

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**YENİ İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME PROGRAMLARININ
UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMANI
Yrd.Doç.Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ

HAZIRLAYAN
İlhami BULUT

ELAZIĞ-2006

ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ


EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YENİ İLK ÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME PROGRAMLARININ
UYGULAMADAKİ ETKİLİLĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

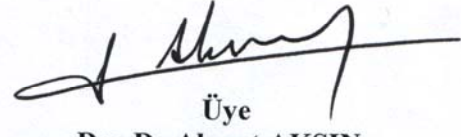
DOKTORA TEZİ

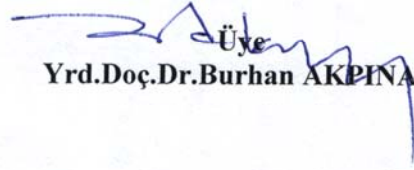
Bu tez 17 /02 /2006 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.


Başkan
Prof. Dr. Ali GÜLER


Danışman
Yrd. Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ


Üye
Prof. Dr. Mehmet GÜROL


Üye
Doç. Dr. Ahmet AKSİN


Üye
Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun / / tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

ÖNSÖZ

Eğitim bilimleri alanındaki gelişmeler ülkemizde ilköğretim programlarında köklü değişikliklerin yapılmasını zorunlu hale getirmektedir. Gerçekten eğitim sistemimiz yapısal ve karmaşık sorunlar nedeniyle öğrencileri yeterince hayata hazırlayamamaktadır. OECD'nin Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme (PISA) Programı kapsamında “Zorunlu Eğitimini Tamamlamış Öğrencilerin Değerlendirilmesi”ne yönelik test sonuçlarına bakıldığında bu durum açıkça görülebilir. 41 ülkenin katıldığı bu testlerde Türkiye maalesef 36. sırada yer almıştır. Buna benzer sonuçlar eğitim sistemimizde yapısal anlamda köklü değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Bütün bu olumsuzluklara rağmen ülkemizde program geliştirme çalışmaları halen bütün hızıyla devam etmektedir. Nitekim, 2004-2005 yılında pilot uygulaması yapılan ilköğretim programlarının çağdaş yaklaşımları benimsediği söylenebilir. Yeni programlar hazırlanırken ülkemizin ekonomik ve sosyal koşullarının dikkate alınması gerekir. İlköğretim okullarımızda halen dersliklerin yetersizliği nedeniyle öğrenciler aşırı kalabalık sınıflarda öğrenimlerine devam etmektedir. Dolayısıyla bir eğitim programı, programın hedeflerine uygun koşullarda uygulanmıyorsa, programdan beklenen sonuç alınamaz.

Teorik olarak hazırlanan bir eğitim programını uygulamadan bağımsız düşünmek mümkün değildir. Çünkü teorik olarak hazırlanan bir eğitim programı ancak uygulama ile hayatıyet kazanır. Öyleyse teorinin uygulamayı, uygulamanın ise teoriyi desteklemesi gerekir. İşte bu nedenle, oldukça önem teşkil eden yeni programların uygulamada başarılı olup olmadığının belirlenmesine gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, motivasyonumu artıran ve sonsuz bir sabır gösteren danışman hocam Yrd.Doç.Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ'e, araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren hocam Yrd.Doç.Dr. Burhan AKPINAR'a, fikir ve düşüncelerinden yararlandığım Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli tüm hocalarıma, tezi dil bilgisi bakımından inceleyen Doç.Dr. Ali YILDIRIM'a, kaynak sağlamadaki katkılarından dolayı Arş.Gör. Ayşe lkü KAN'a, veri toplama araçlarının hazırlanması aşamasında fikir ve düşüncelerinden istifade ettiğim MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda görev yapan uzmanlara, araştırmanın ön

IV

uygulamasý için gerekli iznin alınmasında kolaylık sağlayan Milli Eęitim Őube Müdürü Őahin DEMİRKOL'a, asıl uygulama için gerekli iznin alınmasında kolaylık sağlayan MEB APK'nda görev yapan Uz. Nilgün DURAN'a, anketlerin uygulanması aőamasında büyük katkı sağlayan okul müdürlerimize ve araőtırmaya katılan sevgili öğretmenlerime, bu süreçte bana sonuna kadar büyük bir anlayıő ve sabır gösteren eőime, anneme ve babama teőekkürlerimi sunarım.

İlhami BULUT
Elazığ, Şubat-2006

ÖZET**Doktora Tezi****Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin
Değerlendirilmesi****İlhami BULUT****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****Şubat-2006, Sayfa:XL+445**

Araştırmanın genel amacı, 2004-2005 Öğretim Yılında İlköğretim I. Kademe Yeni Programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Bunun için 2004-2005 Öğretim Yılında yeni programların uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki deneme okullarında araştırma yapılmıştır.

Araştırmada betimsel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bu nedenle, programların uygulamadaki etkililiğini belirlemeye yönelik olarak her bir program için ayrı ayrı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Programın öğelerine dönük değerlendirme modeli esas alınarak hazırlanan veri toplama araçları, güvenilirlik ve geçerlilik hesaplamaları için yeni programların uygulandığı Diyarbakır İlindeki 5 deneme okulunda görev yapan toplam 124 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Güvenirlik ve geçerlilik hesaplamalarından sonra geliştirilen veri toplama araçları, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki deneme okullarında görev yapan toplam 982 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulguların özeti şunlardır.

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı İle İlgili Olarak;

- TÜDÖP’nda öngörülen kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun uygulamada “çok”, programda öngörülen değerlendirilenin ise “orta” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında il, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde değişirken; sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcuduna göre değişmemiştir.
- Öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında il, sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.

Yeni Matematik Dersi Öğretim Programı İle İlgili Olarak;

- MADÖP’nda öngörülen kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun uygulamada “çok”, programda öngörülen değerlendirilenin ise “orta” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında il, sınıf, cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.

- Öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; il, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.
- Öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; il, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.

Yeni Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İle İlgili Olarak;

- HBDÖP’nda öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre göstermemiştir.
- Öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği saptanmıştır.
- Öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında il ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.

Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı İle İlgili Olarak;

- FTDÖP’nda öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenine göre ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişirken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre değişmemiştir.
- Öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; il, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.

Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle İlgili Olarak;

- SBDÖP’nda öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre bulunmamıştır.

- Öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il değişkenine göre farklılaşırken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeni İlköğretim Programları, Program Değerlendirme, Yapılandırmacılık, Öğrenci Merkezilik.

ABSTRACT**An Evaluation of the Effectiveness of the New Primary School Curricula in Practice****İlhami BULUT****Fırat University****Institute of Social Sciences****Department of Educational Sciences****February-2006, Page:XL+445**

The main aim of this study is to determine the effectiveness of the New Primary Education Curricula (Turkish Language, Mathematics, Teaching Life, Science and Technology and Social Studies) in practice conducted in 2004-2005 academic year. The research was conducted in pilot schools İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun and Bolu cities where the New Primary Education Curricula were piloted in 2004-2005 academic year.

This is a descriptive study. Different data collection tools were developed for each curriculum in order to assess the effectiveness of the curricula. Data collection tools that were developed by taking into consideration the curriculum evaluation model, consisting of items as aims, contents, instructional processes and measurement and evaluation, were administered to 124 teachers in five pilot schools in Diyarbakır city center for reliability and validity analyses. After reliability and validity analyses, the data collection tools were administered to 982 primary school teachers working in pilot schools in İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun and Bolu cities. The findings of the study can be summarized as follows;

Findings for the New Turkish Curriculum;

- It was determined that the learning attainments, content and learning environment in the New Turkish Curriculum were adopted at “much” level, while measurement and evaluation was adopted at “middle” level.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards learning attainments in Turkish Curriculum in terms of city variable. But no significant difference was found in terms of class level, work experience, education level and student number variables.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards content of the New Turkish Curriculum in terms of city, class level and gender variables. But no significant difference was found in terms of work experience, education level and student number variables.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards learning environment in the New Turkish Curriculum in terms of city and gender variables. But no significant difference was found in terms of class level, work experience, education level and student number variables.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards measurement and evaluation in the New Turkish Curriculum in terms of city, class level and gender variables. But no significant difference was found in terms of work experience, education level and student number variables.

Findings for the New Mathematics Curriculum;

- It was determined that the learning attainments, content and learning environment in the New Mathematics Curriculum were adopted at “much” level, while measurement and evaluation was adopted at “middle” level.

- A significant difference was found between the opinions of teachers towards learning attainments in the New Mathematics Curriculum in terms of city, class level, gender and student number variables. But no significant difference was found in terms of work experience and education level variables.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards the content of the New Mathematics Curriculum in terms of class level and gender variables. But no significant difference was found in terms of city, work experience, education level and student number variables.
- No significant differences were found between the opinions of the teachers towards learning environment in the New Mathematics Curriculum in terms of city, class level, gender, work experience, education level and student number variables.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards measurement and evaluation the New Mathematics Curriculum in terms of class level and gender variables. But no significant difference was found in terms of city, work experience, education level and student number variables

Findings for the New Teaching Life Curriculum;

- It was determined that the learning attainments, content and learning environment and measurement and evaluation in the New Teaching Life Curriculum were adopted at “much” level.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards learning attainments in the New Teaching Life Curriculum in terms of, class gender variable. But no significant difference was found in terms of city, class level, work experience and education level and student number variables.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards the content of the New Teaching Life Curriculum in terms of gender variable. But

no significant difference was found in terms of city, class level, work experience, education level and student number variables.

- No significant differences were found between the opinions of the teachers towards learning environment in the New Teaching Life Curriculum in terms of city, class level, gender, work experience, education level and student number variables.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards measurement and evaluation the New Teaching Life Curriculum in terms of city and gender variables. But no significant difference was found in terms of class, work experience, education level and student number variables

Findings for the New Science and Technology Curriculum;

- It was determined that the learning attainments, content and learning environment and measurement and evaluation in the New Science and Technology Curriculum were adopted at “much” level.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards learning attainments in the New Science and Technology Curriculum in terms of city variable. But no significant difference was found in terms of class level, gender, work experience, education level and student number variables.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards the content of the New Science and Technology Curriculum in terms of city variable. But no significant difference was found in terms of class level, gender, work experience, education level and student number variables.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards the learning environment in the New Science and Technology Curriculum in terms of city variable. But no significant difference was found in terms of class level, gender, work experience, education level and student number variables.

- A significant difference was found between the opinions of teachers towards measurement and evaluation the New Science and Technology Curriculum in terms of class level variable. But no significant difference was found in terms of city, gender, work experience, education level and student number variables.

Findings for the New Social Studies Curriculum;

- It was determined that the learning attainments, content and learning environment and measurement and evaluation in the New Social Studies Curriculum were adopted at “much” level.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards learning attainments in the New Social Studies Curriculum in terms of city variable. But no significant difference was found in terms of class level, gender, work experience, education level and student number variables.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards the content of the New Social Studies Curriculum in terms of city variable. But no significant difference was found in terms of class level, gender, work experience, education level and student number variables.
- A significant difference was found between the opinions of teachers towards the learning environment in the New Social Studies Curriculum in terms of city variable. But no significant difference was found in terms of class level, gender, work experience, education level and student number variables.
- No significant difference was found between the opinions of teachers towards measurement and evaluation the New Social Studies Curriculum in terms of city, class level, gender, work experience, education level and student number variables.

Key Words: New Primary School Curricula, Curriculum Evaluation, Constructivism, Student-centered instruction.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Önsöz	III
Özet	V
Abstract	X
İçindekiler	XV
Çizelgeler Listesi	XX
Ekler Listesi	XL

BİRİNCİ BÖLÜM**GİRİŞ**

	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	8
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar	12
1.7. Kısaltmalar	14

İKİNCİ BÖLÜM**LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR****2.1. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İLKÖĞRETİM****ALANINDA PROGRAM GELİŞTİRME****ÇALIŞMALARININ TARİHSEL GELİŞİMİ**

	15
2.1.1. 1924 İlkokul Programı	15
2.1.2. 1926 İlkokul Programı	20
2.1.3. 1936 İlkokul Programı	23
2.1.4. 1948 İlkokul Programı	26
2.1.5. 1968 İlkokul Programı	30
2.1.6. 1985-1988 İlkokul Programları	33

2.2. YENİ PROGRAMLARIN DAYANDIĞI İLKELER	36
2.2.1. Yapılandırmacılık	36
2.2.1.1. Yapılandırmacılıkta “Bilgi” ve “Gerçeklik”	39
2.2.1.2. Yapılandırıcı Teoriler	45
2.2.1.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	45
2.2.1.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık	50
2.2.1.2.3. Radikal Yapılandırmacılık	56
2.2.1.3. Yapılandırmacılık ve Öğrenme	57
2.2.2. Tematiklik	69
2.2.3. Öğrenci Merkezilik	71
2.2.4. Aktiflik	84
2.3. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ETKİNLİKLERDE UYGULANMASINI ÖNGÖRDÜĞÜ BAŞLICA ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI	92
2.3.1. Çoklu Zeka Kuramı	92
2.3.2. Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim	111
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	118
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM	132
3.1. Araştırmanın Modeli	132
3.2. Evren ve Örneklem	132
3.3. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi	133
3.4. Verilerin Toplanması	141
3.5. Verilerin Analizi	143
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUMLANMASI	144
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Çalışmalarına Ait Bulgular	144

4.2. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	153
4.2.1. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP) Kazanımlarının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	153
4.2.2. Öğretmenlerin TÜDÖP Kapsamının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	163
4.2.3. Öğretmenlerin TÜDÖP Eğitim Durumunun Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	172
4.2.4. Öğretmenlerin TÜDÖP Değerlendirmesinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	182
4.2.5. Öğretmenlerin Programının Genelinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	190
4.3. Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	197
4.3.1. Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı (MADÖP) Kazanımlarının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	197
4.3.2. Öğretmenlerin MADÖP Kapsamının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	206
4.3.3. Öğretmenlerin MADÖP Eğitim Durumunun Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	215
4.3.4. Öğretmenlerin MADÖP Değerlendirmesinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	223
4.3.5. Öğretmenlerin Programının Genelinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	232
4.4. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	239
4.4.1. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP) Kazanımlarının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	239
4.4.2. Öğretmenlerin HBDÖP Kapsamının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	248

XVIII

4.4.3. Öğretmenlerin HBDÖP Eğitim Durumunun Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	256
4.4.4. Öğretmenlerin HBDÖP Değerlendirmesinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	265
4.4.5. Öğretmenlerin Programının Genelinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	272
4.5. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	279
4.5.1. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (FTDÖP) Kazanımlarının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	279
4.5.2. Öğretmenlerin FTDÖP Kapsamının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	288
4.5.3. Öğretmenlerin FTDÖP Eğitim Durumunun Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	296
4.5.4. Öğretmenlerin FTDÖP Değerlendirmesinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	303
4.5.5. Öğretmenlerin Programın Genelinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	311
4.6. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	318
4.6.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) Kazanımlarının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	318
4.6.2. Öğretmenlerin SBDÖP Kapsamının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	325
4.6.3. Öğretmenlerin SBDÖP Eğitim Durumunun Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	332
4.6.4. Öğretmenlerin SBDÖP Değerlendirmesinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	339
4.6.5. Öğretmenlerin Programın Genelinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri	346

BEŞİNCİ BÖLÜM	
ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	353
5.1. ÖZET	353
5.2. SONUÇ	362
5.3. ÖNERİLER	386
KAYNAKLAR	400
EKLER	431
ÖZGEÇMİŞ	445

ÇİZELGELER LİSTESİ

		Sayfa
Çizelge 1:	Araştırmaya Katılan Okul ve Öğretmen Sayısının İllere Göre Dağılımı	133
Çizelge 2:	Ön Uygulamaya Katılan Okul ve Öğretmen Sayıları	134
Çizelge 3:	Ön Deneme Aşamasında Öğretmenlere Uygulanan Ölçeklerin Dağılımı	134
Çizelge 4:	TÜDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri	431
Çizelge 5:	TÜDÖPÖ'nin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	136
Çizelge 6:	MADÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri	432
Çizelge 7:	MADÖPÖ'nin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	137
Çizelge 8:	HBDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri	433
Çizelge 9:	HBDÖPÖ'nin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	139
Çizelge 10:	FTDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri	434
Çizelge 11:	FTDÖPÖ'nin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	140
Çizelge 12:	SBDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri	435
Çizelge 13:	SBDÖPÖ'nin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	141
Çizelge 14:	Anket Formlarında Yer Alan Ölçeklere İlişkin Dağılım	142
Çizelge 15:	Katılımcıların İllere Göre Sayıları	144
Çizelge 16:	Katılımcıların Ders Verdikleri Sınıfların İllere Göre Sayıları	145
Çizelge 17:	Katılımcıların Cinsiyetlerinin İllere Göre Sayıları	146

	Sayfa
Çizelge 18: Katılımcıların Kıdemlerine Göre Sayıları	147
Çizelge 19: Katılımcıların Eğitim Düzeylerine Göre Sayıları	147
Çizelge 20: Katılımcıların Ders Verdikleri Öğrenci Mevcutlarına Göre Sayıları	148
Çizelge 21: Katılımcıların Görev Yaptıkları İlköğretim Okullarında Matematik Fen ve Bilgisayar Laboratuvarına Sahip Olmalarına İlişkin Görüşleri	148
Çizelge 22: Katılımcıların Görev Yaptıkları İlköğretim Okullarında Görsel Oda ve Kütüphaneye Sahip Olmalarına İlişkin Görüşleri	150
Çizelge 23: Katılımcıların Görev Yaptıkları İlköğretim Okullarında Kendileri ve Öğrencilerinin İnternette Yararlanmalarına İlişkin Görüşleri	151
Çizelge 24: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	156
Çizelge 25: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	157
Çizelge 26: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	158
Çizelge 27: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	158
Çizelge 28: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	159
Çizelge 29: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	160
Çizelge 30: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	160
Çizelge 31: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	161
Çizelge 32: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	161

	Sayfa
Çizelge 33: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	162
Çizelge 34: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	163
Çizelge 35: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	165
Çizelge 36: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	166
Çizelge 37: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	166
Çizelge 38: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	167
Çizelge 39: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	168
Çizelge 40: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	168
Çizelge 41: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	169
Çizelge 42: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	169
Çizelge 43: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Sonuçları	170
Çizelge 44: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	171
Çizelge 45: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	171
Çizelge 46: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	175
Çizelge 47: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	175

	Sayfa
Çizelge 48: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	176
Çizelge 49: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	177
Çizelge 50: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	177
Çizelge 51: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	178
Çizelge 52: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	179
Çizelge 53: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	179
Çizelge 54: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	180
Çizelge 55: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	180
Çizelge 56: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	181
Çizelge 57: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	183
Çizelge 58: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	184
Çizelge 59: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	185
Çizelge 60: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Sonuçları	185
Çizelge 61: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	186

	Sayfa
Çizelge 62: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	187
Çizelge 63: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	187
Çizelge 64: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	188
Çizelge 65: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	188
Çizelge 66: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	189
Çizelge 67: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	190
Çizelge 68: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	190
Çizelge 69: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	191
Çizelge 70: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	192
Çizelge 71: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	192
Çizelge 72: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	193
Çizelge 73: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	193
Çizelge 74: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	194
Çizelge 75: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	195
Çizelge 76: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	195

	Sayfa
Çizelge 77: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	196
Çizelge 78: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	197
Çizelge 79: MADÖP Kazanımlara İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	199
Çizelge 80: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	200
Çizelge 81: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	201
Çizelge 82: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	201
Çizelge 83: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre MWU Testi Sonuçları	202
Çizelge 84: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	203
Çizelge 85: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Sonuçları	203
Çizelge 86: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	204
Çizelge 87: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	204
Çizelge 88: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	205
Çizelge 89: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	206
Çizelge 90: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	208

	Sayfa
Çizelge 91: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	208
Çizelge 92: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	209
Çizelge 93: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	210
Çizelge 94: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	210
Çizelge 95: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	211
Çizelge 96: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	212
Çizelge 97: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	212
Çizelge 98: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	213
Çizelge 99: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	213
Çizelge100: Öğretmenlerin MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	214
Çizelge 101: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	217
Çizelge 102: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	217
Çizelge 103: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	218
Çizelge 104: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	219
Çizelge 105: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	219

	Sayfa
Çizelge 106: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	220
Çizelge 107: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	220
Çizelge 108: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	221
Çizelge 109: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerinin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	222
Çizelge 110: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	222
Çizelge 111: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	223
Çizelge 112: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	226
Çizelge 113: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	226
Çizelge 114: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	227
Çizelge 115: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	228
Çizelge 116: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	228
Çizelge 117: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	229
Çizelge 118: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Sonuçları	229
Çizelge 119: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	230

	Sayfa
Çizelge 120: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	231
Çizelge 121: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	231
Çizelge 122: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	232
Çizelge 123: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	233
Çizelge 124: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	233
Çizelge 125: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	234
Çizelge 126: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	235
Çizelge 127: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre MWU Testi Sonuçları	235
Çizelge 128: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	236
Çizelge 129: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	236
Çizelge 130: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	237
Çizelge 131: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	237
Çizelge 132: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	238
Çizelge 133: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	239
Çizelge 134: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	242

	Sayfa
Çizelge 135: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	242
Çizelge 136: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	243
Çizelge 137: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	244
Çizelge 138: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	244
Çizelge 139: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	245
Çizelge 140: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	245
Çizelge 141: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	246
Çizelge 142: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	247
Çizelge 143: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	247
Çizelge 144: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	248
Çizelge 145: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	250
Çizelge 146: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	251
Çizelge 147: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	251
Çizelge 148: Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	252
Çizelge 149: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	252

	Sayfa
Çizelge 150: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	253
Çizelge 151: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	253
Çizelge 152: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	254
Çizelge 153: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	255
Çizelge 154: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	255
Çizelge 155: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	256
Çizelge 156: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	258
Çizelge 157: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	259
Çizelge 158: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	259
Çizelge 159: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	260
Çizelge 160: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	260
Çizelge 161: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	261
Çizelge 162: ÖHBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	262
Çizelge 163: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	262

	Sayfa
Çizelge 164: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	263
Çizelge 165: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	263
Çizelge 166: Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	264
Çizelge 167: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	266
Çizelge 168: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	267
Çizelge 169: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	267
Çizelge 170: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	268
Çizelge 171: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	268
Çizelge 172: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	269
Çizelge 173: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	270
Çizelge 174: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	270
Çizelge 175: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	271
Çizelge 176: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	271
Çizelge 177: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	272

	Sayfa
Çizelge 178: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	273
Çizelge 179: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	274
Çizelge 180: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	274
Çizelge 181: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	275
Çizelge 182: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	275
Çizelge 183: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	276
Çizelge 184: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	277
Çizelge 185: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	277
Çizelge 186: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	278
Çizelge 187: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	278
Çizelge 188: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	279
Çizelge 189: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	281
Çizelge 190: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	282
Çizelge 191: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	283
Çizelge 192: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	284

	Sayfa
Çizelge 193: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	284
Çizelge 194: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	285
Çizelge 195: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	285
Çizelge 196: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	286
Çizelge 197: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	287
Çizelge 198: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	287
Çizelge 199: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	290
Çizelge 200: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	291
Çizelge 201: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	291
Çizelge 202: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	292
Çizelge 203: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	293
Çizelge 204: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	293
Çizelge 205: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	294
Çizelge 206: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	294

	Sayfa
Çizelge 207: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	295
Çizelge 208: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	295
Çizelge 209: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	298
Çizelge 210: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	298
Çizelge 211: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	299
Çizelge 212: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	300
Çizelge 213: Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	300
Çizelge 214: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	301
Çizelge 215: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	301
Çizelge 216: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	302
Çizelge 217: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	302
Çizelge 218: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	303
Çizelge 219: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	305
Çizelge 220: FTDÖPÖ Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	306

	Sayfa
Çizelge 221: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	306
Çizelge 222: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	307
Çizelge 223: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	307
Çizelge 224: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	308
Çizelge 225: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	308
Çizelge 226: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	309
Çizelge 227: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	310
Çizelge 228: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	310
Çizelge 229: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	311
Çizelge 230: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	312
Çizelge 231: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	313
Çizelge 232: Programının Geneline İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	313
Çizelge 233: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	314
Çizelge 234: Programının Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	315
Çizelge 235: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	315

	Sayfa
Çizelge 236: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	316
Çizelge 237: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	316
Çizelge 238: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	317
Çizelge 239: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	320
Çizelge 240: Öğretmenlerin SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	320
Çizelge 241: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-esti Sonuçları	321
Çizelge 242: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	321
Çizelge 243: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	322
Çizelge 244: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	323
Çizelge 245: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	323
Çizelge 246: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	324
Çizelge 247: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	324
Çizelge 248: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	325
Çizelge 249: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	326
Çizelge 250: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	327

	Sayfa
Çizelge 251: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	327
Çizelge 252: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	328
Çizelge 253: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	329
Çizelge 254: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	329
Çizelge 255: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	330
Çizelge 256: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	330
Çizelge 257: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	331
Çizelge 258: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	332
Çizelge 259: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	333
Çizelge 260: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	334
Çizelge 261: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	335
Çizelge 262: Öğretmenlerin SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	336
Çizelge 263: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	336
Çizelge 264: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	337

	Sayfa
Çizelge 265: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	337
Çizelge 266: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	338
Çizelge 267: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	338
Çizelge 268: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	339
Çizelge 269: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	340
Çizelge 270: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	341
Çizelge 271: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	342
Çizelge 272: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre MWU Testi Sonuçları	342
Çizelge 273: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	343
Çizelge 274: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	344
Çizelge 275: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	344
Çizelge 276: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	345
Çizelge 277: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	345
Çizelge 278: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	346

	Sayfa
Çizelge 279: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	347
Çizelge 280: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	348
Çizelge 281: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	348
Çizelge 282: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	349
Çizelge 283: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	349
Çizelge 284: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	350
Çizelge 285: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	350
Çizelge 286: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	351
Çizelge 287: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	351
Çizelge 288: Programının Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	352

EKLER LİSTESİ**Sayfa**

- | | | |
|----|---|-----|
| 1- | Çizelge 4: TÜDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri | 431 |
| 2- | Çizelge 6: MADÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri | 432 |
| 3- | Çizelge 8: HBDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri | 433 |
| 4- | Çizelge 10: FTDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri | 434 |
| 5- | Çizelge 12: SBDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri | 435 |
| 6- | Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu | 436 |
| 7- | Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı | 442 |
| 8- | Araştırmaya Katılan Pilot Okulların Listesi | 443 |

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim, bireyin, toplumun ve ekonominin gelişmesine yön veren lokomotif güç konumundadır. Bu nedenle eğitim, toplumun önemli gelişmişlik göstergelerinden biri olarak kabul edilir. Eğitimle ilgili beklentiler her gün biraz daha artmaktadır. Bu durum, eğitimin toplumsal fonksiyonunu ön plana çıkarmaktadır.

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da önemli felsefi açılımlar sunmaktadır. Ayrıca ülkemizi, Avrupa Birliği (AB) ile, entegrasyon çalışmaları kapsamında eğitim alanında, orta ve uzun vadede, yapılması gereken ciddi yapısal değişiklikler beklemektedir. AB eğitim felsefesi ve hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik somut adımların atılmasına ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Buna yönelik olarak, MEB TTKB'nın 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında ilköğretim I. kademe programlarını (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler) 9 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda uygulamaya koyması önemli bir adımdır.

Yeni programlar etki-tepki, sebep-sonuç açıklamalarına dayalı davranışçı öğrenme yaklaşımı yerine, büyük oranda sebep ve çoklu sonuçlara dayalı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına kaydırılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın gerek bilgi ve öğrenmenin doğasına yönelik açıklamaları gerekse, öğrenciyi merkeze alma ve öğretimin bu alanda gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin açıklamaları ile öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yeni programların bireye özgün nitelikleri, kültürel çeşitliliği ve toplumsal farklılıkları dikkate alması gerekmektedir. Toplumsal boyut göz önünde bulundurulduğunda, yeni programların toplumun birlik ve beraberliğini diri tutacak, bir millet olma bilincini sürekli besleyecek ve toplumun tüm kesiminin aynı hedef, aynı ideallere doğru yol almasını sağlayacak genel amaçlara ve kazanımlara yer vermesi gerekmektedir. Ayrıca programların yerel ve evrensel kültür ve değerlere ait dokuyu koruyacak bir vizyon geliştirmesi gerekir.

Bireysel boyutta ise, programların öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alarak zengin etkinliklere dayalı olması gerekir. Aynı zamanda, öğrencinin fikir ve düşüncelerini dikkate alacak esnek bir yapıda olmalıdır.

Programlar, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımını esas alması gerekir. Bunun yanında, takım çalışması yapabilen, kendi problemlerini çözebilen, araştırabilen, bilgi iletişim teknolojilerini rahatlıkla kullanabilen, tartışmasını bilen, eleştirel düşünen, olaylara çoklu bakış açısıyla yaklaşabilen, etkili karar verebilen, projeler üretebilen, girişimci ve “yaşamboyu öğrenme”yi sürekli öğrenme bilinci haline getiren, ekonomik anlamda bilinçli tüketimi yaşam tarzı haline getiren, ailesine ve topluma yararlı bireyleri yetiştirmeyi hedeflemelidir.

Yeni programlar hazırlanırken ülkemizin ekonomik ve sosyal koşullarının göz önünde tutulması gerekir. İlköğretim okullarımızda halen dersliklerin yetersizliği nedeniyle öğrenciler aşırı kalabalık sınıflarda öğrenimlerine devam etmektedir. Deneye ve gözleme dayalı öğrenme etkinliklerinin yapılacağı yeterli araç-gereç ve laboratuvar bulunmamaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin hareket alanını genişleten, aktivitelerini gerçekleştirecekleri sosyal mekanların yeterli düzeyde olmayışı bilinen bir gerçektir. Bütün bu ülke gerçeklerinin göz önünde tutularak programların hazırlanmış olması gerekir. Ayrıca yeni programlar ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın önemli olan uygulamada etkili olmasıdır. Bu nedenle, yeni programların uygulamada ne derecede etkili olduğunun araştırılmasında yarar vardır.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze uzanan hızlı ekonomik, sosyal, bilimsel, teknolojik gelişmeler, yaşam tarzımızı önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmelerin yaşamımıza olan etkisi, günümüzde belki de geçmişte hiç olmadığı kadar açık bir biçimde kendisini hissettirmektedir. Küreselleşme, uluslararası ekonomik rekabet, hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekte de yaşamımızı önemli ölçüde değiştirecektir (MEB, 2004a:9). Bu değişim diğer alanlarda olduğu gibi eğitimi de etkilemektedir.

Bilim ve teknoloji alanındaki son gelişmeler, insan yaşamını ve insanın sağlıklı bir yaşam için kendini geliştirme biçimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bilim ve teknoloji çağdaş bir kültürün özgün bir niteliği olarak maddi durumu değiştirmenin ötesinde değer değişimine de neden olmaktadır. Bu nedenle eğitime bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırmak artık kaçınılmazdır. Gerçekten de bugün varolan mevcut bilimsel ve teknolojik olanaklardan etkili ve verimli biçimde yararlanmak günün en önemli eğitim gereksinimidir (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995:5).

Teknoloji ve davranış bilimlerindeki yeni bulgular, öğrenenlerin yetişmesindeki tutumu (Demirel, 1997:22) ve öğrenme süreçlerinin gelişmesini (McMullin, 2005) etkilemiştir. İlköğretimden itibaren formal eğitim sürecine giren bireyler öğrenme ortamına farklı kapasite, öğrenme gücü, başarı, duyuşsal özellik ve yeteneklerle başlamaktadır. Bu farklılıkların dikkate alınarak bilgi toplumunun gerektirdiği bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Tezci, 2002:5). Bunun doğal bir sonucu olarak da zengin öğrenme ortamları ve eğitim programlarının hazırlanması gündeme gelmiştir.

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Okulda öğrenciye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır (Erden, 1998:2).

Bir eğitim programı işlevsel (görevsel) ve elastiki (esnek) özelliğe sahip olması gerekir. Eğitim programının görevsel olması demek, programda yer verilen konuların ve etkinliklerin hayatta geçerli olması, yani işe yaramasının yanında, birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi gibi niteliklere de sahip olmasıdır. Öte yandan bir eğitim programı, uygulayıcıların amaçlar yönünden nelere dikkat etmeleri gerektiğini, içeriğin etkili bir biçimde kazandırılması için ne gibi metot, teknik, araç-gereç ve kaynaklardan yararlanabileceklerini; değerlendirmenin nasıl yapılacağını da metodolojik olarak belli prensipler çerçevesinde göstermesi gerekir. Bütün bunların yanında, bir eğitim programı ne kadar görevsel nitelikte hazırlanırsa hazırlansın yetersiz uygulayıcıların kötü uygulamaları nedeniyle program görevsel olma niteliğini kaybedebilir (Büyükkaragöz, 1997:4-6).

Eğitim programı, ülkenin eğitim politikası, teorisiyle diğer taraftan uygulama alanıyla yakından ilişkili olup, uygulama ile milli eğitim politikasını birleştiren bir köprü niteliğindedir (Varış, 1997:51). Bir programın toplumdan veya toplumsal yapıdan ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Çünkü yetiştireceği bireyler toplumun birer üyesi olacak ve toplumda yaşayacaklardır. Bu kişiler toplumun ihtiyaçlarına cevap vereceklerdir. Bu nedenle, birey ve toplumun ihtiyaç analizinin iyi yapılması gerekmektedir (Demirel, 1997:51).

Bireysel olarak öğrenciler, farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik yapılarına; farklı ilgi, yetenek ve kapasiteye sahip olarak homojen olmayan bir yapı oluşturmaktadırlar (Akar, 2003:31). Dolayısıyla bir öğretim uygulaması, hedef kitlesi olan öğrencilerinin bilişsel (zeka bölümü, 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 ve önbilgi düzeyi), duyuşsal (kişilik yapısı, ilgileri, güdülenme tür ve düzeyi, tutumları, akademik benlik algısı, kaygı düzeyi, denetim odağı, epistemolojik inançları, öz-yeterlik inancı ve diğer inançları), toplumsal (akran ilişkileri, otoriteye karşı tepkileri, ahlaki gelişim düzeyi, rol modelleri, işbirliği yapma ya da yarışma eğitimi irksal kökeni, sosyo-ekonomik düzeyi, aile yapısı ve desteği) ve fizyolojik (duygusal algılama kapasitesi, beyinin bilgi işleme kapasitesi, genel sağlık durumu, cinsiyeti ve yaşı) özelliklerini dikkate alabildiği ölçüde başarılı olacaktır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004:9).

Programın uygulanma boyutu, programın etkililiği bakımından oldukça önemlidir. Bir programın başarısını sağlayan en önemli kriterlerden bir tanesi uygulandığı eğitim ortamının niteliğidir. Alkan, Deryakulu ve şimşek'e (1995:32) göre eğitim ortamı, öğrenme-öğretme etkinliklerinin meydana geldiği; öğrencinin iletişim ve etkileşimde bulunduğu çevre anlamını ifade etmektedir. Bu eğitsel çevre; personel, fiziki mekan, donanım, öğrenme araç ve gereçleri, özel düzenlemeler gibi alt öğelerden oluşmaktadır. Pehlivan'a (2004:212) göre, bir okulun sahip olduğu donanım, araç-gereç durumu ve fiziki özellikleri öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğini etkilemektedir. Öyleyse, eğitim-öğretim etkinliklerinin meydana geldiği eğitim ortamının, öğrencinin öğrenmesini sağlayacak ve öğrenciyi geliştirecek nitelikte olması gerekir (İra, 2004:34-39).

Uygun eğitim ortamı oluşturmada okul ve sınıf birbirlerini tamamlayan iki temel alandır. Bu nedenle, sadece okul veya sınıfın fiziksel düzeni üzerinde odaklanmak uygun öğrenme ortamları oluşturmaya engel teşkil edebilir. Öğretim ortamlarının uygun bir fiziksel düzene sahip olmasının üç genel fonksiyonu söz konusudur (Işık, 2004:12). Bu fonksiyonlar;

- Öğrencilerin daha kolay öğrenmesini sağlamak,
- Öğrencileri fiziksel olarak daha rahat ettirmek,
- Öğrencileri derse karşı motive ettirmektir.

Eğitim ve öğretim ortamlarının, öğrencilerin her yönden kendilerini rahat ve huzur içinde hissedecekleri yerler olması gerekir. Fiziksel ve psikolojik yönlerden öğrencilerin kendilerini rahat hissetmedikleri eğitim ortamlarında öğretim programlarının uygulamada etkili olması beklenmemelidir. Zira Akınoğlu'na (2003:113) göre, bireyde öğrenmenin oluşumunu gerçekleştirebilecek nitelikte bir öğretimin düzenlenebilmesi için uygun öğrenme-öğretme ortamlarına gereksinim duyulmaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde, sınıftaki fiziksel ortamın değişkenleri olarak kabul edilen (Başar, 2003:29; Tutkun, 2003:138) sınıftaki öğrenci sayısı, duvar, eşya, eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm öğretim programının uygulamadaki başarısını etkilemektedir. Başar'ın (2003:29) Finn ve Achilles'ten aktardığına göre, ilköğretim I. kademedeki öğrenciler öğretmenin yardımına daha çok gereksinim duydukları ve ilgi çevrelerinin darlığı nedeniyle, sınıflardaki öğrenci sayısının az tutulması gerektiğine işaret etmektedir. Tutkun (2003:138), bir sınıftaki ideal öğrenci sayısını vermenin genellikle mümkün olmadığını ve sınıftaki öğrenci sayısının; eğitim kurumunun niteliği, sınıf düzeyi, dersin niteliği gibi değişkenlere göre ayarlanması gerektiğini belirtmektedir. Diğer taraftan Işık (2004:16) ise, sınıfları küçük, normal ve kalabalık sınıflar olmak üzere üç gruba ayırtmaktadır. Buna göre, 20'den az öğrenciye sahip sınıflar küçük, 20-30 arası öğrenciye sahip sınıflar normal, 30'dan fazla öğrenciye sahip sınıflar ise kalabalık sınıflar olarak tanımlanmaktadır. Harder ve Benjamin'e göre, kalabalık olmayan sınıflar öğretmene zaman kullanma, az kaynakla

yetinebilme, öğrencinin gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme ve etkin öğrenmeyi kolaylaştırma fırsatları vermektedir (Başar, 2003:30).

Okulun fiziki imkanlarının (büyüklüğü, boyası, konferans ve spor salonu, kütüphane, kafeteryası, vb. gibi) da öğretim programlarının uygulanmasına uygun olması gerekir. Fen, matematik, bilgisayar laboratuvarlarının varlığı, bunlara ait araç-gereçlerin durumu ve kullanılabilirliği programın hedeflerinin gerçekleşmesinde oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca öğretim programında öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için eğitim amaçlı kullanılan teknolojik araçların (bilgisayar, tepegöz, vb.) varlığı programın uygulamada başarılı olmasını önemli ölçüde etkilemektedir.

Bir diğer önemli husus ise, programları uygulayan öğretmenlerinin programları tanıma ve uygulamadaki kararlılığı, programlara yönelik duyuşsal özellikleri, meslektaşları arasındaki işbirliğinin düzeyi programların uygulamadaki başarısını etkilemektedir. Güler'e (2003:54) göre, hazırlanan programların uygulamaya geçirildikten sonra, gruptaki bireyler ya da grubun bütünü tarafından ne ölçüde özümsemişliğinin, kavranıldığına değerlendirilmesi, dolayısıyla da geliştirilmesi, en az programın kendisi kadar önemli bir konudur.

Programların uygulanmasında okul yönetiminin mevcut kaynaklarını (finansman, bina, araç-gereç, vb. gibi) yerinde ve etkili kullanması ile programlara ilişkin olarak uygulayıcıların görüşlerini dikkate alması program geliştirme sürecine katkı sağlayacaktır. Programların uygulamadaki etkililiğine katkı sağlayacağı düşünülen bir diğer husus ise, çevrenin (medya, veli, diğer kamu kuruluşları, genel olarak öğrencinin içinde yaşadığı sosyal ortam) programların uygulanmasına sağladığı destektir.

Rehberlik ve danışmanlık hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Tan, 1992:53). Büyüme ve gelişme sorumluluğu içinde olan öğrenci, eğitim sürecinde birçok bilgilere ve yardımlara gereksinim duymaktadır. Öğrenci bir taraftan sınıflarda, birçok yeni bilgi ve davranış öğrenirken, bir taraftan da rehberlik servislerinin bireysel ilgi ve yardımlarına gereksinim duymaktadır. Dolayısıyla, okullarda öğrencilere yönelik

verilen rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, dolaylı olarak programların başarısına katkıda bulunur.

Buraya kadar yapılan genel görüş ve düşünceler, bir programın sadece teorik olarak değerlendirilemeyeceği; uygulama ile bütünleştirilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir. Erden'e (1998:2) göre, uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle, programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir.

Eğitim sistemimizin bugün nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olduğu, toplumsal ve bireysel gereksinimleri gereği gibi karşılamaktan uzak kaldığı, sistemin köklü bir reform ihtiyacı içinde olduğu ülkenin bugünkü genel eğitim tablosundan açıkça anlaşılmaktadır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995:6). Bugüne kadar bu konuda alınan önlemler ve sağlanan gelişmeler incelendiğinde ise, daha fazla okul açmak, daha fazla öğretmen temin etmek, daha fazla mali kaynak ayırmak şeklinde konunun özüne ilişkin olmayan bilimsellik ve profesyonellikten uzak yüzeysel, etkisiz çabalar olduğu, bunların eğitimi istenen düzeye ulaştıramadığı açıkça görülmektedir. Bu durum eğitimde gerçek anlamda gelişme sağlayacak yeni önlemlerin geliştirilme ve uygulama gereğini ortaya koymaktadır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995:6). Gerek eğitim programları gerekse de eğitim ortamları noktasında köklü değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitimde kalite ve verimliliği yükseltmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından geliştirilen İlköğretim I. Kademe programları (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler) 2004-2005 Öğretim Yılında 9 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda uygulamaya konulmuştur. Programlar, yapılandırmacılık, tematiklik, öğrenci merkezlilik ve aktiflik ilkesine dayanmaktadır. Programların etkinliklerde uygulanmasını öngördüğü başlıca çağdaş öğrenme yaklaşımları ise, çoklu zeka kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretimdir.

Eğitim programı tasarısı, uygulamaya esas olan bir kitap ya da kılavuz kaynaktır. Program tasarısı ilkelerine uygun olarak hazırlanan programlar uygulamada işlerlik kazanır. Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktası tasarı olmakla birlikte, uygulama göz önünde bulundurulmaksızın gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir (Erden, 1998:9). Bu nedenle, oldukça önemli olan yeni programların uygulamada başarılı olup olmadığının belirlenmesine gereksinim vardır. Bunun için, yeni programları uygulayan sınıf öğretmenlerinin, yeni programların uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemenin program geliştirme sürecine katkı getireceği düşünülerek, “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” araştırma konusu olarak seçilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yeni ilköğretim birinci kademe programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini belirlemektir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Yukarıda ifade edilen genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

Yeni ilköğretim programını uygulayan öğretmenlerin;

1- Türkçe Dersi Öğretim Programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşleri;

- a) il,
- b) sınıf,
- c) cinsiyet,
- d) kıdem,
- e) eğitim düzeyi ve
- f) sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

2- Matematik Dersi Öğretim Programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşleri;

- a) il,
- b) sınıf,
- c) cinsiyet,
- d) kıdem,
- e) eğitim düzeyi ve
- f) sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

3- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşleri;

- a) il,
- b) sınıf,
- c) cinsiyet,
- d) kıdem,
- e) eğitim düzeyi ve
- f) sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

4- Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşleri;

- a) il,
- b) sınıf,
- c) cinsiyet,
- d) kıdem,
- e) eğitim düzeyi ve
- f) sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

5- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşleri;

- a) il,
- b) sınıf,
- c) cinsiyet,
- d) kıdem,
- e) eğitim düzeyi ve
- f) sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünyadaki bilim, teknoloji, demokrasi ve insan hakları alanındaki gelişmeler, öğretim programlarını da değiştirmeye zorlamaktadır. Toplumsal değişim ve dönüşümde, eğitimde program geliştirme çalışmalarının stratejik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Nitekim geliştirilen programların çağın gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olması, ön uygulamalarının yapılarak hatalardan arındırılması, güvenilir ve geçerli hale getirilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarının dinamik bir süreç olduğu söylenebilir (Güleryüz, 2001:4).

Bütün sosyal sistemler etkinliklerini sürdürebilmek için kendilerini yenilemek, değişen koşul ve ihtiyaçlara karşılık vermek zorundadır. Değişen koşullara uyum sağlayamayan, gerekli yapılanmayı gerçekleştiremeyen eğitim kurumları işlevselliğini kaybetmektedir. Çünkü, sistemlerin işlevlerini yerine getirememesi onların varlık sebeplerini ortadan kaldırır. Ancak, sosyal sistemler kendilerini yenileyecek dinamizme sahiptir. Değişen koşulların doğurduğu ihtiyaçları ve kendisine yüklediği yeni rolleri görebilen eğitim kurumları, gerekli yapılanmayı sağlayarak varlıklarını sürdürme başarısını gösterirler. Hatta, eğilimleri önceden tahmin edebilen eğitim kurumları değişimin öncülüğünü yapabilirler (Özden, 1999a:5).

Eğitimde, bilgi toplumuna paralel meydana gelen diğer bir değişme de, pozitivist bilimsel gelenekteki “nesnel gerçeklik” kavramının yerini “öznel gerçekliğe” terk etmesi gibi, “müfredat merkezli eğitim” yerine “birey merkezli eğitim” anlayışının kabul görmeye başlamasıdır. Bilgi Toplumu, insanın zekâsı ve yaratıcılığı üzerine gelişmektedir. Bu nedenle insanın birey olarak ön plana çıkması bir zorunluluktur (Özden, 1999b:86).

Bilginin doğasına ilişkin yeni kabullenmeler öğretme ve öğrenme sürecini de büyük oranda etkilemiştir. Öğrenme hakkında daha önceden davranışçı yaklaşımlarla benimsenen yalın betimlemelerin öğrenmenin doğasını yeterince açıklayamadığı; öğrenmenin doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreç olduğu yaygınlaşmaya başlamıştır. Zira, yeni değerler öğrenmede anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramları ön plana çıkarmıştır (Özden, 1999b:89).

AB ile entegrasyon süreci içerisine giren ülkemizde diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da köklü değişikliklerin yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, Talim Terbiye Kurulu tarafından geliştirilen ve 2004-2005 Öğretim Yılında uygulamaya konulan yeni programların dayandığı ilkelerin (Yapılandırmacılık, Tematiklik, Öğrenci Merkezli ve Aktiflik) ve etkinliklerde uygulanmasını öngördüğü öğrenme yaklaşımların (Çoklu Zeka Kuramı ve Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim) uygulamadaki etkililiğinin sorgulanması gerekir.

Programın uygulayıcıları okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Uygulama sırasında çeşitli nedenlerle tasarının olduğu gibi uygulanması mümkün olmayabilir ya da tasarının hazırlanması sırasında göz önünde bulundurulmayan bazı faktörler tasarının öngörüldüğü şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Bu nedenlerden ötürü programın etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulanması sürecine ilişkin bilgi toplamak gerekir (Erden, 1998:9).

Yeni programların uygulamadaki etkililiğinin bilimsel araştırmalarla belirlenmesinin hem program geliştirme çalışmalarına hem de bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak yürütülmüştür.

- 1- Örneklem evreni yansıtmaktadır.
- 2- Veri toplama araçları araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek niteliktedir.
- 3- Öğretmenler veri toplama araçlarını samimi, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde cevaplandırmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1- 2004-2005 Öğretim Yılında uygulanan yeni ilköğretim I. Kademe Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler öğretim programları ile sınırlıdır.
- 2- Programları uygulayan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- 3- Pilot programların uygulandığı deneme okulları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bireysel Farklılıklar: Çeşitli kişisel özellikleri ifade etmektedir. Bireysel farklılıklar denince akla zeka, yetenekler, kişilik özellikleri, bilişsel stiller gibi özellikler gelmektedir (Bacanlı, 2002)

Çoklu Zeka Kuramı: İnsan zihnine açılan adeta bir pencere gibidir ve beynin çeşitli bölümlerinin spesifik fonksiyonlarını açıklar. Diğer bir deyişle, insan zekasının dünyadaki içeriğe (örneğin, çeşitli olgulara, olaylara, seslere veya nesnelere) nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır (Saban, 2005)

Değerlendirme: Bir yargılama işlemi olup, iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır (Tekin, 1996).

Değişken: Nicel ya da nitel anlamda bir özelliğin belirgin olarak bir durumdan diğerine farklılık göstermesidir (Büyüköztürk, 2003). Araştırmada yer verilen değişken kavramından, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları il, ders verdikleri sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve ders verdikleri öğrenci mevcudu kastedilmektedir.

Eğitim Durumu: Öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998).

Eğitim Ortamı: Eğitim etkinliklerinin meydana geldiği alandır (Alkan, 1979).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekteşmesine yönelik tüm faaliyetleri kapsar (Varış, 1997).

Etki: Bir sonuç üretme veya sonuca ulaşabilmedir (Demirel, 2003).

Etkililik: Sadece akademik bilgi ve bilişsel becerilerle sınırlı olmayıp, formal öğretim ve okul ortamının bir ürünü olarak sosyal becerileri, değerleri, tutum ve davranışları da kapsamaktadır (Karip, 2002).

Kapsam: Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılması öngörülen bilgilerdir (Erden, 1998).

Kazanımlar: Çocukların gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleridir (MEB, 2004b).

Öğretim Programı: Belli bilgi kategorilerinden oluşan, ve bir kısım okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve plânlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış, 1997).

Öğrenci Merkezli Eğitim: Harden ve Crosby öğrenci merkezli eğitimi, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde odaklanma faaliyeti olarak tanımlamaktadır (O'Neill ve McMahon, 2005).

Portfolyo Değerlendirme: Bir öğretim programının bir bölümündeki öğrenci çalışmalarının koleksiyonudur. Bu koleksiyon, belirlenen süre içindeki öğrencinin gelişimini, ilerlemesini ve çabalarını gösterir (Korkmaz ve Kaptan, 2003).

Tematiklik: Farklı konu alanını birbirleriyle ilişkilendirerek önceden belirlenen kapsamlı ve genel bir tema ile bütünleştirme işlemidir (İşler, 2005).

Yapılandırmacılık: Bilginin doğasına ilişkin felsefi bir tanım, bir bilgi kuramıdır (Airasian&Walsh, 1997). Araştırmada yapılandırmacı, inşacı, oluşturmacı ve yapısalcı kavramları aynı anlamda kullanılmıştır.

1.7. Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

Akt: Aktaran

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

FTDÖP: Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı

FTDÖPÖ: Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ölçeği

HBDÖP: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

HBDÖPÖ: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ölçeği

MADÖP: Matematik Dersi Öğretim Programı

MADÖPÖ: Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

SBDÖPÖ: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği

TTK: Talim Terbiye Kurulu

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TÜDÖPÖ: Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçeği

YÖPİDER: Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İLKÖĞRETİM ALANINDA PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Bu bölümde, Cumhuriyet'ten günümüze ilköğretim alanında program geliştirme çalışmalarının tarihsel gelişimi yer almaktadır. Buna ilişkin olarak 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1985-1988 ilkokul programlarının temel özellikleri ve uygulama sonuçları değerlendirilecektir.

2.1.1. 1924 İlkokul Programı

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç temel ögesi vardır. Bunlar, öğrenci, öğretmen ve programdır.

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Programlar ulaşılacak hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntem ve teknikleri, destekleyici araç-gereçleri, hedeflere ne derecede ulaşıldığını gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003). Yüksel'e (2003) göre, eğitim sistemlerinin temelini eğitim programları oluşturmaktadır. Zira, nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı eğitim programlarında ifadesini bulmaktadır.

Zorunlu eğitim kademesi olan ilköğretimin temel amacı, toplumda "ortak vatandaş tipi"ni yetiştirmektir. Bu açıdan bakıldığında toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazladır. Topluma sağladığı fayda bakımından ilköğretim diğer eğitim kademelerine göre her zaman ayrı bir önem teşkil etmektedir (Erdem, 2005).

Ülkemizde Cumhuriyet öncesi ilköğretim kademesinde öğretim programları çevre şartlarına, ve eğitimin temel gereklerine uymamaktaydı. Bunun yanında, köy ilkokulları köyün eğitim ve kültür merkezi olma niteliğinden oldukça uzaklaşmıştı. İlköğretim seviyesinde yetiştirme yurtları, bedensel ve psikolojik yönden özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim vermemekteydi. Öğretmen sayısının yetersizliği, meslektan olmayan elemanlarla giderilmeye çalışılmış, bunun neticesinde eğitimin niteliğini gittikçe bozulmuştur. Her ne kadar okullarda muhakeme ve gözlem yöntemlerin, ezbercilik yerine tecrübe ve düşünmeye dayanan bir eğitim geleneğine yer verilmesine rağmen, eğitim yolu ile vatandaşlara toplum içinde ve çalışma alanlarında gerekli bilgi, alışkanlık ve kabiliyetler kazandırma çabası güdülmemiştir (Koçer, 1992:242).

Yakup Kadri, meşrutiyet yıllarından itibaren eğitim hareketlerinin başarısızlığa uğramasının ana nedenlerini şöyle sıralamaktadır (Ergün, 1997:44-45):

- 1- Programsızlık ve eğitim programlarının sürekli değişmesi;
- 2- Sayı ve nitelik sorunlarının çözümlenememesi;
- 3- Sürekli savaşlar;
- 4- Dağınıklık ve sarsılma;
- 5- Tecrübesizlik ve vukufsuzluk vs.

Eğitimi modernleştirme hareketlerinin temelleri Osmanlı Devleti'nde atılmakla beraber, bu hareket Osmanlı devrinde gerileme, bocalama ve tartışma çabalarından ileri gitmemiş ve Cumhuriyet Türkiye'sine çözüm bekleyen birçok problemlerle girilmiştir (Koçer, 1992:245).

Atatürk, daha Kurtuluş Savaşı devam ederken, 15 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da 180'e yakın üyenin katılımı ile gerçekleştirilen Maarif Kongresinde, Türk Millî Eğitiminin felsefe, hedef ve politikalarının nasıl olması gerektiğine işaret etmiştir (Arslan, 2000). Zira, Cumhuriyetin ilânı ile birlikte toplumun sosyal, siyasî, kültürel ve ekonomik yapısına yeni bir biçim verenler, bu yeni yapıyı işletecek nesilleri yetiştirecek olan eğitim sistemi ve bu kapsamda eğitim programlarını da ihmal etmemişlerdir (Yüksel, 2003).

Cumhuriyetin ilânıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Varış'a göre, eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü lâiklik, batıya dönüş, müspet ilimler ve ulusal bütünlük oluşturmuştur (Arslan, 2000).

Atatürk, eğitim sisteminin bütün alanlarının yeniden düzenlenmesi konusunda önemli roller almış ve aynı zamanda öğretim programlarını geliştirme çalışmaları ile de yakından ilgilenmiştir (Akbaba, 2004). Atatürk Cumhuriyet inkılablarını her zaman ve her platformda kararlı biçimde savunacak toplum kesitinin Türk gençliği olduğuna karar vermiştir. Nitekim, gençliğe hitabesinde, onların sahip olmaları gereken değer hükümlerini verebilecek bir sistem dahilinde yetiştirilmelerini ön plana çıkarmaktadır. Türkiye Cumhuriyetinin bu bağlamda oluşturacağı yeni insan tipinde aranan temel niteliklerden bazılarını Atatürk şu sözleri ile yer vermektedir (Ayhan, 2002:17-18):

“Çocuklarımıza ve gençlerimize vereceğiniz tahsilin hududu ne olursa olsun, onlara milletine, Türkiye Devletine, Türkiye Büyük Millet Meclisine düşman olanlarla mücadele lüzumunu öğreteceğiz.

Çocuklarımız ve gençlerimiz yetişirken, onlara bilhassa, varlığı ile, birliği ile çelişen bütün yabancı unsurlarla mücadele lüzumunu ve her türlü yıkıcı fikre karşı şiddetle ve fedâkârane savunma zorunluluğu aşılmalıdır.”

Cicioğlu, TBMM'nin ilk “İcra Vekilleri Heyeti”(Bakanlar Kurulu), eğitim konusundaki çalışmalarını 9 Mayıs 1920 tarihinde TBMM'de okunan hükümet programıyla ortaya koyduğunu belirterek, hükümet programında, eğitim ile ilgili olarak yapılacak çalışmalarda saptanacak belirgin özellikleri şöyle özetlemektedir (Çelenk, 2000:30):

-Öğrencilere verilecek eğitim her yönüyle dini ve milli olacaktır.

-Bütün okullar en ilmi ve modern şekilde sağlık kurallarına uygun olarak yeniden düzenlenerek, programlar geliştirilecektir.

-Milletin karakterine, coğrafi şartlara, tarihi geleneklerimize ve sosyal bünyemize uygun ilmi ders kitapları yazılacaktır (programlarda ilk defa ders kitaplarında söz edilmektedir).

-Halk kütüphanesinden sözcükler toplanarak dilimizin bir sözlüğü yapılacaktır.

-Milli şuuru geliştirici, tarihi, edebi ve sosyal eserler alandaki uzmanlara yazdırılacaktır.

-Batının ve doğunun ilmi ve fenni kitapları dilimize çevrilecektir.

Cumhuriyet döneminde eğitimin başlıca amacı, her düzeydeki okullarda Cumhuriyet rejiminin gerektirdiği ve yeni Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nesiller yetiştirmek olmuştur. Dönemin Eğitim Bakanı Vasıf Çınar'ın 8 Eylül 1924 tarihli genelgesinde, eğitim-öğretimin temel amaçları özetle şöyle gösterilir (Akyüz, 1997:286):

-Eğitimin milli esaslara ve Batı medeniyetinin yöntemlerine dayanmalıdır.

-Okulların insan ilişkileri, toplumsal yaşama kuralları, temizlik, düzen vs. gibi hususlarda medeni ve örnek alınacak bir eğitim yapmaları gerekir.

-Çocukların kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için fedâkar olmak ülküsünü taşımaları gerekir.

-Okulların vicdan ve fikir hürriyeti ve bilinçli bir sorumluluk telkin etmesi gerekir.

-Öğretimin uygulamalı ve işe yarar bir hale getirilmelidir.

-Okulların ilim ve okuma zevkini vermesi gerekir.

-Okulların halka, sağlığın değerini ve sağlıklı olmanın yollarını öğretmesi gerekir.

-Okulların beden ve fikrin dengeli gelişimini sağlamalıdır.

-Okulların toplumun ve ailenin ihtiyaçlarını dinleyip göz önünde tutması gerekir.

-Okulların tasarruf, yardımlaşma ve iktisat fikirleri vermesi gerekir

-Okulların çocuklarda hür ve mâkul bir disiplin oluşturmalıdır.

İlkokul alanında program geliştirme ihtiyacı yıllar öncesinden sezilmiş ve 1921 yılında toplanan 1. Maarif Kongresinde de bu alanda bir program düzenlenmesi gerektiği kararı bağlanmıştır (Çetin ve Gülseren, 2003). Türkiye'de eğitim alanında

program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, ilk çalışmaların 1924 yılından itibaren ilkokul alanında yapıldığı görülmektedir (Gözütok, 2003).

Milli Eğitim Bakanı Vasıf Bey döneminde, II. Heyeti İlmiye (Bilimsel Danışma Kurulu), ilkokulların öğretim programları ve ders kitaplarını hazırlamak (Başar, 2004:151-152) ve Türk eğitim sistemini yeni devlet düzenine uydurmak (Ergün, 1997:74) amacıyla toplanmıştır. Çelenk (2000:34), 1924 ilkokul programının “II. Heyeti İlmiye” tarafından hazırlandığına yer verirken, Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak (2003:123-124) ise, programın İlköğretim Dairesi tarafından hazırlandığına yer vermektedir.

1921 yılında toplanan 1. Maarif Kongresinde ilkokul programlarının düzenlenmesi kararı alınmıştır (Çetin ve Gülseren, 2003). Cumhuriyet döneminin ilk eğitim programı 1924 tarihli “İlk Mekteplerin Müfredat Programı”dır (Gözütok, 2003; Yüksel, 2003). 1924 yılında toplanan II. Heyeti İlmiye toplantısında, ilkokulların 6 yıldan 5 yıla indirilmesi kararlaştırılmıştır. Programın özünde, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet yönetiminin ilke ve esaslarının benimsetilmesi yatmaktadır (Yüksel, 2003). Programın genel ve tek tek derslere göre belirlenmiş özel amaçları bulunmamaktadır (Çelenk, 2000:34). Programda kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı ders dağıtım çizelgeleri hazırlanmıştır. Bunun yanında, ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretmen, ses yöntemi ile kelime yönteminden birini seçme ve uygulama konusunda bu program ile tamamen serbest bırakılmıştır (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003:123).

Programa göre, alfabe (okuma) dersi ile yazı dersi aynı anda yapılacaktır. Buna göre, çocuklar okudukları sözcükleri yazacaklar ve aynı zamanda yazdıklarını da okuyacaklardı. Bu metot eğitimde “ileri” bir anlayış olarak telakki edilmekteydi. Ayrıca ilk okuma, yazmada, öğretilen sözcüklerin anlamlı olmasına dikkat edilmesi istenmiştir. Bunun yanında, harflerin öğretilmesinde (Arap harflerindeki) alfabetik sıra izlenmeyecektir.

1924 ilkokul programında haftalık ders saatleri 26 saat olarak belirlenmiştir. Yeni programda sadece derslerin adları değiştirilmemiş, bunun yanında derslerin

içeriklerine yönelik olarak da değişiklikler yapılmıştır (Başar, 2004:141). Oysa Çelenk (2000:35), 1924 programının daha çok dersler ve derslere göre konuların dağılımından ibaret olduğunu, dersler arasında herhangi bir ilişkinin kurulmadığını ve programın daha çok bir geçiş programı özelliği taşıdığına yer vermektedir. Ayrıca Cumhuriyet öncesi son programlardan başlıca farkının çok az sayıda dersin konulması ya da değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasından ibaret olduğunu belirtmektedir.

Eski programlarda “Lisan-ı Osmani” dersi yeni programda “Türkçe” adını alırken, “Musahabat-ı Ahlakiye” dersi, yeni programda “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vatanîye” dersi haline gelmiştir. Eski programlarda yer alan “Eşya Dersleri” ile “Talim-i Askerî” dersi yeni programa konulmamıştır. Bunun yanında eski programlarda bağımsız bir ders olarak okutulan “Kur’an-ı Kerim” ve “Malumat-ı Diniye” dersleri yeni programda “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” adı altında birleştirilmiştir (Çelenk, 2000:35; Başar, 2004:140-141).

2.1.2. 1926 İlkokul Programı

Üçüncü Heyet-i İlmiye’de ele alınan konular ışığında dönemin Milli Eğitim Bakanı Necati Bey, Türk eğitim sistemini düzeltmeye yönelik olarak bir planın hazırlanmasına gereksinim duymuştur. Bu planda, okullaşma oranının artırılması, ihtiyaca cevap vermeyen okul binalarının elverişli bir duruma getirilmesi; sayıca az, nitelikçe yetersiz olan öğretmen kadrosunun düzeltilmesi, meslekten olmayan öğretmenlerin sisteme uyumunun sağlanması, birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak mevcut öğretim programlarının düzeltilmesi gibi sorunların çözümü yer almaktaydı (Başar, 2004:180-181).

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Necati Bey, 1926 yılında John Dewey’in de raporunu dikkate alarak Talim ve Terbiye Dairesinin yönetmeliğini de çıkarmıştır. Necati Bey, bakanların değişmesiyle değişmeyecek bir eğitim programının uzun incelemelerden sonra bu kurulun hazırlayacağına inanıyordu (Ergün, 1997:50). Eğitim öğretim işleri yönetmeliklerin yapılması, eğitim yasalarının hazırlanması, programlar, okul kitaplarını yazdırmak ve seçmek görevleri, bu heyetçe yapılmıştır (Ergün,

1997:79-80). Ayrıca Bakanlık, ilköğretim sorunlarını çözebilmek maksadıyla üç komisyon kurmuştur. Bu komisyonlara da Türkiye'nin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek maksadıyla nelerin yapılması gerektiğini saptama yetkisi verilmiştir (Başar, 2004:188).

Komisyonlardan biri ilkokulların dersleri, kitapları ve öğretmenlere verilecek "Usul-ı Tedris Rehberi" adlı bir kitabın hazırlanması konularında çalışma yapmıştır. Bu komisyon öncelikle ilkokul programlarını incelemekle işe başlamıştır. Bu arada gelişmiş olan ülkelerin ilkokul programlarını da incelemiştir. Bu ülkeler arasında Rusya, Fransa, Almanya, İtalya, Amerika ve İngiltere yer almıştır. Komisyon üyelerinin çalışmalarına ışık tutması amacıyla İsviçre, Rusya, Fransa ve Almanya ilkokullarının programları Türkçe'ye çevrilmiştir. Ayrıca, komisyon Türkiye'deki ilkokulların 1870 yılından itibaren geçirmiş oldukları değişiklikleri gösteren bir şema da hazırlamıştır (Başar, 2004:188).

Program geliştirme komisyonu ilkokul programları üzerinde yapmış olduğu inceleme sonucunda bazı kararlar almış ve bunu da Talim Terbiye Dairesine iletmıştır. Talim Terbiye Dairesi de kendisine iletilen rapor ışığında yeni bir ilkokul program taslağı hazırlamıştır. Talim Terbiye, Cumhuriyet prensiplerine uygun yeni öğretim metotlarıyla zenginleştirilmiş program taslağı hakkında ilkokul müfettişleri ve öğretmenlerinin görüşlerini aldıktan sonra program taslağına son şeklini vererek, 1926-1927 öğretim yılından itibaren uygulamaya koymuştur (Başar, 2004; Ergün, 1997).

1926 Programın giriş bölümünün ilk paragrafında ilkokulun amacı şu şekilde belirlenmiştir (Çelenk, 2000:37; Arslan, 2000): "İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir."

Bu genel amaç, iyi vatandaşın nitelikleri, muhitine (çevreye) faal (etkin) bir halde intibak şartları açık ve uygulamaya yer verebilecek biçimde ifade edilmişti (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003:123). 1926 yılında ülkenin o zamanki ihtiyaçlarına, çocukların özelliklerine ve dünyadaki ileri eğitim ve öğretim anlayışına dayanarak hazırlanmıştır (Gözütok, 2003).

Programın en önemli özelliği ve yeniliği dersler arasında ilişki kurmak amacıyla toplu tedris (toplu öğretim) metodunun benimsenmesidir (Gözütok, 2003; Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003:124; Çelenk, 2000:40). Bu yönetime göre ilk üç sınıfta dersler Hayat Bilgisi dersindeki üniteler etrafında toplanmış ve her dersin programı yeni ve canlı esaslara dayandırılmıştır.

1926 İlkokul programında yer alan “toplu öğretim” yönteminin yanında diğer yenilikleri şunlardır (Çelenk, 2000:39-40):

1. İlkokulların öğrenim süresi, ilk üç yıl birinci, son iki yıl ikinci olmak üzere iki devreye ayrılmıştır.

2. Program, yeni Türk alfabesi kabul edilmeden önce yürürlüğe girmiş olup, yeni harflerin kabulünden sonra, özellikle, okuma-yazma öğretimi ve Türkçe dersi öğretimi başta olmak üzere çok az değişiklikle yeni duruma uyarlanmış, böylece bu program, yeni Türk harflerinin ilk uygulandığı program olma niteliğini de kazanmıştır.

3. Çocuğun gelişim devreleri dikkate alınmış ve ilk devre tek kitap, ikinci devre çok kitap uygulaması gerçekleştirilmiştir.

4. İkinci devre dersleri, bağımsız bilim dalları olarak ayrı işlenmesi yoluna gidilmiş, ancak, dersler arasındaki ilişki de kurulmuştur.

5. Öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri işe yarar bilgileri kazanmalarını göz önünde bulunduran program, olanaklar ölçüsünde derslerin hayat ve yakın çevre ile ilişkilerini dikkate alarak uygulanmasına önem vermiştir. Bu nedenle yeni programda Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi derslerinin yakın çevre özelliklerinin dikkate alınarak işlenmesi yönüne gidilmiştir.

6. Yeni programda yaparak yaşayarak öğrenme yolu seçilmiş, bu nedenle el becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülerek El İşleri ve Resim derslerine önem verilmiş, bu konuda öğrencilerin kişisel ilgilerini de değerlendirecek etkinliklere yer verilmiştir.

7. İlk kez bu programda derslerin özel amaçlarına her dersin girişinde “Dersin Hedefleri” başlığı altında yer verilmiştir.

MEB bu programda ilk defa getirilen “toplu öğretim” yöntemini, düzenlediği çeşitli kurslar ve yayınladığı dergilerle öğretmenlere öğretmeye çalışmıştır. Ancak toplu öğretim veya okulun iş ilkesine göre yenilenmesi, her şeyden önce okulun bünyesinde bir değişme istemekteydi. Yeni okul binalarına, geniş bahçelere, oyun yerleriyle laboratuarlara ve bunları düzenleyecek ders araç gereçlerine ihtiyaç duyulmuştur.

MEB’nin hazırladığı kurslar, bu amaçları yerine getirmekten uzak kalmıştır. Program değişikliklerinin güçlükleri devam ederken Latin alfabesinin kabul edilmesiyle zorluklar bir kat daha artmıştır. Böylece yapılan program değişikliği, eskiden ayrı ayrı okutulan derslerin şimdi bir arada, ama yine eski öğretim metoduna göre okutulmasından dolayı bir sonuç alınamamıştır (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003:124). Programın uygulanmasında yaşanan bir takım güçlükler vardı. En başta öğretmenler bu uygulamaya hazır değillerdi. El işlerini yürütebilmek için yeterli dersane ve araç-gereç yoktu. Kalabalık sınıflar, bu programın başarıyla uygulanmasında bir diğer engeldi (Ergün, 1997:91).

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

2.1.3. 1936 İlkokul Programı

Akbaba (2004) Kıncal’dan aktardığına göre, 1936 yılında yapılan program değişiklikleri önceki değişikliklere göre ayrı bir öneme sahiptir. Bu tarihe kadar, yeni kurulan devletin yapısına uygun olarak yapılması gereken inkılâplar tamamlanmış ve yerleşmeye başlamıştır. Daha önceki değişikliklerin yapıldığı yıllarda inkılâplar henüz tamamlanmadığından, hazırlanan ilkokul programları yeni rejimin görüşlerini tam olarak yansıtmamaktaydı.

Ocak 1937 tarih ve 20/1 sayılı Kültür Bakanlığı (Millî Eğitim ve Kültür Bakanlıkları) dergisinde 1926 programında değişiklik yapılması gerekliliği ve nedeni şöyle izah ediliyordu (Arslan, 2000):

- “1. Yeni okula çocuk, her şeyden önce yakın yurt realiteleri içinde faaliyette bulunmak mecburiyetinde olduğundan, yakın yurttaki cereyan etmekte olan ve son yıllar içinde meydana gelen sosyal, doğal ve teknik değişikliklerin de yeni yapılacak programa ilâvesi lüzumlu idi.
2. Bir taraftan ilkokulun gittikçe her tarafa yayılarak geniş halk tabakalarına kadar kültür verecek bir müessese haline gelmeğe başladığı düşünülerek, orta tahsil yapmayacak memleket çocuklarının imanlı ve pratik hayat için kafi derecede bilgili vatandaşlar olarak hazırlanması, öte taraftan da orta tahsile geçecek çocukların yetişmesi işleri de ilkokulun tabii bir görevi idi”

1936 ilkokul programı günün ihtiyaçları doğrultusunda ele alınarak geliştirilmiştir. Bu programda “İlkokulun Hedefleri” başlığını taşıyan ilk bölümde, “Ulusal Eğitim” ilkelerine yer verilmiştir. Daha sonra, “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” üzerinde durulmuştur (Türer, 2005; Gözütok, 2003).

İlkokulun hedefleri konusunda 1936 ilkokul programının girişinde “İlkokulun Hedefleri” başlığı altında şu ifadelere yer verilmiştir (Çelenk, 2000:41):

“İlkokul halk eğitiminin temelini kuran terbiye kurumlarının en önemlilerinden biridir. Bu eğitim asrımızın sosyal, politik ve ekonomik ihtiyaçlarından doğmuş bir zarurettir.”

“Millî birliğin ve bünyenin sağlam bir halde bulunması ve Türk Milleti’nin muasır milletler arasında layık olduğu en yüksek mevki alması, milleti teşkil eden bütün fertlerin kendileri ve mensup oldukları cemiyet için, bir hayat zarureti olan yeni kültür kıymetlerine uyarak bu kıymetleri milletin ortak malı haline getirecek surette yetişmiş olmalarına bağlıdır.”

Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi geliştirmek olmuştur. Programların, her şeyden önce millî bir nitelik taşımaları dikkati çekmektedir (Gözütok, 2003).

1936 İlkokul Programı (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003:125-126, Arslan, 2000);

- 1- Bilgisizliğin giderilmesi,
- 2- Cumhuriyeti benimseyen ve şiddetle savunan, ulusçu, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı yurttaş yetiştirilmesi,
- 3- Bireylerde sağlam bir kişilik oluşturulması,
- 4- Bireylerin düşünsel, zihinsel ve bedensel yönlerden geliştirilmesi,
- 5- Bilginin; yurttaşa hayatta başarı elde ettiren bir araç hâline getirilmesi,
- 6- Milli vatansever ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirilmesi,
- 7-Bireylerin serbest disiplinli, düzenli iyi alışkanlıklar edinmelerinin sağlanması,
- 8- Milli tarihimizin sevdirmesi,
- 9- Türk dilinin milli bir dil olması için yapılan çalışmalara okulun yardımcı olmasını hedeflemektedir.

İlk kez ilkokulun öğretim ilkeleri bu programda yer almıştır. Bu ilkeler kısaca şunlardır (Çelenk, 2000:43-44; Aslan, 2000):

- 1- İlkokul milli bir eğitim kurumudur.
- 2- İlkokul bir toplum ve küçük bir topluluk örneğidir. Onun için okulda canlı bir toplum örneği yaşanmalıdır.
- 3- Okul çocuğa etkinlik yaratacak canlı bir çevre olmalıdır.
- 4- Okul öğrenciyi muhakeme etmeye, düşünmeye sevk etmelidir.
- 5- Bütün dersler öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır.
- 6- Öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- 7- Yakın yurt ve yakın zaman ilkesi ilkokulda esas olmalıdır.
- 8- Okulda pratik bilgilere ve becerilere önem verilmelidir.
- 9- İlkokulun bütün etkinliklerinde ulusal ekonomik durum önemli bir yer tutmalıdır.
- 10- İlkokulun ilk üç sınıfını oluşturan birinci devrede, toplu öğretim yöntemi esas alınmalıdır.

Cicioğlu'na göre, 1936 programında ilkokulun eğitim ve öğretiminde, öğrencilerin gelişim özelliklerine özel bir önem verilmiştir. Ayrıca öğretimde “yakın

çevre”den hareketle “uzak çevre”yi kavratma ilke olarak kabul edilmiştir. Toplu öğretim, ilkokul öğretiminin yöntemi olarak belirlenmiş, ancak, üçüncü sınıfın sonuna doğru, öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara dayalı olarak inceleme yeteneklerinin artırılması amacıyla, “Hayat Bilgisi” dersinin derece derece gruplara ve dallara ayrılması istenmiştir (Akbaba, 2004).

1936 ilkokul programındaki haftalık ders saatlerinin 26 saat olan toplam süresi korunmakla birlikte, Tabiat Dersinin adı “Tabiat Bilgisi”ne Musiki dersi “Müzik”e çevrilmiştir. Önceden Türkçe dersinin içinde yer almış bulunan El Yazısı dersi, “Yazı” dersi adıyla bağımsız bir ders durumuna getirilmiştir. Resim-El İşi dersinin adı Resim-İş olarak değiştirilirken, dördüncü ve beşinci sınıflardaki “Ev İdaresi ve Dikiş” dersi de programdan kaldırılmıştır (Başar, 2004:321).

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, 1948 ilkokul programının geliştirilmesine kadar, çok fazla program değişikliğine gidilmiştir. Bunun temel nedeni, Cumhuriyet rejiminin eğitim yoluyla beklentilerini gerçekleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Nitekim bu dönemde, 1924, 1926, 1936 ilkokul programlarının geliştirilmesinin yanında, 1927 köy mekteplerine mahsus müfredat programı, 1937 köy öğretmenleri kanunu ve öğretmen klavuzları ve 1939 köy okulları program projesi gibi uygulamalar göze çarpmaktadır (Çelenk, 2000:60).

Cumhuriyetin ilk yıllarında geliştirilen programlar çağdaş program geliştirme tekniklerinden uzak, öğretmene yol göstermek amacıyla masa başında hazırlanan klavuz kaynak kitap niteliğindedir.

2.1.4. 1948 İlkokul Programı

1948 programı öncesinde Türkiye’de ilkokullarda iki tip program uygulamada bulunuyordu. 1936 programı şehir ilkokullarında, 1930 yılında çıkarılan “Köy Mektepler Müfredat Programı” ise, köylerde uygulanıyordu. Özellikle 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir birey olarak uymalarını sağlayacak bir eğitim-öğretim uygulaması amaçlanmıştı (Arslan, 2000).

19 Haziran 1942'de kabul edilen 4274 Sayılı "Köy Okulları ve Teşkilatı Kanunu"nu ile 5 yıllık kent ve kasaba ilkokullarından köy ilkokulları ayrı tutularak değişik ad ve öğretim sürelerine göre 6 çeşit ilkokul getirilmiştir. Bunlar (Erdem, 2005):

- Eğitimli köy okulu,
- 3 yıl, öğretmenli köy okulu,
- 5 yıl, öğretmenli ve eğitimli köy okulu,
- 5 yıl, yatılı ve yatısız köy bölge okulları,
- İlkokulla 9 yıl, köy ve meslek okulları,
- İlkokul mezunu ve yetişkinler için 1948 yılında da yeni bir "ilkokul programı" uygulamaya konulmuştur.

1948 tarihli ilkokul programı, 1948-1949 öğretim yılında 1 Kasım 1948 tarihinde uygulamaya konulmuştur (Tertemiz, 2000:60). Programın amacı şöyle belirtilmektedir (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003:128): “Millet, hayatı ve geleceği için gerekli gördüğü bütün değerleri ve ülküleri yurttaşlara aşılmasını her şeyden önce ilkokullardan bekler. İlkokullar, çocuklara milli kültürü aşılacak mecburiyetindedir. İçinde yetişen bütün vatandaşlara aynı ülküleri, aynı milli amaçları vermek için, gereken bütün bilgileri, alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verimli bir şekilde kazandırmak ilkokulların önemli bir hedefidir”

Genel anlamda 1948 programında yer alan Millî Eğitimin amaçları (Arslan, 2000; Gözütok, 2003);

1. Çocuğun ve gencin iyi bir vatandaş olarak “toplumsal”,
2. Bir “birey” olarak “kişisel”,
3. “Sosyal bir varlık” olarak “insanlık ilişkileri”,
4. “Ekonomik varlık” olarak “ekonomik hayat” olmak üzere dört bakımdan geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Programın genel amaçlarına bakıldığında 1936 programına göre daha ileri bir eğitim anlayışıyla yazıldığı görülmektedir. Buna göre programda, ülke ve dünya gerçekleri, milli, insani, kültürel, ekonomik ve demokratik gelişmeler göz önünde tutulmuştur. Bu amaçlar, programda da belirtildiği gibi yalnızca ilkokul kademesinde

kazandırılacak amaçlar değildir. Programda belirtilen amaçların bazıları daha ileri eğitim kademelerinde gerçekleştirilmesi amaçlansa da ilkökul öğrencilerinin hemen hemen bütün amaçların elde edilmesine yarayacak küçük tecrübeleri yaşama fırsatları bulacakları belirtilmektedir (Tertemiz, 2000:60-61).

Programda yer alan ilkökulun eğitim ve öğretim ilkeleri şöyle sıralanmıştır (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003:128-130):

- 1- İlkokul milli bir eğitim kurumudur.
 - a) İlkokul, çocuklara milli kültürü aşılama zorundadır.
 - b) Okulda her derse, milli hedeflere ulaştıracak birer vasıta olarak bakılmalıdır.
 - c) İlkokulda her dersin milli hayat ile ilgisinin sağlanmasına ve milli hayata bağlanmasına geniş ölçüde dikkat edilmelidir.
- 2- İlkokul gerçek bir topluluktur.
- 3- İlkokul, çocuğa geniş ölçüde etkinlik, iş ve yaratma imkanları sağlayan bir çevre olmalıdır.
- 4- Okulda pratik bilgilere ve becerilere önem verilmelidir.
- 5- İlkokul öğrencilerine kazandırılacak bilgi ve becerilerin sağlam ve köklü olabilmesi için çocuklara dersane, işlik, mutfak, okul ve uygulama bahçesi ve aralık gibi çalışma yerleri hazırlanmalıdır.
- 6- İlkokulun bütün çalışmalarında tutum, milli kaynakları koruma ve ulusal ekonomi bilinci önemli bir yer tutmalıdır.
- 7- Okul, öğrencilere metotlu ve verimli çalışma yollarını öğretecek; bu bakımdan onlara iyi alışkanlıklar kazandırmaya çalışacaktır.
- 8- İlkokulda çocukların özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- 9- Okul ve aile arası işbirliği sağlanmalıdır.
- 10- İlkokul, çocuklara görüş ve duygularını ifade etme olanağı sağlamalıdır.
- 11- Çocukları bir konuya karşı motive etmek için içgüdülerinden yararlanılmalıdır.
- 12- Okul çocuklara bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretecek, onları eleştirel düşünmeye sevk edecek, gündelik hayatlarında düşünerek ve muhakeme ederek hareket etmeyi alışkanlık hâline getireceklerdir.

13- Âhlak eğitiminde başarılı olmak için, soyut âhlak kurallarını kavratmak yerine yaşantılarının âhlaki olmasına özen gösterilmelidir.

14- Okul, çocukların duygularını sevgi ve bağlılıkla güçlendirmelidir.

15- Çocuklara boş zamanlarını iyi değerlendirme alışkanlığı kazandırılmalıdır.

16- İlkokulun ilk üç sınıfını kapsayan birinci devrede toplu öğretim metodu uygulanacaktır.

1948 ilkokul programı, öğrenmeyi “zihni bir eylem” olarak kabul ederek öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir. Programın amaçları, ilkeleri ve açıklamaları çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaçladığı hâlde, derslerin yüklü konuları arasında çocuğun zihinsel gelişimine yeterince yer verilmemiştir. Bu nedenle, amaçlarla kapsam arasında uyumsuzluk söz konusudur. Ayrıca program esnekliğe yer vermemiştir (Aslan, 2000; Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003:131).

İkinci devrede, dersler arasında kaynaşma, bağlanma ve bütünleşme olmadığından; çocuk psikolojisine aykırı bir yol güdülmüştür (Aslan, 2000).

1948 programı; derslerin çok oluşu, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığı, dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konular için yeterli zaman ayrılmadığı, daha çok bilgiye yönelik olduğu, beceri ve alışkanlık kazandırmaya fırsat vermediği, esnek olmadığı ve bireysel ayrılıklara yer vermediği şeklindeki eleştiriler almıştır. Bunun yanında ek olarak birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının güç olduğu eklenmiştir (Akbaba, 2004).

Ancak Millî Eğitim amaçlarına ek olarak ilköğretimin açmalarının (amaçlar taksonomisinde) formüle edilmesi (Gözütok, 2003) ve ikinci devrede coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi derslerinin “toplum ve ülke incelemeleri” ve tabiat bilgisi, tarım ve aile bilgisinin “fen tabiat bilgileri” adı altında birleştirilmiş olması (Varış, 1997:35) programda yenilik olarak kabul edilebilir.

1948 ilkokul programı Cumhuriyet döneminin en uzun süre uygulamada kalan programı olmuştur (Başar, 2004:388; Tertemiz, 2000:60). Ayrıca, eğitim sistemimizde

uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “Müfredat Programı” anlayışı 1950’li yıllardan sonra yerini “Eğitim Programı” anlayışına bırakmıştır.

2.1.5. 1968 İlkokul Programı

1953 yılında toplanan Milli Eğitim Şurasında ilköğretim problemlerine yer verilmesi ve yürürlükte bulunan 1948 ilkokul programlarının bütünü ele alınmıştır (Varış, 1997:35). Buna göre toplantıda (Demirel, 1997:21);

1. Programların günün gerekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanması,
2. Programların geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması,
3. Öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi,
4. Hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi,
5. Deneme programlarının geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanması şeklinde kararlar alınmıştır.

19.02.1962 tarihinden itibaren 15 gün süreyle köy ve şehir ilkokullarında çalışan öğretmenlerden, ilkokul müdür ve müfettişlerinden, Millî Eğitim Müdürü ve yöneticilerden, ortaokul ve öğretmen okulu öğretmenleri, ilgili uzman ve velilerden kurulu 108 kişilik bir komisyon ön program taslağını hazırlamak üzere çalışmalara başlamıştır (Arslan, 2005). Bu program geliştirme çalışmaları aksiyon araştırmaları, alan çalışmaları, teftiş, inceleme, seminer ve kurslar yoluyla yürütülmüştür. Tüm bu çalışmaların sonuçları MEB’nda kurulan Merkez Değerlendirme Komitesine aktarılmış, ayrıca çeşitli bölgelerden gelen 120 il temsilcisi bir haftalık bir seminerde program taslağını incelemiş, gerekli değişiklikler ve öneriler yapılarak TTKB’na gönderilmiştir. Geliştirilmiş ilkokul program taslağı, 1968 Mayıs ayında TTK’na sunulmuş ve TTK’nun 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararı ile 1968 ilkokul programı kabul edilmiştir (Yüksel, 2003).

1968 ilkokul programında “Türk Milli Eğitiminin Amaçları” başlığı altında kısa bir açıklamadan sonra Milli Eğitimin Yetişmesini sağlayacağı insan tipi özellikle

“toplumsal, kişisel ve ekonomik” yönlerden ele alınmış ve ilköğretimin amaçları bu başlıklar adı altında ele alınmıştır.

Milli Eğitimin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipi özellikleri kısaca şunlardır (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003:135; Tertemiz, 2000:99-100):

Toplumsal yönden

a. Türkiye Cumhuriyeti'nin, insan haklarına dayanan, milli demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu, Türkiye Devleti'nin ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olduğunu bilir ve Türk milletinin bir ferdi olmanın şerefini duyar ve sorumluluğunu kavrar.

b. Herkesin kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hâk ve hürriyetlerine sahip olduğunu; dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, din ve mezhep ayrımı gözetilmeksizin kanun önünde eşit olduğunu; yaşama maddi ve manevi varlığını geliştirme haklarına, kişi hürriyetlerine, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahip olduğunu kabul eder.

c. Ailenin Türk toplumunun temeli olduğunu bilir ve ona değer verir.

d. Atatürk devrimlerine bağlıdır.

e. Kanunlara ve nizamlara saygılıdır.

f. Milli kaynakları korur.

g. Toplum çıkarlarını kişisel çıkarlarının üstünde tutar.

h. “Yurtta sulh cihanda sulh” ilkesine bağlıdır.

Kişisel yönden

a. Türkçe'yi doğru konuşur.

b. Kendisinin ve çevresinin sağlığını korur.

c. Öğrenme ve gelişme isteğine, pratik hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahiptir.

d. Boş zamanlarını iyi değerlendirir.

e. Yurdunu sever.

f. Yurt savunmasını en kutsal ödev bilir.

g. Tecrübe ve araştırmaya önem verir.

h. Olayları ve insanları daima yapıcı bir tenkitle değerlendirir.

Ekonomik yönden

- a. İşe, iş ve meslek ahlâkına bağlı ve saygılıdır.
- b. Kendisi ve çevresinin refahını artırmaya çalışır.
- c. Tutumludur, geçimini düzenlemeye muktedirdir; yatırım yapmanın kişisel ve toplumsal değerini bilir.

Programda amaçlar, kişisel, insanlık ilişkileri, ekonomik ve toplumsal yönden ele alınmış ve gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, öğretim ilkeleri ve planlar ayrıntılarıyla açıklanmış, uygulamada öğretmenlere yörelere göre konu çıkarma veya konu ekleme gibi bir esneklik payı sağlanmıştır. Bu uygulamada "görelilik" açısından ilköğretimde büyük bir adımdır (Erdem, 2005).

