



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

**İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE**  
**YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMA ETKİLİLİĞİ**  
**(İSTANBUL İLİ-ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)**

**Mustafa ÖZGENEL**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul-2006**



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

**İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE  
YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMA ETKİLİLİĞİ  
(İSTANBUL İLİ-ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)**

**Mustafa ÖZGENEL**

**Danışman  
Doç. Dr. Halil EKŞİ**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul-2006**

İlköğretim...I. Kademe Öğretmen Algılarına Göre  
Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiği

Mustafa ÖZGENEL

ONAY

Jüri:

(Tez Danışmanı)

Doc. Dr. Halil EKŞİ



Prof. Dr. Muhsin HESAPCI OĞLU  
KESAPCI

Dr. Mustafa OTRAR



Yüksek Lisan Tez Kurulu Tarafından Onay Tarihi 21/06/2006

21/06/2006

TUTANAK

Mustafa ÖZGENEL....., 21/06/2006 tarihinde

İlköğretim I. Kademe Öğretmen Algularına Göre  
Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiği

başlıklı tezini savunmuş ve başarılı olduğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı: Doc. Dr. Halil EKŞİ.....



Üye :

Prof. Dr. Muhsin HESAPCI OĞLU  
Keremci

Üye :

Dr. Mustafa OTRAR.....



# İÇİNDEKİLER

## Sayfa

<i>İÇİNDEKİLER</i> .....	<i>ii</i>
<i>SİMGELER LİSTESİ</i> .....	<i>vi</i>
<i>KISALTMALAR LİSTESİ</i> .....	<i>vii</i>
<i>ŞEKİLLER LİSTESİ</i> .....	<i>viii</i>
<i>ÇİZELGELER LİSTESİ</i> .....	<i>ix</i>
<i>ÖNSÖZ</i> .....	<i>xvii</i>
<i>ABSTRACT</i> .....	<i>xix</i>
<i>ÖZET</i> .....	<i>xx</i>

## **BÖLÜM I**

<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.1. Araştırmanın Alt amaçları.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7. Tanımlar.....	8

## **BÖLÜM II**

<b>İLGİLİ LİTERATÜR</b> .....	<b>11</b>
2.1. Yeni İlköğretim Programı.....	12
2.1.1. Program Geliştirme Nedenleri.....	12

2.1.2. Yeni Öğretim Programlarının Vizyonu.....	13
2.1.3. Programın Referans Noktaları.....	14
2.1.4. Programın Öngördüğü Ölçme ve Değerlendirme.....	15
2.1.5. Programın Öğeleri ve İçeriği.....	16
2.1.6. Öğrenme-Öğretme Durumları.....	17
2.2. Yeni İlköğretim Programının Temelini Oluşturan Yaklaşımlar.....	19
2.2.1. Yapılandırmacılık.....	19
2.2.1.1. Yapılandırmacılık Açısından Öğrenme.....	22
2.2.1.2. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	24
2.2.1.3. Sosyokültürel Yapılandırmacılık.....	24
2.2.1.4. Radikal Yapılandırmacılık.....	25
2.2.1.5. Yapılandırmacı Öğretmen ve Öğrenci .....	28
2.2.1.6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ölçme ve Değerlendirme.....	31
2.2.2. Çoklu Zeka Teorisi.....	34
2.2.2.1. Zeka Nedir?.....	34
2.2.2.2. Zeka Alanları.....	36
2.2.2.3 Çoklu Zeka ve Çoklu Değerlendirme.....	40
2.2.3. Tematiklik İlkesi.....	42
2.2.4. Öğrenci Merkezli Eğitim.....	43
2.2.5. Aktif Öğrenme.....	48
2.2.5.1. Aktif Öğrenmenin Yararları.....	49
2.2.5.2. Aktif Öğrenmenin Avantajları.....	50
2.2.5.3. Aktif Öğrenmenin İlgi Görme Nedenleri.....	50
2.2.5.4. Aktif/Etkin Öğrenmenin Özellikleri.....	51
2.2.5.5. Aktif Öğrenmede Öğretmen.....	51
2.2.5.6. Aktif Öğrenci.....	52
2.2.5.7. Aktif Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirme.....	54
2.2.6. Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim.....	55
2.3. İlgili Çalışmalar.....	58

## **BÖLÜM III**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>66</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	66
3.2. Evren ve Örneklem.....	66
3.3. Kullanılan Ölçüm Aracının Tanıtılması.....	68
3.4. Verilerin Toplanması.....	70
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	70

## **BÖLÜM IV**

<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>73</b>
4.1. Araştırma Evrenindeki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	77
4.2.1. I. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	78
4.2.2. II. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
4.2.3. III. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
4.2.4. IV. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87
4.2.5. V. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
4.2.6. VI. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	94
4.2.7. VII. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	101
4.2.8. VIII. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	104
4.2.9. IX. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	109
4.2.10. X. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	116
4.2.11. XI. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	120
4.2.12. XII. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	120
4.2.13. XIII. Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	121

## **BÖLÜM V**

<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>123</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	123

5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	123
5.2. Öneriler.....	127
5.2.1. Uygulamacılara Öneriler.....	127
5.2.2. Diğer Araştırmacılara Öneriler.....	129
<b>EKLER.....</b>	<b>131</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>137</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>144</b>



## SİMGELER LİSTESİ

- n:** Frekans  
**Sd:** Serbestlik Derecesi  
**ss:** Standart Sapma  
 $\bar{x}$ : Aritmetik Ortalama  
**%:** Yüzde  
**p:** Anlamlılık Derecesi (significance)

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>MEB:</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>TTKB:</b>	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
<b>EARGED:</b>	Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
<b>vd.:</b>	Ve diğerleri
<b>SPSS:</b>	Statistical For Social Sciences
<b>ÇZ:</b>	Çoklu Zeka
<b>YİP:</b>	Yeni İlköğretim Programları
<b>YPÖ:</b>	Yeni Programlar Ölçeği
<b>ÖME:</b>	Öğrenci Merkezli Öğrenme
<b>İ.Ö.O.:</b>	İlköğretim Okulu

## ŞEKİLLER LİSTESİ

### Sayfa

Şekil 2.1. Program Geliştirme Modeli.....	18
Şekil 2.2. Öğrenmeye İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar.....	20
Şekil 2.3. Çoklu Zekâya Dayalı Öğretim Tasarım Modeli.....	39

## ÇİZELGELER LİSTESİ

### Sayfa

<b>Çizelge 2.1.</b>	<b>Öğrenme-Öğretme Kuramlarının Bakış Açılarının Karşılaştırılması.....</b>	<b>20</b>
<b>Çizelge 2.2.</b>	<b>Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıf Karşılaştırması.....</b>	<b>30</b>
<b>Çizelge 2.3.</b>	<b>Yapılandırmacılık (Oluşturmacılık) Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Haritası.....</b>	<b>32</b>
<b>Çizelge 2.4.</b>	<b>Eski ve Yeni Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması.....</b>	<b>35</b>
<b>Çizelge 2.5.</b>	<b>Çoklu Zeka Kuramında Değerlendirme Teknikleri.....</b>	<b>41</b>
<b>Çizelge 2.6.</b>	<b>Geleneksel ve Öğrenci Merkezi Eğitimin Karşılaştırılması.....</b>	<b>45</b>
<b>Çizelge 2.7.</b>	<b>Öğrenci Merkezli Eğitim İle Öğretmen Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması... </b>	<b>46</b>
<b>Çizelge 2.8.</b>	<b>Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması.....</b>	<b>53</b>
<b>Çizelge 2.9.</b>	<b>Bireysel Benzerlikler ve Farklılıklar.....</b>	<b>56</b>
<b>Çizelge 2.10.</b>	<b>Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal, ve Fizyolojik Öğrenci Özellikleri.....</b>	<b>58</b>
<b>Çizelge 3.1.</b>	<b>Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Okullara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....</b>	<b>67</b>
<b>Çizelge 4.1.</b>	<b>Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin İlçelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....</b>	<b>73</b>
<b>Çizelge 4.2.</b>	<b>Cinsiyet Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>73</b>
<b>Çizelge 4.3.</b>	<b>Yaş Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>74</b>
<b>Çizelge 4.4.</b>	<b>Medeni Durumu Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>74</b>
<b>Çizelge 4.5.</b>	<b>Kıdem Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....</b>	<b>74</b>

- Çizelge 4.6.** Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....75
- Çizelge 4.7.** En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....75
- Çizelge 4.8.** Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....76
- Çizelge 4.1.9.** Çalıştığı Okul İmkanları Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....76
- Çizelge 4.10.** Programlarla İlgili Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....77
- Çizelge 4.11.** Programlarla İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursu Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....77
- Çizelge 4.12.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....78
- Çizelge 4.13.** Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....78
- Çizelge 4.14.** Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....79
- Çizelge 4.15.** Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....79
- Çizelge 4.16.** Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....80
- Çizelge 4.17.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....80

- Çizelge 4.18.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**81**
- Çizelge 4.19.** Programı Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**81**
- Çizelge 4.20.** Programı Benimseme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**82**
- Çizelge 4.21.** Programı Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**83**
- Çizelge 4.22.** Programı Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....**83**
- Çizelge 4.23.** Programların Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**84**
- Çizelge 4.24.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**85**
- Çizelge 4.25.** Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**85**
- Çizelge 4.26.** Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**86**
- Çizelge 4.27.** Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**86**
- Çizelge 4.28.** Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**87**

- Çizelge 4.29.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**87**
- Çizelge 4.30.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**88**
- Çizelge 4.31.** Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**89**
- Çizelge 4.32.** Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**89**
- Çizelge 4.33.** Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**90**
- Çizelge 4.34.** Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**90**
- Çizelge 4.35.** Programın Geneline İlişkin Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....**91**
- Çizelge 4.36.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okutulan Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**92**
- Çizelge 4.37.** Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okutulan Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**92**
- Çizelge 4.38.** Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okutulan Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**93**
- Çizelge 4.39.** Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okutulan Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**93**

- Çizelge 4.40.** Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Okutulan Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**94**
- Çizelge 4.41.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**95**
- Çizelge 4.42.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**96**
- Çizelge 4.43.** Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**97**
- Çizelge 4.44.** Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**98**
- Çizelge 4.45.** Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**98**
- Çizelge 4.46.** Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**99**
- Çizelge 4.47.** Programın Geneline İlişkin Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....**100**
- Çizelge 4.48.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**101**
- Çizelge 4.49.** Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**102**



- Çizelge 4.50.** Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**102**
- Çizelge 4.51.** Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**103**
- Çizelge 4.52.** Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**104**
- Çizelge 4.53.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**104**
- Çizelge 4.54.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**105**
- Çizelge 4.55.** Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**105**
- Çizelge 4.56.** Programı Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....**106**
- Çizelge 4.57.** Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**106**
- Çizelge 4.58.** Programı Benimseme Alt Boyutu Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**107**
- Çizelge 4.59.** Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**107**
- Çizelge 4.60.** Programı Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**108**

- Çizelge 4.61.** Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**108**
- Çizelge 4.62.** Programın Geneline İlişkin Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**109**
- Çizelge 4.63.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**110**
- Çizelge 4.64.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**110**
- Çizelge 4.65.** Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**111**
- Çizelge 4.66.** Programı Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**112**
- Çizelge 4.67.** Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**112**
- Çizelge 4.68.** Programı Benimseme Alt Boyutu Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**113**
- Çizelge 4.69.** Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**114**
- Çizelge 4.70.** Programı Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**114**
- Çizelge 4.71.** Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....**115**

- Çizelge 4.72.** Programın Geneline İlişkin Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....**116**
- Çizelge 4.73.** Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Kursu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**117**
- Çizelge 4.74.** Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Kursu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**117**
- Çizelge 4.75.** Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Kursu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....**118**
- Çizelge 4.76.** Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Kursu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....**118**
- Çizelge 4.77.** Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Hizmet İçi Kursu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....**119**
- Çizelge 4.78.** Yeni İlköğretim Programlarının Öngördüğü Ölçme, Değerlendirme, Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanıp-Uygulanmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark İçin Tek Örneklem  $\chi^2$  (Kay-Kare) Testi.....**120**
- Çizelge 4.79.** Yeni İlköğretim Programına Göre Hazırlanan Öğrenci Ders ve Çalışma Kitaplarının Etkili Kullanılıp-Kullanılmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark İçin Tek Örneklem  $\chi^2$  (Kay-Kare) Testi.....**121**
- Çizelge 4.80.** Yeni İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İhtiyaçları Karşılıyıp-Karşılımadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark İçin Tek Örneklem  $\chi^2$  (Kay-Kare) Testi.....**121**

## ÖNSÖZ

Araştırmanın karmaşıklaştığı anlarda yönlendirici ve öğretici bilgilerini benimle paylaşan sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Halil EKŞİ hocama, manevi destekleri ile beni yüreklendiren öğrencilerime (5/A), hoşgörüsü için okul müdürüm Yılmaz CEYHAN'a, dilbilgisi konularında her an bilgisine başvurduğum dostum Mahir KARAKULAK'a, çevirilerde yardımlarını esirgemeyen Serkan ŞENDAĞ'a, İlyas ÖZTÜRK'e, ve Vildan Işık AYDEMİR'e, anketlerin uygulanmasında bana rehberlik eden sevgili ağabeyim Mehmet DEMİRCİ'ye ve dostum Ali YÜCEL'e, yaşama sevinci ile bana moral veren emekli öğretmen saygıdeğer Güner GÜVEN'e, okuldaki mesai arkadaşlarıma ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında algılarını benimle paylaşan meslektaşlarıma içtenlikle teşekkür ediyorum.

Bu zor ve yorucu araştırmanın her anında beni yüreği ile destekleyen sevgili eşime ve dünya tatlısı kızıma hoşgörü ve anlayışları için minnettarım.

*yiğit babama,  
Őefkatli anneme  
ve aramızdan erken ayrılan dostum Yasin'e...*

## ABSTRACT

In this study new application activity of education's programs has been tried to be determined in respect of the perceptions of educator. The research consists of five main chapters as Introduction, Relevant Literature, Method, Findings and Interpretation, Conclusion, Discussion and Proposals. In the chapter of literature an inclusive field has been surveyed on education which is sensitive to constructivist, the theory of multiple intelligence, the thematicness principle, and student centered education, active learning and individual differences.

In İstanbul Anatolian Side the teachers of the first grades of elementary education (1-5) have formed the center of the study 5 counties, 30 primary education schools and 463 teachers (252 female, 211 male educators) have formed the sampling. In the study, Personal Information Form and Criterion of New Programs rectified by Gömleksiz (2005) have been used. To test if the difference between averages of two unrelated samplings is meaningful "t" test has been applied for independent group, and to test if the difference between averages of more than two samplings is meaningful one-way analysis of variance has been applied (ANOVA) and Post-Hoc LSD and Scheffe tests have been carried out after one-way analysis of variance done in order to determine in which groups it acquires a different character. Acquired significance of statistics has been assumed as .05 level and two ways.

Whether in schools education environment is adequate for application of new program, how much teachers know the programs, whether they adopt them, what their perception in related with application and general line of program have been displayed by the study in views of gender, age, marital status, seniority, reaching class level, the last graduated school, and department graduated, facilities of the school worked data level concerned with new programs and in service training course. Results of the study have been compared to anterior studies and discussed in interest with programs.

**Key Words:** Constructivism, The Theory of Multiple Intelligence, The New Program of Elementary Education, Active Learning, Student Centered Education.

## ÖZET

Bu araştırmada yeni ilköğretim programlarının uygulanma etkililiği, öğretmen algılarına göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma; *Giriş, İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular ve Yorum* ile *Sonuç, Tartışma ve Öneriler* olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Literatür bölümünde yapılandırmacılık, çoklu zeka teorisi, tematiklik ilkesi, öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme ve bireysel farklılıklara duyarlı eğitim üzerinde kapsamlı alan taraması yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini İstanbul Anadolu Yakası'nda ilköğretim I. kademe sınıf (1-5) öğretmenleri, örneklemi ise 5 ilçe, 30 ilköğretim okulu ve 463 öğretmen (252 kadın, 211 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ve Gömleksiz'in (2005) geliştirdiği *Yeni Programlar Ölçeği* kullanılmıştır. İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için bağımsız grup "t" testi, ikiden daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup-olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD ve Scheffe testleri uygulanmıştır. Elde edilen istatistiklerin manidarlığı .05 düzeyinde ve çift yönlü kabul edilmiştir.

Araştırma ile okullardaki eğitim ortamının yeni programın uygulanmasına uygun olup olmadığı, öğretmenlerin yeni programları ne ölçüde tanıdıkları, benimseyip benimsemedikleri, uygulamaya ve programın geneline ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, okutulan sınıf, en son mezun olunan okul, mezun olunan bölüm, çalışılan okulun imkanları, yeni programlarla ilgili bilgi düzeyi ve hizmet içi eğitim kursu değişkenleri açısından ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları programlara ilgili daha önceki araştırmalarla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacılık, Çoklu Zeka Kuramı, Yeni İlköğretim Programı, Aktif Öğrenme, Öğrenci Merkezli Eğitim.

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve araştırmada adı geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

#### **1.1.Problem Durumu**

Bilimin son üç yüz yıldaki hızlı gelişmesi, uygarlık tarihindeki belki de en önemli olaydır. Bilim bir yandan teknolojik uygulaması yoluyla yaşam koşullarını değiştirirken, öte yandan düşünmemizi biçimlemekte, dünya görüşümüzü etkilemektedir (Yıldırım, 2003). Bunun sonucunda ekonomik ve siyasi düzen, sosyo-kültürel yapı ve eğitim sistemi gibi bir çok alan bu değişim ve gelişmelerden etkilenmektedir. Her şey bir küreselleşme şemsiyesi altında, sıkı rekabet, yeni teknoloji , kaliteli hizmet ya da üretim koşullarıyla baş etme becerisine bağlıdır (Ergin, 2002). Ekonomik güç bilgiye sahip olanın elinde toplanmakta, maddi kaynaklar ve emek artık ekonomik gücün ana kaynağı olma özelliğini yitirmektedir. Doğal kaynaklara, hammaddelere, ucuz işgücüne ya da büyük tesislere sahip olmak artık rekabetçi üstünlük sağlayamamaktadır (Barutçugil, 2002). Globalleşen dünyada bilginin sürekli ve sistematik gelişimi eğitim sürecini de olumlu etkilemektedir (Sabuncuoğlu, 2000).

Bireyin yeteneklerini geliştiren ve toplumun kalkınıp gelişmesini sağlayan eğitim, insana iyi yaşam koşullarını veren unsurların başında gelir. Çünkü eğitim toplumsal gelişmenin itici gücünü oluşturur. Bu nedenle, toplumların gelişmişliği eğitim seviyeleri ile ölçülebilir (Yamaner, 1999). Ülkeleri, dolayısıyla ulusları ayakta tutan istikrarlı ve sistemli bir şekilde verilen ve bu anlayışın yeşermesine zemin hazırlayan eğitim kurumlarıdır (Kayaalp, 2006). Eğitim; insan davranışında bilgi, beceri, anlayış, tavır, karakter, vb. önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli gelişimler sağlamak amacı ile yürütülen düzenli etkileşim (Yıldırım,



1999) sürecidir. Eğitim, çağın temel paradigmasına göre şekillenir ve kendi sistemini bütün özellikleri ile birlikte (süreç uzun olsa da) oluşturur. Örneğin, sanayi toplumunda, eğitim ve okul ile ilgili metaforlar incelendiğinde “fabrika” sözcüğü çok sık olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler ham maddedir ve toplumun istediği yönde ve planlanan ürün niteliğine göre biçimlendirilir (Aşkar vd., 2005).

Eğitim kavramı bilgi toplumuna geçiş sürecinde yeni anlamlar kazanmaktadır. Eğitimin yeniden kavramsallaşması sürecinde; bilimsel gelişmeler, teknolojiye gelişmeler, bilginin yeniden örgütlenmesi ve akışkanlığı ile toplumsal beklentiler önemli roller oynamaktadırlar. Erdoğan (2002), eğitimde ve öğretimde yeni değerleri; “yeni binyılın gerçekleri, ideal insan tipinin ve bilgi konusundaki anlayışın değişmesi, bilgiyi kazandıran tek kurumun artık okul olmadığı, eğitimde kişiye-yere ve zamana olan bağlılığın azalması, küreselleşme olgusu, post-modern (endüstri sonrası) topluma doğru değişen eğitim ve biyo-teknolojik eğitim anlayışı, demokrasinin gittikçe önem kazanan bir değer haline gelmesi, her şeyin nedenini eğitime dayandırma alışkanlığı, çoklu zeka kuramı, bilgisayarın yaygınlaşması, eğitimin hükümetlere göre değişmesi, iş hayatının beklentileri, teknolojik devrim ve eğitimde değişim” olarak ifade etmektedir. Demirel (2005), eğitimde program geliştirmeyi etkileyen yeni yönelimleri; “çoklu zeka kuramı, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yapılandırmacılık, proje tabanlı öğrenme, beyin temelli öğrenme” şeklinde belirtmektedir.

Çağdaş eğitim anlayışı artık, öğrenciyi ansiklopedik bilgiyi ezberleyen birey olması yerine, bilgiye nasıl ulaşacağını ve nasıl öğrenebileceğini bilen bireyler olarak kabul etmektedir. Nasıl öğreneceğini ve bilgiye her koşulda ulaşabilen birey global dünyada sadece bilgiye sahip olunarak değil, bilgiyi üreten ve işleyenlerin ilerleyebileceğinin farkındadır. Bilgi çağı eleştirel düşünen, üreten, sorgulayan, öğrenen, sorunlarına çözümler üreten, değişim ve gelişmelere açık insan profilini çizmektedir. Örneğin, artık “Dünya öğrenciliği” kavramından söz edilmektedir (Tezcan, 2002). Bilgi, sanayileşme ve teknolojik gelişme eğitimin nitelik ve biçiminde sürekli değişmelere yol açmaktadır. Çağımızdaki bu değişim ve gelişmeler eğitim programlarının yenilenmesini zorunlu kılmaktadır.

Türkiye'nin de bu gelişmelerin uzağında kalması beklenemez. Nitekim yeni öğretim programlarında, 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 yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca yeni öğretim programlarında sıralanan becerilerin dünyada belirtilen becerilerle paralellik taşıdığı gözlenmektedir. Geleneksel bilgiye dayalı eğitim öğretim anlayışı çağımızda geçerliliğini kaybetmiştir. Yapılandırmacı görüşten etkilenen ve bu yönde öğretim programları üzerinde çalışmalar yapan ve yapmış olan bazı ülkeler Avustralya, İngiltere, İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Kanada ve Singapur 'dur (Aşkar vd., 2005). Birçok ülkede olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı da çağın öngördüğü yeni öğretim programı modeli oluşturmaya çalışmıştır.

Oluşturulan yeni öğretim programının uygulamasına pilot uygulamalar sonrasında, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında başlanmıştır. Programın etkililiğinin araştırılması yeni ilköğretim programlarının değerlendirilmesi ve başarıya ulaşması açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmayla yeni öğretim programının uygulanma etkililiği, ilköğretim I. kademe öğretmen algularına göre belirlenmeye çalışılmıştır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

MEB, YİP'in uygulanma etkililiği devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen alguları demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiğini ilköğretim I. kademe öğretmen algılarına göre belirlemektir. İlköğretim I. kademe öğretmen algıları yeni programın geliştirilmesine, varsa eksik yönlerinin ortaya konulması ve en önemlisi de programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program hakkındaki algılarının belirlenmeye çalışılması ile yeni programın başarıyla uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

#### 1.3.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Amacı gerçekleştirmek için çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *cinsiyetlerine* göre farklılaşmakta mıdır?
2. Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *yaşlarına* göre farklılaşmakta mıdır?
3. Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *medeni durumlarına* göre farklılaşmakta mıdır?
4. Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *kıdem sürelerine* göre farklılaşmakta mıdır?

5. Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *okuttukları sınıflara* göre farklılaşmakta mıdır?
6. Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *en son mezun olunan okula* göre farklılaşmakta mıdır?
7. Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *mezun oldukları bölüme* göre farklılaşmakta mıdır?
8. Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *çalıştıkları okul imkanlarına* göre farklılaşmakta mıdır?
9. Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *yeni programla ilgili bilgi düzeylerine* göre farklılaşmakta mıdır?
10. Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında

görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *hizmet içi eğitim kursuna katılıp/katılmadıklarına* göre farklılaşmakta mıdır?

11. Devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin **yeni ilköğretim programın öngördüğü ölçme, değerlendirme, yöntem ve teknikleri** hakkında görüşlerine ilişkin dağılımlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına göre hazırlanan **öğrenci ders ve çalışma kitapları** hakkında görüşlerine ilişkin dağılımlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
13. Devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına göre hazırlanan **öğretmen kılavuz kitapları** hakkında görüşlerine ilişkin dağılımlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Yeni öğretim programı uygulamaları 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Tüm programlar gibi yeni programında başarıya ulaşmasında en büyük sorumluluk elbette öğretmenlere düşmektedir. Bu açıdan programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa yönelik algıları önemlidir. Çünkü algı, büyük ölçüde bireyin ön öğrenmelerinden, beklentilerinden, güdülenmişlik düzeyinden etkilenir (Senemoğlu, 2001a). Ayrıca yeni öğretim programın uygulanma etkililiğinin, programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ile ilgili bir araştırma bulunmamaktadır.

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir (Demirel, 2005a). Bu araştırma, programın başarısını etkileyen öğretmenlerin algıları hakkında bilgi edinmek, programın varsa eksik,

güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak, programın uygulamasını değerlendirme, programla ilgili bundan sonra yapılacak araştırmalara ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağından önemlidir.

### **1.5. Araştırmanın Sayıtları**

- a) Yeni öğretim programının uygulanma etkililiğine yönelik, ilköğretim I.kademe öğretmen algılarını etkileyen (cinsiyet,yaş, kıdem süresi, okuttuğu sınıf, en son mezun olduğu okul, mezun olduğu bölüm, çalıştığı okulun imkanları, programla ilgili bilgi düzeyi, hizmet içi eğitim kursu) demografik yapı arasında farklılıklar olabilir.
- b) Katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- c) Araştırma kapsamı içerisinde çalışılan öğretmenler, evren grubunu yeterli düzeyde temsil etmektedir.
- d) Kullanılan istatistiksel teknikler amaca uygundur.
- e) Kullanılan ölçek istatistiksel açıdan güvenilirlerdir.
- f) Bu konudaki uzman ve literatür taraması araştırmanın geçerliliği bakımından yeterlidir.

### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. 2005-2006 Eğitim Öğretim yılı,

2. İstanbul İli Anadolu Yakası'nda bulunan (devlet) ilköğretim okulları,
3. İlköğretim I. kademe öğretmenleri,
4. Yeni öğretim programının uygulanma etkililiğinin, ilköğretim I.kademe öğretmen algılarına göre belirlenmesi “Yeni Programlar Ölçeği” ile sınırlıdır.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular yukarıdaki sınırlılıklar dahilinde genellenebilecektir:

### 1.7. Tanımlar

**Program:** Program kavramı üzerinde iki yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlar; (1) Program, birilerinin okullarda olmasını istediklerinin plan veya reçetesidir. (2) Diğer tarafta ne eğilimlerin ve ne de yönelimlerin betimlenmesi değil, programın okullarda varolanların bir durumu olarak görülmektedir (Karakaya, 2004). YİP dikkate alındığında; **Program**, eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilerin karşı karşıya geldikleri düzenli öğrenme yaşantılarının tümü (Bilen, 1999) tanımı kabul edilebilir.

**Program Geliştirme:** “Program Geliştirme” kavramının tanımlarına bakıldığında; toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak belli bir eğitim programının ya da tüm programların genel ve özel amaçlar, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yolları vb. bakımdan araştırma yoluyla düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra genelleştirilmesi işi (Demirtaş ve Güneş, 2002) veya eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü (Demirel, 2005a) şeklinde tanımlanmaktadır.

**Öğretim:** İçsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 2001a).

**Öğrenme:** Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 1997).

**Öğretim Programı:** Bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınav durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür (Senemoğlu, 1997).

**Yapılandırıcılık (yapısalcılık, oluşturmıcılık, inşaıcılık, constructivism):** Literatürde İngilizce “constructivism” olarak bilinen yapılandırıcılığı birçok araştırmacı farklı tanımlamaktadır. Demirel (2005b) ise yapılandırıcılığı: “1. Bireyin öğrendikleri bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya dayanan öğrenme yaklaşımı. 2. Öğrenenin, anlamlı deneyim ve diğerleri ile etkileşim ortamında oluşturduğu ve öğretmenin öğrenenler için deneyimleri anlamlı kıldığı öğrenme bakış açısı” olarak tanımlamaktadır.

**Çoklu Zeka Kuramı:** ÇZ kuramını iyi kavrayabilmek için öncelikle kuramın savunucusu olan Gardner’ın zeka tanımına bakmak gerekir. Gardner (2004) zekayı; “bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisidir” şeklinde tanımlamaktadır. Zekanın “birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilmesi” ve “sorun çözme veya ürün yaratma becerisi” zekaya farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır. ÇZ, geleneksel zeka anlayışına karşı çıkarak insan zekasını farklı zeka alanlarına ayıran, zekayı çoğul kabul eden, zekanın geliştirilebilir olduğunu savunan zeka kuramıdır. ZK kuramı, farklı kültürlerden beyni hasar görmüş, normal ve zeki insanlar, idiot savants, normal yetişkinler ve dahiler üzerinde yapılan bilimsel çalışmalar ışığında insanların sekiz (ki bu sayının ilerleyen yıllarda artabileceği kabul edilmekte) zeka alanına sahip olduğunu, öğrenmenin sekiz farklı yolla gerçekleşebileceğini, zekanın zeka testleri ile ölçülemeyeceğini savunmaktadır.



**Öğrenci Merkezli Eğitim:** ÖME, öğrencinin ilgisinden, yaşantısından yola çıkan; öğrencinin kendi deneyimi yoluyla bilgiye ulaşabilmesini, bilgiyi kavramasını, ve kullanmasını sağlamak amacıyla öğrencinin iç koşullarını (fizyolojik, psikolojik, zihinsel, cinsel, kültürel özelliklerini) göz önünde tutmayı ilke edinen eğitim-öğretim yaklaşımını ifade etmektedir (Türer, 2005).

**Aktif Öğrenme:** Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenen öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2005).

**Tematik:** Tematik yaklaşım, birçok farklı konu alanının bir birleriyle ilişkilendirilerek önceden belirlenen kapsamlı ve genel bir tema ile bütünleştirildiği bir programdır (İşler, 2004) veya farklı derslere ilişkin konuların birbiriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesi esasına dayanır (Gömleksiz, 2005).

**Algı:** Algı, duyuşal bilginin anlamlandırılması, yorumlanması sürecidir (Senemoğlu, 1997).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ LİTERATÜR

Türkiye de ilk program geliştirme çalışmalarına 1924 yılında başlanmıştır. Bu program daha çok halkın okuma ve yazma öğrenmesine, cumhuriyetin ilke ve esaslarını benimsetmeye yöneliktir. Daha sonraki (1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1984, vd.) program geliştirme çalışmalarında dünyadaki gelişmeler karşısında yetersiz olduğu anlaşılmış ve program geliştirme arayışları devam etmiştir. Eğitim sistemindeki temel sorun sistemin başlangıçta amaçladığı görevleri yerine getirmemesi değil, yeni gereksinimleri karşılayacak şekilde yapılanmamasından kaynaklanmaktadır (Özden, 1999).

