöntemleri arasında yer alan bu yöntemi sürekli uygulayarak öğrencilerin kendi dosyalarında (portfolyo) muhafaza ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerden ders sonunda konu ile ilgili resim yapmalarını isteme ve öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade etmelerine olanak tanımanın uygulanma düzeyi; % 3,8 hiçbir zaman, % 14,3 çok seyrek, % 33,8 ara sıra, % 30,8 sıklıkla, % 17,3 her zaman. Bu sonuçlara göre öğretmenler bu uygulamaları sıklıkla yapmaktadırlar. ($X= 3,44$)

Bu bulgular öğretmenlerin bu etkinlikleri uyguladığını göstermektedir fakat yapılan görüşmelerde ders süresinin kısıtlı olması nedeniyle öğretmenler, dersin konusu hakkında ki resimleri görsel sanatlar derslerinde öğrencilerden yapmalarını istediklerini belirtmişlerdir.

(Arslan, 2000) ve (Ayan, 2002) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin çoğunun işlenen konu ile ilgili resim yaptırmadıklarını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin derse karşı tutumlarını, tutum ölçekleri kullanarak belirleme ile ilgili ortalama değeri incelendiğinde öğretmenlerin bu etkinliği ara sıra yaptıkları görülmektedir. ($X= 2,78$) Verilen cevapların yüzdelik dağılımı; % 15,8 hiçbir zaman, % 24,8 çok seyrek, % 33,1 ara sıra, % 18,0 sıklıkla, % 8,3 her zaman.

Öğretmenler yeni programın değerlendirme yöntemleri arasında gösterdikleri tutum ölçekleri kullanmayı bazı zamanlar doldurduklarını belirtmişlerdir. Doldurulan tutum ölçeklerini öğrenci dosyalarında dosyaladıklarını da belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, nasıl düşündüklerini öğrenmek için onları gözleme ve görüşmeler yapma ile ilgili yüzdelik dağılımı; % 2,3 hiçbir zaman, % 9,0 çok seyrek, % 31,6 ara sıra, % 38,3 sıklıkla, % 18,8 her zaman şeklindedir. Ortalama değer bize bu etkinliğin öğretmenler tarafından sıklıkla yapıldığını göstermektedir. ($X= 3,62$)

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını sürekli gözlemleyerek derslere ve okula karşı istek-isteksizliklerini imkânlar dâhilinde belirlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

(Özden, 2003), öğretmenin, öğrencilerin düşünmeyi düşünmesi ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlaması gerektiğini belirterek öğrencilerle birebir kişisel görüşmeler yoluyla da öğrenciyi değerlendirebileceğini söylemiştir. (Brooks ve Brooks, 1993), yapısalcı öğretmenlerin, çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf edeceklerini belirtmiştir (Akt. Saban 2004).

Öğrencilerden, eğitim süreci içerisinde yaptıkları tüm çalışmaların içinde yer alacağı dosyalar tutmalarını isteme ile ilgili ortalama değer öğretmenlerin bu etkinliği sıklıkla yaptığını göstermektedir. (X= 4,20) Öğretmenlerin; % 2,3 hiçbir zaman, % 5,3 çok seyrek, % 12,0 ara sıra, % 32,3 sıklıkla, % 48,1 her zaman cevabını vermiştir.

(Özmen, 2003), araştırmasında öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu etkinliği çok az uyguladığını belirterek bunun nedeninin ise kalabalık sınıflarda her bir öğrencinin dönem içerisindeki tüm çalışmalarını değerlendirmenin zor bir işlem olmasının bu sonuca sebep olmuş olabileceğini söylemiştir.

(Reeves ve Okey, 1996), portfolyo için öğrencilerin çalışmalarının toplandığı bir mekanizma olduğunu, öğrencilerin kendi portfolyolarından büyük bir gurur duyduklarını ve arkadaşları, aileleri ve öğretmenleriyle paylaştıklarını belirtilmiştir (Akt. Özmen, 2003).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problemde, ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının etkinliklerini uygulamada karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilen veriler Tablo 3.IV'de sunulmuştur.

Tablo 3.IV Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programı Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ PROGRAMI UYGULAMADA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR	DERECELER										X	N
	Tamamen Katılıyorum (1)		Katılıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılmıyorum (4)		Kesinlikle katılmıyorum (5)			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Yeni program hakkında aldığımız eğitimlerin yetersiz olması nedeniyle programı uygulamada güçlük çekiyorum.	188	35,3	196	36,8	24	4,5	96	18,0	28	5,3	2,21	266
2. Öğrenilecek konuların ve etkinliklerin seçiminin öğrencilere bırakılması durumunda, onlar için gerekli bilgileri tam olarak veremiyorum.	52	9,8	196	36,8	120	22,6	148	27,8	16	3,0	2,77	266
3. Öğrencilerin birlikte araştırma yapmaları ve ders dışında çalışmalarını için uygun ortamlar yok.	260	48,9	164	30,8	28	5,3	64	12,0	16	3,0	1,89	266
4. Veliler öğretme-öğrenme yöntemlerini bilmiyorlar ve öğrencilerin çalışmalarınıyla ilgilenmiyorlar.	260	48,9	160	30,1	48	9,0	52	9,8	12	2,3	1,86	266
5. Farklı etkinlikler konusunda bilgim yeterli değil ve farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinebileceğim kaynaklara sahip değilim.	36	6,8	172	32,3	72	13,5	184	34,6	68	12,8	3,14	266
6. Ders kitaplarında bazı konular öğrenci seviyesinin üzerinde anlatıldığı için, kitaplardaki bazı konuları açıklamakta güçlük çekiyorum.	64	12,0	136	25,6	76	14,3	156	29,3	100	18,8	3,17	266
7. Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok zaman alıyor ve her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zamanları yetmiyor.	256	48,1	176	33,1	24	4,5	56	10,5	20	3,8	1,89	266
8. Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak ve uygulamak uzun zaman gerektiriyor.	180	33,8	248	46,6	44	8,3	40	7,5	20	3,8	2,01	266
9. Okul yöneticileri yenilik taraftarı olmadığı için değişik etkinlikler yaptığım zaman desteklenmiyorum ve tepki alıyorum.	32	6,0	44	8,3	96	18,0	228	42,9	132	24,8	3,72	266
10. Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına ulaşamıyorlar ve araştırmalardan yeterli verimi alamıyorlar.	168	31,6	208	39,1	60	11,3	76	14,3	20	3,8	2,20	266
11. Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmenin, zaman alan, yorucu bir işlem olduğunu düşünüyorum.	84	15,8	232	43,6	68	12,8	100	18,8	48	9,0	2,62	266
12. Okulun fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmamıza uygun değil.	156	29,3	208	39,1	32	6,0	84	15,8	52	9,8	2,38	266
13. Öğretmenler ve öğrenciler ekonomik yetersizliklerden dolayı, bilgisayar, kitap, dergi gibi kaynaklardan yeterince yararlanamıyor.	272	51,1	176	33,1	24	4,5	36	6,8	24	4,5	1,80	266
14. Teknolojiden yararlanma (video, slâyt izleme, kaset dinleme, bilgisayar, vs.) olanağım yok.	92	17,3	128	24,1	56	10,5	180	33,8	76	14,3	3,04	266
15. Çevrede öğrencilerin gidebilecekleri kütüphaneler yeterli değil.	288	54,1	160	30,1	28	5,3	20	3,8	36	6,8	1,79	266
16. Farklı etkinlikler ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri var olan sınavlara hazırlamıyor.	156	29,3	160	30,1	100	18,8	84	15,8	32	6,0	2,39	266
17. Olanaksızlıklardan dolayı geziler düzenleyemiyorum.	164	30,8	220	41,4	48	9,0	68	12,8	32	6,0	2,22	266
18. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle, bireysel farklılıkları gözlemleyerek gerekli uygulamaları yapamıyorum.	220	41,4	152	28,6	32	6,0	72	13,5	56	10,5	2,23	266
19. Öğrenciler sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması sebebiyle projeleri gerçekleştirmede zorlanıyorlar.	220	41,4	212	39,8	36	6,8	40	7,5	24	4,5	1,94	266
20. Öğrenciler değişime kapalılar ve farklı etkinliklere katılmak istemiyorlar.	44	8,3	60	11,3	72	13,5	248	46,6	108	20,3	3,59	266

Tablo 3.IV incelendiğinde, yeni program hakkında alınan eğitimlerin yetersiz olması nedeniyle programın uygulanmasında güçlük çekilmesi ile ilgili ortalama değere bakılarak öğretmenlerin bu görüşe katıldığı söylenebilir. ($X=2,21$) Verilen cevaplara ait yüzdeler; % 35,3 tamamen katılıyorum, % 36,8 katılıyorum, % 4,5 kararsızım, % 18,0 katılmıyorum, % 5,3 kesinlikle katılmıyorum şeklindedir.