Uygulamalarda öğretmenin göz önünde bulunduracağı hususlar da programda belirtilmiştir. Bunlar kısaca şöyledir:

1. Çocuklara dostça davranılmalı, elinden geldiği kadar onlarla teker teker ilgilenilmelidir.
2. Çalışmaları mümkün olduğu kadar öğrencilerle birlikte planlamalı; bu planlamada çocuğun ilgisine, bilgi seviyesine ve milli çıkarlara uymayan ve eğitsel değer taşımayan konular üzerinde durulmamalıdır.
3. Her çocuğun bireysel özelliklerine uygun imkanlar sağlanmalıdır.
4. Yakın çevre etrafıca incelenmelidir.
5. Velilerle işbirliği yapılmalıdır.
6. Derslerde gerekli araçları buldurmaya gayret edilmeli ve bunlardan mümkün olanlarını çevrenin basit gereçlerinden yararlanılarak hazırlanmalıdır.
7. Konuların seçiminde, çeşitli görüşlerin ortaya atılmasında, karar vermede araştırmada öğrencilerin ilgi ve isteklerine yer verilmelidir.
8. Öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini yeni çalışmaları için hareket noktası yapmalı, problemlerini saptamada ve çözümede onlara yardımcı olunmalıdır.
9. Birinci devre öğrencilerine yazılı olarak ev ödevi verilmemeli; diğer sınıf öğrencilerine de ödev verilirken bilgi seviyeleri dikkate alınmalıdır.
10. Derslere ayrılan uzun zaman bloklarında öğrenciler derslikte tekdüze çalışmalara zorlanmamalıdır.

11. Sınıfta özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar üzerinde durulmalı ve her çocuğun aktif olması için gereken çaba gösterilmelidir.

12. Kitap ve dergilerdeki bir yazıyı aynen kopya etmek veya sınıftaki çalışmalarını tekrar tekrar yazmak gibi sıkıcı ve gereksiz etkinlikler yerine deney, gözlem ve gezi çalışmaları yapılmalıdır.

13. Zaman zaman öğrencilerin defter ve dosyaları toplanmalı, yanlışları işaret edilmeli ve ortak yanlışlıklar üzerinde sınıfça durulmasına özen gösterilmelidir.

1968 programı ile ilgili bazı saptamalar aşağıdaki biçimde özetlenmiştir (Kalaycı, 2000:125-127):

1. Programın hazırlanmasında ortak bir sistemin oluşturulmadığı;

2. İş Eğitimi, Matematik, Müzik, Beden Eğitimi, Fen Bilgisi, Resim-İş ve Hayat Bilgisi derslerinde programın öğelerinin (hedef, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme) göz önüne alınarak hazırlandığı; Türkçe, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İlk Yardım Eğitimi, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Bireysel ve Toplu Etkinlik Saatleri ve Çevre, Sağlık, Okuma ve Trafik dersi öğretim programlarının program geliştirme öğelerinin bazılarında dikkat edilerek hazırlandığı veya hiç dikkat edilmediği, İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretim programlarının ise (6-8. sınıflar) daha değişik bir sistem ve terminoloji ile hazırlandığı saptamalar arasındadır.

3. Program geliştirme adı altında (örneğin, Sosyal Bilgiler Dersi Programı) yalnızca sözcüklerin değiştirilmesi, konuların eklenmesi veya çıkarılması ve sadece amaçların düzenlenmesi, program geliştirme çabalarını olumsuz yönde etkilemektedir.

4. Program geliştirme çalışmalarında görev alan, komisyon üyelerinin aralarında bulunması gereken yatay ve dikey eşgüdümün olmadığı, öğretim programlarının incelenmesinden anlaşılmıştır.

2.1.6. 1985-1988 İlkokul Programları

1980'li yıllarda, program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. MEB 1982 yılında program geliştirme sürecinde devamlılığı sağlanmak ve bundan sonra hazırlanacak ve geliştirilecek tüm programların bu modele uygun olarak yapılmasını sağlamak amacıyla, üniversitelerdeki bilim adamlarıyla iş birliği içerisinde

yeni bir program modeli oluşturmuştur. Bu model 26.05.1983 gün ve 86 sayılı kurul kararı ile kabul edilmiş ve 2142 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Demirel, 1997:22).

Bu modelde programların hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda görev alacak kişiler ile program geliştirme grubunun çalışma esasları belirlenmiştir. Her programda genel, ünite ve konu amaçları belirlenmesi gerektiği ve her ünitenin, ayrı ayrı davranışlarının tespit edilmesinin gerekli olduğunun altı çizilmiştir. Ayrıca programların bir yıllık uygulanmasından sonra değerlendirilmesinin yapılarak, değerlendirme sonuçlarına göre programların geliştirilmesi karara bağlanmıştır (Yüksel, 2003). Buna göre, amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarını içeren bir model TTK tarafından kabul etmiştir (Arslan, 2000). Ancak kararda, bu model konusunda bağlayıcı bir karar bulunmaması nedeniyle, bazı programlar farklı modellerle hazırlanarak geliştirilmiştir. Böylelikle ders programlarının geliştirilmesinde bir standartlaşma yerine çeşitliliğe doğru gidilmiştir (Yüksel, 2003).

Eğitim alanındaki gelişmelere ayak uydurmak amacıyla, Fen Bilgisi, Matematik ve Beden Eğitimi gibi derslerin programlarında değişiklikler yapılmıştır. Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinin programlarında da sık sık değişiklikler yapılmıştır. Ancak bu programların özünü yine de 1968 programları oluşturmaktadır. Bir önceki programdan farklı olarak 1985 ve 1988 programlarının başlangıç kısmında, "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" bölümü yer almıştır (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003:135; Tertemiz, 2000:159).

Özalp'a göre, 1988 tarihinde toplanan XII. Millî Eğitim Şûrası'nda; öğretim programlarının devamlı olarak bilimsel bir yöntemle geliştirilmesi, her kademedeki öğretim programlarının hazırlanmasında; öğretim kademelerinin özelliği, çocuğun ilgi, yetenek ve kapasitesinin göz önünde bulundurulması, ilköğretim programlarının bir bütün olarak ele alınması yönünde kararlar alınmıştır. Program geliştirme faaliyetlerinin, Bakanlık bünyesinde kurulacak "Program Geliştirme ve Araştırma Merkezi" tarafından sürekli olarak yapılması kararına varılmıştır (Gözütok, 2003).

1990'lı yıllarda Milli Eğitimimizi yeniden düzenleme çalışmaları içinde program geliştirme ve ölçme ve değerlendirmeye ayrı bir önem verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından toplanan Ölçme ve Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonlarında Türkçe, Matematik, Güzel Sanatlar, Sanat Tarihi, Psikoloji, Fen Bilgisi, Tarih, Felsefe Grubu ve Sosyal Bilgiler alanında olmak üzere toplam 9 ders için program geliştirme komisyonu oluşturulmuştur. Komisyon program geliştirme çalışmalarının sadece Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği modelle yapılmasını önermiş, ancak program geliştirme komisyonları bu öneriye uymayarak farklı modellerle program geliştirme çalışmaları yapmışlardır (Demirel, 1997:23). Bu programlarda da hedefler hiyerarşisine ve hedeflerin davranışsal ifadelerine yer verilmiş olmasının çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olduğu düşünülmektedir (Arslan, 2000).

1993 yılında MEB EARGED tarafından yeni bir program modeli geliştirilmiştir. Yıldırım'a göre, TTK'nca hazırlanacak genel hedeflerin belirlenmesinde, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, konu alanındaki değişme ve gelişmeler, sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve politik etkenler, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası boyutlar göz önüne alınır. Programı hazırlayan komisyon önce ders alanıyla ilgili olarak bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yazılı, sözlü alan yazın taramaları yoluyla ihtiyaç analizi yapar. Bu analiz sonuçlarıyla birlikte konu alanı ile ilgili alan yazın, diğer ülkelerde kullanılan programı kılavuzları, ders kitapları ve mevcut program kılavuzları göz önüne alınarak ana konu başlıkları belirlenir. Komisyon daha sonra, ana konu başlıklarına ve genel hedeflere uygun bir biçimde, ders ve sınıf düzeylerine göre hedefleri ve bu hedeflere yönelik davranışları belirler. Ders ve sınıf düzeyindeki hedeflerle ana konu başlıklarının ilişkisi bir "belirtke tablosunda" belirtilir. Bu hedefle göre davranışları gerçekleştirmek amacıyla öğrenme stratejileri, öğrenme etkinlikleri, öğretim materyalleri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı belirlenir. Aynı zamanda dersin ünite planları geliştirilmiş olur. Hazırlanan program ve ilgili öğretim materyalleri belirli sayıda okullarda öğrenci ve öğretmene uygulanarak test edilir. Bu deneme uygulamasının sonuçlarına göre programda gerekli düzeltmeler yapılır. Bundan sonraki aşama ise, programın okullarda uygulanması aşamasıdır (Gözütok, 2003). Ayrıca ilköğretimin zorunlu ve kesintisiz sekiz yıl olarak kabulü ile birlikte, program geliştirme

yanında ders kitabı ve rehber kitap hazırlama çalışmaları da yoğun olarak devam etmektedir (Arslan, 2003).

Cumhuriyetin ilanından sonraki hükümetler, ilköğretim alanında fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla bir dizi politikalar gerçekleştirmişlerdir (Şahin ve Özteke, 2003:186). Bütün bunlara rağmen Selçuk, halen eğitim alanında yeniden yapılanma gereksiniminin olduğunu ve bu nedenle mevzuat değişiklikleri, insan kaynakları, ders kitapları ve öğretim programları ile ilgili yeni standartların oluşturulması gerektiğini belirtmektedir (Karaçalı, 2004). Bu noktadan hareketle, TTKB İlköğretim alanında bir program değişikliğine gitmiştir. Bunun için geliştirilen İlköğretim I. Kademe Programları (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler) 2004-2005 Öğretim Yılında 9 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 ilköğretim okulda pilot olarak uygulanmıştır.

Yeni programların dayandığı ilkeler ve etkinliklerde yer verilmesi istenilen başlıca öğrenme kuramlarına ilişkin açıklamalara aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

2.2. YENİ PROGRAMLARIN DAYANDIĞI İLKELER

2.2.1. Yapılandırmacılık (Constructivism)

Yapılandırmacılık (constructivism) kuramının eskiden felsefecilerin, bilgi kuramcılarının ve psikologların tutmuş oldukları günlüklerden sadece okunduğu bilinmektedir (Brooks&Brooks, 1999; Phillips, 2000b). Bugün ise, kuramın eğitim literatüründe şimdi geniş bir şekilde yayıldığı görülmektedir (Howe&Berv, 2000). Kurama artık eğitimcilerin ders kitaplarında, program geliştirme literatürlerinde ve eğitim araştırmalarında geniş bir şekilde rastlanılmaktadır (Brooks&Brooks, 1999). Bunun yanında kuram ile ilgili tartışmalar da halen devam etmektedir. Felsefeci Michael Devitt yapılandırmacılığı, “*en tehlikeli çağdaş entelektüel eğilim*” olarak nitelendirirken, kıtalar arası eğitim araştırmacısı Reinders Duit ise, “*modaya uygun ve verimli paradigma*” olarak nitelendirmektedir (Phillips, 2000a).

Howe&Berv “*yapılandırmacılık*” teriminin felsefi sözlüklerde geniş bir şekilde yer almadığını ve terim ile ilgili olarak eğitimcilerden daha çok felsefecilerin ilgilendiğini belirtir. Felsefecilerin bu kuram üzerindeki yoğun ilgileri sonucunda, felsefenin bir dalı olan bilgi teorisi önemli gelişme kaydettiği görülür (Phillips, 2000b). Nitekim, kuramın bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi teorisi olduğu (Howe&Berv, 2000; Airasian&Walsh, 1997; Özkan, 2001; Tezci, 2002; Duman, 2004, Altun, 2004; Açıkgöz, 2003) görüşü literatürde geniş bir şekilde yer almaktadır. Glasersfeld ise, bilgi ile “gerçek” dış dünya arasındaki ilişkiyi farklı bir açıdan ele aldığından yapılandırmacılığa bilgi teorisi yerine, bir *bilme* teorisi olarak ifade etmeyi tercih eder (Bahar ve Karakırık, 2003). Duman ve İkiel (2002) kuramın aynı zamanda felsefenin bir branşı olduğunu iddia eder. Erdem ve Demirel (2002), kuramın temelini felsefeden aldığı kadar, psikolojiden de aldığını belirtir.

Yapılandırmacı kuramı öğrenme ile ilişkilendiren görüşlere de literatürde rastlamak mümkündür. Fosnot ve Brooks&Brooks yapılandırmacılığın öğretimden daha çok öğrenmeyle ilgili bir teori olduğunu belirtir (Cannon, 1997; Duman, 2004; Akar ve Yıldırım, 2004; Hoşgörür, 2002). Yeşildere ve Türnüklü (2004), kuramın bir öğrenme felsefesi olduğunu ileri sürer.

Yapılandırmacılığın hem bilgi hem de öğrenme kuramı olduğuna ilişkin görüşlere de literatürde rastlanmaktadır. Nitekim MEB Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında (2004) kuramın, bilginin nasıl elde edildiğine ilişkin bir teori olmasına karşın, öğretme-öğrenme deneyimlerini anlama ve yorumlamada da oldukça başarılı olduğu belirtilerek, bir öğrenme ve bilgi modeli olarak nitelendirildiği görülmektedir. Hoşgörür (2002:74), yapılandırmacı yaklaşımın bir bilme/öğrenme teorisi olarak yorumlamanın daha doğru olacağını ileri sürer. Ancak bunun aksini savunan görüşlere de literatürde rastlamak mümkündür. “Yapılandırmacılık, bir bilme kuramı olduğu için öğretme-öğrenme süreçleri ile fazla ilgilenmez. Yapılandırmacılığın öğrenme ve öğretme süreçlerine nasıl yansıtılacağı ayrı bir çalışma alanı olmuştur” (Driver ve Oldham, 1986, Akt:Açıkgöz, 2003:64).

Kuramın kökenleri tarihsel olarak incelendiğinde; Socrates, Platon ve Aristo’nun çalışmalarına (Yurdakul, 2004:110), Immanuel Kant’ın bilgi kuramına, Henrich

Pestalozzi (Crowther, 1999) ve Giambatista Vico'nun düşünceleri ile geçen yüzyılda John Dewey ve William James gibi Amerikan pragmatistlerinin çalışmalarına (Tezci, 2002), bilişsel psikoloji alanındaki çalışmaları ile bilinen Jean Piaget'in görüşlerine, Nelson Goodman ve Hillary Putnam'ın felsefi yazılarına, Edinburgh'un Barnes-Bloor okulunda yapılan bilgi sosyolojisi alanındaki çalışmalara, George Kelly'nin bireysel psikolojisine (Olssen, 1996), Bruner'in keşfedici öğrenme (Applefield, Huber ve Moallem, 2000) ve Vygotsky'nin dil (Olssen, 1996; Açıköz, 2003; Tezci, 2002) teorisine dayandığı söylenebilir.

Sokrates, *“öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak içlerindeki gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır”* fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir (Erdem ve Demirel, 2002:82). Sokrates, Piaget, Bruner ve Crutchfield'in çalışmaları incelendiğinde bu yaklaşımın temelde *yararcılık* felsefesine dayandığı görülmektedir (İlter, 2002). Howe&Berv'ye (2000) göre, kuramın bugünkü düzeye gelmesinde felsefe, psikoloji ve antropoloji alanında yapılan çalışmaların önemli ölçüde katkı sağladığı söylenebilir.

Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini, ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için öğrencinin çevreyle etkileşimine, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine ve gerçek yaşantılar geçirmesine önem verilmiştir. Dewey'e göre insan beyni sünger gibi doldurulacak bir şey değildir. Bu nedenle, öğrencilere sınıfta kağıt kalemle yapılan çalışmaların ötesinde, ilk elden yaşantı fırsatları sağlanmalıdır. Öğrencinin özdenetimi özendirilmelidir (Açıköz, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkmasında önemli bir rolü olan Piaget, yapılandırmacılığı bir öğrenme kuramı olarak değil, bir gelişme olarak tanımlar. Piaget'e göre, öğrenme dışardan bireyi harekete geçiren, gelişme ise içten geliştirilen bir süreçtir. Piaget gelişmeyi; süreçlerle daha ilgili olan ve bu süreçleri çevreye uyum ve çevrenin içsel düzenle özümlemesi arasında devimsel ilişkiye dayanan denge ve dengesizlik kuramı ile açıklamaktadır (İlter, 2002:12).

Bilişsel kuramcılar bireyin dünyayı anlama çabasının bir ürünü olduğu düşüncesindedir. Birey bunu zihinde meydana gelen bazı işlemler sonucunda gerçekleştirir. Davranışçılar gözlenemediği ve doğrudan ölçülemediği düşüncesiyle düşünme, hayal, bilinç gibi zihinsel süreçlerin bilimsel olarak ele alınamayacağını öne sürmüşler ve bu süreçlerle ilgilenmemişlerdir. Aksine bilişselciler ise, hafıza dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme gibi konular şeklinde incelenebileceğini savunmaktadır (Bacanlı, 2002).

Felsefeciler, yüzyıllarca insanoğlunun “gerçek”i ya da “bilgi”yi nasıl edindiği üzerinde kafa yormuşlardır. Bredo (2000) birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir entelektüel hareket haline gelen yapılandırmacılığın, özellikle çocuklarda bilginin nasıl geliştiği veya çocukların bilgiyi nasıl biçimlendirdiğine ilişkin sorunları analiz ettiğini ve böylece “bilgi” ve “gerçeğin” doğasına ulaşmada derin felsefi konulara yol açtığını ileri sürer.

2.2.1.1. Yapılandırmacılıkta “Bilgi” ve “Gerçeklik”

“Bilgi” ve “gerçekliği” çözümlene teorisi olarak da nitelendirilen felsefe eğitim üzerinde önemli etkileri olmuştur. İki bin beşyüz yıldan beri batı felsefecileri “duyu organlarımızın bize gerçekliği bildirdiğinden nasıl emin olabiliriz?”, “objektif gerçekliğe yönelik mantıksal, duysal ve matematiksel olarak herhangi bir yol var mıdır?”, “gerçekliğe ulaşmada alternatif yollar nelerdir” gibi sorularla meşgul olmuşlardır (Klaus M, Akt:Gürol, 2002:160).

Nesneleri nasıl idrak ettiğimizi ve gerçekliği nasıl algıladığımıza ilişkin iki felsefi paradigma vardır. Bunlar nesnelcilik (objektivism) ve yapılandırmacılıktır (constructivism). Dışsal olarak gerçekliğe aracılık eden nesnelcilik ile, içsel olarak gerçekliğe aracılık eden yapılandırmacılık farklı sayıtlara sahiptirler (Gürol, 2002). Bu iki ayrı görüşün algılama, bilme, anlama ve öğrenmeye ilişkin görüşleri birbirinden tamamen farklıdır. Aynı zamanda, bu iki kuramın öğretim uygulamaları da birbirinden farklılaşmaktadır. Geleneksel olarak kabul edilen öğretim uygulamaları nesnelci görüşe dayalıdır. Yapıcı görüş ise, geleneksel öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlara çözüm getirebilecek bir seçenek olarak görülmektedir (Deryakulu, 2001).

Nesnelciliğin temelinde yer alan epistemolojik anlayışa göre; bireyin dışındaki bütün varlıklar, ilişkiler, özellikler ve nesnelere bakımından bir yapıya sahiptirler. Bu yapı “doğru” ya da “gerçeklik” olarak kabul edilir. Nesnelci yaklaşıma göre, bireyin sahip olduğu deneyimlerinin ve özelliklerinin bu dünyanın anlamı üzerinde hiçbir etkisi bulunmamaktadır. Anlam bireyin dışında dünyada zaten var olmaktadır (Duffy&Jonassen, 1991, Akt: Aklan, Deryakulu ve Şimşek, 1995). Nesnelcilik, aynı zamanda bilginin deneyimle doğru orantılı bir biçimde arttığını ileri sürer. Nesnelcilik, bilginin bireyden bağımsız olarak var olduğuna ve daha sonra bu bilginin birey tarafından dışsal gerçeklikten içsel gerçekliğe doğru transfer edilerek oluştuğuna ve bunun da dış dünyadaki olaylara karşılık geldiğine inanır. Bu nedenle nesnelci anlayış davranışçı ve bilişsel kuramlar içinde tanımlanır (Applefield, Huber ve Moallem, 2000; Duman ve İkiel, 2002).

Yapılandırmacı kuram ise, bilginin öğrenenden bağımsız olmadığını savunur ve bu noktada nesnelcilerden (davranışçı ve bilişselci) farklı bir bilgi kuramı felsefesi ileri sürer (Tezci ve Dikici, 2003). Bilginin ne olduğuna ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğine ilişkin olarak nesnelci yaklaşımdan tamamen farklı bir felsefi anlayışa sahip olan yapılandırmacı yaklaşım, bilginin başkası tarafından aktarılması yerine yapılandırılması gerektiğini ileri sürer (Applefield, Huber&Moallem, 2000). Zira yapılandırmacılığa göre bilgi, öğrenenlerin yaşantı ve deneyimleriyle oluşmaktadır (Yurdakul, 2004).

Felsefi akımlarda *bilgi* kavramı, farklı şekillerde tanımlanmaktadır. **İdealizm**'e göre bilgi, aprioridir. Yani bilginin doğruluğu gözlem ve deney gerektirmez. Zihinde tüm mutlak doğrular vardır. Akılla mutlak doğruya ulaşılabilir. **Realizm**'e göre bilgi, aposterioridir. Yani bilginin doğruluğu gözlem ve deney gerektirir. Gerçeklerin algılanmasına dayanır. Bilim elde etmek için bilimsel yöntem ve duyular kullanılır. **Pragmatizm**'e göre bilgi, yaşantı yoluyla elde edilen ve doğruluk değeri taşıyan denencedir. Doğruluk değeri, sınama yoluyla belirlenmiş önermeler elde etmek için bilimsel yöntem özellikle tümevarım işe koşulmalıdır. **Varoluşçuluk**'ta bilgi edinmenin yolu sezgiseldir. An önemlidir. Değerlerini kendi yaratır, yolunu kendisi seçer (Sönmez, 1998).

Realizm, beşeri yaşantı ve deneyimlerden bağımsız dışsal bir gerçek dünya olduğu varsayımından hareket eder. Realist epistemoloji, “gerçekliğin” kesin, mutlak ve doğru temsilleri olan dışsal gerçeklik ile beşeri kavramsal sistem arasında bir ilişki olduğunu savunur. Realizme göre, zihnimizdeki yapılandırılmış temsiller dışsal gerçekliğin ve onun yapısının bir aynasıdır. Bilginin kendisi objektif gerçekliğin koşullarında “doğru” veya “yanlış”tır (Klaus, M. Akt:Gürol, 2002:160). Bu metafiziksel bağlamı, *Kantianizm felsefesi* ile bağdaştırmanın oldukça güç olduğunu ileri süren Kantçılar açık bir şekilde realizme karşı çıkarlar. Kantçılar antirealistlerle aynı görüşü paylaşarak normatif düşüncelerin sezgisel bir yargıyı önceden tasvir edemeyeceğini ileri sürerler (Lafont, 2004:28).

Bireylerin deneyimlerini kazandığı bir dış dünya vardır, ancak anlam, bireyden bağımsız olarak bu dünyada bulunmak yerine, birey tarafından dünyaya verilir. Bunun anlamı; dünyada bulunan varlıklar, özellikler, ilişkiler ve nesnelere bakımından “doğru” ya da “gerçeklik” olarak kabul edilebilecek tek bir yapı yoktur. Başka bir deyişle; nesnel bir gerçeklik yoktur, anlam bireyin deneyimleri ışığında yine birey tarafından yapılandırılır (Duffy&Jonassen, 1991, Akt: Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995). Dolayısıyla bilginin önceden “doğru” veya “yanlış” olduğuna karar verilemez (Klaus, M. Akt:Gürol, 2002:160). Ancak Rorty buna rağmen, “realizme ve anti-realizm arasında tartışılacak bir nokta olmadığını” ileri sürer (Stieb, 2005:288). Yine de çağdaş Kantçılar realizme karşı muhalif yaklaşımlarının yapılandırmacı (*constructivist*) olduğunu ileri sürerler (Lafont, 2004:28). Bu görüşlerin aksine Stieb (2005:273) yapılandırmacı teorinin realizmle kusursuz bir şekilde uyumlu olduğunu iddia eder.

Kant, “*Saf Aklın Eleştirisi*” adlı eserinde insan zihnin bazı “*a priori*” bilgilere sahip olduğunu ifade etmiştir. “*A priori*” olarak ifade edilen bilgi yapıları, bireyin çevreyi algılayışını da belirlemektedir. Bu teori ile Kant yapılandırmacılığın ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır. Bu nedenle Kant, Olssen tarafından yapılandırmacı olarak görülmektedir (Yurdakul, 2004:110). McDowell’e göre Kantian teorisi, yapılandırmacılığın bir başka versiyonudur (Stieb, 2005:289).

Bilginin yapılandırılmış boyutunu vurgularken yapılandırmacılar Dewey, Bridgman Cecceto ve Piaget özellikle Kant’ın üzerinde durmuşlardır. Kant’ın “*Saf*

Aklın Eleştirisi” adlı tezindeki düşüncenin bağımsız olması yönündeki gerçekliği; deney, gözlem ve genel kurallara dayanan Newton psikolojisinin merkezi sayıtlılarına ters düşmektedir (Yurdakul, 2004:110). Kant, deneyciler ile akılcıların bilginin doğasına yönelik açıklamalarda problemlerle karşı karşıya geldiklerini savunmakta ve bu noktada, “*duyumsal veriler olmadan kavramsal bir şema boştur ve kavramsal bir şema olmadan da duyumsal veriler kördür*” yargısıyla kendi eleştirel düşüncesini ileri sürmüştür (Tezci, 2002:15).

Bilginin kaynağını açıklamaya çalışan felsefe akımlarından deneyimcilik ya da görgücülük (empiricism) insan zihninde günlük yaşamla bağlantılı somut tasarımlar ve kavramlar yanında, doğada somut karşılığı olmayan soyut kavramlar da bulunduğunu, bu kavramların, yani işlenmiş tüm bilginin deneyimden kaynaklandığını ileri sürer (Weber&Deimer, 1997, Akt:Kuzgun, 2004a). Dolayısıyla deneycilere göre, bütün bilgi deneysel olarak elde edilir. Zihin pasif bir şekilde yaşantıyı alır. Locke, Berkeley ve Hume gibi deneyci görüşün temsilcileri, bilginin kaynağının esas olarak bireyin dışında olduğunu ve bireyin bilgiyi zihinsel olarak içselleştirerek kazandığını ileri sürerler (Kamii&Ewing, 1996; Howe&Berv, 2000). Zihinde yaşantılardan gelmeyen hiçbir kavramın bulunmadığı görüşünde olan görgücü (empirist) filozoflardan Locke, fikirlerin duyular ve düşünme yoluyla oluştuğunu ileri sürmüştür. Locke’a göre, zihin boş bir levhaya benzer. Dış dünyanın duyular yoluyla zihne izlenimler bırakması duyuları, duyular ise basit fikirleri meydana getirir. Bileşik fikirler zihnin düşünme gücünden doğar. Zihinsel içerik, ister basit, ister bileşik olsun, kaynağı duyular olan fikirlerden ibarettir. Örneğin Condillac, bütün bilgilerimizin duyu organları yoluyla alınan duyulardan meydana geldiğini, düşünmenin ve yargıya varmanın, duyuları birbiri ile karşılaştırmaktan ibaret olduğunu iddia etmiş ve Locke’nin bileşik fikirlerin düşünme yoluyla ortaya çıktığı görüşünü reddetmiştir (Weber&Deimer, 1997, Akt:Kuzgun, 2004a).

Görgücülüğün karşıtı olan akılcılık (rasyonalizm) ise, insan zihninde günlük yaşamla ilgili ve deneyimlerden kaynaklanan kavramların bulunduğunu kabul etmekle birlikte, sonsuzluk ve nedensellik gibi deneyimlerden kaynaklanmayan kavramların da bulunduğunu savunur (Weber&Deimer, 1997, Akt:Kuzgun, 2004a). Descartes, Spinoza ve Kant gibi rasyonalist akımının önde gelenleri, yaşantının gerekliliğini inkar

etmemekle birlikte, aklın duyuşal yaşantıdan daha çok önemli bir yer aldığını, çünkü aklın gözlem yolu ile araştırılmayan bir çok gerçeğin bilinmesine yardımcı olduğunu belirtmektedirler (Kamii&Ewing, 1996; Howe&Berv, 2000). Kant'a göre, zaman ve mekan aklın her türlü deneyiminden önce var olan, yani deneyimden kaynaklanmayan sezileridir. Zaman iç duyarlılığın, mekan dış duyarlılığın formudur. İnsan dış dünyadan gelen uyarıcıları bu kategoriler süzgecinden geçirerek algılar, yani nesnelere mekan içinde görür, zaman içinde algılar. Nedensellik de insan zihninin deneyimden kaynaklanmayan bir bilgi edinme formudur. Zaman, mekan, süreklilik, nedensellik, sonsuzluk gibi kavramlar bilgi objeleri değil, bilme araçlarıdır. Zihin dış ve iç çevreden gelen duyumları, mantık ilkeleri (kategoriler) ışığında yargıya dönüştürür. Kant'a göre insanın dış dünyayı algılayışını belirleyen iki koşul vardır (Weber&Deimer, 1997, Akt:Kuzgun, 2004a):

- 1- Duyularımızla algılamadan önce hakkında bir şey bilemeyeceğimiz dış nesnelere yani bilginin maddesi,
- 2- Dışarıdaki nesnelere, olayları algılama yani onları işleme ve yargıya dönüştürme yöntemi ya da mekanizmalarıdır.

Rasyonalistler, deneycilere karşı Descartes'ın ünlü balmumu örneğini önemli bir tez olarak ileri sürerler. Deneyciler Descartes'a "bir parça balmumu şekil, renk ve diğer hissedilebilir özellikleriyle değişikliklere uğrayabilir. Şimdi geriye balmumun aynı parçası kalır mı?" diye sorduklarında, Descartes kendilerine, "zihin deneysel olmadan da "madde"yi meydana çıkarır ve hissedilebilir özellikleriyle aynı parça balmumunu yapar. Zihin yaşantıda her zaman aktiftir, hazır sunulandan daha çok katkıda bulunur" (Howe&Berv, 2000). Dolayısıyla rasyonalistler, gözlem ve deneye dayanan işlemlerle bilgi üretimine dayanan pozitivist geleneği reddetmektedir. Rasyonalistler deneycilerin aksine, zihnin bilgiyi yapılandırmada her düzeyde katkıda bulunduğunu ileri sürerler (Kamii&Ewing, 1996; Howe&Berv, 2000).

Kant, Locke'den farklı olarak, zihnin sürekli öğrenme etkinliği içinde kendini değiştirdiğini ileri sürmüştü; ayrıca düşüncenin yapısal boyutu ile de ilgilenmiştir (Yurdakul, 2004). Kant dışsal, fiziksel dünyaya inanmakta ve dünyanın ancak duyular

aracılığıyla görünebileceğini ileri sürmektedir. Önceki bilgi kuramcıları özneyi pasif, nesneyi etkin konuma alırken, Kant ise, nesne değil öznenin aktif olduğunu savunmuştur (Koç ve Demirel, 2004).

Demirel (1997) idealizm, realizm, pragmatik ve varoluşçuluk felsefelerinin eğitimi etkilediğini, bu akımlardan idealizm ve realizmi geleneksel, pragmatik ve varoluşçuluk felsefelerin ise çağdaş olduğunu belirtir. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin esas aldığı pragmatizm ve varoluşçuluk felsefelerinin, yapılandırmacılıkla uyumlu olduğu söylenebilir (Erdem, 2001).

Pozitivizm ötesi ve akılcılık ötesi paradigma gerçeğin, bilginin ve doğrunun sosyal kurgular olduğunu ileri sürmektedir. Bu anlayışa göre bireyler, anlamların yaratılması sürecine etkin bir biçimde katılır. Pozitivist anlayışta yerini bulan büyük söylemler, sloganlar, kuramlar ve tekil Doğru'lar pozitivizm ötesi ya da yorumlamacı anlayışta çoklu gerçeklerle yer değiştirir. Dolayısıyla bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim ya da yol yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 1999:9).

Yapılandırmacıların bilgiye yönelik yaklaşımların bazıları şüphecilere dayanmaktadır (Koç ve Demirel, 2004). Örneğin Airasian&Walsh (1997) bilginin tam olarak “doğrulanamayacağını” ileri sürerek septik (gerçeğin kesin olmadığı) bir yaklaşım sergilemişlerdir. Ryan, Schommer, Crouse ve Rhodes'e göre bilgi, mutlak ya da kesin olamaz. Duruma göre “doğru” ya da “yanlış” olabilir (Deryakulu, 2002). Bunun yanında büyük söylemler, büyük kuramlar ve tek “Doğru”ya ve egemen düşünceye dayalı anlayış yerini özne merkezli çoğulcu bir anlayışa bırakmaktadır. Zira modernist tez tarafından kutsanan hiyerarşik, tekli toplumsal düzen modernizm ötesi görüş tarafından benimsenmemektedir. Bu görüşe göre, toplumlar belli inanç ve değerlerin egemenliği etrafında düzenlenmiş sistemler olmayıp, farklılıkları ve zıtlıklarıyla daha belirleyicidir. Epistemolojik olarak pozitivist, akılcı ve modernist görüşler bilginin keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını öngören “esasici” bir bilgi tanımını ileri sürerken, pozitivizm ötesi ve akılcılık ötesi paradigmlar ise, bilginin keşfedilmesi yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılma yerine birey tarafından oluşturulduğunu kabul eder (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Yapılandırmacılığa katkıda bulunan felsefecilerden bir diğeri ise, Hegel'dir. Hegel'e göre bilgi, insan etkinliğinin bir ürünüdür. Bilen ve bilinen ayrımı, özneyi aktif konumdan uzaklaştırdığını ve edilgen bir hale soktuğunu belirtmektedir. Hegel'e göre, öznenin bilgisi etkinliğinden ayrı olarak ele alınamaz, bilginin tüm öğeleri zihnin kendisine aittir (Koç ve Demirel, 2004).

Von Glasersfeld'e göre, ilk yapılandırmacı Giambatista Vico'dur. Vico, 1710 yılında geliştirdiği "*insan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir*" sloganı ile görüşünü ortaya koymuştur (Koç ve Demirel, 2004:175). Bunun yanında Bağcı ve Kılıç, bilginin deneyim, düşünme ve mantıklı düşünme sonucunda oluştuğunu belirterek, bilginin öznel olduğunu ileri sürmektedirler (Akar ve Yıldırım, 2004).

2.2.1.2. Yapılandırmacı Teoriler

Yapılandırmacı yaklaşım, Moshman tarafından üç kategoride tanımlanmaktadır (Applefield, Huber&Moallem, 2000:37). Buna göre yapılandırmacılık, Jean Piaget'in bilişsel, Lev Vygotsky'nin sosyal ve Von Glasersfeld'in ise radikal yapılandırmacılık teorilerine dayanmaktadır.

2.2.1.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Biliş terimi dünyamızı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelmektedir. Dolayısıyla biliş kelimesi aynı zamanda "düşünme" ile eş anlamlıdır (Morgan, 1999).

Piaget, "bilginin doğası" ve "gerçeğe" ilişkin deneyci ile rasyonalist görüş arasındaki tartışmalara farklı bir boyutta yaklaşarak, özellikle bilginin doğasını anlamak için bilginin oluşumu üzerinde düşünülmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle Piaget, duyuşsal bilgi ve mantığın kurallarını incelemek için tarih öncesinden başlayan bilimin evrimini incelemeye başladı. Bringuier'e göre, bilginin doğasına ilişkin tarih öncesi yeterli kanıt bulunmadığından Piaget için çocuklar en yakın hazır veri niteliğindedir. Bu nedenle Piaget, bilginin doğasına ilişkin bulguları saptamak için çocuklar üzerinde bir dizi çalışmalar yaptı (Kamii&Ewing, 1996; Morgan, 1999; Erden

ve Akman, 1997). Piaget'in çalışmalarının ağırlıklı noktasını bilgi teorisi oluşturmaktadır (Bacanlı, 2002).

Bilişsel gelişim alanında özellikle değişik yaş gruplarında olan çocukların düşünme yetenekleri üzerinde klinik gözlemler ve bilimsel araştırmalar yapan İsviçreli psikolog Piaget ve arkadaşları, çocukların dünyalarının yetişkinlerinkinden çok farklı bir özelliğe sahip olduğunu öne sürmüştür. Piaget'e göre, çocukların kendilerine özgü zihinsel yapı ve işleyişleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, zihinsel ve bilişsel süreçler çocuğun dünyayı algılamasını sağlamaktadır (Morgan, 1999; Erden ve Akman, 1997). Piaget'e göre, nasıl yiyerek yiyeceği bedenimize katmaya çalışıyorsak, aynı şekilde çocuğun da benzer bir süreç içerisinde bilgiyi zihnine katmaya çalıştığını düşünmektedir (Bacanlı, 2002).

Piaget, bilginin doğasıyla ilgili olarak üç kavram ileri sürmektedir. Bunlar; şema, kavram ve yapıdır. Organize olmuş davranış ve düşünce örüntüsü anlamında kullanılan (Erden ve Akman, 1997; Senemoğlu, 2001; Bacanlı, 2002) şemalar, fiziksel veya zihinsel olabilmekte ve bir çocuk tarafından amaca ulaşabilmek için sürekli tekrar edilen süreçler şeklinde ifade edilmektedir. Piaget, hedef yönelimli süreçler içermeyen kavramların olabildiğince anlamayı sağladığını ve bu yönüyle şemalardan ayrıldığını belirtmektedir (Yurdakul, 2005a).

Öğrencilerin sahip olduğu şemalar, önceki bilgileriyle yeni gelen bilgilerini ilişkilendirmesini sağlayarak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine yardım eder. Bu durumda bireyin önceden kazandığı şemaların yapısı ve örgütlenmesi sonraki öğrenmelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla, önce kazanılan şemalar ne kadar doğru olarak yapılır ve örgütlenirse, sonra kazanılan bilgiler o kadar kolay öğrenilmektedir (Senemoğlu, 2001). Zira öğrenenler, öğretme-öğrenme sürecinde sunulan bilgileri anlama ve yorumlamada mevcut bilgilerini işe koşmaktadır (Beydoğan, 2002). Öğrenen yeni bilgilerini önceki bilgileri üzerine yapılandırır (Rauff, 1994; Cannon, 1997; Crowther, 1999; Holloway, 1999; Mvududu, 2005; Asan ve Güneş, 2000; Demirelli, 2003; Aktamış, Ergin ve Akpınar, 2002). Ancak, mevcut bilgilerle sunulan bilgiler arasında doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilişkilendirmeler

yapılmadığında, öğrenen düşünsel sürecinde bir gelişme kaydedememektedir (Beydoğan, 2002).

Bunun yanında şemalar; bütünlük, dönüşüm ve özde-düzenleme şeklinde bir yapı oluşturmaktadır. Bütünlüğün, yapıları tanımlayan özelliklerden biri olduğu bilinen bir gerçektir (Piaget, 1999). Bütünlük, bir sistemin kendisini oluşturan parçaların toplamından daha anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Birbirini etkileyen ve birbiriyle ilişkili parçalar birbirinden ve bütünden ayrılmaz bir özelliğe sahiptirler. Parçaların anlamı bütünden ve birbirleriyle ilişkilerinden ortaya çıkmaktadır (Fosnot, 1996). Comte insanoğlunu bireyler olarak değil de, bireyleri insanoğlu olarak incelemeyi önerdiğinde, Durkheim (moleküller nasıl atomların birleşiminden oluşuyorsa) sosyal bütünün bireylerin birleşiminden oluştuğunu düşündüğünde ve Gestalt psikologları, elektromanyetizmde şekli etkileyen alana benzeyen, öncül algılamadaki birincil bütünlükleri belirleyebileceklerine inandıklarında çok önemli bir noktayı işaret etmiş oldular: Bütün, daha önceden var olan öğelerin basit bir şekilde sıralanışından farklı bir şeydir (Piaget, 1999). Dönüşüm, bir parçanın başka bir oluşum içerisine nasıl girdiğini kapsamaktadır. Parçalar arasındaki ilişkiyi yansıtmaktadır. Parçaların doğasındaki değişmeyi tanımlamaktadır (Fosnot, 1996). Piaget'e (1999) göre, yapıların bir diğer başka özelliği de özde-düzenleyici olmalarıdır. İki türetici özellik ele alınacak olursa, yapının kendisindeki dönüşümler hiçbir zaman dizgenin dışına çıkmaz ve her zaman dizgenin içinden öğeler kullanarak yasalarını korur. Örneğin matematikte, gelişigüzel seçilen iki tam sayının toplanması veya çıkartılması işlemlerinde elde edilen sayı yine bir tam sayıdır ve bu tam sayılar "toplama gruplarının" yasalarına uygundur.

Piaget'in insan bilgisinin doğasına, çocukların doğumdan ergenlik yaşına kadar bilgiyi yapılandırmalarına ve üç çeşit bilgi (fiziksel, sosyal ve mantık-matematiksel) türüne ilişkin görüşleri yapılandırmacılığa katkı sağlamaktadır. Piaget'e göre fiziksel bilgi, dışsal gerçeklikteki nesnelere bilgisidir. Renk ve ağırlık örnekleri fiziksel özelliklere sahip olup dışsal gerçekliğin nesnelere yer alarak deneysel incelemelerle bilinebilir. Bunun yanında tatiller, yazılar, konuşulan diller ve kurallar sosyal bilgi örnekleridir. Fiziksel bilginin esas kaynağı kısmen nesnelere, sosyal bilginin esas kaynağını ise, kısmen insanlar tarafından kurulmuş düzenler oluşturmaktadır. Logic-matematiksel bilgi, her bir birey tarafından yaratılmış ilişkilerden ibaret olup

anlaşılması en zor bilgidir. Kırmızı ve mavi bir parça ile karşılaşırken, benzer olduğunu düşünürüz, örneğin benzerlik, mantık-matematiksel bilgidir. Hemen hemen herkes parçalar arasındaki benzerliğin incelenemediğini düşünür, ama bu gerçek değildir. Benzerlik ne kırmızı ne de mavi parçadan var olur. Bundan dolayı mantık-matematiksel bilgi, her bir çocuğun zihnindedir (Kamii&Ewing, 1996).

Piaget'e göre bilişsel gelişim, çevre ile etkileşim sonucunda sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar veya zihinsel yapılar aracılığıyla ilerlemektedir. Buna göre öğrenme, zihinsel bir yapıdır ve yaşantılar sonucu oluşmaktadır (Koç, 2002; Tay, 2004). Bunun yanında Piaget, çocuklarda öğrenmenin olgunlaşma ve yaşantısal gelişmeye bağlı olduğunu belirtir (Cheung&Taylor, 2001). Piaget'e göre bireyin doğuştan getirdiği iki temel özelliği vardır. Bunlardan biri adaptasyon diğeri ise organizasyondur. Organizasyon basit süreçlerin üst sıradaki zihinsel yapılara-görme, dokunma, adlandırma ve benzerleri- inşa edilmesidir (Charles, 2000; Ülgen, 1997). Adaptasyon kavramı ise, bireyin çevreye ve çevresindeki değişikliklere uyum sağlayabilmesi kastedilmektedir. İnsanlarda mevcut bulunan uyum yeteneği birbirinin tamamlayıcısı olan iki süreci "özümleme" ve "uyumsama" süreçlerini kapsamaktadır (Erden ve Akman, 1997). Özümleme, bireyin yeni karşılaştığı durum, nesne ve olayları kendisinde önceden var olan zihinsel yapının içine yerleştirmesi işlemidir. Uyumsama ise, yeni şemalar yaratarak ya da önceden mevcut olan şemaların kapsam ve niteliklerini değiştirerek, yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranmak olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 1997). Özde-düzenleyici olan adaptasyon ve uyumsama mekanizmalarının dışsal yaşantıları içsel yapılarla birleştirir ve bu yolla elde edilen mevcut yapılar korunur ve zenginleşir, gerçi bu süreç daha geniş yeni yapılara bağlanabilir (Cheung&Taylor, 2001). Dolayısıyla Piaget'e göre özümleme, uyma ve dengeleme süreçleri öğrenme üzerinde önemli rol oynar (Oğuz, 2004).

Piaget'in çocuğun entelektüel olarak nasıl öğrendiği ve büyüdüğü hakkındaki düşünceleri şöyle özetlenebilir (Charles, 2000):

1- Çocukların yetişkinlerden farklı olan bir zihinsel yapıları vardır. Onlar yetişkinlerin bir minyatürü değildirler, çocukların dünyayı görme ve gerçeklere karar vermede kendilerine özgü yolları vardır.

2- Çocuklar zihinsel gelişim süreçleri belli dönemlere doğrudur. Bu dönemler sabitleşmiş bir ardışıklıkta meydana gelir.

3- Zihinsel gelişim dönemleri sabit bir sırada meydana geldiği halde, bazı çocuklar bir dönemden diğerine farklı yaşlarda geçebilirler. İlerlemede bir çocuk bazı konularda bir dönemin iş görüşünü yerine getirirken, bazı konularda da farklı bir dönemin iş görüşünü yerine getirebilir.

4- Zihinsel gelişim birbiriyle ilişkili olan olgunlaşma, tecrübe (yaşantı), sosyal etkileşim ve dengeleme faktörlerinden etkilenir.

5- Zihinsel gelişimin üç basamağı; sezgisel düşünme, somut işlemler ve soyut işlemler eğitimciler için oldukça önemlidir.

6- “İşlemler” zihinsel olarak uygulanan faaliyetlerdir. Onlar gerçek düşüncenin önemli parçalarıdır.

7- Çocukların zihinsel gelişimi, neyi nasıl öğrenebileceği konusunda (hangi koşullar altında) belli sınırlılıklarla karşılaşır.

8- Düşünceler kelimelerin değil, faaliyetlerin sonuçlarından büyür.

9- Bilgi çocuklara pasif olarak aktarılmaz. Aksine bilgi, öğrenenin faaliyetleriyle keşfedilmeli ve yapılandırılmalıdır.

10- Öğrenenler en iyi öğrenmeyi ancak somut tecrübelerine dayanarak gerçekleştirebilirler.

11- Doğal olarak, çocuklar sürekli aktiftirler. Dünyalarını ve onlara anlam verenleri araştırmak zorundadırlar. Çocuklar her zaman yaparak-yaşayarak zihinsel yapılarını yenilerler. Bu onların daha karmaşık bilgilerle olmalarını sağlar.

12- Zihinsel yapıların yeniden yapılanması, gerçek öğrenmeyi mümkün kılar. Öğrenme kararlı ve devamlıdır. Gerekli yapılar olmadığı zaman öğrenme yüzeysel kalır ve kullanılamaz.

2.2.1.2.2. Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılık Lev Vygotsky'in görüşlerine dayanır. Sutherland'a göre, birey ve toplum arasındaki ilişki, öğrenmede sosyal etkileşim, dil ve kültür Lygotsky'nin çalışmalarının odak noktasını oluşturmaktadır. Vygotsky'e göre çocuğun "etkinliği" eğitimin merkezini oluşturur ve öğretmen öğretme-öğrenme sürecinde bu etkinliği desteklemelidir (Koç ve Demirel, 2004).

Phillips, bilişsel yapılandırıcılığın bilginin bireysel olarak yapılandırılması üzerinde odaklandığını, sosyal yapılandırıcılığın ise, diğer alanlarda ve bilimlerde olduğu gibi bilginin sosyal olarak meydana gelen oluşum üzerinde odaklandığını belirtir. Bu iki yaklaşım arasındaki fark, bir ev veya bir şehir yapmaya benzetilebilir (Bredo, 2000:132).

Sosyal etkileşimin önemini vurgulayan Vygotsky, ergenlerin kavram oluşturmada kültürel, mesleki ve uygar dünyada karşı karşıya kaldıkları görevlerin önemli olduğunu ancak yeterli olmadığını belirtir. Vygotsky'e göre "tek başına bir kavramın oluşturulmasını gerektiren bir sorunun varlığı, bir sürecin nedeni olarak alınamaz. Ergenlik çağındaki bir bireye, çevre bu tür görevler yüklediği, yeni isteklerde bulunmadığı ve bir dizi amaç sunarak onun zihnini uyarmadığı takdirde bu bireyin düşüncesi en yüksek aşamalarına ulaşamaz ya da geç olur" (Tezci, 2002:25).

Vygotsky'e göre, sosyal etkileşim bilişin gelişmesinde temel rol oynar. Öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye gereksinim olduğunu ve öğrenenin daha deneyimli akran ve öğretmenlerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının geliştiğini vurgulamaktadır.

(Duman, 2004). Boudourides'e göre, çocuk zihinsel doğasından dolayı doğal olarak sosyaldır. Bunun sonucu olarak Piaget'in açıkladığının tersine konuşma toplumsal olanından ben merkeziliğe doğru ilerler. Dolayısıyla düşünme toplumdan bireye doğru bir seyir izler (Tezci, 2002). Aynı zamanda birey ve toplum birbirinden ayrılmaz biçimde bağlıdır (Türnüklü, 2005). Bu nedenle sosyal yapılandırmacıların incelemeleri sosyal etkileşim üzerinde odaklanmaktadır (Strong, 2005).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinde öğrenme aktif ve sosyal bir süreç olarak kabul edilir. Bu süreç; öğrenenlerin çevredeki insanlarla ve akran gruplarıyla işbirliği içinde etkileşimle meydana gelen çeşitli gelişimsel aşamalarla oluşur. Buna göre sosyal kültürleşme, bireyin içinde yaşadığı kültürün alışkanlıklarının çevresinde çalışmayı ve üyesi olduğu toplumun dilini bir uzman gibi konuşmayı öğrenmesini içerir (Tezci, 2002).

Vygotsky'e göre, "sözel düşünme, sözün bilişsel sürecinde yani sözcüğün anlamında yer alır. Ancak anlamın doğası o kadar açık değildir. Bilişsel süreç konusunda yapılan araştırmalar anlamı tam olarak tarif etmekten oldukça uzak kalmıştır. Teorik analizler kadar yaşantısal deneyimlerimiz hem Gestalt hem de psikolojinin sözcüğün anlamının gerçek doğasını yanlış yönde aradıklarını gösterdi. Çünkü bir sözcük bir nesnelere topluluğu veya bir grubun dışında tek bir objeye işaret etmez. Her bir sözcük zaten bir genellemedir. Genelleme düşünmenin sözel bir fiili olup gerçeği duygu ve seziden tamamen farklı bir yoldan yansıtır. Bu nitel fark, hem bilinçaltı ve duygu hem de düşünme ve duygu arasında diyalektik bir sıçramanın olmadığını gösterir. Her mantık, duygu ve düşünce arasındaki bu nitel farkı kabul etmek zorundadır. Düşünme, gerçeğin genelleşmiş bir yansımasının sonucu ve hem de sözcüğün cevheridir. Anlam, genellikle düşünmenin bir fillidir. Aynı zamanda anlam sözcüğün bir parçasıdır. Bundan dolayı anlam, düşünme bölgesi kadar dil bölgesine de aittir. Anlamsız bir sözcük boş bir sestir. O halde sözcüğün anlamı hem konuşmada hem de düşünmededir. Konuşmanın birinci işlevi haberleşme ve sosyal görüşmedir" (Vygotsky 1962). Buna göre, düşüncenin gelişimi dil ile sağlanır. Düşüncenin kaynağı biyolojik gelişme, dilin kaynağını ise sosyal çevre oluşturmaktadır.

Öğrenenlerin dil ve düşünceleri öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki açıklamalarından güçlü bir şekilde etkilenmektedir (Watson, 2001). Vygotsky'e göre, çocuklar düşünme ile dil arasında eşsiz bir ilişkiyi yansıtırlar. Çocuğun düşünceleri farklılaştıkça onları açıklamada daha az tek kelimeler kullanmaya başlar. Bu, çocukların kavramları gruplamaya başladığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Vygotsky ve Fosnot gelişimde içselleştirmenin önemine dikkat çekmektedirler. İçselleştirme; çevreden bir materyalin kopyalanması olayı değil, dönüştürücü bir süreç olarak açıklanabilir. Bu içselleştirme süreci sosyal ilişkiler sonucu oluşur. Çocuklar sosyal çevrede yetişkinlerin kullandığı kavramları ve genellemeleri kazanır. Bilimsel kavramların ise çocukta hazır bir form içinde oluşmadığını bu kavramların yapılandırılmış sınıf ortamında gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sonucunda oluşacağını belirtir (Tezci, 2002).

Vygotsky'ye göre yetişkinin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine bilgiyi kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı belirlemesi gerekir. Bunlardan ilki, çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektir. İkincisi ise, bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirleyebilmektir. Bu ikisi arasındaki fark "yakınsak gelişim alanı" (zone of proximal development)dır (Senemoğlu, 2005). Yakınsak gelişim alanı, bireyin kendi başına başarabilecekleri ile bir uzmanın rehberliğinde başarabilecekleri arasındaki aralığı tanımlamaktadır (Koç, 2002; Şimşek, 2004a).

Yakınsak gelişim alanı dinamik değerlendirme ortamında çocuğun gözlenmesiyle belirlenebilir. Çocukların yetenekleri değerlendirilirken yapıp yapmadıklarına bakılır. Çocukların yapabildiği şeyler, deneyimlerine ve bu deneyimlerle çocuğun kalıtsal özelliklerinin etkileşimine dayalıdır. Çocuğa çözmesi için bir problem verilir, çocuk problemi çözemediği zaman ipuçları sunulur. Değerlendirme yapan kişi, bu sistemli öğretim sırasında çocuğun kazanımlarını gözler (Koç, 2002).

Gerçek genetik analizler ve sistematik araştırmalar, çocuğun düşünme yeteneğinin artması ile sosyal gelişimi arasında ilişki olduğunu gösterir (Vygotsky

1962). Buna göre bilgi, sadece bireyin zihninde yapılandırılmaz, aynı zamanda sosyal bir bağlam içindeki etkileşimler öğrenenlerin düşüncelerini, yeniden yapılandırmalarını, paylaşmalarını ve tekrar yapılandırmalarını sağlar (Duman ve İkiel, 2002; Türnüklü, 2005). Slezak ise, bilginin tamamen sosyal bir şekilde yapılandırıldığını ileri sürmektedir (Phillips, 2000a).

Sosyal yapılandırmacılık doktrinleri, sosyal çevreyi yansıtmaları için bilimsel teorilere yol gösterir. Bir bölgesel çevreye sebep olan etkiler, mantık, delilin bulduklarından ziyade, inançların işaret ettikleriyle bulunabilir (Slezak, 2000). Dolayısıyla bilimsel inançlar, mantık, delil ve rasyonel düşünce süreçleri ile “içsel” olarak bulunmamıştır. Bilimsel inançlar sosyal çevreyi etkileyen faktörler ışığında “dışsal” olarak bulunmuştur. Bundan dolayı bilgi sosyal olarak yapılandırılır (Stieb, 2005).

Fox’a göre sosyal yapılandırmacılık kuramı, öğrenenin “sosyo-kültürel” doğasıyla ilgilenmektedir. Dolayısıyla bilgi, sosyal etkileşim ve karşılıklı konuşma içinde yapılandırıldığı için toplumsal etkileşimin bir ürünüdür. Bu nedenle tüm anlamlar toplumsal yönelimlidir. Bu bağlamda öğretme-öğrenme süreci toplumsal olarak oluşturulmuş bilginin paylaşılmasını ve müzakere edilmesini içermektedir (Türnüklü, 2005).

Doolitte, Vygotsky’nin ilkelerine dayanan eğitimsel uygulamaları şu şekilde sıralamaktadır (Tezci, 2002:30-31):

- *Bütünü ve otantik aktiviteleri kullanarak öğretme*; bütün davranışı içermelidir. Davranış parçalara ayrılmalıdır.
- *Öğrenilecek şey için bir gereksinim yaratma*; motivasyon ve pozitif etkiyi artırmak için öğrenciler, öğrenme materyalinin gerekliliğini görmelidirler.

- *Sosyal etkileşimi gerektiren uygulamalar ortaya koyma*; etkinlikler öğrenciler arasında sosyal etkileşimi güçlendirecek şekilde yapılandırılmalıdır. Ayrıca bu etkileşimler gelişimsel olmalıdır.
- *Sözel etkileşimler için fırsatlar sunma*; dil, fikirler ve davranışların içselleştirilmesine imkanlar sağlar. Dil davranışları planlamaya, başkalarının düşüncelerini anlamaya ve zihinsel fonksiyonlarını yapılandırmaya katkıda bulunur.
- *Öğrenci gelişimini yansıtma*; öğretmen iki nedenden dolayı öğrenci gelişimini yansıtmalıdır. Birincisi, her bir öğrenciye yeterli düzeyde meydan okumak, her bir öğrencinin öngörülen materyali öğrendiğini belirlemektir.
- *Öğrenci öğrenmesini bağımsız olarak göstermesine imkan sağlama*; bir öğrenme etkinliğinin temel amacı, öğrencinin bağımsız olarak aktivitenin her bir yönünü uygulayabilmesi için ihtiyaç duyacağı bilgi ve yetenekleri kazanmasıdır. Bunun için öğrenciye etkinliği bağımsız olarak gerçekleştirmesine imkan tanınmalıdır.

Vygotsky'e göre eğitimin rolü, öğrenciyi sosyal ortamdaki karmaşık etkinlikler için hazırlamaktır. Biliş sosyal etkinliklere dayalı olarak gelişir. İnsan diğer bireylerle etkileşimleri sonucunda kendini geliştiren sosyal bir varlıktır. Dolayısıyla öğrenme, kültürel bilginin paylaşımı, kavramların kültür tarafından nasıl anlaşıldığı ve üyeleri tarafından nasıl uygulandığıdır. İşbirliği basit bir şekilde görüşleri paylaşmak değil, sorunların üstesinden gelmek için en etkili çözümü geliştirmeye çalışmaktır. İşbirliği çalışmanın diğer bir özelliği, bireylerin başkalarının görüşlerini incelemelerine olanak sağlar. Böylelikle öğrencinin farklı bakış açılarını görmesine fırsat vererek, kendi çözümlerinin niteliğinin farkında olmasını sağlar (Koç, 2002).

Byrnes, Jaramillo ve Sternberg'e göre, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramının eğitimsel çıkarımları şu şekilde sıralanabilir (Yurdakul, 2005a:46).

- Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olmalıdırlar
- Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
- Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Yakınsak gelişim alanı içinde öğretim süreçleri tasarlanmalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmeleri sağlanabilir.
- Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemesi gerekir. İlk aşamada, öğrenenler beceriye örnekler vermeli ve ne yaptıklarına ve niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada, öğrenenler öğretmenin yaptıklarını taklit etmeleri gerekir. Üçüncü aşamada, öğrenenler beceriler üzerinde daha fazla hakimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son aşama olarak da öğrenenler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidirler.
- Öğrenenler içsel kavramların daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.
- Dil ve düşünce birbirinden yakından ilgili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunarak onların düşünceleri de geliştirilebilir.

2.2.1.2.3. Radikal Yapılandırıcılık

Radikal yapılandırıcılık Von Glasersfeld tarafından ortaya atılan, diğer yapılandırıcı yaklaşımları ile benzer ve farklı yönleri bulunan bir öğrenme felsefesidir. Martha&Villalba'ya göre, radikal yapılandırıcılık öğrenme kuramı geliştirmeye yönelik bir girişimdir ve bilgi, gerçek, doğru gibi köklü kavramların çok derin değişimler geçirmesi gerektiğini ileri sürer. Radikal yapılandırıcılık, her bireyin kendi doğrusunu bilimin ışığında ve gerçekliği doğrultusunda kendi yaşantısıyla edindiği bilgileri sentezleyerek bulmasını öngören bir yaklaşımdır. Steffe ve arkadaşlarına göre, her bireyin edindiği deneyim ile ulaştığı sonuç birbirinden farklıdır. Bu sonuçların birbirine benzer yanları olabilir ancak aynı olduklarını söylemek doğru değildir. Fikirlerin, anlamların ve bilgilerin paylaşımı, elmalı pastanın paylaşımına benzetilebilir; hiç kimse bir diğerinin aldığı lezzeti alamaz ancak, pasta ile ilgili ortak olan bir lezzeti paylaşabilir (Yeşildere ve Türnüklü, 2004). Dolayısıyla radikal yapılandırıcılık deneyimlerin ötesinde rasyonel olarak bilinebilecek ve açıklanabilecek nesnel bir gerçekliğin olduğunu kabul etmemektedir. Ancak deneyimlerin ötesindeki var olan gerçekliği de inkar etmemektedir (Bahar ve Karakırık, 2003).

Kanuka ve Anderon'un von Glasersfeld'den aktardığına göre, gerçeğin bir varsayım veya varsayımsal çıkarım olduğu, gerçekliğin paylaşımının olmadığı, bilginin deneyimlerimize ve çevremize dayalı olarak gerçekleştiği, herhangi birimizin asla aynı deneyimlere sahip olamayacağımız ve gerçeği aynı düzeyde kavrayamayacağımızı destekleyen yapıcılıktır. Bu nedenle gerçekliğin ne olduğu ve niteliği hakkında yargıya varmak mümkün değildir. Düşüncelerimizden bağımsız olarak gerçek bir nesne yoktur ve başkalarının gerçeklik varsayımıyla kendi varsayımımızı karşılaştıramayız. Bireyler birbirinden farklı deneyim ve algılamalara sahiptir; çünkü bilgi sabit ya da değişmez değildir. Bilgi öznedir. Bununla birlikte belirli koşullarda gerçekleşen deneyimlerimiz aracılığıyla bireysel olarak bilgiyi zihinde yapılandırırız. Bireyin bilgileri, fiziksel ve sosyal deneyimlerinin kendine özgü eşsiz algılamaları içerisinde yerleşir. Böylece gerçek dünyadaki olgular hakkında sonuçlar çıkarmak için ya da tahmin ve açıklamada bulunmak için farklı zihinsel yetilerimizi kullanırız (Duman ve İkiel, 2002).

Başkalarına, oluşturmuş olduğumuz gerçekliği bilmeleri veya daha kötüsü inanmaları gerektiğini söylemediğimiz sürece, bu tür bir öznelliği ihmal edip realist olarak yaşamımızı sürdürmemizin de bir sakıncası yoktur. Günlük etkileşimlerde, kendi deneyimimize dayanan gerçekliğimizin herkes içinde bir gerçeklik olduğunu kabul ederiz. Algılama, deneyimleri ve deneyimsel dünyayı düzenleme biçimidir. Algıların gerçekliği bir noktada yansıttığı söylenebilir; ancak mutlak gerçekliği yansıttığı iddia edilemez. Radikal yapılandırmacılık, rasyonel bilme ve deneyimsel gerçekliği rasyonel varsayımına dayandıran bir modeldir. Başka bir deyişle, bilginin temellerinin ve sonuçlarının akıl ve mantıkla sorgulanabileceğini esas alır. Bu ilkeye uymayan bilgiyi inkar etmemekle birlikte, bu tür bilgiyi ilgi alanının dışında kabul etmektedir (Bahar ve Karakırık, 2003).

Von Glasersfeld'e göre, öğretim sürecinde artık bilginin öğrenciye paket olarak aktarılmaktan vazgeçilmesi gerekir. Bunun yerine öğrencilerin fikirleri oluşturma çabalarına ağırlık verilmelidir. Öğrenenler, öğretmenlerin eylemlerini ve açıklamalarını önceki deneyimleri ve soyutlamalarıyla yorumlarlar. Dolayısıyla öğretmenlerin, bazı kavramsal yapıları hakkında fikirlerin olması gerekir. Ancak bütünüyle öğrenenlerin zihninde nelerin olup bittiğinin bilinmesi mümkün değildir. Burada öğretmen, öğrencilerin zihninde neler olup bittiğini bilmesine yardımcı olacak uygun değerlendirmeler yapması gereklidir. Öğretmen, öğrenenlerin kavramlarının ve kavramsal işlemlerini bilmediği sürece etkili bir öğretim gerçekleştirilemez. Bunun yanında, öğretmen öğrencilerin düşünme stillerine ilişkin bazı düşüncelere sahip olması gerekir. Öğretmen, öğrenenlerin zihnine nüfuz edemeyeceğinden, öncelikle değerlendirmede gözlemlenebilir sonuçlar üzerinde odaklanmalıdır. Ayrıca, öğrencinin bir işi icra ederken nasıl düşündüğü ve bir problemi çözerken bu problemin çözümü için uyguladıkları yaklaşımlara odaklanması gerekir (Tezci, 2002).

2.2.1.3. Yapılandırmacılık ve Öğrenme

Yapılandırmacılar geleneksel bilgi kuramcıları gibi akıl ve dünya arasındaki benzerliği araştırmak yerine yapı oluşturmada düşünme yeteneği üzerinde durmuş, yeni bilgi ile geçmiş yaşantı arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Koç ve Demirel, 2004:175). Çünkü öğrenme, bireyin yaşantıları, geldiği toplumsal doku ve deneyimleri ile yakından

ilgilidir. Zira öğrenmenin gelişmesi, tamamıyla bireyin konuyu nasıl algıladığına bağlıdır (Akar ve Yıldırım, 2004).

Von Glasersfeld'e göre, son zamanlara kadar öğretimde kabul edilen modele göre bilgi, öğretmenden öğrenene dokunulmadan transfer edilmekteydi. Bu nedenle eğitimcilerin her şeyden önce bilgiyi, öğrencilerinin zihnine yerleştirmek için odaklandılar. Ancak eğitim araştırmacıları, bu tarz bir öğrenme modeli yerine daha iyi bir modelin yer alması gerektiğini (Bodner, 1986) belirterek, 17. yüzyıldan itibaren öğretme ve öğrenme bilimi alanında yapılandırmacıya yönelik pek çok araştırma yapmışlardır (Rodriguez, 1998). Yapılan araştırmalar sonucunda, yapılandırmacı yaklaşımın fen ve matematik eğitimi alanlarında büyük etkileri olduğu saptanmıştır (Olssen, 1996). Bunun yanında bilişsel öğrenme teorisi, öğrenenlerin bilgiyi transfer etme sürecinde zihinsel şemalarının kavram geliştirmelerinde üstlendiği merkezi role dikkat çekmiştir (Brook&Brooks, 1999). Bu gelişmeler sonucunda yapılandırmacı yaklaşımın eğitim alanında büyük bir ilgi toplamaya başladığı görülür. Bundan sonra yapılandırmacılar kuramsal olarak şu soruları tartışırlar. Bunlar (Airasian&Walsh, 1997:444):

- 1- Bilgi nedir?
- 2- Öğretme nedir?
- 3- Öğrenme nedir?
- 4- Nesnellik mümkün müdür?

Cannon (1997) ve Wheatly (1991) bilginin öğrenciye paket olarak transfer edilemeyeceğini, bilgiye öğrenenin kendisinin ulaşması gerektiğini belirtirler. Glasersfeld, bilginin eşya olmadığını ve bu nedenle de bir kişiden diğerine aktarılamayacağını belirtir (Crowther, 1999). Dolayısıyla öğrenen, öğrendiklerini kendi yaşantısı ile şekillendirir (Şahinel, 2002; Koç, 2000b; Bağcı, 2003; Aktamış, Ergin ve Akpınar, 2002). Çünkü Dewey'e göre bilgi, yaşantının bir şeklidir. Yaşantı ise, bireyi doğadan uzak tutan bir perde değildir (Vanderstraeten, 2002). Başka bir deyişle, bilgi ya da anlam dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmamakta ve edilgen bir şekilde dışarıdan bireyin zihnine aktarılmamaktadır. Aksine birey bilgiyi, aktif bir şekilde (Wheatly, 1991; Stieb, 2005; Cooperstein&Kocevar-Weidinger, 2004; Duman, 2004;

Deryakulu, 2001; Tezci ve Dikici, 2003; Köseoğlu, Tümay ve Kavak, 2002; Aydoğdu, 2003; Altun, 2004; Beydoğan, 2002) çevreden (Vanderstraeten, 2002; Olssen, 1996; Lerman, 1989) araştırma yoluyla (Bodner, 1986; Rauff, 1994; Wheatly, 1991; Airasian&Walsh, 1997; Stieb, 2005; Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2003) zihinde yapılandırmaktadır. Bilgi, öğrenen tarafından doğal çevre, sosyo-kültürel içerik ve ön bilgi ile ilişkilendirme sonucu oluşturulur (Şahin, 2004).

Cheung&Taylor (2001) bilimsel bilginin, hem kişisel hem de sosyal olarak zihinde yapılandırıldığını belirtir. Bu noktada yapılandırmacı eğitimciler, öğrenenlerin yeni bilgiyi içselleştirmelerinde veya transfer etmelerinde kendilerine yardımcı olurlar (Holloway, 1999:85).

Erdem ve Demirel'e (2002) göre yapılandırmacılık, bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Birey yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur. Shunk'a göre yapılandırmacılık, öğrencinin sınıf içinde ya da dışında aktif katılımını gerektirir ve öğrenme sürecinde öğrenci sorumluluk alma ve karar verme sürecinin önemini algılar. Birey öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemiyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşmasını sağlar. Dolayısıyla bilgi edinme, bir sonuç değil, yeni bilgilerin üretilmesi için bir kaynaktır (Akar ve Yıldırım, 2004).

Limon'a göre, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeni bilgi ile önceki bilgi arasında bağlantı kurulması gerekir (Aktamış, Ergin ve Akpınar, 2002). Cooperstein& Kocevar-Weidinger (2004) ve Altun'a (2004) göre öğrenenler, yeni bilgi ile önceki bilgi arasında bağlantılar inşa ederler. Bu süreçte öğrenciler yeni bilgileri karşılaştırır, sorgular ve inceler, yeni bilgileri kabul eder veya eski inanç ve bilgiyi reddeder (Cooperstein&Kocevar-Weidinger, 2004). Önbilgi konusunda yapılması gereken çalışmalar kısaca şöyle özetlenebilir (Şimşek, 2004a:158-160):

- Yeni bir konunun öğretimine başlamadan önce önbilgi harekete geçirilmelidir.

- Kestirimlerde bulunmaya olanak sağlanmalıdır.
- Soru sormaya özendirilmelidir.
- Yeni bilgi açıklanarak sunulmalıdır.
- Önbilginin miktar ve niteliğine karşı duyarlı davranmalıdır.
- Önbilginin yeniden düzenlenmesine fırsat tanınmalıdır.
- Öğrencilerin içinde buldukları çevre ile etkileşimi özendirilmelidir.
- Gözlem yapmaya ve çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlanmalıdır.
- Bilginin uygulanmasına ve yansıtılmasına ortam yaratılmalıdır.

Böylelikle öğrenenler mevcut bilgilerinin ışığında yaşantılarına anlam vererek öğrenmelerini gerçekleştirirler, bu süreçte öngörülen teknikler aynı zamanda öğrenenlere kişisel anlayışlarıyla kavramları açıklamalarına olanak verir (Holloway, 1999).

Yeni bir konuyu öğrenen öğrencilerin ürettikleri en ilgisiz sorular, açıklamalar ve düşünceler bile o anda öğrenciler için çok anlamlı olabilir. Böyle bir durumda çocuğun eleştirilmesi ya da reddedilmesi onun öğrenmesini güçleştirecek hatta olanaksızlaştıracaktır. Bu noktada öğrenci yardıma ve anlayışa gereksinim duyar. Yapılması gereken öğrencinin yanlış anlamları çıkarma nedenlerini ortaya çıkarmaktır. Öğretmen öğrenciyi dinlemeli, zihninde geçenleri keşfetmeli ve onun kavramsal yapılarına uygun çözümler geliştirmelidir. Bizim “yanlış anlama” olarak nitelendirdiklerimiz, öğrencilere göre çok anlamlı doğrular olabilir. Çoğu zaman yeni bilgileri öğrenebilmeleri için, önceki yapılarında bir değişiklik yapılması gerektirebilir. Önceki yapıların değişmesi ise oldukça zordur. Yanlış anlamaların yanlış olduğunu ya da doğrusunu söylemek yetmeyebilir. Bunun için, öncelikle öğrencinin yanlış yapılarının farkına varması sağlanmalı ve güçlü kanıtlarla öğrenci inandırılmalıdır. Yapılandırmacılığı geleneksel anlayıştan ayıran en önemli özellik budur. Çünkü yapılandırmacılık geleneksel öğretimdeki diktacı ve empoze edici eğilimi tamamıyla reddeder (Açıkgöz, 2003).

Roth yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin bir yorumlama süreci olduğunu belirtir. Buna göre her öğrenci bir öğretmen gibi bilgiyi farklı kaynaklardan alır ve anlamak için yeniden yapılandırır (Şahin, 2004). Erdem ve Demirel (2002) öğrenenlerin

yorumu yapıp yapamadıklarından daha çok, yorumu nasıl oluşturduklarının önemli olduğunu vurgularlar. Öğrenenin dış dünyayla bağlantı kurması, yaratıcılığını kullanması, deneyimini yansıtması ve gerçeklere eleştirel bakabilmesi uzun dönemli hatırlamasında ve bilgiyi transfer etmesinde oldukça önemlidir. Bilgi bireye anlamlı geldiği sürece, öğrenen bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır. Bu süreçte öğrenenler, kendi anlamlarını oluşturmaya aktif bir şekilde katılırlar. Böylelikle bilgi, dış dünyanın bir kopyası değildir. Bu nedenle bilgi, öğretmenden öğrenene pasif bir şekilde aktarılmaz, öğrenen tarafından yapılandırılır (Phillips, 2000a).

Bruning, Roys, Dennison ve Pressley, Haris, Marks yapılandırmacıların dört önemli özelliğın öğrenmeyi etkilediğini ileri sürerler. Bunlar (Applefield, Huber&Moallem, 2000:38; Gürol, 2002):

- Öğrenenler kendi öğrenmelerini yapılandırır;
- Yeni öğrenmeler öğrenenin mevcut öğrenmelerine bağlı;
- Sosyal etkileşimin kritik rolü;
- Anlamlı öğrenme için gerçek öğrenme etkinliklerinin gerekliliğidir.

Somek (2002) yapılandırmacı yaklaşımın hayal gücü, keşfetme ve yaratıcılığa gereksinim duyduğunu vurgularken; Phillips (1995) yapılandırmacılığın aktif öğrenme, sosyal öğrenme ve yaratıcı öğrenme süreçlerine katkı sağladığını belirtir. Aktif öğrenmede bilgi aktif bir biçimde edinilir. Yapılandırmacılık, öğrencilerin öğrenmede aktif bir rol almalarını öngörür. Sadece dinleme, okuma ve rutin alıştırmaları yapmak yerine, öğrenciler tartışır, denence kurar, araştırır ve bir bakış açısı geliştirir. Sosyal öğrenmede bilgi sosyal bir çerçevede yapılandırılır. Yapılandırmacılar bilgi edinmenin yüksek düzeyde bir sosyal yönünün olduğunu belirtirler. Birey bilgiyi tek başına öğrenmez. Başkalarıyla iletişim kurarak öğrenir. Yaratıcı öğrenmede ise bilgi üretilir. Yapılandırmacılar genellikle bireyin bilgiyi üretmeleri ya da yeniden keşfetmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler öğrencilere bilimsel teorileri, tarihsel olayları yeniden keşfetmede rehberlik etmelidir (Perkins, 1999). Pratik (uygulamalı) çalışmalar bir ölçüde yaratıcılığa katkı sağladığı görülür (Solomon, 2000).

Driscoll'a göre yapılandırmacı anlayışta öğrenme, mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından yapılandırılması gerekir. Öğrenilen şey ne olursa olsun, yapılandırmacı süreçler çalışmakta ve öğrenen bireyler tatmin edici bir duruma ulaşıncaya kadar aday zihinsel yapılar oluşturulmakta, anlamlandırılmakta ve test edilmektedir (Yurdakul, 2004:117). Richardson, yapılandırmacı stratejiler uygulandığında, öğrenciler etkileşime girdiği fikir, etkinlik, inanç ve olguları zihinlerinde yorumlayarak, yeni anlamlara, yeni anlayışlara ve yaratıcılığa dönüştürürler (Beydoğan, 2002). Dolayısıyla, bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değil, anlamları sorgulayan etkin organizmalardır (Koç ve Demirel, 2004:174; Yurdakul, 2004:117). Buna göre öğrenme, eski bilgilerin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulmasıdır (Gürol, 2002; Kabapınar, 2003; Şahin, 2002). Öğretme ise, öğrenenlere eski deneyim ve yaşantılarını kullanma olanağı yaratabilecek ve karşılıklı etkileşimleri esas alan öğrenme ortamlarının hazırlanması süreci olarak kabul edilebilir (Gürol, 2002).

Öğrenme sürecinde her öğrenci için aynı hedefleri belirleme yerine üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler esas alınır. Buna göre bilgi, değişime açıktır ve kesin gerçekler yerine uygulanabilen geçerli bilgiler vardır. Yapılandırmacılar “ne öğretmeli?” yerine, “birey nasıl öğrenir?” sorusu üzerinde kafa yorarlardı (Holloway, 1999).

Öğrencilere sunulacak içeriğin gerçek yaşamla özgün ve bağlantılı olması gerekir. Tümdengelim metoduyla içerik, temel kavram ve ilkeler etrafında yapılandırılmaktadır. Buna göre öğrenenler önce bütünü görmekte, daha sonra ayrıntılı ve derinlemesine incelemeler yapmaktadır. Yapılandırmacı stratejinin okuma yazma gibi temel becerileri kazanmış öğrencilerde üst düzey öğrenmeler için uygun olduğu, hatta içeriğin iyi yapılandırılmadığı durumlarda kullanılabileceği ileri sürülmektedir. Daha da ileri gidilerek bazı temel ilkelere uymak kaydıyla öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı her seviyede uygulayabilecekleri belirtilmektedir. Ancak uygulamada göz ardı edilmemesi gereken bazı hususlar vardır. Bunlar öğretmenlerin öğrencilerinin buldukları noktadan öğretimi başlatmak, öğrencilerinin bilgiyi yapılandırma kabiliyetlerini ortaya çıkarmak ve bilgiyi yapılandırmalarına destek olacak öğrenme

çevrelerini iyi bir şekilde düzenlemektir (Beydoğan, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinlikleri öğretmen tarafından belirlenmez, öğretmen ve öğrenenler öğrenme etkinliklerinin belirlenmesine ortak şekilde karar verirler.

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgünlüğünü ön plana çıkararak eski bilgilerle yeni bilgileri kendine özgü bir biçimde yapılandığı ileri süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı yaklaşım, değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarının sunulması gerektiğini vurgular (MEB, 2004a). Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme sürece dayalıdır. Burada öğrenenin performansı oldukça önemli bir yer tutar. Öğrenenlerin önceki ve sonraki kazandıkları anlamları karşılaştırarak bilgi yapılarını değerlendirme fırsatı bulmaktadır (Koç, 2002).

Bodner, Driver, Bell ve von Glasersfeld'e göre, yapılandırmacı öğrenme teorisinin ortaya koyduğu prensipler şu şekilde özetlenebilir (Köseoğlu, Tümay ve Kavak, 2002; MEB, 2004a):

- Öğrenciler öğrenme ortamına kendilerine ait ön bilgi ve inançlarla gelirler.
- Öğrenme, öğrenme ortamına olduğu kadar öğrenenlerin ön bilgi, tutum ve amaçlarına da bağlıdır.
- Öğrenme pasif bir süreç değil, aksine öğrenenin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımını gerektiren sürekli ve gelişimsel bir işlemdir.
- Bilgi birey tarafından hem zihinsel hem de sosyal olarak yapılandırılır. Ancak ortak fiziksel deneyimler ve sosyal etkileşimler nedeniyle öğrenenlerin yapılandıkları anlamların tiplerinde modeller vardır.

- Öğrenme basit bir şekilde mevcut kavramlara eklemeler yapmak veya bazı kavramları çıkarmak şeklinde değildir, öğrenme aynı zamanda mevcut kaynakların yeniden düzenlenmesini gerektirir.
- Öğrenenler dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandıkları yeni bilgileri değerlendirirken, yeni bilgileri özümseyebilir veya reddedebilir.

Rorty öğrenmede üç koşulun önemli olduğunu belirtmektedir. Bunlar (Yurdakul, 2004:116-117):

- Anlam çevreyle etkileşim içinde gerçekleşir. Anlam yapılandırmacılığın esas içeriği olarak kabul edilmektedir. Değişik deneyimler aynı türden anlamlara yol açsa da, oluşumdan ayrı tutulamaz. Bu noktadan hareketle anlam; içerik bağlam, öğrenen etkinliği ve amaçlarının bir fonksiyonu olarak kabul edilmektedir. Buna göre biliş, bireyin içinde değil, bütün bir bağlamı açıklamaktadır.

- Bilişsel çelişki veya kargaşa öğrenmenin uyarıcısıdır ve öğrenilecek şeyin doğasına ve düzenlenmesine karar verir. Öğrenme ortamında öğrenme için bir uyarıcı ve bir de amaç bulunmaktadır. Amaç, öğrenme için yalnızca uyarıcı olmakla kalmayıp; aynı zamanda öğrenenin katılımına, deneyimine ve sonuçta nasıl bir anlamın oluştuğuna karar vermenin öncelikli faktörüdür. Amaçlar öğrenme için itici güç olmalarının yanında ne öğrenileceğine de karar vermeyi içermektedir. Dewey'e göre, şüphenin yön verdiği ve öğrenmeyi organize eden şey amaçtır. Piaget'e göre ise, var olan şemanın içinde deneyim sürekli özümsemiği zaman oluşuma duyulan ihtiyaç amaçtır. Çelişki/anlaşmazlık, öğrenmenin hem zihinsel hem de faydacı amaçlarından olduğu kabul edildiğinden, genellikle anlam karmaşasından uyarıcı ve düzenleyici olarak söz etmektedir. Yaşantılar mevcut şema ile özümsemiği zaman uyum gerçekleşmekte; aradaki çelişki yeniden dengeye ulaşmak için araştırmaya yöneltmektedir.

- Bilgi, sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşanabilirliğini değerlendirmekten doğar. Diğer bireylerin kendi anlamlarını test edebilmesi; bir başka anlatımla, anlamı ölçmede öncelikli mekanizmalardır. Bu nedenle yapılandırmacı

sınıflarda işbirliğine dayalı öğrenme tercih edilmektedir. Von Glasersfeld'e göre, diğer insanlar bireyin varolan bakış açısına meydan okuyan ve yeni öğrenmelere yol açan önemli bir şaşırma kaynağıdır. Sosyal ortamın ikinci rolü ise bilgiye adını veren önermelerin gelişmesini sağlamasıdır. Bilgi tam olarak gerçeği yansıtmamaktadır. Bu nedenle bilgi, yaşantılara dayalı olarak dünyanın en çok yaşanan yorumu olarak kabul edilir. Sosyal ortam, alternatif görüşlerin ve anlamların test edilmesine yönelik karşıt fikirler sunmaktadır.

Yapılandırmacılık, türetimci öğrenme (Wittrock, 1985); durumlu öğrenme ve otantik öğretim (Brown, Collins&Duguid, 1989), postmodern eğitim programı (Hlynka, 1991) ve eğitimsel semiotik (Cunningham, 1992) gibi yaklaşımları kapsamaktadır. Bunun yanında, öğrenenlerin kendileri için gerekli olan bilgiye ulaşma ve problemlerini çözmede problem temelli (Crowther, 1999; Cansız, 2002) ve proje temelli öğrenme oldukça etkilidir (Yıldırım, 2004). Bu öğrenme modelleri çerçevesinde hazırlanan etkinlikler paylaşımcı ve işbirlikçi çalışma ortamlarında yürütülmelidir. Hazırlanan etkinlikler çeşitlilikleri ve farklılıkları ile öğrenme ortamını zenginleştirmelidir (Akar ve Yıldırım, 2004).

Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının olumlu yönde katkı sağladığına ilişkin bir çok araştırma bulunmaktadır. Araştırmalar yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarına katılan öğrenenlerin, bilişötesi farkındalıklarının geliştiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşım, bilişötesi geliştirmede geleneksel yaklaşımdan daha çok etkilidir (Yurdakul, 2005b).

Demirel, Taş, Tüfekçi, Yazçayır ve Yurdakul'ın yapmış oldukları araştırma sonucuna göre yapılandırmacı etkinlikler, oluşturulan kavramların geliştirilmesinde, kavramlar arasında ilişki kurmada, ilkelerin keşfedilmesinde, bilgilerin organize edilmesinde, bilgilerin transferinde, problem çözmede ve yeni bir ürün oluşturmada ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkili olduğu saptanmıştır (Koç, 2002:46). Ayrıca Özkan (2001:106-107) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik ve Materyal Kullanımının Etkililiği" adlı doktora tez çalışmasında, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler sıkça küçük ya da büyük grup etkinliklerine katıldığını ve beraber çalışıp işbirliği yapıp düşünme yeteneklerini ve

birlikte çalışırken başkalarını kabullenme duygularını geliştirdiğini saptamıştır. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel ve duygusal tepkilerini olumlu yönde etkilediği ve öğrenmeye karşı yüksek bir motivasyon geliştirdiklerini belirtmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin problem çözerken işbirliği yaptıklarını, öğrenme araçlarıyla yeni bir şeyler keşfetmeyi öğrendiklerini, yeni ve özgün fikirler ürettiklerini ve kendilerine sorulan soruları yanıtlamanın yanında kendi sorularını da formüle ettiklerini belirtmektedir.

Arslan ve Şahin (2004) yaptıkları bir araştırma sonucuna göre, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin grup çalışmalarında fikirlerini paylaşma, tartışma, sunum yapma, fikrini savunma, düşüncelerini ifade etme, arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma, soru sorma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı saptanmıştır.

İlter (2002:126) “Oluşturmacı Yaklaşımla İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmenin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında, oluşturmacı (yapılandırmacı) yaklaşımda yazma becerisinin öğrencilerin başarısına katkısına ilişkin deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında deney grubunun lehine önemli bir başarı oranı gözlenmiştir. Dolayısıyla deney grubunda sınıf içinde yapılan etkinlikler öğrenci başarısını büyük oranda artırmıştır. Değerlendirme aşamasında ise, sadece tek bir ürün değil, tüm öğrenme yaşantıları boyunca öğrenciler izlendiği için sınav endişesi, kaygı ve korku en alt düzeyde gerçekleşmiştir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Akar ve Yıldırım (2004) Korkmaz; Semerdon ve Burkhan; Yıldırım, Özden ve Aksu’dan aktardığına göre, yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin ilk ve orta öğretim düzeyinde çeşitli derslerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını belirtmektedir.

Geleneksel yaklaşımda öğretmen, bilginin tek kaynağı ve ileticisi, öğrenci de bilginin pasif alıcısıdır. Öğretmen bu rolüyle zorlayıcı ve sınırlayıcıdır. Öğretmen öğrencinin söz konusu konu alanıyla ilgili gerekli bilgiyi öğrenmesinde temel sorumluluğu üstlenir. Öğretmen bu yaklaşım tarzıyla öğretim ortamında psikolojik özgürlük ve güven sağlamada başarısız olmaktadır. Öğretmen otokratik bir yaklaşımla öğrenenin öğrenmesini düzenlemek yerine öğrenenlerin kendi kişisel yönelimli

açıklamalarında inisiyatifi ele almaları için desteklemeli ve yardımcı olmalıdır (Tezci ve Dikici, 2003). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özgürlükçü bir anlayışa dayanır (Airasian&Walsh, 1997). Yapılandırmacı bir sınıf yönetimi benimseyen öğretmen ve öğrencileri sessiz olmayan bir sınıf ortamında çalışmak zorundadırlar. Sınıf meşgul, etkileşimli, hareketli ve gürültülüdür (Grace, 1999; Akt: Hoşgörür, 2002:76). Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, eğitim faaliyetlerine katkı sağlamakla birlikte, bunun yanında, iki hususta da eleştirilmektedir. Bu eleştirilerden biri, bu öğrenme yaklaşımının aşırı derecede hoşgörü göstermesidir. Bu eleştiriyi yapanlar, öğrencilere gösterilen aşırı hoşgörü sonucunda, öğretmenlerin öğrencileriyle uğraşmaktan öğrenme planlarını uygulayamadıkları belirtmektedirler. Bir diğer eleştiri ise, bu öğrenme modelini uygulayan öğretmenlerin sertlik gereksinimi duymasındır (Brooks&Brooks, 1999).

