

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Kenan YAZICI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YENİ  
İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE ÖĞRETMENLERİN  
DEĞİŞİME KARŞI GÖSTERDİKLERİ DİRENÇ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Danışman

Yrd.Doç.Dr. Türkan AKSU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2009

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Kenan YAZICI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YENİ  
İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE ÖĞRETMENLERİN  
DEĞİŞİME KARŞI GÖSTERDİKLERİ DİRENÇ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Danışman

Yrd.Doç.Dr.Türkan MUSTAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2009

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,**

Bu çalışma, jürimiz tarafından EĞİTİM BİLİMLERİ Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ OLARAK kabul edilmiştir / edilmemiştir.

İmza

Başkan: .....

Üye (Danışman): .....

Üye: .....

Üye: .....

Üye: .....

**Onay:** Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../....

İmza

.....

Müdür

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
TANIMLAR.....	viii
ÖZET.....	ix
SUMMARY.....	xi
ÖNSÖZ.....	xii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: DEĞİŞİM VE DEĞİŞİME KARŞI GÖSTERİLEN DİRENÇ İLE İLGİLİ KURAMSAL BİLGİ .....	2
1.1 Değişim Kavramı.....	2
1.2 Değişim Yönetimi.....	5
1.3 Değişimin Nedenleri.....	7
1.3.1 İşletmeleri Etkileyen İçsel ve Dışsal Nedenler.....	9
1.3.1.1 İçsel Nedenler.....	9
1.3.1.2 Dışsal Nedenler.....	9
1.4 Değişimin Uygulanma Basamakları.....	10
1.4.1 İşletmelerde Değişim Sürecinin Planlanması.....	13
1.4.2 İşletmenin Değişime Hazırlanması.....	13
1.4.3 Değişim İhtiyacının Fark Edilmesi.....	13
1.4.4 Değişim Kararının Alınması.....	14
1.4.5 Değişim Konusunda Üst Düzey Fikir Birliğinin Oluşturulması.....	15
1.4.6 Değişim Kararının Tüm İşletme Birimlerine Duyurulması.....	15
1.4.7 Değişim Süreçlerinin Tasarlanmasının Uygulama Basamakları.....	16
1.4.8 Süreçlerin Yeniden Tasarlanmasının Temel Sonuçları.....	17
1.4.9 Süreçlerin Yeniden Tasarlanmasında Karşılaşılan Sorunlar.....	19
1.5 Değişimin Sınıflandırılması.....	19
1.5.1 Planlı Değişim – Plansız Değişim .....	20
1.5.2 Makro Değişim – Mikro Değişim .....	20
1.5.3 Zamana Yayılmış Değişim - Ani değişim.....	20
1.5.4 Proaktif (Öngörücü) değişim – Reaktif değişim .....	20
1.5.5 Geniş Kapsamlı Değişim – Dar Kapsamlı Değişim.....	21
1.5.6 Aktif Değişim – Pasif Değişim.....	21
1.5.7 İyileştirme Şeklinde Adım Adım Değişim – Radikal Köklü Değişim.....	21

1.6 Değişime Karşı Direnç.....	21
1.7 Direnme Nedenleri.....	22
1.7.1 Kişisel Nedenler.....	25
1.7.2 Toplumsal Nedenler.....	25
1.7.3 Ekonomik Nedenler.....	26
1.8 Direnişi Azaltmanın Yolları.....	28
2. BÖLÜM :YENİ EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	34
2.1 İlköğretimde Program Değişikliğinin Gereklilikleri .....	34
2.2 Programın Özellikleri.....	36
2.2.1 Yeni İlköğretim Programlarının Genel Özellikleri.....	36
2.2.2 Yeni İlköğretim Programlarının Amacı .....	38
2.2.3 Yeni İlköğretim Programlarının Temel Felsefesi.....	41
2.2.4 Yeni İlköğretim Programlarının Yaklaşımı.....	43
2.3 Programların Temelleri.....	43
2.3.1 Toplumsal Temeller.....	43
2.3.2 Bireysel Temeller.....	43
2.3.3 Ekonomik Temeller.....	44
2.3.4 Tarihsel ve Kültürel Temeller.....	44
2.4 Programların Öğeleri.....	44
2.5 İçerik.....	45
2.6 Öğrenme-Öğretme Durumları.....	45
2.7 Ortak Temel Beceriler.....	46
2.8 Değerlendirmenin Temelleri.....	46
2.9 Yapılandırmacı Kuram.....	46
2.10 Yapılandırmacı Öğrenmenin İlkeleri.....	52
2.11 Yapılandırmacı Öğretimin Temel Öğeleri.....	53
2.12 Yapılandırmacı Öğrenmede Ölçme-Değerlendirmenin Özellikleri.....	55
2.13 Yapılandırmacı Sınıf veya Öğrenme Ortamları Nasıldır, Özellikleri Nelerdir?...	55
2.14 Yapılandırmacı Kurama Göre Öğretmenlerin Rolü Nedir?.....	59
2.15 Öğrencilerin Rolü Nedir?.....	60
3.BÖLÜM : İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	63
4. BÖLÜM: İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE ÖĞRETMELERİN DEĞİŞİME KARŞI GÖSTERDİKLERİ DİRENÇ ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA.....	69

4.1 Problem Durumu.....	69
4.2 Problem Cümlesi.....	70
4.3 Alt Problemler.....	70
4.4 Araştırmanın Önemi.....	71
4.5 Sınırlıklar .....	72
4.6 Araştırmanın Yöntemi.....	72
4.6.1 Araştırmanın Modeli.....	72
4.6.2 Evren ve Örneklem. ....	72
4.7 Veri Toplama Aracı.....	73
4.8 Verilerin Toplanması.....	80
4.9 Verilerin Çözümü ve Yorumu.....	80
4.10 Bulgular ve Yorum.....	82
4.10.1 Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımlar.....	82
4.10.1.1 Öğretmenlerin Kişisel (Demografik)Özelliklerine Göre Dağılımı.....	82
4.10.1.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Donanım Özelliklerine Göre Dağılımı .....	83
4.10.2 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	83
4.10.2.1 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	86
4.10.3 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	87
4.10.3.1 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketinin Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	88
4.10.4 Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	89
4.10.4.1 Yeni Programın Değerlendirilmesi Anketinin Alt Problemlere İlişkin Bulguları ve Yorumları.....	89
4.10.4.1.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları.....	89
4.10.4.1.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları.....	91
4.10.4.1.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	94
4.10.4.1.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	99
4.10.4.1.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Okullarındaki Matematik Laboratuvarı Değişkenine İlişkin Bulguları.....	100
4.10.4.1.6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Okullarındaki Fen Ve Teknoloji Laboratuvarı Değişkenine İlişkin Bulguları.....	104

4.10.4.1.7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Okullarındaki İnternet Bağlantısı Değişkenine İlişkin Bulguları.....	106
4.10.4.1.8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Okullarındaki Kütüphane Değişkenine İlişkin Bulguları.....	109
4.10.4.2 Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketinin Alt Problemlere İlişkin Bulguları ve Yorumları...	112
4.10.4.2.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları.....	113
4.10.4.2.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları.....	115
4.10.4.2.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları.....	117
4.10.4.2.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları.....	119
4.10.5 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programları Hakkındaki Görüşleri İle Değişime Karşı Göstermiş Oldukları Direnç Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	122
5. BÖLÜM: SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	124
5.1 Sonuçlar.....	124
5.1.1 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarına İlişkin Görüşleri.....	124
5.1.2 Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Dirence İlişkin Görüşler.....	129
5.1.3 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programları Hakkındaki Görüşleri İle Değişime Karşı Göstermiş Oldukları Direnç Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	132
5.2 Öneriler.....	132
5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler.....	132
5.2.2 Araştırmacılara Öneriler.....	133
KAYNAKÇA .....	135
EKLER.....	142
EK 1: Yeni Eğitim Programlarını ve Değişime Karşı Gösterilen Direnci Değerlendirme Anketi.....	143
EK 2: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi.....	147
EK 3: Özgeçmiş.....	148

**TABLolar**

Sayfa

Tablo 1.1	Değişim Yönetiminde Lider Özellikleri.....	6
Tablo 2.1	Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması.....	50
Tablo 2.2	Davranışçı, Bilişsel ve Yapıcı Öğrenmenin Özellikleri.....	51
Tablo 2.3	Yapısalcı ve Davranışçı Modellerin Karşılaştırmalı Eğitim Durumları.....	52
Tablo 4.1	Evrende Anket Uygulanan Okullar Listesi, Okullardaki Öğretmen Sayıları ve Anket Uygulanan Öğretmen Sayıları.....	73
Tablo 4.2	Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketi Sorularının Öğretmen Değerlendirme Sorularının Faktörlere Göre Dağılımı.....	75
Tablo 4.3	Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketinin Öğretmen Değerlendirme Sorularının Alt Boyutlarına Göre Madde Yük Değerleri, Alfa ve Varyans Değerleri .....	75
Tablo 4.4	Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketi Sorularının Program Değerlendirme Sorularının Faktörlere Göre Dağılımı .....	77
Tablo 4.5	Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketinin Program Değerlendirme Sorularının Alt Boyutlarına Göre Madde Yük Değerleri, Alfa ve Varyans Değerleri .....	77
Tablo 4.6	Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketinin Alt Boyutlarına Göre Madde Yük Değerleri, Alfa ve Varyans Değerleri .....	78
Tablo 4.7	Değişime Karşı Gösterilen Direnç Anketinin Faktörlere Göre Dağılımı .....	79
Tablo 4.8	Değişime Karşı Gösterilen Direnç Anketinin Durumsal Soruları .....	81
Tablo 4.9	Anket Maddelerinin Derece, Seçenek ve Puan Sınırları .....	81
Tablo 4.10	Öğretmenlerin Kişisel (Demografik)Özelliklerine Göre Dağılımı.....	82
Tablo 4.11	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Donanım Özelliklerine Göre Dağılımı .....	83
Tablo 4.12	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Öğretmen Sorularının Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları ...	84
Tablo 4.13	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Program Sorularının Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	85
Tablo 4.14	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Program Soruları Alt Boyutlarının Her Birine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	86
Tablo 4.15	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Öğretmen Soruları Alt Boyutlarının Her Birine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	87
Tablo 4.16	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketinin Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	87
Tablo 4.17	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketinin Alt Boyutlarının Her Birine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	89
Tablo 4.18	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.19	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.20	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Branş Değişkenine	92



	Göre t- Testi Sonuçları .....	
Tablo 4.21	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları .....	93
Tablo 4.22	Kıdeme Göre Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketinin, Program ve Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 4.23	Öğrenim Durumuna Göre Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketinin, Program ve Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 4.24	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Matematik Laboratuvarı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları .....	100
Tablo 4.25	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Matematik Laboratuvarı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.26	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Fen ve Teknoloji laboratuvarı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları .....	104
Tablo 4.27	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları .....	105
Tablo 4.28	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin İnternet Bağlantısı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları .....	107
Tablo 4.29	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin İnternet Bağlantısı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4.30	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Kütüphane Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları .....	110
Tablo 4.31	Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Kütüphane Bağlantısı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları .....	111
Tablo 4.32	Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direncin Durumsal Sorularının Karşılaştırılması .....	113
Tablo 4.33	Öğretmenlerin, Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketin Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.34	Öğretmenlerin, Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketin Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları .....	115
Tablo 4.35	Kıdeme Göre Değişime Karşı Gösterilen Direnç Anketinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	118
Tablo 4.36	Öğrenim Durumuna Göre Değişime Karşı Gösterilen Direnç Anketinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	120
Tablo 4.37	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları .....	123

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1	Değişim Süreci.....	10
Şekil1.2	Değişime Direnç.....	25
Şekil1.3	Değişime Karşı Bireysel Direnmenin Kaynakları.....	26
Şekil1.4	Değişime Karşı Örgütsel Direnmenin Faktörleri.....	27

## TANIMALAR

**Yeni İlköğretim Programları:** Yapılandırmacılık kuramının ilkelerini esas alan; öğrenci merkezli eğitimi benimseyen; öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesini temel alan; öğrencilerin çoklu zekâ çeşitlerine sahip olduklarını dikkate alan ve öğretmenin rehberlik yaptığı bir anlayışa uygun olarak derslerin işlenmesini esas alan bir programdır.

**Program:** Araştırmada yeni ilköğretim programları anlamında kullanılmıştır.

**Eğitim Programı:** Planlanmış etkinliklerle öğreneni hayata hazırlayan ve öğrenmeyi öznel yapmaya yardım eden öğrenme yaşantıları düzeneği.

**Yapılandırmacılık:** Öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir.

**PISA:** OECD' nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

**PIRLS:** Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

**TIMMS:** Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması

## ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeni eğitim programları hakkındaki görüşlerinin ve değişim girişimleri hakkındaki tutumlarının cinsiyet, branş, kıdem ve öğrenim durumu ve okulun fiziki, teknolojik imkânları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2007–2008 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 182 devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 4519 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin, yeni ilköğretim programları hakkındaki görüşlerini ve değişime karşı gösterdikleri direncin boyutunu ölçmek için iki ayrı anket kullanılmıştır. Hazırlanan anketler Antalya'daki 85 resmi ilköğretim okulunda görevli 430 sınıf öğretmeni, 399 branş öğretmeni olmak üzere 829 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-Testi, Anova (farklılık durumuna göre, Tukey HSD Testi ve Dunnett C), Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yeni ilköğretim programları hakkındaki görüşleri orta düzeyde olduğu bulunmuştur Öğretmenler, yeni programı değerlendirme anketinin öğretmen sorularının alt boyutları olan Yöntem ve Teknik alt boyutu çok düzeyde görüşteyken, Etkinlik ve Değerlendirme ve Yeterlilik alt boyutlarında orta düzeyde görüşte olduklarını belirtmişlerdir. İlköğretim okulu öğretmenleri; en yüksek görüşü Yöntem ve Teknik ( $\bar{X}=3,58$ ), en düşük görüşü ise ( $\bar{X}=3,17$ ) Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu alt boyutundan sağlamışlardır. Öğretmenler yeni programı değerlendirme anketinin program sorularının alt boyutları olan Tema, Öğrenci ve Kazanım Boyutlarında orta düzeyde görüşte olduklarını belirtmişleridir. İlköğretim okulu öğretmenleri; en yüksek görüşü ( $\bar{X}=3,35$ ) Tema Boyutu, en düşük görüşü ise ( $\bar{X}=3,18$ ) Öğrenci Yeterliliği alt boyutundan sağlamışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç düzeyinin az olduğu söylenebilir. Öğretmenler, " Deneyim ve Planlama " ve " Beklenti " alt boyutunda "hiç" düzeyde görüşte bulunurken , " Risk ve Uyum " ve " Durumsallık " alt boyutlarında "az" görüşte olduklarını, " Bireysellik " alt boyutunda ise "orta" düzeyde görüşte olduklarını belirtmişleridir. İlköğretim okulu öğretmenleri; en düşük görüşü ( $\bar{X}=1,77$ ) Deneyim ve Planlama " ve " Beklenti, en yüksek görüşü ( $\bar{X}=2,67$ ) " Bireysellik " boyutlarından sağlamıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, yeni eğitim programları hakkındaki görüşleri ile değişime karşı göstermiş oldukları direnç düzeyleri arasındaki ilişkilerin bir tanesi hariç

diğerlerinin negatif yönde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ancak boyutlar arasındaki ilişkilerin 20 tanesi çok zayıf düzeyinde, 9 ilişki zayıf düzeyde olduğu bulunmuştur.

Bununla birlikte cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu ve okulun fiziki, teknolojik imkânları gibi değişkenlerin, öğretmenlerin çeşitli boyutlarda görüş düzeyleriyle ilişkili olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır.

## SUMMARY

This study aims to determine whether the primary school teachers' point of view on the new educational programs that were put into practice in the 2005-2006 educational year show difference according to the variables of sex, branch, seniority, level of education and the physical and educational level of the school.

The research universe constitutes of 4519 primary school teachers who work at 182 state primary schools in the central organizational territory of Antalya in 2007-2008 Educational year.