Bu bulgulara ve öğretmenlerin belirttiklere görüşlere göre yeni program hakkında öğretmenler yeterli bilgiye sahip değiller. (Aşkar vd, 2005)'e göre, Yeni programların başarılı bir şekilde yürütülmesi için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitimine gereksinim vardır. Bu eğitimde sınıf öğretmenlerinin öncelikle programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgi temeli üzerine de, hizmet içi eğitim, öğrenciyi merkeze alan öğretimin gereği olan öğretmen becerilerine odaklanan geliştirici ve uygulamalı yöntem/teknik vb. yaklaşımlara oturtulmalı ve öğretmenlerin anlayış değişikliği hedeflenmelidir. Okul ortamlarının yeniden düzenlenmesinde özellikle öğretmenlerin okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak çalışma ortamları ve kaynak merkezlerinin kurulmasında yarar vardır. Öğretmenler için hazırlanan kaynakların, materyallerin, etkinliklerin işlevsel ve kolayca anlaşılır olması yaygın kullanımı sağlayacaktır. MEB, kaynak ve materyallerin kullanımının yaygınlaşması için etkin stratejiler geliştirmelidir.

(Erdem, 2005) göre, gerek eğitimde, gerekse eğitimi gerçekleştirecek personelde nitelik ön planda olmalıdır. Niteliksiz eğitim vererek kaynakları ve ondan daha da değerli olan zamanı israf edecek lüksten kaçınmak gerekmektedir.

Öğretmenler, öğrenilecek konuların ve etkinliklerin seçiminin öğrencilere bırakılması durumunda, öğrenciler için gerekli bilgileri tam olarak veremediği hususunda ortalama değere bakıldığında kararsız oldukları görülmektedir ($X= 2,77$). Yüzdeler; % 9,8 tamamen katılıyorum, % 36,8 katılıyorum, % 22,6 kararsızım, % 27,8 katılmıyorum, % 3,0 kesinlikle katılmıyorum.

(Brooks ve Brooks, 1993), yapısalcı öğretmenlerin, öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe gitmeleri gerektiğini belirtmiştir (Akt. Saban, 2004).

(Özmen, 2003), araştırmasında, öğretmenlerin çoğunun dersin hedeflerini ve konuları öğrencilerle belirlemenin mümkün olmadığını çünkü Bakanlığın belirlediği programa uymak zorunda oldukları görüşünde olduklarını aynı zamanda öğretmenler, konuların ve etkinliklerin seçimini öğrencilere bırakılmasıyla, öğrencilerin kendileri için hangi bilgilerin gerekli olduğuna karar veremeyeceklerini ve temel bazı bilgileri öğrenmeyeceklerini düşünüyor olabileceklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin birlikte araştırma yapmaları ve ders dışında çalışmaları için uygun ortamları olmadığına dair ortalama değerlere baktığımızda öğretmenlerin bu görüşe katıldıkları söylenebilir. (X=1,89) Yüzdeler dağılımı; % 48,9 tamamen katılıyorum, % 30,8 katılıyorum, % 5,3 kararsızım, % 12,0 katılmıyorum, % 3,0 kesinlikle katılmıyorum şeklindedir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin birlikte araştırma yapacakları ve ders dışında birlikte çalışma yapacakları ortamları olmadığını düşünmektedirler. Bunun sebebi öğrencilerin maddi olanaksızlıkları veya araştırmaya önem vermemeleri olabilir. Öğretmenler verdikleri araştırma ödevlerinin gereğince yapılmadığını dile getirmektedirler. (Özmen, 2003), araştırmasında da benzer bir sonuç çıkmış ve öğrenmenin sadece sınıf ortamına sıkıştırılmaması gerektiğini belirtmiştir.

Velilerin öğretme-öğrenme yöntemlerini bilmedikleri ve öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmedikleri hakkındaki ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katıldıkları söylenebilir (X=1,86). Öğretmenlerin verdiği cevaplar; % 48,9 tamamen katılıyorum, % 30,1 katılıyorum, % 9,0 kararsızım, % 9,8 katılmıyorum, % 2,3 kesinlikle katılmıyorum şeklinde bir dağılım göstermiştir.

Bu bulgulara göre öğretmenler velilerin öğrenme ve öğretme yöntemlerini bilmedikleri için öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmediklerini düşünmektedirler.

(MEB, 2005), yeni programın uygulanması kapsamında velilerin çocuklarının eğitimlerinde yer alması durumunda öğrencilerin okulda daha iyi performans göstereceklerini bu nedenle, çocuklarının öğrenmesini desteklemede velilerin önemli bir rolü olduğunu, aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olacağını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin farklı etkinlikler konusunda bilgilerinin yeterli olmayışı ve farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinebileceği kaynaklara sahip olmayışları hakkında verdikleri cevapların yüzdeler dağılımı; % 6,8 tamamen katılıyorum, % 32,3 katılıyorum, % 13,5 kararsızım, % 34,6 katılmıyorum, % 12,8 kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Bu sonuçlara göre ortaya çıkan ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin bu konuda kararsız kaldıkları söylenebilir ($X= 3,14$).

Bu bulgulara göre öğretmenlerin bir kısmının kişisel olarak bilgilerini güncelledikleri ve yeni öğrenme öğretme yaklaşımları hakkında araştırma yaptıkları bir kısmı ise üniversiteden sonra kendilerini geliştirmedikleri sonucu ortaya çıkarılabilir. (Arslan, 2000) ve (Özmen, 2003), araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlar bu durumun öğretmenlerin az okuma, az araştırma yapma ve kendileri ile ilgili özeleştiri yapmadıkları sonucunda olabileceğini belirtmişlerdir.

Ders kitaplarında bazı konular öğrenci seviyesinin üzerinde anlatıldığı için, kitaplardaki bazı konuları açıklamakta güçlük çekiyorum görüşünün ortalama değeri incelendiğinde öğretmenlerin bu konuda kararsız kaldıkları söylenebilir ($X= 3,17$). Cevapların yüzdeler dağılımı; % 12,0 tamamen katılıyorum, % 25,6 katılıyorum, % 14,3 kararsızım, % 29,3 katılmıyorum, % 18,8 kesinlikle katılmıyorum şeklindedir.

Bazı öğretmenlerin ilettikleri görüşlerinde, kitaplardaki bazı konuların yapılan değerlendirmelere uymadığını, değerlendirme ölçütlerinin yüksek tutulduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin birçoğu bazı derslerin klavuz kitaplarının kendilerine ulaşmadığı için ders işlemekte zorlandıklarını söylemişlerdir.

(Aşkar vd, 2005)'e göre, yeni programı uygulamada başarı şansını artıracak unsurların birinin de ders kitapları olduğu, yeni yazılacak (ya da yazılmakta olan) ders kitaplarının ve öğretmen kılavuz kitaplarının programın yapı ve felsefesine uygun olarak hazırlanmasının önemli olduğunun altı çizilmiştir.

Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok zaman aldığı ve her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zamanları yetmediğine dair ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katıldığı görülmektedir ($X= 1,89$). Öğretmenlerin verdiği cevapların dağılımı ise şu şekildedir; % 48,1 tamamen katılıyorum, % 33,1 katılıyorum, % 4,5 kararsızım, % 10,5 katılmıyorum, % 3,8 kesinlikle katılmıyorum.