Brooks&Brooks'a göre yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmen (Watson, 2001; Applefield, Huber&Moallem, 2000:51; Gürol, 2002; Akar ve Yıldırım, 2004; Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2003; Deryakulu, 2001; Oğuz, 2004; Şahin, 2002; Aytacı, 2003);

- Öğrenenlerin önceki bilgileri ile yeni bilgilerini bütünleştirerek, hatalarını düzeltmelerini sağlar,
- Öğrenenlere kendi kararlarını vermeleri için cesaretlendirir,
- Öğrenenlerin ders, öğretim stratejileri ve içerikle ilgili kararlarda söz almalarını sağlar,
- Öğrenenin güdülenmesini artıracak öğrenme ortamları oluşturur,
- Öğrenenlerin belli kavramlar hakkındaki ilk düşünceleri ile çelişen durumları ortaya koyar, çelişen durumlar üzerinde tartışma yöntemi ile öğrenenin bu kavramları yeniden yapılandırmalarını sağlar,
- Öğrenenlerin kavramsal ilişkileri yapılandırmaları ve metafor oluşturmaları için zaman tanır,

- Öğrenenlerin gösterdiği ilk tepkileri göz önünde bulundurarak bunların sebeplerini sorgular,
- Öğrenenlere açık uçlu sorular yönelterek, sorgulama ve araştırma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur,
- Derslerde işlenmemiş veriler ve motivasyonu sağlayan fiziki ve çoklu etkileşimli materyaller kullanır,
- Görevleri belirlerken “sınıflandırmak”, “analiz etmek”, “tahmin etmek” ve “oluşturmak” gibi bilişsel bir süreç kullanır,
- Belli kavramlarla ilgili kendi görüşlerini yansıtmadan önce öğrenenlerin bu kavramlar hakkındaki düşüncelerini sorgular.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu nedenle öğretmen, öğrenci özerkliği ve girişimciliğini kabullenmeli ve cesaretlendirmelidir. Öğrencilerin fikirlerine saygı duymalı, bağımsız düşünceleri için cesaretlendirmelidir. Öğrencilerin güdülenme, ilgi, beceri, düşünme becerileri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin işlenen konu ile ilgili ön bilgi ve inançlarını açığa çıkarmalı ve öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlamalıdır. Öğrenciye derste neler öğreneceğini, öğrendiklerini nerelerde kullanabileceğinin bilgisini vermeli ve öğrencinin performansını değerlendirmelidir. Öğrencilerin ileri sürülen alternatif düşünceler üzerinde düşüncelerini, bu düşünceleri tartışmalarını ve değerlendirmelerini teşvik etmelidir. Tartışma ve etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen bilgi ve anlayışları kendilerinin yapılandırmasına imkân verecek şekilde yönlendirmelidir. Öğrencilerin yapılandırdıkları yeni kavramları farklı durumlarda uygulama fırsatları vermelidir (MEB, 2004a; Aytaç, 2003; Kılıç, 2004). Akdağ ve Güneş'in (2003) bir araştırmasında öğretmenlerin, öğrenci hatalarını yeterince hoşgörülle karşılamadıkları ortaya konmuştur. Roger'a göre öğretmen, bazen belli durumlar karşısında hoşgörülü olmayabilir, ama her şeyden önce öğrencisi karşısında derin güven hissi uyandıran biri olmalı ve samimiyet göstermelidir (Sunay, 1997).

Öğrenme, öğrenenin dünyadaki deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak bireysel ve sosyal olarak yapılandırmasıdır (Yaman, 2004). Öyleyse öğretim, bilginin yapılandırılması sürecini kolaylaştırmak için deneyimlere dayanmalıdır (Duman, 2004). Bu nedenle öğretmen, öğrenme etkinliklerini öğrenenlerin ihtiyaçları, hazır bulunuşluk düzeyleri ve kavramı işleme stilleri ile karşılaştırmalıdır. Algılar, anlamlar ve kavrayışların düzeni bireysel düzeye uygun olması gerekir. Öğrenme etkinliklerinin hareket noktasını öğrenenin bireysel ilgileri oluşturmalıdır (Cheung&Taylor, 2001). Bunun yanında öğrenenlere kavramları öğrenmelerinde kendilerine sorumluluk yüklenmelidir (Cheung&Taylor, 2001; Akar ve Yıldırım, 2004; Turgut, 2001:30; Yurdakul, 2005b).

2.2.2. Tematiklik İlkesi

Yeni programların ikinci ilkesi tematiklidir. Tematik yaklaşım, farklı derslere ilişkin konuların birbiriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesi esasına dayanır. Tematik yaklaşım ile ilköğretim I. kademedeki ders konuları birbirleriyle ilişkilendirilmesi öngörülmektedir. İşler'e (2004) göre, 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 belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin problem çözme becerilerine olan ilgilerini artırmayı ve daha işlevsel hale getirmeyi hedefleyen tematik yaklaşıma olan ilgi her geçen gün daha da artmaktadır. Bu yeni yaklaşımda seçilen temalar gerek öğretmen gerekse öğrenciyi kendilerini çevreleyen dünyaya yeni ve farklı yollardan bakmaya teşvik etmektedir.

Yeni programlarda tematiklik yaklaşımının seçilmesinde rol oynayan unsurlar şunlardır (MEB, 2004b):

- Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için motivasyon kaynağı olup, öğrencilerin çalışmalarına olan ilgi ve kendilerine olan güvenlerinin diğer derslere de yansımaya yardımcı olmaktır.

- Öğrencilerin, başkalarının görüş açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve kendilerinin bir fark yaratabileceklerine dair farkındalıklarını artırmaktadır.
- Öğrencilerin etkinliklere katılarak değişik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamaktadır.
- Öğrencilerde ekip ruhunu geliştirmektedir.
- Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin gelişmesinde ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.
- Öğrencilerin okula yönelik duyuşsal özelliklerinin gelişmesinde katkı sağlamaktadır.

Yeni programlarda ön görülen temaların bir takım özellikleri karşılması gerekir. İşler'e (2004) göre seçilen temalar öncelikle ilgi çekici olmalıdır. Bu nedenle ilk önce öğrencilerin ilgi alanlarına ilişkin bilgi sahibi olmak gerekir. Öğrenciye çevrelerini inceleme, keşfetme ve öğrenme fırsatı veren bir araç niteliğinde 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 çalışırken öğrencilerin çoklu zekâ kuramında belirtilen zekâ çeşitlerinin tamamını kullanıp kullanmayacakları da dikkate alınması gereken bir diğer önemli konudur.

Seçilen temaların, öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratması, yeni çalışmalarını denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi, onların doğal öğrenme

yolunu izlemelerine fırsat vermesi, kişisel niteliklerinin kazanılmasına imkan vermesi, derslerin temelini teşkil edecek bir yapı oluşturması, çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması, birçok alana uygulanabilmesi, diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşılabilecek kadar sınırlı olması ve öğrenmede derinlik ile genişliği esas alması gerekir (MEB, 2004b).

2.2.3. Öğrenci Merkezilik

Yeni programların esas aldığı bir diğer ilke ise, öğrenci merkezliktir. Dolayısıyla yeni programların merkezinde öğrencilerin yer alması öngörülmektedir. Öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinde merkeze alan en önemli yaklaşım öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenci merkezli öğrenme terimi öğretme-öğrenme literatüründe geniş bir şekilde kullanılmaktadır. Ayrıca literatürde öğrenci merkezli eğitim, esnek öğrenme, yaşantısal öğrenme gibi bazı terimlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (O'Neill&McMahon, 2005).

Öğrenci merkezli eğitimin uzun tarihsel bir gelişimi vardır. En eski bireysel eğitimciler olarak milattan önce 3500 yıllarında Çin felsefeci Konfüçyüs ve Yunan felsefeci Sokrates öğrenci merkezli eğitim üzerinde derin bir etki yaptılar. Konfüçyüs iyi vatandaşlık ve karaktere; Sokrates ise, bireyselliğe önem verdi. 17. yüzyılda John Locke yaşantısal eğitime dikkat çekerek, öğrenenlerin ancak yaşantı yoluyla öğrenebileceğini ileri sürdü. Pestalozzi, Hegel, Herbart, and Froebel ise, yaşantı temelli ve öğrenen merkezli programlar geliştirdiler (Henson, 2003). Eğitimci Francis Parker öğrenen merkezli eğitim anlayışını 19. yüzyılda Amerika'ya taşıdı. O'Sullivan'a göre öğrenci merkezli eğitim terimi, 1905 yılından önce Hayward ve 1956 yılında Dewey tarafından kayda geçilmiştir (O'Neill&McMahon, 2005). 20. yüzyıl Rus sosyolog Lev Vygotsky, İsviçreli psikolog Jean Piaget, Amerikalı felsefeci ve eğitimci John Dewey, öğrenci merkezli eğitimi yapılandırmacı (constructivism) bir program içinde şekillendirdiler (Henson, 2003).

Öğrenci merkezli eğitim, hümanistik felsefesi ve ilerlemecilik eğitim akımına dayanmaktadır. Hümanistik yaklaşımın doğrudan bilgi kazanımına veya öğrenme yaşantılarının temeline ilişkin görüşleri olmamasına rağmen, eğitime getirdikleri farklı

bakış açısıyla değerlendirilmelerinde fayda görülmektedir. Hümanistik anlayışının temelinde hümanistik varsayımlar insan faktörünü ve duygularını diğer kuramlardan daha çok ön planda tutmaktadır. Hümanist psikolog ve eğitimciler, öğrenme sürecini deneysel verilere dayandırarak açıklamak yerine, bireyin tüm potansiyelini bireyin özgürlüğü içinde ele alarak bilimsel analizler yapmanın daha uygun olacağını belirtirler (Özbay, 1999).

Eğitim konusunda Hümanistik düşünceler ortaya koyan en önemli psikologlar Maslow, Rogers, Patterson ve Combs'dır. Combs'a göre öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenme yaşantılarını algılaması ve öğrenmeye karşı inançları kazanımında oldukça önemlidir. Öğrenci, öğrenmeye yönelik olumlu inançlarla olay ve olguları kendi gelişimine yönelik görebilecek, olumlu benlik kavramına sahip olacak ve sonuçta öğrenme motivasyonu yükselecektir. Kişi bu sayede, potansiyellerini bir güç haline getirip öğrenme yaşantılarını maksimum düzeye çıkaracaktır. Bilgi kazanmanın temel nedenlerinden biri, bilginin öğrencinin benlik saygısına pozitif değer katmasıdır (Özbay, 1999).

19. Yüzyıl başlarında Amerika'da ortaya çıkan ilerlemecilik eğitim felsefesi daimiciliğin savunduğu düşüncelerin tersini savunmaktadır. İlerlemecilik eğitim akımı, eğitim sürekli değişen bir olgu olarak görmektedir. Bu nedenle eğitimin özü, tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesindedir. Böylece geçmişteki yaşantılar, gelecekteki davranışların daha doğru, daha iyi, daha güzele yönlendirilmesine yardım eder. İlerlemecilik akımının dayandığı belli başlı ilkeler şunlardır (Fidan ve Erden, 1998:100-101; Yılman, 2001:63-64):

- Eğitim, öğrenci merkezli ve öğrencinin ilgilerine göre olmalıdır.
- Öğretimde problem çözme yöntemi esas alınmalıdır.
- Okul yaşama hazırlamaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır.
- Öğretmenin görevi yönetmek değil, rehberlik olmalıdır.
- Okul öğrencileri yarışmadan çok işbirliğine özendirilmeli ve yönlendirilmelidir.
- Demokratik eğitim ortamı olmalıdır.

- Sorun çözme yöntemini kullanan bir eğitim olmalıdır.
- Neyi öğreneceğini değil, nasıl öğreneceğini gösteren bir eğitim olmalıdır.

İlerlemecilik eğitim felsefesine göre, eğitim, bireyi yaşama hazırlama değil, yaşamın kendisidir. Bu nedenle okulda öğretilecek olan bilgi, bireylerin kullanabilecekleri türden olmalıdır. Eğitim ortamı bireyin ilgi ve etkin gereksinimlerine göre düzenlenmelidir. Bu ortamda öğrenciler öğrenmeye etkin olarak katılabilmeli, öğretmen öğrenciyi yönlendirmek yerine, rehberlik görevini üstlenmelidir. Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir. İlerlemecilik eğitim akımında, bireysel öğretim teknikleri yerine grup çalışması ön plana çıkmaktadır (Guttek, 1997).

McCombs&Whisler'e göre öğrenci merkezli eğitim, bireysel öğrenenlere ilişkin bir odağı (öğrenenlerin kalıtsal özellikleri, bakış açıları, geçmiş yaşantıları, tecrübeleri, yetenekleri, ilgileri, kapasiteleri ve ihtiyaçlarını), öğrenmeye ilişkin bir odağa (öğrenme için en elverişli bilgi nasıl gerçekleşeceği ve öğrenenlerin başarı, öğrenme ve motivasyonlarını en üst düzeye çıkarmayı sağlayacak en etkili öğretim uygulamalarına) bağlama sürecidir. Bu iki odak eğitimsel kararları önemli ölçüde etkilemektedir (Henson, 2003).

Lea, Stephenson&Troy öğrenci merkezli öğrenme özet olarak aşağıdaki prensipleri kapsamaktadır (O'Neill&McMahon, 2005):

- Pasif öğrenmeden ziyade aktif öğrenmeye güven duyma,
- Kavrama ve öğrenmede derin bir vurgu,
- Öğrenci kısmında sorumluluğun artması,
- Öğrenende özerk bir duygunun artması,
- Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı dayanışma,
- Öğreten-öğrenen ilişkisinde karşılıklı saygı,
- Hem öğreten hem de öğrenen kısmında öğretme-öğrenme sürecinde dönüşümlü bir yaklaşımdır.

Barth ve Demirtaş, öğrenci merkezli eğitimi bir yöntem (Taşlı, 1997), Lipton, Laura, Hubble ve Deborah ise, bir tutum (Ünver, 2002) olarak ele almaktadırlar. Öğrenci merkezli yaklaşım, ister yöntem ister tutum olarak ele alınsın sonuç olarak öğrencilerin uygulamalara etkin bir şekilde katılımını öngörmektedir.

Brandes&Ginnes öğrenci merkezli eğitimin prensiplerini şu şekilde sıralamaktadırlar (O'Neill&McMahon, 2005):

- Öğrenen, öğrenmesine karşı tam bir sorumluluğu var
- Öğrenme için ilgi ve katılım gereklidir
- Öğrenenler arasındaki ilişki daha çok dengelidir, ilerlemeyi destekleyen, gelişimseldir.
- Öğretmen, kolaylaştırıcı ve bir kaynak kişi olur
- Öğrenen, eğitimindeki kavşağı (duygusal ve bilişsel alanlar bir arada cereyan ettiğini) tecrübe eder
- Öğrenen, öğrenme yaşantısının bir sonucu olarak kendisini farklı bir şekilde görür

Eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu da, üst düzey zihinsel süreç becerilerinin geliştirilmesiyle olur. Başka bir deyişle, ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini gerektirir (Bağcı, 2003). Öyleyse, modern dünyanın insanından zor anlarda isabetli kararlar alıp uygulamaya geçmesi, yaratıcı düşünmesi, problem çözme yeterliğine sahip olması, öğrenmeyi öğrenmesi, işbirliğine yatkın olması, kendi kendini yönetebilmesi beklenmektedir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğine inanan, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceyi geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır (MEB EARGED, 2004).

Öğrenci merkezli eğitimin amacı, öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetme becerisini kazandırmak ve böylece “öğrenmeyi öğretmek” olmalıdır. Bu

şekilde öğrencinin kendisini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak çalışma tarzı ve öğrenme stilini geliştirmesi gerekir (Arabacı, 2005).

Öğrenci Merkezli Eğitimin İlkeleri

Amerika Psikoloji Derneği, 1993 yılında yayınladığı bülteninde öğrenci merkezli öğretimin ilkelerini biliş ve biliş ötesi, duyuşsal, gelişimsel, sosyal etmenler ve bireysel ayrılıklar olmak üzere beş grupta toplamıştır. Buna göre öğrenme yeni bilgiyi etkin yorumla sürecidir. Bu yeni bilgi, öğrenci tarafından doğruluğu dikkate alınarak anlamlı bir biçimde yapılandırılır. Hatalı düşüncenin nedenleri doğru anlaşıldığında etkin öğrenme sürecinin en ileri aşaması, biliş ötesi etkenleri ya da “düşünme üzerinde düşünme”yi kullanma gerçekleştirilir. Dolayısıyla biliş ötesi etkenler aynı zamanda düşünme becerilerini kolaylaştırır. Öğrenmenin miktarı ve derinliği bireyin duygusal durumundan da etkilenir. Öğrencinin öğrenme yeteneğine ilişkin algısı, duyuşsal ve güdülenme düzeyi öğrencinin öğrenmesine önemli ölçüde etkiler. Öğrenme süreci üzüntü ve utangaçlık gibi olumsuz duyuşsal özellikleri yaşamadığı zaman daha etkili olur. Merak, yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerileri gibi diğer duyuşsal etkenler öğrenciye sorumluluk ve yeni görevler verilerek harekete geçirilebilir. Gelişimsel etkenler okul çalışmalarında oldukça önem teşkil etmektedir. Öğrenenlerin fiziksel, sosyal, duygusal ve diğer gelişimsel özellikleri her öğrencide farklı bir seyir izlemektedir. Öğrenenler arası gelişim alanlarındaki bu farklılık hem genetik hem de çevresel koşullara bağlı olabilir. Başkaları ile iletişim ve etkileşim içinde olma, kültür ve aile gibi sosyal etmenler algı, anlama ve öğrenmeyi etkiler. Yetişkin-öğrenci etkileşimi öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlar ve aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştırır. Bunun yanında, öğrenmenin ne şekilde gerçekleşeceğini öğrencinin bireysel tercihleri belirlemektedir. Bazı öğrenciler okuma veya yazmayı gerektiren görevleri tercih ederken; bazı öğrenciler ise, el becerisi gerektiren görevleri tercih etmektedirler (Ünver, 2002).

Amerikan Psikoloji Derneği, öğrenmeyi sağlayan çevresel şartlar bağlamında öğrenciyi ve öğrenme sürecini tanımlayan öğrenci merkezli eğitim psikolojisinin on iki ilkesini belirlemiştir. Bu ilkeler şunlardır (American Psychological Association, 1995; Ünver, 2002; Arabacı, 2005):

1. Öğrenme sürecinin doğası: Öğrenme, bireyin kendi algıları, düşünceleri ve duygularından süzerek edindiği bilgi ve deneyimlerinden anlamı keşfetmesi ve yapılandırması sürecidir. Dolayısıyla, her öğrenci öğrenebilir.

2. Öğrenme sürecinin amacı: Her öğrenci, elde ettiği verilerden bir anlam çıkarmak, bunu gözden geçirmek ve diğerleri için anlaşılır hale getirmek üzere çaba gösterir. Dolayısıyla, öğrenmeyi öğrenmek esastır.

3. Bilginin yapısı: Her öğrenci daha derin bir anlama etkinliğini yapılandırmak için eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar. Dolayısıyla, her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar.

4. Biliş bilgisi: Öğrenci, nasıl düşüneceğini planlayıp, gözlemleyip, değerlendirerek, sorgulayıcı ve keşfedici düşünme biçimlerini geliştirir. Dolayısıyla, düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşünceyi geliştirir.

5. Güdülemenin öğrenmeye etkileri: Öğrencinin kontrol düzeyi, sorumluluk duygusu, hedefleri, ilgi alanları, yeterlilikleri ve beklentileri başarıma güdüsünü besleyen etmenlerdir. Dolayısıyla, başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar.

6. Öğrenme için içsel güdü: Her öğrenci doğal bir öğrenme eğilimine sahiptir. Bu eğilim olumsuz deneyimlerle engellendiğinde öğrenme zorlaşmaya başlar. Dolayısıyla, öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır.

7. Güdüy artırıcı, öğrenmeyi geliştiren ödevler: Merak, keşif ve kompleks düşünmeyi harekete geçiren güvenilir ödevler verildiğinde öğrenci giderek zorlaşan ödevler yapmaya güdülenir. Dolayısıyla, merak yaratıcılık ve karmaşık düşünmeyi harekete geçiren ödevler öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler.

8. Öğrenmenin gelişimsel doğası: Her birey farklı zamanlarda farklı gelişim adımları boyunca ilerleyerek gelişir. Dolayısıyla, her öğrenci farklı zamanda farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir.

9. Sosyal ve kültürel çeşitlilik: Farklı öz geçmiş, ilgi ve değerlere sahip bireylerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır. Dolayısıyla, farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır.

10. Olumlu ilişkiler: Öğrencilerin birbirine destek olması, ilgi ve saygı göstermesi gibi olumlu ilişkiler, öğrenmeyi artırır. Dolayısıyla, öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır.

11. Bireysel farklılıklar: Her öğrenci kalıtsal olarak taşıdığı genler ve çevresel etmenlerin bir araya gelmesi ile şekillenir ve bu nedenle öğrenmeye karşı farklı yetenek tercih ve eğilimlere sahiptir. Dolayısıyla, her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir.

12. Bilişsel süzgeçler: Her öğrenci yeni fikirleri inanç, anlama, yorumlama ve tutum süzgeçlerinden geçirerek işler ve benzersiz bir anlama kazanır. Dolayısıyla, her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır.

Öğrenci Merkezli Eğitimde Sınıfın Özellikleri

Günümüzün eğitim anlayışı sınıf odaklı bir eğitim-öğretim yaklaşımı yerine, öğrencinin bilgi yapısına dayalı bir yaklaşıma doğru eğilim göstermektedir. Bu yaklaşım, sanayi ve kısmen bilişim-bilgi toplumunda yaşanacak olan öğretmen merkezli bir sınıf yerine öğrenen merkezli bir öğrenme yaklaşımına geçilmesini öngörmektedir. Öğrenci merkezli sınıf; karşılıklı sosyal ilişkilerin yaşandığı, bağımsız araştırma ve çalışmaların gerçekleştiği, yaratıcılığın ön planda tutulduğu ve bünyesinde zengin öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği küçük bir yapıdır (Aytaç, 2003). Brianna'ya göre öğrenen merkezli sınıfta öğrenme etkinlikleri prensip olarak öğrenenlerin ilgi ve amaçları etrafında organize edilmektedir. Böylelikle öğrenenler, kendi ilgi ve amaçları doğrultusunda en iyi öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Whitehurst, 2001). Trombly'e

göre öğrenci merkezli sınıfta öğrenenler, sınıf düzeninde merkeze alınır. Öğretmenler öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçları, stratejileri ve stillerine saygı duyarlar (Brown, 2003).

Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmenin Rolü

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerine destek sağlayan bir dizi programlar, politikalar ve öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Burada yöneticiler, aktif öğrenme için etkili bir öğrenme çevresi geliştirmekle sorumludurlar. Ayrıca öğretmenlerin öğrenciler hakkında gerekli bilgiye ulaşmalarını garanti etme konusunda da sorumludurlar. Öğretmenler de etkili öğretimi destekleyecek bir sınıf oluşturma ve çağdaş öğretim tekniklerini kullanma noktasında sorumlulukları bulunmaktadır (Henson, 2003). Öğretmen, problemleri belirlemeli ve örgütlemeli, öğrencilerin araştırmalarını gözlemeli ve onların yeni düşünce modellerini araştırmalarına ve geliştirmelerine yönelik rehberlik yapmalıdır. Öğrencilere kendi araştırmalarını yapabilmeleri için özerklik tanınmalıdır. Ayrıca öğretmen hazır bir veri setini esas almak yerine, öğrencilerin deneyimlerini artırıcı temel kaynaklar ve çoklu etkileşimli materyallere başvurmalıdır (Aytaç, 2003).

Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen, öğrencileri arasındaki bireysel ayrılıklara karşı duyarlıdır. Öğretmen öğrencilerin genel ve özel yeteneklerini, ilgi ve tutumlarını, özgeçmişlerini, değer yargılarını ve alışkanlıklarını hesaba katarak, öğrenmeyi onlar için ilgi çekici bir yaşantı haline getirmeye çalışır. Konuların öğrenilmesine bireyin kişilik gelişimine katkısı ölçüsünde ağırlık verir. Bunların yanında öğretmen, öğrencilerin öğrenme sırasında çevreye uyumda karşılaştıkları sorunlara da duyarlıdır ve bu sorunların çözümü için gerektiğinde diğer öğretmenlerle, yöneticilerle ve velilerle işbirliği yapar (Kısaç, 2000).

Siu, günümüzde öğretmenlerin rollerinin karar alıcı olmaktan, öğrenmeyi kolaylaştırıcılığa, öğretici olmaktan işbirlikçiliğe ve uzman olmaktan, öğrenen olmaya doğru değiştiğini belirtmektedir (Ünver ve Demirel, 2004). Öğrenci merkezli bir sınıfta öğretmenin rolü; öğrenenlerin ilgisini çeken materyalleri sağlama, öğrenenlerin doğal gelişimlerine katkıda bulunma, öğrenenlerin güçlü yanları üzerinde odaklanma,

öğrenenlerle yakın ilişkiler kurma, oyun oynama fikirlerini destekleme olmalıdır (Whitehurst, 2001).

Unesco'ya göre, öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin içerik uzmanı, bilgi kaynağı ve bilgi transferi rolü yerini kolaylaştırıcı, rehberlik yapan ve öğrencilerle birlikte öğrenen rollerine bırakmıştır. Öğretmenin bu yeni rolleri kazanması gerekmektedir (Aytaç, 2003). Öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemiş öğretmenlerin, öğretim merkezli öğretmenlere kıyasla, öğrencilerinde daha üst düzeyde zihinsel gelişmeler ve daha olumlu kişilik özelliklerini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Jamel'e göre, konu merkezli sınıfta öğrenenlere sonraki eğitim düzeyi ve yaşamları için gereksinim duyacakları yetenek ve eğilimler öğretilir ve öğrenme etkinlikleri bu çerçevede düzenlenir. Öğretmenlerin rolü; sınıfta öğrenenlerin öğretim amaçlarını kazanmaları için bir yaşantı düzeni sağlamaktır (Whitehurst, 2001).

Öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireyler kendi kendine öğrenme (bağımsız öğrenme) olanağına kavuşmaktadırlar. Öğreneni merkeze alan etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireyler kendi kendine öğrenme fırsatı bulurlar. Öğrenmeyi öğrenme, problem çözme becerisi kazanma anlamında düşünülmektedir. Önemi eğitimciler tarafından her fırsatta vurgulanan problem çözme becerisi tüm öğrencilere mutlaka kazandırılmalıdır (Koç, 2000a).

Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrencinin Rolü

Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler öğrenmeye aktif olarak katılır ve bilgiyi oluştur (Arslan ve Şahin, 2004). Guild, öğrenci merkezli eğitimde en önemli öğenin öğrenci olduğunu belirterek, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bütün enerjilerini öğrencilerin başarılı olmaları için kullanmaları gerektiğini vurgular (Ünver, 2002). Öğrenci merkezli eğitimin anlayışının sınıflarda uygulanması sonucunda öğrencilerin kazanmaları gereken davranışlar şunlardır (MEB EARGED, 2004):

- Kendini tanır ve bireysel özelliklerinin farkında olur,
- Yetenek ve ilgi alanlarının farkında olarak bunları geliştirir,
- Kişisel, bilişsel, sosyal ve devinsel gelişim için istekli olur,
- Kendini gerçekleştirme bilincini yaşam biçimi haline getirir,
- İşbirliği ile çalışma becerisi kazanır,
- Grupla uyum içinde çalışır ve düşüncelerini rahatlıkla söyler,
- Problem çözme ve karar verme becerisi kazanır,
- Eleştirel düşünme beceri ve alışkanlığı kazanır,
- Sorgulayan ve neden sonuç bağı kuran bir düşünce yapısına sahip olur,
- Etkili iletişim becerilerini geliştirir,
- Bilgi edinme yollarını öğrenir ve bilgiyi kullanır,
- Kendine özgü öğrenme stillerini farkına varır ve bunları etkili şekilde kullanır,
- Akademik bilgiler ile yaşam arasında bağ kurar,
- Bilimsel düşünme becerisini yaşam biçimi haline getirir,
- Teknoloji ürünlerini tanır ve bunları kullanma becerisi kazanır,
- Yordamada bulunur, olası problemlere çözüm önerileri getirir,
- Anlamlı öğrenme için öğrenme stratejileri geliştirir,
- “Yaşam Boyu Öğrenme” bilincini yaşam biçimi haline getirir,
- Zamanını ve enerjisini verimli kullanır,
- Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.

Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında geleneksel eğitimin tam tersine bilgi ezberlenmemekte, nasıl elde edileceği, yaşamda nerede ve nasıl kullanılacağı, bilgiden bilgiye nasıl ulaşılabileceği öğretilmektedir. Yani bilginin tüketilmesi değil, üretilmesi esas alınmaktadır (Kuran, 2005).

Kember, öğrenmede iki ana yönelmeyi şu şekilde tanımlar; öğretmen merkezli öğrenme kavrama, öğrenci merkezli öğrenmenin ise kavramlara yönelmektedir. Bu iki eğilimin analizi, eğitimcilerle öğrenci merkezli öğrenmenin kapsadığı ilişkiyi

görmelerine önemli destek sağlar. Öğrenci bilgiyi yapılandırır. Öğretmen bilgiyi sunmaktan ziyade daha çok öğrenmeyi kolaylaştırıcıdır (O'Neill&McMahon, 2005).

Gibbs, öğrenci merkezli öğrenmede konudan ziyade sürecin ve öğrencinin yeteneğinin esas alınması gerektiğini belirtir. Öğrenme hakkında öğretmen ile öğrenci ana tartışmaları birlikte ele alarak belirlemeleri gerekir. Bu ana tartışmalar şunları kapsamaktadır (O'Neill&McMahon, 2005):

- “Ne öğretilecek?
- Nasıl ve ne zaman öğretilecek?
- Hangi kritik ve standartlar kullanılacak?
- Kararlar nasıl alınacak?
- Kararlar kimler tarafından alınacak?

Roberts'e göre insanlar yaşayarak öğrenir. İdeal öğrenme ortamı etkili bir öğretme-öğrenme süreci ve öğrencinin gelişimi arasındaki bağıdır. İdeal öğrenme ortamı öğrencilerin hem sosyal hem de duygusal ihtiyaçlarını karşılamalıdır. En iyi öğretme-öğrenme süreci gerçekleştirmek için olası etkinlikler aşağıda sıralanmaktadır (Ünver, 2002):

1. Öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yardımcı bir sınıf ortamı hazırlamalıdır.
2. Öğretmen öğrencilerden bireysel ya da grup olarak amaçlarını, hedeflerini ve diğer görüş veya önerilerini almalıdır.
3. Öğrenci bir öğretim paketi ya da yönergeler listesi tasarlama, düzenleme ve uygulama noktasında öğretmene yardımcı olmalıdır.
4. Öğretmen değişik öğrencilere uygulamalarında yardımcı olmak için güven duymalıdır.
5. Öğretmen öğretme-öğrenme sürecinde zevk almalıdır.

6. Öğretmen bir kaynak kişi olarak esnek, eleştirici ve değişime açık olmalıdır.
7. Öğretmen grup süreçlerinde hem etkin bir dinleyici, hem de etkin bir katılımcı olmalıdır.
8. Öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olmalıdır.
9. Öğretmen öğrenme öğretme sürecini sürekli olarak değerlendirmeli ve bu sürecin öğrenciler üzerindeki olası etkilerini iyi hesap etmelidir.
10. Öğretmen gerektiğinde sürece yeni öğeler eklemeli, başarılı olan bir sürecin bir bölümü veya tümünü değiştirmeli ve yeniden düzenlemelidir.

Öğreten-merkezli öğretim, bir bilgi/konu uzmanından oldukça pasif bir konumda olan öğrenene bilgilerin aktarılması şeklinde gerçekleşen klasik öğretim modelidir. Bu modele göre öğreten, merkezdedir. Öğrenen-merkezli öğretim ise öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezinde öngören bir modeldir ve en önemli özelliği aktif öğrenmedir. Bu modelin dayandığı teori ve uygulamalar yapısalcılık, problem-tabanlı öğrenme, kaynak-tabanlı öğrenme ve katılımcı/işbirliğine dayalı öğrenme şeklinde sıralanabilir (Gülseçen ve Gülseçen, 2002). Beyin fırtınası, drama ve tartışma ise öğrenci merkezli yöntemler arasında yer almaktadır. Öğrenci merkezli değerlendirme teknikleri arasında portfolyo değerlendirme (öğrenci ürün dosyası), performans değerlendirme, kavram haritaları, proje ve görüşme tekniği gösterilebilir.

Öğrenen-merkezli öğretimde öğrenciler (Gülseçen ve Gülseçen, 2002);

- Pasif alıcılar konumundan aktif katılımcılar konumuna geçer; böylece öğrencin seçenekleri ve sorumlulukları artar,
- Kendi öğrenme stratejilerine ve öğrenme hızlarına göre öğrenirler,
- Güdülerini zorlama ile değil isteyerek arttırabilirler,
- Öğrenme şekli ve hızı öğrenciye göre değişir.

Öğrenci merkezli öğretim yönteminin öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu yönde etki yaptığına ilişkin birçok araştırma sonuçları bulunmaktadır. Teker (1990) öğrenci merkezli ile geleneksel öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisine ilişkin yapmış olduğu araştırma sonucuna göre öğrenci merkezli öğretim uygulamaları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır.

Öğrenci merkezli eğitim doğrultusunda, sınıftaki ilişkilerini saygı, içtenlik ve empati üzerine kurmuş öğretmenlerle ilgili yapılan bir diğer araştırmada; bu tip öğretmenlerin öğrencilerinin daha üretken, yaratıcı, araştırmacı, girişimci olmaları yanında, sentez yapma ve vardıkları sonuçların doğurgularını görebilme yeteneklerine sahip olduklarını; buna karşılık empati, içtenlik ve saygı ilkelerini benimsememiş öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerin ise, edilgen, ezberci, cevaplarıyla başkalarını memnun etme çabası içinde oldukları gözlenmiştir (Kılıççı, 1992:151, Akt:Kısaç, 2000). Ayrıca Küçükahmet tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, öğretmen öğrenci ilişkisi ile ilgili olarak öğretmen adayları, daha çok öğrenciyle ilgilenme, öğrencisini küçük düşürmeme, kişisel sorunlarını öğrenciye yansıtma, ders dışında da öğrencisiyle iyi ilişkiler kurma ve öğrencisiyle iyi iletişim kurma özelliklerini belirtmişlerdir (Kısaç, 2000).

Akçay, Tüysüz ve Fevzioğlu (2003) “*mol kavramı ve avogadro sayısı*” konularının yeni bir öğretim süreci olarak hazırlanan bilgisayar destekli-öğretmen merkezli ve bilgisayar tabanlı-öğrenci merkezli yöntemlerle öğretilmesinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre, geleneksel öğretimde öğrencilerin fen bilgisi tutumları değişmezken, öğretmen merkezli-bilgisayar destekli ve öğrenci merkezli-bilgisayar tabanlı öğretim yöntemleriyle desteklenen uygulama sonunda artan sırada değişim olduğu gözlenmiştir. Buna göre öğrenci aktif duruma geçtiği zaman zor olduğunu düşündüğü derse karşı olumlu tutum kazanmıştır. Öğretmen merkezli bilgisayar destekli öğretim ile öğrenci merkezli bilgisayar tabanlı öğretim yöntemleri karşılaştırıldığında ise, öğrencinin aktif konumda bulunduğu ikinci durumda başarı oranı daha fazla artmıştır. Buna göre öğrenciler, kendi başlarına çalışabildikleri, sadece gerektiği zaman yardım amacıyla öğretmene başvurdukları bir metodu, sınıfta bir otorite konumunda bulunan öğretmen tarafından anlatılana tercih

etmiştir. Başka bir deyişle öğrenci, pasif olmaktan çok aktif konuma geçmeyi arzulamıştır.

2.2.4. Aktiflik

Yeni programların uygulamada öngördüğü son ilke ise, aktifliktir. Yani yeni programlar ile öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde etkinliklere aktif bir şekilde katılması beklenmektedir. Öğrencilerin etkinliklere etkin bir şekilde katılmaları *aktif öğrenme* modeli ile sağlanabilir.

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselliğe dayanır. Gerek yapılandırmacılık gerekse de bilişselcilik öğretim süreciyle değil, öğrenme süreciyle ilgili açıklamalar ve önermelerde bulunmaktadır. Örneğin, bu kuramlar öğrenme sürecinde bilginin yapılandırılmasının hangi anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu açıklar. Ancak, öğrenene bilgiyi yapılandırabilmesi için hangi fırsatların verilmesi gerektiğine değinmezler. Yapısalcı ve bilişselci kavramların, düşüncelerin sentezlenmesi ve öğretimin tasarlanmasından uygulanmasına kadar çeşitli aşamalarda nasıl kullanılacağı ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir. Bazı eğitimciler ve araştırmacılar, kuramı uygulamaya çalışmaktadırlar. Aktif öğrenme bu çabaların ürünüdür (Açıkgöz, 2003:59).

Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky, Kolb ve bu gruptaki eğitimciler, “aktif” derslerin kurucuları olarak kendilerinden söz edilir. Bu eğitimcilerin fikirleri esaslı bir şekilde incelendiğinde Maria Montessori'nin görüşlerini de kapsadığı ortaya çıkar. Maria Montessori, bu eğitimcilerin öğrencilerin sınıfta hareketli olmaları veya sınıfta etkinliklere ortak olmaları noktasında cesaretlendirilmelerini, aktifliğin biri tarafından sağlanması yerine aktif öğrenmeyle gerçekleşmesi gerektiğini, belirttiklerini vurgular. Bu eğitimciler tarafından şekillendirilen aktif öğrenme, daha çok yapılandırmacı veya keşfedici öğrenme olarak isimlendirilen bu yaklaşım, yaşantıdan öğrenmeye doğru hareket eder. Yapılandırmacı öğrenme, hareketin kavramı takip etmekten ziyade, kavramın hareketi (aksiyonu) takip ettiğini iddia eder. Dolayısıyla aktiflik kavramlara öncülük eder, kavramlar aktiviteye öncülük etmez (Cooperstein& Kocevar-Weidinger, 2004).

Higgs&McCarthy (2005), Lerman (1989) ve Matthews'e (1992) göre, yapılandırmacılığın epistemolojik temeli bilginin çevreden pasif bir şekilde alınmadığı, aktif biçimde yapılandırıldığı anlayışına dayanır. Bilgi öğrenen kişinin zihninin dışında olan, bağımsız bir süreç ile değil, bireyin kendi deneyimlerinin işe koşulduğu bir süreçle edinilir. Kısaca, yapılandırmacı modele göre bilgi bireyin zihninde yapılandırılır (Bodner, 1986). Yapılandırmacılık bireyleri aktif öğrenci olarak görür. Stieb (2005) ise, bilginin bireyden bağımsız olmadığını kabul etmekle birlikte, bilginin zihnin yanında da olmadığını belirtir. Bu nedenle Stieb (2005), bireyin bilgiyi aktif bir şekilde çevreden araştırma yoluyla keşfetmesi gerektiğini ileri sürer.

Bazı eğitimciler aktif öğrenmeyi, öğrenenin geleneksel olmayan yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmesi, bazı eğitimciler ise işbirliğine dayalı öğrenme ilkeleri ile bütünleşmiş dinamik öğrenme yaklaşımları olarak tanımlamaktadırlar (Parmaksız ve Şahin, 2004). Açıkgöz (2003:17) göre aktif öğrenme, *“öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.”* Collins&O'Brien ise aktif öğrenmeyi, *“öğrenenin öğrenmesinde; problem çözme, düşünme ve bilgi toplama gibi etkinliklerde zihinsel ve fiziksel kapasitesini aktif bir şekilde kullanması süreci”* olarak tanımlamaktadır (Hrycaj, 2005).

Eğitimde pasif ve aktif öğrenme arasında temelde fark vardır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi arasında bir standart var ki, bu hiçbir zaman ihmal edilmez. Öğrenci öğretme-öğrenme sürecinde bir kap olarak durur ve öğretmen bilgiyi aktif bir şekilde öğrencinin kafasına boşaltır (Ellerman, Denning&Hanna, 2001). Şayet öğrenciler yeterince iyilerse, bilgiyi alırlar (Higgs&McCarthy, 2005). Daha sonra öğretmen öğrencinin bilgiyi ne derecede kazandığını test eder (Ellerman, Denning&Hanna, 2001). Oysa Moran bilişsel alanda yapılan araştırmaların; aktif bir şekilde kazanılan bilginin, ezbere kazanılan bilgidен daha çok yararlı olduğunu kanıtladığını belirtir.

Öğrenme ve beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni axon iplikçiklerinin oluştuğunu iddia eder

(Özden, 1999a). Greenfield'e göre "öğrenme, sinir hücreleri arasında bağlantıların kurulmasıyla gerçekleşir. Bu bir "dilemma" harekete geçirir. Pasif öğrenen bununla çelişir." Bu açıklamayla, öğrenme öğrencinin anahtar rol oynadığı aktif bir süreçtir. İlgi, gerçekleşen aktivitenin düzeyine bağlıdır. Greenfield'e göre, nakledici sinir hücrelerinin arasındaki bağlantıyı keserek, işaretleri pasif bir şekilde alamayız. "Biz her halükarda dünyayı bizden görüldüğü haliyle görürüz." Böylelikle Greenfield'in çalışmasının ana vurgusu, "her bir birey dünyayı farklı şekilde algılar." Yapılandırmacı teorilere göre öğrenme, bilginin birey tarafından yapılandırıldığı (McMullin, 2005; Higgs&McCarthy, 2005), öğretmenden öğrenene pasif bir şekilde transfer edilmediği inancına dayanır ve Greenfield'in çalışmasını destekler (Higgs&McCarthy, 2005).

Öğrenme sürecinde; öğrenenin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceği; ne kadar öğrendiği, eksikliklerin neler olduğu, nasıl konsantre olacağı, ne zaman ve kimden yardım isteyeceği, nasıl kavrayacağı, öğrenme süreçlerinin amaçlarına ilişkin bir dizi kararlar alınır. Geleneksel sınıflarda bu kararların çoğunu öğretmen alır. Aktif öğrenmede ise öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencinin kendisindedir. Kendi kararlarını öğrencinin kendisi alır. Böylece öğrenen, bir başkasının kendi adına aldığı kararları uygulamak yerine, kendi kontrol ettiği çabalarla öğrenmeye çalışır. Bu anlayış temelde özdüzenleme (self regulation), öğrenen özerkliği (learner autonomy) ve bağımsız öğrenme (independent learning) gibi kavramlarla da ifade edilmektedir (Açıkgöz, 2003:17-18).

Zimmerman'a göre özdüzenleme, öğrencilerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılma derecesiyle ilgilidir. Böylece öğrenenler kendi çabaları ile öğrenirler. Belli stratejilere ulaşmak için belli stratejiler kullanırlar. Butler ve Winne'nin, eğitim ve psikoloji literatüründeki, son gelişmeleri sentezleyerek geliştirdikleri özdüzenleme modeline göre, öğrenciler herhangi bir akademik işle karşılaşınca işin özelliklerini ve gerekliliklerini yorumlayabilmek için bilgi ve inançlarını gözden geçirirler. Oluşturdukları yoruma dayalı olarak amaçlar belirlerler. Daha sonra, ürünü ortaya çıkaracak taktik ve stratejiler uygulanmaya başlar. Bu stratejiler bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olabilir. Bütün aşamalar tek tek gözden geçirilerek, gerekli değişiklikler yapılabilir. Dışsal dönüt sağlanırsa, bu bir çeşit onaylama olur. Bu sürecin sonunda mevcut bilgi ve inançlarda da

değişiklikler olabilir. Özdüzenleme aktif öğrenmede bir strateji olduğu kadar bir amaç ve üründür. Aktif öğrenme, öğrenenlerin özdüzenleme becerilerini öğrenmek için gereksinim duydukları fırsatları sağlayabilir (Açıkgöz, 2003).

Butler, Winne ve Zimmerman, yaptıkları araştırmalar sonucunda özdüzenleme sürecini çözümlenerek üç grup alt süreci saptamışlardır. Bu süreçler; (a) *kendini gözleme*, (b) *kendini değerlendirme* ve (c) *kendini geliştirme davranışı göstermedir*. Yapılan araştırmalarda bu üç alt sürecin akademik edim (performans) üzerinde oldukça etkili olduğu saptanmıştır. Örneğin, Mace ve Kratochwill, akıcı konuşmaya çalışan üniversite öğrencilerinden, teybe kaydettikleri konuşmalardaki hataları saptayan ve onları değerlendirerek “iyi yaptım”, “kötü yaptım” vb. yargılarda bulunanların, bunu yapmayan öğrenenlere göre daha başarılı olduklarını saptamışlardır (Açıkgöz, 2003).

Aktif öğrenme tanımında da vurgulanan ikinci önemli koşul ise, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanmasıdır. Aslında öğretme-öğrenme sürecinin kendisi, öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmasını gerektirir. Zihinsel becerilerini kullananlar için öğrenme, öğrenme malzemesinin aynen tekrarlanması işleminden ibaret değildir. Onlar için öğrenme; öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılması, problemlerin çözümü, daha önce karşılaşılmamış sorunların yanıtlanması, farklı düşüncelerin ortaya çıkarılması ve bu düşünceler arasında bağ kurulması vb. gibi işlemleri kapsamaktadır. Başka bir deyişle, basit işler değil, karmaşık işler yaparak öğrenmek demektir. Aktif öğrenmenin bir parçası olan özdüzenleme de bunu gerektirir. Özdüzenleme ve öğretimsel işler birbirlerini destekleyen süreçlerdir. Sürekli basit işlerle odaklanan öğrenenlerin planlama, seçme, örgütlenme vb. gibi beceriler geliştirmeleri beklenmemelidir (Açıkgöz, 2003).

Kalem ve Fer'in (2003) Bayrak'tan (2000) aktarımıyla aktif öğrenmenin temel ilkeleri, öğrenenin bireysel hakimiyeti, katılımı ve işbirliği öğrencinin motive edilmesi ve demokratik bir atmosfer ve kültür oluşturmak şeklinde sıralanabilir. Aktif öğrenme etkinlikleri öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun olmalı ve ulaşabilecekleri en üst düzeydeki kazanımı göstermeye sevk etmelidir. Öğrencilerin yaşantılarına dayanmalı, kavrama yapılarını (özümseme, uyma, uyum ve daha üst düzeyde dengeleme)

geliştirmeli ve öğrencilere uygun yoğunluk ve hız ile sunulmalıdır (Kalem ve Fer, 2003).

Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Öğretme-öğrenme sürecinde aktif öğreten ile geleneksel öğreten öğretmenin rolü birbirinden tamamen farklıdır. Geleneksel sınıfta öğretmen, sınıfın önünde durarak olayları kontrol eden, dersle ilgili açıklamaların tümünü yapan, bilgi aktaran, soru soran, değerlendiren, cezalandıran, ödüllendiren, gösteren, kaynaklık eden kısacası; sınıfta en aktif, en baskın olan ve sürecin bütün sorumluluğunu taşıyan kişidir. Aktif öğreten öğretmen ise, kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön gösteren, önerilerde bulunan, gerekli durumlarda açıklama yapan, fikir veren, rehber olan ve öğrenenlerin gelişimlerini gözleyen kişidir. Kısacası aktif sınıflarda etkili öğretmen iyi konuşan, iyi anlatan değil, öğrencilerinin iyi konuşan, iyi anlatan olmasına yardım eden, onlara fırsat veren öğretmendir (Açıkgöz, 2003). Ayrıca öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde kullandığı öğretim yöntemleri, güdüleme teknikleri ve davranış yönetim stratejileri gibi etkenlerle öğrencilerin etkinliklere aktif bir şekilde katılmalarını sağlar (İra, 2004).

Aktif öğrenme modelinde öğretmen öğrenme ortamını önceden düzenler, ders süresince yapılacak etkinlikleri önceden belirler. Kullanılacak materyalleri önceden oluşturur. Aktif öğrenmede derse hazırlık ve dersi plânlama aşamasında aktif olan öğretmen daha sonra pasif duruma geçer. Öğrencilere bilgi vererek etkinliği başlatır, ilgili materyalleri sunar ve problem durumu ile öğrencileri karşı karşıya bırakır. Hazırlanan etkinliklerin uygulanmasında öğretmen rehber konumundadır ve öğretimi kolaylaştırıcıdır (Kalem ve Fer, 2003).

Aktif öğrenme sürecinde, öğretmenin öğrencileriyle etkili bir iletişim içinde olması, onların gelişim özelliklerini, hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alması ve sınıfını iyi yönetmesi gerekir. Kendisinin değil, öğrencinin aktif olduğu bir sınıf ortamı yaratması gerekir. Yani öğrenenler okurlar, yazarlar, sorarlar, araştırırlar, problem çözerler ve bilgileri sınıfa getirirler (Kuran, 2005). Ayrıca okuduklarını ve yazdıklarını geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirirler ve günlük yaşamlarına uygularlar (Bicknell-Holmes&Hoffman, 2000). Aktif öğrenmede öğretmen pasif değildir, aksine öğrenenleri

öğrenme sürecine teşvik eden, onlara yetki veren ve öğrenmelerini kolaylaştıran çok usta bir rolü vardır (Ellerman, Denning&Hanna, 2001).

Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü

Herkes dünyaya yüksek öğrenme potansiyeli ile doğar. Bu potansiyel bir miktarı çevre ve uyarıcı tarafından gelişir. Ancak çoğu gelişmez. Brown çocukların öğrenmelerindeki problemlerinin zihinsel kapasiteden ziyade, kapasitenin yeterli bir şekilde kullanılmamasıyla ilgili olduğunu belirtir (Higgs&McCarthy, 2005). Öğrenmeye ilişkin literatür, çocukların yetişkinlerin zannettiğinden çok daha yüksek öğrenme kapasitesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Özden, 1999b). Dolayısıyla farklı ve uygun etkinliklerle çocukların kapasiteleri geliştirilebilir. Perkin'e göre aktif öğrenme sürecinde kullanılacak etkinliklerle öğrenciler; bilgiyi bulur, oluşturur, bilginin gelişmesine katkıda bulunur. Öğrenmenin aktif olabilmesi için de öğrencinin özgür olabilmesi, fikirlerini söyleyebilmesi, problem çözebilmesi ve devamlı etkileşim halinde olmaları gerekir (Kalem ve Fer, 2003).

Aktif öğrenme, öğretmenin konu anlattığı, öğrencilerin pasif olarak dinlediği geleneksel öğretim yönteminden farklıdır. Aktif öğrenme, öğrencinin konuştuğu, tartıştığı, araştırdığı bir öğrenme ortamını savunur. Böyle bir ortamda öğrencinin analiz, sentez ve değerlendirme yapmasını sağlayacak düşünme becerilerine sahip olması, öğrendiklerini günlük hayatta kullanması beklenir. Geleneksel eğitim anlayışında aktif katılım, öğrencinin ders anlatması, öğretmenini dinlemesi, sorulan sorulara yanıt vermesi, öğretmenin söyledikleri ile kitapların yazdıklarını tekrar etmesi gibi dar bir çerçevede ele alınan rutin etkinlikler şeklinde sürmektedir. Oysa aktif öğrenme, öğrencinin bilgiyi değişik kaynaklardan araştırıp bulması, bilgileri düzenlemesi ve yorumlaması, bilgilerini başkalarıyla paylaşması, bireysel ve grup çalışmalarına katılması ve projeler hazırlaması esasına dayanır (Kuran, 2005).

Aktif Öğrenmede Öğretme-Öğrenme Süreci

Aktif öğrenme karmaşık öğretimsel işlerle gerçekleştirilebilir. Öğretimsel iş, Gagne, Briggs ve Wager'e göre okulda yapılan etkinlikler olarak tanımlanır. Öğretimsel

iş; öğrencilerin amaca ulaşmak için yaptıkları izledikleri yollar ya da katıldıkları etkinlikler olabilir. Öğrenciler okulda bir çok eğitsel amaçlı etkinliğe katılırlar. Çalışma yapraklarını doldurma, film seyretme, proje üretme, okuma, ezberleme, dinleme, soruları yanıtlama, problem çözme, şema oluşturma, deney yapma gibi etkinlikler öğrenciler tarafından gerçekleştirilir. Öğretimsel iş, öğrenciyi amaçlara ulaştırmak için tasarlanır ve öğrencinin konuyu bakış ve ele alış tarzını belirler. Öğretimsel işler, aynı zamanda bir konu alanının anlaşılmasını, sınıf tartışmalarının ve öğrenme ürünlerinin kalitesini de belirler (Açıkgöz, 2003).

Aktif öğrenme sürecinde dört temel yapı vardır. Bu yapılar; konuşma, dinleme, yazma ve yansımadır. Bu yapılar; açıklama, soru sorma, pekiştirme ve bilgiyi kullanma etkinliklerini içerir (Açıkgöz, 2003; Kalem ve Fer, 2003).

Öğrenme sürecinin öğrenenler için zevkli hale getirilmesi, öğretmenin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmasına bağlıdır. Öğretmenin sadece sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının temel alındığı geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinden kaçınması gerekir. Buluş yoluyla, araştırma ve inceleme yoluyla öğretim yaklaşımlarını, aktif öğrenmeye yönelik yöntem ve teknikleri sınıfta kullanmaya özen göstermelidir. Grup tartışması (panel, zıt panel, kolegyum, workshop, fikir taraması, vızılı grupları), sorun çözme, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, yaratıcı drama, proje çalışmaları, işbirliğine dayalı öğrenme bunlardan bazılarıdır (Kuran, 2005). Ayrıca gezi, gözlem, inceleme, gösteri ve psiko-drama (rol oynama) yöntemlerine de yer verilmelidir (Duruhan, 2002). Öğretmenin sınıfta aktif öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla, temel öğrenme stratejileri konusunda da kendini yetiştirmesi ve arayışlar içerisinde olması gerekir. Örneğin, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine yardım etme becerilerini geliştiren “öğrenme çiftleri veya paylaşma çiftleri” oluşturma, anlamlı öğrenmeyi sağlamak amacıyla “sonuç cümlesi söyleme”, farklı bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla “geç seçeneği (whip around)” öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşma duygularını geliştirmek amacıyla “arkadaşına sor” pek çok stratejilere yer verilmelidir (Kuran, 2005).

Aktif öğrenmede diğer önemli nokta ise ders dışı etkinliklerdir. Çünkü öğrenme sınıf ortamı ile sınırlı değildir. Hayatın tüm aşamalarında öğrenme gerçekleşebilir.

Takım çalışmaları, yazılı çalışmalar, deneysel öğrenme, öğrenci araştırmaları aktif öğrenme sürecinde kullanılacak ders dışı etkinlikler olabilir (The University of North Carolina, 2001, Akt: Kalem ve Fer, 2003). Böylece öğrenenler öğretmenden hazır bilgiyi almak yerine, bilgiyi araştıran, sorgulayan ve yorumlayan bireyler haline geleceklerdir (Şahinel, 2005).

Aktif öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı sınıflarda beş nitelik göze çarpmaktadır; güven, enerji, öz denetim, gruba ait olma ve duyarlı olmadır. Aktif öğrenme yaklaşımının etkisinin araştırıldığı pek çok çalışmada etkin olarak öğrenmeye katılan öğrencinin özyeterlik ve süreç becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kendilerine güvenleri oldukça artan deney grubu öğrencileri öğrenme ortamını eğlenceli, arkadaşça ve dinamik olarak nitelendirmişler (Koç, 2000b).

Öğrenciler, gerçek öğrenme meraklarını karşıladıkları sırada doğal olarak öğrenirler. Bundan dolayı öğretmen öğrencilerin doğal meraklarını uyandıracak konular seçmeli, hatta öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesi için öğrenecekleri konularda serbest bırakılmalıdır (Şahinel, 2005).

Boas, aktif öğrenme ortamında yapılan etkinliklere karşı ilköğretim öğrencilerinin ilgili ve meraklı oldukları yargısına ulaşmıştır. Lunenberg&Volman, aktif öğrenme sürecindeki yetişkin öğrencilerin, dersle ilgili materyalle gerçek yaşam arasındaki bağı kendilerinin kurmaları gerektiği sonucuna varmıştır. McNeal, üniversite felsefe derslerinde, aktif öğrenme ortamındaki küçük grup etkinlikleri ile sınıf değerlendirme tekniğinin öğrenme sürecine olumlu katkıları olduğunu belirtmiştir. Dolinsky ise araştırmasında, üniversite istatistik öğrenimi için işbirliğine dayalı bir ortam oluşturarak aktif öğrenme modelini uygulamıştır. Araştırmada öğrencilerin bu çalışmalarda hem memnun kaldıkları, hem de başarılı olduklarını saptamıştır (Kalem ve Fer, 2003).

Aktif öğrenme etkinlikleri ile işlenen derslerin, sürece katılan öğrencilerin beklentilerini karşıladığı anlaşılmaktadır. Ders sürecinde aktiflik ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olması, aktif öğrenmenin güçlü yönleri olarak kabul edilmektedir. Aktif öğrenme sürecinde beyin fırtınası ve grup çalışma etkinliğinin ilgi çekme açısından ilk sıralarda

yer aldığı görülmektedir. Buna karşın, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıfın küçük oluşu bu süreci olumsuz yönde etkileyen etmenler olarak göze çarpmaktadır (Kalem ve Fer, 2003).

2.3. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ETKİNLİKLERDE UYGULANMASINI ÖNGÖRDÜĞÜ BAŞLICA ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

2.3.1. Çoklu Zeka Kuramı

Zekanın ne olduğunu, nasıl ölçüleceğine, tek etmenli (faktör) mi yoksa çok etmenli mi olduğuna ilişkin uzayan zeka tartışmalarının kökeninin oldukça eskilere dayandığı söylenebilir (Açıkgöz, 2003). Zekanın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri birçok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmaktadır. Bazı eğitimciler, insanın zihinsel fonksiyonlarını veya performanslarını esas alıp insan zekasını ölçtüğü kabul edilen IQ testleri geliştirerek zekayı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nicelik” (yani, zeka düzeyi, zeka seviyesi veya zeka katsayısı) olarak nitelendirirken, diğer eğitimciler ise zekayı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır (Saban, 2005). Zeka, terim olarak bir bireyin öğrenme stili, tercihi, eğilimi, özellikleri, yetenekleri ve yeterlilikleri anlamında kullanılır (Armstrong, 1994; Jones 2002, Akt: Green, Hill, Friday&Friday, 2005).

Zeka konusunu deneysel olarak ilk ele alan ve inceleyen araştırmacılardan biri Galton'dur. Galton zekayı öğrenme gücü olarak görür ve bu alandaki bireysel farkların duyumlardan başladığını ileri sürer (Kuzgun, 2004a). Bireysel farklılıklar duysal yeteneklerdeki farklılıklardan kaynaklanır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Dolayısıyla insan, duyu organları ne derece keskin ise zekanın o derece iyi işleyeceğini, duyum keskinliği ile zeka arasında bağlantı kurulabileceğini düşünmüştür (Kuzgun, 2004a; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Galton ile başlayan bireyler arasındaki zihin gücü farklarının incelenmesi akımına Binet de önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Binet bir süre, kendisinden öncekiler gibi, zekayı duyum keskinliğini saptamaya yarayan araçlarla ölçmeye çalışmış, fakat

istediği sonuca ulaşamamıştır. Binet'e göre bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi basit zihinsel öğeleri ölçmek olanaklıdır ve bu alanda bireyler arasında farklar vardır. Ancak bu beceriler, zekanın göstergeleri değildirler. Zira zeka, karmaşık işlemlerde kendini gösteren bir yetidir. Bu karmaşık işlemleri Binet şöyle belirlemektedir (Kuzgun, 2004a:16-17):

- Anlamak
- Hüküm vermek
- Akıl yürütmek
- Düşünceye belirli bir yön vermek
- Düşünceyi arzu edilen bir amacın gerçekleşmesine uyarlamak
- Kendi kendini eleştirmek (kendi yanlışlarını bulup düzeltmek)

Alfred Binet ğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler üzerinde uzun süre araştırmalar yaparak, bu öğrencilerin özelliklerini birbirinden ayırmaya çalışmıştır. Topladığı verilere dayanarak 1904 yılında bir zeka leği geliştirmiştir (lgen, 1997). Binet ve Tarman, 1916 yılında ilk zeka testini geliştirdiler (Gardner&Hatch, 1990). Binet ve arkadaşlarının geliştirdikleri ilk zeka testi başta Amerika olmak üzere birçok gelişmiş ülkede yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu zeka testi ile insan zekasının objektif olarak lşebileceği ve zeka seviyesinin de IQ puanı olarak bilinen tek bir sayıya indirgenebileceği görüşü kabul görmüştür (Armstrong, 2000). Zekaya ilişkin olarak geliştirilen bu geleneksel anlayış ve "IQ tarzı düşünme" sonucu, insanlar genel olarak iki kategoride sınıflandırılmıştır (Saban, 2005):

- 1- Zeki olanlar
- 2- Zeki olmayanlar.

Böylece IQ testleri bir insanın zeki kişiler grubunda yer alıp almadığını belirleyen tek kriter olmuştur. Bunun ötesinde, geleneksel anlayışa göre, bireyler ya doğuştan zekidir ya da değildir ve onların bu durumunu değiştirebilmek için yapılabilecek hiçbir şey yoktur (Saban, 2005). Dolayısıyla bu anlayışa göre zeka, doğumla belirlenmiş, sabit, ölçülebilir ve değişmez bir olgu olarak kabul görmüştür. Ancak daha sonraki yıllarda Piaget, Vygotsky, Feuerstein ve diğer araştırmacılar

çocuklar üzerinde yapmış oldukları araştırmalar neticesinde zekanın sabit olmadığını ortaya koymuşlardır. Buna göre zeka, kalıtsal yetenekler, deneyimler ve çevresel bileşenler tarafından şekillenen bir olgu olduğu anlaşılmıştır (Demirel, 2002, Akt:Tuğrul ve Duran, 2003). Ancak Salvia ve Ysseldyke, zekayı oluşturan faktör sayısı, zekanın genetik ya da çevresel faktörlere ne derecede bağlı olduğu ve nasıl ölçülmesi gerektiğine ilişkin tartışmaların devam ettiğini belirtirler (Çakan, 2002).

Piaget, geleneksel zeka anlayışına karşı çıkararak zekanın, zeka testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir (Bümen, 2002; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Piaget'e göre zeka çevreye uyum yapabilme yeteneğidir. Burada uyum yapabilmeyi başa çıkabilme olarak da ele almak mümkündür. Çünkü insan çevresine uyum yaparken aynı zamanda onunla başa çıkmaktadır (Bacanlı, 2002).

Bümen (2002), Selçuk, Kayılı ve Okut (2004) Piaget'in zekayı zihnin kendini değişme ve kendini yenileme gücü olarak tanımladığını ve zekaya gelişimsel açıdan yaklaştığını belirtirler. Buna göre zihinsel yaklaşımda zihin sindirim sistemine, bilgiler besin maddelerine benzetilir. Her besin maddesinin yenildikten sonra hazmedilip vücutta kullanılmasına benzer olarak, dış dünyadaki nesne ve olaylarda algılanır, değerlendirilir ve kullanılacak hale getirilir. Algılanan bilgiler besin maddelerinin organizmayı değiştirdiği gibi bilişsel fonksiyonları değiştirir ve geliştirir.

Bireylerin genel zekaları ile çeşitli derslerdeki başarıları ve duyum keskinlikleri arasındaki ilişki konusunu uzun süre inceleyen Spearman, öğrencilerin genel zeka düzeylerini, öğretmen kanaatlerine ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanarak saptamıştır. Spearman, araştırmaları sonucunda 1927 yılında zekayı *İki Faktör Kuramı* ile tanımlamıştır. Spearman, değişik zihinsel yetenekleri ölçtüğü kabul edilen testlerde elde edilen puanlara faktör analizi tekniğini uygulamış ve sonuç olarak bu testlerin ölçtüğü farklı zihin güçlerinin ortak bir yanı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre Spearman, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan genel bir zihni enerjinin var olduğunu ileri sürmüş ve buna *general* (genel) sözcüğünün baş harfi olarak "g" demiştir. Farklı zihin yeteneklerini ölçen testler arasındaki korelasyonların tam olmayışını ise, zihinde özel faktörlerin varlığı ile açıklamıştır. Bu özel faktörlere de *special* (özel) sözcüğünün baş harfi olan "s" ile adlandırmıştır. Spearman, özel faktör

(s)'nin belirli bir zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için, genel zihinsel yeteneğin (g) dışında gerek duyulan zihin gücü olduğunu belirtir. Birbirinden ayrı zihin gücü gerektiren etkinlik sayısı kadar özel faktör vardır. Bu durumda, bir zihinsel etkinliğin yapılabilmesi için bütün zihinsel etkinliklerde ortak olan bir genel yeteneğe, yani (g)'ye ve o zihinsel etkinliğe özgü bir özel yeteneğe yani (s)'ye gereksinim duyulmaktadır (Kuzgun, 2004a; Bümen, 2002).

Thorndike, zekanın tek ve bütüncül bir güç olmadığını düşünmüş ve Spearman'ın tanımladığı iki faktör kuramını daha da geliştirmiştir. Yaptığı araştırmalar sonunda öğrencilerin duyuları ayırt edebilme derecesi ile onların öğretmenleri tarafından değerlendirilen zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu görmüş ve zekanın duyum keskinliğinin ötesinde bir güç olduğu sonucuna ulaşmıştır (Kuzgun, 2004a). Thorndike, zekanın birbirinden bağımsız farklı faktörlerden oluştuğunu ileri sürer. Bir sorunun çözümünde birden fazla faktör işe koşabilir. Zekayı soyut mekanik ve sosyal olmak üzere üç faktöre ayırtmıştır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004; Kuzgun, 2004a). Soyut zekayı, sayı ve sözcük cinsinden sembolleri kullanarak akıl yürütebilme, mekanik zekayı, çeşitli alet ve makinelerin işleyişini anlama ve onları kullanabilme, sosyal zekayı ise insanları anlama ve onlarla olumlu ilişkiler kurabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Kuzgun, 2004a).

Thorndike, zekanın düzey, genişlik ve hız olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Bunlardan yalnız birinin bilinmesi ile zekanın tanımlanamayacağını iddia etmiştir. Düzey zekanın yapabileceği işlerin zorluk derecesini gösterir. Kolaydan zora doğru sıralanmış işlerde bireyin yapabildiği en zor iş, o bireyin zeka düzeyidir. Bireylerin yapabildikleri işler güçlük derecesine göre de farklılaşırlar. Bir kimse ne kadar zor zihinsel işleri yapabilirse zeka düzeyi o kadar yüksektir (Kuzgun, 2004a). Gardner ise, zekanın kapasitenin (1) problemler çözerek ve (2) zengin bir çevre ve doğal bir ortamda ürünler yaparak artırılabilceğini ileri sürmektedir (Armstrong, 2000; Vincent&Ross, 2001).

Aynı zeka düzeyine sahip olan bireylerin güçlük dereceleri aynı fakat içerik yönünden farklı olan işleri yapabilmeye de farklılık gösterirler. Bu farklılığın kaynağı zekanın genişliği ile ifade edilmiştir. Güçlük dereceleri bir, fakat nitelikleri bakımından

değişik çok sayıda işten başarılanların sayısı, bireyin zeka genişliğini meydana getirir. Daha çok değişik iş yapabilen bir birey daha geniş bir zekaya sahip olduğu söylenebilir. İnsanlar, belirli güçlük ve genişlikteki işleri yapabilmek için farklı zamana gereksinim duyarlar. Öğrenmedeki çabukluk veya ağırlık, zekanın hız yönünü meydana getirir (Kuzgun, 2004a).

Goleman, Thorndike'nin sosyal zeka adını verdiği zeka kavramı üzerinde çalışmış ve duygusal zeka kavramını ortaya atmıştır. Duygusal zihin, evrim basamağında akıl zihninden önce ortaya çıkmıştır ve aynı zamanda hayvanlarda da var olan bir zeka türüdür. Duygusal zeka; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, umut besleme ile kendini gösterir. Herhangi bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepki, akıl zihninden önce duygusal zihin tarafından algılanmaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004:3).

Thurstone, zihinsel farklılıkların “g” faktöründen değil, birbirinden farklı ve bağımsız yedi faktörden ileri geldiğini ileri sürer. Bunlar; sözel kavram, sözel akıcılık, sayısal yetenek, tümevarımsal muhakeme, bellek, uzaysal düşünme ve algı hızıdır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Guilford, Thurstone'den sonra ilk kez zekayı kuramsal düzeyde bilişsel görevlerle incelemiştir. Guilford'un geliştirdiği, zeka ölçme aracı, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği tezine dayanmaktadır. Örneğin yapısal açıdan herkesin bir kısa süreli bellek kapasitesi vardır. Ama herkesin karar verme hızı birbirinden farklıdır. Bireyin yapısal özelliğinin ölçümü ve işlem gücü, zeka kapasitesini belirlemektedir (Ülgen, 1997).

Guilford, zekanın ağırlıklı olarak tek ve genel bir faktörle açıklanabileceği tezine karşı çıkmıştır (Çakan, 2002). Guilford'e göre, zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelmiştir. Dolayısıyla faktörler belirli yönlerden birbirlerine benzedikleri için gruplandırılabilirler. Gruplandırma faktörlerin birbirinden ayrı olduğu ilkesine ters düşmez. Guilford'e göre birey, her zihni etkinlik alanında aynı ölçüde yeteneğe sahip

olmayabilir. Belirli bir işte başarı sağlayabilen bir birey, başka bir işte başarılı olmayabilir (Kuzgun, 2004a).

Guilford'e göre zekayı anlamak için üç boyutun birleşiminden meydana gelen bir yapıyı anlamak gerekir. Bunlar; içerik, ürün ve işlemdir (Çakan, 2002). *İçerik boyutu*, figürlerle, sembollerle, anlamlarla ve davranışlarla ilgili bölümleri karşılamaktadır. *Ürünler boyutu*, birimler, gruplar, ilişkiler, sistemler, değişik durumlarda formüle etme (transformasyon) ve doğurguları karşılamaktadır. *İşlem boyutu* ise, biliş, bellek, ayrıştırıcı düşünme, bütünleştirici düşünme ve değerlendirme süreçlerini karşılamaktadır (Ülgen, 1997). Guilford, altı çeşit işlem, beş çeşit içerik ve altı çeşit ürün olduğunu belirtir. Bunların her birinin birbiriyle kombinasyonu sonucu ortaya 180 çeşit özel zeka türünün ortaya çıktığını ileri sürer (Çakan, 2002). Bu boyutlardan sadece birinin olmaması halinde zihni etkinliğin varlığı düşünülemez. İçerik olmadan zihinsel işlem yapmak, zihni işlem yapmadan zihinsel ürün elde etmek mümkün değildir (Kuzgun, 2004a).

Stenberg, analitik, yaratıcı ve pratik olarak ayırdığı bir zeka yaklaşımını ortaya atmıştır. Stenberg, analitik, yaratıcı ve pratik düşünmenin insan performansının her alanında son derece önemli olduğunun altını çizer. Bu düşünme tiplerini veya yeteneklerini *başarılı zeka* olarak isimlendirir (Sak&Maker, 2004).

Stenberg, genel yetenek (g)'nin zekanın sadece bir parçası olduğunu ve analitik düşünmeye dayalı genel zeka testleri tarafından ölçüldüğünü belirtir. Bu nedenle genel yetenek, tipik olarak analitik düşünmenin büyük bir kısmında yer alır. Bununla birlikte Stenberg'in teorisine göre zeka, yaratıcılık ve pratik yetenekleri de içine alır. Yeteneklilik, entelektüel alanların bir türünde yaratıcı ve pratik formlarda da ortaya çıkabilir. Bundan dolayı g-temelli model genellikle analitik düşünmeyle ilgilidir. *Başarılı zeka teorisi* analitik düşüncenin yanında yaratıcı ve pratik düşünmeyle de ilgilidir (Sak&Maker, 2004:2). Stenberg, "pratik zeka"nın toplumda başarı için oldukça önemli olduğunu ve bu zekanın seyrek bir şekilde öğretildiğini veya sistematik olarak test edilmediğini ileri sürer (Gardner, 1999).

Stenberg, öğrencilerin iki yetenek türüne göre sınıflandırıldıklarını ve test edildiklerini ileri sürer. Bunlar; bilgiyi hafızada tutma yeteneği ve analiz yapma yeteneğidir. Belirtilen hafıza ve analiz yöntemleri öğrencilere öğretilir ve değerlendirilir. Sonuç olarak, bu en üstte yer alan yetenek alanlarında (hafızada tutma ve analiz yapma) geçen öğrenciler sınıflandırılır. Stenberg'e göre, yaratıcılık ve bilginin pratik uygulaması bu iki yetenek içinde tanınmaz (Sak&Maker, 2004).

Gardner ise, insan zekasının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışa karşı çıkararak, kültürümüzün daha geniş bir şekilde zekayı tanımladığını belirtmiştir (Armstrong, 2000). Zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ve insanların tek bir zekaya sahip olmadığını ileri sürer. IQ ve zeka testleri sadece sözel mantıksal ve matematiksel yetenekleri ölçmektedir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Bu amaca hizmet eden IQ testleri, aynı zamanda çocuğun yerini akranları arasında tanımlanırken bireysel farklılıkları da göz ardı etmektedir (Cephe ve Arıkan, 2003). Champbell'e göre, yıllar boyunca hakimiyetini sürdüren, insanların tek bir zeka türüne sahip olduklarını öngören zeka anlayışı Gardner'ın çoklu zeka teorisi ile kırılmıştır (Özdener ve Özçoban, 2004). Gardner, her insanda bu kapasitelerin ve yeteneklerin tamamının asgari düzeyde mevcut olduğunu iddi eder (Weller, 1999; Vincent&Ross, 2001). Çoklu zeka teorisi, kavrama, adaptasyon, yetenek, algı, özümseme ve anlama fonksiyonlarını içerir (Armstrong, 1994; Mayer&Cobb, 2000, Akt:Green, Hill, Friday&Friday, 2005). Bu fonksiyonlar ve zekalar ister istemez yalnız başına işlemezler, etkileşimli olup çeşitli yöntemlerle bir arada çalışırlar (Martin, 2001, Akt:Green, Hill, Friday&Friday, 2005).

Gardner, çoklu zeka teorisinde (Multiple Intelligences), IQ puanının sınırlarının ötesinde insan potansiyelinin alanını genişletmek için araştırmalar yapmıştır (Armstrong, 2000). Gardner zekayı, bir kişinin (1) bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve (3) çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Özdener ve Özçoban (2004:149) göre Gardner zekayı, "değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda bulunan, kendine özgü yetenekler ve beceriler bütünü" olarak tanımladığını belirtirler.

Doğuştan genetik getirilen zeka geliştirilebilir, değiştirilebilir ve zeki olmak belli bir derece öğrenilebilir. Gardner (1999) zekanın özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Her insan kendi zekasını artırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
- Zeka sadece değişmekle kalmaz aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
- Zeka insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
- Zeka çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
- Her insan, zeka alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir.
- Çeşitli zeka alanları, genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışırlar.
- Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır.

Gardner (1993:17), grupların yeteneklerine göre “zekaları” veya başarı kategorilerini *Multiple Intelligences* adlı eserinde yedi sınıfa ayırmıştır. Daha sonra Gardner, 1999 yılında yayımladığı *Intelligences Reframed* adlı eserinde sekizinci zeka alanından da bahsederek, dokuzuncunun da mümkün olabileceğini belirtmiştir (Armstrong, 2000; Saban, 2005; Özdener ve Özçoban, 2004). Gardner’ın tanımladığı sekizinci zeka, doğacı zekadır (Hoerr, 2005). Dokuzuncu zeka alanı olarak düşünülen varoluşsal zeka halen araştırılma aşamasındadır (Bümen, 2005). Gardner, çoklu zeka kuramı ile zeka kavramına daha geniş bir bakış açısı kazandırarak bireylerin sahip oldukları yetenekleri ve potansiyelleri “*zeka alanları*” olarak tanımlamıştır (Saban, 2005; Tuğrul ve Duran, 2003).

Çoklu Zeka Alanları

Sözel-Düsel Zeka (Linguistic Intelligence)

Bir dile ait kapasiteyi etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğidir. Bir politikacı, bir konuşmacı gibi sözlü olarak veya bir şair, bir yazar veya bir gazeteci gibi sözlü olarak dilin etkin kullanılmasıdır (Armstrong, 2000; Saban, 2005; Ekici, 2002; 2003). Gardner bu zeka alanını, sözcüklerin anlamına, sese ve kelimenin yapısına duyarlılık

şeklinde tanımlar (Weller, 1999; Green, Hill, Friday&Friday, 2005). Gardner'a göre sözel dilsel zekanın dört ana elemanı vardır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004:44):

- *Dil Bilgisi (fonoloji)*: Kelimelerin seslerinden haberdar olmaktır.
- *Söz Dizimi (sentaks)*: Dilin yapısıyla ilgilidir. Gramer kurallarını ve kelime yapısını içerir.
- *Anlam Bilgisi (semantik)*: Kelimelerin anlamlarından haberdar olmak ve bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmekle ilgilidir.
- *Pragmatik*: Açıklamak, ikna etmek, cesaretlendirmek ya da herhangi bir amaç için dilin kullanılmasıdır. Birey dilin yapısıyla ya da kullanılan kelimelerin gerçekten doğru olup olmadığı ile ilgilenmez. Amaç karşısındaki kişilerle başarılı bir şekilde iletişim kurmaktır.

Sözel-dil zekası, dil kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur. Bazı insanlar başlangıçta, kelimeleri ve kelime örüntülerini oluşturmak ve tanımak için görüntü, ses ve dokunmayı tercih ederler. Daha sonra benzetme, hiperbol, sembol ve dilbilgisi gibi dil tekniklerini kullanırlar. Bu teknikler, soyut akıl yürütme, kavramsal örüntüler, duygu, ton ve yapı ile genişleyerek sözcük dağarcığının zenginleşmesine yardımcı olur (Bümen, 2002).

Dil yeteneği, evrenseldir ve çocuklardaki gelişimi kültürler arasında dikkat çekecek surette sürekli (Gardner, 1993:21). Şairler sözel-dilsel zeka alanı gelişmiş insanlardır (Kılıç, 2002). Bu türdeki zeka alanına sahip bireyler bir açıklama yaparken kendi dilinin gramer yapısını, sözcük dizimini ve kelime vurgusunun gereklerini oldukça mükemmel bir şekilde yerine getirirler (Saban, 2005), kelimelerle düşünürler (Türkeli, Aydın, Kaptan, Korkmaz, Kılıç, 2002) ve bunların yanında bazı isimleri, tarihleri ve yer adlarını da zihinlerinde tutarlar (Gürçayı ve Eryılmaz, 2002).

Sözel-dil zekası, dili başkalarını bir işi yapmak için ikna etmek, belli bir konu hakkında açıklayıcı bilgi vermek veya bir dilbilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi

sahibi gibi dil ile ilgili bütün etkinlikleri içerir (Saban, 2005). Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim yoluyla bu zekanın fonksiyonları çalıştırılır (Bümen, 2002). Dolayısıyla sözel-dil zekası güçlü olan bireyler, sözcükleri görerek, işiterek, söyleyerek, en iyi şekilde öğrenirler (Vincent&Ross, 2001; Saban, 2005; Tuğrul ve Duran, 2003). Dilseller, önemli konuları tartışır, yapılması gerekenleri yazarlar, bir problem üzerinde nasıl çalışılması gerektiğini açıklarlar ve bir arkadaşı ile problemler çözerler (Vincent&Ross, 2001).

Bu zeka alanına hitap eden etkinlikler; not alma, öykü efsane anlatma, oyun, makale, mektup yazma, bir hikayeyi ya da romanı diğer konularla ilişkilendirme, görsel okuma, röportaj yapma, görsel sunu yapma, radyo programı yapma, bant kaydetme, slogan oluşturma, görüşme, tartışma (Yılmaz ve Fer, 2003), şiir okuma, çapraz bulmaca ve doğaçlama yapma; konuya ilişkin bir slogan yaratma, venn şeması kullanma, karikatür çalışmaları yapmadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Mantıksal-Matematiksel Zeka (Logical-Mathematical Intelligence)

Mantıksal-matematiksel zeka, bir bireyin bir matematikçi, vergi memuru veya bir istatistikçi gibi sayılarla ilgili kapasiteyi etkili bir şekilde kullanabilmesi ve bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilmesidir (Armstrong, 2000; Saban, 2005). Gardner'a göre mantıksal-matematiksel zeka, mantıksal veya sayısal örnekleri, sembolleri kavrama ve uzun muhakeme zincirlerini kullanmayı içerir (Weller, 1999). Bilim adamları, matematikçiler ve bilgisayar programcıları bu zeka alanını oldukça etkin bir şekilde kullanırlar (Kılıç, 2002).

Gardner (1993:20), mantıksal-matematiksel zeka ile ilgili iki gerçeğin olduğunu belirtir. "*Birincisi*, yetenekli bireylerde problem çözme her zaman çok hızlıdır-başarılı bilim adamı bir defada çok değişken ile uğraşır ve çok sayıda hipotez üretir. Bu hipotezlerin her birini sırası ile değerlendirir, kabul veya reddeder. *İkincisi*, Mantıksal-matematiksel zeka, sözel olmayan zekanın doğasına işaret eder. Açıklama yapmadan önce bir problemin çözümü önce zihinde yapılandırılır. Gerçekten problem çözme süreci tamamen gözle görülmez. Bu süreç aynı zamanda problemi çözene de görünmez.

Bu ihtiyaç karşılanamaz. Bununla birlikte, bu sürecin keşifleri – “Aha!” fenomeni-gizemlidir, sezgiseldir veya önceden bilinmezdir. Bu gerçek bazı insanlar (Nobel Ödülü kazananlar)’da daha çok sık olarak meydana gelir ki, onlar bunun tersini ileri sürerler. Biz bunu, mantıksal-matematiksel zekanın işi olarak açıklarız.”

Mantıksal-matematiksel zeka, kavramsal ilişkileri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülü ifade etme, hesaplama, benzetmeler yapma ve ortaya çıkan sonuçları bir nedene dayalı olarak açıklama yeteneklerini kapsamaktadır (Ekici, 2002;2003). Dolayısıyla mantık-matematiksel öğrenenlerin kapasiteleri sayılarla çalışmaya daha çok yatkındır. Bu gruba giren öğrenenler, daha üst düzeyde düşünme becerileri ile meşgul olurlar (Vincent&Ross, 2001); mantık kurallarına, sebep-sonuç ilişkilerine, varsayımları oluşturmaya, sorgulamaya ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı oldukça duyarlıdırlar (Saban, 2005). Mantık-matematiksel öğrenenler, deney yapmayı, bulmacalar/problemler çözmeyi, sayılarla çalışmayı, kozmik soru sormayı ve ilişkileri ve örnekleri açıklamayı isterler (Vincent&Ross, 2001). Bu nedenle mantıksal-matematiksel öğrenenler, nesnelere sınıflandırarak, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurarak, nesnelere belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak (Saban, 2005), problem çözerek, nesnelere analiz ederek ve soyut semboller kullanarak daha iyi öğrenirler (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Bu zeka alanına hitap eden etkinlikler; bulmaca ve matematik oyunları oynama, hesap yapma, problem oluşturma, çözme ve denkleme dönüştürme, zaman şeridi oluşturma, deney yapma, strateji oyunu kurma, karşılaştırma, şifre tasarlama, olguları sınıflama, simetri ya da örüntüleri betimleme ve düşünme becerilerini kullanma (Yılmaz ve Fer, 2003), beyin fırtınası yapma, mantık problemleri çözme, tümdengelim ve tümevarım düşünme tekniklerini kullanma, grafik düzenleyiciler kullanma, geometrik şekillerle kesme, yapıştırma (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Görsel-Uzaysal Zeka (Spetial Intelligence)

Görsel-uzaysal zeka, bir insanın bir avcı, izci veya rehber gibi görsel-uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılaması ve bir dekoratör mimar ya da ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimleri değişik şekillere dönüştürmesi, çevirmesi ve uyarlaması yeteneğidir (Armstrong, 2000; Saban, 2005). Uzaysal problem çözme uluslar arası

harita sistemlerinin kullanımında ve yol haritalarında gereklidir. Diğer uzaysal problem çözme çeşitleri, santraç oynamada ve bir nesneyi görüldüğü farklı bir köşeden gözünde canlandırmayla aklında tutarak getirmeye katkıda bulunur (Gardner, 1993). Görsel uzaysal zeka, resimler ve imgeler zekası ya da görsel dünyayı doğru algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir (Bümen, 2002). Şayet bir kişinin görsel-uzaysal zeka alanı güçlü ve sanatta da kabiliyeti varsa o kişi büyük bir ihtimalle heykel, mimari, fotoğraf veya resim gibi sanatsal alanda başarılı olur (Kılıç, 2002).

Görsel-uzaysal zeka alanı duyuşal-motor algının keskinleşmesi ile başlar (Bümen, 2002). Bu zeka alanına sahip bir birey, çevresini objektif olarak gözler, algılar ve değerlendirir. Bütün bunların ötesinde uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergiler. Görsel uzaysal zekaya sahip bireyler, yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı oldukça duyarlıdırlar. Gardner, görsel-uzaysal zeka alanının ana elemanları olarak üç yetenek ileri sürer. Bu yetenekler şunlardır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004:53):

- Nesnelere doğru bir şekilde algılamak,
- Bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek ya da başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirmek,
- Birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmektir.

Görsel-uzaysal öğrenenler çizmeyi, tasarım yapmayı, bir şeyler yaratmayı, hayal kurmayı, resimlere/slaytlara bakmayı, hareketleri izlemeyi ve makinelerle oynamayı isterler (Vincent&Ross, 2001). Bu nedenle görsel-uzaysal öğrenenler, nesnelere, olayları ve olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle karakterize ederek daha iyi öğrenirler (Saban, 2005). Bu zeka alanına hitap eden etkinlikler; harita, kart, grafik, maket yapma, proje yapma, fotoğraf, bulmaca, üç boyutlu deney, karikatür, poster, duvar resmi tasarlama, resimlerle örnekleme, reklam ya da ilan düzenleme, slayt gösterisi, video veya fotoğraf albümü oluşturma ve hikaye haritası yapmadır (Yılmaz ve Fer, 2003).

Bedensel-Kinestetik Zeka (Bodily-Kinesthetic Intelligence)

Vücut hareketlerinin kontrolü motor korteks (kabuk)'te sabit durur ve her bir yarımküre karşı taraftaki vücut hareketleri üzerinde baskındır. Sağ elleri kullananlarda sol yarımkürenin düzenli bir şekilde baskın olduğu bulunmuştur. Spesifik *apraksi* (işlev yitimi)'nin varlığı bedensel-kinestetik zeka için bir hattın olduğu ispatıdır (Gardner, 1993). Gardner, kinestezinin altıncı duyumuz olduğunu ileri sürer (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Bedensel-kinestetik zeka ile bir kişinin bir aktör, bir atlet veya bir dansçı gibi fikirlerini ve duygularını açıklamak için vücudunu etkin olarak kullanması ve bir heykeltıraş, tamirci veya cerrah gibi ellerini ustalıklı kullanması veya başka nesnelere dönüştürmesi için gerekli olan potansiyel yetenek kastedilmektedir (Armstrong, 2000; Saban, 2005). Bedensel-kinestetik zeka alanı, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin uyumlu bir şekilde işlenmesini sağlayan devimsel nitelikteki süreçleri kapsar (Saban, 2005). Bedensel-kinestetik zekanın üç boyutu vardır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004:63):

- Beden hareketlerini ustalıklı denetleyebilme,
- Nesnelere yetkin bir şekilde yönlendirebilme,
- Beden ve akıl arasında bir uyum ve ahenk oluşturmaktır.

Gardner'a göre bedensel-kinestetik zeka alanı, vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve nesnelere yetenekli bir şekilde kullanmayı içerir (Weller, 1999). Bedensel-kinestetik zeka alanı, aynı zamanda bir ürün meydana getirmeyi, fiziksel nesnelere manipüle etmeyi ve vücut ile zemin arasında bir uyum oluşturmaya sağlar (Bümen, 2002). Sporcular, tiyatro sanatçıları veya dansçılar bedensel-kinestetik zeka alanı güçlü olan kişilerdir (Kılıç, 2002).

Görsel ve işitsel öğrenenlerin yanı sıra üçüncü grubu kinestetik öğrenenler oluşturmaktadır. Bu gruptaki öğrenciler akademik konularda en düşük başarıyı gösterirler. Bunun başlıca nedeni bu tip öğrencilerin akademik konulara yatkın olmamalarıdır. Bir başka neden ise, kinestetik öğrencilere uygun öğretim modellerinin

göz ardı edilmesidir. Sınıflarda öğretim büyük oranda işitsel temelli yapılmaktadır. Oysa bu gruba giren öğrencilerin öğrenmelerini oranlarını artırmak, dikkatlerini toplamak ve motivasyonlarını artırmak için bedensel kinestetik stratejileri öğretim etkinliklerinde yer vermek gerekir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Bedensel-kinestetik öğrenenler, etrafta hareket etmeyi, bir şeyler yapmayı, dokunmayı, konuşmayı ve vücut dilini kullanmayı isterler. Dolayısıyla bu gruba giren öğrenenler, fiziksel aktivitelerde (sporlar/dans/hareketler) ve el becerilerinde iyidirler. (Vincent&Ross, 2001). Buna göre, bedensel-kinestetik zeka alanı güçlü olan bireyler, yaparak-yaşayarak, model oluşturarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek en iyi şekilde öğrenirler. Bu zeka alanına hitap eden etkinlikler; drama, taklit yapma, rol yapma, tahta ve yer oyunları, görev kartları, model, dans, gösteri, ürün tasarlama, gezi planlama ve katılma, beden dili kullanma, spor etkinliklerine katılmadır (Yılmaz ve Fer, 2003).

Müziksel Zeka (Musical Intelligence)

Müziksel yetenek bir zeka olarak diğer testlerin ölçtüğünden daha farklı bir şeydir. Örneğin, beynin bazı bölümleri müziği üretmede ve kavramada önemli rol oynar. Bu alanlar karakteristik olarak beynin sağ yarım küresinde dururlar. Gerçi müziksel yetenek açık bir şekilde “sabit durmaz”, bir dil gibi spesifik bir alanda sabit durmaz (Gardner, 1993:17-18). Kısacası, müziksel yetenek bir “zeka” olarak birçok farklı kaynaktan gelir (Gardner, 1993:18).