Two different questionnaires were used to test the teachers' point of view on the new educational programs and their level of resistance to the change. The questionnaires were applied to 430 primary school teachers, 399 secondary school teachers, totally 829 teachers from 85 primary school teachers in Antalya. The data were analyzed by the t-test and the Equality of Means and Analysis of Variance (according to the significant differences, Tukey, HSD Test and Dunnett C) and the Analysis of Correlation.

The research results showed that the teachers point of view on the new education programs are at the "medium" level. Teachers stated to be at the "medium" level on the sub-levels of "Student", "Student Centeredness and Group Work", "Acquisitions", "Counseling and Planning", "Teaching of the Themes and Course Materials". Teachers stated to be at the "high" level on "Teacher" and "Methods". Teachers stated the highest level ( $\bar{X}=3,68$ ) on "Methods"; the lowest level ( $\bar{X}=3,09$ ) on "Student Centeredness and Group Work" sub-levels.

According to the research results, teachers' point of view on their level of resistance to the change could be said to be low. Teachers stated to be at the "exact" level on Planning the Experience and Prospects sub-levels; whereas, they stated to be at the "high" level on the Risk and Adaptation, and Contextuality sub-levels; and they stated to be at the "medium" level on the Individuality sub-level. Primary school teachers stated to be at the "highest" level ( $X=1,77$ ) on Planning the Experience and Prospects sub-levels, and they stated to be at the "lowest" level ( $X=2,67$ ) on the Individuality sub-level.

Apart from one of them, the relation between their point of view on the new educational programs and their level of resistance to the change was found to be negatively meaningful. However, twenty of the relations between the sub-levels were found to be at the "very low" level, nine of them at the "low" level.

Besides, we reached important findings that proved the variables such as sex, branch, seniority, level of education, and the physical and technological means of the school showed meaningful differences regarding the level of the teachers' view on several sub-levels.

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada,

Beni cesaretlendirerek çalışmama yön veren ve sonsuz güvenini hissettiğim değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Türkan AKSU'ya teşekkür ederim.

Eğitimim süresince üzerimde emeği bulunan değerli üniversite hocalarımızdan, Sayın Yrd. Doç. Dr. İlhan GÜNBAI'ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali SABANCI'ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI'ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Cem GÜZELER' ve Sayın Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU'ya teşekkür ederim.

Eğitimim süresince dostluklarından ve yardımlarından dolayı, değerli arkadaşım Arş. Gör. Aylın İSKELE başta olmak üzere tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma, aynı sınıfı paylaştığım Ebru ÖZÇINAR' ve Durak TOPRAK' teşekkür ederim.

Zamanını ayırarak anketleri yanıtlayan tüm öğretmen arkadaşlara ve emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Kenan YAZICI

## GİRİŞ

21. yüzyıl güçlü bir rekabetin, bilgi ve teknolojiadaki hızlı değişimin yaşandığı bir çağ olması özelliği ile örgütleri de yapısal ve işlevsel bakımdan aynı hızda bir değişime zorlamaktadır. Eğitim örgütlerinde ortak amaç için hareket eden en etkili öğelerden birisi olan öğretmenlerin de değişim girişimlerine üst seviyede katılmaları, örgütün etkili bir şekilde kendini yenilemesi, değişmesi açısından önem taşımaktadır.

İnsanlar yaşadıkları toplum içinde değişim yapma ihtiyacı ve isteği içerisinde olabilecekleri gibi, her zaman değişime isteksiz olan, hatta değişimi engelleyen kişi ve gruplar var olabilir. Değişime isteksiz olan ya da aktif olarak değişimi engelleyen kişi ve grupların değişim için ikna edilmesi kolay değildir. Direnç, örgütlerin karşısına bir sorun olarak çıkabilmekte ve bu sorunun çözümü çoğu zaman örgütleri yıpratmaktadır. Direncin nedenlerini doğru analiz etmek örgütsel değişim sürecinde başarıyı artıracaktır.

Bu çalışmanın amacı, yeni ilköğretim programlarını incelemek ve bu çözümleme zemininde, eğitim örgütlerinde işgörenlerin değişim girişimlerine karşı gösterdikleri direncin boyutlarını değerlendirmektir. Bu amaçla araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüş düzeyleri ve öğretmenlerin değişim girişimlerine karşı gösterdikleri direnç düzeylerini belirlemeye çalışılmıştır. Çalışma beş bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde, değişim ve değişime karşı gösterilen direnç ile kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

İkinci bölümde, yeni eğitim programlarının değerlendirilmesi yapılmıştır.

Üçüncü bölümde, yeni programların değerlendirilmesi, değişim ve değişime karşı gösterilen direnç ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde, “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programları Hakkındaki Görüşleri ve Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Arasındaki İlişki İle İlgili Araştırma” başlığı altında problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlıklar, araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, evren örneklem ve verilerin toplanması, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin çözümü ve yorumu, bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci ve son bölümde ise, araştırmanın sonuçları ve önerileri yer almaktadır.



## I.BÖLÜM

### DEĞİŞİM VE DEĞİŞİME KARŞI GÖSTERİLEN DİRENÇ İLE İLGİLİ KURAMSAL BİLGİ

#### 1.1 Değişim Kavramı

Değişim terimi dilimize Fransızca transformation ve variation terimlerine karşılık kullanılmaktadır. Sözlük anlamıyla değişim kelimesi, bir durumu başka bir duruma tercih etme anlamında kullanılmaktadır(Hançerlioğlu 2002, s.57).Türk Dil Kurumu'nun sözlüğüne göre ise değişim; bir zaman içindeki değişikliklerin bütünüdür(Türk Dil Kurumu Sözlüğü).

Değişim genel anlamıyla belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır. Değişim, mevcut olan durumun, çevresel ihtiyaçları karşılayamama durumu karşısında, ihtiyaçları ve eksiklikleri ortadan kaldıracak düzeyde bireysel ya da örgütsel anlamda fikirler üretebilme karar verme ve bunu uygulama sürecidir(Vardar 2001, s21).

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Programlar ulaşılacak amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek belli ilkelere düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok 2004, s.44).

Örgütsel değişim son yıllarda en sık sözü edilen kavramlardan birisidir. Bilim adamları ve uygulamacılar örgütlerin değişik alanlarına yönelik başarılı değişim alanları oluşturmak ve değişim sırasında sorunları çözmek için çaba göstermektedirler. Ancak örgütsel değişimi açıklamak, örgütlerin neden ve nasıl değiştiklerini, hangi değişimlere öncelik verdiklerini ve değişime nasıl yaklaştıklarını açıkça ortaya koymak çok güçtür(Özkara 1999, s.13).

Örgütler teknik yönleri bakımından teknolojik değişimlere, insani yönü bakımından toplumsal ve kültürel değişimlere, ürün ya da hizmet üretimi ve satışı bakımından da ekonomik değişimlerle ilişkilidirler. Bu açıdan bakıldığında örgütsel değişimi açıklamak için disiplinler arası bir yaklaşımla hareket etmek gerekir(Özkara 1999, s.13).

Değişimin, birçok bilim adamına göre farklı yorumları mevcuttur:

Değişim, kavram olarak zaman akışına rağmen aynı kalan bir özellik anlamına gelen 'temellilik' veya 'süreklilik' in karşıtıdır. Bu durumda değişim, zaman içerisinde eski durumda kalmayan bir özelliğe sahiptir(Çelebioğlu 1982, 45).

Örgütsel değişim; teşebbüsün beşeri yönünü meydana getiren bütün örgüt üyelerinin (basta yöneticiler olmak üzere) davranış ve eylem kalıplarında ortaya çıkan olumlu değişimler (Simsek ve Akın, 2003 s.50). Diğer bir tanımlamaya göre örgütsel değişim;

Örgütün planlı veya plansız olarak bir ortamdan başka bir ortama dönüşmesi, kültür, teknoloji, yapı gibi örgütün bir ya da daha fazla alanlarında dönüşümün gerçekleşmesi olarak tanımlanır. (Sayli, 2002, s.81). Tanımlarda da görüldüğü gibi değişim genel olarak, örgütlerin yaşamlarını sürdürme amacı ile çevresine verdiği tepkileri kapsamakta ve onları bir durumdan başka bir duruma dönüştürmektedir(Saylı ve Tüfekçi, 2008, s.195).

Değişim planlı olabileceği gibi plansız olarak da gerçekleşebilir. Bu durumda değişimi, planlı yada plansız bir sistemin, bir süreç veya ortamın belli bir durumdan başka bir duruma geçirilmesi olarak da tanımlamak mümkündür(Sabuncuoğlu ve Tüz 1995,s.47) .

Değişim, herhangi bir şeyi bir düzeyden başka bir düzeye getirmeyi ifade etmektedir. Bu kişilerin, nesnelere yerlerinin değiştirilmesinin yanında kişisel bilgi, yetenek vb.nin mevcut durumundan farklı bir konuma getirilmesini de ifade etmektedir. Organizasyonlardaki değişim de organizasyon faaliyetleri ile ilgili hususlarda mevcut konumdan (durumdan) farklı bir duruma gelme anlamındadır(Geç 2006,s.39)

Genel anlamda değişme, ister planlı olsun, ister plansız, her hangi bir sistemin, bir süreç ya da ortamın, belli bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi olarak tanımlanabilir. Değişme tek başına olumlu ya da olumsuz bir anlam ifade etmemektedir. Belirli bir sürede bir şeyde gözlenen farklılaşma değişme olarak adlandırılmaktadır(Özdemir 2000, s.30).

Değişim, 'örgütlerde yaratıcılık ve yenileşmenin bir parçası' olarak görülmektedir. Buna göre değişme örgütlerde her zaman yöneticinin denetiminde gerçekleşmemektedir. Planlanmamış değişimler kendiliğinden şans eseri veya bir değişme ajanının etkisi olmadan ortaya çıkar. Bunlar arasında, örgütü fiziksel olarak tahrip eden bir grevin fabrikanın kapanmasına yol açması veya kişiler arası çatışmaların bölümler arası ilişkilere rehberlik edecek kurallar oluşturması gibi durumlar sayılabilir(Geç 2006,s.39).

Bir başka tanımlamada ise, örgütlerin geliştirilmesi konusunda kasıtlı ve sistemli değişimler, değişme kavramı ile anlatılmaktadır ve buna göre 'değişme', 'yenileşme' kavramından daha kökten bir kavramdır. Bir kaynaktan değişim, yönü belirgin olmayabilen ve kasıtlı olmayabilen her türlü farklılaşmalar için kullanılmaktadır. Başaran; bilinçli ve olumlu yöndeki değişimleri, 'farklılaşma' olarak tanımlamaktadır (Başaran 1982, s.12).

Bir başka ifadeye göre değişim, bir aktör, bir sistem ve bir çevre arasında meydana gelen, bir karşılıklı etkileşim olayıdır. Bu olay, bir kesinti, dengesizlik veya fark oluşturan bir uyarıcı ile başlar.

Yapılan bir çözümlemede ise, 'değişim' (Düren, 2000,s.25) :

- Bir dönüşüm, şekil değiştirme sürecidir.
- Bir öğrenme sürecidir.

- Bir anlaşma ve fikir birliği sağlama sürecidir.
- İşletme kültüründe ve normlarda, değişiklik gerektiren bir süreçtir.

Değişim yönetimi ise yönetsel kavram olarak eskidir. Ancak, bugünkü değişim ortamı, değişim yönetimine ayrı bir önem ve içerik getirmektedir. 1980'li yıllara kadar değişim, dengeli ve düzenli bir ortamda çaba sarf etmeyi gerektiriyordu. 1990'larda hızlanan ve karmaşıklaşan faktörler, değişim yönetimine stratejik bir boyut kazandırmıştır. Hiçbir kurum ve hiç kimse, değişim faktörlerinin dışında kalmamakta, her şey değişimden etkilenmektedir. Artık hiçbir işletme kendini çevresel faktörlerdeki değişimlerin etkisinden soyutlayamamaktadır(Genç 2006,s.40).

Araştırmacılar değişim güdüsü yaratan etkenlerin etki alanlarına değişimin hızına ve kapsamına göre dört farklı örgütsel değişim düzeyi saptamışlardır (Gordon 1996, s. 665):

- Ayarlama: Çevredeki değişmelerin önceden görülmesiyle gerçekleşen yavaş değişim ya da etkenlik ve etkinliği artırma çabaları
- Uyuma: Çevresel değişmelere yanıt veren yavaş değişim.
- Yeniden Yönelme: Farklı nedenlerden dolayı kimlik, vizyon ve strateji ya da değerlerdeki değişimler gibi örgütün yeniden tanımlanmasını gerektiren süreksiz değişimlerdir
- Yeniden Yaratma: Çevredeki beklenmedik değişmelere ve krizlere cevap vermede süreksiz değişim. Ani ve sert değişimlerdir.

Örgütsel değişim konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde örgütsel değişimi dört ana yaklaşımın olduğu görülmektedir(Dicle ve Dicle 1975, s.672):

- Örgütsel değişimi insan davranışlarının değişimine dayandıran yaklaşımlar: Bu yaklaşımların dayandığı temel varsayım, örgüte katılan bireylerin, özellikle örgütün yöneticilerinin yetenek ve davranışlarında değişiklikler yaparak, örgütün tümünde istenilen değişiklikler gerçekleştirilebilir.
- Örgütsel değişimi yapısal değişime dayandıran yaklaşımlar: Bu görüşler örgütte yaşanan tüm sorunların temelinde yapısal öğelerdeki aksaklıkların olduğunu ileri sürerler. Bu yaklaşıma göre işbölümü, departmanlaşma, rol ilişkileri, iletişimi ve karar verme sistemleri ve yetkinin dağılımı gibi yapısal öğelerindeki karmaşa ve sorunların çözülmesiyle örgütsel değişimin gerçekleşeceği varsayılır.
- Örgütsel değişimi teknolojik değişime dayandıran yaklaşımlar: Bu yaklaşıma göre, örgütsel sorunların çözülmesi ve örgütün daha başarılı bir biçimde işlemesi eski teknolojinin yenisi ile değiştirilmesi ile oluşur.

- Örgütsel değişime sistematik yaklaşımlar: Örgütsel değişimi tek yönlü ele alan yaklaşımların yetersizliği ve sistem kuramındaki gelişmeler örgütün değişik öğelerden oluşan bir bütün olarak görülmesi savunmuştur.

## 1.2. Değişim Yönetimi

Hedefleri ve idealleri olan, insanların çağın refah standartlarına ulaştırmayı amaçlayan toplumların değişimi “isteğe bağlı” değil, bir gereklilik, zorunluluk ve olağan bir süreklilik olarak algılanması beklenir. Yakın zamana kadar yüzyıllara, on yıllara sığan gelişmeler ve değişimler artık yıllara, aylara, hatta günlere sığmaktadır. Her alandaki yöneticilerin konumuzla ilgili olmak üzere eğitim yöneticilerinin bu gerçeği göz önünde bulundurarak yöneticilik alanlarıyla ilgili yaşanan ve yaşanacak olgulara göre yapısal ve davranışsal düzenlemelere gitmeleri beklenir. Bunun da ötesinde yöneticilerin, olayları sadece takip eden değil, olayları hazırlayan, oluşturan ve geleceği kendisi kestirerek yenilikleri başlatan ve geliştiren bir lider konumunda olmaları beklenebilir(Can 2002, s.).

Örgütsel değişimin yapısını açıklamak ve değişim sürecini etkin bir şekilde yönetmek için iki anahtar kavram kullanılabilir: durgunluk ve değişim. Örgütler için durgunluk önemlidir; çünkü bir amacı başarmak için kaynakları sağlayan ve eylemleri yapılandıran bir örgüt belirli derecede durgunluk oluşturur. Değişim ise; örgütün içsel ve dışsal koşullarının yarattığı etkinin bir sonucudur. Bu güçlerin etki alanı, şiddeti ve örgütün varlığını sürdürmesi üzerindeki belirleyici rolü, neyin öncelikle değişeceğini ya da değişmesi gerektiğini belirler(Özkara 1999, s.15).