Programlardaki değişimlerin “batılılaşma politikası” ile başlamış olduğu, 1960 yıllarına kadar Fransız eğitim sisteminin, 1960 sonrasında da Amerikan eğitim sistemi ve politikaları etkisinde kaldığı ve bu değişimlerin biçimsel olmaktan öteye gidemediği ifade edilebilmektedir (Karakaya, 2004). Fakat yeni öğretim programları bilimsel çalışma ve araştırmalar doğrultusunda oluşturulduğu için nitelik yönünden zengin bir içeriğe sahip olması bu boşluğu doldurabilmektedir.

Toplumun hatta yeni dünya düzeninin şekillenmesinde rol oynayan eğitim kurumlarının bir bütünlük ve beraberlik içinde geleceğe yönelik öğrenci yetiştirebilmeleri, öğrencilerin ve toplumun beklentileri doğrultusunda eğitim vermeleri ile mümkün olacaktır. Türkoğlu (1998); “20. yüzyılda, eğitim alanında, Kopernic türü bir devrim olmuştur, günümüzde eğitim ve öğretim, artık iyice tanımlandığı üzere, insan yaşamının bir dönemine bağlı değildir. Dünya hızla değişiyor ve karmaşık bir hale geliyor. Öyle ki, her kadın ve erkek, doğumdan ölüme değin ara vermeksizin kaçınılmaz bir eğitime gereksinimi hissetmektedir.” şeklinde eğitimin önemini vurgulamaktadır.

Türk Milli Eğitim Bakanlığı da dünyadaki gelişmelere paralel olarak ilköğretimden başlayarak kademeli ve ortaöğretimi de kapsayacak şekilde program değişikliğine yönelmiştir. İlk adım olarak da ; MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 12.07.2004 tarih ve 114,115,116,117 ve 118 sayılı kararları ile İlköğretim Matematik (1-5. sınıf), İlköğretim Türkçe (1-5.sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi ( 1-3. sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4-5. sınıf) dersi öğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir (TTKB, 2005).

## **2.1. Yeni İlköğretim Programı**

Aşağıda yeni öğretim programlarının tanıtılması üzerinde durulacaktır.

Çelik (2005) “Yeni öğretim programlarıyla katı davranışçı programdan zihinsel, yapıcı bir yaklaşıma geçilmiştir” ifadesiyle yeni öğretim programlarını özetlemektedir.

### **2.1.1. Program geliştirme nedenleri**

Milli Eğitim Bakanlığı programların geliştirilmesini gerekli kılan nedenleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi artırmak ve eşitliği sağlamak,
3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
5. Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,

6. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanının da bitirilmemesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
7. Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan uzak olması,
8. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
9. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
10. Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
11. Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının bir önem kazanmış olması,
13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliği daha baskın konuma gelmesi,
14. Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi (Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı, 2005).

Program geliştirme sürecinde; otuz sekiz sivil toplum kuruluşu, sekiz üniversiteden akademisyenler, 26304 öğrenci, 9192 veli, 2259 öğretmen ve 697 müfettiş katkıda bulunmuştur (TTKB, 2005).

### **2.1.2. Yeni öğretim programlarının vizyonu**

Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu bir Türkiye

Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek (Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı, 2005) ifadesi ile belirtilmektedir.

### 2.1.3. Programın referans noktaları

Programlar hazırlanırken *4 referans noktasına* dikkat edilmiştir. Bunlar:

- 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 noktası olarak kabul eder. PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası araştırmaların ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınır.

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 (Aşkar vd., 2005).

Öğretim programları hazırlanırken; *Toplumsal, Bireysel, Ekonomik, Tarihsel ve Kültürel Temeller* (TTKB, 2004) açıkça belirtilmiştir.

Tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrencilere kazandırılmak istenen **8 ortak beceri**; 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 (TTKB, 2004) hedeflenmektedir.

#### **2.1.4. Programın öngördüğü ölçme ve değerlendirme**

Yeni öğretim programları eski programdan çok farklı bir ölçme-değerlendirme sunmaktadır. **Ölçme ve değerlendirme** boyutu: Değerlendirmeyi, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görür. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirir. Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile çocuğun gelişimini de izler. Ölçme değerlendirme sistemi, okulun tüm fonksiyonlarını izler ve gelişimini yönlendirir. Disiplin ve kurallara uymanın öğrencinin kendi yararı için olduğunu kabul eder ve bu nedenle bu görevi öğrencilerin üstlenmesini bekler. Klâsik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini teşvik eder (TTKB, 2004) şeklinde özetlenebilir. Değerlendirmenin öğrencinin kendini değerlendirmesi ve öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini, öğrenme sürecini, kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesi olmak üzere iki şekilde yapılabileceği; değerlendirmenin amacının da öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak olduğu belirtilmiştir. Değerlendirme araçları süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır. Hem öğrencinin

kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ölçme aracı örneklerine yeterince yer verilmiştir. Bütün bunların yanında, her sınıf düzeyinde kazanımların listelendiği bölümde, bazı kazanımlar için değerlendirme önerilerine de yer verilmiştir. Önceki programda, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hiçbir açıklama yapılmamıştır (Aşkar vd., 2005).

### **2.1.5. Programın öğeleri ve içeriği**

Programı oluşturan *öğeleri* kısaca şu şekildedir: Türkçeyi doğru ve etkin kullanma, Kültürel değerlere ve sanata önem verme, Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma, Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme, Ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme, En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma, bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma, birlikte çalışma ve iletişim kurma, çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme, bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma, yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme, çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme, hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme, şartlandırmaya karşı olma ,hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme (TTKB, 2004).

Yeni öğretim programlarının *içeriği*:

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

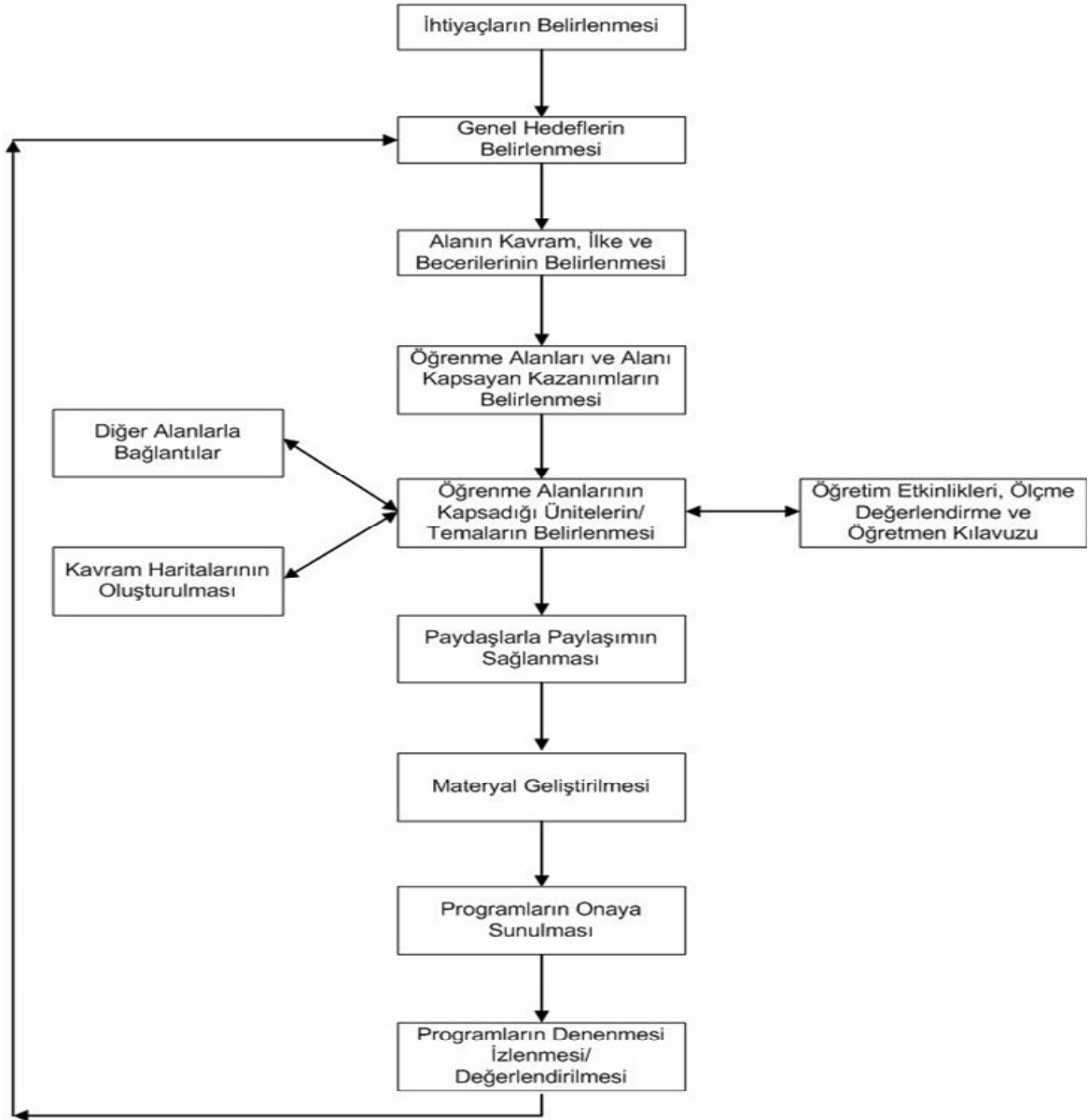
### 2.1.6. Öğrenme-öğretme durumları

**Öğrenme-öğretme durumları;** Çocuğun öğrenmeye heveslenmesi ancak araştırma arzusu ve doğal merakının uyarılmasıyla mümkündür. Öğrenme, öğretmenin ya da öğrencinin dersi anlatması yerine, öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur. Öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, etkin ve yaratıcı bir yorumla kullanılması asıl amaçtır. Çocuğun yakın çevresi içerisinde yaşanan sorunlar, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörler öğrenme için temel içeriktir. Öğrencilerin iş birliği yapmaları teşvik edilmelidir. Okul sadece dört duvar değil, tüm çevredir. Eğitim, kitap dışı kaynaklara yönlendirilmelidir. Öğrencilerin okullarında ve buldukları yörede çeşitli toplumsal hizmetler sunmasını destekler (TTKB, 2004) şeklinde belirlenmiştir. Yeni programlarda eskiye oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmektedir. 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. Etkinlikler de Çoklu Zeka kuramına dayandırılmıştır. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir. Önceki programda temele herhangi bir öğrenme ya da öğretme yaklaşımın alındığı belirtilmemiştir. Yeni programda ise temele alınan yaklaşımlar açık olarak ifade edilmiştir (Aşkar vd., 2005).

Genel olarak programlarda yenilik getirici bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmektedir. Bireysel farklılıkların her programda vurgulanmış olması dikkat çekmektedir. Programların değişime açıklığı ve geleceğe dönük problem çözme özelliği, kazanımlarda, etkinliklerde ve açıklamalarda yapılan incelemelerde, öğrenciyi 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).



MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca yürütülen program geliştirme çalışmaları sonrasında 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde, 120 pilot okulda, 2005-2006 eğitim öğretim yılında ülke genelinde tüm ilköğretim okullarında uygulamaya geçilmiştir. Şekil 2.1.'de görülen program geliştirme modeline göre yeni öğretim programları tasarlanmıştır.



Şekil 2.1. Program Geliştirme Modeli (TTKB, 2004)

## **2.2. Yeni İlköğretim Programının Temelini Oluşturan Yaklaşımlar**

Diğer bütün örgütler gibi eğitim örgütleri de içinde buldukları çevreden etkilenmekte ve içinde buldukları çevreyi etkilemektedir. Artık çevre geçmişteki sınırlarından daha büyük ve hızla değişmektedir. Eğitim örgütlerinin bu değişimin hareket noktası haline gelebilmesi, bilgi üreten ve dağıtan merkezler olarak işleme başlaması ile mümkündür.

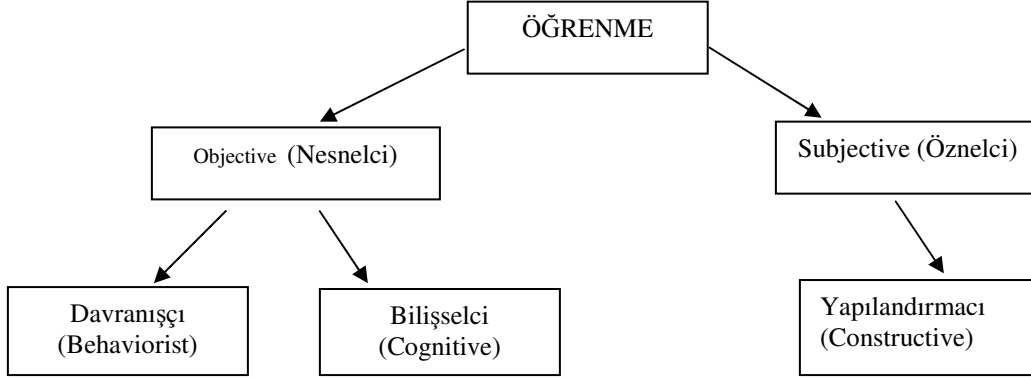
Bir öğretim programının etkili olması, günümüz ve gelecekteki ihtiyaçları karşılayabilmesi kuramsal ve bilimsel temellere dayandırılması ile mümkün olabilir. Yeni ilköğretim programları çok boyutlu bir program olma özelliği taşımaktadır.

Öğrenme kuramlarının hiçbiri bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamaya ve çözmeye yeterli olmadığından, eğitim durumlarının düzenlenmesinde, öğrenme türüne, öğrencilerin gereksinimlerine ve öğrenilen bilginin yapısına göre çeşitli kuramların dayandığı ilkeleri dikkate almak gerekmektedir (Bilen, 1999). Yeni öğretim programları bu bağlamda çeşitlilik göstermektedir. Yapılandırmacılık, aktiflik, öğrenci merkezlik ve tematiklik ilkelerine dayanan yeni programlar ile çoklu zeka kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasını öngörmektedir (Gömleksiz 2005). Yeni öğretim programları “köklü değişim” yapma zorunluluğu düşüncesinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bu bölümde yeni öğretim programlarının felsefi temelini oluşturan çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları ve eğitime yansımaları ele alınacaktır.

### **2.2.1.Yapılandırmacılık**

Farklı öğrenme kuramlarının ortaya çıkması, büyük olasılıkla, birçok araştırmacının öğrenme olgusuna farklı yönlerden yaklaşımlarından ve farklı ilk “önsezi”lerle donanmış olmalarından kaynaklanmaktadır (Philips ve Soltis, 2005).

Öğrenmenin nasıl oluştuğu her zaman merak konusu olmuştur. Öğrenmenin doğasını açıklamaya çalışan kuramlar davranışçı objective (öznelci) ve subjective (nesnelci) olarak adlandırılmaktadır (Duman, 2004).



**Şekil 2.2. Öğrenmeye İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar (Duman, 2004’den alınmıştır).**

Günümüze gelen davranışçı yaklaşımla oluşan başlıca öğrenme kuramları “Pavlov’un klasik koşullanma”, “Watson ve Gutrie’nin bitişiklik kuramı”, “Thorndike’in bağ kuramı”, “Skinner’in edimsel koşullanma kuramı, ve “Hull’un sistematik davranış kuramı”dır. Bilişsel yaklaşıma dayalı olarak öğrenmeyi tanımlayan başlıca kuramlar; “Yapılandırmacı öğrenme kuramı”, “Gestalt’in öğrenme kuramı” ve Bilgiyi işleme kuramı”dır (Şentürk, 2004). Kuramların karşılaştırılması Çizelge 2.1.’de gösterilmektedir.

**Çizelge 2.1. Öğrenme-Öğretme Kuramlarının Bakış Açılarının Karşılaştırılması (Duman, 2004’den alınmıştır)**

	<b>Davranışçı</b>	<b>Bilişselci</b>	<b>Yapılandırmacı</b>
<b>Öğrenme</b>	Çevresel koşullara ve ortama göre davranışlardaki görülen değişimdir.	İnsan zihninde, sinir sisteminde oluşan süreç ve bilgiyi işlemenin yeni kuralını programlama süreci, bilginin belleğe yerleştirilmesindeki değişiklik.	Önceki bilgi ve deneyimlere dayalı olarak anlamdaki değişiklik, gerçeği kişisel algılayışa göre keşfetme ve yapılandırmadır.

**Çizelge 2.1.'in devamı**

<b>Öğrenme Çeşitleri</b>	Ayırma, Genelleme, İlişkilendirme, Zincirleme	Kısa ve uzun süreli Duyuşsal depolama, Kısa ve uzun süreli belleğe depolama	Problem çözme, Proje çalışmaları, Süreç-temelli öğrenme
<b>Öğretim Stratejileri</b>	Geribildirim verme, bilgiyi sunma, açıklamalar ve alıştırmalar yapma	Bilişsel öğrenme stratejileri için planlama, buluş, araştırma, inceleme stratejileri	Kendinin düzenleyici ve yansıtıcı öğrenme için etkinlik sağlama, problematik bir sorun ile öğretime başlama, kubaşık öğretim stratejileri
<b>İletişim Stratejileri</b>	Geleneksel iletişim araçlarının varyasyonları (kitap, dergi vb.)	Bilgisayar destekli Öğretim ve insan	Karşılıklı ortam, Çoklu ortam, Çoklu iletişim, Çoklu ara.-gereç
<b>Anahtar Kavram</b>	Pekiştireç, ceza ve ödül	Ayrıntılama, pekiştirme ve ödül	İçsel motivasyon, kişisel yapılandırma
<b>Öğretmen</b>	Amaçları belirler, dışsal uyarıcıları ayarlar, Pekiştireç ipucuyla öğrenci davranışlarına yön verir	Yeni bilgiyi düzenler, yeni bilgi ve eski bilgi arasında bağlantı kurar, çeşitli dikkat etme, kodlama ve hatırlatma araçlarını ve stratejilerini kullanır	Çoklu etkileşim ve çoklu iletişim sağlar, problematik ve işbirliğine dayalı öğrenme-öğretme süreçlerinde rehberlik, koçluk ve modellik yapar

Davranışçılar için asıl mesele, yeni bilginin değil, yeni bir davranışın nasıl elde edildiğiydi. Diğer bir deyişle, davranışçıya göre öğrenme, öğrencinin zihnindeki fikirleri çoğaltma değil, davranış repertuarını genişletme sürecidir (nihayetinde zihin, öznel ve herkes tarafından gözlemlenemez bir varlık olduğundan bilim tarafından göz ardı edilmeliydi). Bir sınıf bağlamında, davranışçı, öğrencinin Einstein'ın kuramını nasıl anladığı ve öğrendiği ile ilgilenmez; öğrencinin (problemlerin doğru cevaplarını bulma, deneyleri yapma, öğretmene istediğinde belli denklemleri yazma gibi) belli şeyleri yapabilecek biçimde davranması için ona nasıl önderlik edebileceği ile ilgilenir (Philips ve Soltis, 2005). Günümüzde halen etkisini devam ettiren davranışçı öğrenme kuramı öğrenme olgusunu uyarıcı-tepki ilişkisi şeklinde açıklamaktadır. Fakat aynı eğitim, aynı uyarıcı, aynı pekiştireç verilmiş iki kişi, aynı olay karşısındaki davranışları farklılık gösterdiği için nedenini açıklayamamaktadır.

İnsanların öğrenme ile ilgili bazı olayları açıklayamayan davranışçı kuram bilim adamlarını öğrenme olgusunu yeniden ve farklı bir şekilde açıklamaya yöneltmiştir. Bu kuramlardan biri de bilişsel öğrenme kuramıdır. Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlere, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler. Buna göre, modern bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadırlar (Senemoğlu,1997).

Öğrenme olgusuna farklı bir bakış açısı getiren, günümüz eğitim dünyasında popülaritesini artıran öğrenme kuramlarından bir diğeri de yapılandırmacılık kuramıdır. Türkçe kaynaklara baktığımızda “constructivisim” kavramlarıyla ilgili bir uzlaşmanın henüz gerçekleşmemiş olduğunu görülmektedir. Kimi araştırmacılar constructivisim kavramına karşılık oluşturmacılık (Gürol ve Tezci, 2001; Kılıç, 2001; Durmuş, 2001; Semerci, 2003; Yanpar-Şahin, 2003, Kıyıcı, 2004) terimini kullanırken kimileride yapılandırmacılık (Yurdakul ve Demirel, 2004) ve yapısalcılık (Kaptan ve Korkmaz, 2000; Şen, 2002; Hoşgörür, 2002) gibi terimleri kullanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da yayınlarında yapılandırmacılık olarak kullanmaktadır.

### **2.2.1.1. Yapılandırmacılık açısından öğrenme**

Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi öğrencinin etkin rol aldığı bir süreç olarak görmektedir. Felsefe olarak başlayan, sosyoloji ve antropolojiye daha sonra psikoloji ve eğitime uygulanan, yapısalcılık (constructivizm) bilgi ve öğrenme ile ilgilidir (Hoşgörür, 2002). Yapılandırmacı yaklaşım sistematik bir şekilde 1960’lı yılların başında Bruner tarafından gündeme getirilmiş olsa da bu anlayışın izlerini felsefe tarihinin derinliklerinde de görmek mümkündür. Bundan yaklaşık ikibin yıl önce Sokrates “Bilgi sadece algıdır.” demişti. on sekizinci yüzyıl neapolitan felsefecisi Vico, karmaşık insan yapısının biçimlenmesinde duygular, özelemler, saplantılar ve düşlerin etkisini vurgulamış, Descartes’çi doğrusal tümdengelimciliğe karşı sarmallık ve karmaşıklığı savunmuştu. Çek eğitim reformcusu Comenius, dil eğitimine ilişkin bu doğrultudaki görüşleriyle tanınmış;

geleneksel sınıf düzenine karşı çıkan bayan Montessori, geniş ölçekli öğrenci inisiyatifini öne çıkarmıştı. “Genetik epistemoloji” kavramının önderi Piaget, bireyin kendi kafasındaki gerçeklik modelini kendisi biçimlendirip sürekli yenilediğini ileri sürmüştür (Şimşek, 2004). Yapılandırmacılık, Piaget’in Bilişsel Gelişim kuramına dayanır. Ayrıca kuramın geliştirilmesinde Dewey, Ausubel, Bruner, Vygotsky ve Von Glaserfeld öncü olmuşlardır.

Antik Yunandan bu yana felsefeciler yüzyıllardır gerçeği, bilginin kaynağı ve nasıl oluştuğu konusunda tartışmışlardır. Paradigma, sorun haline gelmiş belli bir konu hakkında çözümler üretmek amacıyla ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacılık, epistemolojik (bilginin kaynağı) bakımdan ortaya ciddi bir paradigma atmaktadır. Pozitivist paradigmaya dayanan nesnelci bakış açısının öğrenmenin, gerçekliğin ve bilginin ne olduğuna yönelik açıklamaları, pozitivism ötesi paradigmaya dayanan öznelci bakış açısında değerini yitirmekte; pozitivism bir görünümü olarak davranışçılık ve bilgi işlem gelenekleri ile pozitivism ötesi olarak yorumlanan yapılandırmacılık; öğrenmenin, bilginin ve gerçekliğin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda ikilem yaratmaktadır (Yurdakul, 2005). Yapılandırmacılık bilginin içsel olarak anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Yani bir öğretme yaklaşımı değil kişinin nasıl öğrendiği konusunu ele alan bir teoridir. Bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2005).

Bilginin doğasıyla ilgili bir felsefi açıklama olarak ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşım geleneksel bilgi kuramlarından tamamen farklı bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımı epistemoloji sonrası (post-epistemolojik) bir olgu olarak kabul etmek mümkündür. Yapılandırmacı yaklaşımı bir bilgi teorisi olmaktan çok bilme/öğrenme teorisi olarak yorumlamak daha doğru olur (Hoşgörür, 2002). Davranışçı modele göre bilgi evrende var olan bir olgudur. Bu bilgi öğrenciye öğretilir ve davranış haline getirilirse öğrenci öğrenmiş olur. Bilgiyi üretmek için fazla uğraşmaya gerek yoktur ve bunu zaten birileri öğretir. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre bilgi değişken bir olgudur. Sürekli değişir ve yenilenir. Öğrenciler bilgiyi var olan bilgileri üzerine yapılandırarak yeni bilgilere ulaşmayı öğrenir ve

yeni bilgiler edinir (Turhan, 2005). Yapılandırmacı filozoflar insanların kendi dünya görüşünü ve bilgisini kendisinin oluşturduğunu öne sürmektedirler.

Yapılandırmacılık kendi içinde iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi realist yapılandırmacılıktır. Öğrencilerin fiziksel ve sembolik çevre ile ilişki kurarken kendi hafızalarında bilgileri tekrardan organize ederek öğrenmeyi gerçekleştirdiği biçimde açıklar. İkincisi ise radikal yapılandırmacılıktır. Bu yaklaşımın kendine ait disiplinleri vardır ve bu yaklaşıma göre öğrenci bilgileri gerçek dünya içinde yaşadığı kendi deneyimleri ile yapılandırır (İşman, 1999). Yapılandırmacı yaklaşım kendi içinde kategorilere ayrılmaktadır.

### **2.2.1.2. Bilişsel yapılandırmacılık**

**Bilişsel yapılandırmacılık (Piaget, Fosnot):** Kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır (Kılıç, 2001). Öğrenme; bireyin yeni karşılaştığı durumları, bilgileri, karşılaştığı ya da problemleri var olan önceki bilgi ve deneyimleriyle bağdaştırarak kendi dünyasını, kendi gerçekliğini oluşturarak kendi kendine yapılandırmasıdır (Duman, 2004).

### **2.2.1.3. Sosyokültürel yapılandırmacılık**

**Sosyokültürel yapılandırmacılık (Vygotsky):** Kültürel miras sosyal araçlar ve dil yolu ile aktarılmaktadır (Çeçen, 2000). (1) Öğrenme ve gelişim, sosyal bir etkinliktir; öğrenci kendi bilgisinin bilincinde, kendi anlama şekliyle oluşturur ya da oluşturmaz. (2) Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı (facilitator) görevindedir. (3) Öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri arkadaşlarıyla paylaşarak, tartışarak anlamlandırabilirler ve benimserler (Kılıç, 2001). Sosyokültürel yapılandırmacılık, öğrenmede sosyal ve kültürel bağlamın etkisinin önemli olduğunu, çevresel bağlamda bilginin yapılandırıldığını, bireyin dil aracılığıyla aktif bir şekilde anlamı yapılandığı varsayımları üzerinde yoğunlaşır (Duman,2004).

#### 2.2.1.4. Radikal yapılandırmacılık

**Radikal Yapılandırmacılık (Suchman, Clancy, Von Glasersfeld, Jonassen Duff ve Fishman):** Radikal yapılandırmacılık, realitenin bir spekülasyon ya da varsayım ya da hipotetik bir durum olduğu, gerçekliğin paylaşımının olmadığı, bilginin deneyimlerimize ve çevremize dayalı olarak gerçekleştiği, herhangi birimizin asla tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip olamayacağımızı destekleyen yapılandırmacılıktır (Duman,2004). Radikal yapılandırmacılık, çok bireysel olduğu ve öğrenenin toplumsal yönüne önem vermediği için eleştirilmektedir (Açıkgöz, 2005).

İnşacılık/yapılandırmacılık davranışçı teoriye dayanan eğitimden bilişsel teoriye dayanan eğitime doğru bir paradigma kaymasını temsil eder (Özdemir vd., 2005). Davranışçılığın eleştiri nedenleri, “yalnızca gözlenebilir etkinlikler üzerinde durulması, öğrenmeyi U-T bağının oluşmasına indirgemesi, pekiştireçlerin işlevi, davranışı bağlamdan kopuk açıklamaya çalışması, öğrenme sürecinde öğreneni edilgin olarak görmesi, hayvan deneylerinin insana genellenmesi” (Açıkgöz ,2005) olarak özetlenmektedir.

Bilişsel ve duyuşsal boyutları ile karmaşık zihinsel örüntüler olmadan öğrenme anlam kazanmaz (Gülpınar, 2005). Öğrenme, günümüzde, bireyin bildiklerini yapılandırması, keşfetmesi, yaratması ve ön öğrenmelerin geliştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme, “bir yandan bilginin sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesini kapsayan bir süreç öte yandan da sonuca ulaşmasıdır”. (Bukova ve Alkan, 2005). Bireyin yeni karşılaştığı durumları, bilgileri, karışıklığı ya da problemleri var olan önceki bilgi ve deneyimleriyle bağdaştırarak kendi dünyasını, kendi gerçekliğini oluşturarak kendi kendine yapılandırmasıdır (Duman, 2004). Oluşturmacı/yapılandırmacı öğrenme, bir öğrenme konusuyla ilgili problem çözme, kritik düşünme ve öğrencilerin aktif katılımı üzerine temellendirilmiştir (Şahin, 2001).



Yapılandırmacılık bilginin nasıl elde edildiğine ilişkin bir teori olmasına karşın, öğretme-öğrenme deneyimlerini anlama ve yorumlamada oldukça başarılıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için etkili bir öğrenme ve bilgi modeli niteliğindedir (TTKB, 2004).

Matthews (1992'den aktaran Şimşek, 2004) yapılandırmacılığın bilgi, gerçek ve anlamla ilgili felsefi görüşlerini aşağıdaki gibi özetlemektedir:

1. Klasik epistemolojinin standart soruları, geçerli şekilde cevaplanamaz hatta bu soruların kendileri de mantıklı değildir, yanlıştır. Bilginin yapılandırmacı yorumu klasik epistemoloji çerçevesinin dışına çıkmayı gerektirir.
2. Biz dış dünyanın varlığını varsayabilmemize rağmen, ona doğrudan erişemeyiz. İnsan bilgisi olarak, bilim dış dünyanın eksiksiz keşfine dayalı yeterli bir betimleme değildir.
3. Bilgiler bizim bilişsel süzgecimizin ürünüdür. Biz çevremiz ya da nesnel gerçeklik hakkında aracı kullanmadan, doğrudan elde edilmiş bilgiye sahip olamayız. Bizim anlamlarımız, deneyimlerimiz tarafından, deneyimlerimiz ise bilişsel lensimiz tarafından yoğun şekilde etkilenir.
4. Bilgi bireysel ve sosyal olarak yapılandırılır, nesnel değil öznelidir.
5. Bilimsel kuramlar geçicidir; çünkü eksiktirler, çürütüldükçe güncellenmeye ya da yenisi ile değiştirilmeye mahkumdurlar.
6. Doğanın yasaları yoktur; bilimsel yasa olarak bilinen açıklama ve kurallar, tamamıyla insan etkinliğinin sonucu olan açıklamaları temel alır ve yine insan zihnini ortaya koyduğu yapılardır.
7. Bilimsel bilginin tanımlandığı “gerçek”, gerçeğin kendisi ya da bütünü değil, sadece bilimsel yöntemin tüm sınırlılıklardan etkilenen gözlem ve yorumların öngördüğü ve mutlak gerçekliğe uygun olduğu varsayılan bir gerçekliğin resmidir. Ne gerçeklik bilimin öngördüğü gerçeklikten ibarettir, ne de bilimsel bilginin öngördüğü gerçeğin tamamıdır. Bilisel bilgi gerçekliği doğrudan açıklayabilme yeteneğinden yoksundur.

8. Bilimsel bilgi, kendileri de teori yüklü olan gözlemlerden yola çıkılarak üretilir. Nesnel ölçme yapılamadığından, nesnel bilgiye ulaşma olanağı yoktur.
9. bilimsel kuram ve modellerin gerçeğe uygunluğunu kontrol etme olanağı yoktur. İnsanlar olarak bunu yapabilecek bir ölçüt ya da başvuru kaynağından yoksunuz.