Bu bulgulara göre öğretmenler farklı etkinlikleri sınıfta uygulamanın çok zaman aldığını düşünmektedirler. Bunun sebebi sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin farklı etkinlikleri uygulama konusunda bilgilerinin yeterli olmaması olabilir.

Yeni programda öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla ilgili uygulamaya dönük öneriler ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu etkinliklerin örnek niteliğinde olup uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmak gerektiği vurgulanmıştır.

Farklı etkinlikleri içeren bir dersi planlamanın ve uygulamanın uzun zaman gerektirdiği hususunda verilen cevapların ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katıldıkları söylenebilir ($X=2,01$). Bu konu hakkında yüzdeler dağılımı şöyledir; % 33,8 tamamen katılıyorum, % 46,6 katılıyorum, % 8,3 kararsızım, % 7,5 katılmıyorum, % 3,8 kesinlikle katılmıyorum.

Öğretmenler farklı etkinlikleri daha sık uygulayabilmeleri için sınıfların öğrenci sayısının azaltılması ve okullarda daha fazla teknik altyapı olması gerektiğini bildirmişlerdir. (Arslan, 2000) ve (Özmen, 2003), araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Farklı etkinliklerin planlanması, yaratıcı düşünmeyi ve araştırma yapmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin sürekli bu tür planlamalar yapmaları durumunda gerekli olan sürenin azalacağı düşünülebilir. Ancak öğretmenler, daha öncede belirtildiği gibi araştırma yapmaktan uzak oldukları için böyle bir sorun yaşıyor olabilirler (Özmen, 2003).

Okul yöneticileri yenilik taraftarı olmadığı için değişik etkinlikler yaptığım zaman desteklenmiyorum ve tepki alıyorum hakkında verilen cevapların yüzdeler dağılımı; % 6,0 tamamen katılıyorum, % 8,3 katılıyorum, % 18,0 kararsızım, % 42,9 katılmıyorum, % 24,8 kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Bu dağılıma ve ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katılmadığı ortaya çıkmaktadır ($X= 3,72$).

Araştırma yapılırken görüşülen birçok eğitim yöneticisi öğretmenlerin yaptıkları etkinlikleri elde bulunan imkânlar dâhilinde desteklediklerini belirtmişler ve yeni programın uygulanması kapsamında öğretmenlere nasıl destek olabilecekleri hususunda seminerlere katıldıklarını söylemişlerdir.

Müfredat Değerlendirme Komisyonu, yeni programın uygulama sürecinde öğretmenlerin en büyük desteği okul yönetimleri olacaktır. Okul yönetimlerinin değişiklikleri benimsemeleri ve sahip çıkmaları da kritik başarı faktörlerinden biridir. Reform kapsamında değişim yönetimi ve hizmet içi eğitimler, tek tek öğretmenlere odaklanmak yerine tüm okul yaklaşımı ile sürdürülmelidir. Okullara verilecek kurumsal destek ile öğretmenler ile beraber idarecilerin ve velilerin de sürece dahil edilerek bilgilendirilmeleri, bilinçlendirilmeleri ve değişimi sahiplenmeleri sağlanmalıdır (http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/MufredatDeğerlendirmeKomisyonu_Bulten).

(Arslan, 2000) ve (Özmen, 2003), yaptıkları araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarına ulaşamadıkları ve araştırmalardan yeterli verimi alamadıkları hakkındaki ortalama değere göre öğretmenler bu görüşe katılmaktadırlar ($X= 2,20$). Dağılım ise şu şekildedir; % 31,6 tamamen katılıyorum, % 39,1 katılıyorum, % 11,3 kararsızım, % 14,3 katılmıyorum, % 3,8 kesinlikle katılmıyorum.

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarına ulaşamadıklarını ve yaptıkları araştırmalardan yeterli verimi alamadıklarını düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin araştırma yapma yöntemlerini bilmemeleri, yakın çevrede farklı bilgi kaynaklarının olmaması ve ekonomik yetersizlikler olabilir.

Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmenin, zaman alan, yorucu bir işlem olduğu hakkında ortalama değere göre öğretmenler kararsız görünmektedir ($X= 2,62$). Yüzdeler dağılımı; % 15,8 tamamen katılıyorum, % 43,6 katılıyorum, % 12,8 kararsızım, % 18,8 katılmıyorum, % 9,0 kesinlikle katılmıyorum şeklindedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencileri farklı yöntemlerle değerlendirmenin yorucu bir işlem olduğunu düşünmektedirler. Yapılan görüşmelerde öğretmenler yeni programın değerlendirme yöntemlerinin somut, kolay ve kısa sürede yapılamadığını söylemişler ve her öğrencinin öğrenme sürecini değerlendirmenin uzun zaman gerektiren karmaşık bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

Okulun fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmamıza uygun değil sorusunun ortalama değerine bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katıldıkları söylenebilir ($X= 2,38$). Verilen cevapların dağılımı; % 29,3 tamamen katılıyorum, % 39,1 katılıyorum, % 6,0 kararsızım, % 15,8 katılmıyorum, % 9,8 kesinlikle katılmıyorum şeklindedir.

Görüşme yapılan çoğu öğretmen, ders kitaplarında ki bütün etkinliklerin yapılabilmesi için okulun fiziki ortamının bu etkinliklere uygun olması gerektiğini bildirmişlerdir. Öğretmenler okulda etkinlikleri gerçekleştirmek için okulda bulunmayan birçok aracı kendi olanakları dâhilinde elde ettiklerini belirtmişlerdir.

(Saban, 2004), günümüz okullarının birçoğundaki tipik sınıf düzenlemesi, genellikle sıraların ve masaların arka arkaya dizili olduğu bir yapıdan ibaret olduğunu, bir sınıfın düzenlenme şekli, öğrencilerin o sınıfta pasif veya aktif bir role sahip olup olmadıklarının da önemli bir belirleyicisi olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler ve öğrencilerin ekonomik yetersizliklerden dolayı, bilgisayar, kitap, dergi gibi kaynaklardan yeterince yararlanamadığı ile ilgili ortalama değerden bu görüşe öğretmenlerin tamamen katıldıkları anlaşılmaktadır ($X= 1,80$). Buna göre yüzdelik dağılım şöyledir, % 51,1 tamamen katılıyorum, % 33,1 katılıyorum, % 4,5 kararsızım, % 6,8 katılmıyorum, % 4,5 kesinlikle katılmıyorum.

Bu sonuca göre öğretmenler ekonomik yetersizlikten dolayı çeşitli kaynaklardan yararlanamadığı anlaşılmaktadır.

Yaşam standartlarının koruyabilmek için mesleklerinin dışında işlerle uğraştıkları bilinen öğretmenlerin kitap, dergi ve bilgisayar gibi kaynakları maddi olarak karşılayamadıkları hiç de şaşırtıcı bir sonuç değildir (Özmen, 2003).

Teknolojiden yararlanma (video, slâyt izletme, kaset dinletme, bilgisayar, vs.) olanağım yok sorusuna verilen cevapların ortalama değeri öğretmenlerin bu konuda kararsız kaldıklarını göstermektedir ($X= 3,04$). Yüzdelik dağılım; % 17,3 tamamen katılıyorum, % 24,1 katılıyorum, % 10,5 kararsızım, % 33,8 katılmıyorum, % 14,3 kesinlikle katılmıyorum şeklindedir.

(Aşkar vd, 2005)'e göre, yeni programın uygulamasında okul ortamlarının yeniden düzenlenmesi, özellikle öğretmenlerin okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak çalışma ortamları ve kaynak merkezlerinin kurulmasının yararlı olacağını, sosyal ve fiziksel alt yapının güçlendirilmesi için önlemler alınması gerektiğini, öncelikli olarak yeni programda önerilen araç-gereçler olmak üzere eğitim ortamlarının düzenlenmesine ve bu ortamların amaca uygun olarak kullanılmasına ve korunmasına yönelik öğretmen eğitimlerine ihtiyacın olduğunu belirtmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında ise teknoloji kullanımı büyük bir önem taşımaktadır. Hatta teknolojinin sadece öğretmenlerin kullandıkları bir öğretim aracı olmadığı, öğrencilerin de bilgiyi yapılandırmada teknolojiyi kullandıkları bilinmektedir (Özmen, 2003).