Örgütsel değişimin yönetiminde misyon, vizyon, strateji, aksiyon ve liderlik işlevleri gereklidir. Örgütte değişimin gerçekleştirilebilmesi için, önce misyonun olması ( belirli bir amacı ) şarttır. Misyon, etkili bir liderlik yönetiminde, geleceğe yönelik hedefleri yani vizyonu oluşturur. Vizyon, misyonun ( amaçların gerçekleşmesi için belirlenmiş olan ileriye ve geleceğe yönelik hedeflerdir. Ancak bu hedeflere başarıyla ulaşabilmek için, stratejilerin belirlenmiş olması, uygulama planlarının hazırlanması ve etkili bir liderlik yönetiminde eyleme konması gereklidir(Aytürk 2000, s.50).

Değişim Yönetimi, stratejik düzeyde, aşağıdaki konuları yakından takip etmeye yönlendirmektedir (Düren, 2000, s.56):

- Müşterilere kulak vermek ve beklentilerindeki olası değişimleri, önceden hissetmek,
- Rekabet koşullarını bilmek ve izlemek,
- Teknoloji konusunda uyanık olmak ve bilgiyi zamanında eyleme çevirmek,

- Katılımcı yönetim ve esneklik yeteneklerini geliştirerek, işletmenin akıllılığını yükseltmek,
- Performans değerlendirmede, kişiselleştirilmiş veya gruplara yönelik ödüllendirmeyi geliştirmek,
- Proje bazında çalışma yöntemleri geliştirerek, enerjiyi, açıkça tanımlanmış hedeflere yönlendirmek,
- İnsan kaynağında yaratıcı potansiyeli belirleyerek geliştirmek,
- Patent, kullanım hakkı gibi, sinerjik ve yenilik yaratacak akıllı yatırımlar yapmak.

Değişimi etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmek ve değişimi başarılı bir şekilde yönetmek için, uygulanması önerilen dört çeşit yönetim tarzı vardır(Aytürk 2000, s.60).

1. İşbirlikçi yönetim tarzı: değişimi tüm personelle birlikte ya da ilgili personelle birlikte kararlaştırma ve uygulama yöntemidir.
2. Danışmacı yönetim tarzı: bilgili, deneyimli ve yetkili personele danışarak ve birlikte karar vererek değişimi gerçekleştirme yaklaşımıdır.
3. Emredici yönetim tarzı: yöneticinin, değişimi tek başına karar verdiği ve birimlere ya da personele bizzat ve doğrudan emir verdiği yönetimi biçimidir.
4. Zorlayıcı ve baskıcı yönetim tarzı: yöneticinin değişimi tek başına karar verdiği ve zorla, baskı, tehdit ve tecziye yöntemleriyle uyguladığı yönetim tarzıdır.

Tablo1.1 Değişim Yönetiminde Lider Özellikleri

BİLGİ	BECERİ	DAVRANIŞ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel Motivasyon</li> <li>• Sosyal sistem olarak organizasyon</li> <li>• Organizasyon ortamı</li> <li>• Yönetim</li> <li>• Proses değiştirme</li> <li>• Öğrenme stili, müşteri koşulları</li> <li>• Gelişme stratejileri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinlemek, vurgulamak</li> <li>• Geri beslemek, sorgulamak</li> <li>• Hedef belirlemek</li> <li>• Yönetimle çelişmek öğrenmeye yönetmek</li> <li>• Analiz etmek, bütünleştirmek</li> <li>• Yaratıcılık problem çözmek</li> <li>• Danışmanlık, görevlendirmek, İletişim kurmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vizyonu oluşturma, insana değer verme ve bunu gösterme</li> <li>• Bürokrasiyi aşma, başarıyı güçlendirme</li> <li>• Gerçeklerle çalışma, örneklerle yönlendirme</li> <li>• Şüphe toleransı</li> <li>• Analiz değerlendirme</li> <li>• İyimser bakış açısı, başarısızlığın kabulü</li> <li>• İşin eğlencesini görme, kolay ulaşabilme, açık olma, model olma</li> </ul>

Kaynak : Fer S, ve Peker S. Polisin Eğitimde Değişim Yönetimi, Hizmet Öncesi ve hizmet-İçi Eğitimi, 21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu, 25-27 Ekim, Ankara, 2001 s,7

### 1.3 Değişimin Nedenleri

Dünyamızda küreselleşmeyle birlikte şu geçişler yaşanmaktadır. (Deniz 1999, s.88):

- Fiber optiklerin, uyduların ve bilgisayar teknolojisinin global iletişimi artırması,
- Dünya genelinde bütünleşmiş ve koordine edilmiş ürün tasarımı, imalat, satış ve hizmetler ile çok uluslu işletmeler,
- Devletlerarasında büyüyen serbest ticaret anlaşmaları,
- Ticaret, finans, iş, ürün ve hizmetler için dünya çapında düzenlemelerin ve standartların ortaya çıkması,
- Finansal pazarların giderek güç kazanması,
- Birçok ülkede yabancı yatırımların ve buna bağlı olarak da çalışanlar üzerindeki yabancı kontrolün artması,
- Bilgi, teknoloji ve bilişim alanında yaşanan hızlı ve sürükleyici gelişmeler.

Küreselleşmeyi getiren önemli faktörlerden biri, bilgi ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmelerdir. Geçerli bilgi ve teknolojinin üretimi ve kullanımı ise, toplumların eğitim sistemlerinin etkililiğine bağlanabilir. Bu nedenle, eğitim, küreselleşmeye neden olan temel unsurlardan biri olarak görülebilir. Eğitim ile küreselleşme arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğu, küreselleşen dünyanın eğitim sistemlerini yenileşmeye zorlarken, eğitim alanındaki gelişmelerin de küreselleşme sürecine hız ve yön verdiği belirtilebilir. Aslında, küreselleşmeyi doğuran temel faktörlerin altında da yatan olgunun eğitim olduğu, diğer bütün alanlardaki gelişmelerin öncelikle eğitimden etkilendiği düşünülebilir. Bu nedenle, küreselleşen dünyada toplumların geleceğinin, ulusal ve uluslar arası rekabetin sonucunun, bireylerarası iletişim ve etkileşimin kalitesinin, dünya pazarlarında üstünlüğün, eğitime ve dolayısıyla okullara büyük ölçüde bağlı olacağı söylenebilir(Çalık ve Sezgin 2005, s. 58).

Ayrıca küreselleşmenin sonuçlarını 5 ana başlık altında toplamak mümkündür (Güzelcik, 1999, s.43):

- Endüstri toplumundan, bilgi toplumuna geçilmesi
- Üretim sektörü yerine, hizmet sektörünün önem kazanması,
- Bireyin önem kazanması,
- Artan küresel rekabet,
- Değişim ve değişen işletmeler.

Bu değişen şartlarla birlikte, örgütler işlevlerini yerine getirme konusunda kendilerini yenileme konusunda arayışa girme ihtiyacı hissetmişlerdir.

İşletmeleri yeni organizasyonel yapılanmalara ya da farklı model arayışlarına iten nedenler iki ana gruba ayrılarak incelenebilir: Bunlardan ilki, küresel düzeyde meydana gelen değişimlerin ve yeniliklerin, dünyanın neresinde olursa olsun, tüm işletmeler üzerinde yarattığı etkilerdir. Diğeri ise, işletmelerin tamamen kendi içsel düzenleriyle dış çevrelerini oluşturan unsurlarda meydana gelen değişikliklerin etkileridir. Öte yandan birinci gruba giren faktörlerin aynı zamanda ikinci gruptakileri de dolaylı yoldan etkilediği söylenebilir (Seymen, 2000,s.70).

Değişimi zorunlu kılan değişik etkenlerden bahsetmek mümkündür. Değişimi etkileyen etkenleri genel olarak iç ve dış olmak üzere ikiye ayırabiliriz. İç ve dış etkenlerin ne olduğu değişimin niteliğine ve nerede gerçekleşeceğine göre değişebilir. Yani değişimin türüne göre incelenmesi gereken iç ve dış etkenler değişebilir. Örneğin, eğitimde gerçekleşecek olan değişim için ve saptıkta gerçekleştirilecek olan değişim için yapılacak iç ve dış çevre incelemesi farklı olacaktır(Erdoğan 2002, s.22).

Özellikle okullara gibi kamu örgütleri ve diğer özel kurum ve kuruluşlarda değişmeyi tetikleyen en önemli etken hükümet politikalarıdır. Bu nedenle okulları dıştan değişime zorlayan en önemli etken hükümet politikaları ve yasalardaki değişimlerdir. Okulları ve bir o kadar diğer tür örgütleri değişime zorlayan diğer bir etken toplumun değerler sistemindeki değişim ve dönüşümlerdir. Örneğin, Türk toplumunda son on yıldır yükselen değer olan kalite arayışı özel okulları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetim ve denetiminde olan devlet okullarında kalite arayışını hızlandırmıştır. Değerler ve beklentilerdeki bu tür değişimlerin bir sonucu olarak son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığımız devlet okullarında stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi gibi işletme kavramlarını okullarda uygulama çabası içine girmiştir. Teknolojideki değişim ve bilgi patlaması örgütleri değişime zorlayan diğer dışsal bir etkidir. Bilgisayar teknolojileri, dijital ve uzaktan eğitim teknolojileri, teknolojiyi sınıf ortamlarına entegre eden yeni öğretim yöntemleri okullarda çok önemli değişmelere neden olmuştur. Son olarak, örgütlerden bağımsız olarak örgütleri değişime zorlayan diğer bir etken süreç ve insana ilişkin değişimlerdir. Örneğin toplam kalite yönetimi insana değişik ve yeni bir bakış açısını yansıtır. (Şimşek 2002, s.4).

Örgütlerin değişimi gerektiren bir takım nedenlerle karşı karşıya gelmesi kaçınılmazdır.Bu nedenle daha iyi hizmet ve ürün üretmeni yollarını bulmak ve iç dış çevrenin değişen beklentilerini karşılamak için değişimi zorunlu kılan nedenler şöyle sıralanabilir(Yetim 1995,s.36):

- Aşırı merkeziyetçilik, bürokrasi ya da kırtasiye
- Örgüt sisteminin kendini yenileyememesi

- Mevcut yönetim ve prensiplerin amaçlara hizmet edemez hala gelmesi
- Mevcut araç-gereç ve ekipmanın yetersiz duruma düşmesi
- Örgütün çevre ile ilişkisinin bozulması
- Kurum içi huzursuzlukların artması ve örgüt ikliminin bozulması
- Örgütün verimliliği artırma, birimler arası çatışmaları ve yönetimdeki belirsizlikleri giderme, ekip çalışmaları geliştirme gibi yönetimi geliştirme çabalarının başlaması

### **1.3.1 İşletmeleri Etkileyen İçsel ve Dışsal Nedenler**

#### **1.3.1.1 İçsel nedenler**

Olumsuz iç çevre koşullarının en önemlileri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Seymen, 2000,s.71):

- Yüksek işgücü devir hızı ve devamsızlık oranı, iş kazalarının artması, mal ve hizmet üretiminde hata oranlarının yükselmesi, düşük işgören performans düzeyleri gibi düşük motivasyon göstergelerinin varlığı,
- İşletmelerin çeşitli departmanları arasında artan koordinasyon güçlüğü, çeşitli kademelerde karar verme ve yetki kullanma süreçlerinde tıkanıklıkların yaşanması,
- Organizasyonel iklimi olumsuz yönde etkileyecek şekilde işgörenler arası uyuşmazlıkların artması; biçimsel olmayan organizasyonların, çalışma atmosferini bozacak ölçüde güç kazanması,
- Yapılan yeniliklere ve çalışma ortamında meydana gelen teknik, organizasyonel ve yönetsel değişikliklere gösterilen tepkilerin artması,
- Organizasyon içi iletişimin bürokratik nedenlerle sağlıklı işleyememesi,

#### **1.3.1.2 Dışsal nedenler**

Dış çevre koşullarının en önemlileri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Seymen, 2000,s.73):

- Küreselleşmeyle birlikte artan rekabet ortamında, şirketler birçok firma arasından sıyrılabilmek için kaliteyi ön plana çıkarma uğraşı içine girmişlerdir. Burada önemli olan müşterilerin her geçen gün değişen isteki ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilmek ve kalitenin sürekliliğini sağlayabilmektir.
- Günümüz müşterilerinin kaliteye verdikleri önem geçmişe nazaran çok farklıdır. Artık müşteriler kaliteyi sadece sunulan mal ve hizmetin nitelikleriyle değil, maliyet ve hız faktörleriyle de değerlendirmektedir.



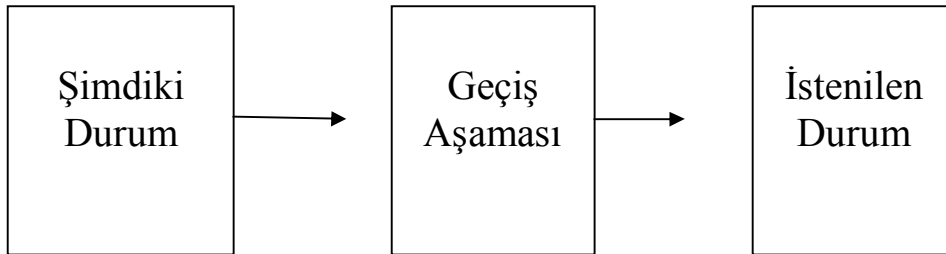
- Hızla değişen teknoloji karşısında işletmelerin, değişime zamanında uyum sağlayabilmek için esnek bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir.
- Hızla gelişen teknoloji, işletme büyüklüğünü ve entegrasyonunu dezavantajlı hale getirmiş; yüksek teknolojiye küçük ve orta ölçekli işletmelerin rekabet gücü artmıştır (Öngör, 1996).
- Seri imalat ve kitlesel pazarlama metotları önem kaybederek; yerlerini butik tipi imalata bırakmaya başlamışlardır. Eskiden birkaç standart ürün üzerine çalışan fabrikaların, bugün müşteri isteklerine yanıt verebilmek için yüzlerce değişik çeşit ürünü bir arada üretmek zorunda kaldıkları görülmektedir.
- Birçok ülkede tekelciliğe imkân veren düzenlemeler kaldırılmıştır. İç piyasalarda rekabet imkânı canlandırılarak, kaliteli ürünlerin imal edilmesi yönünde adımlar atılmıştır.
- İletişim teknolojisinde meydana gelen büyük gelişim sayesinde sanalda olsa sınırlar ortadan kalkmıştır. Artık insanlar bilgiye ulaşmada hiçbir zorluk çekmemekte ve her an her şeyden haberdar olabilmektedirler. Bu da insanları ülke vatandaşlığından çok dünya vatandaşları haline getirmiştir.

#### 1.4 Değişimin Uygulanma Basamakları

Geleceğin dünyasına şimdiden hazırlanmanın ve radikal değişimi başarabilmenin sırrı, değişimi iyi yönetebilmekten geçmektedir. Özellikle 1990'lı yılların başlarından itibaren 'Organizasyonel Değişim Yönetimi' adı verilen yeni bir araştırma alanında değişimin nasıl başarıyla yürütülebileceği inceleme konusu yapılmaktadır.

Örgütsel değişim sürecini ilk ele alan ve inceleyenlerden biri Kurt Lewin olmuştur. Lewin işletmede değişimi üç aşamaya ayırarak incelemiştir. Bu aşamalar; davranış çözümlenmesi (buzların çözülmesi, başlatma), geçiş aşaması (değiştirme veya eyleme geçme, sürdürme), yeniden dondurma (istenen durum, dondurma) aşamalarıdır (Sayılı ve Tüfekçi, 2008,s.196).

Şekil 1.1 Değişim Süreci



Kaynak: Sayılı Halil ve Tüfekçi Ahmet, Başarılı Bir Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Dönüşümcü Liderin Rolü, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergi sayı 3 Ocak-Haziran, Kayseri 2008, s.196

Değişim çabalarının başarılı olması, öncelikle değişim çabaları içerisinde yer alacak kişilerin, değişim ihtiyacına ve değişimin getireceklerine inanmasına bağlıdır. Çalışanların değişim çabalarını daha iyi algılayabilmesi için aşağıdaki yollara başvurulabilir (Düren, 2000):

- Mevcut uygulamaların şu anda yetersiz olduğunu, ya da gelecekte yetersiz kalacağını kanıtlayan veriler sunulması,
- Gelişmekte olan rekabet stratejisinin bir analizinin sunulması ve bu stratejinin, şirketin işgücünü yönetme tarzını ne şekilde etkileyeceğinin gösterilmesi,
- Diğer şirketlerden, seminer ve benzeri faaliyetlerden edinilen bilgiler yoluyla, istihdam ilişkisini yönetmenin daha iyi yöntemleri olduğunu gösteren, harici model veya verilerin sunulması (Peffer, 1995).