Yapılandırmacı yaklaşımda beş temel ilke ileri sürülmektedir. Bunlar;

- Öğrenilmesi gerekenleri öğrenme sorunları haline getirmek,
- Öğrenmeyi ana kavramlar etrafında oluşturmak,
- Öğrenci bakış açılarının araştırma ve değer vermek.
- Müfredatı, öğrencilerin varsayımlarına hitap edecek şekilde ayarlamak,
- Öğrenci öğrenimini öğretim bağlamında değerlendirmek (Brooks ve Brooks, 1993).

Öğrenme ile ilgili varsayımları ise aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

1. Öğrenme ya tamamen ya da sosyal bir ortamda gerçekleşen bireysel bir süreçtir.
2. Öğrenme doğrusal ya da hiyerarşik bir süreç değildir.
3. Bilginin yapılandırılmasında önbilgi, inançlar, önyargılar, dünya görüşü... etkili olmaktan öte belirleyicidir.
4. Sosyal boyutu ile öğrenme, bir uzlaşma sürecidir.
5. Bağlam önemlidir. Öğrenme mutlaka bir bağlam içinde oluşur.
6. Öğrenmede güncellik ve yaşamla ilgili olan önemlidir.
7. Öğrenmede çok boyutlu ve dinamik etkileşim önemlidir.
8. Bilgi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürelidir.
9. Öğrenme durumlu bir etkinliktir.
10. Öğrenme, mental biliş haritasının rafine edilmesi ve yapılandırılmasıdır (Şimşek, 2004) şeklinde açıklanmaktadır.

Durmuş (2001) ise öğrenme ile ilgili varsayımları: “1. Bilgi, pasif olarak ya da kişisel bir katkıda bulunma olmaksızın inşa (construction) edilemez, 2. Anlama, adaptasyon sonucu ortaya çıkar; kişi kendi tecrübeleri, bilgi ve birikimleriyle tartışılan konu arasında uyumlandırma (tetabuk) sağlayarak, ele alınan konuyu anlar, 3. Bilgi, etkileşim sonucu oluşturulur; kullanılan dil ve içerik gömülü bulunan sosyal yapı bu etkileşimde önemli rol oynar” şeklinde belirtmektedir.

Bilgi, gerçeklik, anlam ve öğrenme gibi kavramlardaki yeni tanımlamalar ışığında şimdiye kadar süregelen öğretme-öğrenme alışkanlıklarımız, öğrenme ortamlarının yapısı, değerlendirme ve ölçme yöntem ve teknikleri, öğretmen ve öğrencilerin rolleri değişmektedir. Yapılandırmacı öğrenme süreci geleneksel öğrenme sürecinden farklılık göstermektedir. Öğrenci mevcut bilgi ve inançları ile çelişen yeni bir deneyim ile karşılaştığında ortaya çıkan uyumsuzluğu giderebilmek için düşünce ve fikirlerini yeniden düzenlemek zorunda kalır. Bunun içinde yeni bilgi veya deneyimi mevcut bilgi ve deneyimleri doğrultusunda asimile etmeyi dener. Eğer bunu başaramazsa da yeni bilgi ve deneyimi mevcut bilgi ve deneyimlerinin yerine daha üst bir zihinsel seviyede yeniden yapılandırarak yerleştirir (Turgut, 2003).

### **2.2.1.5. Yapılandırmacı öğretmen ve öğrenci**

Öğrenciyi yani bireyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım göre bilgiyi öğrenci diğer öğrencilerle iletişim kurarak ve etkileşimde bulunarak kendisi oluşturmaktadır. Böylelikle öğrenci aktif ve sosyal ilişkiler kurabilmektedir. Yapısalcı/yapılandırmacı öğretimin amacı, sunulan bilgi üzerinde düşünen, yeni bilgiler oluştururken varsayımlar kuran, alternatif çözüm yollarına bağlı ortaya çıkabilecek sonuçları sorgulayan, günlük yaşamdaki problemlere eleştirel bir yaklaşımla bakan, özgür düşünmeyi destekleyen, eleştirel insan tipini yetiştirmektir (Beydoğan, 2002). Öğretmenlerin, yapılandırmacı bir sınıf ve öğrenme ortamı oluşturabilmeleri için dikkat etmeleri gereken hususlar;

1. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini kabul eder.
2. Yapılandırmacı öğretmenler, istediği yöne çekici, doğrudan iletişimli ve fiziksel malzemelerle birlikte, işlenmiş bilgi ve temel kaynakları kullanır.
3. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin kendilerinin “sınıflama, analiz, tahmin etme, öngörme ve yaratma gibi bilişsel terminolojileri kullanmaları için fırsat verir.
4. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrenci tepkilerinin dersi yönlendirmesine, eğitimsel/bilgisel stratejileri ve içeriği değiştirmesine izin verir.
5. Yapılandırmacı öğretmenler, kavramlarla ilgili kendi anlayışlarını paylaşmadan önce, öğrencilerin o kavramlarla ilgili anlayışlarını soruştururlar.
6. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencileri, hem öğretmen ile hem de birbirleriyle diyalog kurmaya teşvik ederler.
7. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilere düşündürücü, açık uçlu sorular sorarak ve birbirlerine soru sormaları konusunda cesaret verir.
8. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin ilk tepkilerini genişletmenin yollarını ararlar.
9. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin ilk hipotezleriyle çelişebilecek deneyimleri ortaya koyup, sonrasında tartışmaya teşvik eder.
10. Yapılandırmacı öğretmenler, soruları sorduktan sonra öğrencilere bekleme süresi tanımalıdır.
11. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin ilişkileri oluşturmalarına ve mecazları yaratmaları için zaman verir.
12. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrenme döngüsü modelinin sık kullanımıyla öğrencilerin doğal meraklarını besler (Brooks ve Brooks, 1993) şeklinde belirtilmektedir.

Öğretmen öğrenciyeye; rehberlik eder, cesaret verir, öğrenciyi eleştirel düşünmeye teşvik eder, öğrenme esnasında analiz, sentez yapmaya yönlendirir (Şahin, 2001). Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencilerin etkin katılımının

sağlandığı, sorgulama ve araştırmanın yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir (Demirel, 2005a).

Öğrenen, kendi geçmiş deneyimleriyle örtüşmeyen bilgi ve tecrübeleri, zihinsel modelleriyle açıklayamadığı olayları anlamakta güçlük çekmekte, hatta hiç öğrenememektedir. Dolayısıyla, sınıfta öğrenmeyi zorlu bir uğraş olarak görmektedir (Titiz, 2005). Anlamlı, etkili ve kalıcı bir öğrenme düzeyinin gerçekleşebilmesi için öğretme-öğrenme sürecini, öğrenme-öğretme ortamını öğretim kuramlarının ilkelerine göre planlanması gerekmektedir (Duman, 2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan yeni ilköğretim programının özünde öğrenme ortamında önemli değişikliklerin yapılması söz konusudur. Bunların başında birlikte çalışmaya uygun sınıf düzeninin kurulması ve öğrenme ortamının bilgisayar, tepegöz, projektör, çalışma yaprakları, hazır paket programlar, animasyonlar gibi araçlarla donanımı gelmektedir. (Bukova ve Alkan 2005).

Aşağıdaki tablo incelendiğinde geleneksel sınıf ortamı ile bilgiyi yapılandıran sınıf ortamı arasındaki farkı ortaya çıkmaktadır.

**Çizelge 2.2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıf Karşılaştırması (Brooks ve Brooks, 1993'den uyarlanmıştır)**

<b>Geleneksel Sınıflar</b>	<b>Yapılandırmacı Sınıflar</b>
Müfredat/program temel becerilere vurgu ile parçadan bütüne sunulur.	Müfredat/program, temel kavramlara vurgu ile bütünden parçaya sunulur.
Sabit programa katı/sıkı bir şekilde bağlı olamaya oldukça değer verilir.	Öğrenci sorularını takip etmeye oldukça değer verilir.
Öğretim programına ait aktiviteler, çalışma kitaplarına oldukça bağlıdır.	Öğretim programına ait etkinlikler, daha çok birinci elden edilen veriler ve kullanılan materyaller üzerindedir
Öğrenciler, bilginin öğretmenler tarafından doldurulduğu boşluklar olarak görülür.	Öğrenciler, dünya hakkında ortaya çıkan teorilerin düşünürleri olarak görülür.

### Çizelge 2.2.'nin devamı

Öğretmenler, genellikle öğretici bir tavırla davranırlar (bilgiyi öğrencilere aktararak).	Öğretmeler genellikle, öğrenciler için çevreyi (eğitim ortamını) ayarlayarak, onlarla etkileşim içinde olan kişilerdir.
Öğretmenler, öğrencinin öğrendiğini teyit etmek için doğru cevabı sorarlar.	Öğretmenler, sonraki derslerde kullanmak için şimdiki algılarını anlamak için öğrencilerin bakış açısını soruştururlar.
Öğrenci öğreniminin değerlendirilmesi öğretimden ayrı olarak yapılır ve genellikle testlerle ölçülür.	Değerlendirme, öğretim ile birlikte yapılır ve öğrencilerin sergiledikleri işlere ve tümel değerlendirmeye dönüktür.
Öğrenciler öncelikle yalnız çalışırlar.	Öğrenciler öncelikle grup içerisinde çalışırlar.

#### 2.2.1.6. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirme

Bilindiği gibi ölçme, “belli bir özelliğin ya da durumun gözlenip gözlem sonucunun sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi” , değerlendirme ise “bir yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır” (Tekin, 1991) şeklinde tanımlanmaktadır. Bir davranışın öğrenme ürünü sayılabilmesi için, kalıtımla getirilmiş olmaması, yinelenebilmesi; gözlenebilmesi; ölçülebilmesi gerekir (Başaran, 1998).

Bilişsel ve davranışçı yaklaşımlarda değerlendirme belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığını ölçerken yapılandırmacı yaklaşım ileri düzeydeki öğrenme durumlarını öznel bir şekilde ölçmektedir. Yapılandırmacı değerlendirme öğrencinin performansı ile süreç içindeki gelişimini göz önüne almaktadır. Süreçte öğrenenlerin sonuca ulaşip ulaşmadıklarının yanında süreç içindeki çabaları da önemlidir. Bireyin kendi bilgisini kurması ve geliştirmesi, etkin olarak sorgulaması, problem çözmesi, yaratması ve derinlemesine anlaması yapılandırmacı anlamdaki bir öğrenmenin sonucu olarak açıklanmaktadır. Yapılandırmacı değerlendirme, test edilen bilgiyi hatırlamak yerine; bilgiyi yeni durumlara uygulama, açıklama ve kestirimleri içermektedir (Yurdakul, 2005).

Oluşturmacı/yapılandırmacı değerlendirmede ya öğrenci ya da onun performansı ile ilgili karar verilir. Bu anlamda, değerlendirmeyi oluşturmacıdan daha iyi kimse yapamaz. Oluşturmacılıkta değerlendirme amaçları dört noktada toplanabilir: (a) Pekiştirme sağlamak, (b) Kazandırılmış davranışın düzeltilmesi ve yeniden yapılandırılması, (c) Öğrencinin kendi kendini analiz etmesi, (d) Biliş ötesi bir araç olarak çoklu bakış açılarının topluma uyum olup olmadığının belirlenmesi (Semerci, 2001).

Yapılandırmacılığın değerlendirme ölçütleri:

- ◆ Hedefler ölçüt değildir. Öğrencilerin belli yorumları yapıp yapmadığına bakılmaz, bu yorumları ne denli iyi formüle ettikleri ve tartıştıkları değerlendirilir.
- ◆ Bilgiyi yapılandırmayı sağlayan bağlam-merkezli çoklu bakış açılarını yansıtan ve sosyal olarak algılamaya olanak tanıyan özgün görevler sorular kullanılır.
- ◆ Ürün değil süreç yönelimli değerlendirme esastır.
- ◆ Çoklu değerlendirme teknikleri kullanılır.
- ◆ Değerlendirmenin amacı öğrenciler tarafından belirlenir (Kaptan ve Korkmaz, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşım da ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme süreci içinde yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de bu sürecin etkinlikleri olarak kabul edilmektedir. Çizelge 2.3.'de verilen yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme şu şekilde özetlenmektedir:

**Çizelge 2.3. Yapılandırmacılık (Oluşturmacılık) Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Haritası (Semerci, 2001'den alınmıştır)**

<b>Genel İlkeler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Değerlendirmenin amacını öğrenci belirler.</li><li>▪ Öğrencilere çoklu bakış açılarını yansıtan özgün sorular sorulur.</li><li>▪ Öğrencilerin belli yorumları yapıp yapmadığına bakılmaz, yorumları nedenli iyi formüle ettiğine bakılır</li></ul>
----------------------	--

### Çizelge 2.3.'ün devamı

<b>Değerlendirme Yöntemleri</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Yapısal</li><li>▪ Süreç yönelimli</li></ul>
<b>Oluşturmacılıkta (yapılandırımcılıkta) Değerlendirme Amaçları</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Pekiştirme</li><li>▪ Davranış denetleme</li><li>▪ Öğrencinin kendi kendisini denetlemesi</li><li>▪ Biliş ötesi</li></ul>
<b>Değerlendirme Ölçütleri</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Amaçtan bağımsız değerlendirme</li><li>▪ Otantik görevler</li><li>▪ Bilginin yapılandırılması</li><li>▪ Deneysel oluşturmacılık (yapılandırımcılık)</li><li>▪ Ortam odaklı değerlendirme</li><li>▪ Ortama bağlı öğretmenlerin değerlendirmesi</li><li>▪ Çoklu bakış açıları</li><li>▪ Çoklu tarzlar</li><li>▪ Toplumun verdiği anlamlandırmalar</li></ul>
<b>Sınav Türleri</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Performansa dayalı sınav</li><li>▪ Açık uçlu sınav</li><li>▪ Otantik</li><li>▪ Kişisel gelişme</li><li>▪ Kişisel görüşme</li></ul>

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin özgüllüğünü ön plana çıkararak herkesin mevcut bilgileriyle yeni edindiği bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırarak savunan, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin olabildiğince çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırımcı anlayış; ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatı sunulması gerektiğini vurgular (Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı, 2005).

Yapısalcılığı/yapılandırımcılığı daha iyi anlayabilmek ve etkin kılmak için öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanması, öğrenci özellikleri üzerinde odaklaşması gerekmektedir (Şen, 2002). Sonuç olarak yapılandırımcı öğrenme-öğretme yaklaşımı günümüz eğitim programlarının geliştirilmesinde etkisini göstermektedir. İlk görünüşte davranışçı yaklaşıma bir alternatif olarak geliştirilmiş gibi kabul edilse de yapılandırımcılık birçok eğitim bilimci tarafından



sürekli geliştirilip ve desteklenmektedir. Tofler'ın (1974) şu sözleri yapılandırmacılığın önemi en güzel şekilde özetlemektedir: “Yarının cahili okuma yazma bilmeyen değil nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenmeyen kişi olacaktır.”

### **2.2.2. Çoklu Zeka Teorisi:**

Zeka, öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır. Senemoğlu (1997) öğrenmeyi, “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir” şeklinde tanımlamaktadır.

Faklı özelliklere sahip her bireyin öğrenme biçiminin farklılığını ortaya koyan çoklu zeka teorisi, 1983 yılında nöropsikolog ve eğitim profesörü olan Howard Gardner tarafından geliştirilmiştir. Tarihsel akış içinde zekaya ilişkin birçok bilim adamı; İbni Sina, Galton, Cattell, Binet, Spearman, Guilford, Thorndike, Thurstone, Piaget, Galeman, Sternberg, Ceci, Gardner; psikometrik yaklaşımlar, gelişimsel yaklaşımlar, biyo-ekolojik yaklaşımlar ve çoklu yaklaşımlar (Selçuk vd., 2003) gibi teoriler öne sürmüşlerdir.

Bu teori, geleneksel IQ testlerine dayalı geleneksel zeka anlayışının çok sınırlı olduğunu, bu testlerin bireyi ve bireyin potansiyelini anlamada yeterli olamadığı savunulmaktadır (Titiz, 2005). Kuram, bilişsel yeteneğin sürekli ve gelişken bir süreç olduğu ve her yaşta bilişsel yeteneğin geliştirilmesi yönünde gizil güçlerinin olduğunu öne sürmektedir. Dolayısıyla da insanın her yaşta bilişsel yeterliliğini koruyabileceği ya da geliştirebileceği imgesini çağrıştırarak “yazgıcı” ya da “teslimiyetçi” dünya görüşüne karşıt bir tavır sergilemektedir (Topses, 2004).

#### **2.2.2.1. Zeka nedir?**

Zekayı çoğul ve sekiz alanda inceleyen Gardner (2004) ; “Zeka, bir veya birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisidir” şeklinde

tanımlamaktadır. İnsan zekasının özelliklerine ilişkin olarak aşağıdaki görüşler ileri sürülmektedir:

- a) Her insan, kendi zekasını artırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
- b) Zeka, sadece değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
- c) Zeka, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbirleriyle etkileşimi sonucu çok yönlü bir olgudur.
- ç) Zeka, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
- d) Her insan, çeşitli zeka alanlarını tümüne sahiptir.
- e) Her insan, çeşitli zeka alanlarında her birini yeterli düzeyde geliştirebilir.
- f) Çeşitli zeka alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum içinde çalışırlar.
- g) Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin bir çok yolu bulunmaktadır (Gardner, 1983,1999'dan aktaran Selçuk vd., 2003). Çizelge 2.4. incelendiğinde zekaya ilişkin eski (geleneksel) ve yeni anlayışların karşılaştırılması görülmektedir.

**Çizelge 2.4. Eski ve Yeni Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması (Saban, 2004'den alınmıştır)**

<b>ZEKAYA İLİŞKİN ESKİ ANLAYIŞ</b>	<b>ZEKAYA İLİŞKİN YENİ ANLAYIŞ</b>
1. Zeka, doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	1. Bir bireyin genetiksel kalıtımla getirdiği zeka kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
2. Zeka, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2. Zeka, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3. Zeka, tekildir.	3. Zeka, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenir.
4. Zeka, gerçek hayattan soyutlanarak (yani, belli zeka testleri ) ölçülür.	4. Zeka, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
5. Zeka, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5. Zeka, öğrencilerin sahip oldukları gizli güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

24 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinin 6. maddesinde; “Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Bu madde tam olarak eğitimde çoklu zekanın önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Çoklu zeka teorisi, her öğretmenin her çocuğun bireyselliğini fark etmesine, anlamasına, ve geliştirilmesine yardım etmektedir. Çoklu zeka teorisi, insan zihninde açılan adeta bir pencere gibidir ve beynin bölümlerinin spesifik fonksiyonlarını açıklar. Diğer bir deyişle, çoklu zeka teorisi, insan zekasının dünyadaki içeriğe (örneğin, çeşitli olgulara, seslere, veya nesnelere) nasıl tepkide bulunduğunu ve içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklanmaktadır (Saban, 2004). Bireye tekil değil sekiz öğrenme yolu ile yaklaşmaktadır.

Gardner (2004), bir zekayı belirlerken bazı ölçütler (göstergeler) kullanmaktadır. Bunlar;

- Beyindeki Bir Hasar Yüzünden İzole Olma Potansiyeli,
- İdiot Svant’lar Dahiler ve Başka İstisnai Bireylerin Varlığı,
- Tanımlanabilir Bir Kilit Operasyon ya da Operasyonlar Dizisi,
- Farklı Bir Gelim Hikayesi ve Tanımlanabilir Bir Uzman Performansı,
- Evrimsel Bir Tarih ve Aklın Evrimi,
- Deneysel Psikolojinin Katkısı,
- Psikometri Bulguların Katkısı,
- Bir Sembol Sisteminde Kodlanmaya (Kendinin Gerçekleştirmeye) Duyarlılık,

#### **2.2.2.2. Zeka alanları**

Gardner, bu ölçütlere uygun 8 zeka alanı belirlemiştir. Bunlar, (1) sözel-dil zekası, (2) mantıksal-matematiksel zeka, (3) görsel-uzaysal zeka, (4) müziksel-ritmik zeka, (5)bedensel-kinestetik zeka, (6) sosyal zeka, (7) içsel zeka ve (8) doğacı zeka (Saban, 2004). Bireylerde, belirtilen bu zekaların gelişimi de farklılıklar göstermektedir (Bümen, 2005). Gardner’ın belirlediği zeka alanlarına ilişkin özellikler kısaca şu şekilde özetlenmektedir:

**Mantıksal-Matematiksel:** Mantıksal ve sayısal ilişki ağını algılama, kullanma, tümevarımlı düşünme. Örnek: Matematikçilerin ve mantıkçıların uğraştığı konular.

**Dilsel:** Seslere ve sözcüklerin anlamlarına duyarlılık, bunların nasıl bir araya geldiklerini anlama, dili kullanma beceresi kazanabilme. Örnek: Yazarların ve edebiyat öğretmenlerinin uğraştığı.

**Müzik:** Seslerin perde, ritim, tını özelliklerini ayırt edebilme, bestelerin müzikal değerini takdir edebilme. Örnek: Müzisyenlerin uğraştığı konular.

**Uzaysal:** Görsel-uzaysal gizilgüçler; uzaysal bellek, nesnelerin görsel algılarını kullanabilme ve zihinde dönüştürebilme. Örnek: Ressam ve mimarların uğraştığı konular.

**Bedensel-Devinsel (Kinestetik):** Beden hareketlerini denetleyebilme, kas hareketlerini ustalıkla yapabilme. Örnek: Atlet ve akrobatların çalıştığı konular.

**Kişiler arası ilişkiler:** Başkalarının mizacını, duygu durumunu, güdülerini ve davranışlarını anlama. Örnek: Psikolog ve sosyal çalışmacıların uğraştığı konuları (Kuzgun, 2004).

**Özedönük (İçsel):** Kişinin kendiyle ilgili bilgisi olması (selfknowledge) ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekadır.

**Doğacı :** Kişinin çevredeki bitki ve hayvanların türlerini fark ettiklerinde ve alt türlerin sınıflandırma prensiplerini (taxonomy) yaratabildiklerinde ortaya çıkmaktadır Darwin ve Kaptan Cousteau çok bilinen doğa bilimcilerdir (Bümen, 2005).

Zeka alanları her zaman birlikte çalışır ama bu çok karmaşık yollarla gerçekleşir. Örneğin; bir futbolcu bedensel zekayı, koşar yakalar ve vururken; uzamsal zekayı sahayı ve görevini tanıırken, dil ve sosyal zekayı oyun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tartışırken, paylaşırken;

içsel zekayı kendini değerlendirirken kullanmaktadır (Armstrong, 1994'den aktaran Bümen, 2005).

Kalıtsal, genetik faktörler ile doğum öncesi, doğum sırasında ve doğum sonrası beyine yönelik darbeleri, yaralanmaları içeren **biyolojik yapı**, anne-baba, öğretmenler, arkadaşlar, akranlar ve zekâları uyandırmayan veya gelişimine ortam sağlamayan bireylerle olan tecrübeleri içeren **kişisel hayat hikayesi**, bireyin doğduğu ve yetiştiği zamanı, yeri, kültürel-tarihi yapıyı içeren ve kişiliği şekillendiren **kültürel ve tarihi alt yapı** zekâların gelişimini etkileyen üç temel faktördür (Armstrong, 2000).

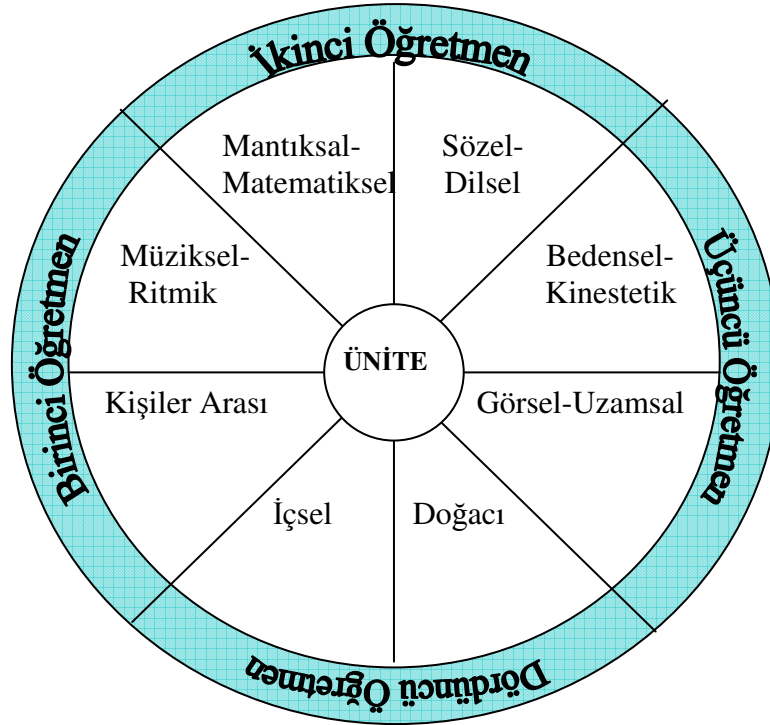
Armstrong (1994'den aktaran Bümen, 2005), zekaların gelişmesinde avantaj ya da dezavantaj yaratan çevresel etkenleri şöyle sıralamaktadır:

1. *Kaynaklara ulaşım şansı:* Örneğin eğer aile çok fakirse keman, piyona gibi müziksel zekayı geliştirebilecek enstrümanlar sağlanamadığından bu zekanın güçlenmesi zorlaşabilir.
2. *Tarihsel-kültürel faktörler:* Okulda matematik ve fene dayalı programlar varsa ve bunlar önemseniyorsa, mantık matematik zekası gelişir.
3. *Coğrafi faktörler:* Köyde yetişmiş bir çocuk, apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla, bedensel ve doğacı zekalarını daha çok geliştirebilir.
4. *Ailesel faktörler:* Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi, onun avukat olmasını istiyorsa dil zekası desteklenecektir.
5. *Durumsal faktörler:* Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler, doğalarında sosyallik olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar.

Gardner bu alanlara neden zeka dediğini “Eğer bu kapasitelere yetenek diyeceksek bu yanlış bir şey olmaz. Ama bazılarında yetenek bazılarında zeka deyip hata yapmayalım. Mozart’ çok yetenekli ama zeki değil demek büyük haksızlıktı!” (Checkley, 1997'den aktaran Bümen, 2005) şeklinde açıklamaktadır.

Eğitimde çoklu zeka alanlarının belirlenmesinde kullanılacak yöntemlerden bazıları şunlardır: (1) öğrencileri gözlemlemek, (2) belge toplamak, (3) okul kayıtlarını toplamak, (4) diğer öğretmenlerle iletişime girmek, (5) velilerle görüşmek, ve (6) öğrencilere sormak (Saban, 2004), (7) işaretleme listesi ve dereceleme ölçekleri, (8) anekdot kaydı, (9) kimdir bu? tekniği (Selçuk vd., 2003).

Şekil 2.3.'de görüleceği üzere, yeni programlar da bu zeka alanlarına yönelik bir öğretimin planlanmasını öngörmektedir. Zengin öğretim yöntemleri ile daha fazla öğrenciye ulaşmak mümkün olabilmektedir. Tüm bireylerin zeki olduğunu kabul eden fakat zeka potansiyellerini farklı alanlarda ortaya çıkabileceğini, "öğrenme özürü" denilen öğrencilerinde aslında farklı alanlar kullanılarak öğrenebileceği vurgulanmaktadır.



**Şekil 2.3.** Çoklu zekâya dayalı öğretim tasarım modeli (Campbell vd., 2004'den alınmıştır)

Çoklu zeka teorisi, ayrıca, her öğretmenin kendi zeka profilini anlamasına yardım etmektedir. Nasıl ki her öğrenci öğrenmek için farklı yollar kullanıyorsa, her öğretilerde öğretmek için

farklı yollar kullanır. Genellikle her öğretmen en güçlü olduğu zeka alanını kullanarak öğretmektedir (Mangır, 2005). Çoklu zekâ teorisine göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil, aynı zamanda öğrencilerdeki çoklu zekâ potansiyellerini (Sözel-Dil Zekâsı, Mantıksal-Matematiksel Zekâ, Görsel-Uzaysal Zekâ, Müziksel-Ritmik Zekâ, Bedensel-Kinestik Zekâ, Sosyal Zekâ, İçsel Zekâ, Doğacı Zekâ) ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Dolayısıyla, öğretmenler, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını sınıfta işleyecekleri konularla ilişkilendirerek her öğrencinin her zekâ alanında kendisine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanımalıdır (Champbell, 1999'den aktaran Bağcı, 2003).

Geleneksel öğretim-öğrenme anlayışında öğretmenler kendilerinin hangi zeka alanı ön plan da ise öğretim-öğrenme sürecini de bu alanda gerçekleştirmektedir. Kuramın öğretim sürecindeki en büyük etkisi öğretmenlerin öğretim stratejileri geliştirmede yaratıcılıklarını artırmasıdır. Zira öğretmen ve planlamacılar her bir zeka ile ilgili etkinlikler düşünürken ister istemez yöntem ve teknik repertuarlarını genişletmekte, farklı ve orijinal teknikler ortaya çıkabilmektedir. Bu sürece farklı zeka türlerini sınıf etkinliklerinde kullanma söz konusu olduğundan farklı derslerde uzmanlaşmış öğretmenler arasında işbirliği de gelişmektedir (Bümen, 2005) .

### **2.2.2.3 Çoklu zeka ve çoklu değerlendirme**

Çoklu zeka kuramı, öğrenciyi değerlendirirken, verdiği cevaptan çok öğrendiklerini kullanıp kullanmadığına bakılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencinin yüksek düzeyde zihinsel becerilerini ortaya koyacağı, öğrendiklerinden çıkarımlar yapacağı, içerikle kendi yaşamı arasında bağ kurabileceği ve bilgilerini yeni olay ve olgularda kullanabileceği ortamlar tasarlanarak değerlendirme yapılması gerektiği öngörülmektedir.

Çizelge 2.5. incelendiğinde kuramın öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen-öğrenci-veli değerlendirmesi gibi çoklu değerlendirme yapılması gerektiği görülmektedir.

**Çizelge 2.5. Çoklu Zeka Kuramında Değerlendirme Teknikleri (Campell, 1996'dan, aktaran Bümen, 2005)**

<b>Öğretmen Değerlendirmesi</b>	<b>Öğrenci Değerlendirmesi</b>	<b>Veli Değerlendirmesi</b>
Gelişim dosyaları (portfolios)	Gelişim dosyaları (portfolios)	Gelişim dosyaları (portfolios)
Yaşanmış olay raporları	Yaşanmış olaylarda kendini değerlendirme	Sınıfta yapılan gözlemler
Görüşmeler	Kendini yargılama	Öğrenciyle birlikte hedef belirleme
Belirli ölçütlerle çoklu ortamı değerlendirme	Kendinin ya da arkadaşlarından birinin projesini değerlendirme	Projelerin video kayıtlarını izleme
Gözlem	İlgi envanteri	Formal ve informal konferansları izleme
Kontrol listesi	Arkadaşlarını değerlendirme	Sınıfta ve okulda toplantılara katılma
Öğretmenin hazırladığı testler	Öğretmeni değerlendirme	Programı inceleme
Yayınlanmış diğer testler	Kendini yargılama	Telefon görüşmeleri
Karneler	Dersi değerlendirme	Yazılı görüşler

Değerlendirme de öğrencinin gerçek performansı çoklu ölçme araç ve tekniklerini içeren otantik değerlendirme ile yapılmaktadır. Değerlendirmenin sürekli ve otantik olması öğretmene, öğrencinin performansı hakkında gerçekçi ve güvenilir bilgiler edinmesini sağlamaktadır. Çoklu zekâ kuramı her öğretim hedefinin en az sekiz farklı yol ile öğretilebileceğini ortaya koyarken, herhangi bir konunun da en az sekiz farklı yolla değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır.