Müziksel zeka, bir bireyin bir müzisyen, besteci, şarkıcı gibi müzik formlarını ayırt etmesi, dönüştürmesi ve ifade etmesi kapasitesine işaret eder (Armstrong, 2000). Müziksel zeka, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması, dönüştürmesi olarak tanımlanabilir (Saban, 2005).

Müziksel zekanın üç ögesi bulunmaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004:58):

- *Sesin perdesi*: Müziğin melodisini yansıtır.
- *Ritim*: Tempoyu ve akışı işaret eder.

- *Ses tonu:* Sesin ayırıcı tonuna karşı duyarlı olmayla ilgilidir.

Müziksel zeka, farklı müziksel formlar içinde yer alan ritimleri, perdeleri (akort), melodileri ve tonları alma, fark etme, dönüştürme ve anlatma kabiliyetidir (Green, Hill, Friday&Friday, 2005). Bu zeka alanı ile bir birey, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara, akustik düzene, müzik melodilerine, ritimlerine, tonlarına ve müzik enstrümanlarına karşı oldukça duyarlıdır (Saban, 2005). Müziksel zeka alanı güçlü olan bireyler, beste yapma, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi müziksel etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirirler (Bümen, 2002). Müzisyenler ve besteciler müziksel zeka alanı oldukça güçlüdür (Kılıç, 2002).

Gardner, müziksel ritmik zekanın dil ile ilişkisinin olduğunu belirtir. Çünkü müziksel ritmik zeka, anlamı belirtmede kullandığımız işaret sistemlerine dayanmaktadır. Bu nedenle, öğrenme etkinliklerinde ses çeşitlerine ve ses tonuna karşı duyarlı olmaları gerekir. Örneğin ritmik sayılar ya da elementler işlenirken el çarpma tekniği kullanmak, öğrencilerin bilişsel içeriği beyne ritmik bir yolla anlamalarına olanak sağlar (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Bu zeka alanına hitap eden etkinlikler; fondaki müziğe mırıldanma, düet yapma, tempo tutma, müzik eşliğinde sunu yapma, şarkı sözü yazma, söyleme, ritmik örüntüleri belirleme, dersi müzikle sunma, müzik bestesinin sonuna yeni bir bölüm ekleme ve enstrüman çalmadır (Yılmaz ve Fer, 2003).

Sosyal Zeka (İnterpersonal Intelligence)

Bu zeka alanı, bir bireyin çevresindeki diğer bireylerle iletişim kurma, onları anlama, bu kişilerin ruh durumlarını ve yeteneklerini tanımayı sağlar (Gardner, 1993; Armstrong, 2000; Bümen, 2002). Gardner'a göre sosyal zeka alanı güçlü olan bireyler, başka bireylerin ruh hallerine, mizaçlarına, güdülerine ve isteklerine karşı duyarlılık ve sorumluluk hissederler (Weller, 1999). Aynı zamanda kendi dışındaki insanların durumunu ve özelliklerini en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme olanağı tanır. Sosyal zeka alanı güçlü olan bireyler, bir grup içerisinde grubun diğer üyeleri ile işbirliği yapar, onlarla birlikte çalışır ve etkili olarak iletişim kurar (Saban,

2005). Liderlik becerileri, arkadaşlık becerileri, empatik olabilme, sosyal zeka alanı yüksek olan bireylerin karakteristik özellikleridir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Kendisi dışındaki bireylerin durumunu çok iyi algırlar ve empati kurarlar. Bu şekilde insanların duygu ve düşüncelerini çok daha iyi anlarlar. Politikacılar, terapistler, öğretmenler ve ebeveynler sosyal zeka alanları güçlü bireylerdir (Gardner, 1993; Kılıç, 2002).

Sosyal öğrenenler, birçok arkadaşının olmasını, insanlarla konuşmayı ve gruplara katılmayı isterler (Vincent&Ross, 2001). Bu nedenle sosyal zeka alanı güçlü olan bireyler, sosyal etkileşim içerisinde ve bir grup içinde daha iyi öğrenirler. Bu zeka alanına hitap eden etkinlikler; sosyal becerileri kullanma, toplantı düzenleme, sorunun çözümüne yardım etme, hizmet projesinde yer alma, kulüp kurma, rol yapma, grup etkinlikleri, işbirliğine dayalı öğrenme, eğitsel kol faaliyetlerine katılma, beyin fırtınası ve telekomünikasyon programı kullanmadır (Yılmaz ve Fer, 2003).

İçsel Zeka (Intrapersonal Intelligence)

Bir bireyin kendisini tanıması ve bu kendisi hakkında edindiği bilgi ile yaşama uygun hareket etmesi kabiliyetidir (Gardner, 1993; Armstrong, 2000; Green, Hill, Friday&Friday, 2005; Saban, 2005, Bümen, 2002). Gardner'a göre içsel zekanın üç temel ögesi vardır. Bunlar (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004):

- Kişinin kendi iç dünyasının ve sahip olduğu kaynakların farkında olması,
- Düşünce ve duygularını ayırt etmesi,
- Bütün bunları davranışları anlama ve yönlendirme amacıyla kullanmasıdır.

Bu zeka alanı ile bir bireyin kendisini objektif olarak değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkına varması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekleri kapsar (Saban, 2005). İçsel zekası güçlü olan birey, kendi kapasitesinin ve yeteneklerinin sınırlarını bilir ve davranışlarını buna göre yön verir. Saban'a (2005) göre içsel zekası güçlü olan bir birey, kendi potansiyelini bilir, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini veya çeşitli

durumlarda nasıl davranması, nelere yönelmesi ve nelerden uzak durması gerektiğini iyi hesap eder. Psikologlar ve psikoterapistler içsel zekası güçlü olan bireylerdir (Kılıç, 2002).

Bu zeka alanına hitap eden etkinlikler; kişisel değer yargılarını, felsefeyi açıklama, hedef ortaya koyma, bu hedefleri düzenleme, hedeflere dönük strateji belirleme, bireysel sorumluluk alma, kendi kendini yönlendirme, çabalarına ilişkin dönüt alma, kendi kendini değerlendirme, gazete makalesi yazma, günlük tutma, bireysel projeler üretmedir (Yılmaz ve Fer, 2003).

Doğacı Zeka (Naturalist Intelligence)

Doğacı zeka ile bir bireyin bir biyolog gibi canlıları tanıma ve karakteristik özelliklerine göre onları sınıflandırma yeteneğini veya bir jeolog yaklaşımıyla doğadaki bulutlar, kayalar ve taşların özelliklerine karşı oldukça ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir (Armstrong, 2000; Saban, 2005). Örneğin, Kaptan Cousteau çok iyi doğa bilimcisi olarak bilinir (Bümen, 2002).

Doğacı zekası güçlü olan bireyler, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler (Saban, 2005) ve her türlü doğal olgu üzerinde hissetmeyi, düşünmeyi ve eylem yapmayı isterler. Bitkilere, hayvanlara ve çevreye karşı ilgi, araştırma isteği bu zeka alanının en belirgin özelliğidir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Doğacı zekası güçlü olan bireyler doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılı olurlar. Bu zeka alanına hitap eden etkinlikler; doğa ve doğa olaylarını inceleme, yaşayarak öğrenme ve araştırmadır (Yılmaz ve Fer, 2003).

Çoklu Zeka Kuramı ve Öğretme-Öğrenme Süreci

Çoklu zeka kuramının öğretimsel etkinliklere katkı sağlaması amacıyla geliştirildiği söylenemez. Burada ilginç nokta kuramın eğitim programları, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde bir eğitim felsefesi ya da anlayışı haline gelmesidir. Nitekim çoklu zeka kuramı eğitimciler ve program geliştirme uzmanları tarafından oldukça benimsenmiştir. Bundan dolayı zeka alanlarına yönelik farklı birçok model

geliştirilmiştir (Bümen, 2005). Bu teori, aynı zamanda öğrenenlerin bireysel farklılıklarına değer veren, zengin etkinliklere dayalı programların hazırlanmasına olanak tanımıştır (Aşçı ve Demircioğlu, 2004).

Çoklu zeka kuramının temsilcisi Gardner, eğitimsel uygulamalar konusunda belirli bir model önermemektedir. Ancak Gardner'a göre, çoklu zeka kuramı eğitim uygulamalarına, öğrencileri istedik durumlara getirebilmek için eğitim programlarını planlamaya imkan vermesi ve farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmayı sağlaması gibi katkıları sağlamaktadır (Bümen, 2002).

Çoklu zeka kuramının öğretme-öğrenme sürecine en önemli katkısı insanların ortaya koydukları sözel ve sayısal yeteneklerine göre sınıflamak ve sıralamaktan vazgeçilip, herkesin sahip olduğu yeteneklerin keşfedilmesine olanak tanınmasıdır (Özden, 2002). Çoklu zeka teorisine göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil (Bağcı, 2003), eğitimin amacı aynı zamanda öğrencilerin zekalarının güçlü ve zayıf yönlerini fark etmek, değişik öğretim yöntemleri ile güçlü yanlarını ve potansiyellerini ortaya çıkarmak, geliştirmek ve kuvvetlendirmek olmalıdır (Kılıç, 2002; Bağcı, 2003).

Her bireyin kişilik ve fiziksel özellikleri birbirinden farklıdır. Aynı zamanda her bireyin algılama, anlama, düşünme biçimi, olaylara bakış açısı, problem çözme yeteneği ve öğrenme stili de birbirinden farklıdır (Kılıç, 2002). Dolayısıyla zeka, bazı psikologlar tarafından öğrenme yeteneğinin ölçüsü olarak tanımlanır (Morgan, 1999). Gardner'a göre, kuram aracılığıyla yeteneklerin geliştirilmesi, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi mümkündür. Aynı zamanda öğrencilerin güçlü oldukları zeka alanlarına uygun mesleğe (müzisyen, bilim adamı, sanatçı, sporcu vb.) ulaşmalarına rehberlik edebilir (Yılmaz ve Fer, 2003). Öyleyse öğretmen, çoklu zeka kuramı sayesinde öğrencilere çevre imkanı ile temas kurduracak ve her öğrencinin kendi özel yeteneğine uygun yönde ve en üst düzeyde gelişmesini sağlaması gerekir (Ayaydın, 2004).

Brualdy'e göre, çoklu zeka alanları biyolojik ve kültürel etmenlere dayanmaktadır. Nörobiyolojik alanda yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğrenme, hücreler arası sinaptik bağlardaki değişiklikler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğrenmenin beyin içindeki farklı temel etmenleri beyinde dönüşümden sorumlu özel bir bölgede bulunmaktadır. Öğrenme türlerindeki çeşitlilik, beyinde farklı bölgelerdeki sinaptik bağlantıların bir sonucudur. Örneğin beynin broca alanında meydana gelen bir hasar kişinin konuşma yeteneğini kaybetmesi ve konuşulanları anlamaması demektir. Zeka gelişiminde biyolojik etmenlerin yanı sıra kültürel etmenler de önemli rol oynar. Zira, her toplum için farklı zeka alanlarının olması önemlidir. Toplumun kültürel değerleri, bireylerin sahip oldukları yeteneklerin, dolayısıyla bu yeteneklere dayalı zeka alanları üzerinde yer almaktadır. Kültürel değerlerle desteklenen zeka alanları gelişme fırsatı bulur (Tuğrul ve Duran, 2003).

Cici'ye göre, çoklu zeka teorisinin sınıflarda kullanılmasıyla beynin gerek sağ gerekse sol lobu aktif hale gelir ve bu şekilde insan beyninin kullanım yüzdeliği artar. Champbell'e göre, beynin aktif olarak kullanıldığı ortamlarda öğrencilerin, yüksek düşünme becerileri gelişir, hayal güçleri zenginleşir ve öğrenme etkinliği artar. Her bir zeka alanı kendine özgü eğitim ve öğretim araçlarına, tekniklerine sahiptir. Eğitim ve öğretim programlarının oluşturulmasında ve çeşitlendirilmesinde çoklu zeka alanlarının kendine özgü tekniklerine yer verilebilir (Özdener ve Özçoban, 2004).

Çoklu zeka kuramına dayalı olarak geliştirilen eğitimsel uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığına ilişkin birçok araştırma sonucu bulunmaktadır. Ayaydın (2004:34-41) yapmış olduğu araştırma sonucunda, çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler ile yapılan derste öğrencilerin derse karşı ilgili ve istekli olduklarını ve öğrencilerin bu ilgi ve isteklerinin ders bitiminde de devam ettiğini belirtmektedir. Tertemiz (2004) "Çoklu Zeka Kuramı'na Göre Bütünleştirilmiş Etkinliklerin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi" konulu araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, "Taşıtlar ve Trafik" ünitesi etrafında bütünleştirilerek yapılan çoklu zeka kuramına destekli öğretimin, geleneksel öğretim yönteminin kullanılmasına göre matematik dersi açısından öğrencilerin başarıları üzerinde (deney grubu lehine) anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu saptanmıştır. Ayrıca

Bümen'e (2005) göre, çoklu zeka kuramının öğretim sürecine en büyük katkısının öğretmenlerin öğretim stratejilerini geliştirmede yaratıcılıklarını artırmasıdır.

2.3.2. Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim

İnsanlar birçok açıdan birbirinden farklıdırlar. Bu farklılıkların nedenleri, birey ve toplum açısından ortaya çıkan olası sonuçları her zaman ilgi çekici olmuştur. Birçok bilim alanı bu konunun aydınlığa kavuşması için önemli ölçüde katkı sağlamıştır. İnsanı ve onun karakteristik özelliklerini çözümlenmeye çalışmak oldukça zor ve karmaşık bir iştir. Bireyler arasındaki farklılıklardan çoğu zaman ilk dikkati çeken fiziksel farklılıklardır. Ancak bireyler, sadece fiziksel açıdan değil, aynı zamanda zihinsel (bilişsel), psikolojik, toplumsal ve kültürel açıdan da birbirlerinden farklılıklar göstermektedirler (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Dolayısıyla her birey birbirinden farklıdır.

Tek bir türün bütün üyeleri onları türün özellikleriyle donatan ortak bir kalıtımı paylaşırlar. Ancak türün içinde yer alan kalıtsal değişiklikler, bireyler arası farklılıklara yol açmaktadır. Dolayısıyla her birey, türe özgü kalıtımın yanı sıra bireysel kalıtımını da beraberinde taşımaktadır. (Morgan, 1999).

Doğuştan donanım ile edinilmiş donanımın veya kalıtım ve çevrenin belli insan davranışlarını tayin etmedeki görece katkısı tartışmalara yol açmıştır. Tartışmanın odak noktası çoğu zaman doğuştan donanıma karşı edinilmiş donanım veya kalıtıma karşı çevre şeklinde ifade edilmiştir. Bunların birbirine "karşı"lığı tartışma konusu olmuştur. Kalıtsımcılar, bireye özgü kalıtsal yapının kişiliği tayin ettiğini ileri sürerken, karşı görüşü savunan diğerleri ise, kişilerin kalıtım yönünden aşağı yukarı eşit olduğunu, kişiliğin çevre tarafından tayin edildiğini iddia etmişlerdir. Gerçekte kalıtım ve çevre veya doğuştan donanım ve edinilmiş donanımın kişinin yetenek, beceri ve psikolojik özelliklerini birlikte biçimlendirdiğini belirtmek mümkündür. Burada önemli olan nokta, bunların her birinin insan davranışları üzerindeki etkisini görebilmektir (Morgan, 1999).

Bireyler arasındaki farklılıkların oluşmasında kalıtım ve çevrenin önem derecesi eğitim programlarının belirlenmesi sırasında da tartışma konusu olmaktadır. Toplumun ekonomik yapısı, geleceğe yönelik hedefleri, yetiştirilecek insan gücünün niteliğini önemli ölçüde belirlemektedir. Tarım toplumlarında bedensel yeteneklerin, sanayi ve bilgi toplumlarında, zihinsel yeteneklerin, özellikle soyut düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi öngörülmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Öğrencilerin belirli bir tür öğretim uygulamasından yararlanma düzeyleri, tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımları ve her bir öğrencinin belirli bir türdeki öğretim uygulamasına tepkisi sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır. Smith ve Ragan, öğrencilerin öğrenmeleri ve belirli bir türdeki öğretimden yararlanma düzeyleri üzerinde etkili olan bireysel özellikleri *değişen* ve *değişmeyen* bireysel *benzerlikler* ve *farklılıklar* olarak dört ana kategoride ele almaktadırlar. Buna göre, (1) *Değişmeyen benzerlikler*; bireyde zaman içinde çok fazla değişmeyen, bireyler arasında da genellikle benzer olan özelliklerdir. Genel sağlık durumu ve yaşı birbirine yakın bireylerin duyu organlarının çeşitli uyarıcıları algılama kapasitesi ile insan beyninin bilgi işleme kapasitesinin yakın sınırlar içinde olması değişmeyen benzerliklere örnek gösterilebilir. (2) *Değişmeyen farklılıklar*; bireyde zaman içinde değişmeyen, ancak bir toplumdaki bireyler arasında değişkenlik gösteren özelliklerdir. Zeka bölümü (IQ), bilişsel biçim/öğrenme biçimi, psiko-sosyal özellikler, cinsiyet, ırksal köken değişmeyen farklılıklara örnek gösterilebilir. (3) *Değişen benzerlikler*; bireyde zaman içinde değişebilen, ancak bir toplumdaki bireylerin çoğunda genellikle benzer bir seyir izleyen özelliklerdir. Bireylerde zihinsel (bilişsel) gelişim, dil gelişimi, psiko-sosyal gelişim ve ahlaki gelişim süreçlerinin işleyiş mekanizması değişen benzerliklere örnek gösterilebilir. (4) *Değişen farklılıklar*; hem bireyde zaman içinde değişebilen, hem de bir toplumdaki bireyler arasında değişkenlik gösteren özelliklerdir. Bireyin zihinsel, dilsel, psiko-sosyal ve ahlaki gelişim düzeyi ile ön bilgi düzeyi değişen farklılıklara örnek gösterilebilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Eğitim araştırmacıları, eğitimi ve öğretimi daha etkili kılabilmek için araştırmalarını geleneksel öğretim modelleri olan öğretmen-merkezli öğretim anlayışından öğrenci merkezli öğretim modellerine yoğunlaştırmaktadırlar. Araştırmacılar, bunu gerçekleştirmek için de öğrenciler arasında var olan bireysel

öğrenme stili farklılıklarına dikkat çekerler (Kabadayı, 2004). Öğrenenin zekası, öğrenme stili, ilgi alanı ve denetim odağı öğretme-öğrenme sürecinde bireysel farklılıklara yol açmaktadır.

Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri, eğitim araştırmacılarının öğrenenin bilgiyi alma ve işleme yaklaşımını esas alarak geliştirdikleri kategorilerdir (Kolb, 1984, Akt: Buch&Bartley, 2002). Bu yönüyle bireysel bir farklılık olarak ortaya çıkan öğrenme stili nitel bir değişkendir, fazla sayısallaştırılmaz ve kolayca değişim göstermemektedir (Şimşek, 2004b:95).

Son birkaç yıldır bireysel öğrenme stilleri analizi inceleme ve tartışma konusu olmuştur. Heath, kişilik tiplerinin analizinin üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerine uygulanabilirliğini, Perry ise, teorisini öğrencilerin entelektüel gelişimi üzerindeki etkisini çalışmıştır. Sperry beynin sağ ve sol yarım küreleri üzerinde yapmış olduğu araştırmalar sonucunda, sağ yarım kürenin bilgiyi bütün olarak işlediğini, sol yarım kürenin ise, bilgiyi daha çok analitik olarak uyguladığını geniş bir şekilde çalışmalarında belirtmiştir (Briggs, 2000). Ayrıca, Bandler&Grinder'in Neuro Linguistic Programming alanında yapmış oldukları çalışmalar sonucunda öğrenme stilleri genel olarak dört kategoride sınıflandırılır. Buna göre görsel öğrenenler, slayt gösterisi, posterler, televizyon vb. gibi araç ve gereçlere; işitsel öğrenenler, hikayeler, şarkılar, video ve kaset çalarlara; kinestetik (bedensel) öğrenenler ise, fiziksel aktivitelere, yarışmalara ve dramalara; dokunsal öğrenenler ise, gösterilere, projelere, yazma ve çizme aktivitelere daha çok ihtiyaç duyarlar (Meehan, 2005). Bunların yanında, öğrenme tiplerine ilişkin olarak yapılan bazı sınıflamalar ise şunlardır (Şimşek, 2004b):

Alan bağımlı (field dependent) bireyler, algılamada bütüne odaklanır ve önce genel resmi görmeye çalışırlar. Nesnelere, olaylar ve kişiler arasındaki ilişkileri topluca değerlendirme eğilimindedirler. Tekil olaylar yerine çeşitli olayların ortaya çıkardığı genel durumun tartışmasını yaparlar. Başkalarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanırlar,

işbirliği yapmaya veya takım çalışması yapmaya yatkındırlar. Toplumsal iletişim becerileri gelişmiştir. Bireyci olmaktan çok paylaşımcıdırlar. Sosyal bilimler alanında daha başarılı olma eğilimi gösterirler.

Alan bağımsız (field independent) bireyler, çözümleneci düşünürler. Bütünden çok parçalar üzerinde (ayrıntılarda) yoğunlaşırlar. Her olayı ayrı değerlendirmek isterler, sorun çözerken önceden tanımlanmış yöntemler yerine, özgün nitelikli ilişkiler ve yeni yöntemler geliştirmeye çalışırlar. Bireysel çalışmaktan hoşlanırlar. Kendi yaşam alanlarını koruma güduları belirgindir. Başkalarıyla kolay bir şekilde geçinemezler ve bireyci bir anlayışa sahiptirler. Genellikle fen ve matematik alanlarında başarılı olma eğilimleri vardır.

Uyarlayıcı (accommodator) bireyler, yeni durumlara herhangi bir yakınlık ve direnç göstermeden katılabilmekte ve karar verme ya da sorun çözmeye yetenekleri ile hareket etmektedirler. Sorun çözmeye mantıksal çözümlenmeler yerine duygularıyla hareket etme eğilimindedirler. Bilgi konusunda, kendi teknik becerilerinden çok diğer insanlara güvenirlere. Öğretim durumlarında, kişisel deneyimlerini ve planlarını gerçekleştirmeyi düşünür, yeni ve meydan okuyucu durumlara katılmayı yeğlerler.

Ayrıştırıcı (diverger) bireyler, yeni durumlara yansız ya da direşsiz biçimde katılmakta ve gözlem yaparak ya da tasarlayarak çoklu bakış açısı geliştirmektedirler. Ayrıştırıcılar, genelde somut kavramsallaştırmayı kullanma ve yansıtıcı işlem yapma eğilimi gösterirler. Aynı konuda birçok fikir üretmeyi gerektiren beyin fırtınası gibi durumlardan hoşlanırlar. Kültürel bilgi toplama çabası içindedirler. Gözlem yapmaya olanak tanıyan anlatım, okuma, gösterim gibi somut örnekler sunmayı tercih ederler.

Birleştirici (converger) bireyler, gözlemlerini kavramsal biçimde bütünleştirerek karar verirler ya da sorun çözerler. Bunun içinde bilgiyi etkin bir şekilde kullanırlar. Sorun çözmeye ve sorunlara yanıt bulmada oldukça yetkindirler. Toplumsal konular ve bireyler arası sorunlarla uğraşmak yerine, teknik görev ve sorunlarla uğraşmak isterler.

Özümseyici (assimilator) bireyler, gözlemlerini kavramsallaştırırlar, gözleyerek ya da tasarlayarak çoklu bakış açısı oluştururlar. İnsanlarla daha az ilgilenirler. Soyut fikir ve kavramlara daha çok yoğunlaşırlar. Okumayı ve kuram geliştirmeyi severler.

Girişken (impulsive) bireyler, farklılıklara ya da ayrıntılara çok dikkat etmezler ve uyarıcı duruma karşı hızla tepki verirler. Dikkatli bir şekilde gözlem yapmadıkları için aceleci davranırlar ve hata oranları yüksektir. Bu bireyleri genelde dürtüleri yönlendirir ve belki de bu yüzden kendi dürtülerini denetim altında tutmada güçlük yaşarlar.

Yansıtıcı (reflektive) bireyler, her uyarıcı durumu, yeni ve farklı bir bağlam olarak görürler. Hızlı davranmak yerine, belirsizliği anlamaya çalışırlar ve bu amaçla seçenekleri dikkatli bir şekilde gözden geçirirler. Dolayısıyla yavaş tepki gösterirler, ama doğru karar verirler. Sorunları çözmek için kişisel denenceler geliştirirler ve bunları düşünsel açıdan sınarlar. Bu bireylerde fazla tedirginlik görülmez, sabırlıdırlar, kuşkuculuk vardır, saldırganlık eğilimi düşüktür ve kırılma eğilimi düşüktür.

Browning, insanların kendilerine ulaşan verileri işlemede analitik, kavramsal, yapısal ve sosyal olarak dört ayrı düşünme biçimi kullandıklarını belirtir. *Analitik düşünenler*, olgu, rakam, yön ve nedenlerle ilgilenirler. Gerçekte nelerin geçerli olduğu onları daha çok ilgilendirir. Somut düşünceyi tercih ederler. *Kavramsal düşünenler*, zihinlerinde hep problemin ait olduğu büyük tabloyu resimlemek isterler. Soyut düşünceye ilgi duyarlar. İnsanları ve olayları anlamaktan çok düşünce üretmeyi severler. *Yapısal düşünenler*, problemin asıl nedenini bulmak için sistematik bağlantılar kurarlar. Problemi tanımlamak ve çözüm üretmek için karşılaştırmalar yaparlar. *Soyut düşünenler* ise, ortak çözüm önerileri geliştirmeye çalışırlar. Başkalarının düşüncelerini dikkate alırlar, değer verirler (Özden, 1999a).

İlgi Alanları

İlgi alanları, ilgi envanterlerinin uygulanması sonucu elde edilen puanlar üzerinde yapılan faktör analizi çalışmaları ile saptanmıştır. Super ve Crites çeşitli ilgi

envanterlerinden elde edilen puanlara faktör analizi tekniğinin uygulanması ile elde edilen çeşitli faktörlerden ortak olanları şunlardır (Kuzgun, 2004b):

Bilim ilgisi: Doğal ve toplumsal olayların neden ve nasıl olduğunu anlama, bilimsel bilgiye bir şeyler katma ve bu bilgiyi uygulama arzusunu ifade eder. Doktorlar, biyologlar, sosyologlar, fizikçiler bu ilgi sınıfına girerler.

Maddi ilgi: Somut şeylerle uğraşmaktan, bilginin ne işe yarayacağı konusu ile ilgilenmekten hoşlanmayı ifade eder. Bu ilgi alanı daha çok mühendis ve teknisyenlerde görülür.

Sosyal yardım ilgisi: Bu ilgi insanlarla insan olarak ilgilenmeyi, onları anlamaya, geliştirmeye, sıkıntılarını azaltmaya çalışma isteğini ifade eder. Bu tür ilgi alanı öğretmenlik, sosyal hizmetler ve psikolojik danışmanlık vb. gibi mesleklerde görülür.

Sistemik ilgi ya da iş ayrıntıları ilgisi: Bu ilgi işleri düzenli bir şekilde yapmayı içerir. Kayıt tutma, dosyalama, yazıları belirli bir sisteme göre sınıflandırma bu ilgi ile ilgili işlerdir.

İş ilişkileri ilgisi: Bu ilgi alanına sahip insanlar, insanları ikna etmekten ve bir ürünü, bir hizmeti satmaktan hoşlanırlar.

Edebiyat ilgisi: Edebiyat ilgisine sahip insanlar, duygu ve düşünceleri sözel olarak etkili bir şekilde ifade etmekten, başkalarını etkilemekten ya da bu biçimde yazılmış eserleri okumaktan, incelemekten hoşlanırlar.

Müzik ve sanat ilgisi: Duyguları sanat yoluyla ifade edebilmekten hoşlanma olarak nitelendirilebilecek bu ilgi alanı aslında birbirinden farklı yeteneklere dayanır.

İlgi, genel güdüyü oluşturan öğelerin en önemlisi olarak öğretme-öğrenme sürecinde davranışı başlatma, yönlendirme ve sürdürmede etkili olan bir iç uyarıcıdır.

Betz ve Hackett'e göre bir alana duyulan ilgi, bir kimseyi başarıya güdülemede çok etkili bir etmen olabilir (Kuzgun, 2004b).

Denetim Odağı

Denetim odağı, kişinin olayların nedenlerini nerede aradığı ve görmeye çalıştığını ifade etmektedir. İçten denetimli kişiler olayların nedenlerini kendilerinde ararlarken, dıştan denetimli bireyler olayların nedenlerini kendi dışlarında ararlar. Örneğin, içten denetimli öğrenci başarılı olduğunda başarısını çalışmasına ve zekasına ait olduğunu düşünürken, dıştan denetimli öğrenci ise, öğretmenin bol not verdiğini kolay sorular sorduğunu düşünür (Bacanlı, 2002).

Araştırmalar, içsel denetimlilerin; entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla çaba harcadıklarını, okul başarılarının daha yüksek olduğunu, özellikle yarışma ortamlarında daha etkin olduklarını göstermektedir. İçsel denetimlilerin, diğerleri ile karşılaştırıldığında, olumsuz etkilere daha fazla direnen, kişisel özgürlüklerinin kısıtlanmasına güçlü biçimde tepki gösteren, kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan, yüksek derecede öz saygı ve olumlu öz kavramına sahip, daha fazla kişisel sorumluluk üstlenebilen, atılgan, girişimci, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli, sosyal, objektif kişiler oldukları; savunma mekanizmalarına daha az başvurdukları, etkili iletişim kurmada daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Dışsal denetimliler ise, çeşitli konularda yeterlilik düzeyleri yüksek olan ve daha düşük beklenti düzeyine sahip, artan depresif özellikler taşıyan, kendine saygı ve öz saygı düzeyi düşük özellikler gösterirler. Yaşamlarının başkaları tarafından denetlendiğine inanırlar. Çevrelerinde değişiklik yapma konusunda içsel denetimlilere göre daha edilgendirler. Çünkü çevre üzerinde denetimlerinin olmadıkları kanısındadırlar. Bu durum onların daha kaygılı, edilgen, kuşkucu ve dogmatik olmalarına yol açar. Başarılı olduklarında, başarısız oldukları zamanlara oranla daha çok kaygı taşırlar (Yeşilyaprak, 2004).

Yapılan araştırmalar sonucunda denetim odağı ile başarı arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacıların vardığı genel bulguya göre; içsel denetim ile akademik başarı arasında pozitif ve yüksek bir ilişki ortaya çıkarken; dışsal

denetim ile akademik başarı arasında negatif ve yine yüksek bir ilişki ortaya çıkmıştır (Yeşilyaprak, 2004).

Öğrenme süreci, öğrencilerin ihtiyaçları etrafında yapılandırılmaya gereksinim duymaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde bir takım öğrenme önceliklerinin olduğu görüşüne gösterilen duyarlılığın yanında, bireysel öğrenme sorununun da hesaba katılması gerekir (Meehan, 2005). Eğitim araştırma ve uygulaması, öğretimsel sürecin öğrenenlerin çeşitli öğrenme stillerine uygun hale getirildiğinde, öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleştiğini saptamıştır (Buch&Sena, 2001; Kolb 1984, Akt: Buch&Bartley, 2002).

Eğitim planlamaları yapılırken ve eğitim programları geliştirilirken hem bireylerde ortak davranışların geliştirilmesine, hem de özel yeteneklerin keşfedilip geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Eğitsel süreçlerde bireylerin benzer (ortak) ve farklı yönlerinin dikkate alınması gereğinin uygulamalarda gerçeğe dönüştürülmesi ise tüm eğitimcilerin, özellikle de öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları ortadan kaldırmaya yarayacak önemli bir adım atmış sayılırlar (Peker ve Aydın, 2003).

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar öğretme-öğrenme süreçleri açısından eşit düzeyde önem teşkil etmektedir. Bu nedenle burada daha etkili, verimli ve çekici öğretme-öğrenme süreçlerinin tasarlanması ve uygulanmasına işlevsel katkı sağlayacak bireysel farklılıklara dayalı öğretimsel etkinliklere yer verilmelidir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili araştırmalar bölümünde, yeni programlara ilişkin olarak yapılan literatür taraması sonucunda araştırmayı destekleyen ve araştırmaya ışık tutan çalışmalar alfabetik sıraya göre yer verilmiştir.

Akyol (2005), “İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi” konulu çalışmasında, ilk okuma yazma öğretimine eklenen yeni boyutlar tanıtılmış ve ses temelli cümle

yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada ses temelli yöntemin özellikleri ve aşamaları tanıtıldıktan sonra örnek uygulamalara yer verilerek, neden bitişik eğik yazıyla okuma yazmaya başlandığı üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonucunda ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki esnekliğine ve bitişik eğik yazı kullanmanın pek çok avantajı beraberinde getirdiğine dikkat çekilmiştir.

Aykaç ve Başar (2005), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi” konulu çalışmaları ile programın öğrencilerin sosyalleşme gereksinimlerini karşılamada etkililik derecesini ve eğitim kurumlarının mevcut insan gücü ve alt yapı bakımından programın uygulanmasına ne derecede uygun olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Bunun için programı uygulayan 25 sınıf öğretmeni ile görüşme yaparak yeni program hakkındaki düşünceleri almışlardır. Öğretmen görüşleri ve iki programın karşılaştırılmalı olarak incelenmesi sonucunda elde edilen verilere göre, deneme uygulaması yapılan yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlandığı ve programın, öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanmasına, öğrencilerin etkinliklere aktif bir şekilde katılmasına ve bilgilerin öğrenci tarafından yapılandırılmasına olanak sağladığı belirtilmiştir. Araştırmada, sınıfların kalabalık olması nedeniyle her öğrenci bireysel olarak değerlendirilmediği vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenler, programın uygulanması sırasında gerekli araç-gereç sıkıntısı çektiklerini bildirmişlerdir.

Baykul (2005), “2004-2005 Yıllarında Çıkarılan Matematik Programı Üzerine Düşünceler” konulu araştırması ile eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine açıklık getirerek, yeni programı süreç, içerik ve ölçme ve değerlendirme ve ilişkilendirme boyutları bakımından irdelemeye çalışmıştır. Araştırmada programın bir yıl gibi kısa bir süre içerisinde beş defa değiştirildiği belirtilerek, bunun programın ne kadar zayıf olduğunu gösterdiği ileri sürülmüştür. İçerik yönünden, programın olumlu ve olumsuz yönlerine vurgu yapılmıştır. Programda ölçme ve değerlendirme açısından bazı eksikliklerin olduğu ve Hayat Bilgisi ve Türkçe dersleriyle ilgili olarak yapılan ilişkilendirmelerin ilgili dersin programında bulunmadığına işaret edilmiştir.

Bayram (2005), 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının etkililiğini öğretmen adayı görüşlerine dayanarak değerlendirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 171 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Araştırmada, programlara ilişkin amaçların gerçekleşmesi, temel yapı ve yaklaşımların oluşması, öğretme-öğrenme sürecinde iyi işleyişin sağlanması ve okul iklimi boyutları açısından öğretmen adaylarının düşünceleri alınmıştır. Buna göre katılımcılar, 2004 programının 1998 programına göre daha olumlu sonuç verdiğini belirtmişlerdir.

Binbaşıoğlu (2005), “İlkokuma ve Yazma Programı ve Öğretimi” konulu yapmış olduğu araştırması ile eski ve yeni ilkokuma ve yazma dersi öğretim programlarını felsefi yaklaşım, amaç, içerik açısından karşılaştırarak, ayrıca her iki programın genel bir değerlendirmesini yapmıştır. Buna göre araştırmada, yeni ilk okuma yazma öğretimi uygulamalarında çocuğun yeterince hazırlanamadığı ve ses yöntemiyle hızlı ve akıcı bir okuma alışkanlığı kazandırılmayacağı belirtilmiştir.

Bukova-Güzel ve Alkan (2005), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı yeni ilköğretim programı pilot uygulamasının ana değişime ne denli uyulduğu ve ne tür güçlüklerle karşılaşıldığını belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla araştırmada, önceden denenmiş, Constructivist Learning Environment Survey (CLES) ölçeği, ülkemiz koşullarına uyarlanarak ve geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, uygulama okullarında öğrenim gören 253’ü erkek, 347’si kız olmak üzere toplam 600 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca, aynı okullarda görev yapmakta olan 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Derlenen veriler öğretmenlerin yeni öğrenme ortamında sınıf yönetiminde ve kavramların oluşturulması aşamasında etkinlik seçiminde zorlandıklarını, sorumluluk paylaşımına yanaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına daha sıcak baktıkları ortaya çıkmıştır.

Can (2005), “Bir Öğretim Lideri Olarak Okul Yöneticisinin İlköğretim Programlarının Geliştirilmesindeki Yeterliliği” konulu araştırması ile ilköğretim okulu yöneticisinin yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesindeki yeterliliğini irdelemiştir. Bunun için geliştirilen ölçek, Kayseri ilinde görev yapan 235 öğretmen, yönetici ve denetmene uygulanmış ve sağlanan verilere göre sonuçlara

gidilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yeni ilköğretim programı hakkında yöneticilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, programla ilgili araç-gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılmadıkları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları oluşturamadıkları ortaya çıkmıştır.

Canerik (2005) “Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi” konulu çalışması ile yeni programa genel bir bakış açısıyla yaklaşmış ve eski programla bazı karşılaştırmalar yaparak çeşitli sonuçlar ortaya koymuştur. Buna göre araştırmada, eski programın temel felsefesi ulusallık olarak vurgulanırken yeni programın temel felsefesinin Avrupa Birliği (AB) normlarına uygunluk olduğu belirtilmiştir. Yaşanan değer değişimi ve küreselleşmenin programı önemli ölçüde etkilediği ve Türk toplumunun ihtiyaçlarından ziyade AB’nin gereksinimlerinin ön plana çıkarıldığı vurgulanmıştır. Çalışmada belirtilen bir diğer önemli nokta, yeni programda ulusal kavramlara eski programa göre daha az yer verilmesidir. Eski programın genel amaçlarında Atatürk, Türk, vatan, millet, Cumhuriyet gibi kavramlara 43 kez yer verilirken, benzeri kavramlar yeni programın genel amaçlarında 10 kez geçmektedir. Benzeri duruma ders kitaplarında rastlamanın da mümkün olduğu çalışmada belirtilmiştir. Bir diğer önemli değişiklik Atatürkçülük konularına yeni programda yer verilmeyişidir. Programın en zayıf yönlerinden biri, öğretmen ve yöneticilere yeni programa ilişkin yeterli eğitimin verilmediği şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca okullardaki araç-gereç ve alt yapı eksikliğinin de programın uygulanması ve başarıya ulaşmasında en önemli sorunlardan biri olduğu belirtilmiştir.

Cemiloğlu (2005) yaptığı araştırma ile taslak Türkçe dersi programını eğitim felsefesi açısından değerlendirmeye çalışmıştır. Ayrıca bu çalışmada 1981 programı ve taslak Türkçe dersi programı karşılaştırılarak olumlu ve olumsuz yönleri felsefi açıdan irdelenmeye çalışılmıştır. Temel felsefesi okunanı ve dinlenenin anlama ve yazılı olarak ifade edebilme olan 1981 programının yetersiz bir program olmadığı; ancak program geliştirme sürecinden geçirilmesi gerektiği bu çalışmada üzerinde durulan en önemli nokta olduğu belirtilmiştir. “Bireysellik, ulusallık ve evrensellik” sıralaması, hem eski hem de taslak programın gözettiği ortak noktalardan biri olarak belirtilmiştir. Her iki programda ortak olan bir diğer unsurun “çevre bilinci” olduğu vurgulanmıştır. Taslak programda yapılandırıcı anlayışa ve bireysel farklılıklara dikkat çekildiği; ancak bu kavramların 1981 programında da yer aldığı belirtilmiştir. Taslak programda yer alan

tematik anlayışın yapılandırmacılıkla desteklendiğini ve yeni programda yer alan bu yeniliğin 1981 programına göre çok ileri düzeyde bir gelişme olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, felsefi açıdan ihmal edilmemesi gereken bir başka konunun da estetik kaygı olduğu ve bu kaygının yeni programa göre hazırlanacak kitaplarda dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Collins (2005), “İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi” konulu çalışması ile Türkçe 4 ve 5. sınıf programlarının ilköğretim okullarındaki pilot uygulamaları değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışmada yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile eski program eğitim felsefesi, hedefler, kazanımlar, içerik, ölçme ve değerlendirme açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %94’ü yeni programa yönelik olarak kendilerine verilen 2 haftalık seminerin hem içerik hem de uygulama bakımından yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcıların %98’i eski program ile yenisi arasındaki farkın ağırlıklı olarak “uygulama” ve “değerlendirme” olduğu ancak seminerin bu alanlarda zayıf kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi programı “öğrenci merkezli ve çoklu zeka yaklaşımına” göre uyguladıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcıların hepsi yeni programda “yazma”, öğrenme alanında öğrencilerin “yaratıcı ve eleştirel düşünme” yönlerinin çok arttığını vurgulamışlardır. Katılımcılar, yeni programın başarılı olması için sınıf mevcutlarınının 30 öğrenciden fazla olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çoşkun (2005), pilot uygulaması yapılan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ve uygulamaları hakkında 4. ve 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerini değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 7’si erkek ve 7’si bayan olmak üzere 14 öğretmen ve 57’si erkek 67’si kız olmak üzere toplam 124 öğrenciyle yapılan yazılı mülakatlardan elde edilen veriler, nitel araştırma prosedürleri uygulanarak çözümlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin yeni programa yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer verme açılarından yetersiz olduğunu; zaman zaman materyal sıkıntısı çektikleri; buna rağmen yeni programı, öğrenme alanları, öğretme-öğrenme ile ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından çok olumlu buldukları saptanmıştır. Araştırmada öğrenciler, bu seneki derslerinde kullanılan yeni yöntemler, yeni materyaller ve etkinlikler sayesinde konuları

daha iyi anladıklarını, düşüncelerini daha rahat ifade edebildiklerini ve derslerin daha eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir.

Çelenk (2005), “Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi” konulu araştırması ile ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarına ve yöntemlerine açıklık getirerek, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okuma öğretimindeki gelişmelere de değinmiştir. Ayrıca araştırmada, ilk okuma-yazmada öğrenme sürecinin nasıl geliştiği, ilk okuma yazma öğretiminde harf-ses algısının önemi ve Türkçe’nin okuma-yazma öğretiminde sağladığı kolaylıklar belirtilerek, yeni ilk okuma yazma öğretim programı değerlendirilmiştir.

Çiftçi (2005), “İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında deneme uygulaması yapılan yeni ilk okuma yazma programı ile mevcut programı felsefi yaklaşım, amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırmıştır. Bunun için, deneme aşamasında olan ilk okuma yazma programının uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla, Bolu ilinde yeni programı uygulamayan 37 öğretmene, 18 okul yöneticisine ve 10 müfettişe anket uygulanmıştır. Betimsel nitelikli olan bu çalışmada veriler, yüzde, frekans, tek yönlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, programın kazanımlarının öğrencilerin ihtiyacını karşıladığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, eğitim ihtiyaçlarına uygun olduğu, kazanımların birbiriyle tutarlı, yeterince açık ve net olduğu, kazanımların gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğu ve kazanımların öğrencilerin dil gelişimini olumlu yönde etkilediği, katılımcılar tarafından şiddetli bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca içeriğin anlamlı olduğu, içeriğin sunuluş sırasının öğrenme ilkelerine uygun olduğu, içeriğin, önemli, dayanıklı ve geçerli olduğu, ilk okuma yazmada kullanılan yöntemlerin etkili olduğu katılımcılar tarafından şiddetli bir şekilde belirtilmiştir.

Ercan ve Altun (2005), yapmış oldukları araştırma ile 4 ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Bunun için, Bolu ilinde programı uygulayan 7’si bayan ve 13’ü erkek olmak üzere toplam 20 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Veriler içerik ve betimsel analiz yöntemlerine göre çözümlenmiştir. Buna göre öğretmenler, araştırmacı ve

sorgulayıcı öğrenciler yetiştirmesi; öğrenci merkezli olması; her öğrencinin her etkinliğe katılarak kendini ifade edebilmesi ve konu yoğunluğunun azaltılmasının programın olumlu yönleri olarak gördükleri, bunun yanında, bazı sıkıntılar dile getirilmiştir. Hizmet içi eğitimlerinin zamanının uygun olmadığını ve sürenin kısa olduğunu ifade etmişlerdir.

Erdoğan (2005) “Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları” konulu araştırması ile, yeni geliştirilen 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını, uygulama sürecinde öğrenci ve öğretmen bakış açısıyla analiz etmeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yeni programların denendiği iki okulda görev yapan beş fen bilgisi öğretmeni ve 56 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bunun için öğretmen ve öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan formlar verilmiştir. Öğretmenlere yeni programa ilişkin sorular yöneltilirken, öğrencilerden ise, bir önceki yıl işledikleri fen bilgisi dersi ile bu yıl işledikleri fen ve teknoloji dersini karşılaştırmaları istenmiştir. Veriler nitel araştırma yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen sonuçların benzerlik gösterdiği görülmüştür. Gerek öğretmenler gerekse öğrenciler, eski müfredatı öğretmen merkezli ve sonuç odaklı olarak nitelendirdikleri; yeni müfredatın ise, öğrenci merkezli olduğunu ve yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan sağladığı belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yeni programı öğrenme süreçleri bakımından daha iyi bulduklarını ifade etmişlerdir.

Gömlüksiz (2005), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, yeni ilköğretim programın uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla dört alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için Diyarbakır ilinde pilot okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları eğitim ortamı, programı tanıma, programı benimseme ve programı uygulama biçiminde adlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Bolu ve Samsun ilinde 62 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 982 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, yeni programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri arasında il, sınıf mevcudu ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, İstanbul,

Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay ilinde görev yapan öğretmenler, programların uygulandığı eğitim ortamı bakımından okullarının “orta” düzeyde, Van, Samsun ve Bolu illerinde görev yapan öğretmenler ise, “çok” düzeyinde uygun olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada, İstanbul, Hatay ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin yeni programları “çok” düzeyinde, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van ve Bolu ilindeki öğretmenlerin ise, “orta” düzeyde benimsedikleri saptanmıştır. Ayrıca, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Bolu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin tamamı yeni programları “çok” düzeyinde uyguladıklarını bildirmişlerdir.

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005), “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” konulu yapmış oldukları araştırma ile 2004-2005 öğretim yılında deneme uygulaması yapılan ilköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde yeni programların deneme amaçlı uygulandığı 10 okulda görev yapan 50’si kadın ve 22’si erkek olmak üzere toplam 72 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, alanyazın taraması ile elde edilen bilgilerin yanı sıra tarama modeline uygun olarak anket ve gözlem formu olmak üzere iki tür veri toplama aracıyla sağlanmıştır. Tarama modeli niteliğinde olana bu araştırmada veriler yüzde hesaplamalarından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki gelişim, yeni programların içerdiği yaklaşımlar, öğretimi tasarılama ve uygulama ile ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Gözlem formu faktörüne ilişkin performans puanları dikkate alındığında ise, öğretmen anketindeki puanlara göre daha düşük çıktığı saptanmıştır.

Güneş (2005), “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?” konulu yapmış olduğu araştırması ile ses temelli cümle yönteminin niçin seçildiği, özellikleri, aşamaları, ilkeleri, cümle yöntemine göre farklılıkları ve bitişik eğik yazıya ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmada, ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazının 120 pilot okulda denendiği vurgulanarak, yapılan gözlemler sonucunda ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin; grup halinde ve kısa süreli okuma-yazmada öğrenmeye geçtikleri, düzgün el yazısı yazdıkları, dikkat düzeylerinin arttığı, anlama düzeylerinin arttığı ve öğrenme sürecinde aktif oldukları belirtilmiştir.

Türkçe dersi programına ilişkin bir diğer araştırma İlhan (2005) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu estetik eğitimi açısından incelenmiştir. Türkçe öğretim programı bütünüyle incelenerek estetik eğitimiyle doğrudan ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Programda estetik eğitime ilişkin kavramlara yer verildiği belirtilmiştir; ancak örnek metinler incelendiğinde yazım kuralları, seçilen resim ve fotoğraflar açısından pek çok sorun olduğu vurgulanmıştır. Programda yaratıcı dramaya yer verilmesi sevindirici bir gelişme olarak belirtilmiştir. Yine yeni programda okuma dosyasının yer alması ve çocuk kitaplarının özelliklerine yer verilmiş olması olumlu bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca yeni ilköğretim programlarında istenen sonuca ulaşabilmek için öğretmenlerin estetik eğitim alanında bazı yeterliliklere sahip olmaları gerektiği özellikle vurgulanmıştır.

İra, Yenal ve Erol (2005), yapmış oldukları araştırma ile örgüt kültürü ve öğretimsel liderlik kavramlarına açıklık getirerek, örgüt kültürü ve öğretimsel liderlik bağlamında yeni programın uygulanmasını değerlendirmişlerdir. Araştırmada, müfettişlere, yöneticilere ve öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimin yetersizliği vurgulanarak, bu durumun karmaşaya yol açtığı ve eğitim-öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmiştir.

Kaptan (2005), Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını çeşitli boyutlarıyla inceleyerek, programının güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Buna göre, gelişmiş ülkelerin programlarında yer alan temaların ve yeni eğilimlerin dikkate alınması; yapılandırmacı yaklaşımın esas alınması; öğrenme alanları yaklaşımının geliştirilmiş olması; programda sarmallık ilkesinin temel alınması; etkinliklerin fazla olması; performansa dayanıklı değerlendirmelere ağırlık verilmesi ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarının (sürece dayalı değerlendirmenin) daha etkin vurgulanması programın üstün yanları olarak vurgulanmıştır. Bunun yanında, kapsamın yoğun olması; her sınıftaki ünite sayısının çok artmış olması; kazanım sayısının çok artmış olması; kapsamla ilgili aşamalılık ve verilen açıklamaların yetersizliği; kavram haritalarının çok ayrıntılı ve bazılarında yanlışlıklar olması; diğer disiplinlerle ilişkilendirmelerin yapılmamış olması ve özellikle programın estetik gelişim açısından yetersiz olması programın zayıf yönleri olarak değerlendirilmiştir.

Kutlu (2005), “Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi” konulu yapmış olduğu kuramsal araştırma ile yeni ilköğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme boyutunu irdelenmiştir. Araştırmada, okul öğrenmelerinin ölçülmesinde kullanılan yeni ölçme ve değerlendirme (durum belirleme) yaklaşımları ve öğretmenlerin bu yaklaşımları etkili kullanabilme koşulları belirtilmektedir. Ayrıca araştırmada, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme kavramlarına yer verildiği, ancak bu kavramların ne anlama geldiği ve uygulamaya yönelik örneklerin programlarda yer almadığı belirtilerek eleştirilmiştir.

Küçükahmet (2005), araştırmasında 2004 Hayat Bilgisi Programını değerlendirilmeye çalışmıştır. Buna göre araştırmacı, bir çok kazanımın kazanım ifadesi ile bitmediğini, kazanımların oldukça karmaşık ve yanlış temada olduğunu, bazı kazanımların ise önyargılı olduğunu, bazı kazanımlarda kavram kargaşası yaşandığını, ve bazı kazanımların çok kapsamlı olduğunu ileri sürmüştür. Aynı zamanda araştırmacı, program hazırlayıcıların etkinlik önermeleri yerine öğretmenlerin etkinlikleri kendilerinin zenginleştirmelerinin daha uygun olacağını, programın çoğu yerinde yöntem ve tekniğin karıştırıldığını ve programda yer alan ölçme ve değerlendirmenin programın en zayıf halkasını oluşturduğu belirtmiştir.

Merter (2005) araştırmasında, yeni Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programlarını “Eğitim Sosyolojisi” açısından irdelleyerek, olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmeye çalışmıştır. Buna göre araştırmada, etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı; programın öğrenci merkezli bir hale getirildiği; programlar arasında temalar arasında ilişki kurularak, dersler arasındaki etkileşimsizliği ve parçalanmışlığı giderdiği belirtilmiştir. Bunun yanında, programların olumsuz yanlarına da vurgular yapılarak, programlarda bireyin içinde yaşadığı “Toplum ve Kültür” yeterince “Hedef Belirleyici” olarak ele alınmadığı; aktivite ilkesi esas alındığı için programlarda “Toplumsal Faydayı” ve “Sosyalleşmeyi” sağlayacak hedef, davranış ve etkinliklere yeterince yer verilmediği; fırsat eşitsizliğini artırıcı nitelikte olduğu; uzak hedefleri gerçekleştirebilecek bir program olmadığı ileri sürülmüştür.

Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç (2005), yeni matematik dersi öğretim programının; amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutlarının uygunluğu, birbirleriyle tutarlılığı ve yaşanabilecek olası sorunlar yönünden değerlendirmeye çalışmışlardır. Nitel yöntem kullanılan araştırmada öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada yeni ilköğretim programlarıyla ilgili bir tanıtım seminerine katılan 100 sınıf öğretmeninden 20 gönüllü öğretmen seçilmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel çözümleme tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri yeni Matematik Dersi Öğretim Programını amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme bakımından genelde olumlu bulurlarken; programın uygulanması açısından öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı ve veli açısından karşılaşılabilecek bazı sıkıntıların yaşanabileceğini dile getirmişlerdir.

Özden (2005) araştırmasında, Hayat Bilgisi Programını değerlendirmeye çalışmıştır. Bunun için Samsun ilinde programı uygulayan 20 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Buna göre, katılımcıların bir kısmı programda öngörülen kazanımların değiştirilmesini doğru bulurken, bir kısmı da değişikliği gereksiz bulmuştur. İçerik konusunda katılımcılar, eski programda bilgi yüklemesinin, ancak yeni programda bilgiye ulaşmanın esas alındığını, ancak aynı zamanda içeriğin karmaşık olduğunu da belirtmişlerdir. Araştırmada katılımcılar, etkinlikleri günlük yaşamla bağdaştırmakta güçlük yaşadıklarını ve bu nedenle zaman zaman kazanımlar arasında kopukluklar yaşandığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, uygulamada en çok sıkıntı çektikleri konunun ise ölçme ve değerlendirme olduğunu ifade etmişlerdir.

Pesen (2005), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programı’nın Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, önce matematik öğretme-öğrenme sürecinin nasıl olması gerektiği betimlemiş, daha sonra da yeni programın öğretme-öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunu değerlendirmiştir. Buna göre araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme modellerine yönelik olarak programlarda açıklayıcı bilgilerinin olmasının

yararlı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca programın vizyonu, yaklaşımı ve temel öğeleri kısmını içeren bilgilerin yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

Polat, Tanrıverdi ve Apak (2005), yapmış oldukları araştırma ile, yeni ilköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların gerçekleştirilebilirlik düzeyini, uygulama öğretmenlerinin görüşleri, eski programı uygulayan öğretmenlerin ve programın tanıtıldığı Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin algılarına dayalı olarak belirlemeye çalışmışlardır. Bunun için, Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki kazanım cümleleri beşli likert tipi ölçeğe dönüştürülmüş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programda yer alan kazanımların büyük çoğunluğu “büyük oranda” gerçekleştirildi/gerçekleştirilebilir şeklinde değerlendirilmiştir. “Hiç” gerçekleştirilemedi/gerçekleştirilemez ve “çok az” gerçekleştirildi/gerçekleştirilebilir şeklinde değerlendirilen kazanımın bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca “tamamen” gerçekleştirildi/gerçekleştirilebilir şeklinde algılanan kazanım sayısının az; “kısmen” gerçekleştirildi/gerçekleştirilebilir şeklinde değerlendirilen kazanım sayısının ise fazlalığı ise programın işleyişinde bazı sıkıntılar olduğunu gösteren önemli sonuçlardan biridir.

Sabancı ve Şahin (2005), araştırmalarında Hayat Bilgisi Programını sınıf yönetimi açısından değerlendirmeye çalışmışlardır. Bunun için, açık uçlu sorular sorularak 65 ilköğretim müfettişinden görüş alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, etkinlik odaklı ve materyal destekli içerik ile yeni Hayat Bilgisi Öğretimi Programının olumlu sonuçlar doğurabileceği; ancak fiziki mekanlar, materyal tasarımı, yönetim, veli ve çevrenin niteliği gibi unsurlar düşünüldüğünde yeni bir takım düzenlemelere ihtiyaç duyulacağı belirtilmiştir.

Sever (2005), “2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı” konulu araştırması ile Türkçe özelliklerinin öğretimi bağlamında, programın içeriğine bağlı kalarak değerlendirmiştir. Araştırmada, programın dayandırıldığı temel felsefenin öğretimin doğasıyla çeliştiği; programda, anadili öğretiminin beceri alanları yapay bir anlayışla çeşitlendirildiği; programın dil ve anlatımında dikkat çekici savrukluklar ve özensizlikler ve açıklamalarda terimsel bir kargaşa bulunduğu; dilsel becerilerin geliştirilmesi yalnızca zihinsel süreçlerle ilişkilendirildiği; becerilerin tanımlanmasında

yanlırlara dūşūldūđū ve metin iřleme rneklerinin Tūrke đretiminin amaçlarını kuřatıcı nitelikte olmadıđı belirtilmiřtir.

şahin, İnci, Turan ve Apak (2005), “İlkokuma đretiminde Ses Temelli Cūmle Yöntemiyle zūmleme Yönteminin Karşılaştırılması” konulu araştırmalarında, yeni programı uygulayan öğretmenlerin “ses temelli öğrenme” hakkındaki grūřleri ve deneme okulları ile mevcut programlarla öğrenim gören öğrenciler arasında okuma sırasında hız, hata ve anlama becerileri bakımından bir farklılığın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. İlk okuma yazma açısından ne gibi farklılıkların olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ses temelli cūmle yöntemine ilişkin đretmen grūřlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmada okuma hızı konusunda zūmleme yönteminin daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ses temelli cūmle yöntemiyle okuma yazma öğrenen çocukların okuma hızlarının dūřuk olmasına rağmen, okudukları metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

řahinel (2005), arařtırmasında yeni Tūrke đretim programına göre öđretme-öđrenme ortamlarının nasıl dūzenlenmesi gerektiđini irdelemiřtir. Çalıřma ile yeni programda dil öđretimine, đretmen ve öđrencinin rollerine, metin ve etkinliklerle kazanımlara nasıl eriřileceđine iliřkin farklı bakıř açıları geliřtirilmiřtir. Etkinliklerin hedeflenen amaca ulařabilmesi için sūrenin iyi kullanılmasının gerekli olduđu; öđretme-öđrenme sūrecinde kullanılacak metinlerin resim, fotođraf, model ve řarkılar bakımından zenginleřtirilmesinin gerektiđi; öđrencilerin sınıf içi oturma dūzenlerinin eřyaların etkili ve güvenli kullanımına imkan sađlayacak řekilde dūzenlenmesi gerektiđi ve sınıflardaki ses dūzeni ile görsel uyarıcıların etkili bir řekilde kullanılmasının gerekliliđi üzerinde durulmuřtur.

Yařar (2005), “Sosyal Bilgiler Programı ve đretimi” konulu çalışması ile yeni Sosyal Bilgiler Programını eleştirel bir değerlendirmeye çalışmıştır. Programın hazırlanma gerekçesi, programın hazırlanma sūrecindeki yaklaşım, programın dūnyadaki programlara uygunluğu, programın uygulanmasında karşılaşılabilecek problemler ve zūm nerileri bu çalışmada yer alan alt konu başlıklarıdır. Araştırmada, yeni programın Sosyal Bilgiler dersine bir takım yenilikler ve farklı bakış açısı getirdiği kabul edilmiştir. Programda đrenci merkezli öğrenmeye vurgu yapılırsa da özellikle

etkinliklerde denetim yetkisinin öğretmende olduğu vurgulanmıştır. Program geliştirme çalışmalarının planlı ve bilimsel bir anlayışla sürdürülmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Ancak bu şekilde programın gerçek amacına ulaşacağı ve daha işlevsel bir hale geleceği vurgulanmıştır. Ayrıca programın ilgililere çok iyi tanıtılması, benimsetilmesi ve sürekli iyileştirilmesi için değerlendirilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Yaşar, Gülteki, Türkkan, Yıldız ve Girmen (2005), “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)” konulu yapmış oldukları araştırma ile sınıf öğretmenlerinin yeni programların uygulanmasına ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için, Anadolu Üniversitesi İlköğretim Bölümü tarafından düzenlenen yeni ilköğretim programları tanıtım seminerine katılan 97 sınıf öğretmenine, ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik anket uygulanmıştır. Tarama modeli niteliğinde olana bu araştırmada veriler, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri, programların kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından kesinlikle eğitim gereksinimi içinde olduklarını ve programların uygulanması sırasında karşılaşılabilecek kimi olası sorunların bulunduğunu belirtmişlerdir.

Yeni programlar konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, programlarda yapılandırmacı ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının benimsemesinin olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Programların öğelerinde (kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme) bir takım eksikliklerin ve yanlışlıkların bulunduğu görülmüştür. Özellikle değerlendirme boyutundaki aksaklıkların daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda yeni programların bir önceki programlara göre öğrencilerin derse etkin katılımı noktasında oldukça başarılı olduğu bulunmuştur. Ayrıca yeni programları uygulayan ve uygulayacak olan öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin uygulamada materyal ve malzeme sıkıntısı çektikleri ileri sürülmüştür. Ayrıca yeni programlar konusunda uygulamaya dayalı araştırmaların çok az olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi ile ilgili olarak, araştırma modeli, evren ve örneklem, ölçme araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi konularında açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama (survey) modeli niteliğindedir. Tarama modeli, var olan durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır (Karasar, 1994; Balcı, 2004). Araştırma ile yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için veriler, yeni programları uygulayan sınıf öğretmenlerinden programlar ve uygulama hakkındaki görüş ve düşünceleri alınarak toplanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler ders programlarının uygulandığı 8 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu) 115 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1575 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, yeni programların uygulandığı İstanbul ilindeki 10 pilot ilköğretim okulunda 111'i 1-3., 68'i 4-5. sınıf olmak üzere toplam 179, Ankara ilindeki 10 pilot ilköğretim okulunda 118'i 1-3., 73'ü 4-5. sınıf olmak üzere toplam 191, İzmir ilindeki 7 pilot ilköğretim okulunda 71'i 1-3., 43'ü 4-5. sınıf olmak üzere toplam 114, Kocaeli ilindeki 8 pilot ilköğretim okulunda 66'sı 1-3., 45'i 4-5. sınıf olmak üzere toplam 111, Van ilindeki 7 pilot ilköğretim okulunda 58'i 1-3., 42'si 4-5. sınıf olmak üzere toplam 100, Hatay ilindeki 10 pilot ilköğretim okulunda 56'sı 1-3., 34'ü 4-5. sınıf olmak üzere toplam 90, Samsun ilindeki 4 pilot ilköğretim okulunda 57'si 1-3., 38'i 4-5. sınıf olmak üzere toplam 95 ve Bolu ilindeki 8 pilot ilköğretim okulunda 59'u 1-3., 43'ü 4-5. sınıf olmak üzere toplam 102 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Buna göre, 8 ilde 64 pilot ilköğretim okulunda yeni programları uygulayan 595'i 1-3., 387'si 4-5. sınıf olmak üzere toplam 982 sınıf öğretmenine tesadüfi örnekleme yoluyla anket uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan okul ve öğretmen sayısının illere göre dağılımı Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1: Araştırmaya Katılan Okul ve Öğretmen Sayısının İllere Göre Dağılımı

İl	Okul Sayısı	1-3. Sınıf Öğretmeni	4-5. Sınıf Öğretmeni	Toplam Sayı
İstanbul	10	111	68	179
Ankara	10	118	73	191
İzmir	7	71	43	114
Kocaeli	8	66	45	111
Van	7	58	42	100
Hatay	10	56	34	90
Samsun	4	57	38	95
Bolu	8	59	43	102
Genel Toplam	64	595	387	982

Bunun yanında, Ankara, Kocaeli ve Hatay ilindeki 3 pilot ilköğretim okulundan ise hiç veri gelmemiştir. Krejcie ve Morgan’un, 2400 kişilik bir evrenin örnekleminin 331 katılımcıdan oluşabileceği (Üstüner, 2005) görüşü dikkate alındığında, bu araştırmada ulaşılan örneklemin oldukça yüksek bir rakım olduğu söylenebilir.

3.3. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

Yeni programların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan veri toplama araçlarının geliştirilmesi birkaç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada konu ile ilgili olduğu düşünülen dokümanlar incelenmiştir. Daha sonra Diyarbakır ilinde yeni programları uygulayan sınıf öğretmenlerinin yeni programlara ilişkin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda her bir program için ayrı ayrı madde havuzu oluşturulmuştur. Her bir program için madde havuzları oluşturulurken program değerlendirme modeli olarak, “Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli” (Erden, 1998) esas alınmıştır. Bu şekilde, 33 maddelik TUDÖPÖ, ve her birisi 32 maddeden oluşan MADÖP, HBDÖP, FTDÖP ve SBDÖP Ölçekleri hazırlanmıştır. İkinci aşamada ise, hazırlanan 161 maddelik 5 ölçek Fırat ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim, Teknik Eğitim Bilimleri ve Eğitim Bilimleri Bölümleri ile MEB TTKB’nda görev yapan uzmanların görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen ve gözden geçirilen 161

maddelik 5 ölçek 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği niteliğindedir. Taslak ölçekler, uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda üzerlerinde düzeltmeler yapılarak ön deneme için uygun hale getirilmiştir.

Hazırlanan ölçekler yeni programların uygulandığı sınıflar da dikkate alınarak 1-3. ve 4-5. sınıf şeklinde iki ayrı formda sınıflandırılmıştır. Buna göre, ön deneme aşamasında 1-3. sınıf öğretmenlerine sunulan ankette Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarından oluşan üç ölçek yer almıştır. 4-5. sınıf öğretmenlerine sunulan ankette ise, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarından oluşan dört ölçek yer almıştır.

Hazırlanan ölçekler güvenirlik ve geçerlilik analizleri için Diyarbakır ilindeki yeni programların uygulandığı 5 pilot ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenirlik ve geçerlilik analizleri için araştırma kapsamına alınan okul ve öğretmen sayıları Çizelge 2'de görülmektedir.

Çizelge 2: Ön Uygulamaya Katılan Okul ve Öğretmen Sayıları

Okul Sayısı	1-3. Sınıf Öğretmeni	4-5. Sınıf Öğretmeni	Toplam Sayı
5	75	49	124

Veri toplama araçları 75'i 1-3. ve 49'u ise 4-5. sınıf olmak üzere toplam 124 öğretmene bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ön deneme aşamasında öğretmenlere uygulanan ölçeklerin dağılımı Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3: Ön Deneme Aşamasında Öğretmenlere Uygulanan Ölçeklerin Dağılımı

Ölçekler	1-3. Sınıf Öğretmeni	4-5. Sınıf Öğretmeni	Toplam Sayı
Türkçe	75	49	124
Matematik	75	49	124
Hayat Bilgisi	75	-	75
Fen ve Teknoloji	-	49	49
Sosyal Bilgiler	-	49	49

Güvenirlik ve geçerlilik çalışması kapsamında, 75'i 1-3. ve 49'u ise 4-5. sınıf öğretmenlerine ait olmak üzere toplam 124 anket formu geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre, anket formlarında yer alan TUDÖPÖ'ni 124,

MADÖPÖ'ni 124, HBDÖPÖ'ni 75, FTDÖP ve SBDÖP ölçeklerini ise, 49 sınıf öğretmeni doldurmuştur.

Öğretmenlerden derlenen veriler bilgisayar paket program SPSS (Statistical Package for Social Sciencies) kullanılarak analiz edilmiştir. İlgili literatür, uzman kanısı ve öğretmen görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan 33 maddelik Türkçe ve her biri 32 maddeden oluşan Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler ölçeklerinin faktöryel geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucuna göre, beş ölçeğe ait bütün maddelerin faktör yük değerleri 0.35 ve 0.35'ten büyük olduğu ve işler durumda gözükmiştir.

Elde edilen beş ölçeğin her birinin maddelerinin birbirinden bağımsız anlamlı faktörlere ayrılıp ayrılmadığının belirlenmesi amacıyla asal eksenlere döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçeği

Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçeği (TÜDÖPÖ)'ne ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı .92 ve Bartlett test değeri 3581,287 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2002:120) göre, verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının .60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 13 madde 1. faktörde, 8 madde 2. faktörde, 8 madde 3. faktörde, 4 madde 4. faktörde toplanmıştır (Bkz. Ek-1).

Çizelge 4'teki bulgular incelendiğinde, bütün olarak ölçeğin faktör yüklerinin .46 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir alt bölümün faktör yükleri ayrı ayrı incelendiğinde ise, Faktör 1'in faktör yükleri .57 ile .85, Faktör 2'nin faktör yükleri .78

ile .88, Faktör 3'ün faktör yükleri .46 ile .85 ve Faktör 4'ün faktör yükleri .72 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir.

Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre 1. faktör “Kazanımlar”, 2. faktör “Kapsam”, 3. faktör “Eğitim Durumu” ve 4. faktör “Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Sonuç olarak, TÜDÖPÖ'nin tamamı olumlu olmak üzere 33 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. 33 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .97 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört alt boyutun her birinin de güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik kat sayıları Çizelge 5'te görülmektedir.

Çizelge 5: TÜDÖPÖ'nin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde No	Güvenirlik Katsayısı
Kazanımlar	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 25, 28	.95
Kapsam	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,19	.94
Eğitim Durumu	20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29	.87
Değerlendirme	30, 31, 32, 33	.81

Çizelge 5'teki bulgulara göre, ölçeğe ait boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .81 ile .95 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, TÜDÖPÖ'nin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu söylenebilir.

Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçeği

Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçeği (MADÖPÖ)'ne ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı .94 ve Bartlett test değeri 4093,373 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun

olduğunu belirtmek mümkündür. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 12 madde 1. faktörde, 8 madde 2. faktörde, 8 madde 3. faktörde, 4 madde 4. faktörde toplanmıştır. Çizelge 6’da MADÖPÖ’ne ait maddelere ilişkin her bir faktör ve bu faktörlere yüklenen faktör yükleri görülmektedir (Bkz. Ek-2).

Çizelge 6’daki bulgular incelendiğinde, bütün olarak ölçeğin faktör yüklerinin .70 ile .91 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir alt bölümün faktör yükleri ayrı ayrı incelendiğinde ise, Faktör 1’in faktör yükleri .70 ile .89, Faktör 2’nin faktör yükleri .82 ile .89, Faktör 3’ün faktör yükleri .77 ile .86 ve Faktör 4’ün faktör yükleri .80 ile .91 arasında değiştiği görülmektedir.

Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre 1. faktör “Kazanımlar”, 2. faktör “Kapsam”, 3. faktör “Eğitim Durumu” ve 4. faktör “Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Sonuç olarak, MADÖPÖ’nin tamamı olumlu olmak üzere 32 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. 32 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .98 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört alt boyutun her birinin de güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik kat sayıları Çizelge 7’de görülmektedir.

Çizelge 7: MADÖPÖ’nin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde No	Güvenirlik Katsayısı
Kazanımlar	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 24, 27	.95
Kapsam	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	.95
Eğitim Durumu	19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28	.93
Değerlendirme	29, 30, 31, 32	.88

Çizelge 7 incelendiğinde, ölçeğe ait boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .88 ile .95 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, MADÖPÖ'nin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu ileri sürülebilir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ölçeği

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ölçeği (HBDÖPÖ)'ne ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı .90 ve Bartlett test değeri 2531,911 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 13 madde 1. faktörde, 8 madde 2. faktörde, 7 madde 3. faktörde, 4 madde 4. faktörde toplanmıştır. Çizelge 8'de HBDÖPÖ'ne ait maddelere ilişkin her bir faktör ve bu faktörlere yüklenen faktör yükleri görülmektedir (Bkz. Ek-3).

Çizelge 8'deki bulgular incelendiğinde, bütün olarak ölçeğin faktör yüklerinin .70 ile .91 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir alt bölümün faktör yükleri ayrı ayrı incelendiğinde ise, Faktör 1'in faktör yükleri .70 ile .88, Faktör 2'nin faktör yükleri .82 ile .89, Faktör 3'ün faktör yükleri .74 ile .86 ve Faktör 4'ün faktör yükleri .70 ile .91 arasında değiştiği görülmektedir.

Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, 1. faktör "Kazanımlar", 2. faktör "Kapsam", 3. faktör "Eğitim Durumu" ve 4. faktör "Değerlendirme" olarak adlandırılmıştır. Sonuç olarak, HBDÖPÖ'nin tamamı olumlu olmak üzere 32 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. 32 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .98 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört alt boyutun her birinin de güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik kat sayıları Çizelge 9'da görülmektedir.

Çizelge 9: HBDÖPÖ'nin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde No	Güvenirlik Katsayısı
Kazanımlar	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 25, 28	.96
Kapsam	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,19	.94
Eğitim Durumu	20, 21, 22, 23, 24, 26, 27	.90
Değerlendirme	29, 30, 31, 32	.82

Çizelge 9'daki bulgulara göre, ölçeğe ait boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının .82 ile .96 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla, HBDÖPÖ'nin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu söylenebilir.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ölçeği

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ölçeği (FTDÖPÖ)'ne ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı .78 ve Bartlett test değeri 2419,458 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 13 madde 1. faktörde, 8 madde 2. faktörde, 7 madde 3. faktörde, 4 madde 4. faktörde toplanmıştır. Çizelge 10'da FTDÖPÖ'ne ait maddelere ilişkin her bir faktör ve bu faktörlere yüklenen faktör yükleri bulunmaktadır (Bkz Ek-4).

Çizelge 10'daki bulgular incelendiğinde, bütün olarak ölçeğin faktör yüklerinin .79 ile .95 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir alt bölümün faktör yükleri ayrı ayrı incelendiğinde ise, Faktör 1'in faktör yükleri .79 ile .94, Faktör 2'nin faktör yükleri .85 ile .94, Faktör 3'ün faktör yükleri .81 ile .91 ve Faktör 4'ün faktör yükleri .80 ile .95 arasında değiştiği görülmektedir.

Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, 1. faktör "Kazanımlar", 2. faktör "Kapsam", 3. faktör "Eğitim Durumu" ve 4. faktör "Değerlendirme" olarak adlandırılmıştır. Sonuç olarak, FTDÖPÖ'nin tamamı olumlu olmak üzere 32 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. 32 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .98 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu belirtmek mümkündür. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört alt boyutun her birinin de güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik kat sayıları Çizelge 11’de görülmektedir.

Çizelge 11: FTDÖPÖ’nin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde No	Güvenirlik Katsayısı
Kazanımlar	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 25, 28	.97
Kapsam	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	.97
Eğitim Durumu	20, 21, 22, 23, 24, 26, 27	.95
Değerlendirme	29, 30, 31, 32	.90

Çizelge 11 incelendiğinde, ölçeğe ait boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .90 ile .97 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, FTDÖPÖ’nin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu ileri sürülebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği (SBDÖPÖ)’ne ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı .81 ve Bartlett test değeri 2274,273 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirtilebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 13 madde 1. faktörde, 8 madde 2. faktörde, 7 madde 3. faktörde, 4 madde 4. faktörde toplanmıştır. Çizelge 12’de SBDÖPÖ’ne ait maddelere ilişkin her bir faktör ve bu faktörlere yüklenen faktör yükleri bulunmaktadır (Bkz. Ek-5).

Çizelge 12’deki bulgular incelendiğinde, bütün olarak ölçeğin faktör yüklerinin .79 ile .94 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir alt bölümün faktör yükleri ayrı ayrı incelendiğinde ise, Faktör 1’in faktör yükleri .79 ile .94, Faktör 2’nin faktör yükleri .88

ile .94, Faktör 3'ün faktör yükleri .84 ile .90 ve Faktör 4'ün faktör yükleri .79 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir.

Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, 1. faktör “Kazanımlar”, 2. faktör “Kapsam”, 3. faktör “Eğitim Durumu” ve 4. faktör “Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Sonuç olarak, SBDÖPÖ'nin tamamı olumlu olmak üzere 32 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. 32 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .98 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört alt boyutun her birinin de güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik kat sayıları Çizelge 13'te görülmektedir.

Çizelge 13: SBDÖPÖ'nin Alt Boyutlarına Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde No	Güvenirlik Katsayısı
Kazanımlar	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 25, 28	.97
Kapsam	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,19	.97
Eğitim Durumu	20, 21, 22, 23, 24, 26, 27	.94
Değerlendirme	29, 30, 31, 32	.86

Çizelge 13'teki bulgular incelendiğinde, ölçeğe ait boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .86 ile .97 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, SBDÖPÖ'nin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, 1-3. ve 4-5. sınıf olmak üzere geliştirilen iki ayrı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Buna göre, 1-3. sınıf veri toplama aracında, öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Çalışmalara Ait Bilgiler, TUDÖP, MADÖP ve HBDÖP bölümleri yer almıştır. 4-5. sınıf veri toplama aracında ise, öğretmenlerin

Kişisel ve Mesleki Çalışmalara Ait Bilgiler, TÜDÖP, MADÖP, FTDÖP ve SBDÖP bölümleri yer almıştır.

Araştırma için geliştirilen veri toplama araçları yeni ilköğretim programlarının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki 67 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1269 sınıf öğretmenine posta aracılığı ile gönderilmiştir. Pilot uygulamanın yapıldığı okul müdürleri ile önceden irtibat kurularak kendilerine araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgi verilmiş ve bu noktada kendilerinden araştırmaya katkıda bulunmaları istenmiştir. Bunun üzerine, anketler ile birlikte araştırma izin yazısı ve anketlerin nasıl uygulanacağına ilişkin yönerge okullara posta aracılığıyla gönderilmiş ve aynı yöntem ile toplanmıştır. Ancak Ankara, Hatay ve Kocaeli ilinde toplam 3 pilot okuldan hiç anket gelmemiştir. Gönderilen anketlerden 1050 tanesi geri dönmüştür. Anketlerden 68 tanesi gerek boş bırakıldığı gerekse amaca uygun doldurulmadığı belirlendiğinden değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki 64 pilot ilköğretim okulundan 595'i 1-3. ve 387'si ise 4-5. sınıf olmak üzere toplam 982 anket formu geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre, 1-3. sınıf anket formunda üç, 4-5. sınıf anket formunda ise, dört ölçek bulunmaktadır. Anket formlarındaki ölçeklere ilişkin dağılım Çizelge 14'te görülmektedir.

Çizelge 14: Anket Formlarında Yer Alan Ölçeklere İlişkin Dağılım

Ölçekler	1-3. Sınıf Öğretmeni	4-5. Sınıf Öğretmeni	Toplam Sayı
TÜDÖPÖ	593	191	784
MADÖPÖ	592	200	792
HBDÖPÖ	591	-	591
FTDÖPÖ	-	383	383
SBDÖPÖ	-	383	383

Anket formlarında yer alan TÜDÖPÖ'ni 784, MADÖPÖ'ni 792, HBDÖPÖ'ni 591, FTDÖP ve SBDÖP ölçeklerini ise, 383 sınıf öğretmeni doldurmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerden elde edilen veriler bilgisayar paket program SPSS 10.0 (Statistical Package for Social Sciencies) kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel değerler kullanılmıştır. İki gruplu değişkenler (cinsiyet ve sınıf) bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi, üç veya daha fazla gruplu değişkenler (il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve öğrenci mevcudu) bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda da, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır. Bunun yanında, varyans analizi ve t-testi için önce levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH), t-testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması halinde ise grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak, farkın kaynağı incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Ölçekte bulunan cümlelerin karşısında yer alan seçenekler, puanları ve bu seçeneklere ilişkin puan aralıkları aşağıdaki gibidir:

Tamamen	5	4.21–5.00
Çok	4	3.41–4.20
Orta	3	2.61–3.40
Az	2	1.81–2.60
Hiç	1	1.00–1.80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLANMASI

4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL VE MESLEKİ ÇALIŞMALARINA AİT BULGULAR

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki çalışmalarına ait bulgular kısmında, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları il, derse girdikleri sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve ders verdikleri sınıfın öğrenci mevcuduna ilişkin bilgilerin yanında, okullarının sahip olduğu eğitim ortamına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 15'te araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları illere göre sayıları yer almaktadır.

Çizelge 15: Katılımcıların İllere Göre Sayıları

İl	n	%
İstanbul	179	18.2
Ankara	191	19.5
İzmir	114	11.6
Kocaeli	111	11.3
Van	100	10.2
Hatay	90	9.2
Samsun	95	9.7
Bolu	102	10.4
Toplam	982	100.0

Çizelge 15'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %18.2'si İstanbul, %19.5'i Ankara, %11.6'sı İzmir, %11.3'ü Kocaeli, %10.2'i Van, %9.2'si Hatay, %9.7'si Samsun, %10.4'ü Bolu ilindeki pilot ilköğretim okullarında görev yapmaktadırlar. Bulgulara göre, araştırmaya en fazla Ankara ilindeki pilot ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler katılmıştır.

Çizelge 16'da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf bazında illere göre sayıları yer almaktadır.

Çizelge 16: Katılımcıların Ders Verdikleri Sınıfların İllere Göre Sayıları

İL	Sınıflar										Toplam
	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf		5. sınıf		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
İstanbul	33	18.4	43	24.0	34	19.0	35	19.6	34	19.0	179
Ankara	40	20.9	38	19.9	40	20.9	32	16.8	41	21.5	191
İzmir	25	21.9	20	17.5	26	22.8	21	18.4	22	19.3	114
Kocaeli	20	18.0	25	22.5	21	18.9	22	19.8	23	20.7	111
Van	14	14.0	23	23.0	21	21.0	21	21.0	21	21.0	100
Hatay	19	21.1	19	21.1	18	20.0	17	18.9	17	18.9	90
Samsun	19	20.0	18	18.9	20	21.1	18	18.9	20	21.1	95
Bolu	20	19.6	18	17.6	21	20.6	21	20.6	22	21.6	102
Toplam	190	19.3	204	20.8	201	20.5	187	19.0	200	20.4	982

Çizelge 16 incelendiğinde, İstanbul ilindeki pilot ilköğretim okullarından araştırmaya katılan öğretmenlerin %18.4'ü 1., %24'ü 2., %19'u 3., %19.6'sı 4. ve %19'u 5. sınıfa ders vermektedir. Ankara ilindeki pilot ilköğretim okullarından araştırmaya katılan öğretmenlerin %20.9'u 1., %19.9'u 2., %20.9'u 3., %16.8'si 4. ve %21.5'i ise 5. sınıfa ders vermektedir. İzmir ilindeki pilot ilköğretim okullarından araştırmaya katılan öğretmenlerin %21.9'u 1., %17.5'i 2., %22.8'i 3., %18.4'ü 4. ve %19.3'ü ise 5. sınıfa ders vermektedir. Kocaeli ilindeki pilot ilköğretim okullarından araştırmaya katılan öğretmenlerin %18'i 1., %22.5'i 2., %18.9'u 3., %19.8'i 4. ve %20.7'si ise 5. sınıfa ders vermektedir. Van ilindeki pilot ilköğretim okullarından araştırmaya katılan öğretmenlerin %14'ü 1., %23'ü 2., % 21'i 3., % 21'i 4. ve % 21'i 5. sınıfa ders vermektedir. Hatay ilindeki pilot ilköğretim okullarından araştırmaya katılan öğretmenlerin %21.1'i 1., %21.1'i 2., %20'si 3., % 18.9'u 4. ve %18.9'u 5. sınıfa ders vermektedir. Samsun ilindeki pilot ilköğretim okullarından araştırmaya katılan öğretmenlerin %20'si 1., %18.9'u 2., %21.1'i 3., %18.9'u 4. ve %21.1'i ise 5. sınıfa ders vermektedir. Bolu ilindeki pilot ilköğretim okullarından araştırmaya katılan öğretmenlerin %19.6'sı 1., %17.6'sı 2., %20.6'sı 3., %20.6'sı 4. ve %21.6'sı ise 5. sınıfa ders vermektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %19.3'ü 1., %20.8'i 2., %20.5'i 3., %19'u 4. ve %20.4'ü ise 5. sınıfa ders verdikleri görülmektedir. Araştırmada en yüksek katılımı 2. sınıf, en düşük katılımı ise 4. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf bazında hemen hemen birbirlerine yakın

oranda araştırmaya katıldıklarını belirtmek mümkündür. Araştırmadaki bu katılım oranları sınıf düzeyinde karşılaştırılmalı verilerde manidarlığı artırmaktadır.

Çizelge 17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerinin illere göre sayıları yer almaktadır.

Çizelge 17: Katılımcıların Cinsiyetlerinin İllere Göre Sayıları

İl	Cinsiyet				Toplam
	Erkek		Kadın		
	n	%	n	%	
İstanbul	79	44.1	100	55.9	179
Ankara	64	33.5	127	66.5	191
İzmir	52	45.6	62	54.4	114
Kocaeli	38	34.2	73	65.8	111
Van	55	55.0	45	45.0	100
Hatay	40	44.4	50	55.6	90
Samsun	49	51.6	46	48.4	95
Bolu	57	55.9	45	44.1	102
Toplam	434	44.2	548	55.8	982

Çizelge 17’deki bulgulara göre, araştırmaya İstanbul ilinden katılan öğretmenlerin %44.1’i erkek, %55.9’u kadın, Ankara ilinden katılan öğretmenlerin %33.5’i erkek, %66.5’i kadın, İzmir ilinden katılan öğretmenlerin %45.6’sı erkek, %54.4’ü Kadın, Kocaeli’nden katılan öğretmenlerin %34.2’si erkek, %65.8’i kadın, Van ilinden katılan öğretmenlerin %55’i erkek, %45’i kadın, Hatay ilinden katılan öğretmenlerin %44.4’ü erkek, %55.6’sı kadın, Samsun ilinden katılan öğretmenlerin %51.6’sı erkek, %48.4’ü kadın, Bolu ilinden katılan öğretmenlerin %55.9’u erkek, %44.1’inin kadın olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %44.2’si erkek, %55.8’i ise kadın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, katılımcıların yarısından fazlasını kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Çizelge 18’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre sayıları yer almaktadır.

Çizelge 18: Katılımcıların Kıdemlerine Göre Sayıları

Kıdem	f	%
1-5 yıl	112	11.4
6-10 yıl	206	21.0
11-15 yıl	123	12.5
16-20 yıl	131	13.3
21 yıl ve üzeri	410	41.8
Toplam	982	100.0

Çizelge 18’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %11.4’ü 1-5, %21’i 6-10, %12.5’i 11-15, %13.3’ü 16-20 yıl arası, %41.8’i ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bulgulardan öğretmenlerin yarısından fazlasının 16 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimi olduğu anlaşılmaktadır. Kıdem grubunda en düşük katılımı ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Buna göre, Türkiye genelindeki 120 deneme okulunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kıdem bakımından en büyük grubu oluşturduğu söylenebilir.

Çizelge 19’da araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sayıları görülmektedir.

Çizelge 19: Katılımcıların Eğitim Düzeylerine Göre Sayıları

Eğitim Düzeyi	f	%
Ön lisans mezunu	400	40.7
Lisans mezunu	546	55.6
Yüksek Lisans mezunu	36	3.7
Toplam	982	100.0

Çizelge 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %40.7’i ön lisans, %55.6’sı lisans ve %3.7’si ise yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası lisans derecesine sahiptir.

Çizelge 20’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ders verdikleri sınıfın öğrenci mevcutlarına göre sayıları yer almaktadır.

Çizelge 20: Katılımcıların Ders Verdikleri Öğrenci Mevcutlarına Göre Sayıları

Sınıf Mevcudu	f	%
21-30 öğrenci	262	26.7
31-40 öğrenci	480	48.9
41-50 öğrenci	185	18.8
51 öğrenci ve üzeri	55	5.6
Toplam	982	100.0

Çizelge 20'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %26.7'si 21-30, %48.9'u 31-40, %18.8'i 41-50 arası öğrenci ve %5.6'sı ise 51 ve üzeri öğrenci mevcudu olan sınıflarda ders verdikleri görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını 31-40 arası öğrenci mevcudu olan sınıflarda ders verdikleri görülmektedir. Genel anlamda deneme okullarındaki öğrenci mevcutlarının fazla olmadığı söylenebilir. Ancak ülkemizde birçok ilköğretim okullunda kalabalık sınıfların bulunduğu bir gerçektir. Bu nedenle, seçilen deneme okullarının sınıf mevcudu bakımından kalabalık olmamasına dikkat edildiği düşünülebilir.