Değişimin en çok üzerinde durulan uygulama basamakları ise şunlardır (Düren, 2000):

- Değişime ihtiyaç olduğunun ciddi olarak teşhis edilmesi,
- Değişimden beklentiler konusunda, işletmenin her düzeyi tarafından paylaşılacak bir vizyon ve uyumlu stratejilerin yaratılması,
- Çalışanlar arasında koalisyon oluşturarak, değişim çabalarına mümkün olduğu kadar çok aktif katılımın sağlanması,
- Değişimden en çok etkilenecek kişilere motor roller verilerek, onların teşvik edilmesi,
- Değişim sorumlularının ve proje liderlerinin, sevilen ve karizmatik özellikleri olan kişilerden seçilmesi,
- İletişim, inandırma ve eğitim faaliyetlerine gereken önemin verilmesi,
- Katılımcı ve yaratıcı yöntemleri ön planda tutan çabalara ve faaliyetlere önem verilmesi,
- Değişim faaliyetlerinin, işletmenin maddi ve manevi unsurları arasındaki ilişkileri, dengeyi ve uyumu, en yumuşak şekilde yeniden revize edecek tarzda yönlendirilmesi,
- Yeni sonuç, yöntem ve davranışların, işletme içinde yaygınlaştırılmasının ve bütünleşmenin sağlanması.

Değişim yönetiminde en önemli başarı koşulu; değişime liderlik edenlerin kendilerini değişime adanmasıdır. Yöneticiler, değişim esnasında uzmanlık gerektiren konularda, işletme

içinden veya dışından danışmanlarla da desteklenebilirler. Değişim yönetimi, sürekli bilgilenmeyi ve bilgilendirmeyi gerektiren bir süreçtir. Sürekli bilgilendirilen çalışanların da desteği artacak ve değişim kolaylaşacaktır(Genç 2001, s.46).

Dennis eğitim kurumlarında değişim yönetimi için 13 kural önermektedir. (Dennis 1993, s.5-12):

1. Lider eğitimi sağlanmalı,
2. Sistem yaklaşımı kullanılmalı,
3. Takım yaklaşımı kullanılmalı,
4. Güç paylaşılmalı,
5. Esnek planlama yapılmalı,
6. İnsanların yeni becerileri deneme ihtiyacı ve değişim arasındaki gerilimin ustalıkla kurulması sağlanmalı,
7. Personel geliştirme programları iyi dizayn edilmeli, gelişim programlarını ve durumu sorgulamayı içeren yollarla, profesyonel gelişim gerçekleştirilmeli,
8. Örgüt içinde arkadaşça ortamlar ve araştırma tabanlı yeni buluşlar personelce benimsenmeli,
9. İnsanlarda gerçekleşen değişimin farkına varılması sağlanmalı,
10. Başarısız uygulamalara hazırlıklı olunmalı, yeni beceriler ilk uygulandığı zaman performansta başarısızlıklar olabilir. Bu durum yeni uygulama planıcısının ve uygulayıcısının cesaretinin kırılmasına neden olabilir ve eskiye dönüşü cazip kılabilir. Bu nedenle katılımcılar, bu konuda bilgilendirilmeli,
11. İnsanlara yeni uygulamaların zihinsel anlayışlarını geliştirmeleri için yardımcı olunmalı. Katılımcıların sonraki uygulamayı tartışmak için değişime ihtiyaçları vardır, o uygulamayı davranış boyutuna getirmeden önce, gözlemleyip denemeleri sağlanmalı,
12. Değişim örnekleri aranmalı ve örnek öncüler teşvik edilmeli, değişim örnekleri problem çözümleri için yeni yaklaşımlar oluşturmali,
13. Geniş bir görüş açısına sahip olunmalı, reformlar için ekonomik ve politik yardımlar olmasına rağmen zaman alır. Bu nedenle, örgütler vizyon sahibi olmalı.

Değişim için karar verildiğinde, değişim sürecini oluşturacak aşamalar şöyle düzenlenebilir (Fer S,ve Peker S.,2001 s,5):

- Organizasyonun misyonu oluşturulmalıdır.
- Ulaşılmak istenen ideale ilişkin vizyon geliştirilmelidir.
- Bu vizyona ulaşılabilecek hedefler ve başarı ölçütleri belirlenmelidir.

- Olumlu ve olumsuz yönde değişimi etkileyecek kriter faktörler saptanmalıdır.
- Önceliklere karar vermelidir.
- Hedeflere ulaştıracak kısa ve uzun dönemli değişim programı yapılmalıdır.
- Bu program uygulanmalıdır.
- Uygulama değerlendirilmeli ve gerekiyorsa düzeltme- değiştirme yapılmalıdır.

#### **1.4.1 İşletmelerde Değişim Sürecinin Planlanması**

Her işletmenin yönetim ve organizasyon yapısı, geçmişten gelen birikimleri, deneyimleri, örgüt kültürleri, değişim gereksinimlerinin sebepleri ve beklenen sonuçlar farklı olabileceğinden, izlenecek değişim süreçlerinde de farklılıklar olabilmesine rağmen değişim sürecini yaşayan tüm işletmeler için geçerli bir değişim sıralaması mevcuttur.

İşletmelerin değişim süreçlerini nasıl planladığı, hazırlık aşaması ve işletmenin kendini keşfetmesi olarak iki kısımda incelenebilir(Genç 2006, s.47).

#### **1.4.2 İşletmenin Değişime Hazırlanması**

Değişim çalışmalarının ilk aşaması, işletmenin büyük bir değişime hazırlanmasıdır. Bu aşama, iki temel olgunun gerçekleşmesini sağlamaktadır. Öncelikle işletme üst yönetiminin değişime hazırlanmasını ve daha sonra organizasyondaki diğer çalışanların ilgisini çekerek değişimi benimseyip katılmalarını sağlayacak hazırlık ortamının oluşturulmasıdır(Genç 2006, s.47).

#### **1.4.3 Değişim İhtiyacının Fark Edilmesi**

İşletmelerin organizasyon yapılarında köklü değişime karar verilmeden önce, köklü bir değişime gerçekten ihtiyaç duyulup duyulmadığının ortaya konulması çok önemlidir.

Değişim çağı olarak da nitelendirilebilecek olan bu dönemde örgüt liderleri, değişime açık olmaları kadar, değişim ihtiyacının fark edilmesi konusunda da uzman olmaları beklenmektedir. Sadece zorunlu dışsal etkenlere bağlı olarak değil, yenileşme hareketi olarak da değişim planlanmalıdır.

1980'lere kadar, iş dünyasındaki değişimin nispeten daha yavaş gerçekleştiği ve bu nedenle, evrim yoluyla değişiklikler yapan işletmelerin başarılı oldukları görülebilmektedir. 1980'den itibaren ise değişimin artış hızı çok yükselmiştir. Ortaya çıkan gelişmeler ışığında değişimleri gerektiğinden geç fark eden işletmelerin, değişimde de geç kaldıkları düşünülürse; bunların ancak devrim niteliğindeki değişim programlarıyla kendilerini yenedünyaya kabul ettirebilecekleri görülebilmektedir. Başka bir deyişle, evrim

yoluyla yavaş yavaş gerçekleştirilen ve işletmelerin sorunlarına bütünleştirici bir yaklaşım getirmeyen değişimin, büyük sorunlarla mücadele etmeye çalışan işletmeler için yeterli olması çok güçtür(Genç 2006, s.48).

Genel olarak üç tür işletme, köklü değişim uygulamalarına ihtiyaç duymaktadır. Birinci grubu, maliyetlerin kaldırılamayacak düzeye ulaşması, yüksek oranlı pazar payı ve müşteri kayıpları, performans düzeyindeki hızlı düşüşler gibi son derece ciddi sorunlarla karşı karşıya olan ve köklü bir yapısal değişimi gerçekleştirmekten başka çıkış noktası bulunmayan işletmeler oluşturmaktadır. İkinci grubu ise, bu tür sorunlarla henüz karşılaşmamış oldukları halde yaklaşan iç ve dış tehditleri öngörebilen işletmeler yer alır.

Örneğin, işletmenin finansal verileri tatmin edici görünebilir; ancak, yeni rakipler, değişen müşteri özellikleri ve talepleri, değişen ekonomik, yasal ve sosyo-kültürel koşullar, yani uzaktan da olsa gelecekte işletmeyi sorunlarla karşılaştırabilecek sinyaller mevcuttur. Bunlar, işletmenin başarısını temelden sarsabilecek gelişmelerdir ve vakit geç olmadan büyük bir değişime gidilmesi gerekmektedir. Üçüncü grupta ise, ne şu an itibariyle ne de yakın gelecekte belirgin sorunları olmayan, performanslarının doruk noktasında bulunan işletmeler bulunmaktadır. Ancak bu işletmelerin yöneticileri, rakiplerine karşı üstünlüklerini daha da arttırmak, rekabet çizgilerini iyice yükseltmek ve böylece bir ölçüde rakipsiz kalmak için köklü değişim uygulamalarına girebilirler (Hammer ve Champy, 1997,s. 17).

Kurumdaki değişim ihtiyacının belirlenmesinde, genel durumun ortaya konulması, kurum kültürünün tanınması, yapılan işin gerekliliğinin farkına varılması gibi konularda, üst düzey yöneticilerin bilgisinin yüksek olması, değişim ihtiyacının fark edilmesi kolaylaştıracaktır(Erdoğan 2002, s 30-31).

#### **1.4.4 Değişim Kararının Alınması**

Lider, örgütsel yol göstericilere mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişilerdir. Bu anlamda liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da amaçları değiştirmek için yeni yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir. Bir başka ifade ile lider, doğru olan şeyleri yapmayı hedefleyen kişilerdir(Erdoğan 2002, s.47)

İşletmeler, kendi bünyelerindeki kaynak donanımını, bilgi ve uzmanlığı yeterli görmedikleri takdirde, projeye dış danışmanlık desteği alınması yönünde de karar verebilirler.

Değişim yönetiminde başarılı olabilmek için, öncelikle değişim kararını doğru, sağlıklı, akılcı ve zamanında vermek gereklidir. Bu yüzden, değişime karar vermeden önce,

aşağıdaki değişimi belirleyen faktörleri dikkate almak ve ona göre kararlar vermek gerekmektedir(Aytürk 2000, s.65).

- a) Değişim köklü ve genel bir değişiklik mi?
- b) Değişim gereksinimi zorunlu mu?
- c) Değişimin vatandaşlar üzerinde yan etkileri, olumsuz yönleri ne olacak?
- d) Değişimin örgüt üzerinde ne gibi etkileri olacak?
- e) Değişimin personel üzerinde ne gibi etkileri olacak?
- f) Değişime yönelik iç ve dış baskılar, tepkiler, direnişler ve yan etkiler ne ölçüde olacak?
- g) Değişim ne kadar zamanda gerçekleşecek?
- h) Değişimden etkilenecek olanların katılımı ve katkısı ne olacak?
- i) Değişim ne kadar zamanda gerçekleşecek?
- j) Değişimden etkilenecek olanların katılımı ve katkısı ne olacak?
- k) Değişimi gerçekleştirebilecek yeterli ve nitelikli personel var mı?
- l) Değişim örgütün bütün birimlerini ilgilendiriyor mu?
- m) Değişimin sağlayacağı yararlar ve kazançlar neler olacak?

#### **1.4.5 Değişim Konusunda Üst Düzey Fikir Birliğinin Oluşturulması**

Örgütlerde karar verme ve örgütlenme süreçlerinde, kurmay örgütlenme de denilen yürütme, danışma ve denetleme organlarının ortak fikir birliği oluşturması, alınan kararlarının, başarısında etkili olacağı düşünülmektedir.

Değişim ihtiyacının üst düzey bir yönetici tarafından fark edilmesi ilk adımdır fakat köklü bir değişim çalışmanın hayata geçirilmesi ve sürdürülebilmesi için üst düzey yöneticilerin uzlaşma içinde olması ve destek vermesi vazgeçilmez önem taşır. İşletmelerin hedeflerine ilişkin olarak yönetim ekibinin fikir birliği içinde olmasını ve değişim projesine inanarak destek vermesini sağlamak için, projenin maliyet, risk ve sosyal boyutları konusunda değerlendirilmelerin yapılması, yöneticilerin projeye desteklerinin sağlanmasını ve fikir birliği içinde olmalarını kolaylaştırır(Genç 2006, s.49).

#### **1.4.6 Değişim Kararının Tüm İşletme Birimlerine Duyurulması**

Değişimin fark edilmesi, planlanması daha çok üst yönetsel bir süreçtir. Ancak başarı ile planlanan bir değişim girişiminin başarılı olması için tüm iş görenlerin yük bir değişimi kabullenmesi gerekmektedir. İnsanların iş hayatlarında köklü değişiklikler olacağı fikri, onların endişelenmesine, değişime karşı direnmesine neden olacaktır. Örgütsel başarıyı

sağlayan politika ve uygulamalar iş görenler açısından sorumluluk ve sorun olarak görülebilmektedir.

Örgütsel haber alma kaynakları arasında sayılabilecek, toplantı, resmi yazı, hizmet içi eğitim programları vb. örgütsel değişim sürecinde etkili olarak kullanılarak, değişim girişimlerinden ve uygulama basamaklarından tüm iş görenlerin haberdar olması gerekmektedir. Konu hakkında gerekli bilgi ve donanımlara sahip iş görenler değişim sürecinde daha etkili olacakları söylenebilir.

İşgörenlerin eğitim düzeyleri, beklentileri ve yetenekleri zaman içerisinde değişirken, örgütsel gerçeklerle zıtlıklar artmaktadır. Bu zıtlıkları en aza indirmek için gerekli planlamalar yapılmalı, kararların iş görenler ile alınması sağlanmalıdır.

#### **1.4.7 Değişim Süreçlerinin Tasarlanmasının Uygulama Basamakları**

İşletme içindeki süreçlere yönelik, radikal değişim çalışmaları çeşitli basamaklardan oluşmaktadır. Bunları sırasıyla incelersek(Geç 2006, s.48):

- Neden değişmek gerekiyor? Sorusuna cevap arayış aşaması:

Değişimi uygulayacak işletmenin her şeyden önce değişime neden ihtiyaç duyulduğunu anlatmak üzere eylem planı hazırlaması ve geleceğe yönelik vizyonunu ortaya koyması gerekmektedir. Bu aşama, bir çeşit hazırlık aşamasıdır ve değişimi uygulayacak kişilerin, değişim için motive edilerek, harekete geçirilmelerinin sağlandığı aşamadır.

- Teşhis ve süreçlerin seçimi aşaması:

Bu aşamada, müşteri odaklı iş süreçlerinin belirlenmesi ve ortaya konması gerekir. Mevcut iş süreçleri ortaya konmadan, süreçlere yönelik bir çalışma yapılamaz. Bu ön çalışmanın içinde, işletme içindeki bilgi akışı, kullanılan teknoloji gibi değişim için çok önemli sayılabilecek unsurların da dikkate alınması gerekmektedir.

Uygulamada süreç seçimi, genel olarak, iki türlü yapılmaktadır. Birinci yöntem, önce bir pilot alan belirleyerek uygulamaya başlamak ve alınacak sonuçlara göre karar vermektir. Diğer yaklaşım ise, ilk defada en önemli temel süreçlerin hepsinde, yeniden tasarım faaliyetlerini başlatmaktır (Düren, 2000, 42):

- Mevcut süreçleri ana hatları ile tanımlayarak gözden geçirme aşaması:

Bu aşamada üzerinde çalışılacak süreç enine boyuna incelenmeli, ne derece iyi işlediği, sürecin verimliliğini etkileyen faktörler tespit edilmelidir. Bu aşamada sürece dahil kişilerin de onayının alınması son derece önemlidir.