Kendine özgü zeka yapısı, öğrenme yöntemi ve bilgiyi işleyiş şekliyle, her birey, öğrenme ortamına bir şeyler katmakta, sunulan bilgiyi ancak kendine hitap ettiği kadarıyla öğrenebilmektedir (Titiz, 2005). Kuramla ilgili öğretimsel uygulamalar da, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta, kendilerini tanımalarını, kendilerine güvenmelerini, bireysel farklılıklara saygı duymalarını, yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerini ve gelecekte hangi mesleği seçeceklerini düşünmeye başlamalarını sağlamaktadır (Bümen, 2005).



Çoklu zekâ teorisi, çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koyarak öğretmenlerin sınıfta daha fazla sayıda öğrenciye ulaşabilmesi için kullandıkları öğretim yöntemlerini gözden geçirmeleri ve öğretimde yöntem zenginliğine gitmeleri hususunda onları zorlamaktadır (Armstrong, 2000).

Eğitimsel olarak ÇZ kuramından çıkarılacak en önemli sonuç, insanların farklı öğreniyor, öğrendiklerini farklı biçimlerde gösteriyor ve kullanıyor olduğudur (Açıkgöz, 2005). Çoklu zeka kuramı ile öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenenin zeka alanlarına yönelik çalışmalarla/etkinliklerle daha fazla öğrenciye ulaşılabilinmektedir.

### **2.2.3. Tematik Yaklaşım**

Yeni öğretim programlarında, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmıştır ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Yeni öğretim programlarına yansıyan en belirgin değişikliklerden biri de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir (Aşkar vd., 2005).

Tematik yaklaşım, farklı derslere ilişkin konuların birbiriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesi esasına dayanır. Tematik yaklaşım ile ilköğretim birinci kademedeki ders konularının birbirleriyle ilişkilendirilmesi öngörülmektedir (Gömleksiz, 2005). Farklı alanlara ilişkin eğitim konu ve faaliyetlerinin birbirleriyle anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesiyle ve çocukların etkin olarak deneyimlerin içinde yer almasıyla daha iyi bir öğrenmenin gerçekleşeceğini söylemek mümkündür. Tematik yaklaşım, birçok farklı konu alanının bir birleriyle ilişkilendirilerek önceden belirlenen kapsamlı ve genel bir tema ile bütünleştirildiği bir programdır. Seçilen temanın ana düşüncesi farklı bilgi alanlarını birbirine bağlayan bir mecaz ya da tamamını kapsayan bir soru biçiminde ifade edilebilmektedir (İşler, 2004).

Bir konudan başka bir konuya geçişte konuların birbiriyle bağlantılı olması öğrencinin öğrenme hızını, seviyesini, anlamlandırmasını artırmaktadır. Bilginin kopuk olarak

edinilmesinin önlemek için ders, ünite ve konular arası geçişin etkili ve anlamlılığı açısından öğretim etkinliklerinde bulunması gereken özellikleri dikkate almak gerekir.

Seçilen temalar ilgi çekici olmalıdır. Bu nedenle ilk önce çocuklar ve onların ilgi alanlarına ilişkin bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Onlar oynarlarken ve birbirleriyle etkileşim içindeyken dikkatle izlenmelidirler. Ayrıca iyi bir tema çocukların ilgileri azaldığında süreç içinde başka noktalara yönelmeyi kolaylaştırması için açık uçlu olmalıdır. Çocuğa anlamlı bir genel durumda çevrelerini inceleme, keşfetme ve öğrenme fırsatı veren bir araç olabilmelidir. İyi bir temanın bir başka özelliği de kavramsal olarak genel özelliklere sahip olmasıdır. Gerçekten, temanın farklı program ya da gelişim alanlarına genişletilebilir olması ile birlikte zengin bir içeriğe sahip olması da dikkat edilmesi gerekli önemli bir noktadır. Bu bağlamda temaya ilişkin okunabilir, ilgi çekici kitap ya da şarkı ve şiirin olup olmadığı; bilim, sanat, yaratıcı drama ya da oyunu kullanarak incelenecek ve keşfedilecek bir şeyleri içerip içermediği dikkate alınmalıdır. Ayrıca ele alınan temanın üzerinde çalışırlarken çocukların çoklu zekâ kuramında belirtilen zekâ çeşitlerinin tamamını kullanıp kullanmayacakları da dikkate alınması gereken bir diğer önemli konudur. Disiplinler arası –tematik yaklaşım çerçevesinde seçilen faaliyetler çocukların gelişim süreç ve alanlarının - toplumsal, bedensel, zihinsel, duygusal ve fiziksel - tamamını kapsamalı ve çoklu zekâ kuramında yer alan zekâ çeşitlerinin hepsi ile ilişkilendirilmelidir (İşler, 2004).

#### **2.2.4. Öğrenci Merkezli Eğitim**

Eğitim Bilimleri içinde “öğrenci merkezli eğitim” kavramı günümüzde; toplumsal bir varlık olarak öğrencinin ihtiyacı olana sahip olabilmesi için; öğrencinin ilgisinden, yaşantısından yola çıkan; öğrencinin kendi deneyimi yoluyla bilgiye ulaşabilmesini, bilgiyi kavramasını, ve kullanmasını sağlamak amacıyla öğrencinin iç koşullarını (fizyolojik, psikolojik, zihinsel, cinsel, kültürel özelliklerini) göz önünde tutmayı ilke edinen eğitim-öğretim yaklaşımını ifade etmektedir (Türer, 2005).

Öğrenci merkezli okul yeni bir kavram değildir. John Dewey 1916'da Demokrasi ve Eğitim adlı kitabında, bir laboratuvar okulunu soyut sınıfların değil, işbirliğine dayalı sosyal bir organizasyonun vurgulandığı bir eğitim planı olarak tanımlamıştır (Dewey, 1916'dan aktaran Pakfiliz, 2004). Öğrenci Merkezli Eğitim; bireysel özellikleri dikkate alınarak , bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşıp kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır (EARGED , 2004).

Eğitim programlarını bireysel öğrenme ihtiyaçlarını referans alması ve bireylere potansiyelleri optimum düzeyde geliştirme olanağı sunacak şekilde düzenlenmesi beklenmektedir (Özden, 1999). Öğrenme sürecinde öğrenenler bir grubun parçası olabilirler, öğrenenler birbirlerinden de öğrenirler ve öğrenme ortamının sosyal bağlamı öğrenmeye destek sağlayabilir. Ancak ne olursa olsun bilişsel yapının değişimi, bilgi ve becerilerin kazanılması bireyseldir. Bir öğrenci, bilgi ve becerilerin kullanımını gerçekleştirecek bireysel uygulamalar olmadan, öğrenemez (Gagne, 2002). Öğrencileri, herhangi bir biçimde garanti edilmiş bir standarda göre üretmek olası değildir. Öğrenciyi ürün olarak niteleyen görüş, öğrencinin öğrenim sürecinin karmaşıklığı ile her bir öğrencinin bireysel bir tekliğini dikkate almamaktır (Ensari, 2000). Bireyler fiziksel görünüşleri ile olduğu kadar tutum ve davranışları itibariyle de birbirinden farklılıklar gösterir. Olaylar, insanların hareketleri, duyguları ve fikrileri bakımından birbirlerinden farklı olduklarını göstermektedir. Alınan eğitim, duygusal hayat, organik bileşim, ve çevre koşulları (Eren, 2004) bireysel farklılıkların nedenleri olarak sıralanmaktadır.

Öğrenci merkezli bir öğretim için ilk şart, öğrencilerin özelliklerini tanımaktır (Yalın, t.y.). Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğine inanan, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşüncüyü geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır (EARGED, 2005). Öğrenci merkezli eğitimin beklide en öncelikli amacı öğrenciye, kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetmeyi böylece öğrenmeyi öğretmek olmalıdır. Öğrenmenin etkinliğini artırabilmek için de eğitim, öğretim,

müfredat programları yada öğretim tekniklerinden önce öğrenmenin kendisinden yola çıkılmalı diğer kavramlar bunun üzerinde yapılandırılmalıdır (EARGED, 1999).

Birbirine benzer kalıplanmış beyinlerin ve bu türden beyinler üreten eğitim sistemlerinin artık ihtiyaçları karşılayamadığını fark eden ve sistemleri sorgulamaya başlayan toplumlar, okul kavramını tüm öğeleri ile birlikte yeniden gözden geçirmekte, eğitime ve okula yeni anlamlar yüklemektedir (Vural, 2004). Bu gelişmeler sonucunda öğrenci merkezli eğitim kavramı gündeme gelmiş ve geleneksel eğitim ile farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Çizelge 2.6. Geleneksel ve Öğrenci Merkezi Eğitimin Karşılaştırılması (Dwyer, 1994'den aktaran Titiz, 1998'den alınmıştır)**

	<b>Geleneksel Eğitim</b>	<b>Öğrenci Merkezli Eğitim</b>
Sınıfta Etkinlik	Öğretici	Etkileşimli
Öğretmenin Rolü	Bilgi verici	Katılımcı , teşvik edici ve güdüleyici
Öğrencinin Rolü	Dinleyici, daima Öğrenci	Katılımcı, sorumluluk alan
Ders Ağırlığı	Bilgiler	İlişkiler
Bilgi Kazanımı	Hatırlama ve Ezber Bilginin Birikmesi	Sorgulama ve buluş, bilgilerin yeni bilgilere dönüşümü
Başarı Göstergesi	Zamana göre, miktar	Sürece göre, performans , kalite
Ölçme-Değerlendirme	Genel, Normlara göre	Bireysel, Kriterlere ve gelişime göre

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı temel alan etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi sonucu öğrencilerde; Merak uyandırma, Araştırma ve keşfetme, Çözümleme ve derinleştirme, Paylaşma ve yaşantıya uygulama basamaklarını özümseyerek yaşamlarının her aşamasında bilgiyi kullanma becerisi gelişecektir (TTKB, 2005).

Ayrıca Çizelge 2.7. incelendiğinde Boydak (2004) ile Titiz'in (1998) yaptığı karşılaştırma, ülkemizde de hızla kabul gören oluşturmacı/yapılandırıcı yaklaşımı temel alan öğrenci

merkezli eğitim ile bildiğimiz ve okullarımızda kullandığımız öğretmen merkezli eğitimin karşılaştırılması benzerlik göstermektedir.

**Çizelge 2.7. Öğrenci Merkezli Eğitim İle Öğretmen Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması (Boydak, 2004'den alınmıştır)**

<b>Öğrenci Merkezli Eğitim</b>	<b>Öğretmen Merkezli Eğitim</b>
Esnek programa bağlı, yaparak-yaşayarak, keşif ve oyunla öğrenme için ortam oluşturur.	Önceden belirlenmiş ve basamaklı bir program ve içeriğine sıkı sıkıya bağlıdır.
Öğrencinin öğrenme özellikleri temel alınır.	Öğrencinin öğrenme özellikleri önemsenmez.
Tüm çevre öğrenme ortamıdır.	Öğretme ortamı sınıftır.
Öğrenme anlayışı vardır, öğrenci öğrenir.	Öğretme anlayışı vardır, öğrenciye öğretilir.
Öğrenci aktiftir ve bilgi oluşturandır. Öğretmen rehberdir ve öğrenciyle etkileşim içerisindedir.	Öğrenci pasiftir ve bilgi alandır, öğretmen bilgi aktarandır.
Gerçek yaşamdan alınmış, öğrenciyi aktif ve merkezde tutan etkinlikler temel alınmıştır.	Bilgi aktarma, alıştırma yapma, tekrar etme temel etkinliklerdir.
Dünyaya anlam veren bireydir; bilgi ya da anlam bireyler tarafından oluşturulur. Bu yüzden, bilgi ya da anlam, bireyin yaşadığı deneyime bağlıdır.	Nesne, olgu ve kavrama ilişkin tek ve nesnel bir gerçeklik vardır.
Genellikle birincil bilgi kaynakları, öğrenci materyalleri, çalışma yaprakları temel öğrenme araçlarıdır.	Genellikle ders ve alıştırma kitapları temel öğretim araçlarıdır.
Öğrenciler genelde gruplar hâlinde çalışırlar ve birbirleriyle bütünleşirler.	Öğrenciler genelde yalnız çalışırlar ve birbirleriyle rekabet hâlinde dirler.
Öğrenme genelde zihinsel çaba gerektirir.	Öğrenme genelde tekrar gerektirir.
Öğrencinin üzerinde düşünmesi, yorum yapması, anlamlandırması ve yeni bilgiler oluşturması için ham veriler, farklı bakış açıları içeren bilgiler, grafikler, tablolar gerçek yaşamdan alınmış olaylar vb. sunulur.	Öğrenilmesi gerekenler yorumlanır, anlamlandırılır, kesin ve tek doğru içeren bilgilere dönüştürülür; daha sonra, öğrencinin kolayca belleğine yerleştirmesi için uygun miktarlarda, şekillerde ve sürede öğrenciye sunulur.

### Çizelge 2.7.'nin devamı

Çıkarımda bulunmak, karşılaştırmak, çözümlenmek, yorumlamak, oluşturmak, sınıflamak, tartışmak temel beklentilerdir.	Tanımlamak, listelemek, adını söylemek, örnek vermek temel beklentilerdir.
Öğrencinin gerçek yaşam sorunlarını çözme becerisinin artması için, öğrenileceklerin gerçek yaşamdaki kadar karmaşık olması beklenir	Öğrenilecekler, basitleştirilerek ve mümkün olduğunca kısaltılarak tekrarla kolayca bellenecek hale getirilirler.
Öğrenilecekler bütüncül olarak ele alınır, ayrı ve yalıtılmış öğrenmenin önüne geçilmeye çalışılır.	Öğrenilecekler parçalanır ve parçalar ayrı ayrı öğretilmeye çalışılır.
Sorular açık uçlu, anlamlı ve derinlemesine düşünmeyi gerektiricidir.	Sorular bilginin kazandırılması ve öğrenilen bilginin söylenebilmesi içindir.
Amaç, farklı olanı, değişik olanı, yeni olanı ortaya koymak, yaratıcılığı özendirmek, tek doğruluktan ve tekdüzelikten kurtulmaktır.	Farklı açılardan olaylara bakmak, farklı olanı, yeni olanı bulmaya çalışmak amaç değildir. Amaç sunulan bilgileri tekrar ile belleğe aktarmaktır.
Öğrenciler, girişimci, bağımsız ve farklı düşünen, hipotez geliştiren, hipotezleri test eden, fikirlerini medenî bir şekilde savunan, sezgisine güvenen, sezgilerini akıl ile test eden bireyler olmaları için teşvik edilir.	Öğrenciler, fazla itiraz etmeyen, öğretmenin veya kitabın verdiği bilgilere çok fazla karşı çıkmayan, söyleneni çok fazla sorgulamayan, emirlere itaat eden, söz dinleyen bireyler olmaları için teşvik edilir.
Değerlendirme, öğrenci ile birlikte ve tüm öğrenim boyunca sürer, sadece sınavlar değil gözlem, görüşme, tartışma öğrenci rapor ve dosyaları bu amaçla kullanılır.	Değerlendirme öğretim sürecinden ayrı, öğrenciden bağımsız ve klasik sınavlarla yapılır.

Klasik okul yaklaşımından, öğrenci merkezli okul anlayışına geçiş sürecinde, bu değişimi destekleyen bir dizi değer ölçütünün benimsenmesi gerekir. EAGED, (2002) değer ölçütlerinin ilkelerini aşağıdaki gibi kabul etmektedir.

1. Bütün öğrenciler öğrenmeye karşı isteklidirler ve bir öğrenme potansiyeline sahiptirler.
2. Bütün zekalar geliştirilebilir özelliktedir.

3. Öğretmenler, bütün öğrencilerin öğrenmesi için gereken koşulları yaratarak öğrenmeyi sağlarlar.
4. Öğrenci merkezli eğitimi benimsemiş öğretmenler, uygun yaklaşımları kullanarak tüm öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendirir.
5. Öğrenme, bireyin kendi anlamasını yapılandırıldığında en iyi şekilde gerçekleşir.
6. Öğrenciler, takım çalışmasını öğrenmişlerdir.
7. Öğretmenler, farklı yöntemleri yine farklı hızlarda kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırır.

Öğrenci merkezli eğitim, öğreneni her zaman eleştiri konusu olan ezberci eğitimden kurtararak, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi merkezine yerleştirerek, yenileşme ve değişimin uygulama aşamasında olan eğitim sistemimize güçlü bir ivme kazandırabilir.

### **2.2.5. Aktif Öğrenme**

Eğitimin amacı öğrenmeyi olumlu bir süreç haline getirmek, kendine güveni sağlamak ve öğrenciye daha fazla öğrenmeye yeteneği olduğunu kanıtlayarak, öğrendiği materyalin değerli olduğu duygusunu vermektir. Geçerli ve etkin/aktif öğrenme bu koşullar altında işletilebilmektedir (Şahinel, 2003).

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen sınıfa girerek bilgilerini öğrencilere aktarmakta buna karşılık bilgilerin öğrencilerde davranış olarak gözlenmesini beklemektedir. Davranışların ne kadar kazandırıldığını da klasik değerlendirme (salt bilgiyi sorma) ile ölçmektedir. Öğrenen böylelikle öğretme-öğrenme sürecine seyirci kalmakta, öğrenenin merak duygusu bastırılmaktadır. Öğrenciye herhangi bir sorumluluk verilmemektedir. Öğrenci, öğretmen tarafından verilen bilgileri sorgulamadan doğru kabul ederek ezberlemektedir. Öğrenen ezberlenen bilgiyi belirli bir süre sonra unutmaktadır. Yani bilginin kalıcılığı sağlanamamakta hatta öğrenen ezberlediği bilginin ne işe yaracağını merak etmemektedir. Öğrenme, öğrenenin isteği dışında gerçekleşmemektedir. Öğrenciye kendi isteği dışında bir şey öğretmek mümkün olmamakla birlikte öğrenci sadece sınavlarda gerekli olan bilgiyi ezberlemektedir. Öğrenenin sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecine **edilgen**

değil **etken** olarak katılmasını ifade etmektedir. Aktif öğrenme için öğrenciye aktif öğrenme ortamı tasarlamak öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirmektedir. Geleneksel eğitimi en iyi betimleyecek 3 kavram aranırsa, herhalde bunlar “öğretme, tekrar yoluyla belletme ve ezber” olurdu (Titiz, 1999). Etkin/aktif öğrenme ise;

- ◆ Deneysel öğrenme
- ◆ Görme, duyma ve yapma
- ◆ Çoklu ortam
- ◆ İşbirliği
- ◆ Olumlu güdüleme
- ◆ Düşük stres ve
- ◆ Eğlenceden oluşur (Şahinel, 2003).

Aktif öğrenme, oluşturmacı/yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamlarında nasıl kullanılacağı, öğrenenin bilgiyi yapılandırabilmesi için hangi fırsatların verilmesi ve öğretmenin somut olarak neler yapması gerektiğini öne süren, son yılların çıkan etkin çalışmaların başında gelir (Yavuz, 2005). Aktif öğrenme, öğretmenin konu anlattığı, öğrencilerin pasif olarak dinlediği geleneksel öğretim yöntemlerinden farklıdır. Aktif öğrenme, öğrencinin konuştuğu, tartıştığı, araştırdığı bir öğrenme ortamı savunur (Gömleksiz, 2005).

### **2.2.5.1. Aktif öğrenmenin yararları**

Öğrenmeyi öğrenmek, insanın kendini saran gerçekleri, değerleri sorgulamayı, sorun çözmeyi öğrenmesidir. Bunun için insan, araştırır, inceler, gözlem yapar, denemelere girer, bilenlerle görüşür, sorular sorar, okur. İnsan, kendine, ve içinde yaşadığı çevreye, evrene, topluma, ulusa, insanlığa, ilişkin bilimsel gerçekleri tanıma gereksinmesini, ancak öğrenmeyi iyi bildiğinde karşılayabilir (Başaran, 1998). Öğrencide bu özelliklerin oluşması ancak aktif öğrenme ile sağlanabilir. Öğretmenler, **aktif/etkin öğrenmenin yararlarını** şu şekilde belirtmektedir: (a) yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırmak, (b)



öğrencilerin öz denetim geliştirme yollarını geliştirmek, (c) farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturmak, (ç) yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olmak, (d) yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak (Stern, 1997'den aktaran Şahinel, 2005).

### **2.2.5.2. Aktif öğrenmenin avantajları**

(a) Kullanışlılık, (b) ekonomiklik, (c) destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etki. Belki daha kısa bir anlatımla öğrenenin yalnızca okul başarısını artırmakla kalmayıp bireyleri bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirdiğini, dolayısıyla ilerideki yaşamlarının kalitesini artırdığını söylemek yeterli olabilir (Açıkgöz,2005).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin öğrenen sorumluluğunda olduğunu vurgulamaktadır. Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlayan bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz,2005). Aktif öğrenme sürecinde amaç, öğrencinin bilgiyi hem kişisel olarak anlamlandırması hem de kavramsal olarak zihindeki bilgilerle uyumlu hale getirmesi, birleştirmesidir (Yavuz, 2005).

### **2.2.5.3. Aktif öğrenmenin ilgi görme nedenleri**

- Aktif öğrenmenin beynin çalışmasına uygunluğu,
- Yaşam boyu öğrenen bireylere duyulan gereksinim,
- Geleneksel öğretimin çağın gereksinimlerini karşılayamaması,
- Öğrenme-öğretme anlayışındaki gelişmeler,
- Aktif öğrenmenin etkililiği,
- Aktif öğrenmenin avantajları (Açıkgöz,2005).

#### **2.2.5.4. Aktif/Etkin öğrenmenin özellikleri**

- Öğrenciler, araştırma çalışmalarında kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler,
- Öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına olanak sağlanır,
- Öğrenciler, bireysel ve grup projelerinde sorumluluk alırlar ve bunu paylaşırlar,
- Öğrenciler, bilgileri paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar (Demirel, 2005).

Yaratıcılık, değişik durumlarda esnek, akıcı, özgün, alışılmıştan farklı bir şekilde düşünmeyi kapsar (Senemoğlu, 2001b). Aktif öğrenme, öğrenenin yaratıcılığını ortaya koymaya imkan tanımaktadır. Çoklu zeka kuramının etkili bir şekilde eğitime uygulanmasına yardımcı olmaktadır.

#### **2.2.5.5. Aktif öğrenmede öğretmen**

Aktif öğrenmede öğrencilerin, önemli ölçüde sorumluluk duygusu ve karar verme yetileri gelişir. Öğrenme sürecine doğrudan katılan öğrencilerdir. Ancak bu, öğretmenin, öğrenme sürecinde sorumluluklarının azaldığı, sınıfta fonksiyonel olmaktan çıktığı anlamına gelmemelidir. Çünkü bir kişinin bilmediği konularda tamamen doğru sonuca götürecek kararları alması oldukça zordur. Öğrencilerin bu noktada, öğretmen tarafından yapılacak bir takım önerilere ve yönlendirilmelere gereksinimi vardır. Öğretmen bunu, öğrencinin öğrenmesiyle ilgili kararlar için seçenekler sunarak, öğretimsel amaçlardan sapıldığında önlem alarak, öğrencilere takıldıkları yerleri açıklayarak yapar. Öğrencilere öğrenme süreciyle ilgili fikirler verir. Öğrenmek için ne yapması, nelere dikkat etmesi gerektiğini öğrencilere öğretir. Öğrencilerin dikkatini önemli noktalara ve inceliklere çeker (Ercan, 2004).

Değişim günümüzde o kadar hızlı olmaktadır ki bugün öğrendiğimiz doğru yarın reddedilmektedir. Öğretmenlerin daha önce almış oldukları eğitimin üstüne sürekli yeni bilgi, beceri ve teknikleri eklemesi gerekmektedir. Aktif öğrenmede, öğretmene geleneksel olarak

yüklenen rehberlik, güdüleyicilik, liderlik, öğretim uzmanlığı, konu alanı uzmanlığı rolleri sürmektedir. Bunlarla birlikte; kolaylaştırıcılık, araştırmacılık ve tasarımcılık (Açıkgöz,2005) rolleri ortaya çıkmaktadır. Özetlemek gerekirse öğretmenin değişen yeni rolü rehberlik veya yol göstericiliktir.

Öğretme ve öğrenmenin iki değişik işlev olduğunu özellikle vurgulamak gerekir. Çünkü öğretme bir kişi tarafından gerçekleştirilirken öğrenme bir başkasında olur. Bu olay çok açık görülse de üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için o iki kişi arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir (Gordon, 1996).

#### **2.2.5.6. Aktif öğrenci**

Öğrenci, geleneksel öğrenme yaklaşımındaki edilgen (pasifize edilmiş) bir şekilde içi doldurulmayı bekleyen boş bir levha olarak kabul edilirken, aktif öğrenme yaklaşımında öğrenme sürecinin içinde etkin olarak yer almaktadır. Çünkü öğrenme uyarıcı-tepki ilişkisinden daha karmaşık, dinamik ve zihinsel bir süreçtir. Bireyler bilgi çağında yaşam boyu öğrenmek zorundadır. Öğrenci ilgi ve ihtiyacı olan bilgilere ulaşmak istediğinden öğrenme öğrencinin yaşamından ayrı tutulmamalıdır. Aktif öğrenme de öğrenci bilgiyi araştırarak edinmektedir. Edindiği bilgi üzerinde eleştirel düşünerek bilgiyi sorgulamaktadır. Bilginin nerede kullanacağını, ne işine yarayacağını farkındadır. Yaratıcılığını ve potansiyellerini maksimum düzeyde kullanır. Öğrenciler, öğrenme süreci içindeki etkinliklerde birbirleriyle etkileşim ve iletişim kurarak bilgilerini ve problemlerini paylaşırlar. Diğer öğrenenlerle işbirliği yapmak esastır. Öğrenci öğrenme ortamında öğrenme sorumluluğunu üstlenerek öğrenmeyi kendisi gerçekleştirir. Öğrencilerin öğrenme ve öğretim ortamındaki verimliliğini artırmak için, kendi öğrenme stillerinde, ilgi ve gereksinimlerini karşılayabilecek fırsatlar sunulması gerekmektedir.

Etkin öğrenme, öğrenmeyi öğretme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarını da beraberinde getirmektedir. Çünkü kendi öğrenmesinde karar verme sürecine katılan, kendi öğrenmesini yönlendiren ve değerlendirebilen öğrenci öğrenmesini yönettiği gibi bu öğrenmeyi okul

bittikten sonra da uzun yıllar devam ettirebilmektedir (Demirel, 2005a). Çizelge 2.8. incelendiğinde aktif öğrenmenin gerçekleştiği sınıf ile geleneksel sınıf arasındaki fark çok daha iyi anlaşılmaktadır.

**Çizelge 2.8. Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması (Açıkgöz, 2005'den uyarlanmıştır)**

	<b>Aktif Sınıf</b>	<b>Geleneksel Sınıf</b>
<b>Görüntü</b>	Öğrenciler çeşitli biçimlerde (kümeler halinde, U, O, V ya da iç içe halkalar halinde vb.) otururlar, sınıfın önü arkası belli değil aynı anda her köşesinde etkinlik sürmekte, hareketli, sürekli etkileşim halinde, öğretmen sınıfta dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmekte.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatım yapmakta, etkileşim çok sınırlı.
<b>Amaç</b>	Bilginin özümsemesi anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama.	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması
<b>Kurallar</b>	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yok.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
<b>Öğrenci</b>	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksiklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırır ve sınıflar, öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberle ve sınavlarda tekrarlar, daha sonra unuttur.
<b>Öğretmen</b>	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici.

**Çizelge 2.8.'in devamı**

<b>Sorunlar</b>	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir ancak, bunun geliştirici yönleri vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama.
<b>Avantajları</b>	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı.	-----
<b>Yetiştirilen İnsan tipi</b>	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili, düşünen, yaşam boyu öğrenen, ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağ duyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen.	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken, olmayan, yaratıcı, olmayan, bağımlı kişilik...
<b>Bağlam</b>	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri seçme ve başarısızları eleme, öğrencinin kapasitesini durağan kabul etme, tek tip öğretim.

#### **2.2.5.7. Aktif öğrenmede ölçme ve değerlendirme**

Eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve stratejileri zaman içinde değişebilmektedir. Fakat, ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminin dönüt mekanizmasını oluşturmaktadır. Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme eğitimin vazgeçilmez unsurlarındandır.

Aktif öğrenme de öğretmen özellikle öğrenciler bireysel veya işbirlikçi çalışma, proje ve etkinlik yaparken gözlemler yapması ve bunu kaydetmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenciye ait bir çalışma dosyası, değerlendirme aşamasında öğretmene ve öğrencinin kendisini veya arkadaşını değerlendirmesine yardımcı olabilmektedir. Kalem-kağıt testleri yerine süreç

değerlendirmeye, tümel değerlendirmeye, grup çalışmalarının ve yaratıcı etkinliklerin sunulmasına bırakmıştır. Ayrıca öğrenciler hem kendi öğrenmelerini hem de arkadaşlarının öğrenmelerini değerlendirebilmektedir (Demirel, 2005a). Hazırlanacak tüm ölçme araçları problem çözmeye dayalı olmalı ve öğrencilerin düşünme becerilerini derinine yansıtılmalarına olanak sağlamalıdır (Şahinel, 2005).

Eğitim kurumlarının mevcut mekanik davranışlara zorlayan katı anlayışlarını, etkin eğitimle değiştirerek eğitimi “insana rağmen” değil, “insan için” ve “insanla birlikte” anlayışlarıyla düşünüp yaşaması gerekmektedir. Böylece öğrenci, sadece söyleneni yapan, sınav için çalışan kişi olmaktan çıkıp; düşünen, düşündüğü için de neyi, niçin ve nasıl yaptığını bilen birey haline gelebilecek ve tavrını doğal olarak “çok çalışmaktan” yana değil, “akıllıca çalışmaktan” yana koyacaktır (Şahinel, 2003).

#### **2.2.6. Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim**

Bilgi çağında yerini alabilecek bireylerin yetiştirilmesi ancak, bireysel farklılıkların dikkate alınarak, öğrenme-öğretme sürecindeki öğrenenin, öğrenme profilini belirlememizle mümkün olabilir. İnsanlar bir çok yönden birbirlerinden farklıdır. Bu farklılıklar fiziksel, biyolojik, kişilik, zihinsel, kültürel, psikolojik ve toplumsal açılardan kaynaklanmaktadır. Farklılıkların ortaya koyduğu özellikler bireylerin tekliliğine-biricikliğine dikkat çekmektedir. Kişinin getirdiği özellikler, yaşadığı çevresi ve getirdiği özelliklerle yaşadığı çevreyle etkileşimi, bireysel ve bireyler arası farklılığın kaynağıdır (Özyürek, 2000).