Çizelge 21'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarında matematik, fen ve bilgisayar laboratuvarının olup olmadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 21: Katılımcıların Görev Yaptıkları İlköğretim Okullarında Matematik, Fen ve Bilgisayar Laboratuvarına Sahip Olmalarına İlişkin Görüşleri

İl	Matematik Lab.				Fen Lab.				Bilgisayar Lab			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İstanbul	7	3.9	172	96.1	153	85.5	26	14.5	170	95	9	5
Ankara	16	8.4	175	91.6	179	93.7	12	6.3	109	57.1	82	42.9
İzmir	7	6.1	107	93.9	112	98.2	2	1.8	105	92.1	9	7.9
Kocaeli	27	24.3	84	75.7	102	91.9	9	8.1	96	86.5	15	13.5
Van	37	37.0	63	63.0	99	99.0	1	1	76	76	24	24
Hatay	10	11.1	80	88.9	72	80.0	18	20	78	86.7	12	13.3
Samsun	6	6.3	89	93.7	95	100	-	-	95	100	-	-
Bolu	26	25.5	76	74.5	93	91.2	9	8.8	91	89.2	11	10.8
Toplam	136	13.8	846	86.2	905	92.2	77	7.8	820	83.5	162	16.5

Çizelge 21'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları pilot ilköğretim okullarında matematik, fen ve bilgisayar laboratuvarının olup olmadığına ilişkin

görüşlerinin illere göre dağılımı görülmektedir. Buna göre, “Okulunuzda matematik laboratuvarı var mı?” sorusuna karşılık İstanbul ilinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %3.9’u evet, %96.1’i hayır, Ankara ilindeki öğretmenlerin %8.4’ü evet, %91.6’sı hayır, İzmir ilindeki öğretmenlerin %6.1’i evet, %93.9’u hayır, Kocaeli ilindeki öğretmenlerin %24.3’ü evet, %75.7’si hayır, Van ilindeki öğretmenlerin %37’si evet, %63’ü hayır, Hatay ilindeki öğretmenlerin %11.1’i evet, %88.9’u hayır, Samsun ilindeki öğretmenlerin %6.3’ü evet, %93.7’si hayır, Bolu ilindeki öğretmenlerin %25.5’i evet, %74.5’i hayır şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %13.8’i okullarında matematik laboratuvarı olduğunu, %86.2’si ise okullarında matematik laboratuvarı olmadığını bildirmiştir. Dolayısıyla, araştırma kapsamındaki pilot ilköğretim okullarının çoğunda matematik laboratuvarının olmadığı söylenebilir. Deneme okullarının hemen hemen tamamına yakınında matematik laboratuvarının olmaması öğrencilerin matematik dersinde materyallere yaparak-yaşayarak öğrenemeyeceğini göstermektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin matematik dersinde geçen soyut kavramları somut olarak öğrenemeyeceği belirtilebilir.

“Okulunuzda fen bilgisi laboratuvarı var mı?” sorusuna karşılık İstanbul ilindeki öğretmenlerin %85.5’i evet, %14.5’i hayır, Ankara ilindeki öğretmenlerin %93.7’si evet, %6.3’ü hayır, İzmir ilindeki öğretmenlerin %98.2’si evet, %1.8’i hayır, Kocaeli ilindeki öğretmenlerin %91.9’u evet, %8.1’i hayır, Van ilindeki öğretmenlerin %99’u evet, %1’i hayır, Hatay ilindeki öğretmenlerin %80’ni evet, %20’si hayır, Samsun ilindeki öğretmenlerin %100’ü evet, Bolu ilindeki deneklerin %91.2’si evet, %8.8’i hayır şeklinde görüş bildirmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %92.2’si okullarında fen bilgisi laboratuvarı olduğunu, %7.8’i ise okullarında fen bilgisi laboratuvarı olmadığını beyan etmiştir. Dolayısıyla, araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının çoğunda fen bilgisi laboratuvarının bulunduğu söylenebilir. Buna göre, deneme okullarının çoğunun Fen ve Teknoloji Dersini uygulamalı olarak laboratuvar ortamında işleme fırsatına sahip oldukları görülmektedir.

“Okulunuzda bilgisayar laboratuvarı var mı?” sorusuna karşılık İstanbul ilindeki öğretmenlerin %95’i evet, %5’i hayır, Ankara ilindeki öğretmenlerin %57.1’i evet, %42.9’u hayır, İzmir ilindeki öğretmenlerin %92.1’i evet, %7.9’u hayır, Kocaeli ilindeki öğretmenlerin %86.5’i evet, %13.5’i hayır, Van ilindeki öğretmenlerin %76’sı

evet, %24'ü hayır, Hatay ilindeki öğretmenlerin %86.7'si evet, %13.3'ü hayır, Samsun ilindeki öğretmenlerin %100'ü evet, Bolu ilindeki öğretmenlerin %89.2'si evet, %10.8'i hayır şeklinde görüş bildirmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %83.5'i okullarında bilgisayar laboratuvarının olduğunu, %16.5'i ise okullarında bilgisayar laboratuvarının olmadığını beyan etmişlerdir. Dolayısıyla, araştırma kapsamındaki pilot ilköğretim okullarının büyük bir kısmında bilgisayar laboratuvarı bulunduğu söylenebilir. Buna göre, programlarda öngörülen bazı etkinlikler bilgisayar ortamında sunulabilir.

Çizelge 22'de öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarında görsel oda ve kütüphanenin olup olmadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 22: Katılımcıların Görev Yaptıkları İlköğretim Okullarında Görsel Oda ve Kütüphaneye Sahip Olmalarına İlişkin Görüşleri

İl	Görsel Oda				Kütüphane			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İstanbul	147	82.1	32	17.9	158	88.3	21	11.7
Ankara	180	94.2	11	5.8	179	93.7	12	6.3
İzmir	89	78.1	25	21.9	104	91.2	10	8.8
Kocaeli	84	75.7	27	24.3	105	94.6	6	5.4
Van	80	80.0	20	20.0	100	100	-	-
Hatay	77	85.6	13	14.4	77	85.6	13	14.4
Samsun	83	87.4	12	12.6	95	100	-	-
Bolu	83	81.4	19	18.6	80	78.4	22	21.6
Toplam	823	83.8	159	16.2	898	91.4	84	8.6

Çizelge 22'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları pilot ilköğretim okullarında eğitim amaçlı kullanılan teknolojik araçların saklı tutulduğu bir görsel oda ve kütüphanenin olup olmadığına ilişkin görüşlerinin illere göre dağılımı görülmektedir. Buna göre, “Okulunuzda eğitim amaçlı kullanılan teknolojik araçların (projeksiyon, tepegöz, vb. gibi) saklı tutulduğu bir görsel oda var mı?” sorusuna karşılık, İstanbul ilindeki öğretmenlerin %82.1'i evet, %17.9'u hayır, Ankara ilindeki öğretmenlerin %94.2'i evet, %5.8'i hayır, İzmir ilindeki öğretmenlerin %78.1'i evet, %21.9'u hayır, Kocaeli ilindeki öğretmenlerin %75.7'si evet, %24.3'ü hayır, Van ilindeki öğretmenlerin %80'ni evet, %20'si hayır, Hatay ilindeki öğretmenlerin %85.6'sı evet, %14.4'ü hayır, Samsun ilindeki öğretmenlerin %87.4'ü evet, %12.6'sı

hayır, Bolu ilindeki öğretmenlerin %81.4'ü evet, %18.6'sı hayır şeklinde görüş bildirmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %83.8'i okullarında eğitim amaçlı teknolojik araçların saklı tutulduğu bir görsel odanın olduğunu, %16.2'si ise olmadığını beyan etmiştir. Dolayısıyla, araştırma kapsamındaki pilot ilköğretim okullarının büyük bir kısmında görsel odanın olduğu söylenebilir.

“Okulunuzda kütüphane var mı?” sorusuna karşılık, İstanbul ilindeki öğretmenlerin %88.3'ü evet, %11.7'si hayır, Ankara ilindeki öğretmenlerin %93.7'si evet, %6.3'ü hayır, İzmir ilindeki öğretmenlerin %91.2'i evet, %8.8'i hayır, Kocaeli ilindeki öğretmenlerin %94.6'sı evet, %5.4'ü hayır, Van ilindeki öğretmenlerin %100'ü evet, Hatay ilindeki öğretmenlerin %85.6'sı evet, %14.4'ü hayır, Samsun ilindeki öğretmenlerin %100'ü evet, Bolu ilindeki öğretmenlerin %78.4'ü evet, %21.6'sı hayır şeklinde görüş bildirmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %91.4'ü okullarında kütüphanenin olduğunu, %8.6'sı ise, olmadığını beyan etmiştir. Dolayısıyla, araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının büyük bir kısmında kütüphane olduğu söylenebilir. Kütüphaneler sayesinde öğrenciler araştırmacı bireyler olarak yetişebilirler.

Çizelge 23'te öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarında eğitim amaçlı olarak kendileri ve öğrencilerinin internetten yararlanıp yararlanmadıklarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 23: Katılımcıların Görev Yaptıkları İlköğretim Okullarında Kendileri ve Öğrencilerinin İnternette Yararlanmalarına İlişkin Görüşleri

İl	Öğretmen				Öğrenci			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İstanbul	172	96.1	7	3.9	107	59.8	72	40.2
Ankara	165	86.4	26	13.6	46	24.1	145	75.9
İzmir	103	90.4	11	9.6	58	50.9	56	49.1
Kocaeli	98	88.3	13	11.7	56	50.5	55	49.5
Van	98	98.0	2	2.0	47	47.0	53	53.0
Hatay	94	98.9	1	1.1	42	46.7	48	53.3
Samsun	89	87.3	13	12.7	89	93.7	6	6.3
Bolu	91	89.2	11	10.8	49	48.0	53	52.0
Toplam	890	90.6	92	9.4	494	50.3	488	49.7

Çizelge 23'teki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları pilot ilköğretim okullarında eğitim amaçlı olarak kendileri ve öğrencilerinin internetten yararlanıp yararlanamadıklarına ilişkin görüşlerinin illere göre dağılımı görülmektedir. Buna göre, “Okulda eğitim amaçlı olarak internetten yararlanabiliyor musunuz?” sorusuna karşılık, İstanbul ilindeki öğretmenlerin %96.1’i evet, %3.9’u hayır, Ankara ilindeki öğretmenlerin %86.4’ü evet, %13.6’sı hayır, İzmir ilindeki öğretmenlerin %90.4’ü evet, %9.6’sı hayır, Kocaeli ilindeki öğretmenlerin %88.3’ü evet, %11.7’si hayır, Van ilindeki öğretmenlerin %98’i evet, %2’si hayır, Hatay ilindeki öğretmenlerin %98.9’u evet, %1.1’i hayır, Samsun ilindeki öğretmenlerin %87.3’ü evet, %12.7’si hayır, Bolu ilindeki öğretmenlerin %89.2’si evet, %10.8’i hayır şeklinde görüş bildirmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %90.6’sı okullarında eğitim amaçlı olarak internetten yararlandıklarını, %9.4’ü ise yararlanamadıklarını bildirmiştir. Dolayısıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını okullarında eğitim amaçlı olarak internetten yararlandıkları söylenebilir.

“Öğrencileriniz okulda internetten yararlanabiliyorlar mı?” sorusuna karşılık, İstanbul ilindeki öğretmenlerin %59.8’i evet, %40.2’si hayır, Ankara ilindeki öğretmenlerin %24.1’i evet, %75.9’u hayır, İzmir ilindeki öğretmenlerin %50.9’u evet, %49.1’i hayır, Kocaeli ilindeki öğretmenlerin %50.5’i evet, %49.5’i hayır, Van ilindeki öğretmenlerin %47’si evet, %53’ü hayır, Hatay ilindeki öğretmenlerin %46.7’si evet, %53.3’ü hayır, Samsun ilindeki öğretmenlerin %93.7’si evet, %6.3’ü hayır, Bolu ilindeki öğretmenlerin %48’i evet, %52’si hayır şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %50.3’ü öğrencilerinin okulda eğitim amaçlı olarak internetten yararlandıklarını, %49.7’si ise yararlanamadıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla, araştırma kapsamındaki pilot ilköğretim okulları birinci kademesinde öğrenim gören öğrencilerin yarısından fazlasının okullarında eğitim amaçlı olarak internetten yararlandıkları söylenebilir. Öğrenciler internet sayesinde araştırmacı bir kişilik kazanabilir ve eğitim içerikli bilgilere kolay bir şekilde ulaşabilir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

4.2.1. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP) Kazanımlarının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *TÜDÖP kazanımlarının uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.83$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımla, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (MEB, 2004e). Yeni TÜDÖP’nda temele “yapılandırmacı” yaklaşımın alındığı; çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanıldığı açık olarak belirtilmiştir. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık vermek gerektiği ifade edilmiştir (ERG, 2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, öğrenenlerin yaşantı ve deneyimleri sonucunda oluştuğu (Yurdakul, 2004) ve bilginin öğretmen tarafından aktarılması yerine öğrenci tarafından yapılandırılması öngörülmektedir (Applefield, Huber&Moallem, 2000; Cannon, 1997; Wheatly, 1991). Bu nedenle, TÜDÖP’nda öngörülen kazanımların büyük oranda öğrencilerin kendilerinin bilgiye ulaşmalarını sağlayacak yapıda bizzat yaşantıya dönük olması gerekir. Zira öğrenci, öğrendiklerini kendi yaşantısı ile şekillendirir (Şahinel, 2002).

Programda öngörülen kazanımların ve etkinliklerin açık net ve anlaşılır bir şekilde olması gerekir. Sever’in (2005), Yeni TÜDÖP’nda öğrenme alanlarına ilişkin hazırlanan kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamaların yarattığı bütünsellik, öğretmenler için yeterli açıklıkta olmadığı eleştirisine karşılık, Coşkun (2005:434),

önceki programlarda Türkçe derslerinde “*öğrencilerin kazanacakları davranışlar*” belirtilirken bunların “nasıl” yapılacağı yeterince açıklanmamıştır. Yöntemle ilgili bölümlerde bazı genel ölçütler verilmesine rağmen davranışlara yönelik özel açıklamalar yapılmamış, örnekler verilmemiştir. Yeni programda ise, kazanımlarla birlikte kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağı da örnek etkinlikler ve açıklamalarla belirtilmiştir.

Sever (2005), Türkçe dersinin en genel anlamda bir duygu ve düşünce eğitimi süreci olduğunu vurgulayarak, bu süreçte varılması gereken en önemli amacın, okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmek olduğunu belirtir. İlhan (2005) Türkçe öğretim programında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, görsel okuma, görsel sunu gibi kavramların sıklıkla yer aldığını belirtir. Yaygın (2005:490) önceki programın amaçları arasında yer almayan, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme, kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama gibi zihinsel; işbirliği yapma, girişimci olma gibi sosyal girişimlerini; ayrıca ekonomik ve politik gelişimlerini sağlamaya yeni programın amaçları arasında yer verilmiştir. Bir başka deyişle, yeni programın amaçlarında dil gelişiminin yanında –önceki programından farklı boyutlarıyla zihinsel bunun yanında sosyal, ekonomik ve politik gelişime de yer verilmiştir.

Sever (2005), kişilerin yaşama, insana ve doğaya dönük bir duyarlılık ve bilinçlenme edinebilmesi için sanatsal uyaranlara gereksinim vardır. Dolayısıyla Türkçe öğretimi, nitelikli dilsel ve görsel uyaranlarla öncelikle, öğrencilerin iç dünyalarını (duyuşsal boyutunu) ve düşünce varlığını geliştirme sorumluluğu üstlenmelidir. Diğer taraftan Cemiloğlu (2005), öğrencilere vereceğimiz metinlerin estetik içermesi gerektiğini ileri sürer. Yaygın’a (2005) göre, önceki programın amaçları arasında –yeni programda bulunmayan- öğrencilere doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmaya yer verilmiştir. Ancak, Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından 2005 yılında hazırlanan Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (YÖPİDER)’nda yeni öğretim programlarının özellikle estetik gelişim açısından zayıf kaldığı belirtilmiştir.

Şahinel (2005), yeni Türkçe dersi öğretim programında geleneksel öğretimde baskın olan ezbercilik yerini merak duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapmaya bıraktığının gözlemlendiğini vurgular. Coşkun (2005), eski ve yeni programı karşılaştırmış ve ikisi arasında en önemli farkın bilişsel becerilerle ilgili amaçlarda ortaya çıktığını belirtir. Yeni programda, Türkçe dersinin on üç amacından altısının öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu ve programda her öğrenme alanı için belirlenen kazanımların öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verildiğini belirtir.

Collins'in (2005) yeni Türkçe dersi programını değerlendirmeye yönelik yapmış olduğu araştırmada elde etmiş olduğu bulgular, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmada yeni programı uygulayan öğretmenler, bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi; görsel okuma, görsel sunu dil becerilerinin geliştirilmesinin eski programda vurgulanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler yeni program ile, öğrencilerin araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme yönlerinin çok arttığını ve bilgi teknolojilerini kullanmanın önem kazandığını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, eski programın özellikle dilbilgisi ağırlıklı olduğunu ve öğrencilere kural ve ilkeleri ezberletmek zorunda olduklarını, yeni programda ise öğrencilerin kural ve ilkeleri farkında olmadan öğrendiklerini ve kazanılan bilginin daha kalıcı olduğunu iddia etmişlerdir.

Günümüzde, çocukların pasif bir şekilde sürekli söylenenleri dinlemek ve yapmaktan sorumlu tutuldukları geleneksel öğretim programlarına karşıt olarak çocukların içinde buldukları gelişim düzeyleri, yaşantı, ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkılarak çocuğu hareketliliğe teşvik eden öğrenci merkezli eğitim programları ön plana çıkmaktadır (Temel ve Dere, 1999, Akt:Akyol ve Çiftçi, 2005). Öğrencinin aktif olmasının öngören bir diğer kuram ise yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılık, öğrencilerin öğrenmede aktif bir rol almalarını öngörür. Sadece dinleme, okuma ve rutin alıştırmaları yapmak yerine, öğrenciler tartışır, denence kurar, araştırır ve bir bakış açısı geliştirir. Sosyal öğrenmede bilgi sosyal bir çerçevede yapılandırılır. Bu nedenle, yapılandırmacılar bilgi edinmenin yüksek düzeyde bir sosyal yönünün olduğunu belirtir. Birey bilgiyi tek başına öğrenmez. Başkalarıyla iletişim kurarak öğrenir (Perkins, 1999).

Bukova-Güzel ve Alkan (2005), yeni programların değerlendirilmesine yönelik olarak yapmış oldukları araştırmada, Öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Belirlenmesi Ölçeği (YÖOBÖ)'nin genelinden ve onun her bir alt ölçeğinden (okul ile yaşamı ilişkilendirme, bilimi tanıma, sorgulayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, iletişim kurarak öğrenme) almış oldukları puanların ortalamalarının oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç ilk bakışta ilköğretim programı değişikliği doğrultusunda yapılan uygulamaların başarılı olduğunu işaretini vermektedir (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005:397).

Çiftçi (2005), ilk okuma yazma programı ve öğretiminin değerlendirilmesine yönelik yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının, kazanımların öğrencilerin ihtiyaçlarına, hazırbulunuşluk düzeylerine, eğitim ihtiyaçlarına, konu alanının özelliklerine uygunluğuna, kazanımların birbirleriyle tutarlılığına, kazanım ifadelerinin anlaşılabilirliğine, kazanımların gerçekleştirilebilirliğine, kazanımların öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu yönde etkililiğini belirttikleri saptanmıştır. Dolayısıyla ulaşılan sonucun diğer araştırma bulguları ile örtüşmesi kazanımların uygulamadaki etkililiğinin bir göstergesi sayılmalıdır.

Çizelge 24'te öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 24: TÜDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “*il*” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	142	3,81	0,495
Ankara	141	3,76	0,535
İzmir	97	3,82	0,557
Kocaeli	90	3,76	0,519
Van	79	3,82	0,568
Hatay	73	3,87	0,473
Samsun	80	4,12	0,563
Bolu	82	3,78	0,530
Toplam	784	3,83	0,537

Öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük

aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.76$) ve Kocaeli ($\bar{X}=3.76$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.12$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=3.87$), İzmir ($\bar{X}=3.82$), Van ($\bar{X}=3.82$), İstanbul ($\bar{X}=3.81$) ve Bolu ($\bar{X}=3.78$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, İzmir, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler, Ankara ve Kocaeli ilindeki öğretmenlere göre programda öngörülen kazanımlarının uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 25’te Öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 25: TÜDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	8,174	7	1,168	0.926	0,486	4,168*	0,000
Gruplar İçi	217,412	776	0,280				
Toplam	225,585	783					

*p<.05

Çizelge 25’teki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=4.168, p=0.000). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, Samsun ile İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli ve Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, TÜDÖP kazanımlarının uygulamada bölgeler arası farklılıklar doğurduğu söylenebilir. Bunun temel nedenleri arasında deneme okullarının gelişmişlik düzeyi ve öğretmenlerin duyuşsal özellikleri gösterilebilir.

Çizelge 26’da Öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “sınıf” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 26: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	190	3,84	0,496
2. Sınıf	202	3,75	0,513
3. Sınıf	201	3,80	0,574
4. Sınıf	97	3,92	0,581
5. Sınıf	94	3,97	0,508
Toplam	784	3,83	0,537

Öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin “sınıf” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. ($\bar{X}=3.75$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 5. ($\bar{X}=3.97$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 4. ($\bar{X}=3.92$), 1. ($\bar{X}=3.84$) ve 3. ($\bar{X}=3.80$) sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre, 1-5. sınıf öğretmenleri programda öngörülen kazanımların uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 5. sınıf öğretmenleri 1-4. sınıf öğretmenlerine göre programda öngörülen kazanımlarının uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 27’de Öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “sınıf” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 27: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	3,989	4	0,997	1.393	0.235	3,506*	0,008
Gruplar İçi	221,596	779	0,284				
Toplam	225,585	783					

*p<.05

Çizelge 27 incelendiğinde, “sınıf” değişkeni göre öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F=3.506,

p=0.008). Başka bir deyişle, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri ders verdikleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, 2 ile 5. sınıf öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 28’de öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 28: TÜDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				Levene değeri	P		
Erkek	342	3,86	0,553	1,045	0,307	1,169	0,243
Kadın	442	3,81	0,524				

*p<.05

Çizelge 28’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir (t=1.169, p=0.243). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.86) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.81), programda yer alan kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda yer alan kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgu, programda yer alan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 29’da öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kadem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 29: TÜDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	94	3,72	0,495
6-10 yıl	158	3,86	0,531
11-15 yıl	102	3,88	0,464
16-20 yıl	111	3,82	0,577
21 yıl ve üzeri	319	3,84	0,557
Toplam	784	3,83	0,537

Öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 (\bar{X} =3.72), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 (\bar{X} =3.88) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 (\bar{X} =3.86) yıl arası, 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =3.84) ve 16-20 (\bar{X} =3.82) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 30’da öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 30: TÜDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,649	4	0,412	0,909	0,458	1,434	0,221
Gruplar İçi	223,936	779	0,287				
Toplam	225,585	783					

*p<.05

Çizelge 30’daki bulgular incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=1.434, p=0.221). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 31’de öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 31: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	319	3,84	0,533
Lisans mezunu	438	3,82	0,535
Yüksek Lisans mezunu	27	3,81	0,625
Toplam	784	3,83	0,537

Öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans ($\bar{X}=3.81$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, ön lisans ($\bar{X}=3.84$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.82$) izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda yer alan kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla, ön lisans derecesine sahip öğretmenler, lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda yer alan kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 32’de öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova sonuçları görülmektedir.

Çizelge 32: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	8,577	2	4,288	0,261	0,771	0,149	0,862
Gruplar İçi	225,500	781	0,289				
Toplam	225,585	783					

*p<.05

Çizelge 32 incelendiğinde, “*eğitim düzeyi*” değişkeni bakımından öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir

($F=0.149$, $p=0.862$). Buna göre, öğretmenlerin programda belirlenen kazanımlara ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 33'te öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin "*sınıf mevcudu*" değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 33: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin "Sınıf Mevcudu" Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	216	3,85	0,527
31-40 öğrenci	377	3,83	0,534
41-50 öğrenci	142	3,85	0,499
51 öğrenci ve üzeri	49	3,67	0,677
Toplam	784	3,83	0,537

Öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin "*sınıf mevcudu*" değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.67$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}=3.85$) ve 41-50 ($\bar{X}=3.85$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları, 31-40 ($\bar{X}=3.83$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda belirlenen kazanımların uygulamada "*çok*" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin, daha kalabalık öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir. Collins (2005), yapmış olduğu araştırmada kendileri ile görüşülen müdürler, öğretmenler ve rehber öğretmenlerin yeni programın başarılı olması için sınıf mevcutlarının 30 öğrenciden fazla olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Nitekim araştırmada elde edilen sonuçlardan da görüldüğü gibi, kalabalık sınıflarda ders veren öğretmenlerin en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Çizelge 34’de öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 34: TUDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,387	3	0,462	1,621	0,183	1,609	0,186
Gruplar İçi	224,198	780	0,287				
Toplam	225,585	783					

*p<.05

Çizelge 34’teki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre öğretmenlerin TUDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1.609, p=0.186). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.2.2. Öğretmenlerin TUDÖP Kapsamının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *TUDÖP kapsamının uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.82$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden de açıkça anlaşılmaktadır.

Yeni TUDÖP’nda, programın hangi öğrenme alanları üzerine yapılandırıldığı ilgili başlıklar altında, gerekçesiyle birlikte belli bir düzen içinde ele alınmıştır. Bu, yeni programın çatısını önceki programına göre daha anlaşılır kılan bir özelliktir (ERG, 2005). Programda tema merkezli eğitim anlayışı söz konusudur. Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri yeni şeyleri anlamlı bir bağlam içinde farklı disiplinlerden daha önce edindikleri bilgilerle ilişkilendirmelerini sağlar (Anders&Pritchard, Akt:Coşkun, 2005:436). Cemiloğlu (2005), “okuma, dinleme, konuşma ve yazma” becerilerinin belirlenen konularla işlenip geliştirilmesi konusu programda son derece isabetli bir yaklaşımla ve “temalar” belirlenerek vurgulanmaya

çalışılmıştır. 1981 programına göre oldukça ileri düzeyde bir yenilik olan bu “konu” yaklaşımı oldukça isabetli olduğunu ileri sürer.

Bukova-Güzel ve Alkan (2005), yapılandırmacı öğrenme ortamının bileşenlerinden olan içeriğin olabildiğince yaşam ile ilişkili, öğrencinin yaşamında kullanabileceği şekilde ve özgün olması gerektiğini belirtir. Araştırmacılar benzer konuda yapmış oldukları araştırma sonucunda, yeni program ile öğrencilerin okul ile yaşamı ilişkilendirmede belli bir düzeye geldiğini belirtirler. Zira yapılandırmacı yaklaşım yaşantı kavramı üzerinde önemle durmaktadır. Yapılandırmacı stratejiler uygulandığında, öğrenciler etkileşime girdiği fikir, etkinlik, inanç ve olguları zihinlerinde yorumlayarak, yeni anlamlara, yeni anlayışlara ve yaratıcılığa dönüştürür (Beydoğan, 2002). Buna göre öğrenme, eski bilgilerin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulmasıdır (Gürol, 2002; Kabapınar, 2003; Şahin, 2002). Bundan dolayı öğretmen, programda öngörülen kapsama ilişkin bilgilerin öğrencilerin tarafından yorumlanmasına imkan tanımalıdır.

Çiftçi (2005), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun içeriğin anlamlı olduğunu, içerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine göre düzenlendiğini ve içerikte yer alan bilgilerin önemli, dayanıklı ve geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Coşkun (2005) ise yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin eski ile yeni program hakkındaki düşüncelerini değerlendirmiştir. Öğretmenler eski programın çok yoğun olduğunu, süre sıkıntısı çektiklerini, sürekli konuları yetiştirme telaşı içinde olduklarını, öğrencileri sürekli bilgilerle yüklediklerini ve bir önceki konuyu öğrenmeyen öğrencinin yeni konuyu anlamakta zorlandığını bu nedenle özgüvenini kaybettiğini, yeni programın ise, çok yoğun olmadığını, konuların azaltıldığı, öğrencilerin becerilerinin ön plana çıkarıldığını, konuların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygun olduğunu, konuların sarmal biçimde işlendiğini için bir konuyu öğrenemeyen öğrenci bu eksikliğini telafi edebildiğini, esnek olduğunu, bu nedenle zaman sıkıntısı çekmediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen görüşleri yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çizelge 35'te öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 35: TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	142	3,86	0,563
Ankara	141	3,67	0,613
İzmir	97	3,84	0,612
Kocaeli	90	3,78	0,529
Van	79	3,85	0,619
Hatay	73	3,95	0,573
Samsun	80	3,98	0,580
Bolu	82	3,71	0,569
Toplam	784	3,82	0,590

Öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.67$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=3.98$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=3.95$), İstanbul ($\bar{X}=3.86$), Van ($\bar{X}=3.85$), İzmir ($\bar{X}=3.84$), Kocaeli ($\bar{X}=3.78$) ve Bolu ($\bar{X}=3.71$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda belirlenen kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler, Ankara ilindeki öğretmenlere göre programda belirlenen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 36'da öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 36: TÜDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	P
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	7,880	7	1,126	0,817	0,524	3,303*	0,002
Gruplar İçi	264,445	776	0,341				
Toplam	272,326	783					

*p<.05

Çizelge 36’deki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşleri “*il*” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=3.303, p=0.002). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre, Ankara ile İstanbul, İzmir, Van, Hatay ve Samsun; Samsun ile Kocaeli ve Bolu; Bolu ile Hatay ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle, programda öngörülen kapsamın uygulamada bölgeler arası farklılıklar doğurduğu düşünülebilir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında programın kendisinden kaynaklanabileceği gibi, öğretmenlerin duyuşsal özellikleri de etkili olabilir.

Çizelge 37’de öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 37: TÜDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	190	3,85	0,513
2. Sınıf	202	3,77	0,547
3. Sınıf	201	3,73	0,647
4. Sınıf	97	3,88	0,667
5. Sınıf	94	3,96	0,583
Toplam	784	3,82	0,590

Öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 3. (\bar{X} =3.73), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 5.

(\bar{X} =3.96) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 4. (\bar{X} =3.88), 1. (\bar{X} =3.85) ve 2. (\bar{X} =3.77) sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre, 1-5. sınıf öğretmenleri programda yer alan kapsamın uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 5. sınıf öğretmenleri 1-4. sınıf öğretmenlerine göre programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğunu beyan etmektedir.

Öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşleri “sınıf” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 4.554) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,001$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle parametresiz testlerden KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda yer alan kapsama ilişkin görüşlerinin “sınıf” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 38’de görülmektedir.

Çizelge 38: Öğretmenlerin TUDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerinin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	190	398,60	4	9,597*	0,048	2-5 3-5
2. Sınıf	202	375,17				
3. Sınıf	201	368,37				
4. Sınıf	97	417,51				
5. Sınıf	94	443,20				
Toplam	784					

* $p < 0,05$

Çizelge 38’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında “sınıf” değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (KWH=9.597, $p=0.048$). Bunun üzerine, yapılan MWU testi sonucunda, 2 ile 5.; 3 ile 5. sınıfa ders veren öğretmenlerin görüşleri arasında 5. sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında 5. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama, kendini ifade etme, zamanı etkili kullanma, araştırma yapma becerileri bakımından 2. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olmaları ile açıklanabilir. Bu bulgu, “sınıf” değişkeninin öğretmenlerin programda belirlenen kapsama ilişkin görüşlerini etkilediği söylenebilir.

Çizelge 39’da öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 39: TÜDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				Levene değeri	p		
Erkek	342	3,87	0,604	1,099	0,295	2,187*	0,029
Kadın	442	3,78	0,576				

*p<.05

Çizelge 39 incelendiğinde, öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (t=2.187, p=0.029). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.87) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.78), programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgu, programda yer alan kapsama ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim Evans (1986), öğretmenin sahip olması gereken birçok özelliğin yanında, cinsiyetinin öğretim programlarının uygulanmasında etkili olduğunu belirtir (Atav, 2005).

Çizelge 40’ta öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 40: TÜDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	94	3,76	0,556
6-10 yıl	158	3,83	0,574
11-15 yıl	102	3,87	0,504
16-20 yıl	111	3,80	0,623
21 yıl ve üzeri	319	3,82	0,622
Toplam	784	3,82	0,590

Öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük

aritmetik ortalama puanının 1-5 ($\bar{X}=3.76$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 ($\bar{X}=3.87$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 ($\bar{X}=3.83$) yıl arası, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.82$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.80$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda öngörülen kapsamın uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre, programda öngörülen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 41’de öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin **“kıdem”** değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 41: TÜDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Kıdem	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,649	4	0,162	1,341	0,253	0,465	0,761
Gruplar İçi	271,677	779	0,349				
Toplam	272,326	783					

*p<.05

Çizelge 41 incelendiğinde, öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında **“kıdem”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.465, p=0.761). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programda belirtilen kapsama ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği ileri sürülebilir.

Çizelge 42’de öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin **“eğitim düzeyi”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 42: TÜDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	319	3,83	0,596
Lisans mezunu	438	3,80	0,584
Yüksek Lisans mezunu	27	3,91	0,614
Toplam	784	3,82	0,590

Öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının lisans ($\bar{X}=3.80$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, yüksek lisans ($\bar{X}=3.91$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu ön lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.83$) izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler, ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenlere göre programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 43’te öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 43: Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,373	2	0,186	0,084	0,919	0,535	0,586
Gruplar İçi	271,953	781	0,348				
Toplam	272,326	783					

*p<.05

Çizelge 43’teki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşleri “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0.535, p=0.586). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 44’te öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 44: TÜDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	216	3,86	0,574
31-40 öğrenci	377	3,81	0,580
41-50 öğrenci	142	3,82	0,578
51 öğrenci ve üzeri	49	3,73	0,752
Toplam	784	3,82	0,590

Öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.73$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}=3.86$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, 41-50 ($\bar{X}=3.82$) ve 31-40 ($\bar{X}=3.81$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda belirtilen kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler daha kalabalık öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere göre, programda belirtilen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 45’te öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 45: TÜDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene	p		
Gruplar Arası	0,759	3	0,253	1,483	0,218	0,726	0,536
Gruplar İçi	271,567	780	0,348				
Toplam	272,326	783					

*p<.05

Çizelge 45 incelendiğinde, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir (F=0.726, p=0.536). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin programda yer alan kapsama ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin TUDÖP Eğitim Durumunun Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *TUDÖP eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.89$) olup, “çok” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Şahinel (2005), bireysel özelliklerin göz önüne alınması, öğrencinin program içeriğini günlük hayat ve kendi yaşantı ile ilişkilendirmesine olanak verilmesi, öğrenci merkezli bir yaklaşımla etkinliklerin düzenlenmesi ve üst düzeyde öğrenci katılımının amaçlanması yeni Türkçe Öğretim programının ayırt edici özellikleridir. Program geliştirme alanındaki bu yeni yaklaşımın Türkçe öğretimine önemli katkı sağlayacağını belirtir. Yapılandırmacılık, çoklu zeka, öğrenci merkezlilik, etkin öğrenme, öğrenci katılımı, bireysel farklılıklar, sorun çözebilme gelişmiş ülkelerin temel aldığı kavramlardır (The Information Network, 2005, Akt:Yaygın, 2005). Bu açıdan bakıldığında yeni programın öğretim programlarının geliştirilmesiyle ilgili yenilikleri yansıttığı söylenilebilir (Yaygın, 2005).

Stieb (2005), bilginin ancak çevreden araştırma yoluyla elde edilebileceğini ileri sürer. Bu nedenle Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini, ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için öğrencinin çevreyle etkileşim içinde olmasına, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine ve gerçek yaşantılar geçirmesine önem verilmelidir. Dewey’e göre insan beyni sünger gibi doldurulacak bir şey değildir. Bu nedenle, öğrencilere sınıfta kağıt kalemle yapılan çalışmaların ötesinde, ilk elden yaşantı fırsatları sağlanması gerektiğini ileri sürer (Açıkgöz, 2003). Öğrenci öğrenmesinde etkin rol üstlenmeli, sadece kitap okuyarak ve öğretimi dinleyerek öğrenmeyi yeterli görmemelidir. Öğrenci sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini paylaşarak, sorgulayarak öğrenme sürecine katılması gerekir (MEB, 2004e). Collins (2005), yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin hemen hemen hepsinin programı “öğrenci merkezli ve çoklu zeka yaklaşımına” göre uyguladıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenler yeni programın farklı yetenek ve kapasitedeki öğrencilere de derste aktif olabilme olanağı sağladığını; hatta öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin bile derse katılımlarının sağlandığını

bildirmişlerdir. Farklı geçmişlere sahip bireylere aynı sınıf ortamında eğitim verme zorunluluğu, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesini beraberinde getirmiştir. Ancak sınıf ortamında eşit olduğu varsayılan öğrencilerin bilgiyi edinme yolları farklı farklıdır. Bunun en iyi kanıtı sınıfta aynı öğrenme süreçlerinden geçen öğrencilerin farklı başarı düzeylerine sahip olmasıdır. Sınıfta başarıyı ve daha önemlisi öğrenmeyi etkileyen farklı etmenler vardır. Öğrencinin aile yaşantısı, geçmiş öğrenmeleri (Arslan ve Babadoğan, 2005), zeka ve yeteneği, ilgi alanları, öğrenme sürecine karşı duyuşsal özellikleri bunlardan bazılarıdır. Özellikle bireysel farklılıklar noktasında öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması gerekir. Bilindiği üzere ayırt edici özellikler her bir bireyde farklı düzeylerde bulunurlar. Her bir bireyin sahip olduğu öğrenme stili, bireylerin kalıtsal özellikleri, geçmiş yaşantıları ile varolan yaşantılarından sürekli olarak etkilenir. Bu nedenle öğrenmenin her bir döngüsü birey tarafından farklı düzey ve zamanlarda gerçekleştirilebilir. Bir başka deyişle, Kolb'a (1984) göre öğrenme stili durağan değil, sürekli değişen bir yapıdadır (Arslan ve Babadoğan, 2005:37). TÜDÖP'nin uygulanabilirliği daha çok öğretmene bağlı bulunmaktadır. Öğretmenin öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, programı öğrencileri için uyumlu hale getirmelidir (MEB, 2004e).

Coşkun (2005) araştırmasında öğretmenlerin eski programda okuma çalışması için bazı kalıpların dışına çıkamadıklarını, bunun sonucunda öğrencilerine okumayı sevdiremediklerini; yeni programda ise okuma çalışmalarında farklı yöntem ve teknikler kullandıklarını, okumaya daha fazla zaman ayırabildiklerini, bunların sonucunda öğrencilerin okumaya ilgisinin arttığı ve okuma alışkanlığı kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada öğretmenler, eski programda yazma çalışmalarının daha fazla yer almasına rağmen, etkili bir yazma eğitimi verilmediğini, yazma çalışmalarının daha çok dikte çalışmasına dönüştüğünü vurgulamışlardır. Yeni programda ise öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi kazandıklarını; görsel okuma ve görsel sunu çalışmaları ile öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştiğini ve derslerin daha zevkli hale geldiğini bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler yeni programın etkili bir öğrenme öğretme süreci oluşturduğunu düşünmüşlerdir. Ayrıca araştırmada öğrenciler, bu seneki derslerin daha eğlenceli geçtiği ve daha güzel olduğunu, kullanılan değişik teknik ve yöntemler sayesinde dersi daha iyi anladıklarını

ve derslere daha aktif katıldıklarını belirtmişlerdir. Bukova-Güzel ve Alkan (2005) ise, öğrencilerin yeni programa daha sıcak baktıklarını saptamışlardır.

Şahin, İnci, Turan ve Apak (2005), yapmış oldukları araştırmada ses temelli cümle yöntemiyle çözümlene yöntemi karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “ses temelli cümle yöntemi” hakkında görüşleri büyük oranda olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirme ve benzeri konularda ses temelli cümle yöntemi daha faydalı bulmaktadırlar.

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin yeni programların içerdiği yaklaşımlar, öğretimi tasarımı ve uygulamaya ilişkin yeterliliklerini oldukça yüksek bir düzeyde algıladıklarını saptamışlardır. Gömleksiz (2005) yapmış olduğu araştırmada, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerinde deneme okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerin yeni programı çok iyi uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çiftçi (2005), öğretmenlerin büyük bir kısmının programın uygulamada anlaşıldığını ve programı uygulamaktan memnun olduklarını belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Gömleksiz (2005) de araştırmasında, öğretmenlerin yeni programları “çok” düzeyinde benimsediklerini saptamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin programa yönelik duyuşsal özellikleri programların başarılı bir şekilde uygulanmasında oldukça önem teşkil etmektedir. Buna göre, gerçekleştirilen araştırma sonuçları TÜDÖP eğitim durumunun uygulamada etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Çizelge 46’da öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 46: TÜDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	142	3,89	0,440
Ankara	141	3,78	0,480
İzmir	97	3,87	0,531
Kocaeli	90	3,85	0,485
Van	79	3,87	0,466
Hatay	73	3,94	0,454
Samsun	80	4,09	0,537
Bolu	82	3,87	0,469
Toplam	784	3,89	0,486

Öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.78$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.09$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=3.94$), İstanbul ($\bar{X}=3.89$), Van ($\bar{X}=3.87$), Bolu ($\bar{X}=3.87$) İzmir ($\bar{X}=3.87$) ve Kocaeli ($\bar{X}=3.85$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda belirtilen eğitim durumunun uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler Ankara ilindeki öğretmenlere göre, programda belirtilen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 47’de öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 47: TÜDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	5,258	7	0,751	1,189	0,306	3,240*	0,002
Gruplar İçi	179,887	776	0,232				
Toplam	185,145	783					

*p<.05

Çizelge 47'deki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3.240$, $p=0.002$). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, Samsun ile Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, TÜDÖP’nda öngörülen etkinliklerin bölgeler arası farklılıklara neden olduğunu belirtmek mümkündür. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin uygulamaları etkili olabilir. Nitekim TÜDÖP’nın uygulanabilirliği daha çok öğretmene bağlı bulunmaktadır (MEB, 2004e).

Çizelge 48’de öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 48: TÜDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	190	3,90	0,437
2. Sınıf	202	3,84	0,472
3. Sınıf	201	3,86	0,510
4. Sınıf	97	3,90	0,557
5. Sınıf	94	4,01	0,465
Toplam	784	3,89	0,486

Öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. ($\bar{X}=3.84$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 5. ($\bar{X}=4.01$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 1. ($\bar{X}=3.90$), 4. ($\bar{X}=3.90$) ve 3. ($\bar{X}=3.86$) sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre, 1-5. sınıf öğretmenleri programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 5. sınıf öğretmenleri, 1-4. sınıf öğretmenlerine göre programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 49’da öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 49: TÜDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	2,201	4	0,550	2,209	0,066	2,343	0,053
Gruplar İçi	182,944	779	0,235				
Toplam	185,145	783					

*p<.05

Çizelge 49’daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=2.343, p=0.053). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programda belirtilen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin ders verdikleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 50’de öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 50: TÜDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				Levene değeri	p		
Erkek	342	3,93	0,512	2,095	0,148	2,036*	0,042
Kadın	442	3,85	0,464				

*p<.05

Çizelge 50 incelendiğinde, öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=2.036, p=0.042). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.93) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.85), programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında erkek öğretmenlerin duyuşsal

özelliklerinin etkili olduğu düşünülebilir. Bu bulgu, programda yer alan eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 51’de öğretmenlerin TUDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 51: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	94	3,81	0,420
6-10 yıl	158	3,90	0,509
11-15 yıl	102	3,91	0,476
16-20 yıl	111	3,85	0,498
21 yıl ve üzeri	319	3,91	0,492
Toplam	784	3,89	0,486

Öğretmenlerin TUDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 ($\bar{X}=3.81$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 ($\bar{X}=3.91$) yıl arası ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.91$) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 ($\bar{X}=3.90$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.85$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda belirtilen eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 11-15 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda belirtilen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 52’de öğretmenlerin TUDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 52: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,959	4	0,240	0,569	0,685	1,014	0,399
Gruplar İçi	184,186	779	0,236				
Toplam	185,145	783					

*p<.05

Çizelge 52’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin TUDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*kıdem*” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (F=1.014, p=0.399). Başka bir deyişle, öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşleri kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 53’te öğretmenlerin TUDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 53: TUDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	319	3,91	0,481
Lisans mezunu	438	3,88	0,488
Yüksek Lisans mezunu	27	3,81	0,527
Toplam	784	3,89	0,486

Öğretmenlerin TUDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans (\bar{X} =3.81), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, ön lisans (\bar{X} =3.91) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu lisans derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} =3.88) izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, ön lisans derecesine sahip öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 54'te öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 54: TÜDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,345	2	0,173	0,113	0,893	0,730	0,482
Gruplar İçi	184,800	781	0,237				
Toplam	185,145	783					

*p<.05

Çizelge 54'teki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.730, p=0.482). Buna göre, öğretmenlerin programda belirtilen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 55'te öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 55: TÜDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	216	3,93	0,464
31-40 öğrenci	377	3,86	0,484
41-50 öğrenci	142	3,92	0,445
51 öğrenci ve üzeri	49	3,75	0,664
Toplam	784	3,89	0,486

Öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri (\bar{X} =3.75), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 (\bar{X} =3.93) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 (\bar{X} =3.92) ve 31-40 (\bar{X} =3.86) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 4

farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, TÜDÖP eğitim durumunun uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler, daha kalabalık öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 3.787) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p = 0,010$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle parametresiz testlerden KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda belirtilen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 56’da görülmektedir.

Çizelge 56: TÜDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	216	412,88	3	5,050	0,168	-
31-40 öğrenci	377	378,77				
41-50 öğrenci	142	409,51				
51 öğrenci ve üzeri	49	359,00				
Toplam	784					

* $p < 0,05$

Çizelge 56’da da görüldüğü gibi, “*sınıf mevcudu*” değişkeni göre öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (KWH=5.050, $p = 0.168$). Dolayısıyla öğretmen görüşlerine dayanarak, sınıf mevcutlarının programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmede etkisinin olmadığı belirtilebilir.

4.3.4. Öğretmenlerin TUDÖP Değerlendirmesinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *TUDÖP değerlendirmesinin uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.34$) olup, “orta” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden de açıkça anlaşılmaktadır.

Yeni programda değerlendirme boyutu ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Değerlendirmenin öğrencinin kendisini değerlendirmesi ve öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini, öğrenme sürecini, kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesi olmak üzere iki şekilde yapılabileceği; değerlendirmenin amacının da öğrencinin eksik yöntemlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak olduğu belirtilmiştir. Değerlendirme araçları süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme başlıkları adı 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 (Yaygın, 2005:495).

Kutlu (2005), öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eleştirmeli, boşluk doldurmalı gibi bazı kalsik değerlendirme yöntemleri, öğrencilerde gözlemek istediğimiz okuduğunu anlama; yazılı ifade etme, sunu yapma, araştırma-inceleme vb. becerileri ve bunun daha üst biçimi olan yeteneği belirlemede yetersiz kalmaktadır. Etkili öğrenme için esas olan, bu bilgiyi yapılandırma yöntemidir. Bu yöntem de öğrencilere performans görevleri vererek gerçekleştirilebilir. Coşkun’a (2005:445) göre öğretmenler, eski programdaki ölçme değerlendirme işlemlerinde kalıplaşmış yöntemler dışına çıkmadığını, değerlendirmenin sadece not verme amacıyla, verilen bilgilerin kontrol edilmesi şeklinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Yeni programda ise alternatif ölçme araçları kullanılabilmekte, sadece sonuç değil, öğrenme süreci bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Yeni programdaki ölçme değerlendirme yöntemleri ile öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gözlemlenebilmekte, öğretmen ve öğrenci kendini değerlendirebilmektedir. Bukova-Güzel ve Alkan (2005), yeni değerlendirme tekniklerinin yeni programları geleneksel

öğrenme yaklaşımından ayıran en önemli yönü olduğunu, ancak öğretmenlerin bu noktada uygulamada çaresiz kaldıklarını saptamışlardır. Araştırmada öğretmenler, alternatif ölçme araçlarını geçerli ve güvenilir olmadığı için kullanmadıklarını ve klasik sınavlardan ayrılmanın kendileri için güç olduğunu ve açıkça hala klasik sınav anlayışına devam ettiklerini vurgulamışlardır.

Değerlendirme, öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılı ve başarısız yönlerini belirlemeleri açısından son derece önemlidir (MEB, 2004e). Sever (2005), programın değerlendirme kısmında yer alan değerlendirme ölçekleri, öğretmen ve öğrencilerin yararlanabilecekleri özellikler taşıdığını, ancak ölçeklerin etkilice kullanılabilmesini sağlamak için bilgilendirici açıklamalar ve yeni düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtir. Öğretmenler, çeşitli değerlendirme teknikleri sayesinde öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme amaçlarını ve dil gelişim hızlarını belirlemeli ve bu konuda öğrencileri bilgilendirmelidir (MEB, 2004e). Oysa Coşkun (2005), öğretmenlerin değerlendirme süreci konusunda yeterince bilgi alamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla pilot uygulamada değerlendirme süreci noktasındaki değişim tam olarak gerçekleştirilememiştir. Nitekim araştırmada ulaşılan sonuçlar da bunu doğrular niteliktedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında sınıfların kalabalık olması, değerlendirme teknikleri için öngörülen zamanın yetersiz olması ve öğretmenlerin değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları etkili olabilir.

Çizelge 57’de öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 57: TÜDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “*il*” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	142	3,36	0,659
Ankara	141	3,26	0,710
İzmir	97	3,23	0,687
Kocaeli	90	3,33	0,644
Van	79	3,32	0,619
Hatay	73	3,24	0,768
Samsun	80	3,61	0,659
Bolu	82	3,44	0,623
Toplam	784	3,34	0,680

Öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının İzmir ($\bar{X}=3.23$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=3.61$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Bolu ($\bar{X}=3.44$), İstanbul ($\bar{X}=3.36$), Kocaeli ($\bar{X}=3.33$), Van ($\bar{X}=3.32$), Ankara ($\bar{X}=3.26$) ve Hatay ($\bar{X}=3.24$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, Samsun ve Bolu ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “*çok*”, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van ve Hatay ilindeki öğretmenler ise, “*orta*” düzeyde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, Ankara, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler, İzmir ilindeki öğretmenlere göre programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 58’de öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 58: TÜDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	9,480	7	1,354	1,386	0,208	2,984*	0,004
Gruplar İçi	352,198	776	0,454				
Toplam	361,678	783					

* $p < .05$

Çizelge 58’deki bulgular incelendiğinde, “*il*” değişkenine göre öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=2.984$, $p=0.004$). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, Ankara ile İstanbul, İzmir, Van, Hatay ve Samsun; Hatay ile Bolu; Samsun ile Kocaeli ve Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin uygulamada bölgeler arası farklılıklara neden olduğu belirtilebilir.

Çizelge 59’da öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 59: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	190	3,41	0,668
2. Sınıf	202	3,23	0,684
3. Sınıf	201	3,28	0,739
4. Sınıf	97	3,38	0,628
5. Sınıf	94	3,53	0,552
Toplam	784	3,34	0,680

Öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. ($\bar{X}=3.23$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 5. ($\bar{X}=3.53$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 1. ($\bar{X}=3.41$), 4. ($\bar{X}=3.38$) ve 3. ($\bar{X}=3.28$) sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre, 1. ve 5. sınıf öğretmenleri programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “*çok*”, 2-4. sınıf öğretmenleri ise, “*orta*” düzeyde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 5. sınıf öğretmenleri, 1-4. sınıf öğretmenlerine göre programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 60’da öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 60: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	7,845	4	1,961	2,138	0,074	4,318*	0,002
Gruplar İçi	353,833	779	0,454				
Toplam	361,678	783					

*p<.05

Çizelge 60 incelendiğinde, “*sınıf*” değişkenine göre öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F=4.318$, $p=0.002$). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ders verdikleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği söylenebilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucunda, 2 ile 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında 5. sınıfın lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre değerlendirme tekniklerinin sınıf düzeyine bakımından tekrar gözden geçirilmesi gerekir.

Çizelge 61’de öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 61: TÜDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				Levene değeri	p		
Erkek	342	3,40	0,685	0,047	0,829	2,059*	0,040
Kadın	442	3,30	0,673				

* $p<.05$

Çizelge 61 incelendiğinde, öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($t=2.059$, $p=0.040$). Buna göre, hem erkek ($\bar{X}=3.40$) hem de kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.30$), programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir. Bu bulgu, programda belirtilen ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 62’de öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kudem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 62: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	94	3,25	0,657
6-10 yıl	158	3,32	0,687
11-15 yıl	102	3,36	0,676
16-20 yıl	111	3,31	0,660
21 yıl ve üzeri	319	3,38	0,691
Toplam	784	3,34	0,680

Öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 ($\bar{X}=3.25$) yıl arası, en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.38$) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 11-15 ($\bar{X}=3.36$), 6-10 ($\bar{X}=3.32$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.31$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem gruplarına göre programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 63’te öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 63: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,582	4	0,395	0,200	0,939	0,855	0,490
Gruplar İçi	360,096	779	0,462				
Toplam	361,678	783					

*p<.05

Çizelge 63’teki bulgular incelendiğinde, “*kıdem*” değişkeni bakımından öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.855$, $p=0.490$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 64’te öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 64: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	319	3,36	0,693
Lisans mezunu	438	3,33	0,678
Yüksek Lisans mezunu	27	3,28	0,556
Toplam	784	3,34	0,680

Öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans ($\bar{X}=3.28$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, ön lisans ($\bar{X}=3.36$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.33$) izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, ön lisans derecesine sahip öğretmenler lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 65’te öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 65: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,219	2	0,109	1,151	0,317	0,237	0,789
Gruplar İçi	361,459	781	0,463				
Toplam	361,678	783					

*p<.05

Çizelge 65 incelendiğinde, öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir

($F=0.237$, $p=0.789$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programda belirtilen değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 66'da öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 66: TUDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	216	3,37	0,671
31-40 öğrenci	377	3,32	0,672
41-50 öğrenci	142	3,38	0,658
51 öğrenci ve üzeri	49	3,30	0,835
Toplam	784	3,34	0,680

Öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.30$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 41-50 ($\bar{X}=3.38$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 21-30 ($\bar{X}=3.37$) ve 31-40 ($\bar{X}=3.32$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 41-50 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler, diğer öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 67'de öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 67: TÜDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,687	3	0,229	2,596	0,051	0,494	0,686
Gruplar İçi	360,991	780	0,463				
Toplam	361,678	783					

*p<.05

Çizelge 67 incelendiğinde, “*sınıf mevcudu*” değişkeni göre öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.494, p=0.686). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen değerlendirmenin uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.3.5. Öğretmenlerin Programın Genelinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *TÜDÖP genelinin uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.78$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Çizelge 68’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 68: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	142	3,79	0,457
Ankara	141	3,68	0,499
İzmir	97	3,76	0,531
Kocaeli	90	3,73	0,465
Van	79	3,78	0,488
Hatay	73	3,83	0,474
Samsun	80	4,01	0,506
Bolu	82	3,74	0,479
Toplam	784	3,78	0,493

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.68$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.01$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=3.83$), İstanbul ($\bar{X}=3.79$), Van ($\bar{X}=3.78$), İzmir ($\bar{X}=3.76$), Bolu ($\bar{X}=3.74$) ve Kocaeli ($\bar{X}=3.73$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler programın genelini uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğu görüşündedir. Bunun yanında, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler, Ankara ilindeki öğretmenlere göre programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 69’da öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 69: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	6,227	7	0,890	0,432	0,882	3,749*	0,001
Gruplar İçi	184,119	776	0,237				
Toplam	190,346	783					

* $p < .05$

Çizelge 69’daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3.749$, $p=0.001$). Dolayısıyla, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, Ankara ile Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 70’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 70: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	190	3,80	0,438
2. Sınıf	202	3,71	0,461
3. Sınıf	201	3,73	0,541
4. Sınıf	97	3,84	0,551
5. Sınıf	94	3,92	0,463
Toplam	784	3,78	0,493

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. ($\bar{X}=3.71$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 5. ($\bar{X}=3.92$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 4. ($\bar{X}=3.84$), 1. ($\bar{X}=3.80$) ve 3. ($\bar{X}=3.73$) sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Buna göre, 1-5. sınıf öğretmenleri programın genelini uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 5. sınıf öğretmenleri 1-4. sınıf öğretmenlerine göre programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levne testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levne: 2.652) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,032$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle parametresiz testlerden KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 71’de görülmektedir.

Çizelge 71: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	190	400,50	4	11,886*	0,018	2-5 3-5
2. Sınıf	202	367,38				
3. Sınıf	201	371,49				
4. Sınıf	97	415,18				
5. Sınıf	94	451,84				
Toplam	784					

* $p<.05$

Çizelge 71 incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir değiştiği görülmektedir (KWH=11.886, p=0.018). Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda, 2 ile 5.; 3 ile 5. sınıfa ders veren öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, “*sınıf*” değişkeninin öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerini etkilediği söylenebilir.

Çizelge 72’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 72: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				Levene değeri	p		
Erkek	342	3,82	0,514	1,891	0,170	1,966	0,050
Kadın	442	3,75	0,475				

*p<.05

Çizelge 72’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=1.966, p=0.050). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.82) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.75), programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 73’te programın geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 73: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	94	3,69	0,438
6-10 yıl	158	3,80	0,497
11-15 yıl	102	3,82	0,430
16-20 yıl	111	3,76	0,526
21 yıl ve üzeri	319	3,79	0,513
Toplam	784	3,78	0,493

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 ($\bar{X}=3.69$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 11-15 ($\bar{X}=3.82$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 ($\bar{X}=3.80$) yıl arası, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.79$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.76$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programın genelini uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre, programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 74’te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 74: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,043	4	0,261	0,913	0,456	1,073	0,369
Gruplar İçi	189,303	779	0,243				
Toplam	190,346	783					

*p<.05

Çizelge 74’teki bulgular incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=1.073, p=0.369). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programının geneline ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 75’te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 75: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	319	3,80	0,494
Lisans mezunu	438	3,77	0,490
Yüksek Lisans mezunu	27	3,77	0,550
Toplam	784	3,78	0,493

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalama puanının ön lisans ($\bar{X}=3.80$) öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu, lisans ($\bar{X}=3.77$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=3.77$) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programın genelini uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, ön lisans derecesine sahip öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 76’da öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 76: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,117	2	5,860	0,077	0,926	0,241	0,786
Gruplar İçi	190,229	781	0,244				
Toplam	190,346	783					

*p<.05

Çizelge 76 incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0.241, p=0.786). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 77’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 77: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	Ss
21-30 öğrenci	216	3,81	0,478
31-40 öğrenci	377	3,77	0,489
41-50 öğrenci	142	3,80	0,455
51 öğrenci ve üzeri	49	3,66	0,662
Toplam	784	3,78	0,493

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.66$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}=3.81$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}=3.80$) ve 31-40 ($\bar{X}=3.77$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin daha kalabalık öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 2.756) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,041$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 78’de görülmektedir.

Çizelge 78: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	216	408,15	3	3,024	0,388	-
31-40 öğrenci	377	383,35				
41-50 öğrenci	142	404,15				
51 ve üzeri	49	360,13				
Toplam	784					

*p<.05

Çizelge 78’de de görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir (KWH=3.024, p=0.388). Bu sonuca göre, sınıf mevcutlarının deneme okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkili olmadığı belirtilebilir.

4.3. ÖĞRETMENLERİN MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

4.3.1. Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı (MADÖP) Kazanımlarının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *MADÖP kazanımlarının uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.80$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Baykul (2005), yapılandırmacılığın sürece dönük yaklaşımlar arasında olduğunu belirtir. Sürece ağırlık veren yaklaşımda ise, amaç süreçle birlikte ifade edilir. Bu yaklaşım öğrenciye konu alanının yapısını keşfetme olanağı sağlar. Kavramaya ve sürece dönük amaçlar, öğrencilerin yaşantılarını değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini sağlar. Öğrencileri bazı şeyleri tekrar etmeye ve bazılarında ise, sakınmaya meyleder. Çünkü yapılandırmacılığın mantığı, amaca yöneliktir. Amaca yönelik kavram, yaşantıda kurulu düzenlere ulaşmayı garanti eder. Aynı zamanda bireyselliği tanımlayan uyumlu ve tutarlı düşünmeyi de garanti eder (Olssen, 1996:282). Bu nedenle süreç içerisinde “*bilgi, pasif bir şekilde değil, aktif bir şekilde çevreden*

yapılandırılır” (Lerman, 1989; Olsen, 1996) olması öğretmenin güçlüklerini kolaylaştırmaz, belki daha da güçleştirebilir (Lerman, 1989). Yeni programlar ile öğretmene sınıf içinde rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir. Ancak bu rollerin tümünün programın öğelerine yansıdığı söylenemez. Analizi yapılan kazanım ve etkinliklerde öğretmenin merkezde olduğu ve aktaran rolünü devam ettirdiği durumlar gözlenmiştir. Öğretmene verilen rolün yönlendirici olmaktan öteye geçtiği kullanılan ifadelerden de anlaşılmaktadır. Kullanılan dil (yaptırılır, buldurulur, hissettirilir, gösterilir, kullandırılır, algılatılır, doğrudan vermek gibi) öğretmenin merkezde olduğu ve öğrenciyi yönlendirdiği bir dildir (ERG, 2005). Ancak öğretmenin rolü, “bilgiyi sunma” yerine “yaşantıyı sağlama” olmalıdır (Olssen, 1996).

Pesen’e (2005) göre, matematikteki kavramlar soyut olduklarından, bireyin zihninde oluşturulması gereken kavramlardır. Bu kavramlar arasında da ön-şart ilişkisi bulunur. Daha alt seviyedeki ön-şart ilişkisine bağlı kavramlar kavranmadıkça herhangi bir matematiksel kavram anlaşılabilir. Bu nedenle insan zihninde, yeni kavramlar oluştuğunda bunların daha önce öğrenilmiş kavramlarla ilişkilendirilmesi gerekir. Matematiksel kavramları öğrencilere, öğretmen kazandırmaktan çok öğrenciler kendileri kazanır. Oysa matematik bir yandan kavramları, diğer yandan akıl yürütme, problem çözme, matematiğin kendi içinde ve diğer konu alanlarıyla ilişkilendirme yönünden zihinsel süreçleri içinde barındırır (Baykul, 2005). Öğrencilere kazandırılması gereken, bu ön şart beceriler, yeni Matematik Programı’nda ilgili oldukları alt öğrenme alanlarının kazanımları olarak dağıtılması isabetli olmuştur. Bu yeni durum, varlıklar arasındaki ilişkiler ve ritmik sayma ile ilgili bilgi ve becerilerin, ilgili bilgi ve becerilerle ilişkilendirilmesinde öğretmenlerin işini kolaylaştıracak, aynı zamanda ön şart ilişkisinde olası çıkabilecek aksaklıkların giderilmesini de sağlayacaktır (Pesen, 2005).

Albayrak, Işık ve İpek (2005) yapmış oldukları kuramsal araştırmada, bazı kazanımların açık bir şekilde ifade edilmediği eleştirisine karşılık, Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç (2005), yeni MADÖP’ni öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeye

çalıştıkları araştırmalarında, kazanımların açık, kısa ve net ifade edildiğini, sınıflara dağılımlarının uygun olduğunu, bilgi, beceri ve tutum içerdiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptamışlardır. Yine araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlası, MADÖP’nda eski programdaki amaç ve davranışsal amaçların birleştirilerek kazanım olarak ifade edilmesini ve sayının azaltılmasını olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını ise, kazanımların diğer derslerle ilişkilendirilmesiyle, öğretmenlere esneklik kazandırılmasını olumlu bulduklarını vurgulamışlardır. Bu nedenle, MADÖP’nda öngörülen kazanımların hem disiplin içi ve hem de disiplin dışı ilişkilere ağırlık verilmesi gerekir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) YÖPİDER’na göre, Matematik programında kazanım düzeyinde olmak üzere bazı kazanımlarda hem disiplin içi hem de disiplin dışı bazı ilişkilendirmeler yapıldığı görülmektedir. Ancak bu ilişkilendirmelerin nasıl yapılacağı konusu pek açık değildir.

Çizelge 79’da öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 79: MADÖP Kazanımlara İlişkin Görüşlerin “*il*” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	146	3,76	0,573
Ankara	167	3,70	0,600
İzmir	91	3,85	0,624
Kocaeli	86	3,74	0,523
Van	78	3,83	0,592
Hatay	73	3,93	0,509
Samsun	72	3,95	0,528
Bolu	79	3,78	0,602
Toplam	792	3,80	0,579

Öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.70$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=3.95$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=3.93$), İzmir ($\bar{X}=3.85$), Van ($\bar{X}=3.83$), Bolu ($\bar{X}=3.78$), İstanbul ($\bar{X}=3.76$) ve Kocaeli ($\bar{X}=3.74$) ilinde yeni programı uygulayan

öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler, Ankara ilindeki öğretmenlere göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 80’de öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin **“il”** değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 80: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	5,405	7	0,772	0,657	0,709	2,335*	0,023
Gruplar İçi	259,281	784	0,331				
Toplam	264,686	791					

*p<.05

Çizelge 80’deki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında **“il”** değişkeni göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=2.335, p=0.023). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, İstanbul ile Hatay ve Samsun; Ankara ile İzmir, Hatay ve Samsun; Kocaeli ile Hatay ve Samsun ilinde görev yapan öğretmen görüşleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, MADÖP’nda öngörülen kazanımların uygulamada bölgeler arası farklılıklar oluşturduğunu belirtmek mümkündür. Okulların gelişmişlik düzeyi ve bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin programa yönelik duyuşsal özellikleri böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Çizelge 81’de öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin **“sınıf”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 81: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	188	3,94	0,525
2. Sınıf	204	3,77	0,528
3. Sınıf	200	3,75	0,622
4. Sınıf	93	3,75	0,605
5. Sınıf	107	3,72	0,619
Toplam	792	3,80	0,579

Öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 5. ($\bar{X}=3.72$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 1. ($\bar{X}=3.94$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 2. ($\bar{X}=3.77$), 3. ($\bar{X}=3.75$) ve 4. ($\bar{X}=3.75$) sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre, 1-5. sınıf öğretmenleri programda belirtilen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 1. sınıf öğretmenlerinin 2-5. sınıf öğretmenlerine göre, programda belirtilen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 3.050) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,016$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 82’de görülmektedir.

Çizelge 82: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	188	453,61	4	16,149*	0,003	1-2,3,4,5
2. Sınıf	204	383,30				
3. Sınıf	200	384,88				
4. Sınıf	93	370,84				
5. Sınıf	107	365,35				
Toplam	792					

* $p<0.05$

Çizelge 82’de de görüldüğü gibi, öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında **“sınıf”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (KWH=16.149, p=0.003). Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda, 1 ile 2-5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında 1. sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, **“sınıf”** değişkeninin öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerini etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, programda öngörülen kazanımların sınıf düzeyine uygunluğunun gözden geçirilmesi gerekir.

Öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri **“cinsiyet”** değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 7.783) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,005$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle parametresiz testlerden MWU testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda belirtilen kazanımlara ilişkin görüşlerinin **“cinsiyet”** değişkenine göre MWU testi sonuçları Çizelge 83’te görülmektedir.

Çizelge 83: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre MWU Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	353	416,91	147168,00	70280,000*	0,024
Kadın	439	380,09	166860,00		

* $p < 0,05$

Çizelge 83’teki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri **“cinsiyet”** değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (U=70280.000, $p=0.024$). Buna göre, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda yer alan kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 84’te öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin **“kıdem”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 84: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	88	3,80	0,552
6-10 yıl	163	3,76	0,502
11-15 yıl	99	3,87	0,651
16-20 yıl	111	3,77	0,578
21 yıl ve üzeri	331	3,80	0,599
Toplam	792	3,80	0,579

Öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 6-10 ($\bar{X}=3.76$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 ($\bar{X}=3.87$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.80$), 1-5 ($\bar{X}=3.80$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.77$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda öngörülen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 85’de öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 85: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,849	4	0,212	1,507	0,198	0,633	0,639
Gruplar İçi	263,838	787	0,335				
Toplam	264,686	791					

*p<.05

Çizelge 85 incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.633$, $p=0.639$). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 86’da öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 86: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	320	3,82	0,573
Lisans mezunu	444	3,78	0,581
Yüksek Lisans mezunu	28	3,76	0,621
Toplam	792	3,80	0,579

Öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans ($\bar{X}=3.76$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, ön lisans ($\bar{X}=3.82$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.78$) izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, ön lisans derecesine sahip öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 87’de öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 87: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	P		
Gruplar Arası	0,311	2	0,155	0,022	0,978	0,464	0,629
Gruplar İçi	264,375	789	0,335				
Toplam	264,686	791					

*p<.05

Çizelge 87’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir ($F=0.464$, $p=0.629$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programda belirtilen kazanımlara ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 88’de öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 88: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	201	3,88	0,549
31-40 öğrenci	390	3,77	0,595
41-50 öğrenci	157	3,81	0,512
51 öğrenci ve üzeri	44	3,57	0,711
Toplam	792	3,80	0,579

Öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.57$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}=3.88$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}=3.81$) ve 31-40 ($\bar{X}=3.77$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda yer alan kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler daha kalabalık öğrenci guruplarına ders veren öğretmenlere göre, programda yer alan kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin MADÖP kazanımlara ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 3.402) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,017$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 89’da yer almaktadır.

Çizelge 89: MADÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	201	423,19	3	8,047*	0,045	1-4 3-4
31-40 öğrenci	390	386,70				
41-50 öğrenci	157	406,59				
51 ve üzeri	44	325,42				
Toplam	792					

*p<.05

Çizelge 89’da da görüldüğü gibi, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (KWH=8.047, p=0.045). Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda, 21-30 arası ile 51 ve üzeri; 41-50 arası ile 51 ve üzeri öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, sınıf mevcudlarının öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara ilişkin görüşlerini etkilediğini göstermektedir. Bakioğlu ve Polat (2002), sınıf mevcudunun etkilerine ilişkin yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin kalabalık ortamlarda öğrencilerle iletişim kuramadıklarını, motivasyon ve dikkati sağlayamadıklarını, sınıfa hakim olamadıklarını, öğrencilerle birebir ilgilenemediklerini belirterek sınıf yönetiminde zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yine öğrenci sayısına göre zamanın yetersiz olduğunu, öğrencileri ilgi ve yetenekleri yönünde yetiştiremediklerini belirterek tüm bunların eğitim ve öğretimde kaliteyi düşürebileceğini ifade etmişlerdir.

4.3.2. Öğretmenlerin MADÖP Kapsamının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *MADÖP kapsamının uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.77$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden de açıkça anlaşılmaktadır.

Dünyadaki matematik programları incelendiğinde, Matematik dersi öğretim programı hazırlanırken geometri öğrenme alanı ve ritmik sayma alt öğrenme alanı hariç diğer unsurların güncel gelişmelerden ve araştırmalardan önemli ölçüde yararlandığı görülmektedir. Önceki programda kullanılan aritmetik işlemlerin ezberci anahtar sözcük

yaklaşımı tamamen terk edilmiş ve yerine öğrencinin problem durumlarından bu işlemlerin anlamlarını oluşturmaları esas alınmıştır. Ancak, özellikle geometri öğrenme alanında konuların sıralanışı ve ağırlıkları güncel gelişmelerle uyumsuzluklar göstermektedir. Örneğin, nokta, doğru, düzlem gibi görece soyut kavramların dünyada ilköğretimin ikinci kademesinde (6-8. sınıflarda) bile ele alınmasından kaçınılırken, bu programda 3. sınıfta ele alınmaya başlanmıştır. Yine geometri öğrenme alanında 3 boyutlu geometrik cisimlerin işlenilmesine 1. sınıftan itibaren başlanması, bu sınıf düzeyinin algılama alanı dışındadır. 1. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 3 boyutlu nesnelere oynaması, onları kullanarak bazı modeller inşa etmesi mümkün ve gereklidir. Ancak bu nesnelere analitik incelenmesi bazı yetişkinleri bile zorlamaktadır (ERG, 2005).

Bir önceki programda karış, kulaç vb. standart olmayan doğal uzunluk ölçü birimlerinden hareketle standart uzunluk ölçü birimleri kazandırıldığını, ancak bu eksikliğin yeni programla giderildiğini belirtir. Ayrıca bireylerin önemli bir kısmının ilköğretimden sonra hayata atılacağı düşünülürse zihinde işlem ve tahmin yapma becerilerinin kazandırılmasının önemi ortaya çıkar. Yeni programda dört işlem ile ilgili zihinde işlem ve tahmin yapma becerilerine bir önceki programa göre daha fazla yer verilmesi olumlu bir gelişmedir (Pesen, 2005).

Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç (2005) yapmış oldukları araştırmada, yeni MADÖP’nda içeriğe ilişkin olarak öğretmenlerin yarısından fazlasının eklenen konuları eğlendirici, ilgi çekici ve yararlı bulduklarını, diğer yarısı ise konuların sınıflara dengeli dağıtıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yarısına yakını programın hafifletildiğini ve öğretmenlerin yarısı kümelerin ünite olmaktan çıkartılmasını olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 90’da öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 90: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	146	3,76	0,599
Ankara	167	3,66	0,677
İzmir	91	3,81	0,651
Kocaeli	86	3,73	0,602
Van	78	3,85	0,596
Hatay	73	3,89	0,578
Samsun	72	3,86	0,583
Bolu	79	3,71	0,636
Toplam	792	3,77	0,625

Öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.66$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Hatay ($\bar{X}=3.89$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Samsun ($\bar{X}=3.86$), Van ($\bar{X}=3.85$), İzmir ($\bar{X}=3.81$), İstanbul ($\bar{X}=3.76$), Kocaeli ($\bar{X}=3.73$) ve Bolu ($\bar{X}=3.71$), ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler Ankara ilindeki öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 91’de öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 91: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	4,688	7	0,670	0,781	0,603	1,727	0,099
Gruplar İçi	304,036	784	0,388				
Toplam	308,724	791					

*p<.05

Çizelge 91'deki bulgular incelendiğinde, “*il*” değişkenine göre öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F=1.727$, $p=0.099$). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 92'de öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 92: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	188	3,91	0,563
2. Sınıf	204	3,77	0,577
3. Sınıf	200	3,67	0,685
4. Sınıf	93	3,72	0,605
5. Sınıf	107	3,71	0,677
Toplam	792	3,77	0,625

Öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 3. ($\bar{X}=3.67$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 1. ($\bar{X}=3.91$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 2. ($\bar{X}=3.77$), 4. ($\bar{X}=3.72$) ve 5. ($\bar{X}=3.71$) sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre, 1-5. sınıf öğretmenleri programda belirtilen kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, 1. sınıf öğretmenleri 2-5. sınıf öğretmenlerine göre, programda belirtilen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levne testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levne: 3.711) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,005$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin

programda yer alan kapsama ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 93’te görülmektedir.

Çizelge 93: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	188	447,32	4	14,239*	0,007	1-2,3,4,5
2. Sınıf	204	398,32				
3. Sınıf	200	369,25				
4. Sınıf	93	372,48				
5. Sınıf	107	375,53				
Toplam	792					

*p<.05

Çizelge 93’te de görüldüğü gibi, öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (KWH=14.239, p=0.007). Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda, 1 ile 2-5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın 1. sınıf lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, “*sınıf*” değişkeninin öğretmenlerin programda yer alan kapsama ilişkin görüşlerini etkilediğini göstermektedir. Buna göre, programda öğrenciye sunulan bilgilerin uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak sınıflar arasında farklılıklar olduğu söylenebilir.

Çizelge 94’te öğretmenlerin MADÖP kapsamının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 94: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	353	3,82	0,642	1,677	0,196	2,399*	0,017
Kadın	439	3,72	0,607				

*p<.05

Çizelge 94 incelendiğinde, öğretmenlerin MADÖP kapsamının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=2.399, p=0.017). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.82) hem de kadın

öğretmenler ($\bar{X}=3.72$), programda öngörülen kapsamın uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda öngörülen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir. Bu sonuca dayanarak, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre programa yönelik duyuşsal özelliklerinin daha olumlu olduğunu belirtmek mümkündür.

Çizelge 95'te öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin **“kıdem”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 95: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	88	3,84	0,560
6-10 yıl	163	3,72	0,539
11-15 yıl	99	3,83	0,687
16-20 yıl	111	3,72	0,596
21 yıl ve üzeri	331	3,77	0,669
Toplam	792	3,77	0,625

Öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin **“kıdem”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 6-10 ($\bar{X}=3.72$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.72$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 1-5 ($\bar{X}=3.84$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 11-15 ($\bar{X}=3.83$) yıl arası ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.77$) kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda belirtilen kapsamın uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda belirtilen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşleri **“kıdem”** değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levne testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levne: 2.554) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,038$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin

programda yer alan kapsama ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 96’da yer almaktadır.

Çizelge 96: Öğretmenlerin MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1-5 yıl	88	407,15	4	3,393	0,494	-
6-10 yıl	163	371,90				
11-15 yıl	99	418,89				
16-20 yıl	111	388,27				
21 yıl ve üzeri	331	401,85				
Toplam	792					

*p<.05

Çizelge 96 incelendiğinde, öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşleri “*kıdem*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (KWH=3.393, p=0.494). Buna göre, MADÖP’ni uygulayan öğretmenlerin kapsama ilişkin görüşlerinde kıdemlerinin etkili olduğu ileri sürülebilir.

Çizelge 97’deki öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 97: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	320	3,78	0,642
Lisans mezunu	444	3,76	0,610
Yüksek Lisans mezunu	28	3,75	0,675
Toplam	792	3,77	0,625

Öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans (\bar{X} =3.75), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, ön lisans (\bar{X} =3.78) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, lisans derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} =3.76) izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu

düşünmektedir. Ayrıca, ön lisans derecesine sahip öğretmenler lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 98’de öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 98: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	P		
Gruplar Arası	7,500	2	3,750	0,971	0,379	0,096	0,909
Gruplar İçi	308,649	789	0,391				
Toplam	308,724	791					

*p<.05

Çizelge 98’deki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.096, p=0.909). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 99’da öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 99: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	201	3,84	0,580
31-40 öğrenci	390	3,75	0,640
41-50 öğrenci	157	3,76	0,584
51 öğrenci ve üzeri	44	3,60	0,781
Toplam	792	3,77	0,625

Öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.60$), en yüksek

aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}=3.84$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}=3.76$) ve 31-40 ($\bar{X}=3.75$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda yer alan kapsamın uygulamada “**çok**” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanında, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler daha kalabalık öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere göre, programda öngörülen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşleri “**sınıf mevcudu**” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 2.862) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,036$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda yer alan kapsamın uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin “**sınıf mevcudu**” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 100’de yer almaktadır.

Çizelge 100: MADÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	201	415,42	3	2,654	0,448	-
31-40 öğrenci	390	388,84				
41-50 öğrenci	157	399,82				
51 ve üzeri	44	366,15				
Toplam	792					

* $p<0.05$

Çizelge 100 incelendiğinde, öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında “**sınıf mevcudu**” değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (KWH=2.654, $p=0.448$). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği düşünülebilir.

4.3.3. Öğretmenlerin MADÖP Eğitim Durumunun Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *MADÖP eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.84$) olup, “çok” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

MADÖP’nda, matematiğin genel ve ilköğretimdeki amaçları, programın vizyonu, yaklaşımı, temel öğeleri açıklanmış; matematik öğretimi, öğrenme ve öğretme alanları ve değerlendirme çalışmaları hakkında açıklamalarda bulunulmuş; daha sonra, alt öğrenme alanlarını oluşturan kazanımlar adı altında, her davranışla ilgili etkinlik örneklerine ve açıklamalarına yer verilmiştir. Bunun yanında, her öğrenme alanında öğretim etkinliklerine ayrılacak süre belirtilmiştir. Program kitabının sonunda da değerlendirme çalışmalarında kullanılacak araçlar ve etkinliklerde işe koşulacak bazı ders araçlarının modelleri verilmiştir. Bu açıklamalar uygulayıcılara, programın temel ilkelerini tahmin etmek veya yorumlayarak çıkarmak yerine doğrudan öğrenmeye sağlayıcı ve sınıf içi etkinliklere açıklık getirici niteliktedir. Bu açıklamalar ülkemizde daha önce çıkarılan matematik programlarında görülmeyen, bu nedenle içerik bakımından olumlu sayılacak bir husustur (Baykul, 2005). Bunun yanında, yeni program spesifik bir yöntem önermemekle birlikte verdiği etkinlik örneklerinde daha çok işbirlikli, araştırmacı ve öğrencinin kavram oluşturmaya yönelik yöntemlerin kullanılmasını önermektedir. Ancak kazanımların ifade edilişleri örnek etkinliklerin ele alınışını zaman zaman sınırlamaktadır (ERG, 2005). Gömleksiz (2005), yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin, programı “çok” düzeyinde tanıdıklarını saptamıştır.

Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç (2005) yapmış oldukları araştırmada, görüşmeye katılan öğretmenlerin MADÖP’nda öğretim-öğrenme sürecine ilişkin olarak öğrenci merkezli eğitim ve yapılandırmacı yaklaşım, materyal kullanımı, anlamlı ve kalıcı öğrenme, öğrenci başarısı, matematiğe karşı tutumu ve öğretmenin rolü ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını öğretim-öğrenme sürecinin öğrenci merkezli eğitime göre düzenlenmiş olmasını, öğretmenlerin yarısından fazlası, daha çok materyal kullanımını olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yarısına yakını, öğretim-öğrenme sürecinde anlamlı ve kalıcı

öğrenmenin gerçekleşeceğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yarıya yakını, yeni programın matematiğe karşı olumlu tutum geliştireceğini, öğrenci başarısını artıracaklarını ve öğretmenlerin etkin ve hazırlıklı olmaları gerektiğine işaret etmişlerdir. Pesen (2005) göre, Yeni MADÖP’da yer alan “Matematik Öğretimi ve Öğrenme” başlığı altında yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinlik örneklerine rastlansa da bazı etkinliklerin bu özellikleri tam olarak yansıtmamıştır. Araştırmacı, etkinliklerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olabilmesi için, etkinliklerde çoklu temsil gerektiğini ileri sürer. Ayrıca, etkinliklerde öğrenci katılımının ve etkileşimli öğrenme ortamının sağlanması gerekir. Öğrenci katılımı ve etkileşimi, işbirliğine dayalı öğrenme stratejisinin uygulanması ile sağlanır. Koç (2002), insanın diğer bireylerle etkileşimleri sonucunda kendini geliştiren sosyal bir varlık olduğunu belirtir. Dolayısıyla öğrenme, kültürel bilginin paylaşımı, kavramların kültür tarafından nasıl anlaşıldığı ve üyeleri tarafından nasıl uygulandığıdır. İşbirliği basit bir şekilde görüşleri paylaşmak değil, sorunların üstesinden gelmek için en etkili çözümü geliştirmeye çalışmaktır. İşbirliği çalışmanın diğer bir özelliği, bireylerin başkalarının görüşlerini incelemelerine olanak sağlar. Böylelikle öğrencinin farklı bakış açılarını görmesine fırsat vererek, kendi çözümlerinin niteliğinin farkında olmasını sağlar. Bu nedenle, etkinliklerde işbirliğini sağlayacak ifadeler de yer verilmesi gerekir (Pesen, 2005).

Somut araç-gerecin kullanılmasına yönelik olarak yeni programın eskiye oranla öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımını özendirdiği ve bununla ilgili daha somut örnekler verdiği görülmektedir. Programın eklerinde matematik eğitimi amacıyla kullanılabilir somut araçlara çok sayıda örnek vardır. Ayrıca bu araçların öğretmenler tarafından nasıl kullanılacağına ilişkin etkinlik örneklerine program içerisinde geniş bir şekilde yer verildiği görülmektedir (ERG, 2005). Öğretmenler, sınıftaki öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde kullanabilecekleri zengin bilgi kaynaklarının yanı sıra, birey ya da grup olarak çalışabilecekleri öğrenme görevleri sağlamalıdır. Birincil bilgi kaynakları, öğrencilerin bire bir gözleyerek ya da doğrudan deneyimler yaşayarak bilgi edindikleri kaynaklardır. Gerçek yaşam deneyimlerinin yanı sıra, veri tabanları, istatistikler, belgeler ve filmler gibi ham bilgileri içeren kaynaklar birincil bilgi kaynaklarına örnek olarak verilebilir. Yapılandırmacı görüşe dayalı öğretimsel uygulamalarda, öğrencilerin daha çok birincil kaynaklardan öğrenmeleri desteklenmelidir (Deryakulu, 2001).

Çizelge 101’de öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 101: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	146	3,80	0,528
Ankara	167	3,75	0,574
İzmir	91	3,88	0,539
Kocaeli	86	3,82	0,482
Van	78	3,83	0,554
Hatay	73	3,89	0,448
Samsun	72	3,95	0,544
Bolu	79	3,93	0,572
Toplam	792	3,84	0,538

Öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.75$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=3.95$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Bolu ($\bar{X}=3.93$), Hatay ($\bar{X}=3.89$), İzmir ($\bar{X}=3.88$), Van ($\bar{X}=3.83$), Kocaeli ($\bar{X}=3.82$) ve İstanbul ($\bar{X}=3.80$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler MADÖP eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler Ankara ilindeki öğretmenlere göre, MADÖP eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 102’de öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 102: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	3,524	7	0,503	0,791	0,595	1,749	0,095
Gruplar İçi	225,707	784	0,288				
Toplam	229,231	791					

*p<.05

Çizelge 102 incelendiğinde, öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1.749$, $p=0.095$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programda yer alan eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 103’de öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 103: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	188	3,94	0,481
2. Sınıf	204	3,84	0,497
3. Sınıf	200	3,79	0,597
4. Sınıf	93	3,81	0,562
5. Sınıf	107	3,78	0,560
Toplam	792	3,84	0,538

Öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 5. ($\bar{X}=3.78$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 1. ($\bar{X}=3.94$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 2. ($\bar{X}=3.84$), 4. ($\bar{X}=3.81$) ve 3. ($\bar{X}=3.79$) sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Buna göre, 1-5. sınıf öğretmenleri programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 1. sınıf öğretmenleri 2-5. sınıf öğretmenlerine göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 4.169) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,002$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin

programda yer alan eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 104’te görülmektedir.

Çizelge 104: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	188	438,06	4	8,776	0,067	-
2. Sınıf	204	392,39				
3. Sınıf	200	380,74				
4. Sınıf	93	379,78				
5. Sınıf	107	375,31				
Toplam	792					

*p<.05

Çizelge 104’te de görüldüğü gibi, öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir (KWH=8.776, p=0.067). Buna göre, öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin ders verdikleri sınıfa göre değişmediği belirtilebilir.

Çizelge 105’te öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 105: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	353	3,88	0,559	1,011	0,315	1,847	0,065
Kadın	439	3,81	0,520				

*p<.05

Çizelge 105’teki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir (t=1.847, p=0.065). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.88) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.81), programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 106’da öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 106: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	88	3,82	0,512
6-10 yıl	163	3,81	0,469
11-15 yıl	99	3,86	0,598
16-20 yıl	111	3,80	0,515
21 yıl ve üzeri	331	3,86	0,566
Toplam	792	3,84	0,538

Öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 ($\bar{X}=3.80$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 ($\bar{X}=3.86$) yıl arası ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.86$) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 1-5 ($\bar{X}=3.82$) ve 6-10 ($\bar{X}=3.81$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, MADÖP eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda belirtilen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 107’de öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 107: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,626	4	0,157	1,777	0,132	0,539	0,707
Gruplar İçi	228,605	787	0,290				
Toplam	229,231	791					

*p<.05

Çizelge 107 incelendiğinde, “*kudem*” değişkenine göre öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.539$, $p=0.707$). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 108’de öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 108: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	320	3,86	0,544
Lisans mezunu	444	3,82	0,528
Yüksek Lisans mezunu	28	3,84	0,643
Toplam	792	3,84	0,538

Öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının lisans ($\bar{X}=3.82$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, ön lisans ($\bar{X}=3.86$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.84$) takip etmektedirler. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, ön lisans derecesine sahip öğretmenler lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili görüşündedir.

Çizelge 109’da öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 109: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	P		
Gruplar Arası	0,293	2	0,147	1,137	0,321	0,505	0,604
Gruplar İçi	228,938	789	0,290				
Toplam	229,231	791					

*p<.05

Çizelge 109'daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0.505, p=0.604). Buna göre, öğretmenlerin programda belirtilen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 110'da öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 110: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	201	3,90	0,499
31-40 öğrenci	390	3,83	0,545
41-50 öğrenci	157	3,83	0,521
51 öğrenci ve üzeri	44	3,67	0,672
Toplam	792	3,84	0,538

Öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.67$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}=3.90$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, 31-40 ($\bar{X}=3.83$) ve 41-50 ($\bar{X}=3.83$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedirler. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin daha kalabalık öğrenci grubuna ders veren

öğretmenlere göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 2.916) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p = 0,033$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda belirtilen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 111’de yer almaktadır.