- Süreçlerin yeniden tasarımı ile ilgili hedeflerin ve ölçüm yöntemlerinin belirlenmesi aşaması:

Çalışmalar sonucunda elde edilecek değişimi ölçebilmek için, aradaki farkı ölçme işlevine sahip göstergelere ihtiyaç olacaktır.

- Süreçlerin temelden değiştirilmelerini öngören yeniden tasarımların ortaya konulması aşaması:

Bu aşamada süreç yeniden tasarlanmalıdır. Bu aşamada müşteri odaklı bir yaklaşım sergilemek gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için de iş için gerekli bilgilere, süreç içinde işgören herkesin hızlı ve kolay bir biçimde ulaşabilmesini sağlayacak bilgi teknolojilerinden yaratıcı bir biçimde yararlanılmalıdır.

- Yeni süreçlere geçerlilik kazandırılması aşaması:

Yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konulan yeni iş süreçlerinin işletme içinde kabul ettirilmesi değişim çalışmalarının en önemli aşamasıdır. Bu aşamada geleceğe yönelik beklentiler ortaya konulmalı, sürece dâhil olanlara gerekli bilgilerin verilmesi ve yeni rollerin açıklanması gerekmektedir.

- Yeni süreçlere geçişin planlanması aşaması:

İşletmeler, değişim çalışmaları esnasında da normal çalışmalarına devam edecekleri için, yeni süreçlere geçiş dikkatlice planlanmalı ve işletmenin faaliyetlerinde herhangi bir aksamaya neden olmamalıdır.

- Yeni süreçlerin uygulamaya sokulması aşaması:

Bu aşama, işletmenin eskiyle olan bağlarını tamamen kopardığı, yeni bir düzenin ve kültürün başlangıç aşamasıdır. Bu son aşamada, süreç üzerinde yeni ihtiyaçlara ve teknolojik gelişmelere göre sürekli iyileştirilmeler yapılmalıdır. Bu safhada, yeni geliştirilen bilgi teknolojilerinin çok iyi takip edilmesi ve bu yeni teknolojilerin iş süreçlerinin işleyişindeki etkinliği nasıl arttırabileceği ve müşterilere daha iyi nasıl hizmet verebileceği dikkate alınarak uygulanmalıdır.

#### **1.4.8 Süreçlerin Yeniden Tasarlanmasının Temel Sonuçları**

Değişim çalışmalarının yapıldığı iş süreçlerinde görülen ortak özellikler şunlardır (Hammer ve Champy, 1997, s.45):

- Pek çok iş, bir tek iş halinde birleştirilir. Birleştirilmiş süreçler, süreç yönetimiyle ilgili genel giderlerin de azalmasını sağlamaktadır. Sürece katılan elemanlar müşterinin gereksinimlerinin zamanında ve sorunsuz halledilmesi konusundaki tüm sorumluluğu üstlenmekte ve böylece, eskisine göre daha az denetime gerek duyulmaktadır.

- Kararları elemanlar verir. Süreçleri yatay olarak birleştirmenin yanı sıra, dikey olarak da birleştirme yapılarak, elemanların yetkileri arttırılır ve kendi kendilerine karar almaları



sağlanır. İşi hem yatay hem de dikey olarak birleştirmenin yararları gecikmelerin önlenmesi, genel giderlerin düşürülmesi ve müşterilerden iyi tepkiler alınmasıdır.

- Sürecin içindeki adımlar doğal bir sıra içinde gerçekleştirilir. Değişim çalışmaları sonucunda süreçler, düz çizgi sıralamasının suntasından kurtulur. Çizgiselliğin yarattığı yapay iş sıralaması yerine, işler doğal akışında gerçekleştirilir. Çizgisellikten arındırma süreçleri iki şekilde hızlandırır. Öncelikle, pek çok işin aynı anda yapılabilmesi sağlanır. İkinci olarak, bir sürecin ilk ve son adımları arasında geçen zamanın azaltılabilmesi, ilk çalışmayı geçersiz kılacak ya da sonraki çalışmayla uyumsuz hale düşürecek büyük değişikliklerin etkisini azaltır. Böylece organizasyonlar, bir diğer gecikme kaynağı olan işin yeniden yapılması sorunuyla daha az karşılaşır.

- Süreçlerin pek çok versiyonu oluşturulur. Günümüz ortamının taleplerine yanıt verebilmek için aynı sürecin pek çok versiyonuna ihtiyaç vardır. Her sürüm; başka pazarların, durumların veya girdilerinin gereklerine göre ayarlanmış olmalıdır.

- Geleneksel tek boyutlu süreçler, genelde oldukça karmaşıktır, zira geniş bir vaka yelpazesine uyacak özel prosedür ve istisnaları içermesi gerekmektedir. Çok versiyonlu bir süreç ise tam tersine basit ve kolaydır, zira her versiyon kendisine uygun vakalarla ilgilenmektedir.

- İş, en mantıklı yerde gerçekleştirilir. Değişim sonrası süreçler ile organizasyonlar arasındaki bağlantı eskisinden çok farklı olabilir. Tüm sürecin performansının artırılması amacıyla iş, organizasyon sınırlarının ötesine aktarılabilir.

- Kontrol ve denetimler azaltılır. Geleneksel süreçler hiçbir değer yaratmayan, sadece elemanların istismar etmemelerini sağlayan kontrol ve denetim adımlarıyla doludur. Değişimin uygulandığı süreçlerde ise iş yapıldığı anda kontrol edilmesinden, umumi veya geciktirilmiş kontroller tercih edilir. Bu kontrol sistemleri, suiistimalin yakalanacağı anın geciktirilmesi ya da tek tek vakalar yerine bütünün incelenmesi nedeniyle az sayıda ve ufak çapta suiistimale açıktır.

- Mutabakat en aza indirilir. Süreçteki harici bağlantı noktalarının sayısı azaltılarak, mutabakat yapılmasını gerektiren birbirleriyle uyumsuz veri alınması olasılığı azaltılır.

- Müşteri ile tek temas noktası oluşturulur. Sürecin adımları çok karmaşık ya da bir tek kişi veya küçük bir ekip tarafından gerçekleştirilmeyecek kadar dağınık olduğunda bu mekanizma işe yaramaktadır. Karmaşık olan süreçle müşteri arasında tampon vazifesi gören vaka yöneticisi, müşterinin sorularını tek başına yanıtlamaktadır ve bunu gerçekleştirebilmesi içinde süreci gerçekleştiren bireylerin kullandığı bilgi sistemlerine rahatlıkla ulaşabilmesi gerekmektedir.

- Merkeziyetçi işlemler yaygınlaştırılır. Bilgi teknolojisi, şirketlerin ayrı birimlerinin tamamen özerkmiş gibi faaliyet gösterip yine de merkeziyetçiliğin yarattığı boyut ekonomisinden yararlanabilmelerini sağlamaktadır. Örneğin, saha satış temsilcilerinin telsiz modemlerle merkezi ofise ya da şirketin genel merkezine bağlanabilen bilgisayarlarla donatılması, satıcılara toplanan bilgilere anında ulaşma olanağı vermektedir. Ayrıca, kullanılan yazılımlara yerleştirilen kontroller, satıcının mantıksız fiyatlar vermesini ya da şirketin karşılayamayacağı teslimat programları veya diğer şartlar belirlemesini engellemektedir.

#### **1.4.9 Süreçlerin Yeniden Tasarlanmasında Karşılaşılan Sorunlar**

Genel bir sınıflama yapmak gerekirse, süreçleri yeniden tasarlama çalışmalarının iki konuda risk taşıdığı söylenebilir (Koçel, 1995,s. 265):

Birincisi 'fonksiyonel risk' olarak adlandırılabilir olan, yanlış sistem ve işlerin seçilmesi, yetersiz tanımlama ve prosedürle, yetersiz bilgi akış sisteminin ve teknolojisinin kullanılması gibi hususları içeren risk faktörüdür. Bu anlamdaki risk, niteliği itibariyle teknik bir karakter taşımaktadır. Bu hususlarda yapılan hatalar ve yanlışlar, süreç yenilemenin başarısını olumsuz olarak etkilemektedir.

İkinci risk grubu, 'politik risk' olarak adlandırılmaktadır. Bu grup, üst kademenin yetersiz desteği, işletme içinde değişime gösterilen direnç, baştaki arzu ve hırsın zamanla kaybolması gibi hususları içermektedir. Öte yandan fonksiyonel riskin yüksek olması politik risk derecesini de yükseltmektedir.

Süreçleri yeniden tasarlama çalışmaları sırasında karşılaşılan en büyük sorun, politik risk grubu içerisinde yer alan, değişime karşı gösterilen direniştir.

#### **1.5 Değişimin Sınıflandırılması**

Erdoğan'a göre değişim kuramlarına göre sosyal sistemlerde üç tür değişimden bahsedilmektedir(Erdoğan 2002, s. 17):

- İşlevsel Değişim, Bir işin yapılış biçim ve biçimlerinde yapılan değişimlerdir. İşin yapılış sırası, hızı ve işin yapılışını etkileyen kurallarla ilgilidir. Müfredata bazı derslerin eklenmesi ve çıkarılması işlevsel değişime örnek gösterilebilir.
- Teknolojik Değişim, işi yapmada kullanılan araç ve gereçlerin değişmesidir. Ders kitaplarının değiştirilmesi, okullarda internet ağının kullanılması teknolojik değişime örnek gösterilebilir.

- Sistematik (yapısal) Değişim, işin doğasının değişmesidir. Amaçların ve eylemlerin odak noktasının yeniden belirlenmesidir. Sistem düzeyinde top yekûn değişmeyi ifade eder.

Değişimin, farklı açılardan ele alınarak yapılmış sınıflandırmaları mevcuttur. Bunların başlıcaları (Koçel, 1999,s 74):

### **1.5.1 Planlı Değişim – Plansız Değişim**

Planlanmış değişim, performansta örgüt içersindekilerin düşünerek yarattıkları bir tepkidir. Değişim liderleri tarafından başlatılan, önceden kararlaştırılıp uygulanan değişim çabalarıdır. Değişim çalışmalarının çoğu planlı değişim kapsamındadır.

Plansız değişim ise; değişimin amacının, yönünün ve süreçteki aşamalarının önceden düşünülmediği; organizasyonun üzerine gelen, dolayısıyla uymaktan başka çaresinin olmadığı değişimi ifade etmektedir.

### **1.5.2 Makro Değişim – Mikro Değişim:**

Makro ve mikro değişim faaliyetleri ise, organizasyonda değişime konu olan hususların sayısı ile ilgilidir. Makro değişim, organizasyonun bir bütün olarak tamamının değişime konu olmasını ifade etmektedir. Örgüt geliştirme olarak bilinen bu değişim birçok strateji ve tekniğin; organizasyonun bir bütün olarak performansının yükseltilmesi için kullanılmasını ifade etmektedir.

Mikro değişim ise, organizasyon içinde, alt ve üst düzeyde herhangi bir konu ile ilgili değişimi yapmayı ifade etmektedir.

### **1.5.3 Zamana Yayılmış Değişim - Ani Değişim:**

Bazı işletmelerde değişimin gerçekleştirilmesi zamana yayılır ve adım adım hedefe ulaşılmaya çalışılmaktadır. Buna karşılık bazen de ani değişimin öngördüğü düzenlemeler kısa sürede tamamlanarak değişim gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

### **1.5.4 Proaktif (Öngörücü) Değişim – Reaktif Değişim:**

Bir değişimin proaktif olması tahmin edilen çevre koşullarına göre, organizasyonun iş, faaliyet ve prosedürlerinin değiştirilmesini, dolayısıyla tahmin edilen şartlar gerçekleştirildiğinde organizasyonun hazır olmasını ifade etmektedir. Buna karşılık reaktif değişim, önceden tahmin edilen koşullara göre organizasyonda değişim yapmak değil, fakat fiilen karşılaşılan koşullara uyabilmek için değişim yapmaktır.

### **1.5.5 Geniş Kapsamlı Değişim – Dar Kapsamlı Değişim:**

Geniş kapsamlı ve dar kapsamlı değişimden vurgulanmak istenen, organizasyonda değiştirilmek istenen hususların sayı ve yaygınlığının geniş veya dar kapsamlı olmasıdır.

### **1.5.6 Aktif Değişim – Pasif Değişim:**

Pasif değişim, organizasyonun, dış çevresinde gelişen koşullara uyum sağlayabilmek için kendi bünyesinde değişim yapmasıdır. Buna karşılık aktif değişim, organizasyonun yenilik yaparak dış çevresini etkilemesi ve değiştirmesidir.

### **1.5.7 İyileştirme Şeklinde Adım Adım Değişim – Radikal Köklü Değişim:**

İyileştirme şeklinde adım adım yapılan değişim keskin bir şekilde yansımamakta ve yöneticilerin çalışma hayatları boyunca yüz yüze geldikleri yüzlerce durumu kapsamaktadır. İş yapma metotlarını, iş süreçlerini; fabrika yerleşim planını, yeni ürünün piyasaya sürülme yönteminin değiştirilmesini ve insanların sanki eskinin devamı gibi gördükleri diğer durumları içermektedir.

Radikal köklü değişim ise adından da anlaşılacağı üzere, mevcut durumu tamamen ve radikal bir şekilde değiştirecek değişim çabalarını kapsamaktadır.

## **1.6 Değişime Karşı Direniş**

Evrimsel değişim, kendiliğinden gerçekleşen bir değişim süreci olması nedeniyle kolay; buna karşın devrimsel değişim insanların bilinçli plan ve uygulamaları ile gerçekleşen bir süreç olması nedeniyle pek o kadar kolay değildir. Özellikle, devrim niteliğinde köklü/radikal değişimleri başarmak hem oldukça zor, hem de başarısızlığın faturasının yüksek olacağı düşünülürse tehlikelidir. Bir ülke için yapılacak radikal değişimler toplumun yararına olsa da, yapılacak değişimlere çeşitli kesimlerin aktif ya da pasif olarak tepkisi ve direnişi söz konusu olabilecektir. Aynı şekilde herhangi bir organizasyonda yapılacak radikal değişime bazı yöneticiler ve çalışanlar çok çeşitli nedenlerle karşı çıkabilirler ve engel olabilirler(Aktan 2002, s.1)

Daha önceden yapılan araştırmalarda değişime karşı gösterilen direnç başarısızlığın simgesi ya da yok edilmeye çalışılan bir terim olarak gösterilmiştir. Frances (1995, s.62) direncin, değişime karşı genel bir isteksizlik, gerici bir davranış bahsederken Lawrence dirençten kafa karıştırıcı, inatçı bir problem olarak bahsetmiştir. Son zamanlarda değişime karşı gösterilen direnç konusunda daha objektif ve pozitif bir bakış açısı geliştirilmiştir. Bu

alternatif bakış açısına göre değişime karşı gösterilen direnç daha kabul edilebilir ve daha doğal bir süreç olarak görülmüştür(Giongreco ve Peccei 2005, s.1812).

İnsanlar yaşadıkları toplum içinde değişim yapma istek ve arzusunda olabilirler. Hem bireyler arası hem de bireyler ile devlet arasındaki ilişkilerin daha iyi bir şekilde oluşturulması arzulanmasına rağmen bunu gerçekleştirmek pratikte hiç de kolay değildir. Değişimi isteyen kişi ve gruplara karşı her zaman değişime isteksiz olan, hatta değişimi engelleyen kişi ve gruplar var olabilir. Bu değişime isteksiz olan, ya da aktif olarak değişimi engelleyen kişi ve grupların değişim için ikna edilmesi kolay değildir. Öte yandan değişimi isteyen kişi ve grupların değişim taleplerinin ne ölçüde toplum yararına olduğu da ayrı bir husustur(Aktan 2002, s.2).

Yeni bir düzen kurmak girişimi zor, tehlikeli ve başarısı kuşkulu bir eylemdir. Örgütteki tüm sürtüşme, çatışma, bölünme ve ayrılmalar değişme ekseninde toplanabilmektedir. Değişim politikası uygulayıcıların anlayabileceği ve kabul edebileceği nitelikte olmazsa değişim direnme ile karşılaşacaktır. Değişime karşı dirence neden olan etkenler değişim girişiminin sahipleri tarafından anlaşılabilir ise değişimin gerçekleştirilmesi güçleşecektir. Bu nedenle, değişimin yönetimi değişime karşı direncin olası nedenlerini incelemeyi gerektirmektedir(Geç 2006 s.55).