İnsanın sadece bir yönünü geliştirip, diğer yönlerini ihmal etmek hatta bastırmaya kalkışmak örneğin; üstün müzik yeteneği olan bir çocuğun müzikle uğraşmasını yasaklamak ve matematik çalışmaya zorlamak onun ruh sağlığının bozulmasına yol açabilmektedir. Böyle bir tutum üst düzeydeki bir sanat yeteneğinin kaybolmasına neden olabilmektedir (Kuzgun, Deryakulu, 2004). Somut düşünebilme yeteneği çok üstün olan bir öğrenci anti-sosyal olabilmektedir. Bu gibi farklılıklar her bireyin ayrı bir dünya olduğu gerçeğini ortaya

çıkarmaktadır. Yaratıcılığın ve akademik başarının artması bireylerin benzer ve farklılıklarının ortaya konması ile mümkün olabilir. Bireysel farklılıkların farkına varılması ve öğretimin bu anlamda düzenlenmiş olması, kişilerin içinde ortaya çıkmamış özellikleri belki de o kişiyi en az bir alanda başarılı kılacaktır. İnsan davranışlarındaki değişmeler, bireyler arası farklılıklar ve bireyin kendi içindeki farklılıkların kaynağını oluşturur (Özyürek, 2000). Bireylerde bulunan değişen/değişmeyen benzerlikler ve değişen/değişmeyen farklılıklar Çizelge 2.9.'da gösterilmektedir.

**Çizelge 2.9. Bireysel Benzerlikler ve Farklılıklar (Smith, P.L.& Ragan, T.J., 1999'dan aktaran Kuzgun ve Deryakulu, 2004'den alınmıştır)**

	<b>Benzerlikler</b>	<b>Farklılıklar</b>
<b>Değişmeyen</b>	Duygusal algılama kapasitesi Bilgi işleme kapasitesi	Zeka bölümü (IQ) Bilişsel biçim/öğrenme biçimi Psiko-sosyal özellikler Cinsiyet Irksal köken
<b>Değişen</b>	<b>Gelişimsel Süreçler</b> Zihinsel gelişim Dil gelişim Psiko-sosyal gelişim Ahlaki gelişim	<b>Gelişim Düzeyi</b> Zihinsel gelişim düzeyi Dil gelişim düzeyi Psiko-sosyal gelişim düzeyi Ahlaki gelişim düzeyi Ön bilgi düzeyi

Selçuk (1999), bireysel farklılıkların zenginleştirilmesine veya bastırılmasına neden olan üç etkeni şöyle sıralamaktadır;

1. Aile içi ortam
2. Okul ortamı ve öğretmen etkeni
3. Bireyin kendini tanınması.

İnsanlar “beş parmağın beşi gibi” birbirine benzememektedir. Öğrenme-öğretme sürecindeki öğrencinin tekliği kabul edilmekte ve bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitim anlayışı geliştirilmektedir. Eğitim planlamaları yapılırken ve eğitim programları geliştirilirken hem

bireylerde ortak davranışların geliştirilmesine, hem de özel yeteneklerin keşfedilip geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Yani eğitsel süreçlerde bireylerin (benzer) ortak ve farklı yönlerinin dikkate alınması gereğinin uygulamalarda gerçeğe dönüştürülmesi ile tüm eğitimcilerin, özellikle de öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarına bağlı kalmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Öğrenmenin oluşabilmesi için bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. Öğrenme, öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlanmalıdır. Eğitimciler gayet iyi bilirler ki, öğrencilerin belirli bir tür öğretim uygulamasından yararlanma düzeyleri, tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımları ve her öğrencinin belirli bir türdeki uygulamasına tepkisi (yanıtı) sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Öğretmenlerden derslerde ve hatta ünitelerde öğrencilerin farklılaşan düzeylerini belirleme ve öğrencilerin belirlenmiş olan düzeylerine göre öğretimi planlaması, desenlemesi ve uygulaması beklenir (Özyürek, 2000).

İnsanlar arasındaki benzerlikleri vurgulayan gruplama işleminin yararı, meslektaşlar arasındaki iletişimi ve verilecek hizmeti planlamayı kolaylaştırması olabilir ancak, farklılıkların göz ardı edilmesi önemli kayıplara ve hatalara yol açabilmektedir. Hekimlikte “Hastalık yok, hasta var” özdeyişi aynı hastalığa yakalanan hastaların hepsine aynı tedaviyi uygulamanın tehlikelerine işaret etmektedir. Bu gerçeğin eğitimde de dikkate alınması gereklidir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Meehan (2005’den aktaran Gömleksiz, 2005), öğrenme stillerini genel olarak dört kategoriye ayırmaktadır: *Görsel öğrenenler*; slayt gösterisi, posterler, televizyon vb. araç gereçlere, *işitsel öğrenenler*; hikayeler, şarkılar, video ve kaset çalarlara, *bedensel öğrenenler*; fiziksel aktivitelere, yarışmalara, ve dramalara, *dokunsal öğrenenler* ise gösterilere, projelere, yazma ve çizme aktivitelere ihtiyaç duyarlar.

Eğitimin kalitesinin yükseltilmesi ancak bireysel farklılıklara duyarlı öğretimin öngördüğü ilkeler doğrultusunda gerçekleştirildiğinde sağlanabilmektedir. Yeni öğretim programları öğrenen merkezli bir program olduğundan bireysel farklılıkları bir değer ve zenginlik kaynağı



kabul etmektedir. Öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin, plânları ve öğrenme ortamının bireysel farklılıklara göre düzenlenmesini önermektedir.

Çizelge 2.10.'da ise öğretme-öğrenme süreçlerinin tasarlanması ve uygulanmasında dikkate alınması gereken çeşitli bireysel farklılıkları bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik öğrenci özellikleri kategorileri altında ele alan daha ayrıntılı bir sınıflama verilmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

**Çizelge 2.10. Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal, ve Fizyolojik Öğrenci Özellikleri (Smith, P.L.& Ragan, T.J., 1999'dan, aktaran Kuzgun, Deryakulu 2004'den alınmıştır)**

Bilişsel	Duyuşsal	Toplumsal	Fizyolojik
*Zeka bölümü (IQ) *Yetenek türü ve düzeyi *Bilişsel gelişim düzeyi *Dil gelişim düzeyi *Okuma düzeyi *Sözcük bilgisi düzeyi *Görsel okur yazarlık düzeyi *Bilişsel biçimi / öğrenme biçimi *Öğrenme stratejileri *Önbilgi düzeyi	*Kişilik yapısı *İlgileri *Güdülenme tür ve düzeyi *Tutumları *Akademik benlik algısı *Kaygı düzeyi *Denetim odağı *Epistemolojik inançları *Öz-yeterlik inancı *Diğer inançlar	*Akran ilişkileri *Otoriteye karşı tepkileri *Ahlaki gelişim düzeyi *Rol modelleri *İşbirliği yapma ya da yarışma eğilimi *İrksal kökeni *Sosyo-ekonomik düzeyi *Aile yapısı ve desteği	*Duyuşsal algılama kapasitesi *Beynin bilgi işleme kapasitesi *Genel sağlık durumu *Cinsiyeti *Yaşı

Programda yer verilen ve araştırmada ele alınan (yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka kuramı, öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme, tematiklik ilkesi ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim) çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları şu şekilde özetlenebilir; öğrenenin bilgiyi kendisinin yapılandığı, tüm öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde öğrencinin merkeze alındığı, her bireyin farklı alanlarda öğrenebileceği, bireyler arası farklılıkların dikkate alınması, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenin etkin olması, öğretilecek konular arasında ilişki kurulması, öğrenme-öğretim ortamının öğrenene göre tasarlanması, öğretmenin aktarma

rolü yerine rehberlik etmesi, ölçme ve değerlendirme aşamasında hem ürünün hem de sürecin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır.

### 2.3. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yeni programların temelini oluşturan yaklaşımlarla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir

Kaptan ve Korkmaz (2000), “*Yapısalcılık Kuramı ve Fen Öğretimi*” adlı çalışmalarında yapısalcılığın ne olduğu, temel özellikleri ve fen öğretimi açısından yapısalcılığın etkililiği sorularına cevap aramışlardır. Sonuç olarak; yapısalcılığın bir öğretim kuramı olmadığını, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuram olduğunu ortaya koymuşlardır. Fen bilgisi dersi etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde belirtmişlerdir;

- ◆ Öğrencilerin belli bir konuya ilgilerini çekmek,
- ◆ Kavram yanlışlarını gidermek,
- ◆ Soru sormaya teşvik etmek.

Çeçen (2000), “*Vygotsky’nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları*” adlı çalışmasında Vygotsky’nin bilişsel gelişimde kültürü, kültüre ait sembolleri, sosyalleşmenin önemini savunduğunu, bu süreç içerisinde öğretici, ebeveyn ve akran müdahalelerinin çocuğun bilişsel gelişiminde katkıları ve etkilerini, Vygotsky ve Piaget’in bakış açılarını karşılaştırdığında Vygotsky’nin biyolojik faktörlerden çok kültürel faktörlerin ve bireysel farklılıkların bilişsel gelişimde önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Kılıç (2001), “*Oluşturmacı Fen Öğretimi*” adlı çalışmasında oluşturmacılığı, oluşturmacı fen öğretimini, oluşturmacı fen öğretmenini, oluşturmacı ölçme-değerlendirmeyi açıklamıştır. Ayrıca bilimsel bilginin, okullardaki gerekli sınıf düzenlemeleri yapılarak, yeterli materyal desteği sağlanarak, yeni programların başarıya ulaşacağını belirtmiştir.

Semerci (2001), “*Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme*” adlı çalışması oluşturmacılık kuramı ve oluşturmacı ölçme-değerlendirme amaçları, değerlendirme yöntemleri, ölçütler ve sınav türleri üzerinde durmuştur. Oluşturmacı değeri lenmeyi öğrencinin performansı hakkında karar vermek şeklinde tanımlamıştır. Açık uçlu, performansa dayalı ve otantik sınav, kişisel görüşme ve kişisel gelişim dosyalarını oluşturmacı sınav türleri olduğunu, oluşturmacı ölçme ve değerlendirme ölçütlerini;

- ◆ Amaçtan bağımsız değerlendirme,
- ◆ Otantik görevler,
- ◆ Bilginin yapılandırılması,
- ◆ Deneysel oluşturmacılık,
- ◆ Ortam odaklı değerlendirme,
- ◆ Ortama bağımlı öğrenmelerin değerlendirilmesi,
- ◆ Çoklu bakış açıları,
- ◆ Çoklu tarzlar,
- ◆ Toplumun verdiği anlamlandırma olarak belirtmiştir.

Oluşturmacı ölçme ve değerlendirme için önerilerde bulunmuştur.

1. Öğretmen sistematik hataya düşmemek için çaba harcamalıdır.
2. Öğretmen, öğrencilerle, birlikte belirlediği ölçme ve değerlendirme ölçütlerini standart hale getirmeli ve sürekli geliştirmelidir.
3. Öğretmen gözlem tekniklerine ilişkin ayrıntılı bilgiye ve uygulama becerilerine sahip olmalıdır.
4. Öğretmen gerek değerlendirme ölçütleri gerekse sınav türlerinden birkaçını kullanabilmelidir.

Şahin (2001), “*Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi*” adlı çalışmasında; Gözlem Kayıtları, Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği kullanmıştır. Hem bilişsel hem de

duyuşsal öğrenmede oluşturmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre anlamlı derecede başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Durmuş (2001), “*Matematik Derslerine Oluşturmacı Yaklaşımlar*” adlı çalışmasıyla oluşturmacı ortamların sürekli ve dinamik bir yapıya sahip olduğunu, oluşturmacı yaklaşımların matematik öğretime uyarlanabileceği üzerinde durarak, daha anlamlı ve yüksek öğrenimin gerçekteşebileceğini ortaya koymuştur.

Beydoğan (2002), “*Öğretim Stratejilerindeki Değişmeler ve Öğretmenlerin Değişen Rollerini*” adlı çalışmasında davranışçı, bilişsel ve yapısalcı öğrenme teorilerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin temel görüş ve uygulamalarındaki değişmeleri ele almıştır. Öğrenme ve öğretme teorilerinin öğretme sürecine ilişkin stratejilerde oluşturdukları değişikliklerin öğretmenin öğretim sürecindeki rollerine ne derece yansıdığını belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenin öğretimdeki görevini, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını hızlandırmak için öğrencinin geçmiş yaşantıları ile yeni durum arasında bağ kurmasına, öğrencilerin soru sormasına, düşüncelerini açıklamasına ve formüle etmesine yardımcı olan, gerektiğinde öğrencileri ile işbirliği içine girerek rehberlik etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Şen (2002), “*Yapısalcı Öğrenme Ortamları ve Öğretmenin Rolü*” adlı çalışmasında yapısalcı öğrenme ortamların zenginleştirilmiş ortamlar olduğunu, öğretmenlerin yeni görevlerinin kolaylaştırıcı (rehber), öğrencilerin ise aktif olması gerektiğini önermiştir.

Hoşgörür (2002), “*Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşımlar*” adlı çalışmasında etkili bir öğretim için zorunlu sınıf yönetimine yapısalcı bir açıdan yaklaşmış, bu yaklaşımın sınıf içindeki uygulamaları ve bunların sınıftaki sosyo-kültürel ortama etkilerini incelemiştir. Sınıf yönetiminin öğrencilere etkili davranış örüntüsü kazandırmasının yanında; anlama ve yönlendirme yollarını geliştirmelerine yardımcı olduğunu, bunun için de öğretmenlerin, öğrencilerin derse katılımını sağlamak, düşüncelerine önem vermek, bunları sınıfta paylaşmak,

onları anlamaya çalışmak, düşüncelerini çekinmeden ifade etmelerini sağlamak durumunda olduğunu belirtmiştir.

Atasoy vd. (2003), “*Lise 3. Sınıftaki Öğrencilerin Kimyasal Bağlar Konusundaki Yanlış Kavramaları ve Bunların Giderilmesi Üzerine Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi*” adlı çalışmalarında öğretimden önce Kimyasal Bağlar Ön Bilgi Testi, Mantıksal Düşünme Yeteneği Testi, Bilimsel İşlem Beceri Testi ve Kimyasal Kavram Testi öğretimden sonra Kimyasal Bağlar Testi uygulamışlardır. Sonuç olarak; kimyasal bağlar konusunda, öğrencilerin akademik başarılarında ve yanlış kavramalarında yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşımdan daha etkili olmadığını nedenleri ile açıklamışlardır.

1. Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı,
2. Öğrencilerin soyut düşünme yeteneğinin gelişmemesi (neden-sonuç ilişkisini kurmak gibi),
3. Öğrencilerin tam olarak ön bilgilere sahip olmaması,
4. Öğrencilerin fikirlerini dile getirme isteklerinin olmayışı,
5. Üniversite giriş sınavında kimyasal bağlarla ilgili soru çıkmaması,
6. Öğrencilerin tartışmalara katılmak istememeleri ve kendilerine güvenlerinin olmaması.

Şimşek (2004), “*Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım*” adlı çalışmasında eğitim bilimcileri ve uygulamacıları yapılandırmacı yaklaşıma eleştirel bir gözle incelenmesine davet etmiştir. Yapılandırmacılığın güçlü ve zayıf yönlerini, yapılandırmacılığın göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu ama felsefi, teorik ve pratik açıdan da eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Kıyıcı (2004), “*Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Uygulamasının Akademik Başarıya Etkisinin Belirlenmesi*” adlı çalışmasında deneme-tarama modeli ve kontrol-deney gruplu ön-test, son-test kullanmıştır. Öğrenci merkezliliği esas alan oluşturmacı yaklaşım modelini tanıtmış, fen bilgisi öğretiminde oluşturmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre

öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini, öğrenmelerin kalıcılığını ve derse karşı motivasyonlarını artırdığını saptamıştır.

Asan ve Güneş (2004), “*Oluşturmacı Öğrenme Ortamında Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği*” adlı çalışmalarında oluşturmacı öğrenme ortamında öğrencilerin etkinliklere aktif katıldığını, öğrenmenin kolay ve kalıcı olduğunu, yaratıcılıklarını geliştirdiğini, arkadaşları ile ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini, öğretmenlerin rehber konumda olduğunu tespit etmişlerdir.

Gömlüksiz (2005), “*Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiğinin Değerlendirilmesi*” adlı tarama modeli çalışmasında Yeni İlköğretim Programı Ölçeği’ni geliştirerek, yeni programların dayandığı ilkelerin uygulamada etkili olduğunu, öğretmenlerin yeni programların dayandığı ilke ve yaklaşımları etkinliklerde başarılı bir şekilde uyguladıklarını tespit etmiştir. Ayrıca eğitim ortamının tekrar gözden geçirilmesini, eğitim teknolojileri ve öğretim materyalleri ihtiyaçlarının karşılanması ve öğretmenler arası işbirliğin sağlanmasını önermiştir.

Gürpınar (2005), “*Beyin/Zihin Temelli Öğrenme İlkeleri ve Eğitimde Yapılandırmacı Modeller*” adlı çalışmasında öğrenenlere zengin fırsatlar sunan, meydan okuyucu öğrenme ortamlarının oluşturulduğu yapılandırmacı modellerin beyinle uyumlu modeller olacağını belirtmiştir.

Alkan ve Güzel (2005), “*Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi*” adlı çalışmalarında Taylor ve arkadaşları tarafından geliştirilen “*Constructivist Learning Environment Survey (CLES)*” ölçeğini Türkçe’ye çevirerek “*Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Belirlenmesi Ölçeği*”ne dönüştürmüşlerdir. Öğrencilerin yeni programları öğretmenlere göre daha fazla benimsediklerini, uygulamaların doğru yapıldığını, öğrenme ortamlarının oluşturulmasında geç kalındığını, öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanmada sıkıntı çektiklerini, rehberlik görevlerini tam olarak yerine getiremediklerini, programın tanıtımının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.

Coşkun (2005), *“İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”* adlı çalışmasında Öğretmen Görüşme Formu ve Öğrenci Görüşme Formu kullanarak, öğretmenlerin yeni programa yönelik aldıkları hizmet içi eğitimi yetersiz bulduklarını, araç-gereç sıkıntısı çektiklerini, yeni programı öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme süreci açısından olumlu, dilbilgisi öğretimi konusunda eksik bulduklarını; öğrencilerin ise yeni yöntem, materyaller ve etkinlikler sayesinde konuları iyi anladıklarını, derslerin daha eğlenceli geçtiğini ve düşüncelerini daha iyi anlattıklarını tespit etmiştir.

Yangın, (2005), *“İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi”* adlı çalışmasında eski ve yeni ilköğretim Türkçe dersi programlarının farklı ve benzerliklerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir. Yeni programın önceki programa göre daha açıklayıcı olduğunu, yeni programın yurt genelinde uygulanmasında eğitim kadrosunun ve donanım yetersizliğinin olabileceğini belirtmiştir.

Gültekin (2005), *“İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Ürünlerine Etkisi”* adlı çalışma nicel yöntem olarak ön test-son test, nicel yöntem olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yeni programların öngördüğü öğrenme yaklaşımlarından proje tabanlı öğrenmenin akademik başarıyı artırdığını, öğrenmeyi zevkli, eğlenceli, kalıcı, ve anlamlı hale getirdiğini, öğrencilere üst düzey beceriler kazandırdığını saptamıştır.

Baki ve Gökçek (2005), *“Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki İlköğretim Matematik (1-5) Program Geliştirme Çalışmalarının Karşılaştırılması”* adlı çalışmalarında Türkiye ve Amerika’da hazırlanan matematik programlarının birçok açıdan benzerlikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu benzerlikleri arasında; öğrenme ortamlarının belirli bir yaklaşım benimsenerek düzenlenmesi, matematiğin diğer alanlarla ilişkilendirilmesi, öğrencinin aktif katılımı, öğrenci ve öğretmene yönelik kaynak kitapların hazırlanması, birden fazla değerlendirme yöntemlerinin kullanılması sayılabilir.

Özdemir vd. (2002), *“İlköğretim Okullarında Çoklu Zeka Kuramı Temelli Fen Eğitimi Yoluyla Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme”* adlı çalışmalarında ÇZK tabanlı fen eğitimi etkinliklerinin uygulandığı sınıfta öğrencilerin bilgi, kavrama, problem çözme, bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde denel işlem öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılığı tespit etmişlerdir.

Özdener ve Özçoban (2004'den aktaran Gömleksiz, 2005), *“Bilgisayar Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Göre Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Başarıya Etkisi”* adlı çalışmasında çoklu zeka kuramına göre proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenci başarısını olumlu etkilediğini saptamışlardır.

Kalem ve Fer (2003), *“Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”* adlı çalışmalarında aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkilerini incelemişlerdir. Bulgular aktif öğrenme ortamının olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Yeni ilköğretim programları ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda yeni programın dayandığı ilkelerin uygulamada etkili olduğu görülmektedir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme aracı, verilerin toplanması ve analizleri anlatılacaktır.

#### 3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, “İlköğretim I. Kademe Öğretmen Algılarına Göre Yeni Programların Uygulanma Etkililiği”ne ilişkin genel tarama modeli bir araştırmadır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005 – 2006 Eğitim-Öğretim Yılı’nda, İstanbul İli, Anadolu Yakası ilköğretim okullarında çalışmakta olan tüm I. kademe (sınıf öğretmenleri) öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmadaki değişkenler ise;

**Bağımsız Değişken:** Bir sebep-sonuç ilişkisinde, sebep durumunda olan değişkenlerdir (Kaptan, 1995). Araştırmacının manipüle edebildiği, ilgisini yoğunlaştırdığı nicel ya da nitel olabilen bir değişkendir (Büyüköztürk, 2004). Herhangi bir bağımlı değişkenin açıklanmasında veya tahmin edilmesinde kullanılan açıklayıcı değişkendir (Altunışık vd., 2004). Bu araştırmadaki bağımsız değişken öğretmen algılarıdır.

**Bağımlı Değişken:** Bir sebep-sonuç ilişkisinde, sonuç olan özellik ya da davranıştır (Kaptan, 1995). Araştırmacının manipüle edemediği, bağımsız değişkene bağlı olarak ortaya çıkan ve araştırmanın sonucu durumunda olan değişkendir (Büyüköztürk, 2004). Bir veya birden fazla değişken tarafından açıklanmaya veya tahmin edilmeye çalışılan değişkendir (Altunışık vd.,

2004). Bu araştırmadaki bağımlı değişken yeni öğretim programlarının uygulanma etkililiğidir.

Araştırmanın örnekleme, İstanbul İli Anadolu Yakası'ndan seçilen 5 ilçe, 30 ilköğretim okulunda çalışan 463 öğretmen oluşturmaktadır.

Dağıtılan 500 anketin 5 tanesi geri gelmemiş, 32 tanesi çeşitli nedenlerden (eksik ve hatalı) dolayı geçersiz kabul edilmiştir.

İlçe ve okullar belirlenirken iki aşamalı örnekleme kullanılmıştır. İlk aşama olarak Anadolu Yakası'nda bulunan 10 ilçeden 5'i, ikinci aşama olarak belirlenen 5 ilçeden kümelemeli 6'şar okul seçildi. 463 kişilik örneklem grubunun ilçe, okul ve öğretmen dağılımı Çizelge 3.1.'de verilmiştir (Okul Listesi Onay Belgesi için bkz. Ek 4).

**Çizelge 3.1. Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Okullara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

<b>İLÇELER</b>	<b>OKULLAR</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>KADIKÖY</b>	İLHAMİ AHMET ÖRNEK AL İLKÖĞRETİM OKULU	12	2,58
	HASAN LEYLİ İ.Ö.O.	23	4,94
	ATA İ.Ö.O.	15	3,22
	ÖĞRETMEN HARUN REŞİT İ.Ö.O.	17	3,65
	BAHARİYE İ.Ö.O.	14	3,01
	ŞEHİT ÖĞRETMEN MEHMET FİDAN İ.Ö.O.	17	3,65
<b>MALTEPE</b>	EVLİYA ÇELEBİ İ.Ö.O.	14	3,01
	120. YIL ZİRAAT BANKASI İ.Ö.O.	17	3,65
	GÜZİN DİNÇKÖK İ.Ö.O.	15	3,22
	ORHANGAZİ İ.Ö.O.	14	3,01
	TURGAY CİNERİ İ.Ö.O.	16	3,44
	ATAKÖSE İ.Ö.O.	10	2,15

**Çizelge 3.1.’in devamı**

<b>KARTAL</b>	HÜSEYİN SAİM EKİM İ.Ö.O.	9	1,93	
	İBNİ SİNA İ.Ö.O.	14	3,01	
	ECZACIBAŞI İ.Ö.O.	14	3,01	
	PERRAN KUTMAN SARITAŞ İ.Ö.O.	11	2,36	
	MAHMUT KEMAL İNAL İ.Ö.O.	19	4,08	
	GÜRBÜZ BORA İ.Ö.O.	19	4,08	
<b>PENDİK</b>	KILIÇARSLAN İ.Ö.O.	17	3,65	
	ERCAN GÖRÜR İ.Ö.O.	17	3,65	
	OSMANGAZİ İ.Ö.O.	17	3,65	
	ZÜBEYDE HANIM İ.Ö.O.	15	3,22	
	VELİBABA İ.Ö.O.	15	3,22	
	ORHAN SİNAN HAMZAOĞLU İ.Ö.O.	16	3,44	
<b>SULTANBEYLİ</b>	FATİH İ.Ö.O.	15	3,22	
	HASAN ALİ YÜCEL İ.Ö.O.	16	3,44	
	TURGUT REİS İ.Ö.O.	12	2,58	
	MEVLANA İ.Ö.O.	18	3,87	
	AKŞEMSETTİN İ.Ö.O.	18	3,87	
	SULTANBEYLİ MERKEZ İ.Ö.O.	17	3,65	
<b>TOPLAM</b>	<b>5 ilçe</b>	<b>30 İlköğretim Okulu</b>	<b>463</b>	<b>100,0</b>

### **3.3. Kullanılan Ölçüm Aracının Tanıtılması**

**Yeni Programlar Ölçeği:** Ölçek, 2005/2006 eğitim öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programlarının uygulanma etkililiğini, programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin algılarına göre belirlemeye çalışmaktadır. Araştırmada, tüm güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Gömleksiz (2005) tarafından yapılan “Yeni Programlar Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi birkaç aşamadan oluşmaktadır. İlk önce literatür taraması yapılmış, sınıf öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri alınmış ve bir taslak ölçek

geliştirilmiştir. İçerik geçerliliği için uzman görüşlerine sunulmuş ve 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen ve gözden geçirilen ölçekte çeşitli düzenlemeler yapılarak, bazı maddeler çıkarılmış ve ölçüğe yeni maddeler eklenmiştir. Böylece 28 maddelik ölçük 124 sınıf öğretmenine uygulanmış (Gömleksiz, 2005).

Yeni Programlar Ölçüğü'nin faktör analizi sonucuna göre, faktör yükü 0,35 ve 0,35'ten büyük olanlar ikinci analiz için seçilmiş ve ölçükten sadece bir madde dışında, 24 madde işler durumda gözükmiştir. Ölçükteki maddelerin faktör yükleri 0,35 ile 0,86 arasında değişmektedir. Yeni Programlar Ölçüğü'ne ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçüğün KMO değeri 0,87, Bartlett test değeri ise 1568,660 olarak bulunmuştur. Bartlett testinin sonucu 0,05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır (Gömleksiz, 2005). Ölçük geliştirmede temel amaç, güvenilir ve geçerli ölçme aracı oluşturmaktır. Güvenilirlik, bir ölçme aracının duyarlı, farklı uygulamalar arasında tutarlı ve kendi içinde kararlı sonuçlar verebilmesi gücüdür (Tavşancıgil, 2002). Ölçüğün bütün olarak güvenilirlik analizi Crobbach alpha güvenilirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,92, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0,85 ve Guttman split-half değeri ise 0,85 olarak bulunmuştur. Ölçüğün alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları şöyle belirlenmiştir: Eğitim ortamı 0,82, programları tanıma 0,78, programları benimseme 0,76 ve programları uygulama 0,84. Bu sonuçlar, ölçüğün tümünün yanı sıra, her alt boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir (Gömleksiz, 2005). Ölçüğün genel güvenilirlik katsayısı 0,90'dır.

Olumlu 24 maddeden oluşan ölçüğün, 4 alt boyutu (eğitim ortamı, programı tanıma, programları benimseme, programları uygulama) bulunmaktadır. Ayrıca ankete ölçme ve değerlendirme, öğrenci ders ve çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ile ilgili 3 soru daha eklenerek görüş bildirme alanı boş bırakılmıştır. Eklenen 3 soru ve görüş bildirme alanı ölçükten ayrı olarak değerlendirilmiştir (Yeni Programlar Ölçüğü için bkz. Ek 3).

Ölçük, 5'li Likert tipindedir. Ölçükte bulunan "tamamen, çok, orta, az, hiç" seçenekleri uzman görüşleri alınarak "tamamen katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), kısmen katılıyorum

(3), katılıyorum (2), hiç katılmıyorum (1)” şeklinde değiştirilmiştir. Olumlu maddelerde Öğretmenlerden algıları doğrultusunda kendilerine en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Yeni İlköğretim Programı Ölçeği'nin her maddesinden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 5'tir. Böylece en yüksek YPÖ toplam puanı  $24 \times 5 = 120$  dir. Puanların yüksek olması, yeni programların uygulamada etkili olduğunu göstermektedir.

Ölçekle birlikte araştırmacı tarafından geliştirilen ve 10 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, “cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem yılı, okutulan sınıf, en son mezun olunan okul, mezun olunan bölüm, çalışılan okulun imkanları, yeni programlarla ilgili bilgi düzeyi, hizmet içi eğitim kursuna katılım” sorulardan oluşmaktadır (Kişisel Bilgi Formu için bkz. Ek 2).

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Anket uygulaması için 16.01.2006 tarihli 6300/157 sayılı yazısı ile Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğü'ne başvurulmuş, 20.02.2006 tarih ve 580/268 sayılı İstanbul Valiliği'nin onayı ve 21/02/2006 tarihli 580/293 sayılı dilekçe ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Onay belgesi için bkz. Ek 1).

Anketlerin tamamı araştırmacı tarafından dağıtılıp toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı, okullardaki tüm sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Ayrıca her okulda kısa süreli toplantılar yapılarak ölçek hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra, gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmış, anketlere ad-soyadı gibi özel bilgiler yazmadan cevaplandırmaları istenmiştir. Uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

### **3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin puanlama işlemine geçilmiş, eksik ve hatalı doldurulan ölçekler puanlama işlemine dahil edilmemiştir. Puanlama işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen ham veriler SPSS (Statistical

For Social Sciences) WINDOWS 11.5 istatistik paket programına girilmiş ve istatistiksel çözümler bu program yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

İstatistiksel çözümlerde öncelikle öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda grubun genel yapısını tanıttıcı frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda yer alan, öğretmenlerin çalıştıkları okul imkanlarını ve öğretmenlerin yeni programlarla ilgili bilgi düzeyini belirleyici sorularda yeterli frekans sağlanamadığından 5'li seçeneklerden 2. seçenek (Katılmıyorum) 1. seçenekle (Hiç Katılmıyorum), 4. seçenek (Çoğunlukla Katılıyorum) 5. seçenekle (Tamamen Katılıyorum) birleştirilerek analiz edilmiştir. Frekans ve yüzde dağılımın ardından araştırmanın amaçlarına uygun olarak ilişkisel çözümler gerçekleştirilmiştir.

İki ayrı örneklem grubundan elde edilen (cinsiyet, medeni durum, mezun olunan bölüm, hizmet içi eğitim kursu) iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için "bağımsız grup t testi" kullanılmıştır.