Öğretmenler çevrede öğrencilerin gidebilecekleri kütüphanelerin yeterli olmadığına, ortalama değere bakıldığında tamamen katılmaktadırlar ($X= 1,79$). Öğretmenlerin verdiği cevapların yüzdeler dağılımı şu şekildedir; % 54,1 tamamen katılıyorum, % 30,1 katılıyorum, % 5,3 kararsızım, % 3,8 katılmıyorum, % 6,8 kesinlikle katılmıyorum.

Bu bulgulara göre öğretmenler çevrede öğrencilerin gidebilecekleri kütüphanelerin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bunun sebebi toplum olarak okuma alışkanlığının olmaması ve okumaya fazla önem verilmemesi olabilir. Okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin kötü alışkanlıklar edinebileceği düşünülmelidir.

Farklı etkinlikler ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri var olan sınavlara hazırlamadığı hakkındaki soruya verilen cevapların yüzdeler dağılımı; % 29,3 tamamen katılıyorum, % 30,1 katılıyorum, % 18,8 kararsızım, % 15,8 katılmıyorum, % 6,0 kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Verilen cevaplara ait ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katıldıkları söylenebilir ($X= 2,39$).

Halen yürürlükte olan sınavlar çoktan seçmeli sınavlardır. Çoktan seçmeli sınavlar süreci değerlendirmeden çok ürünü değerlendirmeye yönelik olduğundan, geleneksel yöntemde kullanılan ve yapılandırmacı öğrenme de fazla kullanılmayan bir değerlendirme yöntemidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğu alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencileri mevcut sınavlara hazırlamadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin olanaksızlıklardan dolayı geziler düzenleyemiyorum sorusuna verdikleri cevapların ortalama değerine bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katıldığı anlaşılmaktadır ($X= 2,22$). Yüzdeler dağılımı ise şöyledir; % 30,8 tamamen katılıyorum, % 41,4 katılıyorum, % 9,0 kararsızım, % 12,8 katılmıyorum, % 6,0 kesinlikle katılmıyorum.

Bu bulgulara göre öğretmenler olanaksızlıklardan dolayı geziler düzenleyememektedirler. Bunun sebebi maddi imkanların kısıtlı olması veya sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan gezilerde öğrencilerin kontrol zorluğu olabilir. (Kaptan, 1998) göre, alan gezileri, olgu ve olayların oldukları yerde olduğu gibi

incelenmesine olanak verdiğinden öğrencilerin hemen tüm duyu organları işe koşmasını ve keşfederek öğrenmesini sağlamakta ve dersi zevkli hale getirmektedir (Akt. Özmen, 2003).

Sınıfların kalabalık olması nedeniyle, bireysel farklılıkları gözlemleyerek gerekli uygulamaları yapamıyorum sorusuna ait yüzdeler dağılımı; % 41,4 tamamen katılıyorum, % 28,6 katılıyorum, % 6,0 kararsızım, % 13,5 katılmıyorum, % 10,5 kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Bu dağılıma ait ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katıldıklarını göstermektedir ($X= 2,23$).

Görüşme yapılan okulların çoğunluğunda sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu gözlenmiştir. Sınıf öğretmenleri yeni programın etkinliklerini kalabalık sınıflarda uygulamanın çok zor olduğunu ve öğrencilerle bireysel ilgilerinin çok kısıtlı olduğunu dile getirmişlerdir. Sınıftaki öğrenci sayısı ne kadar az olursa öğretmenin her öğrenciye ayırdığı süre ve ilgi artacaktır.

(Arslan, 2000) ve (Özmen, 2003), yaptıkları araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması sebebiyle projeleri gerçekleştirmede zorlandıklarına ilişkin verilen cevapların ortalama değerine bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katıldıkları söylenebilir ($X= 1,94$). Yüzdeler dağılımı ise şu şekildedir; % 41,4 tamamen katılıyorum, % 39,8 katılıyorum, % 6,8 kararsızım, % 7,5 katılmıyorum, % 4,5 kesinlikle katılmıyorum.

Bu sonuçlara göre öğretmenler, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının iyi olmayışı sebebiyle projeleri gerçekleştiremediklerini düşünmektedirler.

Öğrencilerin değişime kapalı oldukları ve farklı etkinliklere katılmak istemedikleri ile ilgili öğretmenlerin verdiği cevapların yüzdeler dağılımı şöyledir; % 8,3 tamamen katılıyorum; % 11,3 katılıyorum; % 13,5 kararsızım; % 46,6 katılmıyorum % 20,3 kesinlikle katılmıyorum. Bu soruya verilen cevaplara ait ortalama değere bakıldığında öğretmenlerin bu görüşe katılmadığı görülmektedir. ($X=3,59$)

Bu bulgulara göre öğrenciler değişime açıklar ve farklı etkinliklere katılmak istiyorlar. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, oyun içeren derslere öğrencilerin daha fazla katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

(Özkan, 2001), yapılandırmacı sınıf ortamlarında, öğrencilerin etkinliklere büyük bir istekle katıldıklarını, öğrencilerin yaptıklarından büyük zevk aldıklarını gözlemlemiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problemde ilköğretim okullarında çalışan ve kıdemleri farklı olan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının etkinliklerini uygulama sıklıkları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu alt probleme cevap bulabilmek için tek yönlü varyans analizi tekniğinden yararlanılarak aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 3.V İlköğretim Okullarında Çalışan ve Kıdemleri Farklı Olan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Etkinliklerini Uygulama Sıklıkları Açısından Karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	SD (Serbestlik Derecesi)	Kareler Ortalaması	F
Gruplar arası	2,433	4	0,608	2,132
Grup içi	74,444	261	0,285	
Toplam	76,876	265		

Yapılan analiz sonuçlarına göre, Tablo 3.V'te görüldüğü gibi F değeri 2,132 olarak bulunmuştur. Yeni programın etkinliklerini uygulama sıklığı açısından bu değer 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuca göre kıdemleri farklı olan sınıf öğretmenleri yeni programın etkinliklerini aynı sıklıkta uygulamaktadırlar denebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problemde ilköğretim okullarında çalışan ve mezun oldukları fakülteler açısından farklılık gösteren (Eğitim fak.- Diğer) sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının etkinliklerini uygulama sıklıkları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu alt probleme cevap bulabilmek için ortalamalar arası bağımsız örneklem için t testi tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda hesaplanan t değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.VI'da sunulmuştur.

Tablo 3.VI İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelelere Göre Yeni İlköğretim Programının Etkinliklerini Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması

	N	Mean	Std. Deviation	t
Eğit. Fak.	180	3,7239	0,53326	-0,073
Diğer	86	3,7291	0,55277	

Tablodan elde edilen verilere göre, Ho hipotezimizi kabul ediyoruz ve bu sonuca göre yeni programın etkinliklerinin uygulama durumları hakkında tüm sınıf öğretmenleri aynı sıklıkta uygulamaktadırlar denebilir.

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara göre problemin çözümüne ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda uygulanan eski program hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri, uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programını uygulama durumları ve sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanması esnasında karşılaştıkları 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 aşağıda sıralanmıştır;

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 alındığıdır. 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 hazırlandığıdır”dır.

Üçüncü alt problemle ilgili olarak; ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri yeni programın etkinliklerini sıklıkla uygulamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin en sık uyguladıkları etkinlikler “Öğrencilerimin, bilgiye ulaşma yöntemlerini öğrenmeleri için onlara rehberlik ederim” ve “Öğrencilerin, öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantılar kurmalarını sağlarım”dır. Sınıf öğretmenlerinin en az uyguladıkları etkinlikler “Öğrencilerin derse karşı tutumlarını, tutum ölçekleri kullanarak belirlerim”, “Tepegöz, video, VCD, bilgisayar, projeksiyon gibi görsel ve işitsel araçları kullanırım” ve “Sınıf içerisinde her öğrencinin farklı bir şekilde öğrenebileceğini düşünerek farklı etkinlikler düzenlerim ve uygulayım”dır.