Direnç, örgütlerin karşısına bir sorun olarak çıkabilmekte ve bu sorunun çözümü çoğu zaman örgütleri yıpratmaktadır. Örgütleri sistem yaklaşımı içerisinde düşünüp, direncin nedenlerini doğru analiz etmek örgütsel değişim sürecinde başarıyı artıracaktır. Değişimin gerçekleştiği çevre ve koşullar göz önünde alındığında, direnç gibi olumsuz davranışlarla karşılaşma oranı azalacaktır(Giongreco ve Peccei 2005, s.1812).

### 1.7 Direnme Nedenleri

Örgütlerde herhangi bir değişim girişimi çeşitli nedenlerden dolayı işgörenlerin direnişi ile karşılaşabilir. Çağımızda değişim girişimlerinin sıklığına bağlı olarak, iş görenler sürekli yeniden yapılanma sorunu ile karşılaştıkları düşünülmektedir. İş görenin, işini kaybetme korkusu, yaşadığı belirsizlik durumu, yeni bilgi ve beceri kazanma zorunda olması durumu, daha önceki yaşadığı başarısızlıklar direnme nedenleri olarak sıralanabilir.

Değişime karşı insanların yarattıkları engeller incelendiğinde, aşağıda belirtilen nedenlerin, değişime engel oluşturan davranışlara neden olduğu gözlenmektedir(Erkmenol 1997, s.95):

- Değişimin neden ve sonuçlarına ilişkin belirsizlik
- Mevcut alışkanlıklardan, yarar ve menfaatlerden vazgeçmede isteksizlik

- Önerilen değişimin zayıf yönlerinin farkında olmak
- Kontrolün kaybolması
- Şüphe
- Sürpriz
- Farklılıkla karşılaşma korkusu
- İtibarın kaybolması
- Yetersizlik endişesine katılma
- Dalgalanma etkisi
- Aşırı çalışmak

Değişime karşı tepki ve direnç, genel olarak insan doğasında vardır. Çünkü her insan alışkanlıklarıyla beraber yaşar ve bu alışkanlıklarından vazgeçmesi ve ayrıca mevcut haklarından ve çıkarlarından fedakârlık etmesi de kolay değildir. Onun için her değişimde tepki ve direnç doğması doğaldır ve olağandır. İşgörenlerin değişime karşı direnç göstermelerinin nedenleri olarak şunlar sıralanabilir(Aytürk 2000, s.55):

- a) Bireysel değerlere ve alışkanlıklara tehdit olması
- b) Empoze edilen değişimden memnun olmama
- c) Yöneticiye güvenmeme
- d) Değişimin yanlış olduğuna, gereksiz ve yararsız olduğuna inanma
- e) Ekonomik tehdit olması
- f) Bireysel problemler doğması
- g) Örgütsel ilişkilerde değişiklik olması
- h) Personele danışılmaması
- i) Kişisel kıskançlık ve düşmanlık olması
- j) Değişimin açıklanmaması

Aktan'ın yapmış olduğu incelemede değişim karşısında gösterilen direnci 4 ana başlık altında toplamıştır(Aktan 2003, s.368).

- Statüko,
- İnsanın doğası ve davranışları
- Sistem (Mevcut kurallar, normlar ve kurumlar),
- Çıkar ve baskı grupları

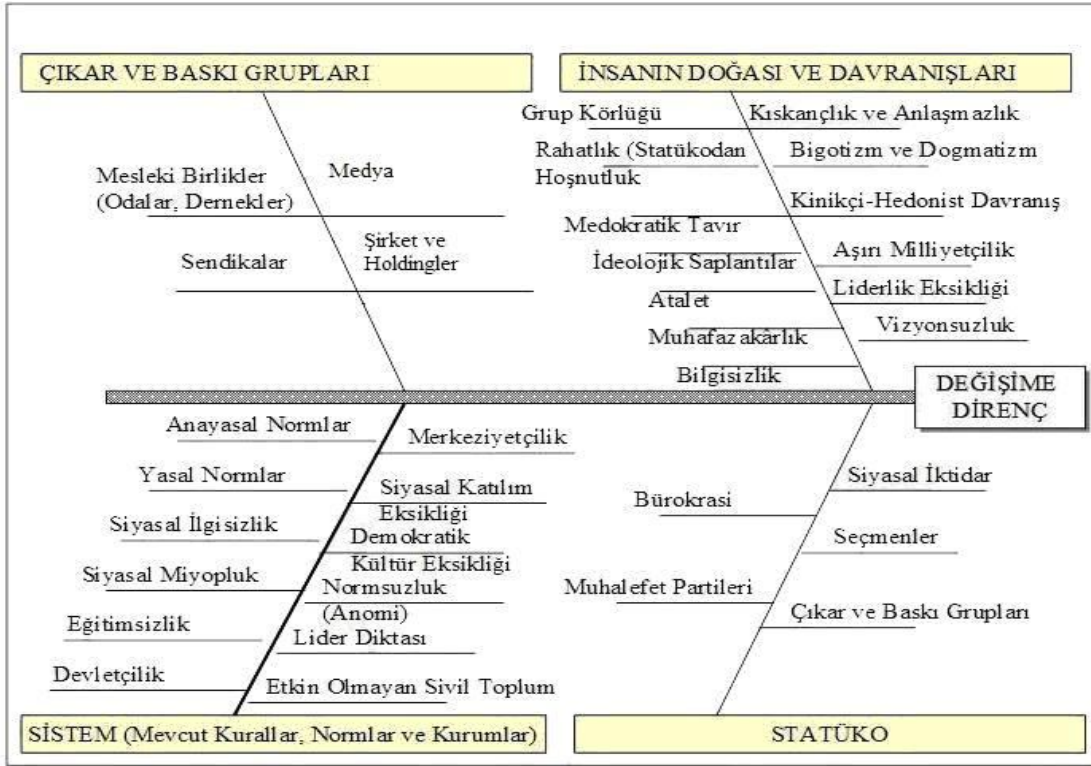
Aktan'a göre değişime direnen kesimleri ya da değişimin önündeki engeller şunlardır (Aktan 2003, s.365)

- Statüko.

- Çıkar ve baskı grupları.
- Hoşnutlar grubu.
- Kinikizm ve kirene ahlakı.
- Bilgisizlik.
- Dogmatizm.
- Muhafazakârlık
- Korku.
- Aşın milliyetçilik ve şovenizm.
- İşçi sendikaları.
- Ordu.
- Medya.
- Kıskançlık ve anlaşmazlık.
- Değişimi yararsız ve önemsiz görme.
- Grup körlüğü
- Toplumsal Kayıtsızlık

Her örgütte değişmeye karşı direncin farklı nedenleri olabilmektedir. Ancak bir çok örgütte söz konusu edilebilecek olan ve yaygın olarak söz konusu edilen etkenler arasında şunlar bulunmaktadır: Yetersizlik duygusu, bir şeyler kaybetme korkusu, yanlış anlama ve güven eksikliği, farklı değerlendirmeler, huy, psikoloji, değişimin yaratacağı gerçek tehditler, değişimin zorla açıklanmaksızın empoze edilmesi, liderliğin güven vermemesi, duygusal nedenler (Genç 2006, s.55).

Değişime karşı direnç çok farklı şekillerde etkili olabilmektedir. Özellikle yöneticilerin planladıkları sorunlar olarak karşılarına çıkabilir. Genel olarak değişime karşı gösterilen direnç şekillerini iki grupta toplayabiliriz. Açık ya da belirgin direnme; İş bırakma, üretimi azaltma, kötü mal üretme ve sabotaj biçiminde kendini gösterebilir. Gizli ya da pasif direnme; işe gecikmeyi artırma, işe gelmeme, iş değiştirme isteği, istifa, güdüleme eksikliği, artan iş kazaları, düşük moral, şekillerinde ortaya çıkabilir(Özdemir 2000, s.61).



Şekil 1.2 Değişime Direnç

Kaynak: Aktan Coşkun Can, Kamu Yönetiminde Reform Yapmaya Engel Olan Aktörlerin Ve Faktörlerin Bir Tahlili, Türk İdare Dergisi, Ankara 2002.

İş görenlerin değişmeye karşı direnmesinin nedenlerini üç kümede toplayan çalışmalar bulunmaktadır. Bunlar, kişisel, toplumsal ve ekonomik nedenlerdir (Genç 2006, s.45):

### 1.7.1 Kişisel Nedenler

Kişisel nedenlere dayalı direnmenin temelinde kişinin kendine karşı güveninin sarsılması, başarısızlık korkusu gibi değişkenlerin bulunduğu belirtilmektedir. Kişisel nedenler arasında, işgörenin bir işte uzun yıllar alan ustalaşmasının bir yenileşmeyle elinden alınması; işgörenin bağlandığı, inandığı değer ve düzgülerin yerine yenilerinin konması; yenileşmenin getireceği yeni iş ve eylemlerde başarısız olma korkusu, yeni işin eskisine göre daha bıkırtıcı veya düşük değerde olması gibi durumlarda işgörenlerin değişmeye karşı göstereceği direnç sayılmaktadır.

### 1.7.2 Toplumsal Nedenler

Toplumsal nedenlere dayalı direnci ortaya çıkaran durumlar arasında ise işgörenlerin üyesi olduğu kümelerden kaynaklananlar bulunmaktadır. Toplumsal direnç nedenleri olarak



belirtilebilecek bu nedenler arasında, değişimin getirdiği değer ve düzgülerin bir kümenin değer ve düzgüleriyle çatışması, gelen yeniliğin kümenin varlığını tehdit etmesi, işgörenlerin dayandıkları ya da bağlandıkları kişileri değişim sonucu ellerinden çıkaracakları korkusu yaşamaları, kişiler arası kurulu ilişkilerin bozulacağı korkusu sayılmaktadır.

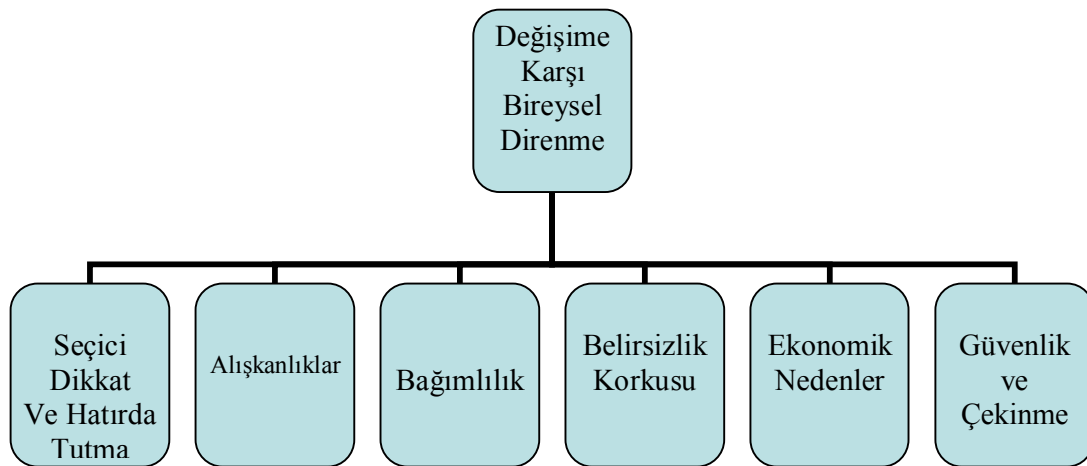
### 1.7.3 Ekonomik Nedenler

Ekonomik nedenlerin başlıcaları arasında, "yenileşmenin getirdiği işsizlik korkusu, çalışma saatinin çoğalması, ücret karşılığı yapılan fazla çalışmanın kaldırılması, ücretin azaltılması, iş hızının artması tehlikesi" bulunmaktadır.

Bir örgütte değişmeye karşı direnmenin iç nedenleri dışında dış nedenlerine de dikkati çekmektedir. Buna göre, "dışardan gelen direnme, örgütün çıktılarını kullanan sistemlerden gelmektedir. Bunlar ya doğrudan ya da siyasal erk yoluyla dolaylı olarak örgütün yenileşmesine karşı çıkmaktadırlar. Ancak örgütlerdeki değişimler değişmeyi isteyen çevrelerin de bulunması nedeniyle olacağı için ve genellikle bu çevreler daha çok olacağı için değişmeye direnen güçlerin örgüte zarar vermelerinden kaçınılabileceği düşünülmektedir.

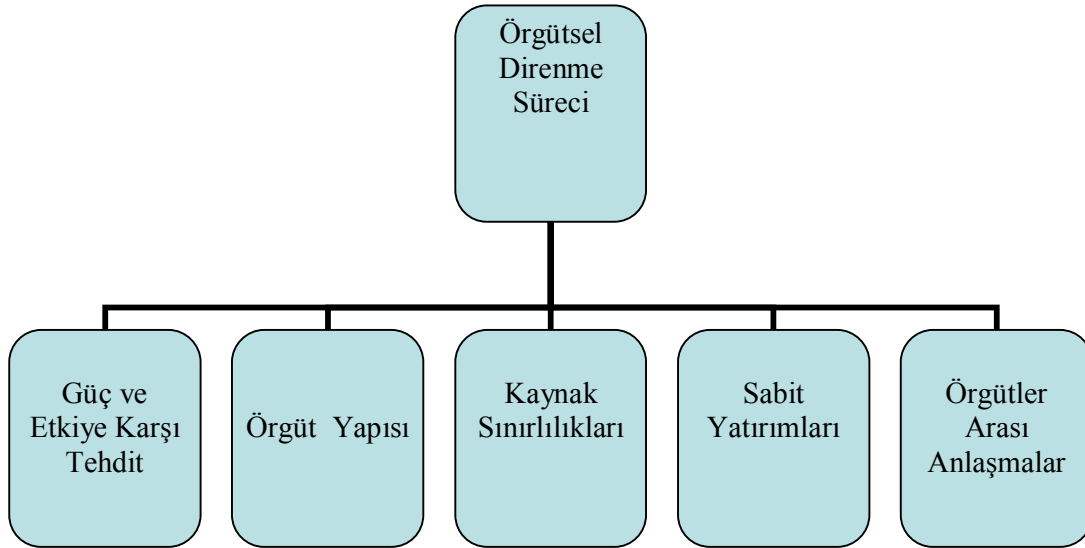
Öte yandan değişmeyi engelleyen diğer etkenler arasında da; örgütsel önderlikten yoksunluk, araştırmasızlık, bilgisizlik, dogmatizm, yetkincilik (mükemmeliyetçilik), uyuşukluk, umursamazlık, bilgiçlik, bürokratik engeller, kırtasiyecilik sayılmaktadır(Geç 2006,s.45).

Değişime karşı gösterilen direnç incelendiğinde genel olarak iki kaynağa dayandığını söyleyebiliriz. Bunlar bireysel ve örgütsel nedenler olarak sıralanabilir.



Şekil 1.3 Değişime Karşı Bireysel Direnmenin Kaynakları

Kaynak: Don Hellriegel ve Diğerleri, Organizational Behavior, Fourth Edition, WestPublishing Company, 1986, s.583.