Çizelge 111: MADÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	201	418,33	3	4,949	0,176	-
31-40 öğrenci	390	391,15				
41-50 öğrenci	157	398,06				
51 öğrenci ve üzeri	44	338,61				
Toplam	792					

* $p < .05$

Çizelge 111 incelendiğinde, öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (KWH=4.949, $p = 0.176$). Dolayısıyla, öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna göre değişmediği belirtilebilir.

4.3.4. Öğretmenlerin MADÖP Değerlendirmesinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *MADÖP değerlendirmesinin uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X} = 3.40$) olup, “*orta*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Değerlendirme açısından yeni MADÖP eskiye oranla hem araç hem de yöntemler açısından çeşitliliği artırdığı görülmektedir. Böylece sonuç değerlendirmeden süreç değerlendirmeye doğru önemli ölçüde bir yönelim söz konusudur. Değerlendirme

araç ve yöntemlerinin çeşitlenmesi doğru ve etkili kullanıldığında öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değerlendirilebilmesine de olanak sağlayacaktır (ERG, 2005). Baykul (2005) ise, program kitabında ölçme araçlarında bilimsel yanlışlıklar bulunduğunu vurgulayarak, bu yanlışlıkların da hazırlanan tutum ölçeklerinden kaynaklandığını belirtir. Ayrıca araştırmacı, değerlendirme logosu altında yer alan ifadelerde hangi kazanımın (bilgi ve becerinin) yoklandığının belli olmadığını ileri sürer. Diğer taraftan Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin yarısından fazlası değerlendirmede çeşitli değerlendirme tekniklerinin kullanılacak olmasını ve eski programın aksine süreç değerlendirmenin söz konusu olmasını olumlu bulduklarını saptamıştır.

Yeni değerlendirme yaklaşımlarının okullarımızda öngörülen etkinlikte kullanılması özellikle iki temel etkene bağlıdır. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin hem alan bilgileri (alanlarına ve yakın alanlara ilişkin gelişmeleri izleme) hem de öğretmenlik becerileri (öğretim yöntemlerini kullanma, başarı testi geliştirme, değerlendirme, izleme, geribildirim verme vb.) açısından donanımlı olmalıdır. Diğer ise, öğrencilerin okuduğunu anlama, bilgilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme, zamanını etkili kullanma, araştırma yapabilme, kendini tanıma vb. gibi beceriler açısından donanımlı olmalarıdır (Kutlu, 2005).

Yapılandırmacılıkta değerlendirme, hem öğrencinin öğrenmesini, hem de öğretmenin öğrencilerin öğrendikleri hakkında bilgi edinmesini ilerletmek için yararlanılan bir araç olarak kullanılmadığıdır. Zira değerlendirme, kimi öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini kimilerinin dersten uzaklaşmalarını sağlayacak not vermeye dayalı bir araç olarak kullanılmamalıdır (Brooks&Brooks, 2001, Akt:Yeşildere ve Türnüklü, 2004). “Ev maketi” örneği, öğretmen beklentilerinin belirlenmesi, gözlem raporları ve performans sınavları, kendi kendini değerlendirme ve akran değerlendirmesi, kişisel gelişim dosyaları ve kişisel görüşmeler, projeler ve tartışma yapılandırmacılığa dayalı değerlendirme teknikleridir (Yeşildere ve Türnüklü, 2004). Öğretmenler bu değerlendirme tekniklerini öğrenme eksikliklerini saptamak ve öğretimi değerlendirmek amacıyla kullanabilirler.

MEB'nın kadrolar yönünde donanımlı olmaması, bakanlık kararlarında hâlâ siyasi anlayışın etkili olması, okullarımızda değişmeye kapalı oturmuş ve klasik bir yapının bulunması, okul yöneticilerinin eğitimdeki güncel gelişmeleri izlemiyor olması ve özellikle sınıflarda öğrenim gören öğrenci sayısının fazla olması gibi olumsuzluklar, yeni ilköğretim programlarının okullarımızda etkili ve verimli uygulanmasını aksatacak, belki de zamanla toplumsal, kültürel ve bunun gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir (Kutlu, 2005).

Öte yandan, programın içinde ölçme ve değerlendirmenin örneklerle ele alınışının tam olarak bir süreç değerlendirmesi niteliği taşıdığı kuşkuludur. Zira, bazı kazanımların açıklama bölümlerine konulmuş değerlendirme etkinlikleri hem kısa sorulardan oluşmakta hem de ders sürecinin sonunda bulunmaktadır. Ders süresince yapılabilecek değerlendirme etkinliklerine herhangi bir yönlendirmede bulunulmamaktadır. Bir diğer deyişle, değerlendirme adı altında açıklamalar içinde verilen sorular genellikle sonucu değerlendirmeye dönük, klasik anlayışı aşmamış kısa sorulardan ibarettir (ERG, 2005). Ayrıca programın sonunda yer alan portfolyo değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, proje değerlendirme formu vb. gibi formlar program içindeki etkinliklerle ilişkilendirilmediği görülmüştür (Kutlu, 2005). Bu nedenle, değerlendirme amacına yönelik olarak program kitabının sonuna sıralanmış bir çok aracın öğretmen tarafından ne şekilde ve nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamaların yetersiz oluşu nedeniyle öğretmenin klasik yola dönmesi kuvvetle muhtemeldir (ERG, 2005).

Çizelge 112'de öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin "*i*" değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 112: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	146	3,38	0,695
Ankara	167	3,30	0,730
İzmir	91	3,36	0,712
Kocaeli	86	3,42	0,704
Van	78	3,38	0,717
Hatay	73	3,33	0,883
Samsun	72	3,59	0,759
Bolu	79	3,55	0,715
Toplam	792	3,40	0,737

Öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.30$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=3.59$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Bolu ($\bar{X}=3.55$), Kocaeli ($\bar{X}=3.42$), İstanbul ($\bar{X}=3.38$), Van ($\bar{X}=3.38$), İzmir ($\bar{X}=3.36$) ve Hatay ($\bar{X}=3.33$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, Samsun, Bolu ve Kocaeli ilindeki öğretmenler, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “*çok*”, İstanbul, Ankara, İzmir, Van ve Hatay ilindeki öğretmenler ise, “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler Ankara ilindeki öğretmenlere göre, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 113’te öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 113: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	6,770	7	0,967	1,614	0,128	1,794	0,085
Gruplar İçi	422,729	784	0,539				
Toplam	429,499	791					

*p<.05

Çizelge 113'teki bulgular incelendiğinde, **“il”** değişkenine göre öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.794$, $p=0.085$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 114'te öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin **“sınıf”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 114: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	188	3,54	0,738
2. Sınıf	204	3,39	0,680
3. Sınıf	200	3,34	0,809
4. Sınıf	93	3,30	0,698
5. Sınıf	107	3,36	0,707
Toplam	792	3,40	0,737

Öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin **“sınıf”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 4. ($\bar{X}=3.30$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 1. ($\bar{X}=3.54$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 2. ($\bar{X}=3.39$), 5. ($\bar{X}=3.36$) ve 3. ($\bar{X}=3.34$) sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Buna göre, 1. sınıf öğretmenleri programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada **“çok”**, 2-5. sınıf öğretmenleri ise, **“orta”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 1. sınıf öğretmenleri, 2-5. sınıf öğretmenlerine göre programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 115'te öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin **“sınıf”** değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 115: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	5,676	4	1,419	1,423	0,225	2,635*	0,033
Gruplar İçi	423,823	787	0,539				
Toplam	429,499	791					

*p<.05

Çizelge 115’teki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=2.635, p=0.033). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin görüşleri ders verdikleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, 1 ile 2-5. sınıflar arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin tüm sınıflarda istenilen düzeyde gerçekleşmediği belirtilebilir.

Çizelge 116’da öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 116: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	353	3,50	0,716	0,005	0,944	3,437*	0,001
Kadın	439	3,32	0,745				

*p<.05

Çizelge 116’daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=3.437, p=0.001). Buna göre, erkek (\bar{X} =3.50) programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “*çok*”, kadın öğretmenler (\bar{X} =3.32) ise, “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 117’de öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 117: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	88	3,32	0,781
6-10 yıl	163	3,33	0,681
11-15 yıl	99	3,48	0,798
16-20 yıl	111	3,42	0,697
21 yıl ve üzeri	331	3,42	0,746
Toplam	792	3,40	0,737

Öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 ($\bar{X}=3.32$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 ($\bar{X}=3.48$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 16-20 ($\bar{X}=3.42$) yıl arası, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.42$) ve 6-10 ($\bar{X}=3.33$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada “*çok*”, 11 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenler ise, “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 118’de öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 118: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,960	4	0,490	1,112	0,350	0,902	0,462
Gruplar İçi	427,539	787	0,543				
Toplam	429,499	791					

*p<.05

Çizelge 118 incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.902$, $p=0.462$). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmenin uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 119’da öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 119: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	320	3,42	0,757
Lisans mezunu	444	3,39	0,732
Yüksek Lisans mezunu	28	3,26	0,551
Toplam	792	3,40	0,737

Öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans ($\bar{X}=3.26$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, ön lisans ($\bar{X}=3.42$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.39$) takip etmektedir. Buna göre, ön lisans derecesine sahip öğretmenler programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “*çok*”, lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler ise, “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, ön lisans derecesine sahip öğretmenler, lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*eğitim düzeyi*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levne testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levne: 3.444) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,032$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle parametresiz testlerden

KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 120’de yer almaktadır.

Çizelge 120: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Ön Lisans mezunu	320	407,31	2	2,116	0,347	-
Lisans mezunu	444	491,66				
Yüksek Lisans mezunu	28	349,68				
Toplam	792					

*p<.05

Çizelge 120’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (KWH=2.116, p=0.347). Buna göre, öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinde eğitim düzeylerinin etkili olmadığı düşünülebilir.

Çizelge 121’de öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 121: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	201	3,46	0,708
31-40 öğrenci	390	3,37	0,761
41-50 öğrenci	157	3,42	0,676
51 öğrenci ve üzeri	44	3,29	0,847
Toplam	792	3,40	0,737

Öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri (\bar{X} =3.29), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 (\bar{X} =3.46) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 (\bar{X} =3.42) ve 31-40 (\bar{X} =3.37) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 21-30 ve 41-50 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler programda belirtilen

değerlendirmenin uygulamada “*çok*”, 31-40 arası ile 51 ve üzeri öğrenci grubuna ders veren öğretmenler ise, “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler daha kalabalık öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 122’de öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 122: MADÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,844	3	0,615	2,168	0,090	1,133	0,335
Gruplar İçi	427,655	788	0,543				
Toplam	429,499	791					

*p<.05

Çizelge 122’deki bulgular incelendiğinde, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=1.133, p=0.335). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.3.5. Öğretmenlerin Programın Genelini Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *MADÖP genelini uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.75$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Çizelge 123’te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 123: Programın Geneline İlişkin Görüşlerinin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	146	3,72	0,525
Ankara	167	3,65	0,572
İzmir	91	3,79	0,564
Kocaeli	86	3,72	0,497
Van	78	3,78	0,543
Hatay	73	3,83	0,483
Samsun	72	3,88	0,515
Bolu	79	3,77	0,581
Toplam	792	3,75	0,542

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.65$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=3.88$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=3.83$), İzmir ($\bar{X}=3.79$), Van ($\bar{X}=3.78$), Bolu ($\bar{X}=3.77$), Kocaeli ($\bar{X}=3.72$) ve İstanbul ($\bar{X}=3.72$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler, programının genelini uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler, Ankara ilindeki öğretmenlere göre, programının genelini uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 124’te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 124: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	3,796	7	0,542	0,450	0,871	1,860	0,073
Gruplar İçi	228,555	784	0,292				
Toplam	232,351	791					

*p<.05

Çizelge 124'teki bulgular incelendiğinde, **“il”** değişkenine göre öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.860$, $p=0.073$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programının geneline ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 125'te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin **“sınıf”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 125: Programın Geneline İlişkin Görüşlerinin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	188	3,88	0,485
2. Sınıf	204	3,74	0,492
3. Sınıf	200	3,69	0,596
4. Sınıf	93	3,70	0,557
5. Sınıf	107	3,69	0,576
Toplam	792	3,75	0,542

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin **“sınıf”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 3. ($\bar{X}=3.69$) ve 5. ($\bar{X}=3.69$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 1. ($\bar{X}=3.88$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 2. ($\bar{X}=3.74$) ve 4. ($\bar{X}=3.70$) sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre, 1-5. sınıf öğretmenleri programın genelini uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 1. sınıf öğretmenleri 2-5. sınıf öğretmenlerine göre, programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri **“sınıf”** değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 3.992) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,003$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin **“sınıf”** değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 126'da yer almaktadır.

Çizelge 126: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. sınıf	188	455,06	4	16,767*	0,002	1-2,3,4,5
2. sınıf	204	387,74				
3. sınıf	200	376,46				
4. sınıf	93	371,98				
5. sınıf	107	369,07				
Toplam	792					

*p<.05

Çizelge 126 incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (KWH=16.767, p=0.002). Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucuna göre, 1 ile 2-5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, “*sınıf*” değişkeninin öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerini etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levne testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levne: 4.959) p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta (p=0,026) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle MWU testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programının geneline ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre MWU testi sonuçları Çizelge 127’de yer almaktadır.

Çizelge 127: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre MWU Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	353	421,44	148769,00	68679,000*	0,006
Kadın	439	376,44	165259,00		

*p<.05

Çizelge 127 incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (U=68679.000, p=0.006). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek

öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 128’de öğretmenlerin programının geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 128: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	88	3,75	0,492
6-10 yıl	163	3,71	0,464
11-15 yıl	99	3,81	0,609
16-20 yıl	111	3,72	0,527
21 yıl ve üzeri	331	3,76	0,574
Toplam	792	3,75	0,542

Öğretmenlerin programının geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 6-10 ($\bar{X}=3.71$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 ($\bar{X}=3.81$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.76$), 1-5 ($\bar{X}=3.75$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.72$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programının genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programının genelinin uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 129’da öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 129: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,762	4	0,190	2,140	0,074	0,647	0,629
Gruplar İçi	231,589	787	0,294				
Toplam	232,351	791					

Çizelge 129 incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F=0.647$, $p=0.629$). Buna göre, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği belirtilebilir.

Çizelge 130’da öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 130: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	320	3,77	0,554
Lisans mezunu	444	3,74	0,531
Yüksek Lisans mezunu	28	3,72	0,586
Toplam	792	3,75	0,542

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans ($\bar{X}=3.72$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, ön lisans ($\bar{X}=3.77$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.74$) izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler, programın genelini uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, ön lisans derecesine sahip öğretmenler lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programın genelini uygulamada daha çok etkili görüşündedir.

Çizelge 131’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 131: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	P
				Levene değeri	P		
Gruplar Arası	0,245	2	0,123	0,379	0,685	0,417	0,659
Gruplar İçi	232,106	789	0,294				
Toplam	232,351	791					

Çizelge 131'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=0.417$, $p=0.659$). Buna göre, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 132'de öğretmenlerin programının geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 132: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	201	3,82	0,503
31-40 öğrenci	390	3,73	0,558
41-50 öğrenci	157	3,76	0,497
51 öğrenci ve üzeri	44	3,56	0,668
Toplam	792	3,75	0,542

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.56$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}=3.82$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}=3.76$) ve 31-40 ($\bar{X}=3.73$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler, daha kalabalık öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere göre programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 3.105) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,026$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin

programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 133’te görülmektedir.

Çizelge 133: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	201	425,68	3	7,023	0,071	-
31-40 öğrenci	390	385,64				
41-50 öğrenci	157	402,21				
51 ve üzeri	44	339,09				
Toplam	792					

*p<.05

Çizelge 133 incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (KWH=7.023, p=0.071). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinde ders verdikleri sınıf mevcutlarının etkisinin olmadığı belirtilebilir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

4.4.1. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP) Kazanımlarının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *HBDÖP kazanımlarının uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.88$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Yeni Hayat Bilgisi programında geliştirilmesi amaçlanan özellikler kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Çocuklarda gelişmesi amaçlanan temel yaşam becerileri, olumlu kişisel nitelikler, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler belirlenen temalarla bütünleştirilerek kazanımlar oluşturulmuştur. Programda kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren ifadeler olarak tanımlanmıştır. Kazanımların belirlenmesinde becerilerin esas alındığı ifade edilmiştir. Programda öğrencilerin kazanması amaçlanan

ve aralarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, işbirliği ve öz yönetimin bulunduğu 17 beceri ifade edilmiştir. Daha sonra bu beceriler, ayrıntılı olarak alt becerilerle sunulmuştur. Bu alt becerilerin bir kısmı davranışlar olarak ifade edilmiştir. Programda geliştirilecek becerilerin üç tema altında her sınıf için amaçlanan kazanımlarla eşleştirilmesi tablolar kullanılarak yapılmıştır. Her sınıf ve tema için geliştirilecek becerilerin bir kısmı davranışsal olarak bir kısmı daha genel bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor özellikler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca programda dikkati çeken bir özellik olarak, Hayat Bilgisi dersi kazanımları, ara disiplin kazanımları eşleştirilerek verilmiştir. Ara disiplinler altında verilen kazanımların bir kısmının da, dersin kazanımlarında olduğu gibi davranışsal olarak ifade edildiği dikkati çekmiştir (ERG, 2005). Küçükahmet (2005), programın pek çok kazanımının kazanım ifadesi ile bitmediğini, kazanımların oldukça karmaşık halde olduğunu, bazılarının yanlış temalarda yer aldığını, bazılarının önyargılı olduğunu, bazılarında kavram kargaşası yaşandığını, bazılarının ise çok kapsamlı olduğunu belirtir. Diğer taraftan Özden (2005) yapmış olduğu araştırmada, yeni programı uygulayan öğretmenlerin büyük bir kısmının, kazanım ifadelerini öğrencileri çalıştırıcı ifadeler olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı, kazanımlarla ilgili değişiklikleri doğru bulurken, bir kısmı da gereksiz bulmuştur.

Bayram (2005) yapmış olduğu araştırmada, 1998 HBDÖP ile 2004 HBDÖP'nı öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmacı, amaçların gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak 1998 programı uygulanan okullarda ($\bar{X}=3.23$) olup "orta", 2004 programını uygulayan okullarda ise ($\bar{X}=3.79$) olup, "çok" düzeyinde olduğunu saptamıştır. Araştırmada, "temel yapı ve yaklaşımların oluşması" boyutu açısından öğretmen adaylarının 1998 programını uygulayan okullara ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.07$) olup "orta", 2004 programını uygulayan okullara ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}=3.66$) olup "çok" düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Polat, Tanrıverdi ve Apak (2005), HBDÖP'nda yer alan kazanımlarının gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin yapmış oldukları araştırma sonucuna göre, yeni programı uygulayan öğretmenlerin 1-3. sınıflarda yer alan kazanımların "büyük oranda" gerçekleştiği/gerçekleştirilebilir şeklinde görüş

bildirdiklerini saptamışlardır. Bu araştırma sonuçları ulaşılan araştırma sonuçlarıyla tamamen örtüşmektedir.

İlköğretim 1-3. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin fiziksel özellikleri dikkate alındığında bu çocukların oldukça aktif oldukları; sık sık oturarak bir şeyler yapmak zorunda kaldıkları için, derste ara vermeye gereksinim duydukları, fiziksel ve zihinsel çabalarının bir sonucu olarak kolay yoruldukları belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin büyük kas denetiminin hala ince koordinasyona göre üstün olduğu ve küçük görevlerini yerine getiremedikleri ileri sürülmektedir. Bundan dolayı, sözcük kullanımında, küçük yazı ve nesnelere odaklanmada, uzağı görmeye zorluk çekebildiği belirtilmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin sosyal özellikleri dikkate alındığında ise arkadaş seçiminde daha seçici oldukları, sık sık küçük gruplarda kurallara bağlı oyun oynadıkları, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrenmeye başladıkları, kurallara katı bir şekilde bağlanabildikleri, sık sık sözel ve fiziksel kavgalarda buldukları gözlenmiştir. Bu yaş grubunun duyuşsal özellikleri dikkate alındığında da eleştiriye duyarlı oldukları, başarısızlığa uyum sağlamada zorluk yaşayabildikleri, öğretmenlerini memnun etmeye istekli davrandıkları, başkalarının duygularına karşı duyarlı olmaya ve farklı düşünebilmeye başladıkları ifade edilmektedir. Bilişsel açıdan ise, öğrenmeye ve yeteneklerini geliştirmeye son derece isteklidirler (Sabancı ve Şahin, 2005). Bu bakımdan öğretmenin öğrencilerin çıkarımlarının kendi bakış açısına göre doğru olmasını istemesi sınıfta sorun çıkarabilir, öğrencilere anlamlı gelen çıkarımlar öğretmenin zihnindeki geniş bakış açısına göre yeterli olmayabilir. Bu durum öğretme-öğrenme işine girişen bütün katılımcılar arasında bilginin birbiri ile uyumu konusunda olumsuzluklar yaratabilir. Öğrenme eksikliği yanında sınıf yönetimini de zorlaştırabilir. Hatta sınıfta bir takım disiplin sorunlarına da neden olabilir. Bu nedenle iyi bir öğretimin ancak nitelikli öğretmenlerle sağlanabileceği yadsınmaz bir gerçektir (Hoşgörür, 2002). Zira, programın başarısındaki en önemli güç öğretmendir (Kutlu, 2005).

Çizelge 134’te öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 134: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	109	3,86	0,633
Ankara	117	3,80	0,585
İzmir	70	3,89	0,678
Kocaeli	66	3,86	0,575
Van	58	3,90	0,529
Hatay	56	3,97	0,552
Samsun	56	4,07	0,580
Bolu	59	3,79	0,638
Toplam	591	3,88	0,603

Öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.79$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.07$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=3.97$), Van ($\bar{X}=3.90$), İzmir ($\bar{X}=3.89$), İstanbul ($\bar{X}=3.86$), Kocaeli ($\bar{X}=3.86$) ve Ankara ($\bar{X}=3.80$), ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Samsun ilindeki öğretmenler, Bolu ilindeki öğretmenlere göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 135’te öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 135: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	3,763	7	0,538	0,870	0,530	1,485	0,170
Gruplar İçi	211,042	583	0,362				
Toplam	214,805	590					

*p<.05

Çizelge 135'teki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, “*il*” değişkenine göre öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.485$, $p=0.170$). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 136'da öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 136: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

<i>Sınıf</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
1. Sınıf	190	3,89	0,601
2. Sınıf	202	3,86	0,573
3. Sınıf	199	3,88	0,636
Toplam	591	3,88	0,603

Öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. ($\bar{X}=3.86$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 1. ($\bar{X}=3.89$) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu, 3. ($\bar{X}=3.88$) sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Buna göre, 1-3. sınıf öğretmenleri programda yer alan kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 1. sınıf öğretmenleri 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine göre, programda yer alan kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 137'de öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 137: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	9,921	2	4,961	1,776	0,170	0,136	0,873
Gruplar İçi	214,706	588	0,365				
Toplam	214,805	590					

*p<.05

Çizelge 137’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0.136, p=0.873). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda belirtilen kazanımlara ilişkin görüşlerinin ders verdikleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 138’de öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 138: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	258	3,94	0,624	0,188	0,664	2,049*	0,041
Kadın	333	3,83	0,584				

*p<.05

Çizelge 138 incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (t=2.049, p=0.041). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.94) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.83), programda öngörülen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir. Bu bulgu, programda öngörülen kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 139’da öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 139: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	70	3,85	0,532
6-10 yıl	116	3,92	0,587
11-15 yıl	77	3,97	0,611
16-20 yıl	89	3,83	0,542
21 yıl ve üzeri	239	3,86	0,650
Toplam	591	3,88	0,603

Öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 ($\bar{X}=3.83$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 ($\bar{X}=3.97$) arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 ($\bar{X}=3.92$) yıl arası, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.86$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.83$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda belirtilen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda belirtilen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 140’ta öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 140: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,092	4	0,273	1,601	0,172	0,748	0,559
Gruplar İçi	213,713	586	0,365				
Toplam	214,805	590					

*p<.05

Çizelge 140'taki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anova testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.748$, $p=0.559$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği belirtilebilir.

Çizelge 141'de öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 141: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	240	3,86	0,599
Lisans mezunu	332	3,89	0,605
Yüksek Lisans mezunu	19	3,86	0,665
Toplam	591	3,88	0,603

Öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalama puanının lisans ($\bar{X}=3.89$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, ön lisans ($\bar{X}=3.86$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=3.86$) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, lisans derecesine sahip öğretmenlerin ön lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 142'de öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 142: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	P		
Gruplar Arası	0,138	2	6,879	0,449	0,639	0,188	0,828
Gruplar İçi	214,668	588	0,365				
Toplam	214,805	590					

*p<.05

Çizelge 142 incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0.188, p=0.828). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 143’te öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 143: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	156	3,95	0,560
31-40 öğrenci	288	3,85	0,539
41-50 öğrenci	111	3,89	0,549
51 öğrenci ve üzeri	36	3,76	0,641
Toplam	591	3,88	0,603

Öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri (\bar{X} =3.76), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 (\bar{X} =3.95) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 (\bar{X} =3.89) ve 31-40 (\bar{X} =3.85) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda öngörülen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin daha kalabalık öğrenci gruplarına ders veren

öğretmenlere göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 144'te öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 144: HBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,504	3	0,501	1,996	0,114	1,380	0,248
Gruplar İçi	213,301	587	0,363				
Toplam	214,805	590					

*p<.05

Çizelge 144'teki bulgular incelendiğinde, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=1.380, p=0.248). Başka bir deyişle, öğretmenlerin programda belirtilen kazanımlara ilişkin görüşlerinin öğrenci mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.4.2. Öğretmenlerin HBDÖP Kapsamının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *HBDÖP kapsamının uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.87$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

HBDÖP’nda öngörülen kapsam, öğrenme alanları altında üniteler ve kavramlardan oluşmaktadır. Genel olarak tematik yaklaşım ve küresel bağlantılarla desteklenen yakından uzağa ilkesinin uygulandığı gözlenmektedir. Yeni programda kapsam belirlenirken insanın bütünlüğü ilkesine paralel olarak izlenen bütüncül yaklaşımın bir sonucu olarak üç sınıf için çocuğun yaşamında temel oluşturan üç ana öğrenme alanı-birey, toplum ve doğa- benimsenmiş ve bu alanları kuşatan ana temalar programda yer almıştır. Bu tematik yaklaşım çerçevesinde ortaya çıkan “Okul

heyecanım”, “Benim eşsiz yuvarım” ve “Dün, bugün ve yarın” temalarında birbiriyle ilişkili ünite, konu ve kavramların bütünlük içinde ele alınması amaçlanmıştır. Programda temalar altında beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler ve diğer derslerle bütünleştirici bir yaklaşım izlenmesi amaçlanmıştır. Tematik yaklaşımın gerekçesi, özellikleri ve seçilmede dikkate alınan özellikler üzerinde durulmuştur, ancak belirlenen üç temanın nasıl ve neden seçildiği ile ilgili bilgilere rastlanmamıştır. Programda Hayat Bilgisi dersinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi üzerinde önemle durulmuştur (ERG, 2005).

Programın düzenlenmesinde bir diğer yenilik ise, her sınıf için ve her tema altında kazanımlar ve etkinliklerle ilgili açıklamalarda ara disiplinlerle ilişki kurulmasıdır. Ara disiplinler, program hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulana ana disiplinlerle açık ve kapsayıcı biçimde örtüşen diğer disiplinler olarak tanımlanmıştır. Buna göre, afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiik eğitim olarak belirlenmiştir. Bu disiplinlerin neden ve nasıl ara disiplin olarak seçildikleri, öğretmen ve öğrenci rolleri açısından önemi ve yeri açık olarak anlaşılamamıştır (ERG, 2005).

Okvuran (2005), HBDÖP’nda drama kavramının yer aldığını ve programın içerik bakımından içinde drama sözcüğü geçse de geçmese de dramaya çok uygun olduğunu belirtir. Merter (2005), Yeni HBDÖP’nda Türk toplumunun milli, ahlaki değerleri arasında bulunan; “barışseverlik”, “yardımseverlik”, “dayanışmacılık”, “fedakarlık”, “misafirperverlik”, “merhamet”, “özgürlüğe düşkünlük”, “vatanseverlik” ve “sosyal duyarlılık” gibi kavramların yer aldığını vurgulayarak, bu öngörülen kavramları öğrencinin kazanmasının oldukça önemli olduğunu belirtir. Bu tür kavramlar öğrencilerde sosyal adalet duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Diğer taraftan Özden (2005), yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin içeriğin değişiminde hem fikir oldukları taraf yeni programda bilgi yükleme yerine, bilgiye ulaşma yolunun yer aldığını belirttiklerini saptamıştır. Bunun yanında Sabancı ve Şahin (2005), yapmış oldukları araştırma sonucunda ilköğretim müfettişlerinin mevcut programın içerik açısından çok yoğun olduğunu ve müfredatı yetiştirme kaygısının

öğretimsel hedeflerden daha fazla öncelik kazandığı görüşünde oldukları belirtilmiştir. İlköğretim müfettişlerinin ders içeriğinin uygulanmasında bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini, anlatım yönteminin tercih edildiğini, öğretim etkinliği ve materyaline yeterli düzeyde yer verilmediğini düşündükleri görülmektedir.

Çizelge 145'te öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 145: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	109	3,88	0,604
Ankara	117	3,81	0,623
İzmir	70	3,86	0,695
Kocaeli	66	3,88	0,544
Van	58	3,90	0,581
Hatay	56	3,99	0,570
Samsun	56	3,99	0,624
Bolu	59	3,67	0,739
Toplam	591	3,87	0,627

Öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.67$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=3.99$) ve Hatay ($\bar{X}=3.99$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Van ($\bar{X}=3.90$), İstanbul ($\bar{X}=3.88$), Kocaeli ($\bar{X}=3.88$), İzmir ($\bar{X}=3.86$) ve Ankara ($\bar{X}=3.81$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Samsun ilindeki öğretmenler, Bolu ilindeki öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 146'da öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 146: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	4,478	7	0,640	1,431	0,190	1,642	0,121
Gruplar İçi	227,169	583	0,390				
Toplam	231,646	590					

*p<.05

Çizelge 146’deki bulgular incelendiğinde, “*il*” değişkenine göre öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1.642, p=0.121). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda belirtilen kapsama ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 147’de öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 147: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	190	3,89	0,604
2. Sınıf	202	3,83	0,633
3. Sınıf	199	3,88	0,642
Toplam	591	3,87	0,627

Öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. (\bar{X} =3.83), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 1. (\bar{X} =3.89) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu, 3. (\bar{X} =3.88) sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre, 1-3. sınıf öğretmenleri programda öngörülen kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, 1. sınıf öğretmenleri 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine göre programda öngörülen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 148’de öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 148: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,415	2	0,208	1,075	0,342	0,528	0,590
Gruplar İçi	231,231	588	0,393				
Toplam	231,646	590					

*p<.05

Çizelge 148’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0.528, p=0.590). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan kapsama ilişkin görüşlerinin ders verdikleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 149’da öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 149: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	258	3,94	0,645	1,169	0,280	2,367*	0,018
Kadın	333	3,81	0,607				

*p<.05

Çizelge 149 incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=2.367, p=0.018). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.94) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.81), programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir. Bu bulgu, programda yer alan kapsama ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 150’de öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 150: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	70	3,83	0,582
6-10 yıl	116	3,92	0,587
11-15 yıl	77	3,97	0,598
16-20 yıl	89	3,77	0,595
21 yıl ve üzeri	239	3,86	0,675
Toplam	591	3,87	0,627

Öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 ($\bar{X}=3.77$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 ($\bar{X}=3.97$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 ($\bar{X}=3.92$) yıl arası, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.86$) ve 1-5 ($\bar{X}=3.83$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda öngörülen kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda öngörülen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 151’de öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 151: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	2,097	4	0,524	1,083	0,364	1,338	0,254
Gruplar İçi	229,550	586	0,392				
Toplam	231,646	590					

*p<.05

Çizelge 151'deki bulgular incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.338$, $p=0.254$). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda belirtilen kapsama ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 152'de öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 152: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	240	3,84	0,636
Lisans mezunu	332	3,89	0,618
Yüksek Lisans mezunu	19	3,91	0,672
Toplam	591	3,87	0,627

Öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının ön lisans ($\bar{X}=3.84$) en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, yüksek lisans ($\bar{X}=3.91$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, lisans ($\bar{X}=3.89$) derecesine sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin, ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 153'te öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 153: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	P		
Gruplar Arası	0,327	2	0,164	0,674	0,510	0,416	0,660
Gruplar İçi	231,319	588	0,393				
Toplam	231,646	590					

*p<.05

Çizelge 153’teki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.416, p=0.660). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin programda belirtilen kapsama ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 154’te öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 154: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	156	3,92	0,606
31-40 öğrenci	288	3,83	0,646
41-50 öğrenci	111	3,90	0,605
51 öğrenci ve üzeri	36	3,86	0,629
Toplam	591	3,87	0,627

Öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 31-40 (\bar{X} =3.83), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 (\bar{X} =3.92) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 (\bar{X} =3.90) arası ve 51 ve üzeri (\bar{X} =3.86) öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler daha kalabalık öğrenci gruplarına ders veren

öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 155'te öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 155: HBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,943	3	0,314	1,652	0,176	0,800	0,494
Gruplar İçi	230,703	587	0,393				
Toplam	231,646	590					

*p<.05

Çizelge 155'teki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.800, p=0.494). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda belirtilen kapsama ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.4.3. Öğretmenlerin HBDÖP Eğitim Durumunun Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *HBDÖP eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.95$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden de açıkça anlaşılmaktadır.

Küçükahmet (2005), HBDÖP’nda teknik ve yöntemin birçok yerde birbirine karıştırıldığını ileri sürer. Diğer taraftan Sabancı ve Şahin (2005), yapmış oldukları araştırmada müfettişler, öğretmenlerin uygulamada anlatma yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak Merter (2005), programın öğretmen merkezli bir ders olmaktan çıkarıldığını ve öğrenci merkezli bir hale getirildiğini belirtir. Yeni HBDÖP’nda temelde “yapılandırmacı” yaklaşımın kuramsal olarak benimsendiği ve açıkça ifade edildiği gözlenmiştir. Programın öğrenci merkezli olduğu, öğrencinin bakış açısının

esas alındığı, ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenmenin, öğrencinin ihtiyacı olan ve sürekli yenilenen bilgiyi öğrencinin yapılandırmasının önemi, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmanın, yetenekleri ve kişiliği geliştirmenin önceliği, dersin zevkli ve eğlenceli olması, yaşamın ve insanın bütünlüğüne paralel olarak olguların da bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınmasının gereği üzerinde durulmaktadır (ERG, 2005).

Öğrenci merkezli eğitimde, öğrencilerin ayrıt edici bakış açıları ve referans çevreleri üzerinde geçmiş yaşantıları, çevreleri, ilgileri, amaçları, inançları ve düşünme biçimleri etkisi vardır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecinde bağımsız düşünmelerine ve daha çok aktif bir şekilde referans odaklarına bağlanmalarına saygı gösterilmelidir. Öğrencilerin benzersiz farklılıkları vardır. Bu farklılıklar, duygusal özellikleri, öğrenme oranları, öğrenme stilleri, gelişim düzeyleri, yetenekler, eğilimler, etkililiği hissetme ve diğer ihtiyaçları kapsamaktadır. Öğrenmenin daha çok etkili ve etkileyici olabilmesi için bütün bunların öğrenme sürecinde öğretmen tarafından hesaba katılması gerekir (Henson, 2005). Dolayısıyla, yeni programları uygulayan öğretmenlerin sınıfta öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeyebilmeleri için, öğrencilerin duygusal özelliklerini, öğrenme oranlarını, öğrenme stillerini, gelişim düzeylerini, yeteneklerini, eğilimlerini, etkililiği hissetme düzeylerini ve diğer ihtiyaçlarını öğrenme sürecinde dikkate almaları gerekir. Yeni programda amaçlara ulaşılabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin, özellikle etkinliklerin önemi üzerinde durulmuştur. Bunun sonucu olarak programda kazanımlar için etkinlikler ve süreç ile ilgili açıklamalara ağırlık verilmiştir. Bunun yanında etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur (ERG, 2005). Bundan dolayı programın başarıyla uygulanabilmesi için, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programları çok iyi bilmesi ve uygulama yeteneğine sahip olması gerekir (Acat, Anılan, Girmen ve Anagül, 2005). Gömleksiz (2005) ise, yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin yeni programları çok düzeyinde benimsedikleri ve iyi tanıdıklarını saptamıştır.

Bayram (2005) yapmış olduğu araştırmada, “öğrenme-öğretme süreçlerinin iyi işleyişinin sağlanması” boyutu açısından, öğretmen adaylarının 1998 programına ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=3.11$), 2004 programına ilişkin görüşlerinin ise ($\bar{X}=3.67$) düzeyinde

olduğunu saptamıştır. Buna göre, Hayat Bilgisi Dersinde “öğrenme-öğretme sürecinin iyi işleyişinin sağlanması” 1998 programı uygulayan okullarda “orta”, 2004 programı uygulayan okullarda ise “çok” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çizelge 156’da öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 156: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	109	3,96	0,618
Ankara	117	3,86	0,520
İzmir	70	3,90	0,596
Kocaeli	66	3,89	0,512
Van	58	3,93	0,537
Hatay	56	4,02	0,421
Samsun	56	4,10	0,585
Bolu	59	4,02	0,518
Toplam	591	3,95	0,549

Öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.86$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.10$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=4.02$), Bolu ($\bar{X}=4.02$), İstanbul ($\bar{X}=3.96$), Van ($\bar{X}=3.93$), İzmir ($\bar{X}=3.90$) ve Kocaeli ($\bar{X}=3.89$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler, Ankara ilindeki öğretmenlere göre, programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 157’de öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 157: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	3,282	7	0,469	1,464	0,178	1,564	0,143
Gruplar İçi	174,802	583	0,300				
Toplam	178,084	590					

*p<.05

Çizelge 157 incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1.564, p=0.143). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 158’de öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 158: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	190	3,92	0,530
2. Sınıf	202	3,95	0,513
3. Sınıf	199	3,97	0,602
Toplam	591	3,95	0,549

Öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1. (\bar{X} =3.92), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 3. (\bar{X} =3.97) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu, 2. (\bar{X} =3.95) sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Buna göre, 1-3. sınıf öğretmenleri programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 3. sınıf öğretmenleri 1. ve 2. sınıf öğretmenlerine göre programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 3.670) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p = 0,026$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 159’da görülmektedir.

Çizelge 159: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	190	286,66	2	1,074	0,584	-
2. Sınıf	202	296,50				
3. Sınıf	199	304,40				
Toplam	591					

* $p < 0,05$

Çizelge 159’daki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir (KWH=1.074, $p = 0.584$). Buna göre, öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinde ders verdikleri sınıfın etkisi olmadığını belirtmek mümkündür.

Çizelge 160’da öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 160: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	258	3,98	0,581	1,804	0,180	1,469	0,142
Kadın	333	3,92	0,523				

* $p < 0,05$

Çizelge 160’daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($t = 1.469$, $p = 0.142$). Buna göre, hem erkek ($\bar{X} = 3.98$) hem de kadın

öğretmenler ($\bar{X}=3.92$), programda belirtilen eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda belirtilen durumunun uygulamada daha etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgu, programda belirtilen eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 161’de öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 161: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	70	3,91	0,514
6-10 yıl	116	3,98	0,495
11-15 yıl	77	4,03	0,525
16-20 yıl	89	3,86	0,566
21 yıl ve üzeri	239	3,95	0,584
Toplam	591	3,95	0,549

Öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 ($\bar{X}=3.86$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 ($\bar{X}=4.03$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 ($\bar{X}=3.98$) yıl arası, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.95$) ve 1-5 ($\bar{X}=3.91$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 162’de öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 162: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,343	4	0,336	0,692	0,598	1,113	0,349
Gruplar İçi	176,741	586	0,302				
Toplam	178,084	590					

*p<.05

Çizelge 162’deki bulgular incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=1.113, p=0.349). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programda yer alan eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 163’te öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 163: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	240	3,93	0,546
Lisans mezunu	332	3,96	0,553
Yüksek Lisans mezunu	19	3,88	0,548
Toplam	591	3,95	0,549

Öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans (\bar{X} =3.88), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, lisans (\bar{X} =3.96) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, ön lisans (\bar{X} =3.93) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, lisans derecesine sahip öğretmenlerin ön lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 164'te öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 164: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	P		
Gruplar Arası	0,224	2	0,112	0,077	0,925	0,370	0,691
Gruplar İçi	177,860	588	0,302				
Toplam	178,084	590					

*p<.05

Çizelge 164'teki bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.370, p=0.691). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda yer alan eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği ifade edilebilir.

Çizelge 165'te öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 165: HBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	156	4,04	0,473
31-40 öğrenci	288	3,92	0,579
41-50 öğrenci	111	3,90	0,536
51 öğrenci ve üzeri	36	3,85	0,618
Toplam	591	3,95	0,549

Öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri (\bar{X} =3.85), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 (\bar{X} =4.04) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 31-40 (\bar{X} =3.92) ve 41-50 (\bar{X} =3.90) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda yer alan eğitim durumunun

uygulamada “**çok**” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler daha kalabalık öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “**sınıf mevcudu**” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 3.835) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p = 0,010$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “**sınıf mevcudu**” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 166’da görülmektedir.

Çizelge 166: Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	156	326,11	3	6,750	0,080	-
31-40 öğrenci	288	285,87				
41-50 öğrenci	111	283,26				
51 ve üzeri	36	285,85				
Toplam	591					

* $p < .05$

Çizelge 166’daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “**sınıf mevcudu**” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (KWH=6.750, $p = 0.080$). Buna göre, öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinde ders verdikleri sınıf mevcudunun etkili olmadığı belirtilebilir.

4.4.4. Öğretmenlerin HBDÖP Değerlendirmesinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *HBDÖP değerlendirmesinin uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.47$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Yeni Hayat Bilgisi programında değerlendirme süreci devamlılık ilkesine uygun olarak ele alınmış ve mevcut değerlendirme tekniklerinin yanı sıra yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni değerlendirme yaklaşımlarına önem verilmiştir. Ayrıca gözleme, öz değerlendirmeye, akranlarını ve grubu değerlendirmeye, öğrenci ürün dosyasına, duyuşsal özellikleri ve performansı değerlendirmede farklı ölçeklerin ve ölçütlerin kullanılmasına ağırlık verilmiştir. Programda her sınıf ve tema için kazanımlar ve etkinlik örneklerine uygun olarak değerlendirme süreci ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Sadece ürünün değil, sürecin de değerlendirilmesi vurgulanmıştır (ERG, 2005). Diğer taraftan Kutlu (2005), programda performans gerektiren görevlerle ilgili örneklere ve dereceli puanlama anahtarları örneklerine yeterince ve açıklayıcı örnekler yer verilmediğini belirtir. Ayrıca kazanımlara ilişkin açıklamalarda yer alan değerlendirme etkinliklerinde bazı kavramsal hatalar bulunmaktadır. Örneğin: “görüşme formu ile değerlendirilecektir”, “gözlem formu ile değerlendirilecektir”, “kontrol listesi ile değerlendirilecektir”, “öğrenci ürün dosyası ile değerlendirilecektir” vb. gibi karşılaştırmaların ne anlama geldiğini anlamak mümkün görünmemektedir. Bunlarla ilgili açıklamaların yetersiz olması, öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı ve yanlış uygulamalarına neden olabilir.

Küçükahmet (2005), programın en zayıf halkalarından birinin değerlendirme olduğunu vurgularken, diğer taraftan, Sabancı ve Şahin (2005) yapmış oldukları araştırma sonucunda, yeni öğretim programının öğrencinin bireysel özelliklerine uygun, ilgi ve yeteneklerinin değerlendirilebileceği farklı yöntemleri olanaklı kıldığını belirtirler.

Çizelge 167’de öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 167: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	109	3,53	0,665
Ankara	117	3,40	0,775
İzmir	70	3,42	0,729
Kocaeli	66	3,38	0,737
Van	58	3,42	0,695
Hatay	56	3,29	0,814
Samsun	56	3,68	0,787
Bolu	59	3,64	0,680
Toplam	591	3,47	0,739

Öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Hatay ($\bar{X}=3.29$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=3.68$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Bolu ($\bar{X}=3.64$), İstanbul ($\bar{X}=3.53$), İzmir ($\bar{X}=3.42$), Van ($\bar{X}=3.42$), Ankara ($\bar{X}=3.40$) ve Kocaeli ($\bar{X}=3.38$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, İzmir, Van, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “çok”, Ankara, Kocaeli ve Hatay ilindeki öğretmenler ise, “orta” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler, Hatay ilindeki öğretmenlere göre, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 168’de öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 168: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	7,747	7	1,107	1,101	0,361	2,053*	0,047
Gruplar İçi	314,234	583	0,539				
Toplam	321,982	590					

*p<.05

Çizelge 168’deki bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir (F=2.053, p=0.047). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, Samsun ile Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay; Hatay ile İstanbul ve Bolu; Ankara ile Bolu ili arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayanarak, programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin bölgeler arası fırsat eşitliliğine neden olduğu belirtilebilir. Zira, Merter (2005) de programın fırsat eşitliğini bozacağını belirtmiştir.

Çizelge 169’da öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 169: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	190	3,53	0,738
2. Sınıf	202	3,43	0,679
3. Sınıf	199	3,45	0,796
Toplam	591	3,47	0,739

Öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. (\bar{X} =3.43), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 1. (\bar{X} =3.53) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu, 3. (\bar{X} =3.45) sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Buna göre, 1-3. sınıf öğretmenleri programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili

olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 1. sınıf öğretmenleri 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine göre programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 3.934) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p = 0,020$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 170’te yer almaktadır.

Çizelge 170: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	190	310,45	2	2,069	0,355	-
2. Sınıf	202	287,68				
3. Sınıf	199	290,65				
Toplam	591					

* $p < 0,05$

Çizelge 170’teki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (KWH=2.069, $p = 0.355$). Buna göre, öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin ders verdikleri sınıfa bağlı olarak değişmediği ileri sürülebilir.

Çizelge 171’de öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 171: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	258	3,57	0,736	0,205	0,651	3,112*	0,002
Kadın	333	3,38	0,732				

* $p < 0,05$

Çizelge 171 incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=3.112$, $p=0.002$). Buna göre, erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.57$), programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “*çok*”, kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.38$) ise, “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir. Bu bulgu, programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 172’de öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 172: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	70	3,38	0,728
6-10 yıl	116	3,45	0,732
11-15 yıl	77	3,53	0,788
16-20 yıl	89	3,44	0,732
21 yıl ve üzeri	239	3,49	0,735
Toplam	591	3,47	0,739

Öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 ($\bar{X}=3.38$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 ($\bar{X}=3.53$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.49$), 6-10 ($\bar{X}=3.45$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.44$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “*çok*”, 6 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler ise, “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 173'te öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 173: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,110	4	0,278	0,470	0,758	0,507	0,731
Gruplar İçi	320,871	586	0,548				
Toplam	321,982	590					

*p<.05

Çizelge 173 incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.507, p=0.731). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 174'te öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 174: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	240	3,47	0,747
Lisans mezunu	332	3,48	0,736
Yüksek Lisans mezunu	19	3,24	0,679
Toplam	591	3,47	0,739

Öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans (\bar{X} =3.24), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, lisans (\bar{X} =3.48) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, ön lisans (\bar{X} =3.47) derecesine sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenler programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada “*çok*”, yüksek lisans derecesine sahip

öğretmenler ise, “orta” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, lisans derecesine sahip öğretmenlerin ön lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 175’te öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “eğitim düzeyi” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 175: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,050	2	0,525	0,175	0,839	0,962	0,383
Gruplar İçi	320,932	588	0,546				
Toplam	321,982	590					

*p<.05

Çizelge 175’teki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında “eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.962, p=0.383). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği belirtilebilir.

Çizelge 176’da öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “sınıf mevcudu” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 176: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	156	3,55	0,736
31-40 öğrenci	288	3,43	0,747
41-50 öğrenci	111	3,45	0,715
51 öğrenci ve üzeri	36	3,42	0,761
Toplam	591	3,47	0,739

Öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “sınıf mevcudu” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları

incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.42$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}=3.55$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}=3.45$) ve 31-40 ($\bar{X}=3.43$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler daha kalabalık öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 177’de öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 177: HBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,552	3	0,517	0,132	0,941	0,948	0,417
Gruplar İçi	320,430	587	0,546				
Toplam	321,982	590					

*p<.05

Çizelge 177’deki bulgular incelendiğinde, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.948, p=0.417). Başka bir deyişle, öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.4.5. Öğretmenlerin Programın Genelinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *HBDÖP genelinin uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.84$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Çizelge 178’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 178: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	109	3,84	0,567
Ankara	117	3,77	0,540
İzmir	70	3,83	0,621
Kocaeli	66	3,81	0,515
Van	58	3,85	0,516
Hatay	56	3,90	0,506
Samsun	56	4,01	0,562
Bolu	59	3,79	0,602
Toplam	591	3,84	0,557

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\bar{X}=3.77$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.01$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\bar{X}=3.90$), Van ($\bar{X}=3.85$), İstanbul ($\bar{X}=3.84$), İzmir ($\bar{X}=3.83$), Kocaeli ($\bar{X}=3.81$) ve Bolu ($\bar{X}=3.79$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedirler. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programın genelini uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler Ankara ilindeki öğretmenlere göre, programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 179’da öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 179: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	2,625	7	0,375	0,724	0,652	1,214	0,293
Gruplar İçi	180,070	583	0,309				
Toplam	182,695	590					

*p<.05

Çizelge 179 incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=1.214, p=0.293). Dolayısıyla, öğretmenlerin programın genelini uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 180’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 180: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss
1. Sınıf	190	3,85	0,549
2. Sınıf	202	3,82	0,520
3. Sınıf	199	3,85	0,600
Toplam	591	3,84	0,557

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. (\bar{X} =3.82), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 1. (\bar{X} =3.85) ve 3. (\bar{X} =3.85) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Buna göre, 1-3. sınıf öğretmenleri programın genelini uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 1. ve 3. sınıf öğretmenleri 2. sınıf öğretmenlerine göre, programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini

incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 3.116) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p = 0,045$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 181’de görülmektedir.

Çizelge 181: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	190	299,84	2	0,309	0,857	-
2. Sınıf	202	290,74				
3. Sınıf	199	297,68				
Toplam	591					

* $p < 0,05$

Çizelge 181’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (KWH=0.309, $p = 0.857$). Buna göre, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinde ders verdikleri sınıfın etkisinin olmadığı düşünülebilir.

Çizelge 182’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 182: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	258	3,90	0,585	1,777	0,183	2,403*	0,017
Kadın	333	3,79	0,530				

* $p < 0,05$

Çizelge 182’deki bulgularda da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t = 2.403$, $p = 0.017$). Hem erkek ($\bar{X} = 3.90$), hem de kadın öğretmenler ($\bar{X} = 3.79$), programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgu, programın

geneline ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 183’te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 183: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	70	3,80	0,501
6-10 yıl	116	3,87	0,528
11-15 yıl	77	3,93	0,560
16-20 yıl	89	3,77	0,531
21 yıl ve üzeri	239	3,83	0,592
Toplam	591	3,84	0,557

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 ($\bar{X}=3.77$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 ($\bar{X}=3.93$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 ($\bar{X}=3.87$) yıl arası, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.83$) ve 1-5 ($\bar{X}=3.80$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 184’te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 184: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,215	4	0,304	1,030	0,391	0,981	0,418
Gruplar İçi	181,480	586	0,310				
Toplam	182,695	590					

*p<.05

Çizelge 184 incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.981, p=0.418). Buna göre, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 185’te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 185: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	240	3,82	0,557
Lisans mezunu	332	3,85	0,557
Yüksek Lisans mezunu	19	3,80	0,570
Toplam	591	3,84	0,557

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans (\bar{X} =3.80), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, lisans (\bar{X} =3.85) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, ön lisans (\bar{X} =3.82) derecesine sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, lisans derecesine sahip öğretmenler ön lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 186’da öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 186: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,171	2	8,530	0,285	0,752	0,275	0,760
Gruplar İçi	182,524	588	0,310				
Toplam	182,695	590					

*p<.05

Çizelge 186’daki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.275, p=0.760). Dolayısıyla, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 187’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 187: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	156	3,91	0,516
31-40 öğrenci	288	3,81	0,590
41-50 öğrenci	111	3,84	0,509
51 öğrenci ve üzeri	36	3,76	0,583
Toplam	591	3,84	0,557

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri (\bar{X} =3.76), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 (\bar{X} =3.91) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 (\bar{X} =3.84) ve 31-40 (\bar{X} =3.81) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedirler. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programın genelini uygulamada “*çok*”

düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin daha kalabalık öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre, programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 188’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 188: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,276	3	0,425	2,222	0,085	1,376	0,249
Gruplar İçi	181,418	587	0,309				
Toplam	182,695	590					

*p<.05

Çizelge 188’deki bulgular incelendiğinde, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=1.376, p=0.249). Dolayısıyla, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.5. ÖĞRETMENLERİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

4.5.1. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (FTDÖP) Kazanımlarının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *FTDÖP kazanımlarının uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelini toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.92$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Yeni FTDÖP öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımını gerektiren “yapılandırıcı” söylemlere ilkeleri arasında yer vermiştir. Programın öğrenci merkezli

olduğuna yani yaparak-yaşayarak-düşünerek öğrenmenin gerekliliğine sıkça vurgu yapılmıştır. yeni programda özellikle teknoloji okuryazarlığı ve fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisi daha çok ön plana çıkmıştır. Ayrıca dersin adının da Fen ve Teknoloji dersi olarak değiştirilmesi de bunun göstergesidir (ERG, 2005). FTDÖP'nin vizyonu; bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesidir. Fen ve teknoloji okuryazarlığı, bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevrelerindeki varlıklara karşı merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir kombinasyonudur. Programdaki hedef, tüm öğrencilerin belli düzeyde fen ve teknoloji alanlarında uygulanabilir bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. Bu amaç günümüz bilgi ve teknoloji çağının bir gereği olarak görölmektedir (Kaptan, 2005). Bütün sınıf düzeylerinde, öğrencilerin fen ve teknoloji terminolojisini kazanmalarına ve kullanmaları sağlanmalıdır. Bu nedenle, öğrenciler tahmin etmek, teori kurmak, özetlemek, bağlantıları keşfretmek, süreçleri tanımlamak, anlamları ifade etmek, sorular sormak için çeşitli fen konularında yazılar yazmaya teşvik edilmelidir (MEB, 2004a).

Yeni programda konu içeriği öğrenme alanları için belirtilen öğrenci kazanımlarının yanı sıra, her sınıf düzeyinde 24 kazanım Bilimsel Süreç Becerileri, 36 kazanım Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ve 25 kazanım ise Değerler ve Tutumlar ilgilidir. Bazı Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre kazanımları ile Bilimsel Süreç Becerileri kazanımlarına, bilgi kazanımlarında atıflar yapılarak öğrenme alanlarının birbiriyle örtüşmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Fakat Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre kazanımlarının hepsi için ve Değerler ve Tutumlar kazanımları için benzer eşleştirme yapılmamıştır. Ayrıca Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre de verilen kazanımlar, 7 alt başlığa bölünerek verilmiştir. Bu alt başlıklardan “Fen ve Fenin doğası” ile ilgili kazanımlar, sadece 2 kazanımla sınırlandırılması yeterli olmamıştır. Ayrıca “İnsan, Toplum ve Teknoloji” ile ilgili verilen kazanımların sınıflandırmalarında dikkatli davranılmalıdır. Çünkü burada verilen bazı kazanımların diğer kategoriler altında düşünölebilmesi mümkündür (ERG, 2005). Ercan ve Altun (2005) yapmış oldukları araştırmada, 4. ve 5. sınıf FTDÖP'nı öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeye çalışmışlardır. Araştırmada katılan öğretmenlerin %90'ı FTDÖP'nin öğrencileri daha araştırmacı, sorgulayıcı bireyler haline getirdiğini, bilimsel düşünebilen, muhakeme eden öğrencilerin arttığını

belirtmişlerdir. 2004 öğretim programıyla fen okur yazarlığının arttığını öne süren katılımcıların %85'i öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine uygun davranışlarda bulduklarını bilinçli birey ve bilinçli tüketici davranışlarını sergilediklerini belirtirken, katılımcıların %100'ü öğrencilerin fen ve teknoloji dersi ile günlük yaşamı rahatlıkla ilişkilendirebildiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan Bozyılmaz ve Kılıç (2005), 4. ve 5. sınıf FTDÖP kazanımlarını bilim okur-yazarlığı açısından analizini yaptıkları araştırma sonucunda, en fazla desteklenen boyutun bilimin araştırmacı doğası boyutu olduğunu saptamışlardır. Araştırmada öğrenci kazanımları bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırıldığında, temel bilimsel süreç becerilerine yoğunlaşıldığı ve birleştirilmiş becerilerin daha az vurgulandığı bulunmuştur.

Erdoğan (2005), FTDÖP'nin pilot uygulama yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmada öğretmenler, Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Programı'nın geliştirilmesinin temel nedenini, eski programda uygulamaya yönelik aktivitelerin eksik olması ve eski programın öğrenciye kendi bilgisini yapılandırma fırsatını vermemesi olarak görmektedirler. Ayrıca araştırmada öğretmenler, geçen yıl daha çok bilgi düzeyinde olan kazanımların; kalıcı sınıf seviyesine uygun olarak yeniden düzenlendiğini savunmaktadır. Ayrıca öğretmenler, kazanımların sadece bilgi değil, beceri, duygu ve iletişim gibi alanları da kapsadığını belirtmektedir. Dolayısıyla, konuya ilişkin yapılmış araştırma sonuçları ulaşılan araştırma sonucunu desteklemektedir.

Çizelge 189'da FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerin "il" değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 189: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin "il" Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

il	n	\bar{X}	ss
İstanbul	68	3,85	0,497
Ankara	72	3,86	0,608
İzmir	42	4,14	0,442
Kocaeli	45	3,80	0,751
Van	42	3,80	0,583
Hatay	34	4,12	0,575
Samsun	37	4,18	0,732
Bolu	43	3,78	0,554
Toplam	383	3,92	0,608

Öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.78$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.18$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, İzmir ($\bar{X}=4.14$), Hatay ($\bar{X}=4.12$), Ankara ($\bar{X}=3.86$), İstanbul ($\bar{X}=3.85$), Kocaeli ($\bar{X}=3.80$) ve Van ($\bar{X}=3.80$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler, programda öngörülen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Samsun ilindeki öğretmenler Bolu ilindeki öğretmenlere göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri “*il*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 2.299) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,026$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda yer kazanımlara ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 190’da yer almaktadır.

Çizelge 190: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

İl	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. İstanbul	68	176,67	7	25,579*	0.001	1-3,6,7 2-3,7 3-4,5,8 4-7 5-6,7 6-8 7-8
2. Ankara	72	182,74				
3. İzmir	42	236,36				
4. Kocaeli	45	175,36				
5. Van	42	166,99				
6. Hatay	34	224,96				
7. Samsun	37	241,65				
8. Bolu	43	161,49				
Toplam	383					

* $p<0.05$

Çizelge 190'daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında **“il”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (KWH=25.579, p=0.001). Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda, İstanbul ile İzmir, Hatay ve Samsun; Ankara ile İzmir ve Samsun; İzmir ile Kocaeli, Van ve Bolu; Kocaeli ile Samsun; Van ile Hatay ve Samsun; Hatay ile Bolu; Samsun ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Buna göre, FTDÖP'nda uygulanması öngörülen kazanımların uygulamada bölgeler arası farklılıklara neden olduğunu belirtmek mümkündür.

Çizelge 191'de öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin **“sınıf”** değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 191: Öğretmenlerin FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
4. Sınıf	185	3,87	0,633	1,248	0,265	-1,404	0,161
5. Sınıf	198	3,96	0,582				

*p<.05

Çizelge 191'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri **“sınıf”** değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir (t=-1.404, p=0.161). Buna göre, hem 4. (\bar{X} =3.87) hem de 5. sınıf öğretmenleri (\bar{X} =3.96), programda belirtilen kazanımların uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 5. sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf öğretmenlerine göre, programda belirtilen kazanımların uygulamada daha etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir. Nitekim Bozyılmaz ve Kılıç (2005) yapmış oldukları araştırma sonucunda, öğrenci kazanımları bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırıldığında, 5. sınıfta birleştirilmiş süreç becerilerine yapılan vurgunun 4. sınıfa göre çok daha fazla arttığı bulunmuştur. Dolayısıyla araştırmacı, 2004 FTDÖP'nın bu haliyle uygulanırsa; bilim okuryazarlığının bilimin araştırıcı doğası, bilimsel bilgi ve bilim, teknoloji ve toplumun birbirleriyle etkileşimleri boyutları desteklenebilecek ve temel bilimsel süreç becerilerini geliştirebilecek potansiyelde olduğunu belirtir.

Çizelge 192’de öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 192: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	170	3,94	0,608	0,167	0,683	0,544	0,586
Kadın	213	3,90	0,609				

*p<.05

Çizelge 192’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=0.544, p=0.586). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.94) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.90), programda öngörülen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha etkili olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, programda öngörülen kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 193’te öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 193: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	42	3,85	0,549
6-10 yıl	89	3,96	0,597
11-15 yıl	45	3,91	0,542
16-20 yıl	39	3,89	0,669
21 yıl ve üzeri	168	3,92	0,634
Toplam	383	3,92	0,608

Öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 (\bar{X} =3.85), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 6-10 (\bar{X} =3.96) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu

sırasıyla, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.92$), 11-15 ($\bar{X}=3.91$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.89$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda yer alan kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda yer alan kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 194’te öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 194: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,375	4	9,369	0,449	0,773	0,252	0,909
Gruplar İçi	140,791	378	0,372				
Toplam	141,165	382					

*p<.05

Çizelge 194 incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.252, p=0.909). Bu sonuca göre, öğretmenlerin programda belirtilen kazanımlara ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 195’te öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 195: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	156	3,93	0,679
Lisans mezunu	210	3,90	0,556
Yüksek Lisans mezunu	17	4,00	0,549
Toplam	383	3,92	0,608

Öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları

incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının lisans ($\bar{X}=3.90$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, yüksek lisans ($\bar{X}=4.00$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, ön lisans ($\bar{X}=3.93$) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 196’da öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin **“eğitim düzeyi”** değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 196: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,201	2	0,101	1,801	0,166	0,271	0,763
Gruplar İçi	140,964	380	0,371				
Toplam	141,165	382					

*p<.05

Çizelge 196’daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP kazanımlara ilişkin görüşleri arasında **“eğitim düzeyi”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.271, p=0.763). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 197’de öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin **“sınıf mevcudu”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 197: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	106	3,88	0,580
31-40 öğrenci	187	3,96	0,636
41-50 öğrenci	73	3,89	0,480
51 öğrenci ve üzeri	17	3,80	0,909
Toplam	383	3,92	0,608

Öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.80$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 31-40 ($\bar{X}=3.96$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}=3.89$) ve 21-30 ($\bar{X}=3.88$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 31-40 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin diğer öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 2.833) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,038$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 198’de yer almaktadır.

Çizelge 198: FTDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	106	185,45	3	1,554	0,670	-
31-40 öğrenci	187	199,13				
41-50 öğrenci	73	185,88				
51 ve üzeri	17	180,68				
Toplam	383					

* $p<.05$

Çizelge 198'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (KWH=1.554, p=0.670). Buna göre, öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinde ders verdikleri sınıf mevcudunun etkisinin olmadığı belirtilebilir.

4.5.2. Öğretmenlerin FTDÖP Kapsamının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *FTDÖP kapsamının uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.92$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden de açıkça anlaşılmaktadır.

Yeni programda “tematik yaklaşım” benimsenmiştir. Buna uygun olarak programda 4 konu içerikli öğrenme alanı belirlenmiş ve içerik “sarmal yaklaşım” esas alınarak düzenlenmiştir. Bu nedenle 4 öğrenme alanındaki temel kavramlar her sınıfta ele alınmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça bilgi, anlayış ve becerilerin derinliği artmış ve kapsamı genişlemiştir (ERG, 2005). Yeni FTDÖP kapsamı bazı ülkelerin fen programlarıyla (Amerika, İrlanda, Kanada ve Singapur gibi) örtüşmektedir. Programın kapsamı ve sarmal yaklaşımının benimsenmesi yönünden İrlanda'nın “Toplumsal, Çevresel ve Bilimsel Eğitim” programıyla büyük oranda benzerlikler göstermektedir. Yeni programda belirtilen temalar, “Çevre Eğitimi” teması hariç İrlanda programında verilen temalarla örtüşmektedir. Çevre ile ilgili konular ise yeni programda diğer temalar içinde eritilmiştir. Ayrıca “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ile ilgili olarak Kanada'lı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalar doğrultusunda geliştirilen “Bilim ve Teknoloji” programı ile kapsam ve söylemleri yönünden paralellik taşımaktadır (Kaptan, 2005).

Yeni programın başlıca amaçları arasında öğrencilere temel fen kavramlarını kazandırmanın yanı sıra, bilimsel süreç becerilerini, fen, teknoloji, toplum ve çevre ile ilgili anlayışlarını, bilimsel tutum ve değerlerini kazandırmak bulunmaktadır. Bu nedenle, programda “konu içeriği” ve “beceri, anlayış, tutum ve değerler” olmak üzere iki ana öğrenme alanı belirlenmiştir (ERG, 2005).

4. ve 5. sınıf FTDÖP'nda öğretmenlerin uygulamaları öngörülen etkinliklerde vurgulanan bilim okur-yazarlığı boyutları incelendiğinde bilimin araştırmacı doğası her iki sınıfta da oldukça fazla vurgulandığı görülmektedir. Bilimsel bilgi boyutuna yapılan vurgu ise azalmaktadır. Bu sonuç öngörülen etkinliklerde, bilgiden çok bilimin birbiriyle etkileşimleri boyutu ise her iki sınıfta da yaklaşık %20 oranında vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu sonuç, önerilen etkinliklerde bilim-teknoloji-toplum ilişkilerinin de önemsendiğini ortaya çıkarmaktadır (Bozyılmaz ve Kılıç, 2005).

Ercan ve Altun (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin %100'ü FTDÖP'nin içeriğinde ciddi oranda azalma olduğunu, programın hafifletilmesinde ciddi oranda memnunluk duyduklarını ve soyut kavramların azaltılmasının başarıyı artırdığını belirtmişlerdir. Ancak Kaptan (2005), programın başında “az bilgi özür” temel amacıyla hareket edildiğinin söylenmesine rağmen, kapsamın oldukça yoğun ve her sınıftaki ünite sayısının fazla olduğunu ileri sürmüştür.

Erdoğan (2005), araştırmasında öğretmenlerin eski fen dersi programının teorik ağırlıklı, günlük yaşamdan uzak olduğunu ve programda soyut bilgilerin yer aldığını vurgularken; oysa yeni FTDÖP konularının kolay, anlaşılır, somut, gerçek yaşam ile ilişkili ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir şekilde yeniden düzenlendiğini belirtmişlerdir. Ancak Kaptan (2005), programda kapsam ile ilgili yapılan açıklamaların yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, programda kapsama yönelik yeterli düzeyde açıklayıcı bilgiye yer verilmesi gerekir.

Çizelge 199'da FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerin “*i*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 199: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	68	3,91	0,557
Ankara	72	3,80	0,653
İzmir	42	4,15	0,653
Kocaeli	45	3,78	0,459
Van	42	3,86	0,768
Hatay	34	4,03	0,615
Samsun	37	4,20	0,765
Bolu	43	3,75	0,583
Toplam	383	3,92	0,639

Öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.75$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.20$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, İzmir ($\bar{X}=4.15$), Hatay ($\bar{X}=4.03$), İstanbul ($\bar{X}=3.91$), Van ($\bar{X}=3.86$), Ankara ($\bar{X}=3.80$) ve Kocaeli ($\bar{X}=3.78$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Samsun ilindeki öğretmenler Bolu ilindeki öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşleri “*il*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 2.420) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,020$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda yer alan kapsama ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 200’de görülmektedir.

**Çizelge 200: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin
“İl” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları**

İl	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. İstanbul	68	191,78	7	20,765*	0.004	1-3,7 2-3,7 3-4,5,8 4-7 5-7 7-8
2. Ankara	72	173,65				
3. İzmir	42	232,75				
4. Kocaeli	45	172,18				
5. Van	42	179,86				
6. Hatay	34	209,87				
7. Samsun	37	239,00				
8. Bolu	43	161,30				
Toplam	383					

*p<.05

Çizelge 200 incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında “il” değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (KWH=20.765, p=0.004). Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda, İstanbul ile İzmir ve Samsun; Ankara ile İzmir ve Samsun; İzmir ile Kocaeli, Van ve Bolu; Kocaeli ile Samsun; Van ile Samsun; Samsun ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin programda yer alan kapsama ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir. Buna göre, FTDÖP’nda öngörülen kapsamın uygulamada iller arasında farklılıklara neden olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerin kapsam hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Çizelge 201’de öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “sınıf” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

**Çizelge 201: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin
“Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Sınıf	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
4. Sınıf	185	3,88	0,646	0,075	0,785	-1,189	0,235
5. Sınıf	198	3,95	0,632				

*p<.05

Çizelge 201’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşleri “sınıf” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=-

1.189, $p=0.235$). Buna göre, hem 4. ($\bar{X}=3.88$) hem de 5. sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3.95$), programda belirtilen kapsamın uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 5. sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf öğretmenlerine göre, programda belirtilen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgu, programda belirtilen kapsamın uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri ile ders verdikleri sınıf arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 202’de öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin **“cinsiyet”** değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 202: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	170	3,93	0,651	0,877	0,350	0,470	0,638
Kadın	213	3,90	0,630				

* $p<.05$

Çizelge 202 incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşleri **“cinsiyet”** değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($t=0.470$, $p=0.638$). Buna göre, hem erkek ($\bar{X}=3.93$) hem de kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.90$), programda öngörülen kapsamın uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, programda öngörülen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgu, programda öngörülen kapsamın uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri ile **“cinsiyet”** değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 203’te öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin **“kıdem”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 203: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	42	3,88	0,613
6-10 yıl	89	3,97	0,622
11-15 yıl	45	3,86	0,566
16-20 yıl	39	3,90	0,673
21 yıl ve üzeri	168	3,91	0,669
Toplam	383	3,92	0,639

Öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 11-15 ($\bar{X}=3.86$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 6-10 ($\bar{X}=3.97$) arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.91$), 16-20 ($\bar{X}=3.90$) ve 1-5 ($\bar{X}=3.88$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 204’te öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 204: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,477	4	0,119	0,353	0,842	0,290	0,885
Gruplar İçi	155,546	378	0,411				
Toplam	156,023	382					

*p<.05

Çizelge 204’teki bulgulardan da anlaşılacağı gibi, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.290, p=0.885). Başka bir ifade ile, öğretmenlerin programda yer alan kapsama ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 205’te öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 205: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	156	3,95	0,697
Lisans mezunu	210	3,89	0,591
Yüksek Lisans mezunu	17	3,90	0,684
Toplam	383	3,92	0,639

Öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının lisans ($\bar{X}=3.89$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, ön lisans ($\bar{X}=3.95$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, yüksek lisans ($\bar{X}=3.90$) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, ön lisans derecesine sahip öğretmenler lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 206’da öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 206: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	P		
Gruplar Arası	0,312	2	0,156	0,563	0,570	0,380	0,684
Gruplar İçi	155,712	380	0,410				
Toplam	156,023	382					

*p<.05

Çizelge 206 incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.380, p=0.684). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan kapsama ilişkin

görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 207’de öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 207: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	106	3,90	0,593
31-40 öğrenci	187	3,96	0,648
41-50 öğrenci	73	3,85	0,564
51 öğrenci ve üzeri	17	3,74	1,021
Toplam	383	3,92	0,639

Öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.74$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 31-40 ($\bar{X}=3.96$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 21-30 ($\bar{X}=3.90$) ve 41-50 ($\bar{X}=3.85$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı sınıf öğrenci grubunda da öğretmenler, programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, 31-40 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin diğer öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görülmektedir.

Çizelge 208’de öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 208: FTDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,313	3	0,438	2,499	0,059	1,072	0,361
Gruplar İçi	154,711	379	0,408				
Toplam	156,023	382					

Çizelge 208'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.072$, $p=0.361$). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda yer alan kapsama ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.5.3. Öğretmenlerin FTDÖP Eğitim Durumunun Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *FTDÖP eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.97$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Yeni FTDÖP’nda öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımları edinebilmesini sağlamak için koşullara ve duruma göre yapılandırıcı öğrenme teorisini gözeten çeşitli öğretim stratejileri kullanabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması programda öngörülmüştür. Ayrıca, programda bazı etkinlikler çoklu zeka kuramına dayandırılmıştır. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir (ERG, 2005).

FTDÖP’nda bilimsel düşünce ve süreçlerin niteliği, bilimsel tutum ve değerler, bilim ve teknolojinin genel doğası, bilim-teknoloji-toplum etkileşmesi hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları esas alınmıştır. Öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin yaparak-yaşayarak-düşünerek öğrenmesini esas alan bir özelliğe sahiptir. Ayrıca programda fenin ne olduğu, nasıl öğretileceği ve öğrencinin kendini nasıl ifade edeceği önemslenmiştir. Dolayısıyla, önceki programda sürekli neyin öğretileceği üzerinde durulmuş, nasıl öğretileceği üzerinde pek fazla durulmamıştır (Kaptan, 2005). Diğer taraftan Erdoğan (2005) araştırmasında öğretmenler, yeni programın olumlu yanının öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sağlaması olarak görmüşlerdir. Öğretmenlere göre, uygulama olanaklarının sağlanması, teorik bilginin gerçek yaşam ile

ilişkilendirilmesi, öğrenme sürecinin öğrenciye kalıcı bilgi sağlaması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımının sağlanması ve sınıf içinde etkili bir iletişimin gerçekleşmesi programın diğer güçlü yanlarıdır.

Ercan ve Altun (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin %95 yeni programı öğrenci merkezli bulduklarını ve yeni program ile öğrencilerin önceki yıllara göre daha aktif olduklarını saptamışlardır. Erdoğan (2005) araştırmasında, öğretmenlerin geçen senelerde sınıfta yapılan aktivitelerin yeni program ile uygulamalı olarak laboratuarda yapılmaya başlandığını belirtmişleridir. Öğretmenler aynı zamanda grup çalışmaları ile sınıf içindeki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin arttığını vurgulamışlardır. Öğretmenler eski programda daha çok soru-cevap yöntemlerini kullandıklarını, yeni program ile öğrenci merkezli yöntemler kullandıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin görüşlerine ek olarak öğrenciler ise, yeni program ile birlikte sınıfta yapmış oldukları deneyleri laboratuarda yaptıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, yeni programın okullarında uygulanmaya başlaması ile yeni binaların yapıldığını, alt yapı olanaklarının iyileştirildiğini ve okullarının yeni materyaller ve laboratuvar araç-gereçleri bakımından takviye edildiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla diğer araştırma sonuçları, ulaşılan araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Kaptan (2005), yeni programın eğitimde çağı yakalamak adına pozitif bir gelişme olduğu ve amaçlandığı gibi uygulandığında Türk Milli Eğitimi'ne katkı sağlayacağını düşünmektedir. Araştırmacıya göre, programdaki saptanan eksiklikler zaman içerisinde giderilebilir, fakat programın uygulanmasının hazırlanmasından çok daha zor olduğu gerçeği unutulmamalıdır.

Çizelge 209'da öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin "*il*" değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 209: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	68	3,99	0,557
Ankara	72	3,91	0,653
İzmir	42	4,11	0,653
Kocaeli	45	3,85	0,459
Van	42	3,91	0,768
Hatay	34	4,08	0,615
Samsun	37	4,23	0,765
Bolu	43	3,80	0,583
Toplam	383	3,97	0,639

Öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.80$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.23$) ilinde programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, İzmir ($\bar{X}=4.11$), Hatay ($\bar{X}=4.08$), İstanbul ($\bar{X}=3.99$), Ankara ($\bar{X}=3.91$), Van ($\bar{X}=3.91$) ve Kocaeli ($\bar{X}=3.85$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Bolu ilindeki öğretmenler programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*”, Samsun ilindeki öğretmenler ise, “*tamamen*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Samsun ilindeki öğretmenlerin Bolu ilindeki öğretmenlere göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 210’da öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 210: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	5,951	7	0,850	1,963	0,059	2,614*	0,012
Gruplar İçi	121,933	375	0,325				
Toplam	127,884	382					

*p<.05

Çizelge 210'daki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin FTDÖP ilişkin görüşleri arasında “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir (F=2.614, p=0.012). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, Samsun ile İstanbul, Ankara, Kocaeli, Van ve Bolu; İzmir ile Kocaeli ve Bolu; Hatay ile Bolu ili arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, programda öngörülen etkinlikler uygulamada bölgeler arası farklılıklara neden olduğu görülmektedir. Programın bütün ülke genelinde uygulandığında ise bu farklılıkların daha da belirginleşeceği ve eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyebileceği düşünmek mümkündür.

Çizelge 211'de öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 211: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
4. Sınıf	185	3,92	0,602	0,478	0,490	-1,817	0,070
5. Sınıf	198	4,02	0,552				

*p<.05

Çizelge 211 incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=-1.817, p=0.070). Buna göre, hem 4. (\bar{X} =3.92) hem de 5. sınıf öğretmenleri (\bar{X} =4.02), programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 5. sınıf öğretmenleri, 4. sınıf öğretmenlerine göre, programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ile “*sınıf*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 212'de öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 212: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	170	3,97	0,583	1,022	0,313	0,058	0,954
Kadın	213	3,97	0,577				

*p<.05

Çizelge 212’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=0.058, p=0.954). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.97) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.97), programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 213’te öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 213: Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	42	3,88	0,519
6-10 yıl	89	4,00	0,547
11-15 yıl	45	3,93	0,503
16-20 yıl	39	3,90	0,603
21 yıl ve üzeri	168	4,01	0,623
Toplam	383	3,97	0,579

Öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 (\bar{X} =3.88) yıl arası, en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =4.01) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 (\bar{X} =4.00), 11-15 (\bar{X} =3.93) ve 16-20 (\bar{X} =3.90) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 214'te öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 214: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,863	4	0,216	0,309	0,872	0,642	0,633
Gruplar İçi	127,021	378	0,336				
Toplam	127,884	382					

*p<.05

Çizelge 214 incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.642, p=0.633). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda yer alan eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 215'te öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 215: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	156	4,00	0,647
Lisans mezunu	210	3,94	0,525
Yüksek Lisans mezunu	17	4,06	0,563
Toplam	383	3,97	0,579

Öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının lisans (\bar{X} =3.94), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, yüksek lisans (\bar{X} =4.06) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, ön lisans (\bar{X} =4.00) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler Programda yer alan eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Bunun yanında, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 216’da öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 216: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,397	2	0,198	0,939	0,392	0,591	0,554
Gruplar İçi	127,487	380	0,335				
Toplam	127,884	382					

*p<.05

Çizelge 216’daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.591, p=0.554). Buna göre, öğretmenlerin programda belirtilen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 217’de öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 217: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	106	3,89	0,530
31-40 öğrenci	187	4,04	0,605
41-50 öğrenci	73	3,96	0,457
51 öğrenci ve üzeri	17	3,82	0,917
Toplam	383	3,97	0,579

Öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.82$), en yüksek

aritmetik ortalama puanının ise, 31-40 ($\bar{X}=4.04$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}=3.96$) ve 21-30 ($\bar{X}=3.89$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 31-40 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin diğer öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre, programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 218’de öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 218: FTDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,825	3	0,608	2,303	0,077	1,829	0,141
Gruplar İçi	126,059	379	0,333				
Toplam	127,884	382					

*p<.05

Çizelge 218 incelendiğinde, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1.829, p=0.141). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.5.4. Öğretmenlerin FTDÖP Değerlendirmesinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *FTDÖP değerlendirmesinin uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.60$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden de açıkça anlaşılmaktadır.

Yeni FTDÖP'nda yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları kullanılması hedeflenmiştir. Bu amaçla, performans değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, proje, poster grup ve akran değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirme gibi alternatif tekniklerinin yanı sıra geleneksel değerlendirme tekniklerinin uygulanması da önerilmiştir. Bu bağlamda programda sadece öğrenme ürünü (çıktısı) değil, öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte, programda önerilen değerlendirme anlayışının açıklanışı doyurucu değildir (ERG, 2005). Açıklamalar, öğretmenlere yeni değerlendirme yaklaşımları konusunda yol gösterici olmaktan uzak görünmektedir. Açıklamalar, öğretmenlerin bu konuları iyi bildikleri varsayılarak yazıldığı düşünülebilir (Kutlu, 2005). Dolayısıyla, bu konuda nitelikli örnekleri de içeren daha kapsamlı, ikna edici ve bütün dersleri kapsayan çalışmalara gereksinim vardır (ERG, 2005).

İlköğretim birinci kademede görev yapan öğretmenler sınıf öğretmeni oldukları ve bütün temel derslerin sorumluluğunu aldıkları göz önüne alındığında, her ders için birbirinden kopuk değerlendirme yönergeleri hazırlamak yerine değerlendirme sistemini bir bütün olarak ele almak daha doğru olacaktır. Dolayısıyla, değerlendirme yaklaşımlarının başlı başına, geniş kapsamlı ve sistematik olarak ele alınmasında yarar vardır (ERG, 2005). Nitekim konuya ilişkin olarak Ercan ve Altun (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlere alternatif değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliği sorulmuş ve öğretmenlerin %100'ü bu tekniklerin hepsini her zaman kullanmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların %75'i alternatif değerlendirme tekniklerini zor bulduklarını dile getirmişleridir. Katılımcıların %45'i alternatif değerlendirme tekniklerini sınıfların kalabalık olmasından dolayı uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde Erdoğan (2005) da yapmış olduğu araştırmada öğretmenler, yeni programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin zaman aldığını belirtmişlerdir. Ancak araştırmacı aynı zamanda öğretmenlerin yeni değerlendirme tekniklerini benimsediklerini de ileri sürmüştür. Dolayısıyla yapılan araştırmalar sonucu ulaşılan sonuçları desteklemekle birlikte, aynı zamanda öğretmenlerin değerlendirme tekniklerini uygulamakta güçlük yaşadıkları da düşünülebilir.

Çizelge 219’da öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 219: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	68	3,70	0,626
Ankara	72	3,57	0,729
İzmir	42	3,46	0,573
Kocaeli	45	3,59	0,762
Van	42	3,48	0,715
Hatay	34	3,63	0,782
Samsun	37	3,84	0,646
Bolu	43	3,56	0,503
Toplam	383	3,60	0,675

Öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının İzmir ($\bar{X}=3.46$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=3.84$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, İstanbul ($\bar{X}=3.70$), Hatay ($\bar{X}=3.63$), Kocaeli ($\bar{X}=3.59$), Ankara ($\bar{X}=3.57$), Bolu ($\bar{X}=3.56$) ve Van ($\bar{X}=3.48$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, İstanbul, Ankara, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler İzmir ilindeki öğretmenlere göre, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 220’de öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 220: FTDÖPÖ Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	4,398	7	0,628	1,985	0,056	1,388	0,209
Gruplar İçi	169,778	375	0,453				
Toplam	174,176	382					

*p<.05

Çizelge 220’deki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1.388, p=0.209). Başka bir deyişle, öğretmenlerin programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 221’de öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 221: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
4. Sınıf	185	3,48	0,667	0,017	0,895	3,389*	0,001
5. Sınıf	198	3,71	0,666				

*p<.05

Çizelge 221 incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=3.389, p=0.001). Buna göre, hem 4. (\bar{X} =3.48) hem de 5. sınıf öğretmenleri (\bar{X} =3.71), programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, 5. sınıf öğretmenleri 4. sınıf öğretmenlerine göre, programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgu, programda belirtilen değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri ile “*sınıf*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 222’de öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 222: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	170	3,64	0,683	1,180	0,278	0,947	0,344
Kadın	213	3,57	0,669				

*p<.05

Çizelge 222’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir (t=0.947, p=0.344). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.64) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.57), programda yer alan ölçme ve değerlendirmenin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha etkili olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, programda yer alan değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 223’te öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 223: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	42	3,58	0,619
6-10 yıl	89	3,55	0,697
11-15 yıl	45	3,58	0,668
16-20 yıl	39	3,53	0,659
21 yıl ve üzeri	168	3,66	0,686
Toplam	383	3,60	0,675

Öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 (\bar{X} =3.53) yıl arası, en

yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.66$) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 1-5 ($\bar{X}=3.58$), 11-15 ($\bar{X}=3.58$) ve 6-10 ($\bar{X}=3.55$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, kendilerinden kıdem bakımından daha düşük öğretmenlere göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 224’te öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 224: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	1,017	4	0,254	0,194	0,942	0,555	0,695
Gruplar İçi	173,159	378	0,458				
Toplam	174,176	382					

*p<.05

Çizelge 224 incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.555, p=0.695). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda belirtilen değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 225’te FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır

Çizelge 225: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	156	3,62	0,702
Lisans mezunu	210	3,59	0,671
Yüksek Lisans mezunu	17	3,62	0,469
Toplam	383	3,60	0,675

Öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının lisans ($\bar{X}=3.59$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ön lisans ($\bar{X}=3.62$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=3.62$) derecesine sahip öğretmenlerin ise, aynı düzeyde aritmetik ortalama puanına sahip oldukları görülmektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, ön lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 226’da öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 226: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	6,113	2	3,057	1,568	0,210	0,067	0,935
Gruplar İçi	174,115	380	0,458				
Toplam	174,176	382					

*p<.05

Çizelge 226’daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.067, p=0.935). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin programda belirtilen değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği belirtilebilir.

Çizelge 227’de öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 227: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	106	3,56	0,580
31-40 öğrenci	187	3,65	0,732
41-50 öğrenci	73	3,55	0,572
51 öğrenci ve üzeri	17	3,60	0,960
Toplam	383	3,60	0,675

Öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 41-50 ($\bar{X}=3.55$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 31-40 ($\bar{X}=3.65$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.60$) ve 21-30 ($\bar{X}=3.56$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, 31-40 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler diğer öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 228’de öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 228: FTDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,791	3	0,264	2,484	0,060	0,576	0,631
Gruplar İçi	173,385	379	0,457				
Toplam	174,176	382					

*p<.05

Çizelge 228’deki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.576$, $p=0.631$). Dolayısıyla, öğretmenlerin

programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci gruplarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.5.5. Öğretmenlerin Programın Genelini Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *FTDÖP genelini uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.89$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Çizelge 229’da öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 229: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	68	3,87	0,494
Ankara	72	3,82	0,588
İzmir	42	4,05	0,367
Kocaeli	45	3,78	0,720
Van	42	3,80	0,549
Hatay	34	4,02	0,550
Samsun	37	4,15	0,682
Bolu	43	3,75	0,512
Toplam	383	3,89	0,574

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.75$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\bar{X}=4.15$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, İzmir ($\bar{X}=4.05$), Hatay ($\bar{X}=4.02$), İstanbul ($\bar{X}=3.87$), Ankara ($\bar{X}=3.82$), Van ($\bar{X}=3.80$) ve Kocaeli ($\bar{X}=3.78$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programın genelini uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Samsun ilindeki öğretmenlerin Bolu ilindeki öğretmenlere göre,

programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*il*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 3.004) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,004$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 230’da görülmektedir.

Çizelge 230: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “*il*” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

İl	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. İstanbul	68	189,63	7	20,056*	0.005	1-3,7 2-3,7 3-4,5,8 4-7 5-7 6-8 7-8
2. Ankara	72	179,19				
3. İzmir	42	228,38				
4. Kocaeli	45	173,79				
5. Van	42	172,44				
6. Hatay	34	216,31				
7. Samsun	37	239,24				
8. Bolu	43	159,95				
Toplam	383					

* $p < 0,05$

Çizelge 230 incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (KWH=20.056, $p=0.005$). Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda, İstanbul ile İzmir ve Samsun; Ankara ile İzmir ve Samsun; İzmir ile Kocaeli, Van ve Bolu; Kocaeli ile Samsun; Van ile Samsun; Hatay ile Bolu; Samsun ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin en iyi uygulandığı ilin Samsun olduğu görülmektedir.