Dördüncü alt problemle ilgili olarak; ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin yeni programı uygulamada en fazla karşılaştıkları sorunlar “Çevrede öğrencilerin gidebilecekleri kütüphanelerin yeterli olmadığı”, “Öğretmenler ve öğrencilerin ekonomik yetersizliklerden dolayı, bilgisayar, kitap, dergi gibi kaynaklardan yeterince yararlanamadığı” ve “Velilerin öğretme-öğrenme yöntemlerini bilmemesi ve öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmemeleri”dir. Sınıf öğretmenlerinin yeni programı uygulamada en az karşılaştıkları sorunlar “Okul yöneticilerinin yenilik taraftarı olmadığı için değişik etkinlikler yapıldığında desteklenmemeleri ve tepki almaları” ve “Öğrencilerin değişime kapalı olmaları ve farklı etkinliklere katılmak istemiyor olmaları”dır.

Beşinci alt problemle ilgili olarak; ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin yeni programın etkinliklerini uygulayış sıklıkları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.

Altıncı alt problemle ilgili olarak; ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelere göre yeni programın etkinliklerini uygulama

sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenleri yeni programın etkinliklerini aynı sıklıkta uygulamaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin yeni programın etkinliklerinin uygulanması ve uygulanması aşamasında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak anket ve görüşme sorularına verdikleri cevaplarda zaman zaman çelişiklere rastlanmasına rağmen genel olarak cevaplar birbirlerini destekleyici niteliktedir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak aşağıda belirtilen öneriler üç bölümde sunulmuştur.

A. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere ve okul yöneticilerine yeni program ve yeni programın dayandığı öğrenme yaklaşımları hakkında daha çok eğitim verilmelidir. Öğretmenler, öğrencilere kazandıracakları, soru sorma, araştırma yapma, eleştirel düşünme, problem çözme, planlama yapma, kitap okuma alışkanlığı gibi önemli uygulamaları kendi hayatlarına yansıtarak öğrencilere örnek olması gerektiğini bilmelidirler.

Öğretmenler kendilerini geliştirmek için bir zorlama ya da itici bir güç beklememelidir. Gelişimi kendileri ve öğrencileri için istemelidir. Alanda yazılmış ve yeni yaklaşımları tanıtan eserleri, süreli yayınları takip etmelidir. Pek çok okulda mevcut olanakların sınırlı olduğu bir gerçektir. Ancak öğretmenler bu durumdan şikayet edip yeni olanaklar istemek yerine, elindeki olanakları en iyi şekilde kullanmalı ve yeni olanakları kendisi yaratmaya çalışmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal işlevlerini hiçbir zaman unutmadan yaratıcı, üretken bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir (Ayan, 2002).

2. Yeni programın felsefesi ve uygulanması doğrultusunda öğrenci velilerine periyodik olarak etkileşimli eğitimler verilmelidir. Velilerin karşılaştıkları sorunlar

dinlenerek çözüm yolları önerilerek araştırma, proje ve ödevler hakkında bilgilendirme ve rehberlik yapılmalıdır.

3. Okuldaki ve çevredeki eğitim, araştırma, okuma ortamları artırılmalı, öğrencilerin teorik bilgi edinebileceği ve bu bilgileri uygulamaya dönüştürebilecekleri ortamlar sağlanması için çalışmalar yapılmalıdır.

4. Okulun fiziksel durumu, teknik altyapısı, teknolojik ve bilimsel araçları artırılarak uygulamaya yönelik aktif öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bu imkanların daha verimli kullanılabilmesi için periyodik bakımlar yapılmalı ve gerekli teknolojik eğitimler verilmelidir.

5. Derslerde öğrenciler daha fazla merkeze alınmalı, öğretmenler rehberlik ve yönlendirme yaparak öğrencilerin bilgiyi yapılandırması için farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarını kullanmalıdırlar. Öğrencilerle demokratik ortam oluşturularak derslerde ve sınıf içi etkinliklerde beraber planlama yapılmalıdır.

6. Her öğrencinin öğrenme yönteminin farklı olabileceği göz önünde bulundurulmalı ve öğrencileri tanıma amacıyla tutum ölçekleri ve gözlem formlarından yararlanılmalıdır.

B. Program Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öneriler

1. İlköğretim okullarında uygulanmaya başlanan yeni programdaki etkinliklerin verimli olarak uygulanabilmesi için planlaması esnek ve uygulama süresinin yeterli olması gerekmektedir. Yeni programdaki bazı etkinliklerin çevresel etkenler dikkate alınarak düzeltilmesi ve derslerde uygulanabilir düzeye getirilmesi gerekmektedir.

2. Yeni programda ki değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenler bilgilendirilerek daha açık ve kullanılabilir hale getirilme çalışması yapılmalıdır. Eski programla yeni programın değerlendirme yöntemleri arasındaki farklar ortaya konarak

öğretmenlerin kafasındaki kavram kargaşasına son verilmeli ve tüm öğretmenlere ölçme değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitimler verilmelidir.

3. Uygulanan program hakkında öğretmenlerden, öğrencilerden, velilerden, çevreden, akademisyenlerden, ilgili tüm kurum ve bireylerden dönütler alınıp değişen dünya şartları da dikkate alınarak sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Zira günümüzde her şeyin çok hızlı bir değişim gösterdiğini görmekteyiz, bu değişime ayak uydurabilmek için eğitim programının da dinamik bir yapıda olması gerekmektedir.

4. Üniversitelerde yeni programı destekleyen eğitimler verilerek yetiştirilen öğretmen adaylarına gerekli bilgi ve beceri donanımı kazandırılmalıdır.

C. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yeni program daha fazla zaman ayrılarak deneysel olarak araştırılabilir.

2. Yeni programın uygulanması hakkında eğitim yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve velilerin görüşleri araştırılabilir.

3. Yapılan bu araştırma Türkiye genelinde ki okulları kapsayacak şekilde yapılabilir.

4. İlköğretim okullarının II. kademesinde uygulanacak olan yeni program hakkında benzer araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA:

1. Abbott, S. and Ryan T., 1999, "Consstructing Knowledge, Reconstructing Schooling" Educational Leadership, November, 66-69.
2. Açıkgöz, K.Ü., 1993, "A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (25-28 Eylül 1990)", Ankara, MEB Yayınları, s 187-201
3. Açıkgöz , K. Ü., *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2004, s 17
4. Arslan, S., 2000, "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersindeki Yaratıcı Etkinliklere İlişkin Görüşleri." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
5. Arsal, Z., 1998, "Program Geliştirme Sürecinde İhtiyaç Analizinin Yeri ve Nasıl Yapıldığına İlişkin Program Geliştirme Uzmanlarının Görüşleri.", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
6. Arslan, M., 1999, "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri" Milli Eğitim Dergisi, Sayı 144, <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/arslan.htm>.>
7. Arslan, M. M. ve Eraslan, L., 2003, "Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği." Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160, <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm>.>
8. Aşkar, P. ve diğerleri, 2005, "Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu", Sabancı Üniversitesi, İstanbul, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc>
9. Ataunal, A., *Cumhuriyet Döneminde Yüksek Öğretimdeki Gelişmeler*, Ankara, 1994, s 46

10. Ayan, M., 2002, "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Uygulanması", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara.
11. Babadoğan, C., 1997, "Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerine Sahip Olma Düzeyleri İle Öğretim Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki", Eğitim Sempozyumu Bildirileri, s 78-97
12. Başaran, İ.E., *Eğitime Giriş*, Sevinç Matbaası, Ankara. 1989, s 210
13. Binbaşoğlu, C., *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, MEB Basım Evi, Ankara, 1995, s 283
14. Brooks G. and Books. M.G., "The Courage ta be Constructivist." Educational Leadership, Novemher, 1999, s. 18-24.
15. Büyükkaragöz, S., *Program Geliştirme "Kaynak Metinler*, Kuzucular Ofset, Konya, 1997, s 230
16. Cicioğlu, H., *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim*, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1985, s 31
<<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/syuksel.htm>>
17. Çakıroğlu, J., 2005, "Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu" (Aşkar, P. Koor.) Sabancı Üniversitesi, İstanbul,
<http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc>
18. Çolakoğlu,G., 1998, "İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Mevcut Program Tasarıları Hakkındaki Görüş ve Önerileri.", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