Şekil 1.4 Değişime Karşı Örgütsel Direnmenin Faktörleri

Kaynak: Don Hellriegel ve Diğerleri, Organizational Behavior, Fourth Edition, WestPublishing Company, 1986, s.583

Değişime, yenileşmeye ve gelişmeye karşı en büyük engel, öncelikle, örgütlerin kendileridir. Bunun yanında çevresel, ekonomik, sosyal ve bireysel engeller de vardır(Ergül 2003,s.280).

a) Örgütsel Engeller:

1. Lider yöneticiden yoksunluk
2. Araştırma ve geliştirmenin eksikliği ve pasifliği
3. Bilgisizlik
4. Dogmatizm
5. Yetkinlik
6. Tembellik
7. Bürokratik engeller
8. Kırtasiyecilik
9. Statükoculuk
10. Yetki tekelciliği ve merkeziyetçilik

b) Çevresel engeller

- c) Ekonomik engeller
- d) Toplumsal engeller
- e) Bireysel engeller

### 1.8 Direnişi Azaltmanın Yolları

Son yıllarda değişime karşı gösterilen direnç konusuna yönelik olarak daha yansız ve olumluya yönelik çalışmalar benimsenmiştir. Direncin çeşitli şekillerde gerçekleştiği ve bu şekilleri birbirinden ayırmak gerektiği vurgulanmaktadır. İşgörenler arasında fikir birliği yaratan daha gizli, gözle görülemeyen bir direnç ile, yöneticileri ve çalışanları dinamik tutan direnç arasındaki farkların altı çizilmiştir. İlmli, varlığı hemen fark edilemeyen direnç girişimleri yönetim kademelerini yıpratmaya yönelikken, ikinci tür direnç, örgütsel amaçlara yardımcı olmaktadır. Fikir ayrılığı olarak tarif edilebilecek olan direnç, engelleyici olabileceği gibi değişimi destekleyen bir oluşum gibi ortaya konulmuştur. Klein (1969) ve John (1973) direnci değişim sürecinde alınan bir dönüt olarak göstererek, değişim girişiminin başarı ile sonuçlanması için olumlu bir başlatıcı olduğu konusunda fikir birliği sağlamışlardır. Değişime karşı gösterilen direnç örgüte zarar vermek amacıyla kasıtlı olarak üretilmekten çok değişim yanlısı davranış şeklinde gösterilen bir tepkidir(Giongreco ve Peccei 2005, s.1812).

Değişmeye karşı direnç oluşumuna yol açacak sayısız etken bulunmaktadır. Her bir durumun saptanıp buna karşı bir strateji geliştirebilme olasılığı zor görülmektedir. Bununla birlikte örgütsel değişim sürecinin çözümlenmesi sırasında ortaya çıkarılan direnç nedenleri karşısında etkili olacağı düşünülen bazı stratejiler önerilmektedir(Geç 2005, s.57).

Örgütsel değişmeye karşı direnci en aza indirmek için gösterilebilecek davranışlar arasında; karara katmak, değişmeyi tanıtmak, yararı göstermek, gönüllü aramak, bilgili kılmak, ilişkileri düzeltmek, özendirici koymak, denemek, birlik, liderlik, sorun çözmek sayılmaktadır (Erdoğan 2002, s.72).

Örgütlerde değişime karşı engellemelerin, tepki ve direnişlerin önlenmesinde uygulanacak yol ve yöntemler şunlardır(Ergül 2003,s.275)

- a) Gerekli ekonomik önlemler alınmalıdır.
- b) Sosyal ilişkiler geliştirilmelidir
- c) Olası tepki ve direnişler önceden tahmin edilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.
- d) Değişim kararına katılma sağlanmalıdır.
- e) Değişimin yararları anlatılmalı ve açıklanmalıdır.
- f) Değişim önce denenmelidir.

g) Değişime öncülük, önderlik ve rehberlik edilmelidir.

h) Değişim özendirilmeli, değişimi başarıyla uygulayanlar ödüllendirilmelidir.

Okul yönetimi ve denetimi alanında yapılan ve öğretmenler arasındaki direniş olaylarını azaltmak için okul yöneticilerine önerilen davranışlar, direnç nedenleri ve önlemlerinin eğitim dışı kurumlar ve eğitim kurumları arasında büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Belirtilen bu önlemler şunlardır(Başaran 1992, s.46):

- Eğer yöneticiler, projenin kendilerine ait olduğunu hissedersen (dışarıda planlanan ve yönlendirilen değil) direnme az olacaktır.
- Eğer proje sistemin üst düzey yetkilileri tarafından içtenlikle desteklenirse direnme az olacaktır.
- Eğer katılanlar, değişmeyi mevcut yüklerini artırıcı değil, azaltıcı olarak görürlerse direnme az olacaktır.
- Eğer proje, katılanların sahip oldukları ve önem verdikleri değerlere uyumluysa direnme az olacaktır.
- Eğer proje, katılanların ilgisini çekecek yeni deneyimler (yaşantılar) sunuyorsa direnme az olacaktır.
- Eğer katılanlar özgürlüklerinin ve güvenliklerinin tehdit edilmediğini hissedersen direnme az olacaktır.
- Eğer katılanlar problemin ne olduğunu belirleme çalışmalarına katılmışlarsa ve problemin önemli olduğuna inanıyorlarsa direnme az olacaktır.
- Eğer proje oybirliğine dayalı bir grup kararıyla benimsenmiş ise direnme az olacaktır.
- Eğer projeyi savunanlar, savunmayanların duygu ve düşüncelerini anlayabiliyor, geçerli itirazları teşhis edebiliyor ve gereksiz korkulardan kurtulmak için önlem alabiliyorsa, direnme az olacaktır.
- Yeniliklerin yanlış anlaşılma ve yanlış yorumlanma olasılığının bulunduğu bilirse ve eğer projenin nasıl algılandığına ve gereksinimlerin daha çok aydınlatılmasına dönük olma olanağı sağlanırsa direnme az olacaktır.
- Eğer katılımcılar birbirleri ile olan ilişkilerde, kabul, destek ve güvene sahip olurlarsa direnme az olacaktır.
- Eğer proje revizyona ve yeniden gözden geçirmeye açık tutulursa direnme az olacaktır.

Katılımı sağlamak, pek çok durumda direniş azaltmaya yardımcı olabilmektedir. Katılım, önerilen değişime sahiplenilmesine neden olabilmektedir. Değişimin ve değişime

neden ihtiyaç duyulduğunun daha iyi anlaşılmasını sağladığı için, belirsizlikleri ortadan kaldırarak değişimin içinde yer alacak olanların ne gibi yararlar sağlayacaklarını görmelerine neden olmaktadır. Katılım yönteminde değişimle uğraşanlar yapılanların doğru olduğuna ikna olabilmektedirler. Değişim daha iyi planlanabilir çünkü bilgili olanlar işin içindedir ya da bu planlama sayesinde daha iyi planlama yapıldığı düşünülebilir

Değişim kararını alırken, geniş kapsamlı bir katılım sağlanması bazen uygulama aşamasında uygun olmayabilmekte, bazen de olanaksız olabilmektedir. Katılımın yaratacağı etkilerden bazıları şunlar olabilir (Genç 2006, s.59):

- Önerilen değişikliğe yönelik bir sahiplik duygusu yaratabilir, böylelikle itiraz sahipleri alınan kararlara katkıda bulduklarını hissedebilirler;
- Kişilere endişelerini ve korkularını dile getirme imkânı verir ve bunların bir kısmına cevap bulmaları mümkün olabilir;
- Kişilere öfkelerini ifade etme imkânı sağlayarak memnuniyetsizliklerinin şiddetini azaltılabilir;
- Değişimle ilgili her şeyin, etkilenecekler tarafından anlaşılması temin edilir;
- Kişilere gerçekleri ve bunları tartışma imkânı vereceği için söylentiler ve dedikodu ortadan kaldırılır;
- Endişeler ve bilinmezler orta yere getirilerek tartışılmaları sağlanır;
- Belirsizlik derecesi azaltılır;
- Davranışları değiştirebilir, kişiler, yapılan değişikliğin iyi olduğuna inandırılarak istenen tarzda çalışmalarına imkân verilebilir;
- Katılım derecesine göre kişilerin stres seviyesini azaltılabilir ve onlara, olayı kontrol altında tuttukları hissi yaşatılabilir;

Okul ve örgütlerde değişim ve yenileşme sırasında ortaya çıkabilecek direncin azaltılması konusunda okul yöneticileri basit bir takım taktikleri kullanabilirler (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 211-212):

1. Katılımı artırmak: Değişime karşı oluşan direnç özellikle çalışanların değişim konusundaki karar verme süreçlerine katılmadığı durumlarda daha yoğun olacaktır. Bir anlamda, demokratik katılım değişime karşı oluşan direnci kırmanın en etkili yollarından biridir.

2. İletişimi güçlendirmek: Okul ve örgütlerde değişim olsun olmasın sorun kaynaklarından birisi yetersiz iletişimdir. Değişime karşı oluşabilecek direnci de azaltmanın en emin yollarından birisi baştan itibaren çalışanlara kendilerini nelerin beklediği konusunda bilgi vermek, onları aydınlatmaktır.

3. Destek sağlamak: Değişimle birlikte insanların yaptıkları işlerde ve onlardan beklentilerde de değişiklik olabilir. Bilgi ve becerileri artık yetersiz hale gelebilir. Bu durumda çalışanların yeni bilgi ve beceri kazanmaları için onlara iş içinde ve dışında eğitim sağlamak da yöneticilerin dikkate alması gereken yöntemlerden biridir.

4. Ödüllendirme: Değişim ve yenileşme dönemlerinde ortaya çıkabilecek direnci azaltmanın diğer bir yolu ödül mekanizmalarını kullanmaktır. Bu ödüller başarılı performansı ödüllendiren maddi katkılar, başarılı çalışanlara değişik sorumlulukların verilmesi veya bu tür insanların kurum içinde belirli statü veya makamlarla ödüllendirilmesi şeklinde olabilir.

5. Planlama: İnsanlar kendilerini neyin beklediğini bilirlerse o ölçüde de geleceğe hazırlıklı olurlar. Değişime planlı yaklaşmak, özellikle planlama aşamasında çalışanların karar süreçlerine katılması değişime karşı oluşabilecek direnci kırmada etkili olabilir.

6. Zor kullanma: Yukarıda sözü edilen bütün yol ve taktikler denediği halde hala değişime karşı direnen insanların cezalandırılması ya da örgüt dışına çıkarılması en son kullanılması gereken bir yöntem olarak daima bir kenarda tutulmalıdır.

Çok gizlilik gerektiren ekstrem durumlar gibi sebeplerin dışında, yöneticilerin altlarındaki elemanları değişim sürecine dahil etmekte isteksiz davranabilirler. Bu isteksizliğin sebepleri şunlar olabilir(Genç 2005, s.58):

- Katılımcıların sayısının çokluğu katılımı güçleştirebilir. (İşlerin bir kısmını başkalarına devrederek ve yapının değişik katmanları boyunca çalışarak katılımı gerçekleştirmek istenen bir durum olabilir; fakat sürece dâhil edilmesi gerekenlerin sayısı fazla olunca, yönetici zorlanabilir.)

- Kurumda demokratik bir kültür olmaması, kararların çoğunluk oyu ile alınmasına engel teşkil edebilir. (Değişim gerçekleştirilmek zorundadır ve katılımın doğası hiyerarşinin tüm katmanları için aynı seviyede olmak zorunda değildir; bunun için, değişimin kendisini belirlemekten ziyade, onun nasıl yapılabileceği aşamasında daha çok katılım söz konusu olabilir.)

- Değişimi idare eden yöneticide zayıflıklar olabilir. ( Bazı insanlar kendilerini sorulara karşı açık tutmazlar, eleştirilmeye dayanamazlar, kötü haberleri soğukkanlı karşılayamazlar ve gerçekten etkilendikleri insanların hayatlarına önem vermezler).

- Değişim sürecinde, değişime karşı direnci azaltmanın yollarından biriside etkili iletişimdir. İletişim sayesinde var olanı, olması gerekeni ve değişim basamaklarını işgörenler duyurup, ortamdaki belirsizliği en aza indirgeyebilir.

- Genç'e göre iletişimin sağladığı faydalar şöyle sıralanabilir(Genç 2006, s.61):

- Değişimin tamamen anlaşılmasını sağlayıp sebeplerini ortaya koyduğu için, değişime yönelik direnişi azaltabilir.

- Eğer uygun olarak yerine getirilirse, kişiler kendilerine değer verildiğini anlayarak daha yapıcı bir tutum takınırlar.

- Kriz durumlarında, herkesin krizden haberdar olmasını sağlayarak muhtemel itirazları azaltır ve daha doğrudan bir yaklaşımın uygulanmasını kolaylaştırır, hatta bazen tercih edilebilir hale sokulabilir;

- Önemli ve radikal değişimler süresince kişilerin beklentilerini kontrol edebilmek önemlidir ve bunu gerçekleştirmek, iyi bir iletişim olmadan imkânsızdır;

Bir iletişim stratejisi gerçekleştirilirken, medyaya yönelik kararların alınmasında göz önüne tutulması gereken bazı hususlar vardır (Hussey, 1998,s.79):

- İletişim kurulması istenen hedef grupların belirlenmesi ve bunlara ulaşmak için ihtiyaç duyulan medya ve içerik hususlarındaki zorlukların tespiti;

- Neyin iletilmesi gerektiğine karar verilmesi;

- Her bir grup için gereken iletişim tekniği;

- İletecek mesajların, değişimden etkilenebilecek olan kişilerin muhtemel endişelerini yansıtmayı yansıtmadığının kontrol edilmesi;

- Kurum içi diğer iletişim girişimlerinin, yapılmaya çalışılanları boşa çıkarmayacak şekilde olmasına dikkat edilmesi.

Değişime gösterilen direnişi azaltmak için eğitim en etkili yollar arasından sayılabilir. Ancak eğitimin değişim sürecinde önemli olması için, örgütlerin değişim sürecinden önce işgörenlerin hangi bilgi ve beceriler ile donanmasını planlaması gerekmektedir. Örgütler planlı olarak davranmazlarsa eğitim değişim sürecinde çok etkili olması beklenmez.. Örneğin, örgütlerde çok yaygın olan, belli kademelerdeki personeli işten çıkarma uygulamasında, müşteriye en yakın olanların yetkilendirilmesi düşünülür. Ancak bu örgütlerin çok azı, yeni yetkilendirdikleri kişilerin ve onların yöneticilerinin, bu yeni uygulamaya uygun şekilde çalışmak için, gerekli becerilere sahip olmalarını ve bunları uygulayabilmelerini sağlayacak eğitsel girişimlerde bulunurlar. Direnişin bir nedeninin de yeni duruma uyum sağlayamamak korkusudur. Özellikle değişim uygulamasına yardımcı olmak üzere tasarlanmış bir eğitim yaklaşımı, hem iyi bir iletişim kurmak, hem de katılımı sağlamak için bir araç olabilir (Hussey, 1998, s.69).

Değişime karşı gösterilen direncin önemli bir nedeni de manipülasyon ve kooptasyondur. Manipülasyon, herhangi bir olayı, şu veya bu şekilde değiştirerek kişilere takdim etmeyi; olayı olduğundan farklı göstererek kişilerin farklı algılamasını sağlamayı ifade

etmektedir. Bu başlangıçta direnci azaltabilmektedir, fakat eğer kişi manipüle edildiğini anlarsa ileride daha büyük sorunlar çıkabilmektedir. Kooptasyon ise, herhangi bir konuya karşı olanları o konu ile ilgili sorunların ve çözümlerinin bir parçası haline getirmeyi ifade etmektedir. Dolayısıyla kişi olayın dışında ve sadece eleştiren bir rol oynamak yerine sorunun içine çekilerek, onun üzerinde düşünen ve çözüm arayan bir rol oynamaya sevk edilmektedir (Koçel, 1999, s. 90).

Direnci kırmak için uygulanacak olan yöntemlerden bir tanesi de zor kullanmadır. Bu direnci ortadan kaldırmaktan çok kişilerin direnç göstermesini önleyecek şekilde zor kullanma, tehdit etme ve şantaj yapmayı kapsamaktadır (Koçel, 1999, s.89). Bu yöntem direnişin çok fazla, zamanın ise çok kısıtlı olduğu durumlarda başvurulan bir yöntemdir.



## II BÖLÜM

### YENİ EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

#### 2.1 İlköğretimde Program Değişikliğinin Gereklilikleri

Eğitim; siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimin en etkin araçlarından biridir. Dünyada gün geçtikçe “bilgi” kavramı, “bilim” anlayışı ve “güçlü toplum” kavramları farklılaşmaktadır. Güçlü toplumun bilgi toplumuyla eş tutulduğu günümüz dünyasında, bilgi toplumunu oluşturacak bireylerden istenilen nitelikler de değişmiştir. Bu bağlamda gelişmekte olan ülkelerin bilgi toplumu olmaya yönelik atacakları en büyük adım, insan kaynaklarına yapacakları yatırımdır. İstenilen niteliklerle donanık insanların yetiştirilmesinde, eğitim kurumları önemli bir işleve sahiptir. Eğitim kurumları bu işlevlerini, ancak nitelikli eğitim programları yoluyla gerçekleştirebilir (Acar 2007, s.7).