Çizelge 231’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 231: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
4. Sınıf	185	3,83	0,592	0,638	0,425	-1,832	0,068
5. Sınıf	198	3,94	0,553				

*p<.05

Çizelge 231 incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-1.832$, $p=0.068$). Buna göre, hem 4. ($\bar{X}=3.83$) hem de 5. sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3.94$) programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 5. sınıf öğretmenleri 4. sınıf öğretmenlerine göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, programın genelinin uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri ile “*sınıf*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 232’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 232: Programının Geneline İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	170	3,91	0,574	0,719	0,397	0,518	0,605
Kadın	213	3,88	0,574				

*p<.05

Çizelge 232’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0.605$, $p=0.518$). Buna göre, hem erkek ($\bar{X}=3.91$) hem de kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.88$), programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgu, programın

genelinin uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 233’te öğretmenlerin programının geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 233: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	42	3,83	0,514
6-10 yıl	89	3,92	0,561
11-15 yıl	45	3,86	0,496
16-20 yıl	39	3,85	0,617
21 yıl ve üzeri	168	3,90	0,607
Toplam	383	3,89	0,574

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 ($\bar{X}=3.83$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 6-10 ($\bar{X}=3.92$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.90$), 11-15 ($\bar{X}=3.86$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.85$) arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 234’te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 234: Programının Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,352	4	8,805	0,455	0,768	0,266	0,900
Gruplar İçi	125,310	378	0,332				
Toplam	125,662	382					

*p<.05

Çizelge 234 incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.266, p=0.900). Başka bir ifade ile, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 235’te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 235: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	156	3,91	0,643
Lisans mezunu	210	3,87	0,523
Yüksek Lisans mezunu	17	3,94	0,520
Toplam	383	3,89	0,574

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının lisans (\bar{X} =3.87), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, yüksek lisans (\bar{X} =3.94) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, ön lisans (\bar{X} =3.91) derecesine sahip öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 236’da öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 236: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,202	2	0,101	1,579	0,208	0,306	0,737
Gruplar İçi	125,460	380	0,330				
Toplam	125,662	382					

*p<.05

Çizelge 236’daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.306, p=0.737). Buna göre, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 237’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 237: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	106	3,85	0,524
31-40 öğrenci	187	3,94	0,601
41-50 öğrenci	73	3,85	0,454
51 öğrenci ve üzeri	17	3,76	0,924
Toplam	383	3,89	0,574

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri (\bar{X} =3.76), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 31-40 (\bar{X} =3.94) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, 21-30 (\bar{X} =3.85) ve 41-50 (\bar{X} =3.85) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programın genelinde uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili

olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, 31-40 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler diğer öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 3.275) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p = 0,021$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 238’de yer almaktadır.

Çizelge 238: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	106	184,76	3	1,508	0,680	-
31-40 öğrenci	187	199,09				
41-50 öğrenci	73	185,37				
51 ve üzeri	17	187,68				
Toplam	383					

* $p < .05$

Çizelge 238’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (KWH=1.508, $p = 0.680$). Buna göre, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinde ders verdikleri sınıf mevcudunun etkisinin olmadığı ileri sürülebilir.

4.6. ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

4.6.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) Kazanımlarının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *SBDÖP kazanımlarının uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.78$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Milli Eğitim Şurası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle, program tümüyle davranışçı yaklaşımdan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencilerin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2004d:43). SBDÖP her ne kadar öğrenci merkezli bir program söylemi ile sunulsa da, etkinliklerde denetim yetkisinin öğretmende olduğu, öğrenciye yeterince seçme şansı ve esneklik tanınmadığı belirtilebilir (Yaşar, 2005). Ancak Aykaç ve Başar (2005), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin programın etkinliklerde öğrenci merkezli olduğunu belirttikleri saptamışlardır.

Yeni SBDÖP’nda, programın uygulanmasıyla ilgili genel açıklamalar altında disiplinler arası bir yaklaşımla sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisinin çok yönlü olarak ele alındığı, sosyal bilim ve yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler anlayışının temel alındığı görülmüştür. Programın vizyonu 21. yüzyıl için ulusal ve evrensel

değerler çerçevesinde verilmiştir. Programın temel yaklaşımı, çağdaş gelişmeler ışığında öğrenciyi merkeze alan öğeler taşımaktadır. SBDÖP’nda geliştirilmek istenen beceriler, Hayat Bilgisi programının devamı niteliğinde 14 beceriyi içermektedir. Bu beceriler altında yer alan alt beceriler de verilmiştir. Ayrıca özellikle her sınıf için öğrenme alanlarına göre “doğrudan verilecek beceri” başlığı altında belli beceriler seçilmiştir. Örnek olarak; 5. sınıfta “Birey ve Kimlik” öğrenme alanında yazılı anlatım becerisi doğrudan verilecektir. Burada kullanılan becerinin verilmesi ifadesinin öğretmenin kontrolünde davranışçı bir yaklaşımı hatırlattığı söylenebilir (ERG, 2005).

Yaşar (2005), programda yer alan kazanımların genelde çağdaş dünyaya ayak uydurabilen, internet ve kitle iletişim araçlarını ve diğer teknolojileri etkili olarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmacı, dünya vizyonuna sahip küresel değerlerle donanmış vatandaşlar yetiştirme, dünya ile ilgili önemli konulara ilişkin duyarlılık geliştirme gibi dünya vatandaşlığını öne çıkaran kazanımlara yer verilmediğini ileri sürer. Bunun yerine, dünyadaki çeşitli toplum ve kültürlerle kendi kültürümüzü karşılaştırma yoluna gidilmiştir.

Diğer taraftan, programın öğrenciler için gerekli bilgi, beceri ve tutumları açık bir biçimde ortaya koyduğu, her sınıf düzeyi için uygun içerik temaları belirlediği, öğretmenlere sınıf etkinlikleri için örnekler sağladığı söylenebilir (Yaşar, 2005). Konuya ilişkin olarak Aykaç ve Başar’ın (2005), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların iyi belirlendiği ve programın amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sonuç, kazanımlara ilişkin ulaşılan araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Çizelge 239’da öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 239: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	68	3,80	0,638
Ankara	72	3,65	0,743
İzmir	43	4,14	0,489
Kocaeli	44	3,78	0,650
Van	42	3,76	0,762
Hatay	34	3,71	0,664
Samsun	37	3,98	0,777
Bolu	43	3,55	0,626
Toplam	383	3,78	0,690

Öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.55$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, İzmir ($\bar{X}=4.14$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Samsun ($\bar{X}=3.98$), İstanbul ($\bar{X}=3.80$), Kocaeli ($\bar{X}=3.78$), Van ($\bar{X}=3.76$), Hatay ($\bar{X}=3.71$) ve Ankara ($\bar{X}=3.65$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda yer alan kazanımların uygulamada “**çok**” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Samsun ilindeki öğretmenler Bolu ilindeki öğretmenlere göre, programda yer alan kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 240’ta öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 240: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	10,694	7	1,528	1,970	0,058	3,344*	0,002
Gruplar İçi	171,304	375	0,457				
Toplam	181,998	382					

*p<.05

Çizelge 240'taki bulgular incelendiğinde, **“il”** değişkenine göre öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3.344$, $p=0.002$). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, İzmir ile Bolu ili arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 241'de öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin **“sınıf”** değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 241: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
4. Sınıf	185	3,80	0,723	2,033	0,155	0,299	0,765
5. Sınıf	198	3,77	0,660				

* $p<.05$

Çizelge 241 incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri **“sınıf”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0.299$, $p=0.765$). Buna göre, hem 4. ($\bar{X}=3.80$) hem de 5. sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3.77$), programda belirtilen kazanımların uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 4. sınıf öğretmenleri 5. sınıf öğretmenlerine göre, programda belirtilen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, programda belirtilen kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri ile **“sınıf”** değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 242'de öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin **“cinsiyet”** değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 242: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	P
				F	p		
Erkek	171	3,81	0,708	0,599	0,440	0,641	0,522
Kadın	212	3,76	0,676				

* $p<.05$

Çizelge 242 incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($t=0.641$, $p=0.522$). Buna göre, hem erkek ($\bar{X}=3.81$) hem de kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.76$), programda öngörülen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda öngördüğü kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgu, programda öngörülen kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 243’te öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 243: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	42	3,80	0,644
6-10 yıl	89	3,80	0,713
11-15 yıl	45	3,79	0,612
16-20 yıl	40	3,81	0,716
21 yıl ve üzeri	167	3,76	0,710
Toplam	383	3,78	0,690

Öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.76$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 16-20 ($\bar{X}=3.81$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 1-5 ($\bar{X}=3.80$), 6-10 ($\bar{X}=3.80$) ve 11-15 ($\bar{X}=3.79$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda yer alan kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre, programda yer alan kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 244'te öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*kidem*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 244: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,121	4	3,028	0,338	0,853	0,063	0,993
Gruplar İçi	181,877	378	0,481				
Toplam	181,998	382					

*p<.05

Çizelge 244 incelendiğinde, “*kidem*” değişkenine göre öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.063, p=0.993). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 245'te öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 245: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	156	3,76	0,738
Lisans mezunu	210	3,79	0,657
Yüksek Lisans mezunu	17	3,89	0,663
Toplam	383	3,78	0,690

Öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının ön lisans ($\bar{X}=3.76$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, yüksek lisans ($\bar{X}=3.89$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, lisans ($\bar{X}=3.79$) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda belirtilen kazanımların uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin ön lisans ve lisans

derecesine sahip öğretmenlere göre, programda belirtilen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 246’da öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 246: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,261	2	0,130	0,780	0,459	0,272	0,762
Gruplar İçi	181,738	380	0,478				
Toplam	181,998	382					

*p<.05

Çizelge 246’daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.272, p=0.762). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 247’de öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanı ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 247: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	105	3,74	0,694
31-40 öğrenci	188	3,81	0,705
41-50 öğrenci	73	3,77	0,606
51 öğrenci ve üzeri	17	3,76	0,876
Toplam	383	3,78	0,690

Öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 21-30 (\bar{X} =3.74), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 31-40 (\bar{X} =3.81) arası öğrenci grubuna ders veren

öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}=3.77$) arası ve 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.76$) öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda yer alan kazanımların uygulamada “**çok**” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 31-40 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler diğer öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre, programda yer alan kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 248’de öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşlerinin “**sınıf mevcudu**” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 248: SBDÖP Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,385	3	0,128	1,208	0,307	0,268	0,848
Gruplar İçi	181,613	379	0,479				
Toplam	181,998	382					

*p<.05

Çizelge 248’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında “**sınıf mevcudu**” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.268, p=0.848). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.6.2. Öğretmenlerin SBDÖP Kapsamının Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin **SBDÖP kapsamın uygulamadaki etkililiğine** ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.81$) olup, “**çok**” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden de açıkça anlaşılmaktadır.

Yeni programda öngörülen kapsam, öğrenme alanları altında üniteler ve kavramlardan oluşmaktadır. Genel olarak tematik yaklaşım ve küresel bağlantılarla desteklenen yakından uzağa ilkesinin uygulandığı gözlenmektedir. Öğrenme alanları 4.

ve 5. sınıf için aynı olup alanın içine giren üniteler değişmektedir. Örnek olarak, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının 4. sınıf ünitesi “Yaşadığımız Yer”, 5. sınıf ünitesi ise “Bölgemizi Tanıyalım” olarak düzenlenmiştir. 2004 programının disiplinlerarası düzenlemede yeni olarak ele aldığı ara disiplinlerle ilişkilendirme anlayışı, Hayat Bilgisi dersinde ele alınan aynı ara disiplin alanları ile devam etmektedir (ERG, 2005). Disiplinlerarası bakış açısını yansıtmaması bakımından yeni programın dünyadaki eğilimlere uygun olduğu söylenebilir. Tek bir disiplin üzerine kurulu üniteler yerine, disiplinlerarası yapıyı yansıtan öğrenme alanları üzerine kurulu program, öğrencilerin olgu, olay ya da genellemeleri farklı açıdan değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Ancak, bazı temaların tek bir Sosyal Bilim disiplini üzerinde yoğunlaştığı ve diğer disiplinlerle yeterince ilişkilendirilmediği görülmektedir (Yaşar, 2005).

Aykaç ve Başar (2005), yapmış oldukları araştırmada yeni kapsamının azaltıldığını, konuların hayatla iç içe olarak hazırlandığı için öğrenciyi ezberden kurtardığını ve yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağladığını saptamışlardır. Bu sonuç, ortaya çıkan araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Çizelge 249’da öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 249: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “*il*” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	68	3,89	0,621
Ankara	72	3,63	0,757
İzmir	43	4,11	0,545
Kocaeli	44	3,84	0,650
Van	42	3,83	0,713
Hatay	34	3,77	0,692
Samsun	37	4,00	0,816
Bolu	43	3,49	0,689
Toplam	383	3,81	0,706

Öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük

aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.49$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, İzmir ($\bar{X}=4.11$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Samsun ($\bar{X}=4.00$), İstanbul ($\bar{X}=3.89$), Kocaeli ($\bar{X}=3.84$), Van ($\bar{X}=3.83$), Hatay ($\bar{X}=3.77$) ve Ankara ($\bar{X}=3.63$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda belirtilen kapsamın uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Samsun ilindeki öğretmenler Bolu ilindeki öğretmenlere göre, programda belirtilen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 250’de öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin **“il”** değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 250: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	12,615	7	1,802	1,940	0,062	3,801*	0,001
Gruplar İçi	177,784	375	0,474				
Toplam	190,399	382					

*p<.05

Çizelge 250’deki bulgular incelendiğinde, **“il”** değişkenine göre öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (F=3.801, p=0.001). Başka bir deyişle, öğretmenlerin programda belirtilen kapsama ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, İzmir ile Bolu ili arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Çizelge 251’de öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin **“sınıf”** değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 251: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
4. Sınıf	185	3,81	0,716	0,533	0,466	-0,061	0,951
5. Sınıf	198	3,81	0,698				

Çizelge 251'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0.061$, $p=0.951$). Buna göre, hem 4. ($\bar{X}=3.81$) hem de 5. sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3.81$) programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 4 ve 5. sınıf öğretmenleri, programda yer alan kapsamın uygulamadaki etkililiği konusunda aynı düzeyde düşündükleri söylenebilir. Bu bulgu, programda yer alan kapsama ilişkin görüşleri ile “*sınıf*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 252'de öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 252: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	P
				F	p		
Erkek	171	3,83	0,727	0,943	0,332	0,569	0,570
Kadın	212	3,79	0,690				

* $p<.05$

Çizelge 252 incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($t=0.569$, $p=0.570$). Buna göre, hem erkek ($\bar{X}=3.83$) hem de kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.79$), programda öngörülen kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir. Bu bulgu, programda yer alan kapsama ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 253'te öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 253: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	42	3,87	0,620
6-10 yıl	89	3,81	0,685
11-15 yıl	45	3,71	0,647
16-20 yıl	40	3,83	0,794
21 yıl ve üzeri	167	3,82	0,735
Toplam	383	3,81	0,706

Öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 11-15 ($\bar{X}=3.71$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 1-5 ($\bar{X}=3.87$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 16-20 ($\bar{X}=3.83$) yıl arası, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.82$) ve 6-10 ($\bar{X}=3.81$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda öngörülen kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler kendilerinden kıdem bakımından daha yüksek olan öğretmenlere göre, programda öngörülen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 254’te öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 254: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,638	4	0,160	1,155	0,331	0,318	0,866
Gruplar İçi	189,761	378	0,502				
Toplam	190,399	382					

*p<.05

Çizelge 254’teki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.318$, $p=0.866$). Buna göre, öğretmenlerin programda yer alan kapsama ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 255’te öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 255: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	156	3,80	0,757
Lisans mezunu	210	3,81	0,669
Yüksek Lisans mezunu	17	3,90	0,709
Toplam	383	3,81	0,706

Öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının ön lisans ($\bar{X}=3.80$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, yüksek lisans ($\bar{X}=3.90$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, lisans ($\bar{X}=3.81$) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 256’da öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 256: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,137	2	6,838	1,297	0,275	0,137	0,872
Gruplar İçi	190,263	380	0,501				
Toplam	190,399	382					

*p<.05

Çizelge 256 incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır

($F=0.137$, $p=0.872$). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda yer alan kapsama ilişkin görüşleri eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 257’de öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanı ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 257: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	105	3,79	0,674
31-40 öğrenci	188	3,82	0,743
41-50 öğrenci	73	3,85	0,617
51 öğrenci ve üzeri	17	3,65	0,862
Toplam	383	3,81	0,706

Öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.65$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 41-50 ($\bar{X}=3.85$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 31-40 ($\bar{X}=3.82$) ve 21-30 ($\bar{X}=3.79$) öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda öngörülen kapsamın uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, 41-50 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin diğer öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre, programda öngörülen kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşünü taşıdıklarını söylenebilir.

Çizelge 258’de öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 258: SBDÖP Kapsamına İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,627	3	0,209	1,828	0,142	0,418	0,740
Gruplar İçi	189,772	379	0,501				
Toplam	190,399	382					

*p<.05

Çizelge 258’deki bulgular incelendiğinde, “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.418, p=0.740). Buna göre, öğretmenlerin programda belirtilen kapsama ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.6.3. Öğretmenlerin SBDÖP Eğitim Durumunun Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *SBDÖP eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.88$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Yeni SBDÖP’nda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü bir önceki programa göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Ayrıca programda kavramların, değerlerin ve becerilerin öğretimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmıştır. Her sınıf için öğrenme alanları ve ünitelerine göre verilen programda kazanımları gerçekleştirmek üzere önerilen etkinlik örnekleri ve açıklamalar altında öğretme-öğrenme durumu ile ilgili öneriler yapılmıştır. Burada da Hayat Bilgisi programında olduğu gibi sınıf-okul içi ve dışı etkinlik, inceleme gezisi, ders içi ve diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ayırt edilerek belirtilmiştir (ERG, 2005). İlgili literatüre bakıldığında, Sosyal Bilgiler dersinde öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için sürecin anlamlı, bütünleştirici, zorlayıcı, değer temelli ve etkin olması gerektiği belirtilmektedir (National Council for the Social Studies, 1992, Akt:Yaşar, 2005). Oysa programda öngörülen öğrenme sürecinin öğrenciler için anlamlı olmasına yeterince özen gösterilmemiştir. Programda öğrencilerin ünitelerde yer alan bir çok

kavramı daha önce kazanıp kazanmadıkları denetlenmemektedir. Öğrenme süreci aynı zamanda bütünleştirici özellik taşımamaktadır. Nitekim, ünitelerdeki içeriğin sürece yansıtılmasında birçok kopuk etkinlikler sıralanmaktadır. Bunun yanında, öğrenme sürecinin zorlayıcı olduğu söylenemez. Çünkü, süreçte öğrencileri zorlayıcı etkinliklerden daha çok, onlara verilen konularla ilgili sınırlı çalışmalar yapmaları istenmektedir. Etkinliklerde doğrudan verilecek değer başlığı altında bazı değerlerin verildiği görülmektedir. Öğrenme sürecinin etkin olması ancak uygulama sonucu anlaşılabilir (Yaşar, 2005). Programın uygulama boyutuna ilişkin yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar, araştırmada ulaşılan sonucu desteklemektedir. Aykaç ve Başar (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin yeni programı öğrenci merkezli buldukları ve yeni program ile öğrencilerin daha aktif oldukları saptamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler iki programı karşılaştırdıklarında, SBDÖP'nin öğrencinin derse katılımını artırma, araştırmacı kişiler yetiştirme ve uygulanan yöntemlerin yaparak-yaşayarak öğrenmeye fırsat tanıma açısından daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada öğretmenler, yeni programın uygulanmasının öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığını da vurgulamışlardır. Araştırmacıların uygulama yaptıkları okullardaki gözlem sonuçları ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular genel olarak yorumlandığında öğretmenlerin, genelde deneme uygulaması yapılan Sosyal Bilgiler programını olumlu buldukları saptanmıştır (Aykaç ve Başar, 2005).

Çizelge 259'da öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 259: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “*il*” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	68	3,96	0,522
Ankara	72	3,77	0,671
İzmir	43	4,13	0,566
Kocaeli	44	3,89	0,581
Van	42	3,84	0,681
Hatay	34	3,75	0,564
Samsun	37	4,04	0,809
Bolu	43	3,66	0,589
Toplam	383	3,88	0,634

Öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.66$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, İzmir ($\bar{X}=4.13$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Samsun ($\bar{X}=4.04$), İstanbul ($\bar{X}=3.96$), Kocaeli ($\bar{X}=3.89$), Van ($\bar{X}=3.84$), Ankara ($\bar{X}=3.77$) ve Hatay ($\bar{X}=3.66$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Samsun ilindeki öğretmenler, Bolu ilindeki öğretmenlere göre, programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*il*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 2.692) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,010$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda yer alan eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 260’da görülmektedir.

Çizelge 260: Öğretmenlerin SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerinin “*il*” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

İl	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. İstanbul	68	208,65	7	23,345*	0,001	1-8 2-3 3-4,5,6,8 7-8
2. Ankara	72	175,47				
3. İzmir	43	244,44				
4. Kocaeli	44	187,17				
5. Van	42	185,63				
6. Hatay	34	167,22				
7. Samsun	37	217,88				
8. Bolu	43	149,38				
Toplam	383					

* $p<0,05$

Çizelge 260 incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (KWH=23.345, p=0.001). Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda, İstanbul ile Bolu; Ankara ile İzmir; İzmir ile Kocaeli, Van, Hatay ve Bolu; Samsun ile Bolu ilinde görev yapan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir. Buna göre, programda öngörülen eğitim durumunun bölgeler arası farklılıklara neden olduğu ileri sürülebilir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması programın kendisinden kaynaklanabileceği gibi, öğretmenlerin programı uygulamadaki bilgi ve becerilerinin yetersizliğinden de kaynaklanabilir.

Çizelge 261’de öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 261: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
4. Sınıf	185	3,86	0,647	0,524	0,470	-0,678	0,498
5. Sınıf	198	3,90	0,623				

*p<.05

Çizelge 261 incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=-0.678, p=0.498). Buna göre, hem 4. (\bar{X} =3.86) hem de 5. sınıf öğretmenleri (\bar{X} =3.90), programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 5. sınıf öğretmenleri, 4. sınıf öğretmenlerine göre, programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkilili olduğu görüşündedir. Bu bulgu, programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ile “*sınıf*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 262’de öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 262: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	171	3,88	0,673	3,414	0,065	0,133	0,894
Kadın	212	3,88	0,603				

*p<.05

Çizelge 262’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir (t=0.133, p=0.894). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.88) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.88), programda belirtilen eğitim durumunun uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Başka bir deyişle, erkek ve kadın öğretmenlerin programda belirtilen eğitim durumunun uygulamadaki etkililiği konusunda aynı düzeyde düşündükleri söylenebilir. Bu bulgu, programda belirtilen eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 263’te öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 263: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	42	3,89	0,610
6-10 yıl	89	3,89	0,616
11-15 yıl	45	3,78	0,595
16-20 yıl	40	3,86	0,705
21 yıl ve üzeri	167	3,91	0,647
Toplam	383	3,88	0,634

Öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 11-15 (\bar{X} =3.78) yıl arası, en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21 yıl ve üzeri (\bar{X} =3.91) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 1-5 (\bar{X} =3.89), 6-10 (\bar{X} =3.89) ve

16-20 ($\bar{X}=3.86$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada “**çok**” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre, programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 264’te öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “**kıdem**” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 264: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,610	4	0,153	0,656	0,623	0,377	0,825
Gruplar İçi	152,967	378	0,405				
Toplam	153,577	382					

*p<.05

Çizelge 264’teki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, “**kıdem**” değişkenine göre öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.377, p=0.825). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin programda yer alan eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 265’te öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “**eğitim düzeyi**” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 265: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	156	3,92	0,656
Lisans mezunu	210	3,84	0,619
Yüksek Lisans mezunu	17	4,04	0,606
Toplam	383	3,88	0,634

Öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin “**eğitim düzeyi**” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları

incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının lisans ($\bar{X}=3.84$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, yüksek lisans ($\bar{X}=4.04$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, ön lisans ($\bar{X}=3.92$) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler, ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 266’da öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin **“eğitim düzeyi”** değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 266: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,979	2	0,490	0,229	0,796	1,219	0,297
Gruplar İçi	152,598	380	0,402				
Toplam	153,577	382					

*p<.05

Çizelge 266 incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında **“eğitim düzeyi”** değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=1.219, p=0.297). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda yer alan eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 267’de SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerin **“sınıf mevcudu”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanı ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 267: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	105	3,83	0,625
31-40 öğrenci	188	3,90	0,672
41-50 öğrenci	73	3,90	0,524
51 öğrenci ve üzeri	17	3,90	0,725
Toplam	383	3,88	0,634

Öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin *“sınıf mevcudu”* değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 21-30 ($\bar{X}=3.83$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, 31-40 ($\bar{X}=3.90$), 41-50 ($\bar{X}=3.90$) arası ve 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.90$) öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda yer alan eğitim durumunun uygulamada *“çok”* düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 268’de öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin *“sınıf mevcudu”* değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 268: SBDÖP Eğitim Durumuna İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,381	3	0,127	1,195	0,312	0,314	0,815
Gruplar İçi	153,196	379	0,404				
Toplam	153,577	382					

*p<.05

Çizelge 268’deki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, *“sınıf mevcudu”* değişkenine göre öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.314, p=0.815). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.6.4. Öğretmenlerin SBDÖP Değerlendirmesinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *SBDÖP değerlendirmesinin uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin genelinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.61$) olup, *“çok”* düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Programın değerlendirme boyutu, önceki programlarda yer alan geleneksel değerlendirme tekniklerini içermesinin yanı sıra, ağırlıklı olarak yapılandırmacı

öğrenmenin vurguladığı “süreç” değerlendirme anlayışı ile desteklenmiştir. Bu nedenle, programda öngörülen değerlendirme teknikleri ile sadece ürün değil, öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Yaşar, 2005). Programında değerlendirme, öğretim süreci ile birlikte ve destekleyici bir biçimde ele alınmıştır ve programın temel yaklaşımına uygun değerlendirme yaklaşımı önerilen araç ve yöntemlerle açıklanmıştır. Yine Hayat Bilgisi programına paralel olarak çeşitli yöntem ve tekniklerin yanı sıra öz değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, çok yönlü değerlendirme amacıyla farklı değerlendirme ölçekleri önerilmiştir (ERG, 2005). Bu programda değerlendirme yaklaşımları diğer programlara göre daha zengin bir anlatımla ele alınmıştır. Program üzerinde çalışılmak koşuluyla standartları geliştirilebilir olarak görünmektedir (Kutlu, 2005).

Aykaç ve Başar (2005) araştırmalarında, yeni programa yönelik en büyük sorunun, değerlendirme boyutunda yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler, değerlendirme konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak öğretmenler, sınıfların kalabalık olduğunu, öğrencilerin bireysel çalışmalarının zaman aldığını ve değerlendirme formlarını fazla bulduklarını vurgulamışlardır. Güçlü’ye (2002:54) göre, “kalabalık bir sınıfta öğretmenin 40 dakikalık bir derste neyin, ne kadar öğretildiğini tespit etmesi ve önlem almasıyla, her bir öğrenciye yüksek başarı beklentisini gösterip onların motivasyonunu artırması her zaman mümkün görünmemektedir.” Dolayısıyla, öğretmenlerin programda öngörülen değerlendirme noktasında günlük yaşadıkları söylenebilir. Çizelge 269’da SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerin “*İ*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 269: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İ” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	68	3,75	0,579
Ankara	72	3,57	0,772
İzmir	43	3,48	0,790
Kocaeli	44	3,65	0,643
Van	42	3,61	0,720
Hatay	34	3,55	0,743
Samsun	37	3,68	0,752
Bolu	43	3,53	0,569
Toplam	383	3,61	0,696

Öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının İzmir ($\bar{X}=3.48$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, İstanbul ($\bar{X}=3.75$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Samsun ($\bar{X}=3.68$), Kocaeli ($\bar{X}=3.65$), Van ($\bar{X}=3.61$), Ankara ($\bar{X}=3.57$), Hatay ($\bar{X}=3.55$) ve Bolu ($\bar{X}=3.53$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Samsun ilindeki öğretmenler, İzmir ilindeki öğretmenlere göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 270’de öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 270: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	2,882	7	0,412	1,740	0,098	0,848	0,548
Gruplar İçi	182,152	375	0,386				
Toplam	185,034	382					

* $p < .05$

Çizelge 270’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında “*il*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.848$, $p=0.548$). Buna göre, öğretmenlerin programda belirtilen değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir.

Çizelge 271’de öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 271: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
4. Sınıf	185	3,57	0,686	0,648	0,421	-1,180	0,239
5. Sınıf	198	3,65	0704				

*p<.05

Çizelge 271 incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir (t=-1.180, p=0.239). Buna göre, hem 4. (\bar{X} =3.57) hem de 5. sınıf öğretmenleri (\bar{X} =3.65) programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, 5. sınıf öğretmenleri 4. sınıf öğretmenlerine göre, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgu, programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri ile “*sınıf*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 4.032) p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta (p=0.026) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bundan dolayı, MWU testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre MWU testi sonuçları Çizelge 272’de yer almaktadır.

Çizelge 272: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre MWU Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	171	193,98	33171,00	17787,000	0,751
Kadın	212	190,40	40365,00		

*p<.05

Çizelge 272’deki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında “*cinsiyet*” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir (U=17787.000, p=0.751). Grupların sıra ortalamaları

dikkate alındığında erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Çizelge 273'te öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 273: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	42	3,61	0,656
6-10 yıl	89	3,60	0,727
11-15 yıl	45	3,56	0,600
16-20 yıl	40	3,59	0,655
21 yıl ve üzeri	167	3,63	0,729
Toplam	383	3,61	0,696

Öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 11-15 ($\bar{X}=3.56$) yıl arası, en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.63$) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 1-5 ($\bar{X}=3.61$), 6-10 ($\bar{X}=3.60$) ve 16-20 ($\bar{X}=3.59$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir.. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem gruplarına göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 274'te öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 274: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,249	4	6,234	0,740	0,565	0,128	0,972
Gruplar İçi	184,785	378	0,489				
Toplam	185,034	382					

*p<.05

Çizelge 274’teki bulgular incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.128, p=0.972). Başka bir ifade ile, öğretmenlerin programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 275’te öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 275: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	156	3,62	0,668
Lisans mezunu	210	3,62	0,721
Yüksek Lisans mezunu	17	3,38	0,620
Toplam	383	3,61	0,696

Öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans (\bar{X} =3.38) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ön lisans (\bar{X} =3.62) ve lisans (\bar{X} =3.62) derecesine sahip öğretmenler ise, aynı aritmetik ortalama puanına sahip oldukları görülmektedir. Buna göre, ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “*çok*”, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler ise, “*orta*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Başka bir deyişle, ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenler yüksek lisans derecesine sahip

öğretmenlere göre, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görülmektedir.

Çizelge 276’da öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 276: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,930	2	0,465	0,867	0,421	0,960	0,384
Gruplar İçi	184,104	380	0,484				
Toplam	185,034	382					

*p<.05

Çizelge 276 incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0.960, p=0.384). Dolayısıyla, öğretmenlerin programda belirtilen değerlendirmeye ilişkin görüşleri eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 277’de öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanı ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 277: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	105	3,64	0,610
31-40 öğrenci	188	3,58	0,759
41-50 öğrenci	73	3,64	0,629
51 öğrenci ve üzeri	17	3,68	0,774
Toplam	383	3,61	0,696

Öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 31-40 (\bar{X} =3.58) arası, en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 51 ve üzeri (\bar{X} =3.68) öğrenci grubuna ders veren

öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, 21-30 ($\bar{X}=3.64$) ve 41-50 ($\bar{X}=3.64$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri “*sınıf mevcudu*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 2.802) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,040$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programda belirtilen değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 278’de yer almaktadır.

Çizelge 278: SBDÖP Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	105	195,90	3	1,044	0,791	-
31-40 öğrenci	188	186,81				
41-50 öğrenci	73	195,82				
51 ve üzeri	17	208,88				
Toplam	383					

* $p<0.05$

Çizelge 278 incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (KWH=1.044, $p=0.791$). Buna göre, öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşlerinde ders verdikleri sınıf mevcudunun etkili olmadığı belirtilebilir.

4.6.5. Öğretmenlerin Programın Genelinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin *SBDÖP genelinin uygulamadaki etkililiğine* ilişkin görüşlerinin toplam aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=3.79$) olup, “*çok*” düzeyinde katıldıkları çizelgelerden görülmektedir.

Çizelge 279’da öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları görülmektedir.

Çizelge 279: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “*il*” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	\bar{X}	ss
İstanbul	68	3,85	0,556
Ankara	72	3,66	0,672
İzmir	43	4,05	0,498
Kocaeli	44	3,81	0,603
Van	42	3,78	0,676
Hatay	34	3,72	0,625
Samsun	37	3,96	0,755
Bolu	43	3,56	0,589
Toplam	383	3,79	0,634

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\bar{X}=3.56$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, İzmir ($\bar{X}=4.05$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Samsun ($\bar{X}=3.96$), İstanbul ($\bar{X}=3.85$), Kocaeli ($\bar{X}=3.81$), Van ($\bar{X}=3.78$), Hatay ($\bar{X}=3.72$) ve Ankara ($\bar{X}=3.66$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programın genelini uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay ve Samsun ilindeki öğretmenler, Bolu ilindeki öğretmenlere göre, programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*il*” değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levene: 2.221) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p=0,032$) ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle KWH testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*il*” değişkenine göre KWH testi sonuçları Çizelge 280’de görülmektedir.

Çizelge 280: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “İl” Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

İl	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1. İstanbul	68	203,54	7	19,150*	0,008	1-8 2-3 3-4,5,6,8 7-8
2. Ankara	72	173,82				
3. İzmir	43	240,31				
4. Kocaeli	44	192,23				
5. Van	42	189,89				
6. Hatay	34	177,50				
7. Samsun	37	214,24				
8. Bolu	43	150,03				
Toplam	383					

*p<.05

Çizelge 280’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*il*” değişkeni göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (KWH=19.150, p=0.008). Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda, İstanbul ile Bolu; Ankara ile İzmir; İzmir ile Kocaeli, Van, Hatay ve Bolu, Samsun ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir.

Çizelge 281’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf*” değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 281: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
4. Sınıf	185	3,78	0,654	1,124	0,265	-0,195	0,846
5. Sınıf	198	3,80	0,616				

*p<.05

Çizelge 281’deki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=-0.195, p=0.846). Buna göre, hem 4. (\bar{X} =3.78) hem de 5. sınıf öğretmenleri (\bar{X} =3.80), programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, 5. sınıf öğretmenleri 4. sınıf öğretmenlerine göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgu,

programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri ile “*sınıf*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 282’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre t-testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 282: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		t	p
				F	p		
Erkek	171	3,81	0,660	1,848	0,175	0,512	0,609
Kadın	212	3,77	0,613				

*p<.05

Çizelge 282 incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir (t=0.512, p=0.609). Buna göre, hem erkek (\bar{X} =3.81) hem de kadın öğretmenler (\bar{X} =3.77), programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu düşüncesindedir. Bu bulgu, programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri ile “*cinsiyet*” değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 283’te programın geneline ilişkin görüşlerin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 283: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl	42	3,81	0,585
6-10 yıl	89	3,80	0,636
11-15 yıl	45	3,74	0,569
16-20 yıl	40	3,80	0,689
21 yıl ve üzeri	167	3,79	0,654
Toplam	383	3,79	0,634

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük

aritmetik ortalama puanının 11-15 ($\bar{X}=3.74$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 1-5 ($\bar{X}=3.81$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 ($\bar{X}=3.80$), 16-20 ($\bar{X}=3.80$) yıl arası ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.79$) kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 5 farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programın genelini uygulamada **“çok”** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler kendilerinden kıdem bakımından daha yüksek olan öğretmenlere göre, programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Çizelge 284’te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin **“kıdem”** değişkenine göre anova testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 284: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Kıdem” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,155	4	3,877	0,467	0,760	0,096	0,984
Gruplar İçi	153,314	378	0,406				
Toplam	153,469	382					

*p<.05

Çizelge 284’teki bulgular incelendiğinde, **“kıdem”** değişkenine göre öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.096, p=0.984). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği ileri sürülebilir. Çizelge 285’te öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin **“eğitim düzeyi”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 285: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Ön Lisans mezunu	156	3,79	0,671
Lisans mezunu	210	3,78	0,611
Yüksek Lisans mezunu	17	3,86	0,584
Toplam	383	3,79	0,634

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin **“eğitim düzeyi”** değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları

incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının ön lisans ($\bar{X}=3.79$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, yüksek lisans ($\bar{X}=3.86$) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, lisans ($\bar{X}=3.78$) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programın genelini uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenlere göre, programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 286’da öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 286: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	9,582	2	4,791	0,637	0,529	0,119	0,887
Gruplar İçi	153,373	380	0,404				
Toplam	153,469	382					

*p<.05

Çizelge 286 incelendiğinde, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=0.119, p=0.887). Dolayısıyla, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

Çizelge 287’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanı ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 287: Programın Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss
21-30 öğrenci	105	3,76	0,621
31-40 öğrenci	188	3,80	0,666
41-50 öğrenci	73	3,80	0,531
51 öğrenci ve üzeri	17	3,76	0,791
Toplam	383	3,79	0,634

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanını 21-30 ($\bar{X}=3.76$) arası ve 51 ve üzeri ($\bar{X}=3.76$), en yüksek aritmetik ortalama puanını ise, 31-40 ($\bar{X}=3.80$) ve 41-50 ($\bar{X}=3.80$) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Buna göre, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programın genelini uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğu görüşündedir. Ayrıca, 31-40 ve 41-50 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler diğer öğrenci gruplarına ders veren öğretmenlere göre, programın genelini uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 288’de öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anova testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 288: Programının Geneline İlişkin Görüşlerin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	Levene Testi		F	p
				Levene değeri	p		
Gruplar Arası	0,179	3	5,973	2,104	0,099	0,148	0,931
Gruplar İçi	153,290	379	0,404				
Toplam	153,469	382					

*p<.05

Çizelge 288’deki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0.148, p=0.931). Dolayısıyla, öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin ders verdikleri öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde yeni programların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik araştırmanın özeti yapılmış, araştırmada elde edilen bulgulara kısaca değinilmiş ve ulaşılan sonuçlara yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

ÖZET

İlköğretim; temel becerilerin kazanıldığı, Anayasamız'da da ifadesini bulduğu gibi, bütün çocukların içinde bulunmak hakkında ve zorunda oldukları, aynı zamanda devletin görevleri arasında bulunan ve kesintisiz olarak sekiz yıllık bir süreyi kapsayan eğitim düzeyidir (Kaptan, 2005). Bu nedenle ilköğretim, çocuğun gelecekteki yaşamında belirleyici bir role sahiptir (Gürkan ve Gökçe, 2002). Dolayısıyla nitelikli bireyler yetiştirmek, ancak nitelikli eğitim programları ile mümkün olabilmektedir (Gözütok, 2001).

Bir eğitim programının etkililiğini belirleyecek olanlar, onun uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir. Tasarlanan programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, eğer öğretmenler, programlara ilişkin öngörülen niteliklere sahip değilse, programın uygulamada başarılı olması düşünülemez. Bir başka deyişle, hazırlanan programların uygulamadaki başarısı, öğretmenlerin programlarda öngörülen etkinlikleri en iyi biçimde gerçekleştirmelerine bağlıdır (Yaşar, Gülteki, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005). Nitekim, öğretimin başarısının etkileyicileri konusunda yapılan araştırmalar, en önemli etkileyicinin öğretmen nitelikleri olduğu noktasında birleşmektedir (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005). İşte bu nedenle araştırmada öğretmen görüşlerine gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın genel amacı, 2004-2005 Öğretim Yılında İlköğretim Birinci Kademe Yeni Programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

Yeni ilköğretim programını uygulayan öğretmenlerin;

1- Türkçe Dersi Öğretim Programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? ve bu görüşleri;

- a) il,
- b) sınıf,
- c) cinsiyet,
- d) kıdem,
- e) eğitim düzeyi ve
- f) sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

2- Matematik Dersi Öğretim Programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? ve bu görüşleri;

- a) il,
- b) sınıf,
- c) cinsiyet,
- d) kıdem,
- e) eğitim düzeyi ve
- f) sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

3- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? ve bu görüşleri;

- a) il,
- b) sınıf,
- c) cinsiyet,
- d) kıdem,
- e) eğitim düzeyi ve

f) sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

4- Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? ve bu görüşleri;

- a) il,
- b) sınıf,
- c) cinsiyet,
- d) kıdem,
- e) eğitim düzeyi ve
- f) sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

5- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri nelerdir? ve bu görüşleri;

- a) il,
- b) sınıf,
- c) cinsiyet,
- d) kıdem,
- e) eğitim düzeyi ve
- f) sınıf mevcudu değişkenine göre değişmekte midir?

Bu alt amaçların yanıtını bulmak için, 2004-2005 Öğretim Yılında yeni programların uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki deneme okullarında araştırma yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama (survey) modeli niteliğindedir. Araştırmanın evrenini, 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler ders programlarının uygulandığı 8 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu) 115 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1575 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise, yeni programların uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki 64 deneme

okulunda görev yapan 595'i 1-3., 387'si 4-5. sınıf olmak üzere toplam 982 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada ilk aşamada konu ile ilgili olduğu düşünülen dokümanlar incelenmiştir. Daha sonra Diyarbakır ilinde yeni programları uygulayan sınıf öğretmenlerinin yeni programlara ilişkin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda her bir program için ayrı ayrı madde havuzu oluşturulmuştur. Bu şekilde, 33 maddelik TUDÖPÖ, ve her birisi 32 maddeden oluşan MADÖP, HBDÖP, FTDÖP ve SBDÖP Ölçekleri hazırlanmıştır. İkinci aşamada ise, hazırlanan 161 maddelik 5 ölçek Fırat ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim, Teknik Eğitim Bilimleri ve Eğitim Bilimleri Bölümleri ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda görev yapan uzmanların görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen ve gözden geçirilen 161 maddelik 5 ölçek 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği niteliğindedir. Taslak ölçekler, uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda üzerlerinde düzeltmeler yapılarak ön deneme için uygun hale getirilmiştir.

Hazırlanan ölçekler Diyarbakır ilindeki 5 deneme okulunda görev yapan toplam 124 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ön analiz sonucunda, TUDÖPÖ'nin KMO katsayısı .92 ve Bartlett test değeri 3581,287 olarak bulunmuştur. Ayrıca 33 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .97 olarak bulunmuştur. MADÖPÖ'ne ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO katsayısı .94 ve Bartlett test değeri 4093,373 olarak bulunmuştur. Bunun yanında, 32 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .98 olarak bulunmuştur. HBDÖPÖ'ne ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO katsayısı .90 ve Bartlett test değeri 2531,911 olarak bulunmuştur. 32 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .98 olarak saptanmıştır. FTDÖPÖ'ne ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO katsayısı .78 ve Bartlett test değeri 2419,458 olduğu görülmüştür. 32 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .98 olarak bulunmuştur. SBDÖPÖ'ne ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO katsayısı .81 ve Bartlett test değeri 2274,273 olduğu saptanmıştır. 32 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı ise .98 olarak bulunmuştur. Ayrıca her beş ölçeğe ait Bartlett testi sonuçları 0.05

düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Buna göre beş ölçeğin de güvenilir olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik ve geçerlilik hesaplamalarından sonra geliştirilen veri toplama araçları, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki 64 deneme okullunda görev yapan toplam 982 sınıf öğretmenine posta aracılığıyla uygulanmıştır.

Öğretmenlerden elde edilen veriler bilgisayar paket program SPSS 10.0 (Statistical Package for Social Sciencies) kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel değerler kullanılmıştır. İki gruplu değişkenler (cinsiyet ve sınıf) bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi, üç veya daha fazla gruplu değişkenler (il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve öğrenci mevcudu) bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda da, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır. Bunun yanında, varyans analizi ve t-testi için önce levne testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan KWH, t-testinin yerine de MWU testi uygulanmıştır. KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması halinde ise grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak, farkın kaynağı incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Araştırmada ulaşılan bulguların özeti şunlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki çalışmalarına ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin;

- %19.3'ü 1., %20.8'i 2., %20.5'i 3., %19'u 4. ve %20.4'ü ise 5. sınıfa ders verdiklerini,
- %44.2'si erkek, %55.8'i ise kadın olduğunu,

- %11.4'ü 1-5, %21'i 6-10, %12.5'i 11-15, %13.3'ü 16-20 yıl arası, %41.8'i ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğunu,
- %40.7'i ön lisans, %55.6'sı lisans ve %3.7'si ise yüksek lisans derecesine sahip olduğunu,
- %26.7'si 21-30, %48.9'u 31-40, %18.8'i 41-50 arası öğrenci ve %5.6'sı ise 51 ve üzeri öğrenci mevcudu olan sınıflarda ders verdiklerini,
- %13.8'i okullarında matematik laboratuvarı olduğunu, %86.2'si ise okullarında matematik laboratuvarı olmadığını,
- %92.2'si okullarında fen bilgisi laboratuvarı olduğunu, %7.8'i ise okullarında fen bilgisi laboratuvarı olmadığını,
- %83.5'i okullarında bilgisayar laboratuvarının olduğunu, %16.5'i ise okullarında bilgisayar laboratuvarının olmadığını,
- %83.8'i okullarında eğitim amaçlı teknolojik araçların saklı tutulduğu bir görsel odanın olduğunu, %16.2'si ise olmadığını,
- %91.4'ü okullarında kütüphanenin olduğunu, %8.6'sı ise, olmadığını,
- %90.6'sı okullarında eğitim amaçlı olarak internetten yararlandıklarını, %9.4'ü ise yararlanamadıklarını,
- %50.3'ü öğrencilerinin okulda eğitim amaçlı olarak internetten yararlandıklarını, %49.7'si ise yararlanamadıklarını bildirdikleri saptanmıştır.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan bulgular incelendiğinde, Yeni TUDÖP İle İlgili Olarak;

- TÜDÖP’nda öngörülen kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun uygulamada “çok”, programda öngörülen değerlendirmenin ise “orta” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin TÜDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin TÜDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında il, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde değişirken; sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcuduna göre değişmemiştir.
- Öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında il, sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.

Yeni MADÖP İle İlgili Olarak;

- MADÖP’nda öngörülen kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun uygulamada “çok”, programda öngörülen değerlendirmenin ise “orta” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında il, sınıf, cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; il, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre bulunmamıştır.

- Öğretmenlerin MADÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.
- Öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; il, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.

Yeni HBDÖP İle İlgili Olarak;

- HBDÖP’nda öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin HBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre göstermemiştir.
- Öğretmenlerin HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği saptanmıştır.
- Öğretmenlerin HBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında il ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.

Yeni FTDÖP İle İlgili Olarak;

- FTDÖP’nda öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.

- Öğretmenlerin FTDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenine göre ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin FTDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin FTDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişirken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre değişmemiştir.
- Öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; il, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.

Yeni SBDÖP İle İlgili Olarak;

- SBDÖP’nda öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin SBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin SBDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin SBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il değişkenine göre farklılaşırken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

- Öğretmenlerin SBDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan bulgulara dayanılarak sonuçlar geliştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin mesleki çalışmalarına, TUDÖP, MADÖP, HBDÖP, FTDÖP ve SBDÖP’nda öngörülen kazanımlara, kapsama, eğitim durumuna ve değerlendirmeye ilişkin sonuçlar yer almıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen yarısı 31-40 arası öğrenci grubu olan sınıflarda ders verdikleri ortaya çıkmıştır. Nitekim yapılan araştırmada ulaşılan bulgulara göre, öğretmenlerin ders verdikleri öğrenci grubunun sayısı ile uygulamada öngörülen etkinlikleri gerçekleştirme düzeyi arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre programda öngörülen etkinlikler, 21-30 arası öğrenci grubu olan sınıflarda istenilen düzeyde gerçekleştirilirken; kalabalık sınıflarda ise istenilen düzeyde gerçekleştirilememiştir.

2. Deneme okullarının hemen hemen tamamında matematik laboratuvarının olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla deneme okullarında matematik laboratuvarının olmayışı nedeniyle bu derste uygulamalı çalışmaların yapılmadığı söylenebilir. Bunun yanında matematik dersinde materyallerle "yaparak-yaşayarak, görerek-dokunarak" çok duyuya dayalı öğrenme yaklaşımının gerçekleştirilemediği ve bu derste geçen bir çok soyut kavramın, somut olarak sunulamadığı düşünülebilir.

3. Deneme okullarının hemen hemen tamamında fen bilgisi laboratuvarının olduğu görülmüştür. Bu sayede öğrenciler fen bilimlerine ilgi duyma, etkinlikleri bizzat gerçekleştirme ve yeni gelişmeleri izleme olanağı bulmuşlardır. Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin öngörülen kazanımlara ulaşmalarında donanımlı laboratuvarların

katkısı çok büyüktür. Böylece öğrenciler, fen bilgisi laboratuvarları sayesinde öğrenme etkinliklerinin bilimsel boyutunu görerek yaşamaktadırlar.

4. Bilim ve teknolojinin son hızla geliştiği bilgi çağında değişimin ve ilerlemenin en itici gücü ve aracı olarak karşımıza bilgisayarlar çıkmaktadır. Araştırma kapsamını oluşturan okulların hemen hemen tamamında bilgisayar laboratuvarının olduğu görülmüştür. Bilgisayar laboratuvarı sayesinde öğrencilerin bilgisayar okur yazarı olarak yetiştirmek mümkündür. Aynı zamanda öğretmenlerin programlarda öngörülen etkinlikleri görsel olarak sunma fırsatı yakaladıkları da düşünülebilir. Nitekim zengin etkinliklere dayalı öğrenme yaşantıları öğrenciler için ilgi çekici olmaktadır. Dolayısıyla programlarda öngörülen etkinliklerin uygulamada etkili olduğu ve böyle bir sonucun ortaya çıkmasında bilgisayar laboratuvarının önemli ölçüde katkı sağladığı belirtilebilir.

5. Araştırma kapsamındaki okulların büyük bir kısmında görsel odanın olduğu saptanmıştır. Bu odada bulunan bilgisayar, DVD, tepegöz, projeksiyon paneli, video, televizyon ve duvar perdesi sayesinde hazırlanan sunumlar öğrencilerin kolay öğrenmelerini sağlayabilir.

6. Deneme okullarının büyük bir çoğunda kütüphanenin olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında ve öngörülen araştırmaları gerçekleştirmelerinde kütüphane büyük bir önem teşkil etmektedir.

7. Öğretmenlerin tamama yakını görev yaptıkları okulda eğitim amaçlı olarak internetten yararlandıkları saptanmıştır. Dolayısıyla internet sayesinde öğretmenler, zengin ve farklı etkinlikleri içeren öğrenme planları hazırlayabilirler.

8. Araştırma kapsamındaki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ancak yarısı okulda internetten yararlandıkları görülmüştür. Zira internet, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını ve deneyimlerini zenginleştirmek için kullanabilecekleri mükemmel bir araç niteliğindedir. Öğrenciler internet ile tanıştırılarak, onların dünya çapında oluşturulmuş bir ağın parçası olma imkanı sağlanabilir. Ancak deneme okullarında öğrenim gören öğrencilerin yarısı bu olanağa sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Yeni İlköğretim Birinci Kademe TUDÖP, MADÖP, HBDÖP, FTDÖP ve SBDÖP’nda Öngörülen Kazanımlara İlişkin Sonuçlar

1- Bir eğitim programının birinci ögesini genel amaçlar oluşturmaktadır. Genel amaçlar, genel anlamda bir toplumun eğitim-öğretim faaliyetlerinin sınırlarını belirlemektedir. Bir eğitim programın genel amaçları eğitim faaliyetinin sonucuna yöneliktir ve açık bir şekilde değerlendirilemez. Yeni programda ön görülen kazanımlar ise, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içermektedir. Yeni programlarda öngörülen kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok, öğrencilerde eksik görülen beceriler esas alınmıştır. Genel amaçlar ve kazanımlar ne şekilde kategori edilirse edilsin programların temel taşı niteliindedir. Bir eğitim programının uygulamada etkili olabilmesi için kazanımların genel amaçlarla tutarlı olması gerekir. Şayet, genel amaçlar ile kazanımlar arasında bu ilişki sağlanamazsa programların etkinliğini kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya kalabilir. Yapılan araştırmada, öğrenciye kazandırılması öngörülen kazanımların programın genel amaçlarıyla tutarlılığına ilişkin öğretmen görüşleri **TUDÖP** ($\bar{X}=4.05$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.93$), **HBDÖP** ($\bar{X}=4.06$), **FTDÖP** ($\bar{X}=4.05$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.93$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Buna göre, yeni programlarda öğrenciye kazandırılması öngörülen kazanımların programın genel amaçlarıyla tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2- Öğrencilerin programda öngörülen kazanımları edinebilmeleri için istekli olmaları gerekir. Dolayısıyla kazanımların ilgi çekici olması, kişisel tutum ve değerlere uygun düşmesi gerekir. Aynı zamanda öğrenci, öğrenme gücü yüksek alanlara yöneldiğinde, hem kapasitesini kullanmanın hem de öngörülen yeteneği açığa çıkarma noktasında ortaya koyduğu performansın verimli sonuçlarını alabilmenin mutluluğunu yaşayacaktır. Bu nedenle, programlarda öngörülen kazanımların öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olması gerekir. Yapılan araştırmada, programlarda öngörülen kazanımların öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TUDÖP** ($\bar{X}=3.96$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.88$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.96$), **FTDÖP** ($\bar{X}=4.03$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.80$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Sonuç olarak, yeni programlarda öngörülen kazanımların öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olduğu söylenebilir.

3- Duyusal girdinin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, işlendiği ve kaydedildiği, yeniden ele alındığı ve kullanıldığı tüm süreçler biliş kavramı ile açıklanmaktadır. Bunun yanında bilişsel süreçler, duyu, algı, hayal (imgeleme), bilgiyi işleme, hatırlama, geri getirme, problem çözme ve düşünme gibi bilişsel süreçlerini de içermektedir. Bilişsel gelişim, düşünme ve kavrama süreçlerine yöneliktir. Dolayısıyla bilişsel gelişim olgunlaşmaya bağlı olmakla birlikte her öğrencide farklı bir seyir izlemektedir. Programda öngörülen kazanımların öğrencilerin düşünme ve kavrama yeteneklerine uygun olmalıdır. Yapılan araştırmada, yeni programlarda öngörülen kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.91$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.84$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.96$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.98$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.80$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Buna göre, yeni programlarda öngörülen kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun olduğu düşünülebilir.

4- Öğrenci çevresiyle etkileşimi sırasında, az veya çok, zevk ve sıkıntı içinde bir duygu yaşayabilir. Zira öğrencinin okuldaki etkinlikleri ile duyguları bir arada bulunur. Eğer öğrencinin öğrendikleri veya öğrenecekleri onun gereksinimlerini karşılayacak nitelikteyse, öğrenci bundan haz duyar. İlkokul öğrencilerinin duygusal gelişimleri gereği davranışları çocuksu olmaktan sıyrılarak yetişkinlerin davranışlarına yaklaşmaktadır. Bu dönemde öğrenciler bağımsız olma ve bağımsız hareket etme eğilimindedirler. Bu nedenle, programlarda öngörülen kazanımların öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeyine uygun olması gerekir. Yapılan araştırmada, programlarda öngörülen kazanımların öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeyine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.94$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.84$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.98$), **FTDÖP** ($\bar{X}=4.00$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.82$) düzeyinde ortaya çıkmıştır. Öyleyse, programlarda öngörülen kazanımların öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeyine uygun olduğu belirtmek mümkündür.

5- Öğrencilerin psiko-motor gelişimi onun tüm gelişiminin önemli bir boyutunu oluşturur. Öğrencinin bedenine ait organlarının eşgüdüm içinde çalışması, yeterli güce ve tepki hızına, tepki sürecine, dengeye, esnekliğe ve dikkate sahip olması onun etkinliklere uyum sağlamasına yardımcı olur. Öğrencinin çevresini tanımasında ve buna ilişkin merakını gidermesinde psiko-motor etkinliklere yönelik kazanımlar büyük önem teşkil eder. Öğrencilerin psiko-motor etkinliklerde başarılı olması onun akranları

tarafından beğenilmesini sağlar. Başarısızlığı halinde ise, etkinliklere katılma noktasında isteksiz olur. Bu nedenle yapılan araştırmalarda, psiko-motor etkinliklere katılmayan öğrencilerde aşağılık duygusu geliştiğı ve uyumsuzluğun arttığı görölmüştür. Dolayısıyla, programlarda öngörölen kazanımların öğrencilerin psiko-motor gelişim düzeyine uygun olması gerekir. Yapılan araştırmada, programlarda öngörölen kazanımların öğrencilerin psiko-motor gelişim düzeyine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.86$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.82$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.93$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.96$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.81$) düzeyinde ortaya çıkmıştır. Buna göre, programlarda öngörölen kazanımların öğrencilerin psiko-motor gelişim düzeyine uygun olduğu söylenebilir.

6- Hazırbulunuşluk, öğrenme ve olgunlaşma sonucu kişinin öngörölen davranışları yapabilecek düzeye ulaşmasıdır. Dolayısıyla öğrencilerin bir kazanım edinebilmeleri için hem o kazanımı edinebilecekleri bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeyine ulaşmış olmaları hem de o kazanımla ilgili ön bilgilere sahip olmaları gerekir. Eğer öğrenciler yeni bir kazanımı edinmek için gerekli ön bilgiye sahip değillerse öğrenme gerçekteşmez. Araştırmada, programlarda öngörölen kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.73$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.73$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.83$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.78$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.72$) düzeyinde gerçekteşmiştir. Buna göre, programlarda öngörölen kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olduğu ileri sürölebilir.

7- Kazanımlar, öğrenciye kazandırılması öngörölen gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de açıkça ifade etmelidir. Kazanımların açık ve net bir şekilde ifade edilmiş olmaları öğretmenlerin yorumlama hataları yapmalarını engeller. Aksi halde, programlarda öngörölen kazanımlar ile süreç sonucunda ulaşılan çıktılar arasında önemli farklılıklar ortaya çıkabilir. Bundan dolayı, kazanım ifadelerinin yeterince açık ve anlaşılır olması gerekir. Araştırmada, kazanım ifadelerinin yeterince açık ve anlaşılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.89$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.85$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.90$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.98$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.79$) düzeyinde bulunmuştur. Sonuç olarak, programlarda yer alan kazanım ifadelerinin yeterince açık ve anlaşılır olduğunu düşünmek mümkündür.

8- Bir eğitim programının uygulamada etkili olması kazanımların kendi içinde tutarlı olmalıdır. Kazanımların kendi içinde tutarlı olmaları, aynı zamanda öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgi, beceri ve tutumların birbiriyle çelişmemesi gerekir. Araştırmada, kazanımların birbirleriyle tutarlılığına ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.85$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.79$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.83$), **FTDÖP** ($\bar{X}=4.03$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.88$) düzeyinde ortaya çıkmıştır. Buna göre, kazanımların birbirleriyle tutarlı olduğu belirtilebilir.

9- Bir eğitim programının öngördüğü kazanımların uygulamada etkili olabilmesi için her şeyden önce öğrenci niteliğine, okulun ve sınıfın eğitim ortamına, öğretmenlerin programları benimsemelerine ve toplumun programları desteklemesine bağlıdır. Öğrencilerin gelişim düzeyine ve hazır bulunuşluğuna uygun olmayan bir eğitim programının uygulamada etkili olması düşünülemez. Bunun yanında, programların uygulandığı okulun eğitim ortamı kazanımların gerçekleşmesinde oldukça önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin kazanımları edinmeleri için uygulamada gereksinim duyulan araç-gereç ile bu araç-gereçlerin kullanılabilmesi fiziki alt yapı ve yeterli insan kaynağının sağlanması gerekir. Öğretmenlerin programları benimsemeleri ve programları uygulamadaki kararlılıkları programların etkili bir şekilde uygulanmasında belirleyici bir role sahiptir. Uygulanan programlarda öngörülen kazanımların içerdiği bilgi, beceri ve tutumun toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun düşmesi gerekir. Toplumun temel felsefesi, kültürü, inançları ve değer yargıları ile ters düşen bir programın toplum tarafından benimsenmesi ve desteklenmesi düşünülemez. Aynı zamanda, bu programların bir sonucu olarak yetişen öğrencilerin de toplumla bütünleşmesi güçleşebilir. Bundan dolayı, programların toplumun yapısına uyumlu olmalıdır. Araştırmada, kazanımların mevcut koşullarda gerçekleştirilebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.57$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.66$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.71$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.73$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.55$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla programlarda öngörülen kazanımların mevcut koşullarda gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu söylenebilir.

10- Kazanımların öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerleri ile örtüşmesinin yanı sıra eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir nitelikte olması gerekir. Öğrenci, kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve günlük yaşamında kullanabileceği bilgi, beceri

ve tutumları daha kolay benimsemekte ve kazanmaktadır. Bu nedenle, kazanımların günlük hayata yönelik olmasında büyük yarar vardır. Hayattan kopuk, kullanılmayan bilgi ve beceriler, öğrencilerin beyinde yer tutan bir bilgi yığınının öteye bir değer taşımamaktadır. Aynı zamanda, bu tür bilgi yapıları öğrenciler tarafından sadece ezberlemektedir. Bu da programların doğasına ters düşmektedir. Bunun yanında, programda öngörülen kazanımların öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerine işaret etmemesi gerekir. Öğrencilerin mevcut bilgilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır. Kazanımlar, öğrenciler için anlamlı olmalı ve öğrencilerin kendilerini bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor düzeyde gerçekleştirebilecekleri türden olmalıdır. Bu nedenle, kazanımların öğrenciler için anlamlı olmalı ve öğrencilerin istedik davranışlarını karşılamalıdır. Araştırmada, kazanımların öğrencilerin istedik davranışlarını (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) ne derecede karşıladığına ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.75$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.69$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.82$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.81$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.71$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, programlarda öngörülen kazanımların öğrencilerin istedik davranışlarını karşılayacak nitelikte olduğunu belirtmek mümkündür.

11- Kazanımların toplumun olduğu kadar öğrencilerin fiziksel (beslenme, cinsellik, vb. gibi) ve psiko-sosyal (sevme, sevilme, endişeyi azaltma, kabul edilme ve başarılı olma, vb. gibi) ihtiyaçlarına da yönelik olması gerekir. Nitekim öğrenciler toplumun bir parçasıdır ve toplum ile uyumlu bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için kendilerine gerekli olan her türlü bilgi, beceri, yetenek ve tutumların eğitim programları aracılığıyla kazandırılması gerekir. Fiziksel ihtiyaçlar birey için zorunludur. Psiko-sosyal ihtiyaçlar ise, doğuştan olmadığı gibi evrensel de değildir. Aynı zamanda yaşam için de zorunlu değildir. Bireyden bireye ve kültürden kültüre farklılık gösterir. Kazanımların öğrencilerin fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını ne derecede karşıladığına ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.62$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.74$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.74$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre TÜDÖP, HBDÖP ve SBDÖP kazanımlarının öğrencilerin fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğu ifade edilebilir.

12- Gözlem, deney ve araştırma yapma ve bunları değerlendirerek bir sonuca ulaşma fen bilimleri doğasının bir gereğidir. Öğrenciler ancak laboratuvar ortamında fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişebilirler. Öğrenciler bilimin temel prensiplerini ve

kavramlarını ezberlemek yerine, bu temel prensipleri ve aralarındaki ilişkiyi anlamaları gerekir. Ayrıca öğrenciler bilim ve teknolojinin birbirine bağımlı oldukları noktaları görebilmeli, aralarındaki ilişkinin farkında olmaları ve bu farkı günlük yaşamlarında kullanabilmelidir. Fen ve teknoloji okuryazarlığı sayesinde öğrenciler, düşünme, hipotez kurma, teori üretme ve bunları test etme, gözlem ve deney yapma, araştırma, sorgulama ve problem çözmeyi öğrenebilir. FTDÖP'nin öğrencilerin fen ve teknoloji okur yazarı yetişmelerindeki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri ($\bar{X}=3.80$) düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, FTDÖP'nin öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmelerinde etkili (başarılı) olduğu belirtilebilir.

13- Bilim, kültür ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler sonucu bugün öğrenilen bilgiler çok kısa bir süre içinde güncelliğini ve işlevselliğini kaybetmektedir. O halde eğitim programları, öğrencilerin kendi başlarına sürekli öğrenmelerini ve bilgilerini geliştirebilmelerini sağlamalıdır. Öğrencilere sürekli öğrenme bilincini kazandırabilmek için sorumluluk yüklenmelidir. Programın öğrencilere sürekli öğrenme bilincini ne derecede kazandırdığına ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.81$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.74$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.87$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.90$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.82$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, programların öğrencilere sürekli öğrenme bilinci kazandırabileceği söylenebilir.

14- Eğitim ortamında her öğrencinin kendine özgü bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Bu bireysel farklılıklar öğretme-öğrenme sürecinin sonucunda öğrencilerin edindikleri kazanımlarda da kendini göstermektedir. Her öğrenci öğrenme süreci sonucunda öngörülen kazanımları edinme noktasında aynı şansa sahip olmayabilir. Öğrenme sürecinde öğrenci bazı kazanımları edinemiyorsa, bu durum her zaman öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektiği anlamına gelmemelidir. Zira her öğrencinin öğrenme stilleri ve ilgi alanları birbirinden farklıdır. Burada önemli olan nokta, öğrenme sürecinin öğrencilerin öğrenme stillerini etrafında düzenlemektir. Şayet öğrenme süreçleri öğrencilerin öğrenme stilleri etrafında düzenlenmezse, öğrencilerin öngörülen kazanımlara ulaşmaları gerçekleşmez. Dolayısıyla, programlarda öngörülen kazanımların öğrencilere fırsat eşitliğini sağlaması gerekir. Programlarda öngörülen kazanımların öğrencilere fırsat eşitliğini sağlamasına ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.84$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.78$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.83$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.89$) ve

SBDÖP ($\bar{X}=3.83$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Sonuç olarak, öğretmenler programların kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini sağladığını düşünmektedir.

15- TÜDÖP kazanımlarına ilişkin olarak Samsun ile İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli ve Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, TÜDÖP’nda öngörülen kazanımların uygulanmasında bölgeler arası farklılıkların yaşandığı söylenebilir. Kazanımlara ilişkin bölgesel farklılıklar, öğretmenlerin duyuşsal özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi, okulların sahip olduğu eğitim ortamından da kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin TÜDÖP kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleri, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

16- Öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında il, sınıf, cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkeni göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, kıdem ve eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna göre, İstanbul ile Hatay ve Samsun; Ankara ile İzmir, Hatay ve Samsun; Kocaeli ile Hatay ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Burada da ortaya çıkan sonuçlardan MADÖP kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin bölgesel farklılıkların olduğu görülmüştür. Sınıf değişkeni bakımından ise, 1 ile 2-5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında 1. sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla MADÖP uygulayan öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşlerinin okuttukları sınıflara göre değiştiği görülmüştür. Bu sonucun kazanımların sınıf düzeyi arttıkça uygulamada güçlüklerin yaşandığını işaret etmektedir. Uygulamada yaşanan bu güçlükler, öğrencilerin ön bilgilerinin yetersizliğine, kazanımların fazlalığına veya kazanımı gerçekleştirmede ayrılan zamanın yeterli olmamasına bağlanabilir. Cinsiyet değişkenine göre, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf mevcudu değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin MADÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, 21-30 arası ile 51 ve üzeri; 41-50 arası ile 51 ve üzeri öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin görüşleri arasında 21-30 arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Yapılan diğerk araştırmalarda da kalabalık sınıfların öğretime-öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğı saptanmıştır. Nitekim MADÖP kazanımlarının, uygulamanın yapıldığı kalabalık sınıflarda istenilen düzeyde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

17- Öğretmenlerin HBDÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında sadece cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, HBDÖP kazanımlarına ilişkin erkek öğretmenlerin görüşleri kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Buna göre, erkek öğretmenlerin programa karşı duyuşsal özelliklerinin daha olumlu olduğunu belirtmek mümkündür. Diğer taraftan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerinin il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediğı görülmüştür.

18- FTDÖP kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre, İstanbul ile İzmir, Hatay ve Samsun; Ankara ile İzmir ve Samsun; İzmir ile Kocaeli, Van ve Bolu; Kocaeli ile Samsun; Van ile Hatay ve Samsun; Hatay ile Bolu; Samsun ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin diğer illere göre daha olumlu bir görüş geliştirdikleri görülmüştür. Yine Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşlerinin en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Genel anlamda iller arasında programın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında farklılıklar olduğu ileri sürülebilir. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin programın kazanımlarına yönelik duyuşsal özelliklerinden kaynaklanabileceğı gibi, okulun fiziki koşulları ve öğrenci niteliğı ile de ilgili olabilir. Bu sonuca dayanarak, MEB'nin FTDÖP kazanımlarına ilişkin bölgeler arasındaki farklılığı uygulamada gideremediğı belirtilebilir. Bunun yanında, FTDÖP kazanımlarına ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

19- SBDÖP kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre, İzmir ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin lehine

anlamli farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, İzmir ve Bolu illeri arasında programın kazanımlar boyutuna ilişkin olarak bölgesel farklılıkların olduğu belirtilebilir. SBDÖP'nda öngörülen kazanımların İzmir ilinde bulunan deneme okullarında etkin bir şekilde uygulandığı, ancak Bolu ilinde ise istenilen düzeyde uygulanamadığı düşünülebilir. Böyle bir sonuç, İzmir ve Bolu illerinde bulunan deneme okulları arasındaki gelişmişlik düzeyinden kaynaklanabileceği gibi, bu iki ilde yaşayan ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinden de kaynaklanabilir. Ayrıca SBDÖP kazanımlarının sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Yeni İlköğretim Birinci Kademe TUDÖP, MADÖP, HBDÖP, FTDÖP ve SBDÖP'nda Öngörülen Kapsama İlişkin Sonuçlar

1- Bir eğitim programının uygulamada etkili olabilmesi için her şeyden önce öngörülen kapsamın genel amaçlarla tutarlı olması gerekir. Programda öngörülen kapsamın genel amaçlarla tutarsızlık göstermesi halinde bundan en çok öğrenciler olumsuz yönde etkilenecektir. Bu nedenle kapsam, programın genel amaçlarıyla tutarlılık göstermelidir. Yapılan araştırmada, öğrenciye kazandırılması öngörülen kapsamın programın genel amaçlarıyla tutarlılığına ilişkin öğretmen görüşleri **TUDÖP** ($\bar{X}=3.90$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.81$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.96$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.98$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.90$) düzeyinde gerçekteşmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayanarak, programlarda öngörülen kapsamın programların genel amaçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

2- Programda öngörülen kapsamın konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları vb. gibi) içermesi gerekir. Bir programın kapsamında yer alan kavramlar kapsamdan farklı bir çağrışım göstermeden kapsamın sınırları içinde kalmalıdır. Aynı şekilde kapsamda yer alan ilkelerin de kavramlara işaret etmesi gerekir. Aksi halde, kapsamdaki disiplin anlayışı kaybolur ve tutarsızlıklar görülmeye başlanır. Bu nedenle, kapsamın dokusunu oluşturan kavramlar, ilkeler ve yöntemler kapsamın özüne dönük olmalıdır. Araştırmada, öğrenciye kazandırılması öngörülen kapsamın, konu alanındaki temel bilgileri ne derecede içerdeğine ilişkin öğretmen görüşleri **TUDÖP** ($\bar{X}=3.78$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.77$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.90$), **FTDÖP**

($\bar{X}=3.89$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.81$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Buna göre, her bir programda öngörülen kapsamın konu alanındaki temel bilgileri içerdikleri belirtilebilir.

3- Bir kapsamın çağdaş bilimsel bilgileri içermesi gerekir. Çağdaş olmayan veya geçerliliğini kaybetmiş bilgiler, öğrenciler tarafından kazanılsa da uygulamada veya günlük yaşamda hiçbir değeri bulunmamaktadır. Hatta bu kazanılan yanlış bilgiler, sonraki öğrenmeleri de güçleştirebilir. Araştırmada, öğrencilere kazandırılması öngörülen kapsamın, çağdaş bilimsel bilgileri ne derecede içerdiğine ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.87$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.82$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.93$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.95$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.88$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, elde edilen sonuçlardan programlarda öngörülen kapsamın çağdaş bilimsel bilgileri içerdikleri düşünülebilir.

4- Öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesinde kapsamın oluşturduğu yapı oldukça önemlidir. Kapsamdan yer alan ve öğrencilere kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve tutumların sırası öğrenme ilkelerine uygun olmalıdır. Öğrencilere kazandırılacak bilgilerin bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yapı oluşturması gerekir. Bu konuda yapılan araştırmalar sonucunda, öğrencilere kazandırılacak bilgilerin öğrenme ilkelerine uygunluğunun başarıyı artırdığı saptanmıştır. Yapılan araştırmada, kapsamda yer alan bilgilerin sırası öğrenme ilkelerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.76$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.74$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.83$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.90$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.76$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kapsamda yer alan bilgilerin sırası öğrenme ilkelerine uygun olduğu ifade edilebilir.

5- Programda öngörülen kapsamın öğrenci seviyesine uygun olması gerekir. Yani kapsam, öğrencilerin yaşına ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine uygun olmalıdır. Öğrencilerin yaşına veya öğrenim gördükleri sınıf düzeyine uygun düşmeyen bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere kazandırılmaya çalışılması hem güçtür hem de öğrenciyi öğrenme sürecinden koparabilir. Araştırmada, kapsamın öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.83$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.79$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.90$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.94$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.82$) olduğu bulunmuştur.

Buna göre öğretmenler, kapsamın öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir.

6- Programlarda tematiklik ilkesi esas alındığından, öngörülen kapsamın diğer programların kapsamlarıyla da tutarlı olması gerekir. Birbirine paralel uygulanan programların kapsamları arasında kopukluk olmamalı, birbirini destekleyecek nitelikte olmaları gerekir. Araştırmada, programda öngörülen kapsamın diğer derslerin kapsamı ile tutarlılığına ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.78$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.65$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.76$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.85$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.74$) düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara dayanarak, programlarda ön görülen kapsamların birbirleriyle tutarlı bir yapı oluşturdukları söylenebilir.

7- Kapsamda yer alan bilgilerin dayanıklı ve kalıcı olması gerekir. Bir konu alanındaki temel kavramlar, ilkeler ve kuramlar zaman içinde değişmekle birlikte hatta bazen önemi de kaybedebilir. Bu nedenle eğitim programları, gelişmelere ve geliştirilmeye açık bir yapıda olmalıdır. Araştırmada, kapsamda yer alan bilgilerin ne derecede kalıcı ve dayanıklı olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.79$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.77$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.81$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.91$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.79$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, programlar ile öğrencilere kazandırılması öngörülen bilgilerin kalıcı ve dayanıklı olduğu belirtilebilir.

8- Öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumların işe yarar olması gerekir. Günlük hayatta öğrencinin işine yaramayan bilgi, beceri ve tutumların kapsamda yer verilmemesi gerekir. Bilgi, beceri ve tutumlar öğrenci için anlamlı olduğu zaman öğrenme daha kolay gerçekleşir. Bu da öğrenciye sunulan bilgi, beceri ve tutumların onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına bağlıdır. Araştırmada, kapsamda yer alan bilgilerin ne derecede anlamlı olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.83$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.77$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.86$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.89$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.75$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara dayanarak, programlarda öngörülen kapsamların öğrenciler için anlamlı olduğu düşünülebilir.

9- Öğretmenlerin TUDÖP'nda öngörülen kapsamın uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleri arasında il, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. TUDÖP kapsamına ilişkin olarak, Ankara ile İstanbul, İzmir, Van, Hatay ve Samsun; Samsun ile Kocaeli ve Bolu; Bolu ile Hatay ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, kapsamın uygulamada bölgeler arası bir farklılığa neden olduğu söylenebilir. Sınıf değişkenine bakımından, 2 ile 5.; 3 ile 5. sınıfa ders veren öğretmenlerin görüşleri arasında 5. sınıfa ders veren öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Dolayısıyla 2. ve 3. sınıfa ders veren öğretmenlerin diğer sınıflara göre kapsamı uygulama noktasında sıkıntı yaşadıkları düşünülebilir. Bu sınıflar için programda öngörülen kapsamın öğrencilerin yaşına ve sınıf düzeyine uygun olmadığı ileri sürülebilir. Cinsiyet değişkeni bakımından ise, kapsama ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık ortaya çıktığı ve bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak, erkek öğretmenlerin TUDÖP kapsamına karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri belirtilebilir. Öte yandan, öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

10- MADÖP kapsamına ilişkin öğretmen görüşleri arasında sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf değişkenine bağlı olarak, 1 ile 2-5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında 1. sınıfın lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yani programda öngörülen kapsamın uygulamada 1. sınıflar kadar etkili olmadığı görülmüştür. Böyle bir sonucun ortaya çıkması, sınıf düzeyi arttıkça kapsamın geniş tutulması ile ilgili olabilir. Cinsiyet değişkeni bakımından ise, kapsama ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir şekilde değiştiği ve bunun erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenlerin MADÖP kapsamına ilişkin görüşleri, il, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir.

11- HBDÖP'nda öngörülen kapsamın uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri sadece cinsiyet değişkenine bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, HBDÖP kapsamının uygulamada daha etkili olduğunu düşündükleri

söylenbilir. Bu durum erkek öğretmenlerin programın kapsamına ilişkin duyuşsal özelliklerinden kaynaklanabilir. Bunun yanında, HBDÖP kapsamının uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

12- FTDÖP kapsamının uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin sadece il değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. İstanbul ile İzmir ve Samsun; Ankara ile İzmir ve Samsun; İzmir ile Kocaeli, Van ve Bolu; Kocaeli ile Samsun; Van ile Samsun; Samsun ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine dayanarak, FTDÖP kapsamının uygulamada Samsun ilinde etkili bir şekilde uygulandığı, ancak Bolu ilinde istenilen düzeyde gerçekleşmediği görülmüştür. Dolayısıyla FTDÖP kapsamına ilişkin olarak, uygulamada bölgeler arası farklılıklar yaşandığından söz edilebilir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için bölgeler arası farklılıkların asgari düzeye çekilmesi gerekir. Aksi halde, fırsat eşitliğinden bahsedilemez. Diğer taraftan kapsama ilişkin öğretmen görüşleri arasında sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

13- SBDÖP kapsamına ilişkin öğretmen görüşleri arasında sadece il değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. SBDÖP kapsama ilişkin olarak, İzmir ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla diğer programlarda olduğu gibi SBDÖP kapsamında da bölgeler arası farklılıklar ön plana çıkmıştır. Daha deneme aşamasında olan bir programın kapsam boyutunda bölgeler arası farklılıklara neden olduğu, programın bütün ülke genelinde uygulandığında ise bu farklılıkların daha belirginleşeceği ileri sürülebilir. Diğer taraftan, kapsama ilişkin öğretmen görüşleri arasında sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yeni İlköğretim Birinci Kademe TUDÖP, MADÖP, HBDÖP, FTDÖP ve SBDÖP’nda Öngörülen Eğitim Durumuna İlişkin Sonuçlar

1- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin derse motive olmaları programın etkililiği bakımından oldukça önemlidir. Başarı ihtiyacı duyan bir öğrencinin başarıya ulaşmak için harcayacağı zaman ve performans, başarı duygusunun yoğunluğuna paralellik gösterir. Burada önemli olan dışsal motivasyonun yerine içsel motivasyonun sağlanmasıdır. Öğrenci, öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak algılaması gerekir. Öğretmen, öğrencide bu bilinci sağlaması gerekir. Öğrencinin başarılı olduğunu ve bu noktada kendisine güven duymasını sağlamalıdır. Öngörülen etkinliklerin de öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıracak nitelikte olmalıdır. Bu noktada, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında esas olan öğrencinin yaparak-yaşarak öğrenmesidir. Yani, öğrenme sürecinde öğrencinin kendi yaptıkları ön plana çıkmaktadır. Böylece öğrencide başarılı olma güdüsü ve öğrenme sürecine karşı motivasyonu artar. Bu nedenle, programda öngörülen etkinliklerin öğrencileri derse motive etmesi gerekir. Araştırmada, programda öngörülen etkinliklerin öğrencileri derse ne derece motive ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri **TUDÖP** ($\bar{X}=3.95$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.82$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.93$), **FTDÖP** ($\bar{X}=4.03$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.84$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgulara göre, programda öngörülen etkinliklerin öğrencileri derse motive ettiğini belirtmek mümkündür.

2- Öğrencilere kazandırılması öngörülen beceriler, programda çok önemli bir öneme sahiptir. Birey dış dünyada yaşamını sürdürürken bir takım temel becerilere gereksinim duyar. Öğrencilerin yaşamda gereksinim duydukları temel becerileri kazandırmak okulların temel görevleri arasında yer almaktadır. Öğrenciler, kazandıkları becerileri yaşamlarında karşılaştıkları nesnelere, olaylar ve materyaller hakkındaki bilgilerini işlemekte kullanırlar. Bazı beceriler, doğuştan bireye özgü bir özellik olabileceği gibi bazı beceriler ise aktif süreç sonucunda gerçekleşmektedir. Eğitimde öğrenciye uygun yaşantılar kazandırılırsa beceriler daha çabuk gelişir. Aksi halde, öğrencilerin programlarda öngörülen temalarla ilgili sonuçlara ulaşmaları mümkün olmaz. Yeni programlar ile öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve

Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu temel sekiz becerinin öğrenciler tarafından ne derecede kazanıldığıнын belirlenmesi gerekir. Araştırmada, öğrencilerin programda öngörülen becerileri ne derecede kazandığına ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.85$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.78$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.86$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.92$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.81$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin uygulamada programlarda öngörülen becerileri öğrencilerine kazandırabildikleri söylenebilir.

3- Bir öğretim programının uygulamada etkili (başarılı) olabilmesi için öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde etkin olmaları gerekir. Nitekim yeni programların esas aldığı yapılandırmacılık, öğrencinin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasını öngörmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenci, bilgiyi kendi yaşantısıyla çevreden araştırarak yapılandırmaktadır. Dolayısıyla, yeni programlar ile öğrencilerin çevre ile sürekli etkileşim içinde olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca programlarda öngörülen etkinliklerin öğrencileri araştırmaya, problem çözmeye ve işbirliği halinde çalışmaya sevk etmelidir. Araştırmada, öğrencilerin derste öğretme-öğrenme sürecine ne derecede aktif katıldıklarına ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=4.05$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.88$), **HBDÖP** ($\bar{X}=4.00$), **FTDÖP** ($\bar{X}=4.02$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.92$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen görüşlerine dayanarak, öğrencilerin derslerde öğretme-öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katıldıkları söylenebilir.

4- Yeni programlarda öğretmenlerin etkinliklerde çoklu zeka kuramına yer vermeleri öngörülmüştür. Bu nedenle, her öğrencinin yeteneği doğrultusunda öğrenme sürecine katılması için gerekli öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerekir. Araştırmada, etkinliklerde çoklu zeka kuramına ne derece yer verildiğine ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.84$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.77$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.91$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.85$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.82$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde çoklu zeka kuramına yer verdiklerini düşünmek mümkündür.

5- MEB yeni programların öğrenci merkezli olduğunu ileri sürmüştür. Öğrenci merkezli öğrenmede öğrenci, öğrenme sürecine katılması için cesaretlendirilir ve kendisine sorumluluk yüklenir. Öğrenci, aynı zamanda öğrenme sürecinde söz sahibidir. Öğrenci, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasına aktif bir şekilde katılır. Bunun için, tartışma, drama, gösteri, oyun oynama, araştırma, problem çözme ve işbirliğine yönelik etkinliklere yer verilmesi gerekir. Araştırmada, etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine ne derece yer verdiklerine ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=4.07$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.91$), **HBDÖP** ($\bar{X}=4.07$), **FTDÖP** ($\bar{X}=4.03$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=4.03$) düzeyinde ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına yer verdikleri belirtilebilir.

6- Programların uygulamada etkili olabilmesi büyük ölçüde öngörülen etkinliklerin uygulamada gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bazen programlarda öngörülen etkinlikler sınıfların aşırı derecede kalabalık olması, yeterli araç-gerecin bulunmaması ve alt yapı eksikliğinden dolayı istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir. Araştırmada, programlarda öngörülen etkinliklerin uygulamada ne derecede gerçekleştiğine ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.93$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.90$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.96$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.97$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.85$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin programlarda öngörülen etkinlikleri uygulamada gerçekleştirdikleri görülmüştür.

7- Her bir program için öğrenme alanları belirlenmiş ve her bir program belirlenen öğrenme alanları üzerinde yapılandırılmıştır. Dolayısıyla, programların belirlenen öğrenme alanları üzerinde yapılandırılmasının öğrenmede ne derecede etkili (başarılı) olduğunun saptanması gerekir. Araştırmada, programların öğrenme alanları üzerinde yapılandırılması öğrenmede ne derecede etkili olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.99$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.84$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.90$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.99$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.88$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, programların öğrenme alanları üzerinde yapılandırılmasının öğrenme sürecine uygun olduğu görülmüştür.

8- Dil bilgisi, bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişini kapsamaktadır. Yeni TÜDÖP’nda dilbilgisi programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içerisinde dağıtılmıştır. Araştırmada, dil bilgisinin diğer öğrenme alanları içinde dağıtılmasının uygulamada ne derecede etkili olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.39$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, TÜDÖP’nda dilbilgisi programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmayarak, diğer öğrenme alanları içerisinde dağıtılmasının uygulamada istenilen düzeyde etkili olmadığı görülmüştür.

9- Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları duyuşsal özellikler (tutum, öz güven, vb. gibi) programın etkili olmasında önem teşkil etmektedir. Dolayısıyla, duyuşsal özelliklerin olumlu olması başarıyı artırmaktadır. Araştırmada, programın öğrencilerde matematiğe karşı olumlu duyuşsal özellikleri ne derecede geliştirdiğine ilişkin öğretmen görüşleri **MADÖP** ($\bar{X}=3.82$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Buna göre, MADÖP’nın öğrencilerde matematiğe karşı olumlu duyuşsal özellikleri geliştirmede etkili olduğu düşünülebilir.

10- Öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde değiştiği bulunmuştur. Buna göre, TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin olarak, Samsun ile Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, TÜDÖP eğitim durumu boyutuna ilişkin olarak Samsun ile Ankara illeri arasında farklılıklara neden olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni bakımından da erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, öğretmenlerin TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcuduna göre değişmediği görülmüştür.

11- Öğretmenlerin MADÖP ve HBDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür.

12- FTDÖP eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri il değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği ortaya çıkmıştır. Buna göre, FTDÖP eğitim durumuna

ilişkin olarak Samsun ile İstanbul, Ankara, Kocaeli, Van ve Bolu; İzmir ile Kocaeli ve Bolu; Hatay ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. FTDÖP'nda öngörülen etkinliklerin Samsun ve İzmir ilindeki deneme okullarında en iyi şekilde gerçekleştiği, ancak Bolu ilinde istenilen düzeyde gerçekleşmediği görülmüştür. Dolayısıyla FTDÖP eğitim durumuna ilişkin olarak bölgeler arası farklılıklar olduğu belirtilebilir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması, sınıfların aşırı kalabalık olmasına, okulların gelişmişlik düzeylerine ve öğretmenlerin duyuşsal özelliklerine bağlanabilir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, FTDÖP eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenleri bakımından değişmediği saptanmıştır.

13- SBDÖP'nda öngörülen eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin il değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, İstanbul ile Bolu; Ankara ile İzmir; İzmir ile Kocaeli, Van, Hatay ve Bolu; Samsun ile Bolu ilinde görev yapan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin SBDÖP öngörülen etkinlikleri istenilen düzeyde uyguladıklarını, ancak Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin ise istenilen düzeyde uygulayamadıklarını düşünmektedirler. Dolayısıyla, SBDÖP eğitim durumunun her ilde aynı düzeyde uygulanmadığı ve bu noktada bölgeler arası farklılıkları gideremediği söylenebilir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin programı benimseme ve uygulamadaki kararlılık düzeyleri ile deneme okullarının sahip olduğu eğitim ortamı etkili olabilir. Bunun yanında, SBDÖP eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Yeni İlköğretim Birinci Kademe TUDÖP, MADÖP, HBDÖP, FTDÖP ve SBDÖP'nda Öngörülen Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

1- Değerlendirme boyutu eğitim sürecinin tamamlayıcı bir öğesidir. Bir değerlendirme aracının geçerliliği onun istenilen özelliği ölçebilecek nitelikte olmasını gerektirir. Günümüzde öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin bilgi, beceri ve

tutumlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk doldurma, yazılı ve sözlü yoklama gibi bazı geleneksel değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin edindiği kazanımları değerlendirme noktasında oldukça yetersiz kaldıkları söylenebilir. Bunun yerine, öğrencilerin anlama, kendini ifade etme, sunu yapma, araştırma-inceleme ve performanslarını değerlendirmeye yönelik modellerin kullanılması gerekir. Yani değerlendirme sadece sonuca yönelik olmamalı, sürece de dönük olmalıdır. Bunun için öğretme-öğrenme sürecinde portfolyo değerlendirme, performans sınavları, tartışma, proje hazırlama, araştırma yapma, sunumlar vb. gibi değerlendirme tekniklerine ağırlık verilmesi gerekir. Nitekim öğrenci merkezli yaklaşım bunu gerektirir. Araştırmada, programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçmede ne derecede etkili olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=2.97$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.22$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.33$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.43$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.35$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, FTDÖP dışında TÜDÖP, MADÖP, HBDÖP ve SBDÖP’nda öngörülen değerlendirme tekniklerinin uygulamada kazanımları ölçmede istenilen düzeyde etkili olmadığı görülmüştür. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, diğer araştırma bulgularında da olduğu gibi sınıfların aşırı kalabalık veya programların değerlendirme boyutlarının zayıf olmasına bağlanabilir. Öğretmenler, kalabalık sınıflarda performans sınavları, portfolyo değerlendirme, sunumlar vb. gibi teknikleri uygulayamamaktadır.