19. Demirel, Ö., *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999, s 5
20. Deryakulu, D., *Yapıcı “Öğrenme” Sınıfta Demokrasi*, (Şimşek, A. Ed.) Eğitim-Sen Yayınları, Ankara, 2000, s 64-66
21. Doğan, H., *Analiz ve Program Hazırlama*, A.Ü. Eğitim Fak. Yayını 81, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1979
22. Drucker, F.P., *Yeni Gerçekler* (Çev:Birtane Karanakçı), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 4. Baskı, İstanbul, 1994, (s. 237-238)
23. Demirel, Ö., *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayınevi, Ankara, 2000, s 233
24. Demirel, Ö., *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 1999a
25. Demirel, Ö., *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 1999b.
26. Demirel, Ö., *Öğretimde Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2005
27. Eğitim Reformu Girişimi, 2005, Sabancı Üniversitesi, İstanbul, <<http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/BasinBulteni.doc>>
28. Erdem, E., 2001, “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı.”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
29. Erdem, E. ve Demirel, Ö., 2002, “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, s 23, 81–87

30. Erdem, E., “Proje Tabanlı Öğrenme” *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Demirel, Ö. Ed.) Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005
31. Erdoğan, İ., *Eğitimde Değişim Yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002.
32. Ersoy, A., 2005, “İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni Ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi” *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Volume 4, Issue 4, <<http://www.tojet.net/articles/4420.doc>>
33. Ertürk, S., *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları 4, Ankara, 1979
34. Fındıkçı, İ., 2001, “Bilgi toplumunda Eriyen Değerler ve Eğitim“ *Eğitimde Yansımalar VI.H.H. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi*, Ankara, s 21–22
35. Gibson, R.(ed), *Rethinking the Future*, Nicholas Brealy Publications, London, 1998.
36. Gözütok, F.D., 1994, “İlkokul 1, 2, 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İhtiyaç Belirleme Araştırması” Ankara., s 7
37. Gözütok, F. D., 2003, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları” *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160, <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm>>
38. Güngördü, K. ve Güngördü, N., *Yeni İlkokul Programı Uygulama Kılavuzu ve Program Geliştirme Tarihçesi*, Bursa, 1966.
39. Gürkan, T. ve Gökçe E., *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*, Siyasal Kitap Evi, Ankara, 1999, s 20

40. Izgar, H., 1994, “Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanmakta Olan Ders Geçme ve Kredi Sisteminin İncelenmesi.”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, s 16-19
41. Kaptan,F., *Fen Bilgisi Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998
42. Karakuş, Y., 2003, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapısalcı Öğretmen Rollerine Sahip Olma Düzeylerinin Belirlenmesi.”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
43. Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,1999.
44. Korkut, F., 2005, “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu” (Aşkar, P. Koor.) Sabancı Üniversitesi, İstanbul,
http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc
45. Küçükahmet, L., 1987, “Öğretmen Yetiştirme Düzenimizin XI. Millî Eğitim Şûrası Kararları Işığında Değerlendirilmesi.”, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu, Tebliğler, MEB, Ankara, s 68
46. Lunenberg, L. and Volman, M., “Active Learning: Views and Action of Students and Teacher in Basic Education.” *Teaching and Teacher Education*, V.15, 1999, s.431-445
47. MEB, *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Program Çalışmaları*, Ankara, 1997, s 18,19
48. MEB, 1998, Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli Düzeltme 4. Taslak, Yayınlanmamış Rapor, EARGED, Ankara, s 2-9
49. MEB, İstanbul Milli Eğitim-Müdürlüğü Tanıtım Rehberi, İstanbul, 2000

50. MEB, 2004, "Milli Eğitim Bakanlığı Müfredat Geliştirme Süreci", Ankara, <http://programlar.meb.gov.tr/index/giris_index.htm> (13.10.2005)
51. MEB, *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara, 2005
52. Mitman, A.L. and Lambert, V., "Implementing Instructional Reform at The Middle Grades: Case Studies of Seventeen California Schools." *The Elementary School Journal*, V.93, N:5, 1993, s. 495-517
53. Oktay, A., "21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim", *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Dem Yayıncılık, İstanbul, 2004, s 16
54. Olkun, S., 2005, "Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu" (Aşkar, P. Koor.) Sabancı Üniversitesi, İstanbul, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc>
55. Osberg, K., 1997, "Cosntsructivism in Practice: The Case For Meaning-Making In The Virtual World.", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Washington Üniversitesi.
56. Öcal, G.M., 1996, Akademik Çelişki Tekniğinin Tarih Derslerindeki Başarı İle Günü Üzerindeki Etkileri Ve Öğrencilerin Değerlendirilmeleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
57. Özalp, O., 1999, "Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları ve Uygulamaları.", Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, MEB, Ankara, s 11-14-15-16
58. Özden, Y., "*Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi*" *Sınıf Yönetimi*, (Karip, E. Ed.), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002, s 38-73
59. Özden Y., *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2003

60. Özgüven, İ. E., *Psikolojik Testler*, Yeni Doğu Matbaası, Ankara, 1993
61. Özkan, B., 2001, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik ve Materyal Kullanımının Etkililiği.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
62. Özkaya, T., 2000, "Aktif Öğrenme Notları",
<<http://www.agr.ege.edu.tr/teder/br2.html>>
63. Özmen, Ş. G., 2003, “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara
64. Paykoç, F., 2005, “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu” (Aşkar, P. Koor.) Sabancı Üniversitesi, İstanbul,
<http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc>
65. Perkins, D.N., 1999, “The Many Faces of Constructivism.”, Educational Leadership, November, 6-11
66. Saban, A., *Öğrenme Öğretme Süreci “Yeni Teori ve Yaklaşımlar”*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004
67. Saylor, J.G., Alexander I.M., Lewis, A.J., *Curriculum Planning* (4th edition), For Better Teaching and Learning, Holt. Rinehart and Winston, 1981.
68. Selçuk, Z., *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999.
69. Selçuk, Z., 2004, “MEB Müfredat Geliştirme Süreci”, Ankara,
<http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm>

70. Senemoğlu, N., 1987, “Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt-Düzeltilmenin Erişkiye Etkisi.”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, s 1.
71. Senemoğlu, N., Gömlüksiz, M. ve Üstündağ, T., *Öğrenmenin Oluşumu*, Milli Eğitim Yayınları, Ankara, 2001
72. Silberman, M., *Active Learning : 101 Strategies of Teach Any Subject*, Massachusetts: Allyn&Bacon, 1994.
73. Sönmez, V., *Eğitim Felsefesi*, Adım Yayıncılık, Ankara, 1991, s 138
74. Sönmez, V., *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999
75. Stern, D., *Active Learning or Students and Teachers: Reports from Light Countries* OECD, 1997.
76. Şahinel, M.G., 2002, “Etkin Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimin İngilizce Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi.”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
77. Şahinel, M., “Etkin Öğrenme”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Demirel, Ö. Ed.), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005.
78. Şaşan, H. H., 2002, “Yapılandırmacı Öğrenme”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74, s 49–52
79. Şimşek, H., *21. Yüzyılın Eşğinde, Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1997, s.7-8
80. Şimşek, H. ve Yıldırım, A., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2000, s 9

81. Tarman, S., 1999 “Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri.”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
82. Taşpolatoğlu, A.E., 1993, “Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet'ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri.”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
83. Tazebay, A. (Edit)., Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı N., *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2000, s 19
84. Tertemiz, N., “Eğitimde Program Geliştirme”, *Eğitim Bilime Giriş*, Gazi Kitabevi, Ankara, 1997, s 186
85. Unat, F.R., *Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Toplu Bir Bakış*, Ankara, 1964
86. Varış, F., *Eğitimde Program Geliştirme "Teoriler - Teknikler"*, Alkım Kitapçılık-Yayıncılık, Ankara, 1996, s 12-16-17
87. Wooten, V., 2001, “ The Effectiveness Of Constructivist Learning Environment On Learning In The High Scholl Science Classroom.”
<<http://adt.curtin.edu.au/theses/available/adt-WCU20010725.142308>>
88. Yangın, B., 2005, “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu” (Aşkar, P. Koor.) Sabancı Üniversitesi, İstanbul,
<http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc>
89. Yıldırım, A., 1994, “Program Geliştirme Modelleri ve Ülkemizdeki Program Geliştirme Çalışmalarına Etkileri”, I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt I, Adana, s 157

90. Yurdakul, B., “Yapılandırmacılık” *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Demirel, Ö. Ed.) Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005, s 39-40
91. Yüksel, S., 2000, “Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi.”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
92. Yüksel, S., 2003, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları” Milli Eğitim Dergisi, Sayı 159,
93. Zoharik, J.A., *Constructivist Teaching. Blomington*, IN: Phi Delta Kapa Educational Foundaditions, 1995.