Öğretmenlerin algılarını etkilediği düşünülen demografik değişkenler (öğretmenlerin yaşı, kıdem yılı, okuttukları sınıf, en son mezun oldukları okul türü, çalıştıkları okul imkanları, yeni programlarla ilgili bilgi düzeyi) arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek için tek yönlü (faktörlü) varyans analiz (ANOVA); anlamlı bulunan F değerinden sonra farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme, öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci ders ve çalışma kitapları hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılımlar arasında anlamlı farklılığın olup-olmadığını analiz etmek için parametrik olmayan, gözlemlere ilişkin gözlenen sayılara dayalı (Büyüköztürk, 2004) "Tek Örneklem Kay-Kare (Chi-Square Test for One) testi uygulanmıştır. Analiz öncesi frekans ve yüzde dağılımları verilerek, 5'li seçeneklerden 2. seçenek (Katılmıyorum) 1. seçenekle (Hiç Katılmıyorum), 4. seçenek (Çoğunlukla Katılıyorum) 5. seçenekle (Tamamen Katılıyorum) birleştirilmiştir. Sorulara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablosuna Kay-Kare testi sonucu eklenmiştir.

Elde edilen istatistiklerin manidarlığı (anlamlılığı) .05 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmış; bulgular araştırmanın amaçlarının veriliş sırasına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmaktadır.

#### 4.1. Araştırma Evrenindeki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

**Çizelge 4.1. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin İlçelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Değişken	n	%
Kadıköy	98	21,2
Maltepe	86	18,6
Kartal	86	18,6
Pendik	97	21,0
Sultanbeyli	96	20,7
<b>Toplam</b>	<b>463</b>	<b>100,0</b>

Yeni Programlar Ölçeği'nin uygulandığı ilçe, kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.1.'de verilmiştir. Buna göre araştırma örnekleminin; 98'i (% 21,2) Kadıköy ilçesinden, 86'sı (% 18,6) Maltepe ilçesinden, 86'sı (% 18,6) Kartal ilçesinden, 97'si (% 21,0) Pendik ilçesinden, 96'sı (%20,7) Sultanbeyli ilçesinden oluşmaktadır.

**Çizelge 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişken	n	%
Kadın	252	54,4
Erkek	211	45,6
<b>Toplam</b>	<b>463</b>	<b>100,0</b>



Yeni Programlar Ölçeğini, cinsiyet değişkenine göre cevaplandıran kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.2.'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 252'si (% 54,4) kadın, 211'i (%45,6) erkektir.

**Çizelge 4.3. Yaş Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişken	n	%
25 yaş ve altı	24	5,2
26-35 yaş	210	45,4
36-45 yaş	114	24,6
46 yaş ve üstü	115	24,8
Toplam	463	100,0

Yeni Programlar Ölçeğini, yaş değişkenine göre cevaplandıran kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.3.'te gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 24'ü (% 5,2) 25 yaş ve altında, 210'u (% 45,4) 26-35 yaş arasında, 114'ü (%24,6) 36-45 yaş arasında, 115'i (% 24,8) 46 yaş ve üstündedir.

**Çizelge 4.4. Medeni Durumu Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişken	n	%
Bekar	108	23,3
Evli	355	76,7
Toplam	463	100,0

Yeni Programlar Ölçeğini, medeni durum değişkenine göre cevaplandıran kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.4.'te gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 108'i (% 23,3) bekar, (% 76,7) evlidir.

**Çizelge 4.5. Kıdem Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişken	n	%
1-5 yıl	80	17,3
6-10 yıl	166	35,9
11-15 yıl	48	10,4
16 yıl ve üstü	169	36,5
Toplam	463	100,0

Yeni Programlar Ölçeğini, kıdem değişkenine göre cevaplandıran kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.1.5.'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 80'i (% 17,3) 1-5 yıl, 166'sı (% 35,9) 6-10 yıl, 48'i (%10,4) 11-15 yıl arasında, 169'u (%36,5) 16 yıl ve üstündedir.

**Çizelge 4.6. Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişken	n	%
1. sınıf	93	20,1
2. sınıf	99	21,4
3. sınıf	92	19,9
4. sınıf	93	20,1
5. sınıf	86	18,6
<b>Toplam</b>	<b>463</b>	<b>100,0</b>

Yeni Programlar Ölçeğini okuttuğu sınıf değişkenine göre cevaplandıran kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.6.'da gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 93'ü (% 20,1) 1.sınıfı, 99'u (% 21,4) 2.sınıfı, 92'si (% 19,9) 3.sınıfı, 93'ü (% 20,1) 4.sınıfı, 86'sı (% 18,6) 5.sınıfı okutmaktadır.

**Çizelge 4.7. En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişken	n	%
Öğretmen Yük. Okulu	28	6,0
Eğitim Enstitüsü	108	23,3
Eğitim Fakültesi	221	47,7
Fen-Edebiyat Fakültesi	49	10,6
Diğer Fakülteler	57	12,3
<b>Toplam</b>	<b>463</b>	<b>100,0</b>

Yeni Programlar Ölçeğini, en son mezun olunan okul değişkenine göre cevaplandıran kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.7.'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 28'i Öğretmen Yüksek Okulu'ndan (% 6,0), 108'i (% 23,3) Eğitim Enstitüsü'nden, 221'i (% 47,7) Eğitim

Fakültesi'nden, 49'u (% 10,6) Fen Edebiyat Fakültesi'nden, 57'si (% 12,3) diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir.

**Çizelge 4.8. Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişken	n	%
Sınıf Öğretmenliği	316	68,3
Diğer Bölümler	147	31,7
Toplam	463	100,0

Yeni Programlar Ölçeğini, mezun olduğu bölüm değişkenine göre cevaplandıran kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.8.'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 316'sı (% 68,3) sınıf öğretmenliği bölümünden, 147'si (% 31,7) diğer bölümlerden mezun olmuştur.

**Çizelge 4.1.9. Çalıştığı Okul İmkanları Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişken	n	%
İleri	194	41,9
Orta	182	39,3
Zayıf	87	18,8
Toplam	463	100,0

Yeni Programlar Ölçeğini çalıştığı okulun imkanları değişkenine göre cevaplandıran kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.9.'da gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 194'ü (% 41,9) çalıştıkları okulun imkanlarını ileri, 182'si (% 39,3) orta, 87'si (% 18,8) zayıf olarak belirtmektedir.

**Çizelge 4.10. Programlarla İlgili Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişken	n	%
Hiç bilğim yok	74	16,0
Biraz bilğim var	215	46,4
Çok fazla bilğim var	174	37,6
Toplam	463	100,0

Yeni Programlar Ölçeğini programlarla ilgili bilgi düzeyi değişkenine göre cevaplandıran kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.10.'da gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 74'ü (% 16,0) programlarla ilgili hiç bilğim yok derken, 215'i (% 46,4) biraz bilğim var, 174'ü (% 37,6) çok fazla bilğim var şeklinde belirtmektedir.

**Çizelge 4.11. Programlarla İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursu Değişkenine Göre Yeni Programlar Ölçeğini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişken	n	%
Hayır	63	13,6
Evet	400	86,4
Toplam	463	100,0

Yeni Programlar Ölçeğini, programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılma değişkenine göre cevaplandıran kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.11.'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 63'ü (% 13,6) programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılmadığını, 400'ü (%86,4) katıldığını belirtmektedir.

## **4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde örneklem guruplarının demografik özelliklerine göre Yeni Programlar Ölçeği'ne verdikleri cevaplar doğrultusunda Eğitim Ortamı, Programı Tanıma, Programı Benimseme, Programı Uygulama alt boyutları ve Programın Geneline İlişkin bulgu ve yorumlar yapılacaktır. Ayrıca ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin; yeni programa göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci ders ve çalışma kitapları ile yeni programların öngördüğü ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkındaki görüşlerine yer verilecektir.

**4.2.1. I. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği ( eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I.kademe öğretmen algıları *cinsiyetlerine* göre farklılaşmakta mıdır?

**Çizelge 4.12. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Eğitim Ortamı	Erkek	252	2,65	,710	,045	461	-1,70	,09
	Kadın	211	2,77	,749	,052			

Çizelge 4.12.’de görülebileceği üzere, Eğitim Ortamı alt boyutu aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -1.170$ ;  $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x} = 2,65$ ) ile kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x} = 2,77$ ) bakıldığında, yeni programın uygulanması için kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim ortamına ilişkin algı düzeyleri birbirine benzemektedir.

**Çizelge 4.13. Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programı Tanıma	Erkek	252	3,43	,752	,047	461	-1,92	<b>,05</b>
	Kadın	211	3,56	,736	,051			

Çizelge 4.13.’de görülebileceği üzere, Programı Tanıma alt boyutu aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -1,192$ ;  $p > .05$ ). Başka bir

ifadeyle erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=3,43$ ) ile kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=3,56$ ) bakıldığında, kadın ve erkek öğretmenlerin yeni programı tanımaya ilişkin algı düzeyleri birbirine benzemektedir.

**Çizelge 4.14. Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programı Benimseme	Erkek	252	2,97	,808	,051	461	-2,65	,00
	Kadın	211	3,16	,732	,050			

\* $p<.05$

Çizelge 4.14.’de görülebileceği üzere, Programı Benimseme alt boyutu aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $t = -2,65$ ;  $p<.05$ ). Başka bir ifadeyle erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=2,97$ ) ile kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=3,16$ ) bakıldığında, yeni programları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsediği görülmektedir.

**Çizelge 4.15. Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programı Uygulama	Erkek	252	2,92	,683	,043	461	-1,20	,22
	Kadın	211	3,00	,673	,046			

Çizelge 4.15.’de görülebileceği üzere, Programı Uygulama alt boyutu aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -1,20$ ;  $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=2,92$ ) ile kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=3,00$ ) bakıldığında, yeni programları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsediği görülmektedir.

öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=3,00$ ) bakıldığında, yeni programları kadın ve erkek öğretmenlerin aynı düzeyde uyguladığı görülmektedir.

**Çizelge 4.16. Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programın Geneline İlişkin	Erkek	252	2,99	,600	,038	461	-2,34	<b>,01</b>
	Kadın	211	3,12	,581	,040			

\* $p<.05$

Çizelge 4.16.’da görülebileceği üzere, Programın Geneline İlişkin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $t = -2,34$ ;  $p < .05$ ). Başka bir ifadeyle erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=2,99$ ) ile kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=3,12$ ) bakıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre programın geneline ilişkin algıları daha olumlu olduğu görülmektedir.

**4.2.2. II. Alt amaca ilişkin bulgu ve yorumlar:** Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *yaşlarına* göre farklılaşmakta mıdır?

**Çizelge 4.17. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş Grubu	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Eğitim Ortamı	25 ve altı	24	2,67	,79	G.Arası	15,55	3	5,18	10,32	<b>,00</b>
	26-35 yaş	210	2,54	,64	G. İçi	230,51	459	,50		
	36-45 yaş	114	2,71	,74	Toplam	246,07	462			
	46 yaş ve üstü	115	3,00	,76						
	Toplam	463	2,70	,73						

\* $p<.05$

Çizelge 4.17.'de görülebileceği üzere, Eğitim Ortamı alt boyutu aritmetik ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş grubu aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 10,32$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.18. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Yaş Grubu (i)	Yaş Grubu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
<b>25 yaş ve altı</b>	26-35 yaş	,12	,153	,887
	36-45 yaş	-,04	,159	,996
	46 yaş ve üstü	-,33	,159	,220
<b>26-35 yaş</b>	25 yaş ve altı	-,12	,153	,887
	36-45 yaş	-,16	,082	,280
	46 yaş ve üstü	-,46	,082	<b>,000</b>
<b>36-45 yaş</b>	25 yaş ve altı	,04	,159	,996
	26-35 yaş	,16	,082	,280
	46 yaş ve üstü	-,30	,094	<b>,020</b>
<b>46 yaş ve üstü</b>	25 yaş ve altı	,33	,159	,220
	26-35 yaş	,46	,082	<b>,000</b>
	36-45 yaş	,30	,094	<b>,020</b>

Eğitim Ortamı alt boyutu puanlarının yaş grubu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 26-35 yaş grubu ile 46 yaş ve üstü arasında 26-35 yaş grubu lehine, 36-45 yaş grubu ile 46 yaş ve üstü arasında 36-45 yaş lehine, 46 yaş ve üstü ile 26-35 yaş grubu ve 36-45 yaş grubu arasında 46 yaş ve üstü lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$  düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yaş grupları arasında, çalıştıkları okulların eğitim ortamının ilişkin algıları, yeni programlara uygunluğunun istatistiksel açıdan farklılaştığını ortaya koymaktadır. Diğer alt gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).



**Çizelge 4.19. Programı Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş Grubu	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Programı Tanıma	25 ve altı	24	3,59	,70	G.Arası	1,25	3	,41	,74	,52
	26-30	210	3,44	,67	G. İçi	256,50	459	,55		
	31-35	114	3,55	,80	Toplam	257,75	462			
	36 ve üstü	115	3,50	,82						
	Toplam	463	3,49	,74						

4.19.'da görülebileceği üzere, Programı Tanıma alt boyutu aritmetik ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş grubu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = ,74; p > .05$ ).

**Çizelge 4.20. Programı Benimseme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş Grubu	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Programı Benimseme	25 ve altı	24	3,28	,703	G.Arası	1,698	3	,566	,93	,42
	26-30	210	3,07	,636	G. İçi	278,657	459	,607		
	31-35	114	3,07	,926	Toplam	280,355	462			
	36 ve üstü	115	2,99	,868						
	Toplam	463	3,06	,779						

Çizelge 4.35.'de görülebileceği üzere, Programı Benimseme alt boyutu aritmetik ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş grubu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = ,93; p > .05$ ).

**Çizelge 4.21. Programı Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş Grubu	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Programı Uygulama	25 ve altı	24	3,20	,693	G.Arası	1,698	3	1,318	2,89	,03
	26-30	210	2,87	,598	G. İçi	278,657	459	,455		
	31-35	114	2,99	,746	Toplam	1,698	462			
	36 ve üstü	115	3,04	,727						
	Toplam	463	2,96	,679						

\**p*.05

Çizelge 4.21.'de görülebileceği üzere, Programı Uygulama alt boyutu aritmetik ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş grubu aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 2,98$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.22. Programı Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Yaş Grubu (i)	Yaş Grubu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
25 yaş ve altı	26-35 yaş	,33	,145	<b>,024</b>
	36-45 yaş	,21	,152	,165
	46 yaş ve üstü	,16	,151	,299
26-35 yaş	25 yaş ve altı	-,33	,145	<b>,024</b>
	36-45 yaş	-,12	,078	,130
	46 yaş ve üstü	-,17	,078	<b>,028</b>
36-45 yaş	25 yaş ve altı	-,21	,152	,165
	26-35 yaş	,12	,078	,130
	46 yaş ve üstü	-,05	,089	,551
46 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,16	,151	,299
	26-35 yaş	,17	,078	<b>,028</b>
	36-45 yaş	,05	,089	,551

Programı Uygulama alt boyutu puanlarının yaş grubu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası

post-hoc LSD testi sonucunda; 25 yaş ve altı yaş grubu ile 26-35 yaş arasında, 26-35 yaş grubu ile 25 yaş ve altı arasında ve 46 yaş ve üstü arasında, 46 yaş ve üstü ile 26-35 yaş grubu arasında istatistiksel olarak ( $p < .05$  düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yaş grupları arasında yeni programların uygulandığı eğitim ortamına ilişkin algılarının istatistiksel açıdan farklılaştığını ortaya koymaktadır. Diğer alt gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

**Çizelge 4.23. Programların Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş Grubu	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Programın Geneline İlişkin	25 ve altı	24	2,98	,584	G.Arası	2,410	3	,803	2,29	,07
	26-35 yaş	210	3,13	,476	G. İçi	160,787	459	,350		
	35-45 yaş	114	2,96	,677	Toplam	163,197	462			
	46 ve üstü	115	2,98	,686						
	Toplam	463	3,13	,594						

Çizelge 4.38.'de görülebileceği üzere, Programın Geneline İlişkin aritmetik ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kıdem yılı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = 2,29$ ;  $p > .05$ ).

**4.2.3. III. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *medeni durumlarına* göre farklılaşmakta mıdır?

**Çizelge 4.24. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Eğitim Ortamı	Bekar	108	2,68	,771	,074	461	-,33	,74
	Evli	355	2,71	,718	,038			

Çizelge 4.24.’de görülebileceği üzere, Eğitim Ortamı alt boyutu aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bekar ve evli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = -,33; p > .05$ ). Bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=2,68$ ) ile evli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=2,71$ ) bakıldığında, bekar ve evli öğretmenlerin yeni programın uygulanması için okullarının eğitim ortamına ilişkin algıları birbirlerine benzemektedir.

**Çizelge 4.25. Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programın Tanıma	Bekar	108	3,50	,773	,074	461	,21	,82
	Evli	355	3,48	,740	,039			

Çizelge 4.25.’de görülebileceği üzere, Programı Tanıma alt boyutu aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bekar ve evli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = ,21; p > .05$ ). Başka bir ifadeyle bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=3,50$ ) ile evli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=3,48$ ) bakıldığında, yeni programı tanımaya ilişkin bekar ve evli öğretmenlerin algıları aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

**Çizelge 4.26. Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programı Benimseme	Bekar	108	3,02	,839	,081	461	-,62	,53
	Evli	355	3,07	,760	,040			

Çizelge 4.26.’da görülebileceği üzere, Programı Benimseme alt boyutu aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bekar ve evli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = -,62$ ;  $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=3,02$ ) ile evli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=3,07$ ) bakıldığında, bekar ve evli öğretmenlerin yeni programları benimsemeye yönelik algıları birbirine benzemektedir.

**Çizelge 4.27. Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programı Uygulama	Bekar	108	2,94	,740	,071	461	-,28	,77
	Evli	355	2,96	,660	,035			

Çizelge 4.27.’de görülebileceği üzere, Programı Uygulama alt boyutu aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bekar ve evli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = -,28$ ;  $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=2,94$ ) ile evli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=2,96$ ) bakıldığında, bekar ve evli öğretmenlerin programı uygulamaya ilişkin algıları birbirine benzemektedir.

**Çizelge 4.28. Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programın Geneline İlişkin	Bekar	108	3,04	,623	,060	461	-,31	,75
	Evli	355	3,06	,586	,031			

Çizelge 4.28.’de görülebileceği üzere, Programın Geneline İlişkin aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bekar ve evli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = -,31; p > .05$ ). Başka bir ifadeyle bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x} = 3,04$ ) ile evli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x} = 3,06$ ) bakıldığında, bekar ve evli öğretmenlerin programın geneline ilişkin algıları birbirine benzemektedir.

**4.2.4. IV. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *kıdem sürelerine* göre farklılaşmakta mıdır?

**Çizelge 4.29. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem yılı	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Eğitim Ortamı	1-5 yıl	80	2,56	,740	<b>G.Arası</b>	17,973	3	5,991	12,05	<b>,00</b>
	6-10 yıl	166	2,52	,639	<b>G. İçi</b>	228,101	459	,497		
	11-15 yıl	48	2,72	,582	<b>Toplam</b>	246,073	462			
	16 yıl ve üstü	169	2,95	,778						
	<b>Toplam</b>	463	2,70	,730						

\*p.05

Çizelge 4.29.’da görülebileceği üzere, Eğitim Ortamı alt boyutu aritmetik ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kıdem yılı aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 12,05$ ;  $p < 05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.30. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Kıdem Yılı (i)	Kıdem Yılı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
<b>1-5 yıl</b>	6-10 yıl	,04	,096	,975
	11-15 yıl	-,16	,129	,679
	16 yıl ve üstü	-,39	,096	<b>,001</b>
<b>6-10 yıl</b>	1-5 yıl	-,04	,096	,975
	11-15 yıl	-,20	,116	,381
	16 yıl ve üstü	-,44	,077	<b>,000</b>
<b>11-15 yıl</b>	1-5 yıl	,16	,129	,679
	6-10 yıl	,20	,116	,381
	11-15 yıl	-,23	,115	,251
<b>16 yıl ve üstü</b>	1-5 yıl	,39	,096	<b>,001</b>
	6-10 yıl	,44	,077	<b>,000</b>
	11-15 yıl	,23	,115	,251

\* $p.05$

Eğitim Ortamı alt boyutu puanlarının kıdem yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; farkın, kıdemi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üstü arasında, kıdemi 6-10 ile 16 yıl ve üstü arasında, kıdemi 16 yıl ve üstü ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $p < .05$ ). Bu durum, öğretmenlerin yeni programların uygulandığı eğitim ortamına ilişkin algılarının farklı olduğunu göstermektedir. Diğer alt gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

**Çizelge 4.31. Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem Yılı	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Programı Tanıma</b>	1-5 yıl	80	3,42	,690	<b>G.Arası</b>	4,084	3	1,361	2,463	,06
	6-10 yıl	166	3,44	,663	<b>G. İçi</b>	253,669	459	,553		
	11-15 yıl	48	3,74	,821	<b>Toplam</b>	257,753	462			
	16 yıl ve üstü	169	3,50	,816						
	Toplam	463	3,49	,747						

Çizelge 4.31.'de görülebileceği üzere, Programı Tanıma alt boyutu aritmetik ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kıdem yılı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = 2,463$ ;  $p > .05$ ).

**Çizelge 4.32. Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem Yılı	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Programı Benimseme</b>	1-5 yıl	80	3,10	,608	<b>G.Arası</b>	,416	3	,139	,228	,87
	6-10 yıl	166	3,06	,731	<b>G. İçi</b>	279,938	459	,610		
	11-15 yıl	48	3,11	,875	<b>Toplam</b>	280,355	462			
	16 yıl ve üstü	169	3,03	,868						
	Toplam	463	3,06	,779						

Çizelge 4.32.'de görülebileceği üzere, Programı Benimseme alt boyutu aritmetik ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kıdem yılı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = ,228$ ;  $p > .05$ ).



**Çizelge 4.33. Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem Yılı	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Programı Uygulama	1-5 yıl	80	2,91	,576	G.Arası	3,088	3	1,029	2,252	,08
	6-10 yıl	166	2,87	,640	G. İçi	209,756	459	,457		
	11-15 yıl	48	3,05	,670	Toplam	212,844	462			
	16 yıl ve üst.	169	3,04	,751						
	Toplam	463	2,96	,679						

Çizelge 4.33.'de görülebileceği üzere, Programı Uygulama alt boyutu aritmetik ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kıdem yılı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = 2,252$ ;  $p > .05$ ).

**Çizelge 4.34. Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem Yılı	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Programın Geneline İlişkin	1-5 yıl	80	3,00	,500	G.Arası	2,974	3	,991	2,840	,03
	6-10 yıl	166	2,97	,505	G. İçi	160,223	459	,349		
	11-15 yıl	48	3,15	,616	Toplam	163,197	462			
	16 yıl ve üstü	169	3,13	,692						
	Toplam	463	3,05	,594						

\* $p.05$

Çizelge 4.34.'de görülebileceği üzere, Programı Tanıma alt boyutu aritmetik ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kıdem yılı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $F = 2,840$ ;  $p > .05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.35. Programın Geneline İlişkin Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Kıdem Yılı (i)	Kıdem Yılı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
<b>1-5 yıl</b>	6-10 yıl	,03	,080	,742
	11-15 yıl	-,16	,108	,142
	16 yıl ve üstü	-,14	,080	,090
<b>6-10 yıl</b>	1-5 yıl	-,03	,080	,742
	11-15 yıl	-,18	,097	,057
	16 yıl ve üstü	-,16	,065	<b>,012</b>
<b>11-15 yıl</b>	1-5 yıl	,16	,108	,142
	6-10 yıl	,18	,097	,057
	11-15 yıl	,02	,097	,818
<b>16 yıl ve üstü</b>	1-5 yıl	,14	,080	,090
	6-10 yıl	,16	,065	<b>,012</b>
	11-15 yıl	-,02	,097	,818

Eğitim Ortamı alt boyutu puanlarının kıdem yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonucunda; farkın, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ile 16 yıl ve üstü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $p < .05$ ). Bu durum, öğretmenlerin yeni programların geneline ilişkin algılarının farklı olduğunu göstermektedir. Diğer alt gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

**4.2.5. V. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *okuttukları sınıflara* göre farklılaşmakta mıdır?

**Çizelge 4.36. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okutulan Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okut. Sınıf	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitim Ortamı	1. sınıf	93	2,71	,727	G.Arası	,940	4	,235	,439	,78
	2. sınıf	99	2,63	,797	G. İçi	245,134	458	,535		
	3. sınıf	92	2,74	,759	Toplam	246,073	462			
	4. sınıf	93	2,76	,719						
	5. sınıf	86	2,68	,635						
	Toplam	463	2,70	,730						

Çizelge 4.36.'da görülebileceği üzere, Eğitim Ortamı alt boyutu aritmetik ortalamalarının okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okutulan sınıf aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = ,439; p > .05$ ).

**Çizelge 4.37. Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okutulan Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okut. Sınıf	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Programı Tanıma	1. sınıf	93	3,44	,837	G.Arası	1,161	4	,290	,518	,72
	2. sınıf	99	3,46	,707	G. İçi	256,592	458	,560		
	3. sınıf	92	3,58	,799	Toplam	257,753	462			
	4. sınıf	93	3,51	,663						
	5. sınıf	86	3,46	,725						
	Toplam	463	3,49	,747						

Çizelge 4.37.'de görülebileceği üzere, Programı Tanıma Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okutulan sınıf aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = ,518; p > .05$ ).

**Çizelge 4.38. Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okutulan Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okut. Sınıf	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Programı Benimseme</b>	1. sınıf	93	3,03	,851	<b>G.Arası</b>	2,523	4	,631	1,040	,38
	2. sınıf	99	2,94	,773	<b>G. İçi</b>	277,832	458	,607		
	3. sınıf	92	3,15	,807	<b>Toplam</b>	280,355	462			
	4. sınıf	93	3,07	,781						
	5. sınıf	86	3,11	,663						
	Toplam	463	3,06	,779						

Çizelge 4.38.'de görülebileceği üzere, Programı Benimseme Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okutulan sınıf aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = 1,040$ ;  $p > .05$ ).

**Çizelge 4.39. Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okutulan Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okut. Sınıf	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Programı Uygulama</b>	1. sınıf	93	2,92	,702	<b>G.Arası</b>	2,598	4	,649	1,415	,22
	2. sınıf	99	2,84	,674	<b>G. İçi</b>	210,246	458	,459		
	3. sınıf	92	3,01	,708	<b>Toplam</b>	212,844	462			
	4. sınıf	93	3,02	,697						
	5. sınıf	86	3,02	,594						
	Toplam	463	2,96	,679						

Çizelge 4.39.'da görülebileceği üzere, Programı Uygulama Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okutulan sınıf aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = 1,415$ ;  $p > .05$ ).

**Çizelge 4.40. Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Okutulan Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okut. Sınıf	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Programın Geneline İlişkin</b>	1. sınıf	93	3,02	,628	<b>G.Arasi</b>	1,382	4	,346	,978	,41
	2. sınıf	99	2,97	,606	<b>G. İçi</b>	161,815	458	,353		
	3. sınıf	92	3,12	,651	<b>Toplam</b>	163,197	462			
	4. sınıf	93	3,09	,544						
	5. sınıf	86	3,07	,529						
	Toplam	463	3,05	,594						

Çizelge 4.40.'da görülebileceği üzere, Programın Geneline İlişkin Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okutulan sınıf aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = ,978$ ;  $p > .05$ ).

**4.2.6. VI. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *en son mezun olunan okula* göre farklılaşmakta mıdır?

**Çizelge 4.41. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Mez. Ol. Okul	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitim Ortamı	Öğret. Yük. Ok.	28	2,64	,630	G.Arası	19,526	4	4,882	9,869	,00
	Eğitim Enstitüsü	108	3,07	,752	G. İçi	226,547	458	,495		
	Eğitim Fakültesi	221	2,59	,655	Toplam	246,073	462			
	Fen-Ed. Fak	49	2,54	,716						
	Diğer Fakülteler	57	2,61	,806						
	Toplam	463	2,70	,730						

\**p*.05

Çizelge 4.41.'de görülebileceği üzere, Eğitim Ortamı Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda en son mezun olunan okul aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 9,869$ ;  $p < 05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.42. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Mez. Ol.Okul (i)	Mez. Ol.Okul (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
<b>Öğretmen Yüksek Okulu</b>	Eğitim Enstitüsü	-,43	,149	,081
	Eğit. Fak.	,05	,141	,998
	Fen-Ed. Fak.	,11	,167	,982
	Diğer Fakülteler	,03	,162	1,000
<b>Eğitim Enstitüsü</b>	Öğret.Yük. Okulu	,43	,149	,081
	Eğit. Fak.	,48	,083	<b>,000</b>
	Fen-Ed. Fak.	,54	,121	<b>,001</b>
	Diğer Fakülteler	,46	,115	<b>,003</b>
<b>Eğitim Fakültesi.</b>	Öğret.Yük. Okulu	-,05	,141	,998
	Eğitim Enstitüsü	-,48	,083	<b>,000</b>
	Fen-Ed. Fak.	,05	,111	,994
	Diğer Fakülteler	-,02	,104	1,000
<b>Fen-Edebiyat Fakültesi</b>	Öğret.Yük. Okulu	-,11	,167	,982
	Eğitim Enstitüsü	-,54	,121	<b>,001</b>
	Eğit. Fak.	-,05	,111	,994
	Diğer Fakülteler	-,08	,137	,989
<b>Diğer Fakülteler</b>	Öğret.Yük. Okulu	-,03	,162	1,000
	Eğitim Enstitüsü	-,46	,115	<b>,003</b>
	Eğit. Fak.	,02	,104	1,000
	Fen-Ed. Fak.	,08	,137	,989

Eğitim Ortamı alt boyutu puanlarının en son mezun olunan okul değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; farkın, Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenlerle Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer Fakültelerden mezun olan

öğretmenler arasında, Eğitim Fakültesi'nden mezun olan öğretmenlerle Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenler arasında, Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun olan öğretmenlerle Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenler arasında, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerle Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeni programların uygulandığı okulların eğitim ortamına yönelik algıları en son mezun olunan okula göre farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Diğer alt gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

**Çizelge 4.43. Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Mez. Ol. Okul	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Programı Tanıma	Öğret. Yük. Ok.	28	3,26	,771	G.Arası	3,976	4	,994	1,794	,12
	Eğitim Enstitüsü	108	3,60	,793	G. İçi	253,777	458	,554		
	Eğitim Fakültesi	221	3,51	,730	Toplam	257,753	462			
	Fen-Ed. Fak	49	3,40	,665						
	Diğer Fakülteler	57	3,38	,758						
	Toplam	463	3,49	,747						

Çizelge 4.43.'de görülebileceği üzere, Programı Tanıma Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan okul göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda en son mezun olunan okul aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = 1,794$ ;  $p > .05$ ).



**Çizelge 4.44. Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Mez. Ol. Okul	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Programı Benimseme	Öğret. Yük. Ok.	28	2,81	,830	G.Arası	3,465	4	,866	1,43	,22
	Eğitim Enstitüsü	108	3,09	,860	G. İçi	276,890	458	,605		
	Eğitim Fakültesi	221	3,06	,659	Toplam	280,355	462			
	Fen-Edebiyat Fakültesi	49	3,22	,839						
	Diğer Fakülteler	57	2,99	,943						
	Toplam	463	3,06	,779						

Çizelge 4.44.'de görülebileceği üzere, Programı Benimseme Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan okul göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda en son mezun olunan okul aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = 1,43; p > .05$ ).