2- Yeni programlarda öngörülen değerlendirme tekniklerinin uygulamada öğretmenler tarafından ne derecede kullanıldığının belirlenmesi programların uygulamadaki etkililiği (başarısı) bakımından oldukça önemlidir. Yeni değerlendirme tekniklerinin deneme okullarında uygulanabilmesi için öğretmenlerin hem yeterli alan bilgisine hem de öğretmenlik becerilerine sahip olmaları gerekir. Araştırmada, uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini ne derecede uyguladıklarına ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.32$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.30$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.37$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.58$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.65$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, TÜDÖP, MADÖP ve HBDÖP’nda çoklu değerlendirme tekniklerinin etkinliklerde öğretmenler tarafından istenilen düzeyde uygulanamadığını belirtmek mümkündür.

3- Değerlendirme tekniklerinin deneme okullarında istenilen düzeyde uygulanabilmesi için öğrencilerin okuduğunu anlama, kendini ifade etme, zamanı etkili kullanma, araştırma yapma becerilerine uygun olması gerekir. Ayrıca değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerini dikkate alması gerekir. Araştırmada, programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerini ne derecede dikkate aldığına ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.31$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.38$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.46$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.54$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.57$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, HBDÖP, FTDÖP ve SBDÖP’nda öngörülen değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerini dikkate aldığı, ancak TÜDÖP ve MADÖP’nda öngörülen değerlendirme tekniklerinin ise istenilen düzeyde dikkate almadığı düşünülebilir.

4- Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonlar (öğrenme portfolyoları) sürece dayalı değerlendirmede büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin uygulamada her bir öğrencinin dersteki başarılarını, yeteneklerini, çaba ve katkılarını gösteren belgeleri bir dosyada tutmaları gerekir. Genellikle öğrencilerin en iyi çalışmaları dosyada tutulmaktadır. Portfolyo dosyasında, ödevler, proje sonuçları, raporlar, öğrenciye ait yazılı çalışmalar, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme formları kısacası öğrenmesiyle ilgili birçok belge bulunabilir. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) ne derece tuttuğuna ilişkin öğretmen görüşleri **TÜDÖP** ($\bar{X}=3.76$), **MADÖP** ($\bar{X}=3.69$), **HBDÖP** ($\bar{X}=3.70$), **FTDÖP** ($\bar{X}=3.86$) ve **SBDÖP** ($\bar{X}=3.87$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin uygulamada öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) tuttuğunu belirtmek mümkündür.

5- TÜDÖP’nda öngörülen değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin il, sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, Ankara ile İstanbul, İzmir, Van, Hatay ve Samsun; Hatay ile Bolu; Samsun ile Kocaeli ve Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin TÜDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Programın değerlendirme boyutunun en iyi uygulandığı ilin Samsun olduğu görülmüştür. Bu

sonuca dayanarak, programın değerlendirme boyutunun pilot illerin tümünde aynı düzeyde uygulanmadığı ve uygulamada bölgeler arası farklılıkların ortaya çıktığı belirtilebilir. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin değerlendirme teknikleri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmamaları ve sınıfların kalabalık olması şeklinde açıklanabilir. Buna göre TUDÖP'nda öngörülen değerlendirmenin uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak 2. ile 5. sınıfa ders veren öğretmenlerin görüşleri arasında 5. sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında 5. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama, kendini ifade etme, zamanı etkili kullanma, araştırma yapma becerileri bakımından 2. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olmaları ile açıklanabilir. TUDÖP değerlendirmesine ilişkin olarak, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla programda öngörülen değerlendirme tekniklerini erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha iyi uyguladıklarını düşünmektedir. Diğer taraftan, TUDÖP değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür.

6- MADÖP değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir şekilde değiştiği bulunmuştur. Buna göre, 1 ile 2-5. sınıfa ders veren öğretmenlerin görüşleri arasında 1. sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca, MADÖP değerlendirmesine ilişkin olarak, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin MADÖP değerlendirme boyutunda daha olumlu duyuşsal özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir. Bunun yanında, öğretmenlerin MADÖP değerlendirmesinin uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin il, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

7- HBDÖP değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin il ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre, değerlendirme boyutunda Samsun ile Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay; Hatay ile İstanbul ve Bolu; Ankara ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, Samsun ilinde görev yapan

öğretmenlerin değerlendirme tekniklerini en iyi şekilde uyguladıklarını, ancak Hatay ilinde görev yapan öğretmenlerin ise istenilen düzeyde uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, HBDÖP değerlendirme boyutunun iller bazında MEB'nin öngördüğü şekilde uygulanmadığını ve bunun sonucunda bölgeler arasında uygulamada farklılıklar olduğunu belirtmek mümkündür. Kısacası programda değerlendirme boyutunda bölgeler arası farklılıklar dikkate alınmamıştır. Ulaşılan sonuçlara dayanarak, programın değerlendirme boyutunda yetersiz kaldığı ileri sürülebilir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi ve becerilerinin yetersizliği ve sınıfların kalabalık olmasının da böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında HBDÖP değerlendirmesine ilişkin olarak, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca HBDÖP değerlendirme boyutuna ilişkin olarak, öğretmen görüşlerinin sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

8- Öğretmenlerin FTDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, 5. sınıf öğretmenleri 4. sınıf öğretmenlerine göre, programda belirtilen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir. Dolayısıyla 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme tekniklerini daha iyi uyguladıkları belirtilebilir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması öğrenci niteliği ile açıklanabilir. Öte yandan FTDÖP değerlendirmesine ilişkin olarak, öğretmen görüşleri arasında il, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

9- SBDÖP değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlara dayanılarak öneriler geliştirilmiştir.

Yeni Programlara İlişkin Genel Öneriler

1- Yeni ilköğretim birinci kademe programları ülke genelinde uygulamaya geçirilmeden önce öğretmenlerin yeni programların dayandığı ilkeler, programda uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında ciddi ve sistematik bir hizmet içi eğitim verilmelidir. Bu hizmet içi eğitimin uygulamaya dönük olmasında büyük yarar vardır. Özellikle yapılandırmacılık, öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zeka, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ve aktif öğrenme yaklaşımlarının esas aldığı ilke, kuram ve uygulamalar örneklerle öğretmenlere uygulamalı bir şekilde hizmet içi eğitim ile kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı okullar açılmadan eylül ayının içinde üç hafta ile sınırlı tutulabilir.

2- Öğretmenlere hazır öğrenme planları sunulmamalıdır. Yapılandırmacılık ve öğrenci merkezli öğrenmenin doğası gereği öğretmen ve öğrenciler öğrenme planlarını birlikte hazırlamaları gerekir. Yani öğrencinin de öğretim sürecinde söz sahibi olması sağlanmalıdır. Okulun ve sınıfın mevcut koşulları (araç-gereç, bina ve laboratuvar) değerlendirilerek öğrenme planları hazırlanabilir.

3- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye kazandırılması düşünülen kazanımların hedeflenen düzeyde gerçekleşebilmesi için mümkün olabildiğince sınıf mevcutlarının azaltılmasında büyük yarar vardır. Öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ve çoklu zeka gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarını kalabalık sınıflarda uygulamaları oldukça güçtür. Bu nedenle, sınıf mevcutlarının 20-30 arası öğrenci sayısı ile sınırlı tutulması için gerekli çalışmaların bir an önce başlatılması gerekir.

4- Matematik dersinde öğrenciler için materyallerle "yaparak-yaşayarak, görerek-dokunarak" çok duyuya dayalı öğrenme yaşantılarının sağlanması gerekir. Aynı zamanda derste geçen soyut kavramların somut olarak sunulması gerekir. Bu şekilde

öğrenme öğrenci için daha kolay ve anlamlı hale gelmektedir. Bu nedenle, her ilköğretim okulunda mutlaka matematik laboratuvarının kurulmasına öncelik verilmelidir.

5- Öğrencilerin fen bilimlerine ilgi duymaları, etkinlikleri bizzat gerçekleştirmeleri ve yeni gelişmeleri yakından takip etmeleri ancak donanımlı fen laboratuvarları ile mümkündür. Bu nedenle, ilköğretim okullarında donanımlı fen laboratuvarları ihtiyacının giderilmesi ve varsa eksik araç-gereç bunların giderilmesi gerekir. Öğretmenlerin de deney ve gözleme dayalı konuları ağırlıklı olarak laboratuvar ortamında işlemeleri gerekir.

6- Bilgisayar laboratuvarı sayesinde öğrencilerin bilgisayar okur yazarı olarak yetiştirmek mümkündür. Öğretmenler aynı zamanda programlarda öngörülen etkinlikleri görsel olarak sunma fırsatı yakalar. Nitekim bilgisayar ortamında zengin etkinliklere dayalı öğrenme yaşantıları öğrenciler için ilgi çekici hale getirilebilir. Dolayısıyla, her okulda bilgisayar laboratuvarları ihtiyacının giderilmesi gerekir.

7- Bilgisayar, DVD, tepegöz, projeksiyon paneli, video, televizyon ve duvar perdesi sayesinde hazırlanan sunumlar öğrencilerin etkinlikleri kolay bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Aynı zamanda öğrenci zengin öğrenme yaşantıları geçirir ve öğrenme süreci öğrenci için zevkli hale gelir. Her ilköğretim okulunda mutlaka bir görsel odanın açılması ve bu oda için gerekli olan donanım sağlanmalıdır. Öğretmenlerin, özellikle Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersinde öngörülen bazı etkinlikleri görsel odada işlemeleri gerekir. Bu konuda okul yönetimi öğretmenlere gerekli kolaylığı sağlamalıdır.

8- Yapılandırmacılık, bilginin araştırma yoluyla elde edilmesini öngörmekte ve kütüphane bu amacı gerçekleştirmeye dönük çok uygun bir ortam niteliğindedir. Dolayısıyla, ilköğretim okullarında kütüphane eksikliğinin giderilmesi gerekir. Ayrıca kütüphanelerde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygun her düzeyde kitap, dergi ve ansiklopedi bulundurulmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerine kütüphane alışkanlığını kazandırmalıdır.

9- İnternet sayesinde öğretmenler, zengin ve farklı etkinlikleri içeren öğrenme planları hazırlayabilir. Aynı zamanda öğretmenler, internet aracılığıyla mesleki deneyimlerini de artırabilir. Diğer ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle öğrenme sürecine yönelik her türlü bilgi ve etkinliği paylaşma olanağı bulabilirler. Dolayısıyla, ilköğretim okullarında internet bağlantısının kurulmalı ve öğretmenlerin internetten yararlanmaları sağlanmalıdır.

10- İnternet, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını ve deneyimlerini zenginleştirmek için kullanabilecekleri mükemmel bir araç niteliğindedir. Öğrenciler internet ile tanışarak, dünya çapında oluşturulmuş bir ağın üyesi olabilir. Bu nedenle, ilköğretim okullarında öğrencilere internetten yararlanma olanağı sağlanmalıdır. Öğretmenler ise, öğrencilerin eğitim amaçlı olarak internette yararlanmalarını teşvik etmelidir.

11- MEB, yeni programların yapılandırıcılık, öğrenci merkezlik, tematiklik ve aktiflik ilkelerine dayandığını ileri sürmüştür. Oysa öğrenci merkezli yaklaşım genel anlamda, yapılandırıcılığı ve aktifliği içermektedir. Nitekim literatürde yapılandırıcı ve öğrenci merkezli yaklaşım bir çok yerde aynı anlamda kullanılmaktadır. Bu nedenle, yeni programların sadece öğrenci merkezlik ve tematiklik ilkelerine dayandığını ileri sürülebilir.

12- İlköğretim okullarında öğrencilere yönelik psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin verilmesi gerekir. Bunun için okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik birimlerinin kurulması gerekir.

13- İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yeni programları iyice tanımaları ve yönetim konularında bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekir.

14- Okul yöneticileri, yeni programlara yönelik olarak öğretmenler arasında işbirliğini güçlendirmeleri gerekir. Bu konuda öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

15- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeni programlar hakkındaki görüş ve düşüncelerini dikkate almalıdır.

16- Öğretmen adaylarının yeni programı tanımaları sağlanmalıdır.

17- MEB yeni programlar ile ilgili olarak öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile daha çok diyalog ve işbirliği içinde olması gerekir.

TÜDÖP’na İlişkin Öneriler

1- Öğrencilerde estetik duyguları geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verilmelidir.

2- Kazanımların öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, kendini ifade etme, görsel okuma ve görsel sunum yapabilme becerilerine yönelik olmalıdır.

3- Kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, Samsun ile İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli ve Bolu illeri arasındaki bölgesel farklılıkların giderilmesi gerekir. Ayrıca yeni programların 2005-2006 Öğretim Yılında ülke gelinde uygulanacağı düşünüldüğünde, kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin bölgeler arası farklılıkların daha da belirginleşeceği kesindir. Bunun için okullardaki öğrenci niteliğinin yakından takip edilmesi gerekir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerine ilişkin veriler sürekli bir şekilde toplanmalı ve uzmanlar tarafından değerlendirilmelidir. Bunun için okullarda uzmanlardan ve öğretmenlerden oluşan ve öğrenci niteliğini yakından takip edecek bir komisyon kurulabilir. Öğretmenler, komisyonun öğrenci niteliği hakkında ileri süreceği görüş ve önerileri dikkate almalıdır.

4- Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olması gerekir. Öğrencinin düzeyine uygun olmayan kazanımların programdan çıkarılması gerekir.

5- TÜDÖP kapsamının uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak ortaya çıkan Ankara ile İstanbul, İzmir, Van, Hatay ve Samsun; Samsun ile Kocaeli ve Bolu; Bolu ile

Hatay bölgeleri arasındaki farklılıkların giderilmesi gerekir. Bu illerde görev yapan öğretmenlerin kapsama yönelik görüş ve önerilerinin dikkate alınması gerekir.

6- Kapsamın öğrenciler için anlamlı olmasına özen gösterilmelidir. Öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri bilgilere ağırlık verimlidir.

7- Öğrencilerin hayal gücünü geliştirici bilgilere, modellere, resimlere ve fotoğraflara yer verilmelidir. Öğrencilere kendilerini ifade edebilmeleri, sunum yapabilmeleri ve kompozisyon yazabilmelerine yönelik bilgiler kapsamda geniş bir şekilde yer verilmelidir.

8- TÜDÖP kapsamının öğrencilerin yaşına ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine uygun olarak tekrar gözden geçirilmelidir.

9- TÜDÖP eğitim durumuna ilişkin olarak, Samsun ile Ankara ilindeki deneme okullarında ortaya çıkan farklılıkların giderilmesi gerekir. Bunun için başta öğretmen görüşlerine başvurulmalıdır. Deneme okullarının etkinliklerde ihtiyaç duyduğu araç-gereç sağlanmalıdır. Öğretmenlere etkinliklere yönelik olarak uygulamalı örnekleri içeren bir kitap hazırlanabilir.

10- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin anlama, düşünme ve yorumlama yeteneklerine ağırlık verilmez. Öğrencilerin konu hakkındaki farklı fikir ve düşünceleri desteklenmelidir. Öğretmen, öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine katılabilmesi için kendisini cesaretlendirmesi gerekir.

11- Görsel okuma ve görsel sunuma dayalı etkinlikler öğretmenler tarafından değil, bizzat öğrenci tarafından gerçekleştirilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin kendilerine güven duymaları sağlanabilir.

12- Öğrenme sürecinde her öğrencinin birbirinden farklı olduğunun unutulmaması gerekir. Dolayısıyla etkinliklerde bireysel farklılıklar daha çok dikkate alınmalıdır.

13- Dil bilgisinin programdan ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmalıdır.

14- TÜDÖP yönelik olarak öğretilmelerin değerlendirme teknikleri konusunda mesleki bilgiye gereksinim duydukları ve bu noktada öğretmenlere gerekli bilgi ve becerinin kazandırılması gerekir.

15- TÜDÖP’nda öngörülen değerlendirmeye ilişkin olarak, Ankara ile İstanbul, İzmir, Van, Hatay ve Samsun; Hatay ile Bolu; Samsun ile Kocaeli ve Bolu illeri arasında uygulamada ortaya çıkan farklılıkların giderilmesi gerekir. Bunun için ilk önce uygulamalar hakkında gözlemler yapılmalıdır.

16- Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin yaşına ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine uygun olması sağlanmalıdır.

17- Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

18- Öğretmenlerin uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini uygulayabilmeleri için yeterli düzeyde uygulama örneklerinin sağlanması gerekir.

19- Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerini ölçebilecek hale getirilmelidir.

20- TÜDÖP’na ilişkin olarak bayan öğretmenlerin erkeklere göre olumlu düşünce geliştirememelerinin nedenleri araştırılmalıdır. Bunun için bayan öğretmenlerin program hakkında düşünceleri alınabilir.

MADÖP’na İlişkin Öneriler

1- MADÖP’da öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin öğrencilerin yaşına ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre yeniden gözden geçirilmesi gerekir.

2- Programda öngörülen kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, İstanbul ile Hatay ve Samsun; Ankara ile İzmir, Hatay ve Samsun; Kocaeli ile Hatay ve Samsun illeri arasındaki farklılıkların giderilmesine çalışılmalıdır. Bunun için, okulların gelişmişlik düzeyleri incelenebilir. Öngörülen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç ve materyaller için okullara gerekli destek sağlanmalıdır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme stratejileri hakkındaki bilgi ve deneyimleri örnek uygulamalarla güçlendirilebilir.

3- Kazanımlara bizzat öğrencilerin ulaşması ve öğretmenin bu noktada öğrencilere rehberlik yapması gerekir. Öğretmenin öğrenme sürecindeki rolü, daha çok “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” nitelikte olmalıdır.

4- Kazanımlarda hem disiplin içi hem de disiplin dışı ilişkilendirmelere olabildiğince yer verilmelidir.

5- Kapsama ilişkin sınıf düzeyindeki farklılıkların giderilmesi gerekir. 1-3. sınıflarda soyut kavramlara dayalı konuların programdan çıkartılması veya somut olarak sunulması önerilmektedir.

6- Programda öngörülen kapsamın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeyleri bakımından tekrar gözden geçirilmelidir.

7- Etkinliklerde matematik laboratuvarı etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Öğrencilerin materyallerle yaparak-yaşayarak öğrenme yaşantıları geçirmeleri sağlanmalıdır.

8- Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklere ağırlık verilmesi önerilmektedir.

9- Çoklu zeka kuramına dayalı etkinliklere ağırlık verilmelidir.

10- Öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını iyi tanımalı ve öğrenme sürecini öğrencilerinin öğrenme stillerini etrafında düzenlemelidir.

11- Dünyada matematik alanındaki güncel gelişmelerin öğretmenler tarafından takip edilmesi önerilmektedir. Bunun için okullarda internet ağının kurulması gerekir.

12- Öğretmen bir “öğretici” olmaktan çok, “ortam düzenleyici” bir rol üstlenmelidir. Öğrenme sürecinde öğrencilere daha çok rehberlik yapmalıdır.

13- Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek niteliğe kavuşturulması gerekir. Bunun için sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılabilir. Öğretmenler için uygulamaya yönelik örnek değerlendirme tekniklerinden oluşan bir rehber kitap hazırlanabilir.

14- Öğretme-öğrenme sürecinde portfolyo değerlendirme, performans sınavları, tartışma, proje hazırlama, araştırma yapma, sunumlar vb. gibi değerlendirme tekniklerine ağırlık verilmesi gerekir.

15- Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerine uygun hale getirilmelidir.

16- Öğretmenler, öğrencilerin dersteki başarılarını, yeteneklerini, çaba ve katkılarını gösteren belge ve malzemeleri bir dosyada tutmaları gerekir.

17- MADÖP’na ilişkin olarak bayan öğretmenlerin erkeklere göre olumlu düşünce geliştirememelerinin nedenleri araştırılmalıdır.

HBDÖP’na İlişkin Öneriler

1- Kazanımlar diğer derslerle ve ara disiplinlerle daha fazla ve eşit düzeyde ilişkilendirilmelidir.

2- Kazanımların sosyal etkileşim içerisinde öğrenci tarafından edinilmesine özen gösterilmelidir. Kazanımların drama, oyun oynama, gezi, gözlem ve incelemeye dayalı etkinliklere daha çok işaret etmelidir.

3- Bazı kazanımların doğal ortamlarda öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirecek nitelikte olmasına özen gösterilmez.

4- Kazanımların öğrenme sürecinde öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öğrencilerin ilgi alanları, ihtiyaçları ve öğrenme stillerinin iyi bilinmeli ve öğrenme sürecinde hesaba katılmalıdır.

5- Kapsamda yer alan bilgiler güncel olmalı ve gerçek hayat ile ilişkilendirilmelidir. Öğrencilerin çevrelerinde gördükleri ve yaşadıkları türden bilgilere ağırlık verilmelidir.

6- Kapsamda öğrencilerin bireysel ilgileri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Buna yönelik olarak öğretmenler öğrencilerinin görüşlerini almalıdır.

7- Kapsamda yer alan bilgilerin sırası öğrenme ilkelerine uygun olmalıdır. Konular kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta doğru sıralanmalıdır.

8- Erkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer verilmelidir. Drama, tartışma, problem çözme, proje hazırlama, sunum yapma, işbirliği halinde çalışma ve araştırmaya ağırlık verilmelidir.

9- Öğretmenler, sınıfta öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeyebilmeleri için öğrencilerin duygusal özelliklerini, öğrenme oranlarını, öğrenme stillerini, gelişim düzeylerini, yeteneklerini, eğilimlerini, etkililiği hissetme düzeylerini ve diğer ihtiyaçlarını öğrenme sürecinde dikkate almalıdır.

10- Etkinliklerde çoklu zeka kuramına yer verilmelidir.

11- Bazı etkinlikler bilgisayar ortamında görsel sunumlarla öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde sunulabilir. Bunun için ilköğretim okullarının gereksinim duyduğu her türlü araç-gereç sağlanmalıdır.

12- Öğretmenler etkinliklerle ilgili olarak daha çok resim, fotoğraf, model ve grafiklerden yararlanmalıdırlar.

13- Her etkinlikten önce öğrencilerin ön bilgileri mutlaka harekete geçirilmelidir.

14- Bazı etkinlikler otantik ortamlarda gerçekleştirilebilir. Ayrıca etkinliklerde müzelerden yararlanılabilir. Yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.

15- Öğrencilerin öğrenme sürecinde rahat olmaları ve özgür düşünmeleri sağlamalıdır. Öğretmenler bu noktada disiplin kaygısı içinde olmamalıdırlar.

16- Öğrenme sürecinde bazı öğrenciler çekingen kalabilir. Öğretmen bu öğrencilerin niçin çekingen kaldıklarını araştırabilir. Bu öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları için kendilerine güvenmelerini sağlamalı ve onları cesaretlendirmelidir.

17- Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek niteliğe kavuşturulmalıdır.

18- Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerine yer verilmelidir. Çoklu değerlendirme tekniklerinin programda yer aldığı halde uygulamada öğretmenler tarafından niçin gerçekleştirilemediğinin belirlenmesi gerekir. Bunun için sınıf mevcutları azaltılabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınabilir.

19- Programda öngörülen değerlendirmenin uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, Samsun ile Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay; Hatay ile İstanbul ve Bolu; Ankara ile Bolu illeri arasındaki farklılıkların giderilmesine çalışılmalıdır. Bu bölgelerde görev

yapan öğretmenlerin değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi ve becerileri yoklanabilir. Öğrenci niteliği gözden geçirilebilir.

20- HBDÖP'na ilişkin olarak bayan öğretmenlerin erkeklere göre olumlu düşünce geliştirememelerinin nedenleri araştırılmalıdır.

FTDÖP'na İlişkin Öneriler

1- Programda öngörülen kazanımlarla ilgili olarak, İstanbul ile İzmir, Hatay ve Samsun; Ankara ile İzmir ve Samsun; İzmir ile Kocaeli, Van ve Bolu; Kocaeli ile Samsun; Van ile Hatay ve Samsun; Hatay ile Bolu; Samsun ile Bolu illeri arasında uygulamadaki farklılıkların nedenleri araştırılabilir. Özellikle Bolu ilindeki uygulamalar tekrar gözden geçirilebilir.

2- Kazanımlarla ilgili olarak 4. sınıfta bilimsel bilgi boyutuna, 5. sınıfta ise bilgimin araştırmacı doğasına daha fazla ağırlık verilmelidir.

3- Kazanımlar daha çok deney ve gözleme yönelik olmalıdır. Uygulamalı araştırmalar ön planda tutulmalıdır.

4- Yaşadığımız çağda teknolojiye duyulan gereksinim her geçen gün daha fazla hissedilmektedir. Bu nedenle, kazanımların güncel teknolojik gelişmelere karşı açık ve duyarlı olabilecek bir yapıda olması gerekir. Yani kazanımlar bu noktada esnek olmalı ve güncel teknolojik gelişmeler ışığında öğretmenler tarafından farklı bir şekilde yorumlanabilmelidir.

5- Kazanımların öğrencilerde beceri kazandırmanın yanında çoklu bakış açısı geliştirebilmedir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme ön planda tutulmalıdır.

6- Programda öngörülen kapsamın uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, İstanbul ile İzmir ve Samsun; Ankara ile İzmir ve Samsun; İzmir ile Kocaeli, Van ve Bolu; Kocaeli ile Samsun; Van ile Samsun; Samsun ile Bolu illeri arasında ortaya çıkan

bölgesel farklılıkların giderilmesine çalışılmalıdır. Kapsamın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerine uygunluğu tekrar gözden geçirilebilir.

7- Kapsamda yer alan bilgilerin öğrencilerin işine yarayabilecek ve günlük hayatta kullanılabilir nitelikte olmasına önem verilmelidir.

8- Öğrencilere sürekli öğrenme bilinci kazandırılmalıdır. Öğrenciler öğrenmiş olduğu bilgi ve becerileri kullanarak yeni bilgilere ulaşabilmelidirler.

9- Öğrenciler öğrenme sürecine cesaretlendirilmelidir. Öğrencilere yaparak-yaşayarak, araştırarak, sorgulayarak kendi bilgilerini yapılandırma olanağı tanınmalıdır.

10- Etkinliklerde çoklu zeka kuramına yer verilmelidir.

11- FTDÖP eğitim durumuna ilişkin olarak, Samsun ile İstanbul, Ankara, Kocaeli, Van ve Bolu; İzmir ile Kocaeli ve Bolu; Hatay ile Bolu illeri arasındaki bölgesel farklılıklar giderilmelidir. Bunun için bu bölgelerdeki uygulamalar yakından gözlenmelidir.

12- Etkinlikler uygulamalı olarak laboratuvar ortamında yapılmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu malzemeler sağlanmalıdır.

13- Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin yaşına ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre tekrar gözden geçirilmedi.

SBDÖP’na İlişkin Öneriler

1- Öğrencilerin dünyadaki küresel gelişmelerle ilgili önemli konulara duyarlılık geliştirebilmelerini sağlayacak kazanımlara da yer verilmedi.

2- Kazanımlarda ulusal ve evrensel değerler arasındaki gerekli denge sağlanmalıdır. Öncelikle ulusal değerler ön planda tutulmalıdır.

3- Programda öngörülen kazanımlar ve kapsamın uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, İzmir ile Bolu illeri arasındaki farklılıkların giderilmesi gerekir. Özellikle Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri alınabilir.

4- Programda öngörülen kapsamın diğer derslerin kapsamı ile ilişkilendirilmesine özen gösterilmedi.

5- Kapsamda öngörülen bilgilerin ezber gerektirecek nitelikte olmamalı ve güncel olmasına dikkat edilmedi.

6- Kapsamda yer alan bilgilerin öğrencilerin değer yargılarına ve düzeylerine uygun olmalıdır.

7- Bilgisayar, DVD, tepegöz, projeksiyon paneli, video, televizyon ve duvar perdesine dayalı sunumlara etkinliklerde geniş yer verilebilir.

8- Konu ile ilgili bazı bilgi, belge ve arşivler bilgisayar ortamında öğrencilere sunulabilir.

9- Programda öngörülen eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, İstanbul ile Bolu; Ankara ile İzmir; İzmir ile Kocaeli, Van, Hatay ve Bolu; Samsun ile Bolu illeri arasındaki farklılıkların giderilmesine çalışılmalıdır. Bu farklılıkların kaynağını programın kendisinden kaynaklanabileceği gibi, bu bölgelerdeki okulların gelişmişlik düzeyleri, öğretmen ve öğrenci niteliği ile yakından ilgili olabilir.

10- Etkinliklerde müze ve kütüphanelerden etkin bir şekilde yararlanılabilir.

11- Etkinliklerde çoklu zeka kuramına yer verilmelidir.

12- Etkinlikler öğrencilerin öğrenme stilleri etrafında yapılandırılmalıdır. Etkinliklerde öğrencilerin ilgi ve merakları sürekli dinç tutulmalıdır. Öğrencilere bilgiyi sunmak yerine, bilgiye kendilerinin ulaşmaları sağlanmalıdır. Bilgiye farklı kaynaklardan ulaşmaları sağlanmalıdır. Bunun için internetten etkin bir şekilde yararlanılabilir.

13- Etkinliklerde demokratik eğilimlere ve sosyal adalete vurgu yapılabilir.

14- Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek nitelikte olması gerekir. Bunun için sınıf mevcutları azaltılabilir. Öğretmenlerin değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi ve becerileri hizmet içi eğitim ile geliştirilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1- Araştırmacılar yeni programların uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak müfettiş, okul yöneticileri ve öğrenci görüşlerine başvurabilir.

2- Programlarda öngörülen değerlendirme yaklaşımlarının niçin uygulamada istenilen düzeyde gerçekleşmediğine ilişkin araştırma yapılabilir.

3- Programların uygulanması ile ilgili olarak araştırmada ulaşılan bölgeler arası farklılıkların nedenleri araştırılabilir.

4- Programların öğrencilerin yaşına ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine uygunluğu araştırılabilir.

5- Öğrencilerin yeni programlara ilişkin duyuşsal özellikleri araştırılabilir.

6- Yeni programların bölgeler arası fırsat eşitliğini ne derecede sağladığı araştırılabilir.

7- Yeni programların AB genel hedeflerini ne düzeyde gerçekleştirdiği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, Bahaddin; Anılan, Hüseyin, Girmen, Pınar, Anagül, Şengül S. (2005). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Becerilere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Açıkgöz, Kamile Ün (2003). **Aktif Öğrenme**. 5. Baskı, Ankara:Eğitim Dünyası Yayınları.
- Airasian, Peter W.&Walsh, Mary E. (1997). Constructivist Cautions. **Phi Delta Kappan**, 78 (6), 444- 449.
- Akar, İlhan (2003). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler. Zeki Kaya (Editör), **Sınıf Yönetimi**, 3. Baskı, Sayfa:19-42, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Akar Hanife ve Yıldırım, Ali (2004). Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırılması. Sabancı Üniversitesi İyi Örnekler Konferansı. 17 Ocak, Sabancı Üniversitesi:İstanbul.
- Akbaba, Toper (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı:54-55, Retrieved October 07, 2004 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/sayi54-55/akbaba.htm>
- Akçay, Hüsamettin; Tüysüz, Cengiz ve Feyzioğlu, Burak (2003). Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisine bir Örnek: Mol Kavramı ve Avogadro Sayısı. **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 2 (2), Retrieved April 08, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.tojet.net/articles/229.htm>
- Akdağ, Mustafa ve Güneş, Hasan (2003). Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi. **Milli Eğitim Dergisi**, 159, Retrieved November 1,

2005 (de indirildi) from the Word Wide Web:
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/akdag-gunes.htm>

Akinoğlu, Orhan (2003). Sınıfta Grup Etkileşimi. Zeki Kaya (Editör), **Sınıf Yönetimi**, 3. Baskı, Sayfa:111-130, Ankara:Pegema Yayıncılık.

Aktamış, Hilal A.; Ergin, Ömer ve Akpınar, Ercan (2002). Yapısalcı Kurama Örnek Bir Uygulama. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 16-18 Eylül, MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.

Akyol, Hayati (2005). İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Akyol, Aysel K. ve Çiftçiabaşı, Hale K. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 21, 13-23.

Akyüz, Yahya (1997). **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye)**. 6. Baskı, Yayın No:1, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Albayrak, Mustafa; Işık, Cemalettin ve İpek, A. Sabri (2005). İlköğretim Okulu Matematik Dersi (1.-5. Sınıflar) Programının (Kapsam ve Eğitim Durumları Açısından) İncelenmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Alkan, Cevat (1979). **Eğitim Ortamları**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:85.

Alkan, Cevat; Deryakulu, Deniz ve Şimşek, Nurettin (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş:Disiplin, Süreç, Ürün**. Ankara:Önder Matbaacılık.

Altun, Yüksel (2004). Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayanan Laboratuvar Aktivitesi: Üniversite Öğrencilerine Suyun Otoprotoliz Sabiti Tayininin Öğretilmesi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24 (1), 125-134.

American Psychological Association. (1995). Learner-Centered Psychological Principles: Guidelines for the Teaching of Educational Psychology in Teacher Education Programs. Retrieved April 28, 2004 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://seamonkey.ed.asu.edu/~gene/TEPSIG/apa-principles.html>

Applefield, James M.; Huber, Richard&Moallem, Mahnaz (2000). Constructivism in Theory and Practice: Toward a Beter Understanding. **High School Journal**, 84 (2), 35-53.

Arabacı, İ. Bakır (2005). Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 316, 20-27.

Armstrong, Thomas (2000). **MultipleIntelligences in The Classroom**. 2nd Edition, Alexandria:Association for Supervision and Cirriculum Development.

Arslan, Mehmet (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:146, Retrieved November 11, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm>

Arslan, Ali ve Şahin, Tuğba Y. (2004). Oluşturmacı Yaklaşım Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkileri. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Arslan, Berna ve Babadoğan, Cem (2005). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyeti ve Yaş İle İlişkisi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 21, 35-48.

- Asan, Aşkın ve Güneş, Gönül (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği. **Milli Eğitim Dergisi**, Cilt:147, 50-53.
- Aşçı, Zuhale ve Demircioğlu, Hüsniye (2004). Çoklu Zeka Temelli Öğretimin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına, Ekoloji Tutumlarına ve Çoklu Zekalarına Etkisi. Sabancı Üniversitesi İyi Örnekler Konferansı. 17 Ocak, Sabancı Üniversitesi:İstanbul.
- Atav, Esin (2005). Türkiye’de Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Biyoloji Öğretmenlerinin Bazı Demografik Özellikleri. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 21, 49-61.
- Ayaydın, Abdullah (2004). Sanat Eğitiminde Çoklu Zeka Yönetimi ve Uygulama Örneği. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 27-43.
- Aydoğdu, Cemil (2003). Kimya Eğitiminde Yapılandırmacı Metoda Dayalı Laboratuvar İle Doğrulama Metoduna Dayalı Laboratuvar Eğitiminin Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 14-18.
- Ayhan, Ahmet (2002). **Dünden Bugüne Türkiye’de Bilim-Teknoloji ve Geleceğin Teknolojileri**. İstanbul:Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Aykaç, Necdet ve Başar, Erdoğan (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Aytaç, Tufan (2003). 21. Yüzyılın Başında Öğrenmenin Değişen Rollerini. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı: 45, Retrieved November 8, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi45/aytac.htm>

- Bacanlı, Hasan (2002). **Gelişim ve Öğrenme**. 6. Baskı, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, Necati (2003). Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:159, Retrieved August 13, 2005 (indirildi) from the Word Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/bagci.htm>
- Bahar, Mehmet ve Karakırık, Erol (2003). Radikal Oluşturmacılığa Eleştirel Bir Bakış. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (5), 62-77.
- Bakioğlu, Ayşen ve Polat, Nazlı (2002). Kalabalık Sınıfların Etkileri. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 7, 147-156.
- Balcı, Ali (2004) **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. 4. Baskı, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Başar, Erdoğan (2004). **Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960)**. İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, Hüseyin (2003). **Sınıf Yönetimi**. 10. Baskı, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Baykul, Yaşar (2005). 2004-2005 Yıllarında Çıkarılan Matematik Programı Üzerine Düşünceler. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Bayram, Hikmet (2005). 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı İle 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

- Beydoğan, Ömer (2002). Öğretim Stratejilerindeki Değişmeler ve Öğretmenlerin Değişen Rollerini. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 287, 34-39.
- Bicknell-Holmes, Tracy&Hoffman, Paul Seth (2000). Elicit, Engage, Experience, Explore: Discovery Learning in Library Instruction. **Reference Services Review**, 28 (4), 313-322.
- Binbaşoğlu, Cavit (2005). İlkokuma ve Yazma Programı ve Öğretimi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Bodner, George M. (1986). Constructivism: A Theory of Knowledge. **Journal Chemical Education**, 63 (10), 873-878.
- Bozylmaz, Burçin ve Kılıç, Gülşen Bağcı (2005). 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Bilim Okur-Yazarlığı Açısından Analizi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Bredo, Eric (2000). Reconsidering Social Constructivism: The Relevance of George Herbert Mead's Interactionism. (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism In Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues**, Chicago, Illinois:The University of Chicago Press. 127-158.
- Briggs, Ann R. J. (2000). Promoting Learning Style Analysis Among Vocational Students. **Education + Training**, 42 (1), 16-24.
- Brooks, Martin G.&Brooks, G. Jacqueline (1999). The Courage To Be Constructivist. **Educational Leadership**, 57 (3), 18-24.

- Brown, Kathy Laboard (2003). From Teacher-Centered To Learner-Centered Curriculum: Improving Learning in Diverse Classrooms. Retrieved November 7, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200310/ai_n9332034
- Brown, John Seely; Collins, Allan&Duguid, Paul (1989). Situated Cognition and The Culture of Learning. 18 (1), 32-42.
- Buch Kim&Bartley, Susan (2002). Learning Style and Training Delivery Mode Preference. **Journal of Workplace Learning**, 14 (1), 5-10.
- Bukova-Güzel, Esra ve Alkan, Hüseyin (2005). Yeni Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 385-420.
- Bümen, Nilay T. (2005). Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim. (Ed. Özcan Demirel), **Eğitimde Yeni Yönelimler**, 1. Baskı, Sayfa:1-38, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Bümen, Nilay T. (2002). **Okulda Çoklu Zeka Kuramı**. 1. Baskı, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. Savaş (1997). **Program Geliştirme**. 2. Baskı, Konya:Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Şener (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 3. Baskı, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Can, Niyazi (2005). Bir Öğretim Lideri Olarak Okul Yöneticisinin İlköğretim Programlarının Geliştirilmesindeki Yeterliliği. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Canerik, Hüseyin (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme**

Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Cannon, John (1997). The Constructivist Learning Environment Survey May Help Halt Student Exodus from College Science Courses. **Journal of College Science Teaching**, 27 (1), 67-71.

Cansız, Meral (2002). **Yapısalcı Öğrenme Yaklaşımıyla Model Kullanmanın Öğrencilerin Matematiğe Karşı Tutumlarına ve Genelleme Becerilerine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Cemiloğlu, Mustafa (2005). Eğitim Felsefesi Açısından Taslak Türkçe Programı (Eleştiriler, Değerlendirmeler ve Öneriler). **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Cephe, Tevfik P. ve Arıkan, Aslıhan (2003). The Importance of The Difference in Intelligence Profiles Among English Language Teachers. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 28 (130), 50-62.

Charles, Carol M. (2000). **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri**. 3. Baskı. Çeviren: Gülten Ülgen, Ankara:Pegema Yayıncılık.

Cheung, K.C.&Taylor, Robert (1991). Towards a Humanistic Constructivist Model of Science Learning:Changing Perspectives and Research Implications, **Journal of Curriculum Studies**, 23 (1), 21-40.

Collins, Ayşe Baş (2005). İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

- Cooperstein, Susan E.&Kocevlar-Weidinger, Elizabeth (2004). Beyond Active Learning: A Constructivist Approach To Learning. **Reference Services Review**, 32 (2), 141-148.
- Coşkun, Eyyup (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 Dergisi**, 5 (2), 421-476.
- Crowther, David T. (1999). Cooperating With Constructivism. **Journal of College Science Teachings**, 29 (1), 17-23.
- Cunningham, Donald J. (1992). Beyond Educational Psychology:Steps Toward an Educational Semiotic. **Educational Psychology Review**, 4 (2), 165-194.
- Çakan, Mehtap (2002). Bilişsel Stil İle Zeka Kavramlarının Öğrenci Başarısı Açısından İncelenmesi ve Taşıdıkları Önem. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 8, 86-95.
- Çelenk, Süleyman (2005). Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Çelenk, Süleyman (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. Attilâ Tazebay (Yayına Hazırlayan), **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**. Sayfa:1-60, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, Kadir ve Gülseren, H. Ömer (2003). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:160, Retrieved November 16, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/cetin-gulseren.htm>

Çiftçi, Fehimdar (2005). İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Demirel, Özcan (2003). **Eğitim Sözlüğü**. 2. Baskı, Ankara:Pegema Yayıncılık.

Demirel, Özcan (1999). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. 1. Baskı, Ankara:Pegema Yayıncılık.

Demirel, Özcan (1997). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara:Pegema Yayıncılık.

Demirelli, Havva (2003). Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayalı Bir Laboratuvar Aktivitesi:Elektrot Kalibrasyonu ve Gran Metodu. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23 (2), 161-170.

Deryakulu, Deniz (2001). Yapıcı Öğrenme. **Eğitim Sen Yayınları**, Ankara.

Duman, Bilal (2004). **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim**. Ankara:Anı Yayıncılık.

Duman, Bilal ve İkiel, Cercis (2002). Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 12 (2), 245-262.

Duruhan, Kemal (2002). Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Aktif Öğretim Yöntemleri. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 8, 126-135.

Ekici, Gülay (2003). Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 300, 27-36.

- Ekici, Gülay (2002). Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 16-18 Eylül, MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.
- Ellerman David; Denning, Stephen&Hanna, Nagy (2001). Active Learning and Development Assistance. **Journal of Knowledge Management**, 5 (2), 171-179.
- Ercan, Feride ve Altun, Sadegül A. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Erdem, Ali Rıza (2005). İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Geline Nokta. **Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**, 2 (5), Retrieved November 12, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=240>
- Erdem, Eda (2001). **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, Eda ve Demirel, Özcan (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 81-87.
- Erden, Münire (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme**. 3. Baskı, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Erden, Münire ve Akman, Yasemin (1997). **Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. IV. Baskı, Ankara:Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, Mehmet (2005). Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı:Pilot Uygulama Yansımaları. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni**

İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

ERG (2005). **YÖPİDER**, Retrieved January 16, 2006 (de indirildi) from the Word Wide Web: http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc

Ergün, Mustafa (1997). **Atatürk Devri Türk Eğitimi**, 2. Baskı, Ankara:Ocak Yay.

Fidan, Nurettin ve Erden, Münire (1998). **Eğitime Giriş**. İstanbul:Alkım Yayınları.

Fosnot, Catherine (1996). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. (Ed. C. T. Fosnot). **Constructivism: Theory, Perspectives and Practice**, Amsterdam Avenue, New York: Teacher College Press. 8-33.

Gardner, Howard (1999). **Intelligence Reframed Multiple Intelligences For The 21st Century**. New York:BasicBooks.

Gardner, Howard (1993). **Multiple Intelligences The Theory in Practice**. New York:BasicBooks.

Gardner, Howard&Hatch, Thomas (1990). Multiple Intelligences Go To School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. Retrieved November 7, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.edc.org/CCT/ccthome/reports/tr4.html>

Geraldine, O'Neill & McMahon, Tim (2005). **Student-Centred Learning: What Does It Mean For Students And Lecturers?**. **AISHE**, Retrieved October 29, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahonTues_19th_Oct_SCL.html

Gömleksiz M. Nuri (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 339-384.

- Gömlüksiz M. Nuri (2002). Modüler Öğretime İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliliği. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 12 (2), 275-285.
- Gözütok, F. Dilek (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:160, Retrieved September 17, 2003 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/160/gozutok.htm>
- Gözütok, F. Dilek (2001). Program Değerlendirme. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, (Ed. Mehmet Gültekin), Sayfa:175-190, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gözütok, F. Dilek; Akgün, Özcan E. ve Karacaoğlu, Ö. Cem (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Green, Anna L.; Hill, Aretha Y., Friday, Earnest&Friday, Shawnta S. (2005). The Use of Multiple İntelligences to Enhance Team Productivity. **Management Decision**, 43 (3), 349-359.
- Gutok, Gerald L. (1997). **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. 1. Baskı, (Çeviren:Nesrin Kale), Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Güçlü, Mustafa (2002). İlköğretimde Kalabalık Sınıflar Sorunu ve Çözüm Önerileri. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 9, 52-58.
- Gülcan, Murat G.; Türkeli, Yahya, Parabakan, Fatma, Şölen, Aysun ve Albayrak Fadime (2003). **Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)**. İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.
- Güler, Duygu S. (2003). 4-5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 13, 53-65.

- Güteryüz, Hasan (2001). **Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme**. 1. Baskı, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Gülseçen, Sevinç ve Gülseçen, Hulusi (2002). Bütün Çabalar “Aktif Öğrenme Ortamları” Yaratmak İçin Olmalı(mi?) Bir Örnek Çalışma. Retrieved October 29, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: http://dergi.tbd.org.tr/yazarlar/11022002/sevinc_gulsecen.htm
- Güneş, Firdevs (2005). Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi? **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Gürçayı, Deniz ve Eryılmaz, Ali (2002). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Tespiti ve Fizik Eğitimi Üzerine Etkileri. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 16-18 Eylül, MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.
- Gürkan, Tanju ve Gökçe, Erten (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Görüşleri. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 16-18 Eylül, MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.
- Gürol, Mehmet (2002). Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma:Oluşturmacılık. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 12 (1), 159-183.
- Henson, Kenneth T. (2003). Foundations for Learner-Centered Education:A Knowledge Base, Retrieved November 7, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200310/ai_n9332038
- Higgs, Bettie&McCarthy, Marian (2005). Active Learning-From Lecture Theatre to Field-Work. **AISHE**, Retrieved October 29, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web:http://www.aishe.org/readings/2005-1/higgs-mccarty-Active_Learning_from_Lecture_Theatre_to_Field-work.html

- Hlynka, Denis (1991). Postmodern Excursions into Educational Technology. **Educational Technology**, 31(6), 27-30.
- Hoerr, Thomas (2005). The Naturalist Intelligence. Retrieved December 15, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.newhorizons.org/strategies/mi/hoerr1.htm>
- Holloway, John H. (1999). Caution: Constructivism Ahead. **Educational Leadership**, 57 (3), 85-86.
- Hoşgörür, Vural (2002). Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 9, 73-78, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Howe, Keneth R.&Berv, Jason (2000). Constructing Constructivism, Epistemological and Pedagogical. (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism İn Education: Opinions and Second Opinions on Constroversial Issues**, Chicago, İllinois:The University of Chicago Press. 19-40.
- Hrycaj, Paul L. (2005). Elements of Active Learning in The Online Tutorials of Arl Members. **Reference Services Review**, 33 (2), 210-218.
- Işık, Halil (2004). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan (Editörler), **Sınıf Yönetimi**, 1. Baskı, Sayfa:11-24, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- İlhan, Ayşe Çakır (2005). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Klavuzunun “Estetik Eğitim” Açısından İncelenmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

- İlter, Binnur G. (2002). **Oluşturmacı Yaklaşımla İngilizce Yazma Becerisinin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnal, Nejat; Yenal, T. Hakan ve Erol, Süeda (2005). Örgüt Kültürü ve Öğretimsel Liderlik Bağlamında Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Üzerine Bir Değerlendirme. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- İra, Nejat (2004). Etkili Sınıf Yönetimi ve Aktif Öğrenme. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 310, 34-39.
- İşler, Ahmet Ş. (2004). Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşım. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 163, Retrieved August 2, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/isler.htm>
- Kabadayı, Abdülkadir (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Öğrenme Stilleri ve Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması: Konya İli Örneği. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, 1-16.
- Kabapınar, Filiz (2003). Oluşturmacı Anlayışı Yansıtması Açısından Türk ve İngiliz Fen Bilgisi ve Kimya Ders Kitaplarındaki Görsel Öğeler. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 119-126.
- Kalem, Salih ve Fer, Seval (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3 (2), 433-461.
- Kalaycı, Nurdan (2000). 1968 Sonrası Gelişmeler. Attilâ Tazebay (Yayına Hazırlayan), **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**. Sayfa:125-175, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

- Kamii, Constance&Ewing, Janice K. (1996). Basing Teaching on Piaget's Constructivism. **Childhood Education**, 75 (5), 260- 264.
- Kaptan, Fitnat (2005). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla İlgili Değerlendirme. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Karaçalı, Ali (2004). Talim Terbiye Kurulu Başkanı Prof. Dr. Ziya Selçuk'la Söyleşi. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı:54-55, Retrieved November 8, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/soylesi.htm>
- Karasar, Niyazi (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 6. Baskı, Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karip, Emin (2002). Eğitimin Ekonomik Temelleri. Yüksel Özden (Editör), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, 2. Baskı, Sayfa:213-235, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Kılıç, Çiğdem (2002). Çoklu Zeka Kuramının Amerikan Okullarındaki Uygulamaları Üzerine Ulusal Bir Çalışma (SUMIT Projesi). **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 8, 165-174.
- Kılıç, Ebru (2004). Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri ve Önemi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24 (3), 307-320.
- Kılıç, Ebru; Karadeniz, Şirin ve Karataş, Serçin (2003). İnternet Destekli Yapıcı Öğrenme Ortamları. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23 (2), 149-160.

- Kısaç, İbrahim (2000). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretmen Adaylarına Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışı Kazandırılması Gereği. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Dergisi**, 2 (3), 7-12.
- Koç, Gürcü (2002). **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koç, Gürcü (2000a). Öğrenme Faaliyetlerini Planlarken Öğrenciyi Merkeze Alma Konusunda Karşılaşılan Güçlükler. **Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi**, 1, 17–30.
- Koç, Gürcü (2000b). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Ortamlarında Kullanılması, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 19, 220–226.
- Koç, Gürcü ve Demirel, Melek (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 174-180.
- Koçer, Hasan Ali (1992). **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**. İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.
- Korkmaz, Hünkar ve Kaptan, Fitnat (2003). Portfolyo Değerlendirme. **Çağdaş Eğitim**, Sayı:295, 25-30.
- Köseoğlu, Fitnat; Tümay, Halil ve Kavak Nusret (2002). Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayanan Etkili Bir Öğretim Yöntemi Tahmin Et-Gözle-Açıkla. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 16-18 Eylül, MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.
- Kuran, Kezban (2005). Bir Değişim ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Aktif Öğrenme İlişkisi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 317, 14-22.

- Kutlu, Ömer (2005). Yeni İlköğretim Programlarının “Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme” Boyutu Açısından İncelenmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Kuzgun, Yıldız (2004a). Zeka ve Yetenekler İnsanın En Önemli Uyum Araçları. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Editörler), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı, 13-70, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Yıldız (2004b). İlgiler. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Editörler), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı, 71-94, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Yıldız ve Deryakulu, Deniz (2004). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Editörler), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı, 1-11, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, Leyla (2005). 2004 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Lafont, Cristina (2004). Moral Objectivity and Reasonable Agreement: Can Realism Be Reconciled with Kantian Constructivism?. **Ratio Juris**, 17 (1), 27-51.
- Lerman, Stephen (1989). Constructivism, Mathematics, and Mathematics Education. **Educational Studies in Mathematics**, Cilt: 20, 211-223.
- Matthews, Michael R. (1992). Constructivism and Empiricism: An Incomplete Divorce. **Research in Science Education**, 22, 299-307.
- McMullin, Barry (2005). Putting The Learning Back Into Learning Technology. **All Ireland Society for Higher Education (AISHE)**, Retrieved October 29, 2005

(de indirildi) from the Word Wide Web:<http://www.aishe.org/readings/2005-1/mcmullin-D01-M10-2004.html>

MEB, EARGED (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim**, Retrieved March 25, 2004 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://earged.meb.gov.tr/mlo/ana.htm> web

MEB (2004a). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2004b). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2004c). **İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2004d). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2004e). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Meehan, Paul (2005). Accounting For Style. Retrieved August 28, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.tefl.net/esl-articles/learning-styles.htm>

Merter, Feridun (2005). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi” Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu ve Olumsuz Eleştirisi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Morgan, Clifford T. (1999). **Psikolojiye Giriş**. 13. Baskı, (Çevirenler: Hüsnü Arıcı ve diğerleri), Ankara:Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Mvdudu, Nyaradzo (2005). Constructivism in The Statistics Classroom: From Theory to Practice, **Teaching Statistics**, 27 (2), 49-54.
- Newman, Edward (2001). Human Security and Constructivism, **International Studies Perspectives**, 2 (3), 239-251.
- Oğuz, Aytunga (2004). Yükseköğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 17, 188-197.
- Okvuran, Ayşe (2005). Yeni İlköğretim Programlarında Dramanın Yeri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları Örneği. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Olsen, Mark (1996). Radical Constructivism and Its Failings: Anti-Realism and Individualism. **British Journal of Educational Studies**, 44 (3), 275-295.
- O'Neill, Geraldine&McMahon, Tim (2005). Student-Centred Learning: What Does It Mean For Students and Lecturers? **All Ireland Society for Higher Education (AISHE)**, Retrieved October 29, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon_Tues_19th_Oct_SCL.html
- Özbay, Yaşar (1999). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Araştırma-Teori-Uygulama**, Empati Yayınları, Trabzon.
- Özdaş, Aynur; Tanışlı, Dilek, Köse, Nilüfer Y. ve Kılıç, Çiğdem (2005). İlköğretim Okulu Matematik Dersi (1.-5. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

- Özden, Yeşim (2005). 2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının, Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği). **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Özden, Yüksel (2002). **Kendini Keşfet Tanı Geliştir Gerçekleştir**. 1. Baskı, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Özden, Yüksel (1999a). **Öğrenme ve Öğretme**. 3. Baskı, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Özden, Yüksel (1999b). **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**. 2. Baskı, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Özdener, Nesrin ve Özçoban, Tuğba (2004). Bilgisayar Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramına Göre Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1, 147-170.
- Özkan, Betül (2001). **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik ve Materyal Kullanımının Etkililiği**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Parmaksız, Ramazan Ş. ve Şahin, Tuğba Y. (2004). Aktif Öğrenme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Pehlivan, Kevser B. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Okul Tutumları Arasındaki İlişki. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 14, 211-216.
- Peker, Murat ve Aydın, Bünyamin (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14, 167-172.

- Perkins, David (1999). The Many Faces of Constructivism. **Educational Leadership**, 57 (3). 6-11.
- Pesen, Cahit (2005). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Phillips, D. C. (2000a). An Opinionated Account of The Constructivist Landscape. (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism İn Education: Opinions and Second Opinions on Constroversial Issues**, Chicago, İllinois:The University of Chicago Press. 1-16.
- Phillips, D. C. (2000b). Constructivism as an Epistemology and Philosophy of Education. (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism İn Education: Opinions and Second Opinions on Constroversial Issues**, Chicago, İllinois:The University of Chicago Press. 17-18.
- Phillips, D. C. (1995). The Good, The Bad and The Ugly: The Many Faces of Constructivism. **Educational Researcher**, 24 (7), 5-12.
- Piaget, Jean (1999). **Yapısalcılık**. Çeviren:A. Ş. Okyayuz Yener, Ankara:Doruk Yayıncılık.
- Polat, Soner; Tanrıverdi, Belgin, Apak, Özlem (2005). Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleştirilebilirlik Düzeyleri. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Rauff, James V. (1994). Constructivism, Factoring, and Beliefs. **School Science and Mathematics**, 94 (8), 421-426.

- Rodriguez, Alberto J. (1998). Strategies for Counterresistance: Toward Sociotransformative Constructivism and Learning to Teach Science for Diversity and for Understanding. **Journal of Research in Science Teaching**, 35 (6), 589-622.
- Saban, Ahmet (2005). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi**. 5. Baskı, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Sabancı, Ali ve Şahin, Ahmet (2005). Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi:Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Sak, Uğur&Maker, C. June (2004). Discover Assessment and Curriculum Model: The Application of Theories of Multiple Intelligences and Successful Intelligence In The Education of Gifted Students. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 15, 1-15.
- Selçuk, Ziya; Kayılı, Hüseyin, Okut, Levent (2004). **Çoklu Zeka Uygulamaları**. 4. Baskı, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, Nuray (2005). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. 12. Baskı, Ankara:Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, Nuray (2001). Öğrenme Nasıl Oluşmaktadır? **MEB İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Öğrenmenin Oluşumu Modül 1**. Sayfa:1-40, Ankara:MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

- Sever, Sedat (2005). 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Slezak, Peter (2000). A Critique of Radical Social Constructivism. (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism In Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues**, Chicago, Illinois:The University of Chicago Press. 91-126.
- Solomon, Joan (2000). The Changing Perspectives of Constructivism:Science Wars and Children's Creativity. (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism In Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues**, Chicago, Illinois:The University of Chicago Press. 283-307.
- Somek, Alexander (2002). Legal Formality and Freedom of Choice. A Moral Perspective on Jhering's Constructivism. **Ratio Juris**, 15 (1), 52-62.
- Sönmez, Veysel (1998). **Eğitim Felsefesi**. 5. Baskı, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Stieb, James A. (2005). Rorty on Realism and Costructivism, **Metaphilosophy**, 36 (3), 272-294.
- Strong, Tom (2005). Constructivist Ethics? Let's Talk About Them:An Introduction to The Special Issue on Ethics and Constructivist Psychology. **Journal of Constructivist Psychology**, 18 (2), 89-102.
- Sunay, Hakan (1997). Öğretim Stratejilerinden Hümanist Yaklaşımına Göre Öğrenmenin Kolaylaştırılması. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 237, 25-27.
- Sümbüloğlu, Kadir ve Sümbüloğlu, Vildan (2000). **Biyoistatistik**. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

- Şahin, İsmet; İnci, Sibel, Turan, Hakan ve Apak, Özlem (2005). İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Şahin, Tuğba Y. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Sonucunda Ortaya Çıkan Öğrenen Çalışmalarının Değerlendirilmesi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şahin, Tuğba Y. (2002). Opinions of 5 th Grade Students About Different Kind of Materials and Concept Maps Prepared By Themselves Based on Constructivist Approach in Social Studies. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (3), 51-64.
- Şahin, Ersin ve Özteke, Hatice C. (2003). 1980-2000 Yılları Arası Hükümet Programlarında İlköğretim. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17 (1), 185-218.
- Şahinel, Melek (2005). Etkin Öğrenme. (Ed. Özcan Demirel), **Eğitimde Yeni Yönelimler**, 1. Baskı, Sayfa:145-161, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Şahinel, Melek Gül (2005). Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Şahinel, Semih (2002). **Eleştirel Düşünme**. Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Şimşek, Ali (2004a). Önbilgi. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Editörler), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı, 137-165, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

- Şimşek, Ali (2004b). Öğrenme Biçimi. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Editörler), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı, 95-136, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Tan, Hasan (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul:Alkım Yayınevi.
- Taşlı, İsmail (1997). **Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tay, Bayram (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi**, 5(2), 1-12.
- Teker, Durali (1990). **Öğrenci Merkezli Öğretim (Saynergoji) Yöntemiyle Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi (Uygulamalı Bir Araştırma)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekin, Halil (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. 9. Baskı, Ankara:Yargı Yayıncılık.
- Tertemiz, Neşe (2004). Çoklu Zeka Kuramı'na Göre Bütünleştirilmiş Etkinliklerin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 134, 1-10.
- Tertemiz, Neşe (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. Atılâ Tazebay (Yayına Hazırlayan), **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**. Sayfa:60-124, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, Erdoğan (2002). **Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Tezci, Erdoğan ve Dikici, Ayhan (2003). Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 13 (1), 251-260.
- Tonbul, Yılmaz ve Yalçinkaya, Münevver (2003). Bilgi Toplumunda Neden Aktif Öğrenme ve Toplam Kalite Yönetimi. **Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi**, Sayı:2, 35-52.
- Tuğrul, Belma ve Duran, Esra (2003). Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir:Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, 224-233.
- Turgut, Halil (2001). **Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı İle Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tutkun, Ömer F. (2003). Sınıfta Yerleşim Düzeni. Zeki Kaya (Editör), **Sınıf Yönetimi**, 3. Baskı, Sayfa:131-154, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Türer, Ali (2005). Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyetine İlköğretim Düşüncesi. Retrieved November 11, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/ilkogretimdusuncesi.html>
- Türkeli, Yahya; Aydın, Ayhan, Kaptan, Fitnat, Korkmaz, Hünkar, Kılıç, Gülşen B. (2002). İlköğretim Fen Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşım/Zeka ve Mesleklerle İlişkisi. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 16-18 Eylül, MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.
- Türnüklü, Abbas (2005). Lise Yöneticilerinin Çatışma Çözüm Stratejileri ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Kuramı Perspektifinden İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 11 (42), 255-278.

- Ülgen, Gülten (1997). **Eğitim Psikolojisi**. 3. Baskı, İstanbul:Kurtiş Matbaası.
- Ünver, Gülsen (2002). **Öğretmen Adaylarının Öğrenci-Merkezli Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme, Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünver, Gülsen ve Demirel, Özcan (2004). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Araştırma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26, 188-195.
- Üstüner, Mehmet (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Öğrenci Doğasına İlişkin Görüşleri. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 18, 202-216.
- Vanderstraeten, Raf (2002). Dewey's Transactional Constructivism. **Journal of Philosophy of Education**, 36 (2), 233-246.
- Varış, Fatma (1997). **Eğitimde Program Geliştirme "Teoriler ve Teknikler"**. 7. Baskı, Ankara:Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vincent, Annette&Ross, Dianne (2001). Personalize Training: Determine Learning Styles, Personality Types And Multiple Intelligences Online. **The Learning Organization**, 8 (1), 36-43.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1962). Thinking and Speaking, Retrieved December 02, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/lev1.htm>
- Watson, Judith (2001). Social Constructivism in The Classroom. **Support for Learning**, 16 (3), 140-147.

- Weller, L. David (1999). Application of The Multiple İntelligences Theory in Quality Organizations. **Team Performance Management**, 5 (4), 136-146.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist Perspectives On Science And Mathematics Learning. **Science Education**, 71 (1), 9-21.
- Whitehurst, Grover J. (2001). Do Preschoolers Need Academic Content? **Education Next**, Retrieved November 8, 2005 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.educationnext.org/unabridged/20012/whitehurst.html>
- Wittrock, Merlin C. (1985). Teaching Learners Generative Strategies For Enhancing Reading Comprehension. **Theory into Practice**, 24 (2), 123-126.
- Yaman, Şaziye (2004). Examining High Priority Constructs of Secondary School Elt Teachers. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (28), 61-69.
- Yaşar, Şefik (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Yaşar, Şefik; Gülteki, Mehmet, Türkkan, Burçin, Yıldız, Nil ve Girmen, Pınar (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Yaygın, Banu (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzunun Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 477-516.
- Yeşildere, Sibel ve Türnüklü Elif B. (2004). Matematik Öğretiminde Oluşturmacı Değerlendirme. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 16, 39-49.

- Yeşilyaprak, Binnur (2004). Denetim Odağı. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Editörler), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı, 239-258, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, Zahide (2004). Oluşturmacı Öğrenme Ortamının Sonuçları:Öğrenciler Görsel Tasarım İlkelerine Nasıl Uygulamaktadır? **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 29 (132), 78-84.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara:Seçkin Yayınevi.
- Yılman, Mustafa (2001). Eğitimin Felsefi Temelleri. (Editörler: Özcan Demirel ve Zeki Kaya), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. 2. Baskı, Sayfa:47-71, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Yılmaz, Gökcan ve Fer, Seval (2003). Çoklu Yönlü Zeka Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 235-245.
- Yurdakul, Bünyamin (2005a). Yapılandırmacılık. (Ed. Özcan Demirel), **Eğitimde Yeni Yönelimler**, 1. Baskı, Sayfa:39-65, Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Yurdakul, Bünyamin (2005b). Bilişötesi ve Yapılandırmacı Öğrenme Çevreleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 11 (42), 279-298.
- Yurdakul, Bünyamin (2004). Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4 (8),109-120.
- Yüksel, Sedat (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:159, Retrieved September 17, 2003 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/159/syuksel.htm>

EK-1

Çizelge 4: TUDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
1	.81			
2	.85			
3	.85			
4	.85			
5	.83			
6	.80			
7	.78			
8	.79			
9	.71			
10	.74			
11	.82			
25	.74			
28	.57			
12		.88		
13		.84		
14		.84		
15		.88		
16		.78		
17		.80		
18		.85		
19		.87		
20			.72	
21			.81	
22			.85	
23			.75	
24			.79	
26			.76	
27			.66	
29			.46	
30				.77
31				.87
32				.85
33				.72

EK-2

Çizelge 6: MADÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
1	.85			
2	.89			
3	.89			
4	.88			
5	.87			
6	.79			
7	.85			
8	.80			
9	.70			
10	.80			
24	.72			
27	.76			
11		.84		
12		.89		
13		.88		
14		.88		
15		.86		
16		.82		
17		.83		
18		.87		
19			.84	
20			.86	
21			.85	
22			.80	
23			.77	
25			.81	
26			.81	
28			.83	
29				.90
30				.91
31				.83
32				.80

EK-3

Çizelge 8: HBDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
1	.81			
2	.87			
3	.86			
4	.87			
5	.86			
6	.86			
7	.88			
8	.82			
9	.80			
10	.75			
11	.83			
25	.81			
28	.70			
12		.89		
13		.85		
14		.84		
15		.85		
16		.82		
17		.84		
18		.86		
19		.85		
20			.81	
21			.86	
22			.83	
23			.75	
24			.74	
26			.81	
27			.78	
29				.79
30				.91
31				.85
32				.70

EK-4

Çizelge 10: FTDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri

Madde				
No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
1	.86			
2	.94			
3	.90			
4	.88			
5	.91			
6	.89			
7	.89			
8	.87			
9	.83			
10	.79			
11	.93			
25	.88			
28	.84			
12		.87		
13		.90		
14		.90		
15		.88		
16		.94		
17		.92		
18		.85		
19		.92		
20			.89	
21			.88	
22			.88	
23			.88	
24			.87	
26			.91	
27			.81	
29				.85
30				.95
31				.92
32				.80

EK-5

Çizelge 12: SBDÖPÖ'nin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
1	.85			
2	.90			
3	.94			
4	.89			
5	.85			
6	.84			
7	.90			
8	.86			
9	.79			
10	.91			
11	.86			
25	.87			
28	.85			
12		.92		
13		.89		
14		.88		
15		.94		
16		.89		
17		.88		
18		.89		
19		.91		
20			.90	
21			.84	
22			.90	
23			.85	
24			.87	
26			.84	
27			.84	
29				.79
30				.86
31				.89
32				.84

EK-6
ANKET FORMU

Sevgili öğretmenim,

“2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılında İlköğretim I. Kademedede Uygulanan Yapılandırmacı Eğitime Dayalı Programın Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” konulu doktora tez çalışması kapsamında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik sizlere anket formu sunulmuştur. Size uygun olan seçeneklere lütfen (X) işareti bırakınız. Araştırmaya değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder. Saygılarımı sunarım.

İlhami BULUT

F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL VE MESLEKİ ÇALIŞMALARINIZA AİT BİLGİLER

- 1- İliniz :
- 2- İlçeniz :
- 3-Okulunuz :
- 4-Sınıfınız :
- 5-Cinsiyetiniz : () Erkek () Kız
- 6-Kıdeminiz : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
- 7-Eğitim düzeyiniz : () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans
- 8-Sınıf mevcudunuz : () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri

EVET

HAYIR

- 9- Okulunuzda matematik laboratuvarı var mı? () ()
- 10- Okulunuzda fen laboratuvarı var mı? () ()
- 11- Okulunuzda bilgisayar laboratuvarı var mı? () ()
- 12- Okulunuzda eğitim amaçlı kullanılan teknolojik araçların (projeksiyon, tepegöz, vb. gibi) saklı tutulduğu bir oda var mı? () ()
- 13- Okulunuzda kütüphane var mı? () ()
- 14- Okulda eğitim amaçlı olarak internetten yararlanabiliyor musunuz? () ()
- 15-Öğrencileriniz okulda internetten yararlanabiliyorlar mı? () ()

<i>Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı</i>	Tamamen	Çok	Orta	Az	Hiç
1- Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
2- Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne derecede uygundur?					
3- Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
4- Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
5- Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
6- Kazanımlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ne derecede uygundur?					
7- Kazanım ifadeleri, ne derecede açık ve anlaşılırdır?					
8- Kazanımlar, birbirleriyle ne derecede tutarlıdır?					
9- Kazanımlar, mevcut koşullarda ne derecede gerçekleştirilebilir?					
10- Kazanımlar, öğrencilerin fiziksel (beslenme, barınma, vb. gibi) ve sosyal (sevme, sevilme, başarılı olma, vb. gibi) ihtiyaçlarını ne derecede karşılamaktadır?					
11- Kazanımlar, öğrencilerin istedik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını ne derecede geliştirmektedir?					
12- Kapsam, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
13- Kapsam, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri vb. gibi) ne derecede içermektedir?					
14- Kapsam, çağdaş bilimsel bilgilere ne derecede uygundur?					
15- Kapsamda yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine ne derecede uygundur?					
16- Kapsam, öğrenci seviyesine ne derecede uygundur?					
17- Kapsam, diğer derslerin kapsamı ile ne derecede tutarlıdır?					
18- Kapsamdaki bilgiler, ne derecede kalıcı ve dayanıklıdır?					
19- Kapsam, ne derecede anlamlıdır?					
20- Programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse ne derecede motive eder?					
21- Öğrenciler, programda ön görülen zihinsel (eleştirel ve yaratıcı düşünme, vb. gibi) ve üst düzey (girişimcilik, karar verme, vb. gibi) becerileri ne derecede kazanırlar?					
22- Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine ne derecede aktif katılırlar?					
23- Etkinliklerde çoklu zeka kuramına ne derecede yer verirsiniz?					
24- Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (drama, araştırma, problem temelli öğrenme, vb. gibi) ne derecede yer verirsiniz?					
25- Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini ne derecede kazandırır?					
26- Programın öngördüğü etkinlikleri uygulamada ne derecede gerçekleştirirsiniz?					
27- Programın öğrenme alanları (okuma, dinleme, yazma, görsel okuma, vb. gibi) üzerine yapılandırılması öğrenmede ne derecede etkilidir (uygundur)?					
28- Program, kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini ne derecede sağlar?					
29- Programda dilbilgisinin ayrı bir öğrenme alanı şeklinde ele alınmayarak, diğer öğrenme alanı içinde verilmesi uygulamada ne derecede etkilidir (uygundur)?					
30- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, kazanımları ölçmede ne derecede uygundur?					
31- Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini (performans sınavları, tartışmalar, sunumlar, vb. gibi) ne derecede uygularsınız?					
32- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) düzeylerini ne derecede dikkate almaktadır?					
33- Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonlarını (öğrenme portfolyolarını) ne derecede tutarsınız?					

Yeni Matematik Dersi Öğretim Programı	Tamamen	Çok	Orta	Az	Hiç
1- Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
2- Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne derecede uygundur?					
3- Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
4- Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
5- Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
6- Kazanımlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ne derecede uygundur?					
7- Kazanım ifadeleri, ne derecede açık ve anlaşılırdır?					
8- Kazanımlar, birbirleriyle ne derecede tutarlıdır?					
9- Kazanımlar, mevcut koşullarda ne derecede gerçekleştirilebilir?					
10- Kazanımlar, öğrencilerin istedik davranışlarını (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) ne derecede geliştirmektedir?					
11- Kapsam, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
12- Kapsam, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) ne derecede içermektedir?					
13- Kapsam, çağdaş bilimsel bilgilere ne derecede uygundur?					
14- Kapsamda yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine ne derecede uygundur?					
15- Kapsam, öğrenci seviyesine ne derecede uygundur?					
16- Kapsam, diğer derslerin kapsamı ile ne derecede tutarlıdır?					
17- Kapsamdaki bilgiler, ne derecede kalıcı ve dayanıklıdır?					
18- Kapsam, ne derecede anlamlıdır?					
19- Programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse ne derecede motive eder?					
20- Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (problem çözme, akıl yürütme, iletişim, vb. gibi) ne derecede kazanırlar?					
21- Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine ne derecede aktif katılırlar?					
22- Etkinliklerde çoklu zeka kuramına ne derecede yer verirsiniz?					
23- Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (işbirlikli öğrenme, problem temelli öğrenme, araştırma, vb. gibi) ne derecede yer verirsiniz?					
24- Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini ne derecede kazandırır?					
25- Programın ön gördüğü etkinlikleri uygulamada ne derecede gerçekleştirirsiniz?					
26- Programın öğrenme alanları (sayılar, geometri, ölçme, vb. gibi) üzerine yapılandırılması öğrenmede ne derecede etkilidir (uygundur)?					
27- Program, kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini ne derecede sağlar?					
28- Program, öğrencilerde matematiğe karşı olumlu duyuşsal özellikleri (tutum, öz güven, vb. gibi) geliştirmede ne derecede etkilidir (başarılıdır)?					
29- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri (performans değerlendirme, portfolyo, vb. gibi) kazanımları ölçmede ne derecede uygundur?					
30- Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini (performans sınavları, proje, görüşme, vb. gibi) ne derecede uygularsınız?					
31- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) düzeylerini ne derecede dikkate almaktadır?					
32- Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) ne derecede tutarsınız?					

<i>Yeni Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı</i>	Tamamen	Çok	Orta	Az	Hiç
1- Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
2- Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne derecede uygundur?					
3- Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
4- Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
5- Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
6- Kazanımlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ne derecede uygundur?					
7- Kazanım ifadeleri, ne derecede açık ve anlaşılırdır?					
8- Kazanımlar, birbirleriyle ne derecede tutarlıdır?					
9- Kazanımlar, mevcut koşullarda ne derecede gerçekleştirilebilir?					
10- Kazanımlar, öğrencilerin fiziksel (beslenme, barınma, vb. gibi) ve sosyal (sevme, sevilme, başarılı olma, vb. gibi) ihtiyaçlarını ne derecede karşılamaktadır?					
11- Kazanımlar, öğrencilerin istedik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını ne derecede geliştirmektedir?					
12- Kapsam, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
13- Kapsam, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) ne derecede içermektedir?					
14- Kapsam, çağdaş bilimsel bilgilere ne derecede uygundur?					
15- Kapsamda yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine ne derecede uygundur?					
16- Kapsam, öğrenci seviyesine ne derecede uygundur?					
17- Kapsam, diğer derslerin kapsamı ile ne derecede tutarlıdır?					
18- Kapsamdaki bilgiler, ne derecede kalıcı ve dayanıklıdır?					
19- Kapsam, ne derecede anlamlıdır?					
20- Programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse ne derecede motive eder?					
21- Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim vb. gibi) ve kişisel nitelikleri (öz saygı, güven vb.) ne derecede kazanırlar?					
22- Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine ne derecede aktif katılırlar?					
23- Etkinliklerde çoklu zeka kuramına ne derecede yer verirsiniz?					
24- Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (drama, gösteri, oyun oynama vb. gibi) ne derecede yer verirsiniz?					
25- Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini ne derecede kazandırır?					
26- Programın ön gördüğü etkinlikleri uygulamada ne derecede gerçekleştirirsiniz?					
27- Programın öğrenme alanları (okul heyecanı, benim eşsiz yuvam vb. gibi) üzerine yapılandırılması öğrenmede ne derecede etkilidir (uygundur)?					
28- Program, kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini ne derecede sağlar?					
29- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri (performans değerlendirme, portfolyo, vb. gibi) kazanımları ölçmede ne derecede uygundur?					
30- Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini (performans sınavları, proje, görüşme, vb. gibi) ne derecede uygularsınız?					
31- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) düzeylerini ne derecede dikkate almaktadır?					
32- Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) ne derecede tutarsınız?					

<i>Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı</i>	Tamamen	Çok	Orta	Az	Hiç
1- Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
2- Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne derecede uygundur?					
3- Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
4- Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
5- Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
6- Kazanımlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ne derecede uygundur?					
7- Kazanım ifadeleri, ne derecede açık ve anlaşılabilir?					
8- Kazanımlar, birbirleriyle ne derecede tutarlıdır?					
9- Kazanımlar, mevcut koşullarda ne derecede gerçekleştirilebilir?					
10- Kazanımlar, öğrencilerin istedik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını ne derecede geliştirmektedir?					
11- Program, öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmelerinde ne derecede etkilidir (başarılıdır)?					
12- Kapsam, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
13- Kapsam, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) ne derecede içermektedir?					
14- Kapsam, çağdaş bilimsel bilgilere ne derecede uygundur?					
15- Kapsamda yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine ne derecede uygundur?					
16- Kapsam, öğrenci seviyesine ne derecede uygundur?					
17- Kapsam, diğer derslerin kapsamı ile ne derecede tutarlıdır?					
18- Kapsamdaki bilgiler, ne derecede kalıcı ve dayanıklıdır?					
19- Kapsam, ne derecede anlamlıdır?					
20- Programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse ne derecede motive eder?					
21- Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, vb. gibi) ne derecede kazanırlar?					
22- Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine ne derecede aktif katılırlar?					
23- Etkinliklerde çoklu zeka kuramına ne derecede yer verirsiniz?					
24- Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (problem temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, araştırma, vb. gibi) ne derecede yer verirsiniz?					
25- Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini ne derecede kazandırır?					
26- Programın ön gördüğü etkinlikleri uygulamada ne derecede gerçekleştirirsiniz?					
27- Programın öğrenme alanları (canlılar ve hayat, fiziksel olaylar, dünya, vb. gibi) üzerine yapılandırılması öğrenmede ne derecede etkilidir (uygundur)?					
28- Program, kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini ne derecede sağlar?					
29- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri (performans sınavları, projeler, yapılandırılmış grid, vb. gibi) kazanımları ölçmede ne derecede etkilidir?					
30- Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini (performans sınavları, proje, sunumlar, vb. gibi) ne derecede uygularsınız?					
31- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) düzeylerini ne derecede dikkate almaktadır?					
32- Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) ne derecede tutarsınız?					

<i>Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı</i>	Tamamen	Çok	Orta	Az	Hiç
1- Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
2- Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne derecede uygundur?					
3- Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
4- Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
5- Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
6- Kazanımlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ne derecede uygundur?					
7- Kazanım ifadeleri, ne derecede açık ve anlaşılırdır?					
8- Kazanımlar, birbirleriyle ne derecede tutarlıdır?					
9- Kazanımlar, mevcut koşullarda ne derecede gerçekleştirilebilir?					
10- Kazanımlar, öğrencilerin istedik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını ne derecede geliştirmektedir?					
11- Kazanımlar, öğrencilerin fiziksel (güvenlik, barınma, vb. gibi) ve sosyal (saygı, değer verme, başarılı olma, vb. gibi) ihtiyaçlarını ne derecede karşılar?					
12- Kapsam, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
13- Kapsam, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) ne derecede içermektedir?					
14- Kapsam, çağdaş bilimsel bilgilere ne derecede uygundur?					
15- Kapsamda yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine ne derecede uygundur?					
16- Kapsam, öğrenci seviyesine ne derecede uygundur?					
17- Kapsam, diğer derslerin kapsamı ile ne derecede tutarlıdır?					
18- Kapsamdaki bilgiler, ne derecede kalıcı ve dayanıklıdır?					
19- Kapsam, ne derecede anlamlıdır?					
20- Programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse ne derecede motive eder?					
21- Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, araştırma, vb. gibi) ne derecede kazanırlar?					
22- Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine ne derecede aktif katılırlar?					
23- Etkinliklerde çoklu zeka kuramına ne derecede yer verirsiniz?					
24- Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (araştırma, tartışma, drama, vb. gibi) ne derecede yer verirsiniz?					
25- Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini ne derecede kazandırır?					
26- Programın ön gördüğü etkinlikleri uygulamada ne derecede gerçekleştirirsiniz?					
27- Programın öğrenme alanları (birey ve kimlik, kültür ve miras, vb. gibi) üzerine yapılandırılması öğrenmede ne derecede etkilidir (uygundur)?					
28- Program, kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini ne derecede sağlar?					
29- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri (performans sınavları, projeler, tartışma, vb. gibi) kazanımları ölçmede ne derecede etkilidir?					
30- Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini (portfolyo, gösteri, sözlü sunum, tartışma, vb. gibi) ne derecede uygularsınız?					
31- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) düzeylerini ne derecede dikkate almaktadır?					
32- Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) ne derecede tutarsınız?					

442

EK-7

T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/1673

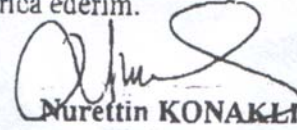
28/03/2005

Konu : Araştırma İzni

İlgi : Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 16.12.2004 tarih ve 41 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler İlköğretim Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi İlhami BULUT'un "Yapılandırımca Eğitime Dayalı Programın Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi" konulu araştırma çalışmasını İlköğretim Okullarında uygulama izin talchi incelenmiştir.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla ekte bir örneği gönderilen anketin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.



Nurettin KONAKLI

Bakan a.

Kurul Başkanı V.

EK _____ :

EK - 1 Anket (7 Sayfa)

DAĞITIM:

Ankara, Bolu, Hatay, İstanbul

İzmir, Kocaeli, Van, Samsun

İl Millî Eğitim Müdürlüklerine.



DCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı No: 98 Kızıllıy 06650 ANKARA
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67 Faks : 418 64 01
e - posta : apk @ meb.gov.tr Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

EK-8
ANKETLERİN UYGULANDIĞI PİLOT İLKÖĞRETİM OKULLARI

Sayı	İl	İlçesi	Okul Adı	Gönderilen Toplam Anket Sayısı	Geçerli Toplam Anket	1-3. Sınıf	4-5. sınıf
1	Ankara	Çankaya	Turhan Fevzioglu	26	24	14	10
2	Ankara	Altındağ	Atıfbey İ.Ö.O.	14	13	8	5
3	Ankara	Gölbaşı	Balbudak İ.Ö.O.	20	16	10	6
4	Ankara	Keçiören	H. Mustafa Tarman	60	45	30	15
5	Ankara	Kızılcihamam	Çağatay İ.Ö.O.	14	14	8	6
6	Ankara	Mamak	Çiğiltepe İ.Ö.O.	15	9	6	3
7	Ankara	Sincan	Cumhuriyet İ.Ö.O.	56	40	26	14
8	Ankara	Beypazarı	Namık Kemal İ.Ö.O.	14	13	7	6
9	Ankara	Ayaş	Bünyamin İ.Ö.O.	9	8	4	4
	Ankara	Haymana	12 Eylül MİLO	13	Veri Gelmedi		
10	Ankara	Etimesgut	Şeyh Şamil İ.Ö.O.	10	9	5	4
	Ankara İli			251	191	118	73
11	İstanbul	Bahçelievler	Bahçelievler	24	22	15	7
12	İstanbul	Bakırköy	İ. Ahmet H. Taşpınar	23	15	11	4
13	İstanbul	Beyoğlu	Hüviyet Bekir MLO	19	13	8	5
14	İstanbul	Beykoz	Hacı Numan İ.Ö.O.	22	19	13	6
15	İstanbul	Beşiktaş	Şair Nedim İ.Ö.O.	22	16	8	8
16	İstanbul	Büyükçekmece	Dr. Hasan Akgün	22	18	10	8
17	İstanbul	Fatih	Çapa	32	18	12	6
18	İstanbul	Fatih	Çapa Atatürk İ.Ö.O.	21	21	15	6
19	İstanbul	Maltepe	Küçükyalı İ.Ö.O.	32	15	8	7
20	İstanbul	Zeytinburnu	Abdülhak Hamit	22	22	11	11
	İstanbul İli			239	179	111	68
21	İzmir	Konak	M. Akif Ersoy İ.Ö.O.	24	24	13	11
22	İzmir	Kiraz	YİBO	18	11	10	1
23	İzmir	Kemalpaşa	Pakmaya İ.Ö.O.	14	13	8	5
24	İzmir	Çiğli	Tüpraş M. E. Bozkurt	20	20	12	8
25	İzmir	Ödemiş	Cumhuriyet İ.Ö.O.	14	9	3	6
26	İzmir	Buca	Vali Rahmi Bey İ.Ö.O.	34	19	14	5
27	İzmir	Karşıyaka	Şehit Cesur İ.Ö.O.	20	18	11	7
	İzmir İli			144	114	71	43
28	Kocaeli	İzmit	28 Haziran Pansiyonlu	20	16	10	6
29	Kocaeli	İzmit	Türk Pireli İ.Ö.O.	15	11	6	5
30	Kocaeli	İzmit	Yahya Kaptan İ.Ö.O.	19	15	9	6
31	Kocaeli	Gebze	Koç İ.Ö.O.	20	18	12	6
	Kocaeli	Gebze	24 Kasım İ.Ö.O.	18	Veri Gelmedi		

32	Kocaeli	Körfez	A. Taner Kışlalı İ.Ö.O.	15	10	6	4
33	Kocaeli	Karamürsel	4 Temmuz İ.Ö.O.	28	22	12	10
34	Kocaeli	İzmit	Ali Kahya İ.Ö.O.	15	15	9	6
35	Kocaeli	Gebze	Tavşancıl Kayapınar	5	4	2	2
	Kocaeli İli			155	111	66	45
36	Samsun	Merkez	Atatürk İ.Ö.O.	29	25	17	8
37	Samsun	Merkez	İstiklal İ.Ö.O.	27	27	16	11
38	Samsun	Çarşamba	Şehit Nuri Pamir İ.Ö.O.	28	28	16	12
39	Samsun	Bafra	Gazi İ.Ö.O.	15	15	8	7
	Samsun İli			99	95	57	38
40	Van	Merkez	Koç İ.Ö.O.	22	20	9	11
41	Van	Merkez	30 Ağustos	25	18	12	6
42	Van	Merkez	İskele YİBO	11	6	2	4
43	Van	Merkez	Mustafa Cengiz İ.O.	34	23	16	7
44	Van	Erciş	Yahya Kemal Beyatlı	17	15	9	6
45	Van	Çaldıran	Atatürk İ.Ö.O.	9	8	5	3
46	Van	Başkale	Fatih İ.Ö.O.	12	10	5	5
	Van İli			130	100	58	42
47	Hatay	Antakya	23 Temmuz İ.Ö.O.	23	15	10	5
48	Hatay	Antakya	İnönü İ.Ö.O.	18	9	5	4
49	Hatay	Antakya	Bitiren İ.Ö.O.	5	5	3	2
50	Hatay	Altınözü	Tokaçlı İ.Ö.O.	2	2	1	1
51	Hatay	Yayladağı	Hisarcık İ.Ö.O.	3	3	2	1
52	Hatay	Kırıkhan	Karaçagıl İ.Ö.O.	7	5	3	2
53	Hatay	Kırıkhan	Kırıkhan YİBO İ.Ö.O.	13	8	5	3
54	Hatay	Belen	Şevket Çalışkan İ.Ö.O.	18	14	8	6
	Hatay	Antakya	Muhtar A. Yiğitoğlu	14	Veri Gelmedi		
55	Hatay	İskenderun	Emel Akçay İ.Ö.O.	20	17	12	5
56	Hatay	Samandağı	Değirmenbaşı İ.Ö.O.	16	12	7	5
	Hatay İli			139	90	56	34
57	Bolu	Merkez	Gazipaşa	25	24	14	10
58	Bolu	Merkez	100. Yıl	14	13	8	5
59	Bolu	Merkez	Karacasu	10	8	4	4
60	Bolu	Merkez	Yukarısoku	12	10	6	4
61	Bolu	Merkez	Paşaköy	12	9	5	4
62	Bolu	Merkez	Çimento Çaydurt	10	10	6	4
63	Bolu	Kıbrısçık	YİBO	9	9	5	4
64	Bolu	Gerede	S. Mithat Dayıoğlu	20	19	11	8
	Bolu İli			112	102	59	43
	Genel Toplamı			1269	982	595	387

ÖZGEÇMİŞ

1974 Diyarbakır doğumluyum. İlk ve orta öğrenimimi Diyarbakır'da tamamladım. 1997 yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı lisans, 2002 yılında ise aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans programlarını bitirdim. Yabancı dilim İngilizce olup, evli ve iki çocuk babasıyım.

İlhami BULUT