EKLER

EK-1 : ANKET FORMU

EK-2 : GÖRÜŞME FORMU

EK-3 : İZİNLER

EK-4 : ÖZGEÇMİŞ

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım

Yapmakta olduğum yüksek lisans tezi için, uygulanmakta olan yeni ilköğretim programı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırmada ve araştırmacı tarafından kullanılacaktır.

Araştırmanın güvenilirliğinin artması için, anketteki soruları dikkatli okuyarak uygun bulduğunuz seçeneğin üzerine X işareti koyarak cevaplayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ömer Faruk AK
Yeditepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz : Erkek Kadın

Görev Yaptığınız Okulunuzun Adı:

Resmi Okul Özel Okul

Atama Branşınız:

En Son Mezun Olduğunuz

Okul:

Fakülte:

Bölüm:

Mesleki Kıdeminiz (Sene) :

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ESKİ VE YENİ PROGRAM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	PROGRAMLAR	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Dersler, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına öncelik verilerek hazırlanmıştır.	Eski program			
	Yeni program			
2. Doğrusal (lineer) düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı ön plandadır.	Eski program			
	Yeni program			
3. İçerik hazırlanırken öğrenme, motivasyon ve iletişim ilkeleri dikkate alınmıştır.	Eski program			
	Yeni program			
4. Çağdaş öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmış ve gelişime açık bir yapısı vardır.	Eski program			
	Yeni program			
5. Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.	Eski program			
	Yeni program			
6. Öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine, sadece yol göstereceği etkinlikler bulunmaktadır.	Eski program			
	Yeni program			
7. Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan, alternatif değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmıştır.	Eski program			
	Yeni program			
8. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun yapıdadır.	Eski program			
	Yeni program			
9. Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmaktadır.	Eski program			
	Yeni program			
10. Dersler arası karşılaştırmalar yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	Eski program			
	Yeni program			
11. “Öğretme” den çok “öğrenme” uygulamaları esas alındığından tüm derslerde öğrenciyi merkeze alan bir yapısı vardır.	Eski program			
	Yeni program			
12. Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte, süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir.	Eski program			
	Yeni program			
13. Öğrencileri değerlendirme süreci karmaşık, evrak işleri fazla ve kaynak sarfiyatı çok yapılmaktadır.	Eski program			
	Yeni program			
14. Dersler için planlama yapmak ve yapılan planları uygulamak kolay olmaktadır.	Eski program			
	Yeni program			
15. Etkinlikleri uygulamak çok zaman almakta ve kalabalık sınıflarda konular zamanında bitirilememektedir.	Eski program			
	Yeni program			

Anket ile ilgili eklemek istediklerinizi boşluğa yazınız

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ PROGRAMIN ETKİNLİKLERİNİ UYGULAMA DURUMU	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
1. Sınıf içerisinde her öğrencinin farklı bir şekilde öğrenebileceğini düşünerek farklı etkinlikler düzenlerim ve uygularım.					
2. Öğrencilerin belirli projeler üzerinde çalışmalarını sağlarım ve yaptıkları proje çalışmalarını, sınıftaki diğer arkadaşlarına sunmalarına olanak tanırım.					
3. Öğrencilere, araştırmaya ve yeni bilgiler yapılandırmaya teşvik eden açık uçlu sorular sorarım ve ödevler veririm.					
4. Öğrencilerimin, bilgiye ulaşma yöntemlerini öğrenmeleri için onlara rehberlik ederim.					
5. Öğrenci ve velilerin okul etkinliklerinden haberdar olmaları için, periyodik toplantılar yaparım.					
6. Değişik bakış açılarını ortaya çıkararak, öğrencilerin farklı açılardan düşüncelerini ve tartışmalarını sağlarım.					
7. Öğrencilerin, öğrendikleri ile okul dışındaki yaşamları arasında bağlantılar kurmalarını sağlarım.					
8. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan materyalleri hazırlarım.					
9. Sınıf içi etkinlikleri öğrencilerle birlikte planlarım.					
10. Öğrencilerin etkileşimde bulunarak, ortak bilgi üretimi için işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanırım.					
11. Eğitsel oyunları, rol yapma ve drama tekniklerini kullanırım.					
12. Sunulan kavramlara ilişkin, öğrencilerden örnek vermelerini isterim ve kavram haritaları kullanırım.					
13. Tepegöz, video, VCD, bilgisayar, projeksiyon gibi görsel ve işitsel araçları kullanırım.					
14. Ünite ile ilgili konularda, yaşanan güncel sorunlarla ilgili olarak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlarım.					
15. Sınıf içi düzenin sağlanmasında ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kararlar almalarına izin veririm.					
16. Öğrencilerin birbirlerini ve kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanırım.					
17. Öğrencilerden ders sonunda konu ile ilgili resim yapmalarını isterim ve öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade etmelerine olanak tanırım.					
18. Öğrencilerin derse karşı tutumlarını, tutum ölçekleri kullanarak belirlerim.					
19. Öğrencilerin, yaptıkları çalışmaların sonuçlarına nasıl ulaştıklarını, nasıl düşündüklerini öğrenmek için onları gözlemlerim ve görüşmeler yaparım.					
20. Öğrencilerden, eğitim süreci içerisinde yaptıkları tüm çalışmaların içinde yer alacağı dosyalar tutmalarını isterim.					

Anket ile ilgili eklemek istediklerinizi boşluğa yazınız

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ PROGRAMI UYGULAMADA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Yeni program hakkında aldığımız eğitimlerin yetersiz olması nedeniyle programı uygulamada güçlük çekiyorum.					
2. Öğrenilecek konuların ve etkinliklerin seçiminin öğrencilere bırakılması durumunda, onlar için gerekli bilgileri tam olarak veremiyorum.					
3. Öğrencilerin birlikte araştırma yapmaları ve ders dışında çalışmalarını için uygun ortamlar yok.					
4. Veliler öğretme-öğrenme yöntemlerini bilmiyorlar ve öğrencilerin çalışmalarınıyla ilgilenmiyorlar.					
5. Farklı etkinlikler konusunda bilgim yeterli değil ve farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinebileceğim kaynaklara sahip değilim.					
6. Ders kitaplarında bazı konular öğrenci seviyesinin üzerinde anlatıldığı için, kitaplardaki bazı konuları açıklamakta güçlük çekiyorum.					
7. Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok zaman alıyor ve her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zamanları yetmiyor.					
8. Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak ve uygulamak uzun zaman gerektiriyor.					
9. Okul yöneticileri yenilik taraftarı olmadığı için değişik etkinlikler yaptığım zaman desteklenmiyorum ve tepki alıyorum.					
10. Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına ulaşamıyorlar ve araştırmalardan yeterli verimi alamıyorlar.					
11. Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmenin, zaman alan, yorucu bir işlem olduğunu düşünüyorum.					
12. Okulun fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmamıza uygun değil.					
13. Öğretmenler ve öğrenciler ekonomik yetersizliklerden dolayı, bilgisayar, kitap, dergi gibi kaynaklardan yeterince yararlanamıyor.					
14. Teknolojiden yararlanma (video, slâyt izletme, kaset dinletme, bilgisayar, vs.) olanağım yok.					
15. Çevrede öğrencilerin gidebilecekleri kütüphaneler yeterli değil.					
16. Farklı etkinlikler ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri var olan sınavlara hazırlamıyor.					
17. Olanaksızlıklardan dolayı geziler düzenleyemiyorum.					
18. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle, bireysel farklılıkları gözlemleyerek gerekli uygulamaları yapamıyorum.					
19. Öğrenciler sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması sebebiyle projeleri gerçekleştirmede zorlanıyorlar.					
20. Öğrenciler değişime kapalılar ve farklı etkinliklere katılmak istemiyorlar.					