**Çizelge 4.45. Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Mez. Ol. Okul	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Programı Uygulama	Öğret. Yük. Ok.	28	2,88	,682	G.Arası	3,293	4	,823	1,799	,12
	Eğitim Enstitüsü	108	3,09	,733	G. İçi	209,551	458	,458		
	Eğitim Fakültesi	221	2,92	,608	Toplam	212,844	462			
	Fen-Ed. Fak	49	3,02	,716						
	Diğer Fakülteler	57	2,86	,773						
	Toplam	463	2,96	,679						

Çizelge 4.45.'de görülebileceği üzere, Programı Uygulama Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan okul göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda en son mezun olunan okul aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F = 1,799; p > .05$ ).

**Çizelge 4.46. Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Mez. Ol. Okul	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Programın Geneline İlişkin	Öğret. Yük. Ok.	28	2,90	,620	G.Arası	4,276	4	1,069	3,081	,01
	Eğitim Enstitüsü	108	3,22	,655	G. İçi	158,921	458	,347		
	Eğitim Fakültesi	221	3,02	,531	Toplam	163,197	462			
	Fen-Ed. Fak	49	3,04	,529						
	Diğer Fakülteler	57	2,96	,695						
	Toplam	463	3,05	,594						

\**p*.05

Çizelge 4.46.'de görülebileceği üzere, Programın Geneline İlişkin aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan okul göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda en son mezun olunan okul aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır. ( $F = 3,081; p < .05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.47. Programın Geneline İlişkin Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Mez. Ol.Okul (i)	Mez. Ol.Okul (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	<i>p</i>
<b>Öğret.Yük. Okulu</b>	Eğitim Enstitüsü	-,32	,125	<b>,011</b>
	Eğit. Fak.	-,12	,118	,300
	Fen-Ed. Fak.	-,15	,140	,293
	Diğer Fakülteler	-,06	,136	,639
<b>Eğitim Enstitüsü</b>	Öğret.Yük. Okulu	,32	,125	<b>,011</b>
	Eğit. Fak.	,20	,069	<b>,005*</b>
	Fen-Ed. Fak.	,17	,101	,091
	Diğer Fakülteler	,25	,096	<b>,008*</b>
<b>Eğit. Fak.</b>	Öğret.Yük. Okulu	,12	,118	,300
	Eğitim Enstitüsü	-,20	,069	<b>,005</b>
	Fen-Ed. Fak.	-,02	,093	,793
	Diğer Fakülteler	,06	,088	,502
<b>Fen-Ed. Fak.</b>	Öğret.Yük. Okulu	,15	,140	,293
	Eğitim Enstitüsü	-,17	,101	,091
	Eğit. Fak.	,02	,093	,793
	Diğer Fakülteler	,08	,115	,468
<b>Diğer Fakülteler</b>	Öğret.Yük. Okulu	,06	,136	,639
	Eğitim Enstitüsü	-,25	,096	<b>,008</b>
	Eğit. Fak.	-,06	,088	,502
	Fen-Ed. Fak.	-,08	,115	,468

Programın Geneline İlişkin puanlarının en son mezun olunan okul değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonucunda; Öğretmen Yüksek Okulu'ndan mezun olan öğretmenler ile Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenler arasında, Eğitim

Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenler ile Öğretmen Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında, Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenler ile Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenler arasında, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler ile Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenler arasında fark olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ).

**4.2.7. VII. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *mezun oldukları bölüme* göre farklılaşmakta mıdır?

**Çizelge 4.48. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Mezun Olunan Bölüm	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Eğitim Ortamı	Sınıf Öğret.	316	2,76	,740	,042	461	2,56	<b>,01</b>
	Diğer Böl.	147	2,58	,693	,057			

\* $p < .05$

Çizelge 4.48.'de görülebileceği üzere, Eğitim Ortamı alt boyutu aritmetik ortalamalarının mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, sınıf öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır. ( $t = 2,56$ ;  $p < .05$ ). Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenliği bölümü mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x} = 2,76$ ) ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x} = 2,58$ ) bakıldığında, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre yeni programın uygulanması için okullarının eğitim ortamına ilişkin algıları daha uygun olduğunu göstermektedir.

**Çizelge 4.49. Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Mezun Olunan Bölüm	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programı Tanıma	Sınıf Öğret.	316	3,50	,761	,043	461	,41	,68
	Diğer Böl.	147	3,47	,717	,059			

Çizelge 4.49.’da görülebileceği üzere, Programı Tanıma alt boyutu aritmetik ortalamalarının mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, sınıf öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ( $t = ,41$ ;  $p > .05$ ). Sınıf öğretmenliği bölümü mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x} = 3,50$ ) ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x} = 3,47$ ) bakıldığında, sınıf öğretmenliği bölümü mezun olan öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin yeni programı tanımaya ilişkin algıları aynı düzeydedir.

**Çizelge 4.50. Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Mezun Olunan Bölüm	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programı Benimseme	Sınıf Öğret.	316	3,07	,763	,043	461	,32	,74
	Diğer Böl.	147	3,04	,814	,067			

Çizelge 4.50.’de görülebileceği üzere, Programı Benimseme alt boyutu aritmetik ortalamalarının mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, sınıf

öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ( $t = ,32$ ;  $p > .05$ ). Sınıf öğretmenliği bölümü mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x} = 3,07$ ) ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x} = 3,04$ ) bakıldığında, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin algıları, yeni programı aynı düzeyde benimsediklerini göstermektedir.

**Çizelge 4.51. Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Mezun Olunan Bölüm	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programı Uygulama	Sınıf Öğret.	316	2,97	,693	,039	461	,58	,55
	Diğer Böl.	147	2,93	,649	,054			

Çizelge 4.2.51.’de görülebileceği üzere, Programı Uygulama alt boyutu aritmetik ortalamalarının mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, sınıf öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ( $t = ,58$ ;  $p > .05$ ). Sınıf öğretmenliği bölümü mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x} = 2,97$ ) ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x} = 2,93$ ) bakıldığında, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin algıları yeni programı aynı düzeyde uyguladıklarını göstermektedir.

**Çizelge 4.52. Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Mezun Olunan Bölüm	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programın Geneline İlişkin	Sınıf Öğret.	316	3,08	,606	,034	461	1,19	,23
	Diğer Böl.	147	3,00	,567	,047			

Çizelge 4.52.’de görülebileceği üzere, Programın Geneline İlişkin aritmetik ortalamalarının mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, sınıf öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ( $t = 1,19$ ;  $p > .05$ ). Sınıf öğretmenliği bölümü mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=3,08$ ) ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=3,00$ ) bakıldığında, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin yeni programın geneline ilişkin algıları birbirine benzemektedir.

**4.2.8. VIII. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *çalıştıkları okul imkanlarına* göre farklılaşmakta mıdır?

**Çizelge 4.53. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okul İmkanları	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Eğitim Ortamı	İleri	194	2,98	,680	G.Arası	44,655	2	22,327	50,99	,00
	Orta	182	2,68	,670	G.İçi	201,419	460	,438		
	Zayıf	87	2,12	,599	Toplam	246,073	462			
	Toplam	463	2,70	,730						

Çizelge 4.53.'de görülebileceği üzere, Eğitim Ortamı Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okul imkanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 50,99$ ;  $p < 05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.54. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Okul İmkanları (i)	Yaş Grubu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
İleri	Orta	,30	,068	<b>,000</b>
	Zayıf	,86	,085	<b>,000</b>
Orta	İleri	-,30	,068	<b>,000</b>
	Zayıf	,56	,086	<b>,000</b>
Zayıf	İleri	-,86	,085	<b>,000</b>
	Orta	-,56	,086	<b>,000</b>

Eğitim Ortamı alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonucunda; ileri ile orta ve zayıf arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeni programların uygulandığı okulların eğitim ortamına yönelik algıları okul imkanlarına göre farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ).

**Çizelge 4.55. Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okul İmkanları	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Programı Tanıma	İleri	194	3,61	,773	<b>G.Arası</b>	5,071	2	2,536	4,616	<b>,01</b>
	Orta	182	3,43	,745	<b>G. İçi</b>	252,682	460	,549		
	Zayıf	87	3,35	,653	<b>Toplam</b>	257,753	462			
	Toplam	463	3,49	,747						

\* $p.05$



Çizelge 4.55.'de görülebileceği üzere, Programı Tanıma Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının okul imkanları göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okul imkanları aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır. ( $F = 4,616$ ;  $p > .05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.56. Programı Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

Okul İmkanları (i)	Okul İmkanları (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İleri	Orta	,18	,076	<b>,021</b>
	Zayıf	,26	,096	<b>,007</b>
Orta	İleri	-,18	,076	<b>,021</b>
	Zayıf	,08	,097	,395
Zayıf	İleri	-,26	,096	<b>,007</b>
	Orta	-,08	,097	,395

Programı Tanıma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonucunda; ileri ile orta ve zayıf arasında, orta ile ileri arasında, zayıf ile ileri arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeni programlar tanımaya yönelik algıları okul imkanlarına göre farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ).

**Çizelge 4.57. Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okul İmkanları	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Programı Benimseme	İleri	194	3,15	,753	<b>G.Arası</b>	7,485	2	3,742	6,309	<b>,00</b>
	Orta	182	3,09	,793	<b>G. İçi</b>	272,870	460	,593		
	Zayıf	87	2,80	,759	<b>Toplam</b>	280,355	462			
	Toplam	463	3,06	,779						

\**p*.05

Çizelge 4.57.'de görülebileceği üzere, Programı Benimseme Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okul imkanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 6,309$ ;  $p < 05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.58. Programı Benimseme Alt Boyutu Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Okul İmkanları (i)	Okul İmkanları (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	$p$
İleri	Orta	,05	,079	,800
	Zayıf	,35	,099	<b>,003</b>
Orta	İleri	-,05	,079	,800
	Zayıf	,29	,100	<b>,015</b>
Zayıf	İleri	-,35	,099	<b>,003</b>
	Orta	-,29	,100	<b>,015</b>

Programı Benimseme alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; ileri ile zayıf arasında, orta ile zayıf arasında, zayıf ile ileri ve orta arasında olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yeni programları benimsemelerine yönelik algıları okul imkanlarına göre farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Diğer alt gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

**Çizelge 4.59. Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okul İmkanları	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
Programı Uygulama	İleri	194	3,14	,675	<b>G.Arası</b>	17,115	2	8,557	20,11	<b>,00</b>
	Orta	182	2,93	,635	<b>G.İçi</b>	195,729	460	,425		
	Zayıf	87	2,61	,635	<b>Toplam</b>	212,844	462			
	Toplam	463	2,96	,679						

\* $p.05$

Çizelge 4.59.'da görülebileceği üzere, Programı Uygulama Alt Boyutu aritmetik ortalamalarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okul imkanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 20,11$ ;  $p < 05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.60. Programı Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Okul İmkanları (i)	Okul İmkanları (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	$p$
İleri	Orta	,22	,067	<b>,006</b>
	Zayıf	,53	,084	<b>,000</b>
Orta	İleri	-,22	,067	<b>,006</b>
	Zayıf	,31	,085	<b>,001</b>
Zayıf	İleri	-,53	,084	<b>,000</b>
	Orta	-,31	,085	<b>,001</b>

Programı Uygulama alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; okul imkanları ileri ile orta ve zayıf arasında, orta ile ileri ve zayıf arasında, zayıf ile ileri ve orta arasında olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yeni programların uygulanmasına yönelik algıları okul imkanlarına göre farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ).

**Çizelge 4.61. Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okul İmkanları	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
Programın Geneline İlişkin	İleri	194	3,22	,587	<b>G.Arası</b>	15,050	2	7,525	23,36	<b>,00</b>
	Orta	182	3,03	,576	<b>G. İçi</b>	148,147	460	,322		
	Zayıf	87	2,72	,502	<b>Toplam</b>	163,197	462			
	Toplam	463	3,05	,594						

\* $p.05$

Çizelge 4.61.'de görülebileceği üzere, Programın Geneline İlişkin aritmetik ortalamalarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okul imkanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 23,36$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.62. Programın Geneline İlişkin Puanlarının Okul İmkanları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Okul İmkanları (i)	Okul İmkanları (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
İleri	Orta	,19	,059	<b>,007</b>
	Zayıf	,50	,073	<b>,000</b>
Orta	İleri	-,19	,059	<b>,007</b>
	Zayıf	,31	,074	<b>,000</b>
Zayıf	İleri	-,50	,073	<b>,000</b>
	Orta	-,31	,074	<b>,000</b>

Programın Geneline İlişkin puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; ileri ile orta ve zayıf arasında, orta ile ileri ve zayıf arasında, zayıf ile ileri ve orta arasında olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yeni programların geneline ilişkin algıları okul imkanlarına göre farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ).

**4.2.9. IX. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları **yeni programla ilgili bilgi düzeylerine** göre farklılaşmakta mıdır?

**Çizelge 4.63. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş Grubu	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Eğitim Ortamı</b>	Hiç bilgin yok	74	2,34	,781	<b>G.Arası</b>	15,373	2	7,686	15,32	<b>,00</b>
	Biraz bilgin var	215	2,68	,674	<b>G. İçi</b>	230,701	460	,502		
	Çok fazla bilgin var	174	2,89	,717	<b>Toplam</b>	246,073	462			
	Toplam	463	2,70	,730						

\**p*.05

Çizelge 4.63.'de görülebileceği üzere, Eğitim Ortamı alt boyutu aritmetik ortalamalarının bilgi düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bilgi düzeyi aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 15,32$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.64. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Bilgi Düzeyi (i)	Bilgi Düzeyi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
<b>Hiç bilgin yok</b>	Biraz bilgin var	-,34	,095	<b>,002</b>
	Çok fazla bilgin var	-,54	,098	<b>,000</b>
<b>Biraz bilgin var</b>	Hiç bilgin yok	,34	,095	<b>,002</b>
	Çok fazla bilgin var	-,20	,072	<b>,019</b>
<b>Çok fazla bilgin var</b>	Hiç bilgin yok	,54	,098	<b>,000</b>
	Biraz bilgin var	,20	,072	<b>,019</b>

Eğitim Ortamı alt boyutu puanlarının bilgi düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; hiç bilgim yok grubu ile biraz bilgim var ve çok fazla bilgim var grupları arasında, biraz bilgim var grubu ile hiç bilgim yok ve çok fazla bilgim var grupları arasında , çok bilgim var grubu ile hiç bilgim yok ve biraz bilgim var grupları arasında olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yeni programların uygulandığı eğitim ortamına yönelik algıları bilgi düzeylerine göre farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ).

**Çizelge 4.65. Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek zere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Bilgi düzeyi	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Programı Tanıma	Hiç bilgim yok	74	3,02	,798	G.Arası	46,980	2	23,490	51,26	,00
	Biraz bilgim var	215	3,34	,641	G. İçi	210,773	460	,458		
	çok fazla bilgim var	174	3,88	,664	Toplam	257,753	462			
	Toplam	463	3,49	,747						

\* $p.05$

Çizelge 4.65.'de görülebileceği üzere, Programı Tanıma alt boyutu aritmetik ortalamalarının bilgi düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bilgi düzeyi aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 51,26$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.66. Programı Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Bilgi Düzeyi (i)	Bilgi Düzeyi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Hiç bilgin yok	Biraz bilgin var	-,31	,091	<b>,003</b>
	Çok fazla bilgin var	-,85	,094	<b>,000</b>
Biraz bilgin var	Hiç bilgin yok	,31	,091	<b>,003</b>
	Çok fazla bilgin var	-,54	,069	<b>,000</b>
Çok fazla bilgin var	Hiç bilgin yok	,85	,094	<b>,000</b>
	Biraz bilgin var	,54	,069	<b>,000</b>

Programı Tanıma alt boyutu puanlarının bilgi düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; hiç bilgin yok grubu ile biraz bilgin var ve çok fazla bilgin var grupları arasında, biraz bilgin var grubu ile hiç bilgin yok ve çok fazla bilgin var grupları arasında, çok bilgin var grubu ile hiç bilgin yok ve biraz bilgin var grupları arasında olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yeni programları tanımaya yönelik algıları bilgi düzeylerine göre farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ).

**Çizelge 4.67. Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Bilgi Düzeyi	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Programı Benimseme	Hiç bilgin yok	74	2,77	,822	G.Arası	18,247	2	9,123	16,01	<b>,00</b>
	Biraz bilgin var	215	2,96	,748	G. İçi	262,108	460	,570		
	Çok fazla bilgin var	174	3,30	,734	Toplam	280,355	462			
	Toplam	463	3,06	,779						

\* $p < .05$

Çizelge 4.67.'de görülebileceği üzere, Programı Benimseme alt boyutu aritmetik ortalamalarının bilgi düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bilgi düzeyi aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 16,01$ ;  $p < 05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.68. Programı Benimseme Alt Boyutu Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Bilgi Düzeyi (i)	Bilgi Düzeyi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
<b>Hiç bilgin yok</b>	Biraz bilgin var	-,19	,102	,177
	Çok fazla bilgin var	-,53	,105	<b>,000</b>
<b>Biraz bilgin var</b>	Hiç bilgin yok	,19	,102	,177
	Çok fazla bilgin var	-,34	,077	<b>,000</b>
<b>Çok fazla bilgin var</b>	Hiç bilgin yok	,53	,105	<b>,000</b>
	Biraz bilgin var	,34	,077	<b>,000</b>

Programı Benimseme alt boyutu puanlarının bilgi düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; hiç bilgin yok grubu ile çok fazla bilgin var grubu arasında, biraz bilgin var grubu ile çok fazla bilgin var grubu arasında , çok bilgin var grubu ile hiç bilgin yok ve biraz bilgin var grupları arasında olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yeni programları benimsemeye yönelik algıları bilgi düzeylerine göre farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ).



**Çizelge 4.69. Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Bilgi Düzeyi	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Programı Uygulama	Hiç bilgin yok	74	2,63	,765	G.Arası	14,505	2	7,253	16,82	,00
	Biraz bilgin var	215	2,92	,626	G. İçi	198,339	460	,431		
	Çok fazla bilgin var	174	3,15	,644	Toplam	212,844	462			
	Toplam	463	2,96	,679						

\**p*.05

Çizelge 4.2.69.'da görülebileceği üzere, Programı Uygulama alt boyutu aritmetik ortalamalarının bilgi düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bilgi düzeyi aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 16,82$ ;  $p < 05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.70. Programı Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Bilgi Düzeyi (i)	Bilgi Düzeyi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Hiç bilgin yok	Biraz bilgin var	-,29	,088	,006
	Çok fazla bilgin var	-,52	,091	,000
Biraz bilgin var	Hiç bilgin yok	,29	,088	,006
	Çok fazla bilgin var	-,23	,067	,003
Çok fazla bilgin var	Hiç bilgin yok	,52	,091	,000
	Biraz bilgin var	,23	,067	,003

Programı Uygulama alt boyutu puanlarının bilgi düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; hiç bilgim yok grubu ile biraz bilgim var ve çok fazla bilgim var grupları arasında, biraz bilgim var grubu ile hiç bilgim yok ve çok fazla bilgim var grupları arasında , çok bilgim var grubu ile hiç bilgim yok ve biraz bilgim var grupları arasında olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yeni programları uygulamaya yönelik algıları bilgi düzeylerine göre farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ).

**Çizelge 4.71. Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Bilgi Düzeyi	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Programın Geneline İlişkin</b>	Hiç bilgim yok	74	2,69	,641	<b>G.Arası</b>	21,719	2	10,859	35,30	<b>,00</b>
	Biraz bilgim var	215	2,97	,523	<b>G. İçi</b>	141,478	460	,308		
	Çok fazla bilgim var	174	3,30	,554	<b>Toplam</b>	163,197	462			
	Toplam	463	3,05	,594						

\* $p.05$

Çizelge 4.71.'de görülebileceği üzere, Programın Geneline İlişkin aritmetik ortalamalarının bilgi düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bilgi düzeyi aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 35,30$ ;  $p < .05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Çizelge 4.72. Programın Geneline İlişkin Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Bilgi Düzeyi (i)	Bilgi Düzeyi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Hiç bilgin yok	Biraz bilgin var	-,28	,075	<b>,001</b>
	Çok fazla bilgin var	-,61	,077	<b>,000</b>
Biraz bilgin var	Hiç bilgin yok	,28	,075	<b>,001</b>
	Çok fazla bilgin var	-,33	,057	<b>,000</b>
Çok fazla bilgin var	Hiç bilgin yok	,61	,077	<b>,000</b>
	Biraz bilgin var	,33	,057	<b>,000</b>

Programın Geneline İlişkin puanlarının bilgi düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; hiç bilgin yok grubu ile biraz bilgin var ve çok fazla bilgin var grupları arasında, biraz bilgin var grubu ile hiç bilgin yok ve çok fazla bilgin var grupları arasında, çok bilgin var grubu ile hiç bilgin yok ve biraz bilgin var grupları arasında olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yeni programların geneline ilişkin algıları bilgi düzeylerine göre farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ).

**4.2.10. X. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (**eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin**), devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmen algıları *hizmet içi eğitim kursuna katılıp/katılmadıklarına* göre farklılaşmakta mıdır?

**4.73. Eğitim Ortamı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Kursu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Hizmet İçi Eğit. Kursu	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Eğitim Ortamı	Hayır	63	2,72	,686	,086	461	,24	,80
	Evet	400	2,70	,737	,037			

Çizelge 4.73.’de görülebileceği üzere, Eğitim Ortamı alt boyutu aritmetik ortalamalarının yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler ve hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = ,24; p > .05$ ). Yani yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=2,72$ ) ile hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=2,70$ ) bakıldığında, hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenler ile hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin yeni programların uygulanması için okullarının eğitim ortamına ilişkin algıları farklılık göstermemektedir.

**Çizelge 4.74. Programı Tanıma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Kursu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Hizmet İçi Eğit. Kursu	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programı Tanıma	Hayır	63	3,36	,600	,076	461	-1,50	,13
	Evet	400	3,51	,766	,038			

Çizelge 4.74.’de görülebileceği üzere, Programı Tanıma alt boyutu aritmetik ortalamalarının yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler ve hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = -1,50; p > .05$ ).

Yani yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=3,36$ ) ile hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=3,51$ ) bakıldığında, hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenler ile hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin algılarına göre yeni programları aynı düzeyde tanıdıkları görülmektedir.

**Çizelge 4.75. Programı Benimseme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Kursu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları**

Puan	Hizmet İçi Eğit. Kursu	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programı Benimseme	Hayır	63	3,00	,669	,084	461	-,61	,53
	Evet	400	3,07	,795	,040			

Çizelge 4.75.’de görülebileceği üzere, Programı Benimseme alt boyutu aritmetik ortalamalarının yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler ve hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = -,61$ ;  $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=3,00$ ) ile hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x}=3,07$ ) bakıldığında, yeni programları hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenler ile hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin algıları aynı düzeyde benimsediklerini göstermektedir.

**Çizelge 4.76. Programı Uygulama Alt Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Kursu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Hizmet İçi Eğit. Kursu	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programı Uygulama	Hayır	63	2,98	,575	,072	461	,21	,83
	Evet	400	2,96	,694	,035			

Çizelge 4.76.'da görülebileceği üzere, Programı Uygulama alt boyutu aritmetik ortalamalarının yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler ve hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = ,21; p > .05$ ). Başka bir ifadeyle yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x} = 2,98$ ) ile hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x} = 2,96$ ) bakıldığında, hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenler ile hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin algılarına göre yeni programları aynı düzeyde uyguladıklarını göstermektedir.

**Çizelge 4.77. Programın Geneline İlişkin Toplam Puanlarının Hizmet İçi Kursu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Hizmet İçi Eğit. Kursu	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Programın Geneline İlişkin	Hayır	63	3,02	,461	,058	461	-,54	,59
	Evet	400	3,06	,613	,031			

Çizelge 4.77.'de görülebileceği üzere, Programın Geneline İlişkin aritmetik ortalamalarının yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler ve hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = -,54; p > .05$ ). Başka bir ifadeyle yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x} = 3,02$ ) ile hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{x} = 3,06$ ) bakıldığında, hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenler ile hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin yeni programların geneline ilişkin algılarının aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

**4.2.11. XI. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programın öngördüğü ölçme, değerlendirme, yöntem ve teknikleri hakkında görüşlerine ilişkin dağılımlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Çizelge 4.78. Yeni İlköğretim Programlarının Öngördüğü Ölçme, Değerlendirme, Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanıp-Uygulanmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark İçin Tek Örneklem  $\chi^2$  (Kay-Kare) Testi**

	n	%	Gözlenen	Beklenen	Kalan	p
<b>Hiç Katılmıyorum</b>	138	29,8	138	154,3	-16,3	<b>,00</b>
<b>Kısmen Katılıyorum</b>	195	42,1	195	154,3	40,7	
<b>Tamamen Katılıyorum</b>	130	28,1	130	154,3	-24,3	
<b>Toplam</b>	<b>463</b>	<b>100,0</b>	<b>463</b>			

$$\chi^2 = 16,281 \text{ sd}=2, p<.05$$

Yeni programların öngördüğü ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanması hakkında görüş belirten kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.78.'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 138'i (% 29,8) hiç katılmıyorum, 195'i (% 42,1) kısmen katılıyorum, 130'u (% 28,1) tamamen katılıyorum cevabı vermiştir. Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü ölçme, değerlendirme, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $\chi^2$  (2)= 16,281 sd=2, p<.05].

**4.2.12. XII. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına göre hazırlanan öğrenci ders ve çalışma kitapları hakkında görüşlerine ilişkin dağılımlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Çizelge 4.79. Yeni İlköğretim Programına Göre Hazırlanan Öğrenci Ders ve Çalışma Kitaplarının Etkili Kullanılıp-Kullanılmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark İçin Tek Örneklem  $\chi^2$  (Kay-Kare) Testi**

	n	%	Gözlenen	Beklenen	Kalan	p
<b>Hiç Katılmıyorum</b>	79	17,1	79	154,3	-75,3	<b>,00</b>
<b>Kısmen Katılıyorum</b>	164	35,4	164	154,3	9,7	
<b>Tamamen Katılıyorum</b>	220	47,5	220	154,3	65,7	
<b>Toplam</b>	463	100,0	<b>463</b>			

$$\chi^2 = 65,317, \text{sd}=2, p<.05$$

Yeni ilköğretim programlarına göre hazırlanan öğrenci çalışma ve ders kitaplarının uygulamada etkili kullanılması hakkında görüş belirten kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.79’da gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 79’u (% 17,1) hiç katılmıyorum, 164’ü (% 35,4) kısmen katılıyorum, 220’si (% 47,5) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Yeni ilköğretim programlarına göre hazırlanan öğrenci ders ve çalışma kitaplarının uygulamada etkili kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $\chi^2= 16,281$ ,  $\text{sd}=2$ ,  $p<.05$ ].

**4.2.13. XIII. Alt amaca ilişkin bulgular ve yorum:** Devlet okullarında görev yapan ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına göre hazırlanan öğrenci ders ve çalışma kitapları hakkında görüşlerine ilişkin dağılımlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Çizelge 4.80 Yeni İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İhtiyaçları Karşılayıp-Karşılamadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark İçin Tek Örneklem  $\chi^2$  (Kay-Kare) Testi**

	n	%	Gözlenen	Beklenen	Kalan	p
<b>Hiç Katılmıyorum</b>	113	24,4	113	154,3	-41,3	<b>.00</b>
<b>Kısmen Katılıyorum</b>	138	29,8	138	154,3	-16,3	
<b>Tamamen Katılıyorum</b>	212	45,8	212	154,3	57,7	
<b>Toplam</b>	463	100,0	463			

$$\chi^2 = 34,346, \text{sd}=2, p<.05$$



Yeni ilköğretim programlarına göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenlerin kaynak ihtiyaçlarını karşılaması hakkında görüş belirten kişi sayısı ve yüzdesi Çizelge 4.80.'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 113'ü (% 24,4) hiç katılmıyorum, 138'i (% 29,8) kısmen katılıyorum, 212'si (% 45,8) tamamen katılıyorum cevabı vermiştir. Yeni ilköğretim programlarına göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının kaynak ihtiyacını karşılamasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [ $\chi^2=34.346$ ,  $sd=(2)$ ,  $p<.05$ ].

## BÖLÜM V

### SONUÇ , TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiği İlköğretim I. Kademe Öğretmen Algılarına Göre araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

##### 5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

1. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programını benimseme ve programın geneline yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin yeni programları erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsediği ve programın geneline karşı daha olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının eğitim ortamına, programı tanımaya ve uygulamaya ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yeni programının eğitim ortamına, programı tanımaya ve uygulamaya yönelik algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Yani erkek ve kadın öğretmenler yeni programları aynı düzeyde tanıyıp, uygulamakta ve eğitim ortamını aynı düzeyde algılamaktadır.

2. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının eğitim ortamına ve programı uygulamaya ilişkin algıları yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın nedeni yaşla birlikte kazanılan deneyim olabilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programını tanımaya, benimsemeye ve programın geneline yönelik algıları yaş değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir ifadeyle farklı yaş gruplarında olan öğretmenlerin yeni ilköğretim programını aynı düzeyde tanıdığı ve benimsediği söylenebilir.

3. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının eğitim ortamına, programı tanımaya, benimsemeye, uygulamaya ve programın geneline yönelik algıları medeni durum değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, evli ve bekar öğretmenlerin yeni programların uygulandığı eğitim ortamına, programı tanımaya, benimsemeye, uygulamaya ve programın geneline ilişkin algıları aynı düzeydedir.

4. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulandığı eğitim ortamına ve programın geneline yönelik algıları kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, kıdemi fazla olan öğretmenlerin eğitim ortamına ve programın geneline ilişkin algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı tanımaya, benimsemeye ve uygulamaya yönelik algıları kıdem değişkenine farklılık göstermemektedir. Bunun sonucunda öğretmenlerin kıdem yılları ne olursa olsun yeni programları aynı düzeyde tanıdığı, benimsediği ve uyguladığı söylenebilir.

5. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programın uygulandığı *eğitim ortamına, programı tanımaya, benimsemeye, uygulamaya ve programın geneline* yönelik algıları okuttukları sınıf kademesine göre farklılık göstermemektedir. Bunun sonucunda öğretmenlerin okuttukları sınıf kademesine göre yeni programın uygulandığı eğitim ortamını, programı aynı düzeyde tanıdığı, benimsediği ve uyguladığı, programın geneline ilişkin algılarının birbirine benzediği söylenebilir.

6. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulandığı eğitim ortamına ve programın geneline ilişkin algıları en son mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın Eğitim Enstitüsü, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmen grupları arasında olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eğitim ortamına ve programın geneline yönelik algılarının farklılık kaynağı, farklı okullardan mezun oldukları için almış oldukları eğitimden kaynaklanabilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programını *tanımaya, uygulamaya ve benimsemeye* yönelik algıları en son mezun olunan okul değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, farklı okullardan mezun olan öğretmenlerin programı aynı düzeyde tanıdığı, benimsediği ve uyguladığı söylenebilir.

7. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulandığı *eğitim ortamına* yönelik algıları mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmen algıları ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmen algılarının farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yeni ilköğretim programını uygulandığı eğitim ortamına ilişkin sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin algıları, diğer bölümlerden mezun olan öğretmen algılarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programını *programı tanımaya, benimsemeye, uygulamaya ve programın geneline* yönelik algıları mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmen algıları yeni programları aynı düzeyde tanıdıklarını, benimsediklerini, uyguladıklarını ortaya koymaktadır.

8. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulandığı *eğitim ortamına, programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline* yönelik

algıları okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın ileri, orta ve zayıf guruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin çalıştıkları okul imkanlarının ileri, orta ve zayıf olması yeni programa ilişkin algılarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Okul imkanları ileri olan öğretmenlerin yeni programı uygulamak için daha elverişli bir eğitim ortamına sahip olduğu, programı tanıma, benimseme, uygulamada ve programın geneline ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

9. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulandığı *eğitim ortamına, programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın* yönelik algıları yeni programlarla ilgili bilgi düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın “hiç bilgim yok”, “biraz bilgim var” ve “çok fazla bilgim var” gurupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgi düzeyi artıka yeni programların uygulandığı eğitim ortamına, programı tanıma, benimsemeye, uygulamaya ve programın geneline ilişkin algılarını olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağı ise öğretmenlerin yeni programlar hakkında yeterli bilgiye sahip olması programın etkili uygulanmasında kolaylık sağladığı olabilir.
10. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulandığı eğitim ortamına, programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin algıları yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılıp ve katılmamaları eğitim ortamına, programı tanıma, benimseme, uygulama ve programın geneline ilişkin algılarını etkilememektedir. Bu sonuca göre yeni programlarla ilgili sınıf öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim kursunun etkili olmadığı söylenebilir.
11. Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü ölçme, değerlendirme, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. En az “tamamen katılıyorum”, en çok “kısmen katılıyorum” cevapları

verilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin, yeni programın öngördüğü ölçme, değerlendirme, yöntem ve teknikleri uygulamada kısmen kullandıkları söylenebilir.

12. Yeni ilköğretim programlarına göre hazırlanan öğrenci ders ve çalışma kitaplarının uygulamada etkili kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. En az “hiç katılmıyorum”, en çok “tamamen katılıyorum” cevapları verilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin, yeni programa göre hazırlanan öğrenci ders ve çalışma kitapların tam olarak etkili kullandığı söylenebilir.

13. Yeni ilköğretim programlarına göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının kaynak ihtiyacını karşılamasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. En az “hiç katılmıyorum”, en çok “tamamen katılıyorum” cevapları verilmiştir. Başka bir ifadeyle yeni programlara göre hazırlanan kılavuz kitaplar, öğretmenlerin kaynak ihtiyaçlarını tamamen karşıladığı söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Öncelikle “kocaman” diyerek büyüklüğünü ifade ettiğimiz dünyamızın, globalleşmenin etkisiyle giderek küçüldüğünün farkına varmalıyız. Bilgiye erişme ve paylaşma artık saniyelerle sınırları aşmaktadır. Haritada adını ve yerini bilmediğimiz bir ülkenin bir yerinde olan herhangi bir olayı tüm insanlık aynı anda takip etmekte ve etkilenmektedir. Teknoloji olabildiğince gelişmekte, dün bizi hayretler içinde bırakan bir bilgi bir-iki gün sonra eskimekte veya değişikliğe uğramaktadır. Ülkeler, uluslar arası arenada daha güçlü olabilmek ve diğer ülkelere ekonomik egemenlik sağlayabilmek için birlikler kurmaktadır. Sıcak çatışmaların olduğu savaşlar artık büyük alanlarda değil küçük masa başlarında kazanılmaktadır. Tüm bu gelişmelere paralel olarak diğer ülkelere karşı rekabet üstünlüğümüzü ancak toplumları oluşturan bireyleri bilgi çağının gerekli kıldığı özelliklere sahip vatandaşlar yetiştirmekle sağlayabiliriz. Bunun yolu da eğitim sisteminden geçmektedir. Gelişmiş dediğimiz ülkeler bile sürekli eğitim sistemlerinde reformlar yapmaktadır. Değişim ve gelişmenin hareket merkezinin eğitim sistemi olduğu gerçeği kabul edilmelidir. Bu doğrultuda Milli Eğitim

Bakanlığı da yeni ilköğretim programları ile önemli bir adım atarak, değişim ve gelişimi gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Programların başarıya ulaşması sadece programı hazırlayan, uygulayan veya değerlendiren kişilere bağlı değildir. Bunların yanında öğrenciler, veliler, kamuoyu, özel sektör vb. çevrelerin de desteği sağlanmalıdır.

Bu araştırma ile ilköğretim I. kademe öğretmen algılarına göre yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen istatistiksel veriler analiz edilmiş ve şu önerilerde bulunulmuştur.

### **5.2.1. Uygulayıcılara öneriler**

1. Yeni programların başarılı bir şekilde yürütülmeleri 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 (Aşkar vd., 2005).
2. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların öğrenme-öğretme ortamı yeni programlara uygun düzenlenmeli ve desteklenmelidir.
3. Öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarını benimsemeleri özendirilmelidir.
4. Programın başarıya ulaşması büyük ölçüde öğretmenlere bağlı olduğundan, program modeli oluşturmanın her aşamasında öğretmenlerin düşüncelerine daha fazla yer verilmelidir.
5. Programa yönelik öğretmen algılarını olumsuz yönde etkileyen şartlar iyileştirilmelidir.

6. Programın uygulanmasını güçleştiren sınıf mevcutları azaltılmalıdır.

Bu programların uygulanması için sınıf mevcudunun istenilen düzeye çekilmesi gerekmektedir. Sınıf mevcutlarına göre etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmalar yapılmalı ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir (Aşkar vd., 2005).

7. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeni programlarla ilgili dersler verilmelidir.
8. Öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci ders ve çalışma kitapları gözden geçirilerek ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak tekrar hazırlanmalıdır.
9. Uygulayıcılar tarafından program sürekli değerlendirilmelidir.

Yeni programların geliştirilmesi gerektiren en önemli yönü değerlendirme modelidir. Bu durum programın değişime açıklığını ve sürdürülebilirliğini de etkilemektedir. Program sadece kağıt üstünde bir belge değil, yaşayan ve hem bireysel, hem sosyal ihtiyaçlara cevap veren etkileşimli bir program olmalıdır. Bu da programın uygulama sürecinin çok iyi planlanmasını ve izlenmesini, insan kaynaklarını geliştirme modelinin hazırlanmasını gerektirir (Aşkar vd., 2005).

### **5.2.2. Diğer araştırmacılara öneriler**

1. Hizmet içi eğitim kurslarının içeriği ve etkiliği araştırılmalıdır.
2. Programların sürekli değerlendirilmesi yapılmalıdır.
3. Programın temelini oluşturan yaklaşımlar nitel ve nicel araştırma yöntemleri ile araştırılmalıdır.



4. Öğretmenlerin algılarını olumsuz etkileyen nedenler araştırılmalıdır.
5. Yeni ilköğretim programları tüm boyutları ile (içerik, kazanım, eğitim ve öğretim durumları, planlanması vb.) ele alınarak programın başarı düzeyi araştırılmalıdır.
6. Yeni ilköğretim programlarının uygulanma etkililiğini öğretmen algılarına göre araştıran bu çalışmanın yanında öğrenci, yönetici, veli gibi program çerçevesinde diğer boyutlarda bilimsel çalışmalarla araştırılmalıdır.
7. Yeni ilköğretim programlarının tüm uygulama ve teori yönleri bilimsel çalışmalarla araştırılmalı ve desteklenmelidir.

Yeni programlarla ilgili öğretmen algılarını ortaya koyan bu araştırmanın nicel sonuçları, ilgili nitel araştırmaların bulgularıyla birleştirilerek değerlendirilmesi ve eksikliklerin giderilmesi sonucunda, yeni ilköğretim programının istenilen başarıya ulaşması dileğiyle...

## **EKLER**

**EK I. Onay Belgesi**

**EK II. Kişisel Bilgi Formu**

**EK III. Yeni Programlar Ölçeği**

**EK IV. Araştırma Yapılan İlçe ve Okul Listesi**

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

Sayı : B.08.MEM.4.34.00.18.580/  
Konu: Anket (Mustafa ÖZGENEL)

20 Şubat 2006

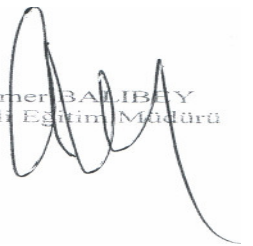
**VALİLİK MAKAMINA**

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.03.2003 tarih ve 2430 sayılı emri.  
b) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 16.01.2006 tarih ve 157 sayılı yazısı

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Mustafa ÖZGENEL **“İlköğretim I. Kademe Öğretmen Algılarına Göre Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiği”** konulu anket çalışması uygulaması yapmak isteği ile ilgili İlgi yazı Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

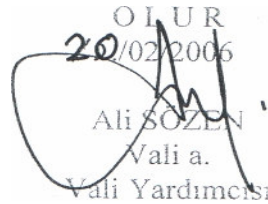
Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, ekte onaylı ve mühürlü bulunan Ek:4-5/a-5/b' de bulunan bilgilerin (Ek 3) de isimleri bulunan okullarındaki İlgi (a) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulaması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Ömer BALIBEY  
Milli Eğitim Müdürü

**EKLERİ:**

Ek-1.İLGİ (b) yazı ve ekleri

OLUR  
20/02/2006  
  
Ali SOZEN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## EK II Kişisel Bilgi Formu

### Saygıdeğer Meslektaşım;

Bu Araştırma, Yeditepe Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı'nda tez çalışması için yapılmaktadır.

Araştırmanın amacı, İlköğretim I. kademe öğretmen algılarına göre yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği hakkında bilgi toplamaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm anketi dolduracak olanların kişisel bilgileriyle ilgili olup; toplam 10 soruyu içermektedir. İkinci bölümde ise yeni ilköğretim programı ile ilgili 27 soru ve görüş bildirme alanı yer almaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda gruplandırılarak, yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. Bu yüzden **anketin herhangi bir yerine isim ve kimliğinizle ilgili bilgiler yazmanıza gerek yoktur.**

Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması anketteki ifadelere vereceğiniz cevaplara bağlı olacağından, cevaplarınızın gerçek anlamda görüşlerinizi yansıtması çok önemlidir. Ankette yer alan soruların tümünü içtenlikle yanıtlamanızı ve gereken özeni göstermenizi diler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür eder , saygılarımı sunarım.

**Mustafa ÖZGENEL**

Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

**İstanbul**

### KİŞİSEL BİLGİLER

- |                                |   |                                |   |
|--------------------------------|---|--------------------------------|---|
| <b>1. Cinsiyetiniz?</b>        | <b>2. Yaşınız?</b>                      | <b>3. Medeni durumunuz?</b>    | <b>4. Kıdem Süreniz?</b>                |
| <input type="checkbox"/> Kadın | <input type="checkbox"/> 25 yaş ve altı | <input type="checkbox"/> Bekar | <input type="checkbox"/> 1-5 yıl        |
| <input type="checkbox"/> Erkek | <input type="checkbox"/> 26-35 yaş      | <input type="checkbox"/> Evli  | <input type="checkbox"/> 6-10 yıl       |
|                                | <input type="checkbox"/> 36-45 yaş      |                                | <input type="checkbox"/> 11-15 yıl      |
|                                | <input type="checkbox"/> 46 yaş ve üstü |                                | <input type="checkbox"/> 16 yıl ve üstü |
- 
- |  |   |  |
|--|---|--|
| <b>5. Kaçınca sınıfı okutuyorsunuz? bölüm?</b> | <b>6. En son mezun olduğunuz okul?</b>                        | <b>7. Mezun olduğunuz</b>                          |
| <input type="checkbox"/> 1.Sınıf               | <input type="checkbox"/> Öğretmen Yüksek Okulu                | <input type="checkbox"/> Sınıf öğretmenliği        |
| <input type="checkbox"/> 2.Sınıf               | <input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü                     | <input type="checkbox"/> Diğer (lütfen belirtiniz) |
| <input type="checkbox"/> 3.Sınıf               | <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi                     | .....  |
| <input type="checkbox"/> 4.Sınıf               | <input type="checkbox"/> Fen Edebiyat Fakültesi               |  |
| <input type="checkbox"/> 5.Sınıf               | <input type="checkbox"/> Diğer Fakülteler (lütfen belirtiniz) |  |
|  | .....   |  |

**8. Çalıştığınız okulu bir bütün olarak düşündüğünüzde İmkânlarınızı nasıl tanımlarsınız?**

- İleri
- Ortanın Üstü
- Orta
- Ortanın Altı
- Zayıf

**9. Yeni Öğretim Programları ile ilgili bilgi düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?**

- Hiç bilgin yok.
- Çok az bilgin var.
- Biraz bilgin var.
- Oldukça bilgin var.
- Çok fazla bilgin var

**10. Yeni programa yönelik hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı?**

- Hayır
- Evet

**EK III**  
**Yeni Programlar Ölçeği**

Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz, **lütfen hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız.**

Sütünlara (X) çarpı işareti koyarak belirtiniz.

	Tamamen Katılıyor	Çoğunlukla Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
	5	4	3	2	1
1- Sınıf mevcudum yeni programların uygulanmasına uygundur.					
2- Okulumuzun fiziki imkanları (bina, konferans salonu, kütüphane, boyası, büyüklüğü vb. gibi) yeni programların uygulanmasında yeterlidir.					
3- Sınıfımın fiziki imkanları (boyası, ışık durumu, büyüklüğü vb. gibi) yeni programların uygulanmasında yeterlidir.					
4- Yeni programların ön gördüğü öğretim etkinliklerini gerçekleştirmek için eğitim amaçlı teknolojik araçları (bilgisayar, tepegöz, vb. gibi) yeterlidir.					
5- Yeni programların uygulanması esnasında okulda öğretmenler arası işbirliği yeterli düzeyde sağlanmaktadır.					
6- Yeni programların uygulanmasında okul yönetimi, mevcut kaynaklarını (finansman, bina, araç-gereç, vb. gibi) etkili (yerinde) kullanmaktadır.					
7- Okulda öğrencilere yönelik yeterli rehberlik hizmetleri verilmektedir.					
8- Programların merkezinde yer alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hakkındaki bilgi düzeyim yeterlidir.					
9- Çoklu zeka kuramı hakkındaki bilgi düzeyim yeterlidir.					
10- Bireysel farklılıklara dayalı öğretim hakkındaki bilgi düzeyim yeterlidir.					
11- Uygulamada öğrencilerdeki bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır.					
12- Uygulamada bilgi iletişim teknolojilerinden (bilgisayar, televizyon, slayt, vb. gibi) yeterli düzeyde yararlanılmaktadır.					
13- Programların, ara disiplin alanlarıyla (girişimcilik, kariyer bilinci, vb. gibi) bağlantıların kurulması uygulamada etkili olmaktadır.					
14- Etkinliklerde öğrenme planlarına uyulmaktadır.					

	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
15- Çevre (medya, veli, öğrencinin arkadaş grupları, genel olarak öğrencinin içinde yaşadığı sosyal ortam) yeni öğretim programlarını desteklemektedir.					
16- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilgili kurumlar/kişiler yeni programlara yönelik öğretmen görüşlerini dikkate almaktadır.					
17- Yeni programların etkili (başarılı) olacağına inanılmaktadır.					
18- Öğrenci merkezli öğrenme hakkındaki bilgi düzeyim yeterlidir.					
19- Programlarda "tematiklik ilkesi"nin benimsenmesi öğretimde etkili olmaktadır.					
20- Yeni öğretim programları, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate almaktadır					
21- Yeni öğretim programları, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaktadır.					
22- Yeni programlar, özel öğrenime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretimini dikkate almaktadır.					
23- Yeni programlarla ilgili öğrenme ve çalışmalara ait kişisel koleksiyonlar (öğrenme portfolyolarını) yeterince düzenlenmektedir.					
24- Programlara yönelik mevcut görüşler okul yönetimince desteklenmektedir.					
25- Yeni öğretim programlarının öngördüğü ölçme-değerlendirme/yöntem ve teknikler uygulanmaktadır.					
26- Yeni öğretim programlarına göre hazırlanan öğrenci ders ve çalışma kitapları öğretimde etkili bir şekilde kullanılmaktadır.					
27- Yeni öğretim programlarına göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmenlerin kaynak ihtiyaçlarını karşılamaktadır.					

**Yeni programlar hakkında ölçekte yer almayan görüşlerinizi lütfen belirtiniz.**

.....

.....

.....

.....

**EK IV**  
**Araştırma Yapılan İlçe ve Okul Listesi**  
**TEZ KONUSU: İLKÖĞRETİM I.KADEME ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE YENİ**  
**İLKÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMA ETKİLİLİĞİ**  
**(İSTANBUL İLİ ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)**

<b>İLÇELER</b>	<b>OKULLAR</b>	
<b>KADIKÖY</b>	HASAN LEYLİ İLKÖĞRETİM OKULU	
	İLHAMİ AHMET ÖRNEK AL İLKÖĞRETİM OKULU	
	ATA İLKÖĞRETİM OKULU	
	ÖĞRETMEN HARUN REŞİT İLKÖĞRETİM OKULU	
	BAHARİYE İLKÖĞRETİM OKULU	
	ŞEHİT ÖĞRETMEN MEHMET FİDAN İLKÖĞRETİM OKULU	
<b>MALTEPE</b>	EVLİYA ÇELEBİ İLKÖĞRETİM OKULU	
	120. YIL ZİRAAT BANKASI İLKÖĞRETİM OKULU	
	GÜZİN DİNÇKÖK İLKÖĞRETİM OKULU	
	ORHANGAZİ İLKÖĞRETİM OKULU	
	TURGAY CİNERİ İLKÖĞRETİM OKULU	
	ATAKÖSE İLKÖĞRETİM OKULU	
<b>KARTAL</b>	HÜSEYİN SAİM EKİM İLKÖĞRETİM OKULU	
	İBNİ SİNA İLKÖĞRETİM OKULU	
	ECZACIBAŞI İLKÖĞRETİM OKULU	
	PERRAN KUTMAN SARITAŞ İLKÖĞRETİM OKULU	
	MAHMUT KEMAL İNAL İLKÖĞRETİM OKULU	
	GÜRBÜZ BORA İLKÖĞRETİM OKULU	
<b>PENDİK</b>	KILIÇARSLAN İLKÖĞRETİM OKULU	
	ERCAN GÖRÜR İLKÖĞRETİM OKULU	
	OSMANGAZİ İLKÖĞRETİM OKULU	
	ZÜBEYDE HANIM İLKÖĞRETİM OKULU	
	VELİBABA İLKÖĞRETİM OKULU	
	ORHAN SİNAN HAMZAOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	
<b>SULTANBEYLİ</b>	FATİH İLKÖĞRETİM OKULU	
	HASAN ALİ YÜCEL İLKÖĞRETİM OKULU	
	TURGUT REİS İLKÖĞRETİM OKULU	
	MEVLANA İLKÖĞRETİM OKULU	
	AKŞEMSETTİN İLKÖĞRETİM OKULU	
	SULTANBEYLİ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULU	
<b>TOPLAM</b>	<b>5 ilçe</b>	<b>30 ilköğretim okulu</b>



## KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü., 2005, **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

Akar, A., ve Güneş, G., (2004), **“Oluşturmacı öğrenme Ortamına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği”**, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:147, s.50-53.

Altunışık vd., 2004, **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, Sakarya Kitapevi, İstanbul.

Armstrong, T., **“Multiple Intelligences In The Classroom”**, 2nd Edition, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA, (2000) 21-102.

Aşkar vd., 2005, **“Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu”**, Sabancı Üniversitesi, 30 Mayıs 2005, İstanbul.

Atasoy vd., 2003, **“Lise 3. Sınıftaki Öğrencilerin Kimyasal Bağlar Konusundaki Yanlış Kavramaları ve Bunların Giderilmesi Üzerine Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi”**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:1, Sayı:1, s.61-79.

Bağcı, N., 2003, **“Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar”**, Milli Eğitim Dergisi, S:159. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/159/bagci.htm> (Ulaşım Tarihi: 08.05.2005).

Baki, A., ve Gökçek, T., 2005, **“Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki İlköğretim Matematik (1-5) Program Geliştirme Çalışmalarının Karşılaştırılması”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt:5, S:2, s.557-588.

Barutçugil, İsmet., (2002), **Bilgi Yönetimi**, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

Başaran, İ.E., 1998, **Eğitim Psikolojisi**, Gül Yayınevi, Ankara.

Beydoğan, 2002, **“Öğretim Stratejilerindeki Değişmeler ve Öğretmenlerin Değişen Roller”**, Çağdaş Eğitim, Cilt:27, Sayı:287, s. 34-39.

Bilen, M., 1999, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Brooks, J.G., ve Brooks M, G., 1993, **The Case For Constructivist Classrooms**, Alexandria: VA:Association for Supervision and Curriculum Development.

Boydak, A., 2004, **“Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir?”**, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, S: 52-53, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi52-53/boydak.htm> (Ulaşım Tarihi: 29.10.2005).

Bukova ve Alkan, 2005, “**Yeni Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:5, Sayı:2, s. 385-420.

Bümen, N., 2005, **Çoklu Zeka, Eğitimde Yeni Yönelimler**, (Edit: Ö.Demirel), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., 2004, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Campbell vd., 2004, “**Teaching and Learning Through Multiple Intelligences**”, Pearson Education Inc., Boston, USA 3rd Edition, 251-333.

Coşkun, E., 2005, “**İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt: 5, Sayı :2, s. 421-476.

Çeçen, R., 2000, “**Vygotsky’nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları**”, Cilt:2, Sayı:19, s. 21-25.

Çelik, H. (2005), MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://ttkb.meb.gov.tr/index800.htm> (Ulaşım Tarihi: 30.01.2005).

Demirel Ö., 2005a, **Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Ö., 2005b, **Eğitim Sözlüğü**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Demirtaş, H., Güneş, H., (2002), **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Duman, B., 2004, **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara

Durmuş, S., 2001, “**Matematik Eğitimine Oluşturmacı Yaklaşımlar**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:1, Sayı:1, s. 91-107.

Ercan, O., 2004, “**Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme**”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı:54-55, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/ercan.htm> (Ulaşım Tarihi: 04 01.2006).

Erdoğan, İ., **Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Eren, E., 2004, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, Beta Basım Yayım, İstanbul.

- Ergin, C., 2002, **İnsan Kaynakları Yönetimi Psikolojik Bir Yaklaşım**, Academyplus Yayınevi, Ankara
- Ensari, 2000, **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gagne, R.M., 2002, **“Öğretim Tasarımının Kurtarılmaya İhtiyacı Var mı?”**, (Çev. Ö.E., Akgün), Eğitim Bilimleri ve Uygulama, Cilt:1, Sayı:1 s. 133-143.
- Gardner, H., 1993, **Zihin Çerçevesleri Çoklu Zeka Kuramı** (Çev:E. Kılıç), Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Gordon, T., 1996, **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, (Çev. E. Aksay), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gömlüksiz, M.N., (2005), **“Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi Cilt: 5, Sayı: 2, s. 339-384.
- Gülpınar, M, A., 2005, **“Beyin/Zihin Temelli Öğrenme İlkeleri ve Eğitimde Yapılandırmacı Modeller”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt:5, Sayı:2, s. 271-306.
- Gültekin, M., 2005, **“İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Ürünlerine Etkisi”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt:5, Sayı:2, s.517-556.
- Gürol, M., 2002, **“Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Yaklaşım Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi”**, <http://ef.sakarya.edu.tr/dergi/efdergisay18.pdf> (Ulaşım Tarihi: 25.03.2006).
- Hoşgörür, V., 2002, **“Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım”**, Eğitim Araştırmaları, Cilt:3 Sayı:9, s. 73-78.
- İşler, A. Ş., 2004, **“Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşım”**, Milli Eğitim Dergisi, 163, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/isler.htm> (Ulaşım Tarihi: 05.05.2006).
- İşman, A., 1999, **“Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım”**, <http://www.tojet.net/articles/117.htm> (Ulaşım Tarihi: 29.10.2005).
- Kalem, S., ve Fer, S., (2003), **“Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt:3, Sayı:2, s. 433-461.

Karakaya, Ş., 2004, **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler**, Asil Yayın Dağıtım, Ankara

Kaptan F. ve Korkmaz, H., 2000, “**Yapısacılık Kuramı ve Fen Öğretimi**”, Çağdaş Eğitim, Cilt:25, Sayı:265, s. 22-27.

Kaptan, S., 1995, **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Rehber Yayınevi, Ankara

Kayaalp, İ., 2006, **İdeal Eğitim**, Nesil Yayınları, İstanbul

Kılıç, G. B., 2001, “**Oluşturmacı Fen Öğretimi**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt:1 Sayı:1, 7-22.

Kıyıcı, F. B., 2004, “**Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Uygulamasının Akademik Başarıya Etkisinin Belirlenmesi**”, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7, s. 177-188.

Kuzgun, Y., ve Deryakulu D., 2004, **Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, (Edit:Y.Kuzgun, ve D.Deryakulu), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Kuzgun, Y., 2004, **Zeka ve Yetenekler, Eğitimde Bireysel Farklılıklar** (Edit:Y. Kuzgun ve D. Deryakulu), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Mangır, 2005, “**Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesinin Eğitim Sürecine Etkisi**”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, Sayı: 59, s. 52-58.

MEB, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2005, **Öğrenci Merkezli Eğitim**, <http://earged.meb.gov.tr/mlo/ana.htm> (Ulaşım Tarihi: 11.12.2005).

MEB, 2005, **Eğitimde Program Geliştirme Yaklaşımları**, [http://denizli.meb.gov.tr/mlokurs/\\_private/ome/03omeprogram.htm](http://denizli.meb.gov.tr/mlokurs/_private/ome/03omeprogram.htm) (Ulaşım Tarihi:24.09.2005)

MEB, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 1999, **Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB, TTKB, 2005, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı, **İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.

MEB, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2002, **Müfredat Laboratuvar Okulu Modeli Uygulama Kılavuzu**, Semih Ofset, Ankara.

MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005), **Yeni Programlarla İlgili Açıklamalar**, <http://ttkb.meb.gov.tr/index800.html> (Ulaşım Tarihi: 20.09.2005).

MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, **Yeni Öğretim Programları**, Tebliğler Dergisi, 2004, Cilt:67, Sayı: 2563, s. 723-739.

MEB, 2005, **1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu**, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (Ulaşım Tarihi: 27.03.2006).

MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, **Öğreni Merkezli Eğitim Nedir?**, <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/ogrencimerkezliegitim.html> (Ulaşım Tarihi: 31.10.2005).

MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, **Yeni Öğretim Programları**, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php> (Ulaşım Tarihi: 09.10.2005).

Mialaret, G., 2001, **Eğitim Bilimlerinin Gelişimi** (Çev. H. Izgar ve M. Gürsel), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Özdemir vd., 2005, **“Fen Eğitiminde İnşacı Yaklaşım ve Kavram Haritalarının Kullanımının Öğrenci Başarılarına Olan Etkisi”**, [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t84d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t84d.pdf) (Ulaşım Tarihi: 22.10.2005).

Özdemir, P., Korkmaz, H., Kaptan, F., 2002, **“İlköğretim Okullarında Çoklu Zeka Kuramı Temelli Fen Eğitimi Yoluyla Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme”**, [http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b\\_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t085DA.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t085DA.pdf) (Ulaşım Tarihi: 30.04.2006).

Özden, Y., (1999), **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Özyürek, M., 2000, **Bireysel Farklılığa Psikoloji Yaklaşımlarıyla Bakış**, Karatepe Yayınları, Ankara.

Pakfiliz, Y., 2004, **Askeri Lisede Öğrenci Merkezli Öğretim ve Kavramsal Öğrenmenin Biyoloji Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Philips, D.C., Soltis, J.F., 2005, **Öğrenme: Perspektifleri**, (Çev. Soner Durmuş), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Saban, A., 2004, **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Sabuncuoğlu, Z., (2000), **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Ezgi Kitapevi, Bursa.

Selçuk, Z., 1999, **Bireyi Tanıma Teknikleri, İlköğretimde Rehberlik** (Edit: Y. Kuzgun), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Selçuk vd., 2003, **Çoklu Zeka Uygulamaları**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Semerci, Ç., 2001, “**Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçeme ve Değerlendirme**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:1, Sayı: 2, s. 429-440.
- Senemoğlu, N., (1997), **Gelişim, Öğrenme, Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Ertem Matbaacılık, Ankara.
- Senemoğlu, N., 2001a, **Öğrenmenin Oluşumu**, MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Senemoğlu, N., 2001b, **Öğrenme Ürünleri ve Eğitimi**, MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Şahinel, M., 2003, **Etkin Öğrenme**, Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Şahin, T.Y., 2001, “**Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi**”, Cilt:1, Sayı:2, s. 463-482.
- Şen, H. Ş. 2002, “**Yapısalcı Öğrenme Ortamları ve Öğretmenin Rolü**”, Çağdaş Eğitim, Cilt:27, Sayı:284, s. 39-44.
- Şentürk, K., 2004, **6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Çoklu Zeka Kuramının Akademik Başarıya Etkisi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Şimşek, N., 2004, “**Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım**”, Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, Cilt:3, Sayı:5, s. 115-139.
- Tavşancıgil, E., 2002, **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tekin, H., 1991, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Yargı Yayınları, Ankara.
- Tezcan, M., 2002, **Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Titiz, O., 2005, **Yeni Öğretim Sistemi**, Zambak Yayınları, İstanbul.
- Titiz, T.M., 1999, **Ezbersiz Eğitim “Yol Haritası”**, Beyaz Yayınları, Ankara.
- Topses, G., 2004, “**Yeniden Yapılandırıcı (!) Yaklaşımlar ve Çoklu Zeka Kuramı**”, Eğitim Dünyası, Cilt:25, Sayı:298, s. 19-23.

Turgut, H., 2001, **Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı İle Modellenmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Turhan, S., 2005, “**Eğitimdeki Devrim Yapılandırmacılık (Constructivism)**”, <http://www.izdusum.net/suphi/egitimdekidevrim.htm> (Ulaşım Tarihi: 24.10.2005).

Türer, A., 2005, **Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Tarafından Geliştirilen “Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli” Üzerine Bir Değerlendirme**, <http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/ogrencimerkezli.html> (Ulaşım Tarihi: 10.10.2005).

Türkoğlu, A., 1998, **Karşılaştırmalı Eğitim**, Baki Kitapevi, Adana

Vural, B., 2004, **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**, Hayat Yayıncılık, İstanbul

Yamaner, Ş., (1999), **Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim**, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul

Yalın, H.İ., t.y. **Eğitim Teknolojisi Öğretim Tasarımı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Yavuz, K.E., 2005, “**Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Sınıflara Yansıması: Aktif Öğrenme**”, Yeni Eğitim Dergisi, Sayı: 12, s. 23-28

Yıldırım, C., 1999, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, ÖSYM Yayınları, Ankara

Yıldırım, C., 2003, **Bilim Tarihi**, Remzi Kitapevi, İstanbul

Yurdakul, B., 2005, **Yapılandırmacılık, Eğitimde Yeni Yönelimler** (Edit: Ö. Demirel), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

**ÖZGEÇMİŞ**  
**Mustafa ÖZGENEL**

**Kişisel Bilgiler:**

Doğum Tarihi :13.10.1976  
Doğum Yeri :Gölbaşı/ADİYAMAN  
Medeni Durum :Evli

**Eğitim:**

İlkokul :1983-1988 Gölbaşı Yavuz İlkokulu  
Ortaokul :1988-1991 Gölbaşı Ortaokulu  
Lise :1991-1994 Gölbaşı Lisesi  
Lisans :1996-2000 Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim  
Fakültesi, İlköğretim Bölümü,  
Sınıf Öğretmenliği ABD  
Yüksek Lisans :2004-D.E. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

**Çalıştığı Kurum:**

2000-2006 :MEB, Pendik Velibaba İlköğretim Okulu