Anket ile ilgili eklemek istediklerinizi boşluğa yazınız

GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Okul:Tarih-saat:Görüşmeci:

Giriş

Merhaba, benim adım Ömer Faruk AK. Beykoz Yavuz Selim İlköğretim Okulunda öğretmenim. Aynı zamanda Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programı öğrencisiyim. İlköğretim okullarında uygulanmaya başlanan yeni müfredat hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile ilgili araştırma yapıyorum ve konu ile ilgili olarak sizin görüşlerinizi ve uygulamalarınızı öğrenmek istiyorum.

Görüşme sürecinde bana söyleyeceklerinizin tamamı gizlidir. Bu bilgiler sadece tarafımdan incelenecektir. Araştırma sonunda bireylerin isimleri kesinlikle raporda yer almayacaktır.

Başlamadan önce, söylediklerimle ilgili olarak belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mıdır?

Bu görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorularıma başlamak istiyorum.

Görüşme soruları:

- 1- Eski ilköğretim programı hakkında neler düşünüyorsunuz?
Okuma-yazma öğretimi kolay ve etkili olup-olmadığı
Öğrenci merkezli olup-olmadığı
Dersler birbirini tamamlayan nitelikte olup-olmadığı
Uygulama ağırlıklı olup-olmadığı
Konuların öğrenci seviyesine uygun olup-olmadığı
Gerçek hayatla bağlantılı olup-olmadığı
Diğer...
- 2- Eski ilköğretim programının değerlendirme yöntemleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
Sonucu ve/veya süreci değerlendirdiği
Somut, kolay ve kısa sürede yapılıp-yapılmadığı
Alternatif yöntemler kullanılıp kullanılmadığı
Mevcut sınavlara hazırlayıp hazırlamadığı
Diğer...
- 3- Yeni programın tamamını incelediniz mi? Programın genel mantığı hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 4- Yeni ilköğretim programı hakkında neler düşünüyorsunuz?
Okuma-yazma öğretimi kolay ve etkili olup-olmadığı
Öğrenci merkezli olup-olmadığı
Dersler birbirini tamamlayan nitelikte olup-olmadığı
Uygulama ağırlıklı olup-olmadığı
Konuların öğrenci seviyesine uygun olup-olmadığı
Gerçek hayatla bağlantılı olup-olmadığı
Diğer...

- 5- Yeni ilköğretim programının değerlendirme yöntemleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
Sonucu veya süreci değerlendirdiği
Somut, kolay ve kısa sürede yapılıp-yapılmadığı
Alternatif yöntemler kullanılıp kullanılmadığı
Mevcut sınavlara hazırlayıp hazırlamadığı
Diğer...
- 6- Yeni program ile derslerin işlenişi esnasında hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
Yaratıcı drama/drama/rol yapma
Proje çalışmaları
Beyin fırtınası
İşbirlikli öğrenme
Deney ve gözlem yapma
Bilgisayar destekli öğretim
Örnek olay çalışması
Kavram haritaları
Tartışma
Diğer...
- 7- İlköğretim programının değişmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
Eski programın başarılı olup olmadığı
Yeni programın çağdaş öğrenme yaklaşımlarına dayanıp dayanmadığı
Yeni programın ülkemizin şartlarına uyup-uymadığı
Diğer...
- 8- Yeni programın uygulanması kapsamında ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
Zaman sorunu
Teknik sorunlar
Ekonomik sorunlar
Kaynak-materyal sorunu
Bilgi sorunu
Çevresel sorunlar
Değerlendirme sorunu
Mekân sorunu
Diğer...
- 9- Yeni öğretme-öğrenme yöntemlerini araştırıyor musunuz? Nasıl?
- 10- Öğrencilerin davranışlarını sürekli gözlemleyerek derslere ve okula karşı istek-isteksizliklerini belirlemeye çalışıyor musunuz? Nasıl?
- 11- Yeni program hakkında velilerle toplantı yapıyor musunuz? Hangi sıklıkla?



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

FK:2

27 Aralık 2005

SAYI : B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-9000/ 6334
KONU : Anket (ÖMER FARUK AK)

İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsünde "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden **Ömer Faruk AK** İstanbul İli Beykoz ve Ümraniye İlçelerinde (Yavuz Selim İÖÖ., Türker İnanoğlu İÖÖ., Ahmet Akça İÖÖ., Rüzgarlıbahçe İÖÖ., Atatürk İÖÖ., Tepetarla İÖÖ., İshakağa İÖÖ., Halide Edip Adıvar İÖÖ., Hacı Numan İÖÖ., Sadat Simavi İÖÖ., Anadolu Hisarı İÖÖ., Güzelce Hisar İÖÖ., Çiğdem İÖÖ., TED Koleji, Özel Doğa Koleji İÖÖ., Ümraniye Alemdağ İ.Ö.O., Çatalmeşe İÖÖ., Nişantepe İÖÖ., Birlik İÖÖ., Çayırönü İÖÖ., Aşağı Dudulu İÖÖ., 75. Yıl İÖÖ., Çağrı Bey İÖÖ., Cengiz Topel İÖÖ., M. Vasıf Karslıgil İÖÖ., Emrullah Turanlı İÖÖ., Küçük Ülkü İÖÖ., Çakmak İÖÖ., Anafen İÖÖ., İrfan Koleji, Çekmeköy İÖÖ., İrmak İÖÖ., Eyüboğlu İÖÖ., Özel Toprak İÖÖ., Sezgin İÖÖ.) İlköğretim okullarında Sınıf Öğretmelerine uygulamak üzere "**İLKÖĞRETİM OKULLARI 1-5. SINIFLARDA UYGULANMAYA BAŞLAYAN YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**" ile ilgili anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir.

Gerekli iznin verilmesini arz ederim.

Mine ÇAKALUZ
Genel Sekreter

SEKRETER: B.B.

EKİ: Anket Formu (5 sayfa)

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/170
Konu : Anket (Ömer Faruk AK)

03/02/2006

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ: a) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
b) Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğünün 27.12.2005 tarih ve 6334 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Ömer Faruk AK'ın "İlköğretim Okulları 1-5 Sınıflarda Uygulanmaya Başlayan Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri" konusunda anket çalışması yapmak istediği hakkındaki (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, EK-3/3/1/2/3/4'de belirtilen 71(yetmişbir) sorudan ibaret anket çalışmasını EK-2'de belirtilen ilimiz okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim

Ömer BALİBEY
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ(b) yazı ve ekleri

03.02.2006
Ali SOZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGITIME
%100
DESTEK

4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 182
Konu : Anket (Ömer Faruk AK)

07 /02/2006

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) Valilik Makamının 03.02.2006 tarih ve 580/170 sayılı onayı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
c) Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğünün 27.12.2005 tarih ve 6334 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Ömer Faruk AK'ın "İlköğretim Okulları 1-5 Sınıflarda Uygulanmaya Başlayan Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri" konusunda anket çalışması yapmasının uygun görüldüğü hakkındaki (a) Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Onayı doğrultusunda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.


M. Hayri BİLİCİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Onayı.
Ek-2. Anket



4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

ÖZGEÇMİŞ
Ömer Faruk AK

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi	05.03.1979
Doğum Yeri	Elbistan
Medeni Durumu:	Evli

Eğitim :

Lise	1992-1995	Elbistan Mükrimin Halil Lisesi
Lisans	1996-2000	İnönü Üniversitesi Eğitim Fak., Kimya Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2004-2006	Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yön. ve Den. Yüksek Lisans Programı

Çalıştığı Kurumlar:

2006- Devam ediyor Ümraniye Sabiha Hamdi Türkay İlköğretim Okulu
2004-2006 Beykoz Yavuz Selim İlköğretim Okulu
2000-2004 Esenler Örfi Çetinkaya İlköğretim Okulu