Yirmi birinci yüzyıl, bireylerin ve ulusların yaşamlarını üst düzeyde etkileyerek yaşamın her alanında yenilikler getiren bir değişim ve gelişim döneminin başlangıcı olmuştur. Fen ve teknolojiye yeni buluşlar, uzay teknolojisindeki yeni gelişmeler, dünya savaşları sonucunda ortaya çıkan uluslararası kuruluşların gittikçe yaygınlaşan uğraş alanları, kültür geçişleri, ülkeler arası ekonomik yarışma ve dayanışma, yeni politik blokların ortaya çıkması ve küreselleşme, özgürlük ve demokrasi kavramı üzerinde yapılan tartışmalar, kalkınmayı hedefleyen toplumların sürekli yenilenen bilgiye ve değişen teknolojilere uyum sağlamasını zorunlu duruma getirmiştir (Varış, 1996: s.10). Toplumların sürekli değişen ve gelişen dünyaya uyumlu dengeli ve kolay bir biçimde ayak uydurmaları bireylerin çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda yetiştirilmesi ile olanaklıdır.

Çağdaş eğitim anlayışı ile öğrencilerin, potansiyelini en üst düzeyde kullanabilen, öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmiş, problem çözen, analiz ve sentez yapan, akılcı, yaratıcı, yapıcı, duygu ve düşünceleri dengeli, sevgi dolu, hoşgörülü, ulusal ve evrensel değerlere saygılı dünya vatandaşı bireyler olarak gelişmeleri amaçlanmaktadır. Bu anlayışla, kendini tanıyan ve kendi değerlerini oluşturan her bireyin, topluma en üst düzeyde katkı sağlaması beklenmektedir. Bireylerden beklenen bu katkının sağlanabilmesi için; bireylerin yetenekleri, eğitim yolu ile en son sınıra kadar geliştirilir ve davranışlar Milli Eğitim’in amaçları doğrultusunda değiştirilir. Bu bağlamda, eğitimin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlayan araç eğitim programlarıdır (Varış, 1991; s. 3).

Özellikle son yıllarda etkili bir eğitim modeli ortaya koyabilmek için; Türkiye, öğretim programlarında davranışçı bir anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışa doğru dönüşüm süreci

başlatmıştır. Yapılandırmacı anlayışı temel alan öğretim programlarındaki bu dönüşümün gereklilikleri şu şekilde sıralanabilir (MEB 2005, s. 14-15):

- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme-öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
- Eğitimde kaliteyi artırma ve eşitliği sağlamak,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim gereksinimi,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi gereksinimi,
- Öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin yoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
- Öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleriyle gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
- Sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitim uygulamasıyla ilkökul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- Dikey ekseninde temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa, her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- Yatay ekseninde dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının zorunlu olması,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın duruma gelmesi,
- Öğrencilerin, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

Bu gereklilikler, küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturmanın da bir önkoşulu olarak, öğretim programlarının tüm öğelerinin eğitim-öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini

göstermektedir (MEB 2005, 15).

## **2.2 Programın Özellikleri**

### **2.2.1 Yeni İlköğretim Programının Genel Özellikleri**

Dünyamızda her alanda yaşanan hızlı değişimler, sadece ülkemizde değil tüm ülkelerde eğitim sisteminin yeniden yapılanmasını zorunlu kılmıştır. Değişen dünyanın ihtiyaç duyduğu insan modeline bağlı olarak eğitim programlarının değiştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu değişikliklerin merkezini, “öğrenmeyi öğrenen” bireylerin yetiştirilmesi oluşturmaktadır.

Bilimsel paradigmatik değişme ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni değerler öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişimler meydana getirmiştir. Bu alandaki başlıca değişme, öğrenme ve öğretme sürecindeki ilgi odağının ‘öğrenme’ den yana kaymasıdır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı ağılandığında öğrenemeyecek birey olmadığını ortaya koymaktadır (Özden 2002, s.20).

Seksenli yıllardan itibaren Eğitim sisteminin yeniden yapılanması gerektiğini tüm Milli Eğitim Bakanları ‘sistemin çöktüğü’ itirafları ile ortaya koydular. Milli Eğitim Sisteminin çağın gerisinde kaldığı ihtiyaçlara karşılık veremediği resmi olarak birçok kez ifade edildi.(Özden 2003, s.20).Bilgi ve teknolojideki hızlı gelişmeler, küreselleşme, dünyada ve Türkiye’de yaşanan değişiklikler ve toplumun beklentileri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı program değişikliği ihtiyacını hissetmiştir. Taslak olarak hazırlanan bu programlar, 2004-2005 öğretim yılında dokuz ilde pilot olarak uygulamaya konulmuş; 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke çapında yaygınlaştırılmıştır. Yenilenen ilköğretim programlarında, çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarını temel alan öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmeye çalışıldığı üzerinde durulmaktadır.

Ülkemizin eğitim sisteminde köklü bir değişiklik yapmaya zorlayan çevreler şöyle sıralanabilir(MEB 2005, s. 16):

- a. Ülkemizin tarihi, kültürel ve sosyal zenginliklerinin verdiği güç
- b. Dünyada yaşanan köklü değişim hareketleri
- c. Bilgi toplumunun rekabetçi yapısına uyum sağlanamaması
- d. Avrupa Birliğine uyum çalışmaları ve gerekli insan profilinin oluşturulması

- e. Önceki eğitim programlarının, PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası başarı değerlendirme çalışmalarının ortaya koyduğu bulgular sonucunda elde edilen başarı ve başarısızlıklar

Öğretim programları, uzun dönemli, geleceğe yönelik “vizyonu” olan bir girişimdir. Yenilenen ilköğretim programları ile 2022 yılında ulaşılmak istenen düzey, “vizyon” olarak tanımlanırsa yenilenen ilköğretim programlarının vizyonu; “Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir” (MEB 2005, s. 16).

Yukarıda belirtilen vizyondan hareketle ilköğretim programlarının yenilenmesinde;

- Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı,
  - Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması,
  - Öğrencilerin düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi,
  - Ulusal kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
  - Öğrencilerin ulusal değerler çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinin sağlanması,
  - Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
  - Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması,
  - Öğrencinin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlanması,
  - Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi,
- anlayış ve ilkeleri temel alınmıştır (MEB 2005, s. 17).

Yeni ilköğretim programının temel amacı şunlardır (MEB 2005, s.20) :

1. Türkçeyi doğru ve etkin kullanma,
2. Kültürel değerlere ve sanata önem verme,
3. Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma,

- 4.Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme,
- 5.Ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme,
6. En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma,
- 7.Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma,
- 8.Birlikte çalışma ve iletişim kurma,
- 9.Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme,
- 10.Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma,
- 11.Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli gösterme,
- 12.Çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme,
- 13.Hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulamaya kararlığı gösterme,
- 14.Şartlandırmaya karşı olma, hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etmedir.

### 2.2.2 Yeni İlköğretim Programlarının Amacı

Yeni ilköğretim programı, Atatürk'ün kurduğu "Türkiye Cumhuriyeti"nin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele alır. Dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmeleri ikinci referans noktası olarak alır. Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder. Ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans olarak kabul eder (MEB 2005, s.16).

Yeni ilköğretim programının vizyonu, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (MEB 2005, s.16).

Eğitimin öncelikli amacı; eleştirel düşünebilen, araştırmalar yapabilen, bilgiye ulaşabilen ve teknoloji konusunda belirli bir aşinalık düzeyine sahip bireyler yetiştirmektir. Pedagog Booker; "Gençleri eğitmenin amacı, onları yaşamları boyunca kendi kendilerini eğitmeye hazırlamaktır (Özsoy 2003,s.26).

Programda içerik, çağdaş, felsefi, bilimsel bilgiye ters düşmemelidir. İçerikte yer alan bilgilerin herkes tarafından kullanılan ve doğru olarak kabul edilen bilgiler olmasıdır. İçerikte, birbirleriyle çelişmeyen, gelişme ve değişimlere açık bilgilerden oluşmalıdır. Konu alanları ile ilgili problemlerin çözümünde kullanılan yöntem ve teknikler içerikte sunulmalıdır (Çetin 2007, s.19, 2002).

Yeni ilköğretim programında öğrenme, bütüncül bir yaklaşıla, her alanla ilgili olgu, kavram, ilke, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenir, içerik düzenlenirken öğrenme ve motivasyon ilkeleri dikkate alınır, içerik oluştururken bireyselleşme ve toplumsallaşma dengesi gözetilir, içerik düzenlenirken, olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterimine dikkat edilir (MEB 2005, s.20)

Öğretmen konuları, bilgileri etkili bir biçimde aktaran kişi değil öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran kişidir. Öğretmen, öğrenmeyi öğrenci için uygun öğrenme yaşantılarını seçerek öğrencinin çevresini amaçlara ulaşmasını kolaylaştıracak biçimde ayarlayarak kolaylaştırır. Öğretmen, öğrenciyi yönlendirerek, belli bir davranışı kazanması için ona rehberlik ederek onun eğitimsel hedeflere ulaşmasında yardımcı olur (Çetin 2007, s.19, 2002).

Yeni ilköğretim programında öğrenciyeye kazandırılacak ortak beceriler kabul edilmiştir. Bu beceriler tüm derslerin hareket noktasını oluşturmaktadır. Bu ortak noktalar şöyle sıralanabilir: Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimciliktir (MEB 2005, s.22-23).

Öğretim programları, ülkemizin temel toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri üzerine inşa edilmiştir. Bilimsel bilgi, içerik, öğrenme ve öğretme yaklaşımları bakımından dünyadaki güncel gelişmeler ülkemize özgün temel değerler ve niteliklerle bütünleştirilmiştir. Cumhuriyetimizi, lâik ve sosyal hukuk devletini, hür ve demokratik toplum düzenini, devletin ülke ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü, sağlıklı işleyen bir demokrasiyi, demokratik hakları ve fırsat eşitliğini ön plânda tutar. Öğrencilere “Atatürk İlke ve İnkılâpları”nın millî varlığımız ve toplumsal gelişmemiz için önemini kavratılması için düzenlemeler yapar. Çocuğun toplumsal bir varlık olduğunu, bu nedenle gelişimi sırasında ailesinden, okulundan ve yaşadığı çevredeki insanlardan etkileneceğini kabul eder, bu gerçekler ışığında düzenlemeler yaparak çocuğun, yaşadığı çevreye uyum sağlayacak ve bu çevrede uyumlu bir şekilde çalışacak ve yaşayacak kişiler olarak yetişmesi için rehber olur. Eğitim, toplumun vazgeçilmez değerleri arasında olan alçakgönüllülük,

ağırbaşlılık, anlayışlılık, âdillik, dürüstlük, girişkenlik, iyimserlik, sabır, sadakat, sadelik, sevecenlik, hoşgörü, tutumluluk, güven ve görev sorumluluğu bilincini geliştirmekle yükümlü olduğu için programlar bu bilincin gelişmesi için çaba gösterir. Türk toplumunun millî, aynı zamanda manevî ve ahlakî değerleri arasında bulunan; barışseverlik, fedakârlık, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyetine ve özgürlüğüne düşkünlük, vatanseverlik, kahramanlık gibi değerler ve sosyal duyarlılığının gelişmesi için gerekli düzenlemeleri yapar. Hayat içerisinde değişimin kaçınılmaz olması nedeniyle olumlu yönde değişim için bilinçlenmeyi ön plânda tutar. Öğrencilere değişim ve değişim sırasında ortaya çıkabilecek engellerden etkilenmeme ve oluşumlardan yararlanma, değişime adapte olma, risk yönetimi konularında beceri kazanmaları, gerektiğinde risk almaları konusunda rehberlik eder (MEB 2005, s.21).

Öğretim programları, çocuğun ilerideki hayatını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bu amaçla, onun gelişimi boyunca ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını karşılamak için önlemler alır. Programlar, hayat boyu eğitimin vazgeçilmez bir gereklilik olduğunu, bunun da ancak okul çağında öğrenmeden zevk almaktan geçtiğini kabul eder; bu nedenle öğrencinin öğrenmeden ve öğrenmeyi öğrenmeden zevk alması için çeşitli önlemler alır. Sorunlarını etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve bir toplum oluşturmak, eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu nedenle programlar, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön plânda tutar. Bu amaçla sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcar. Programlar, her çocuğun eğitim sistemine girmesini ve sisteme giren her çocuğun gelişimini sürdürebilmesini, her bireyin potansiyelini artıracak yolların açılması ve zenginleşmesini sağlar (MEB 2005, s.21-22).

Programlar, öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedefler. Tarihimizi geleceği plânlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirir. Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür. Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görür (MEB 2005,s.22).

Yeni ilköğretim programında öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalı, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalıdır. Bilimsel ve teknolojik kavram dağarcıklarını geliştiren, soru soran ve sorgulayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, tartışan, sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendiren kişi olması istenmektedir. Ayrıca, kendisi ve çevresi için güvenlik konularında bilinçli davranmalı ve grup çalışması becerilerini geliştirmelidir Öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme

ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik etmelidir. Velilerin çocuklarının eğitimlerinde yer alması durumunda öğrencilerin okulda daha iyi performans gösterecekleri açıktır. Bu nedenle, çocuklarının öğrenmesini desteklemede velilerin önemli bir rolü vardır. Program, okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Velilerin programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçları ile çocuklarındaki gelişimi izlemeleri kolaylaşacaktır. Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur (MEB 2005, s.25)

### **2.2.3 Yeni İlköğretim Programlarının Temel Felsefesi**

Program geliştirme çalışmalarında felsefeden çeşitli aşamalarda yararlanılmaktadır. Bunların başında, program tasarımı, özellikle de hedeflerin belirlenmesi aşamaları gelmektedir. Felsefe, bir okul için; düşünme tarzını, görüşleri, inançları yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediğinden, program geliştirmede önemli bir yer tutar. Eğitim programlarının dayandığı felsefi temeli belirlemede, felsefenin gelişim süreci dikkate alınmalı, toplumun genel bakış açısına uygun düşen, diğer bir anlatımla, toplumun başat felsefesini yansıtacak eğitim felsefesi görüşlerine, programda yer verilmelidir (Demirel 2004, s 19-21).

Öğrencilerin davranışlarında istenilen değişikliği meydana getirebilme amacıyla kapsamlı ve ayrıntılı olarak yapılan öğretimi planlama ve değerlendirme çalışmaları, eğitim literatüründe program ve öğretim tasarımı olarak bilinir (Doğan 1997,s.3).Öğretim programı, okulda ya da okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir(Demirel,2005,s.6).

Eğitim programını belirleyen bazı etkiler vardır. Bu etkiler şunlardır; dini kurumlar: din eğitiminin garanti altına alınması dini kurumların hedefidir; devlet: bir taraftan vatandaşlarının refahı ve faydalı vatandaşlarının eğitimi için, diğer taraftan kendi varlığını idame ettirmek için okula etki yapar; ekonomi: okuldan becerikli mesai arkadaşlarının hazırlanmasını bekler ve resmi öğretim planı yapanlara daima talepler yöneltir; bilim: en azından kendini araştırma bulgularını okul kanalıyla halka iletme ister; öğretmenlerin uzman olanları: bunlarda öğretim planı tartışmalarında kendi taleplerini gerçekleştirmeye çalışırlar; daha başka çıkar grupları: ebeveyn, partiler, polis, ordu ve bir çokları az ya da çok haklı arzularını öğretim planına sunarlar (Hesapçioğlu 1998,s.81-82).



Öğretim kavramını içinde, “öğrenme” kavramında olduğu gibi, değişik tanımlamalar yapılmıştır. Öğretim daha çok, teknolojik bir olaydır ve burada önemli olan, tanımlardan çok, öğretim ile neyin anlaşılmasının gerektiğinin ve bunun koşullarının belirtilmesidir. Varış’a göre öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Hesapçioğlu, 1998:34). Ertürk’e göre öğretim herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir (Ertürk, 1998:83). Aytuna’ya göre öğretim, pedagojik formasyonu olan kimselerin bilgi ve maharetler kazandırmak veya bilgi ve maharet kazanmalarına yardım etmek suretiyle, öğrenim müesseslerinde bulunan öğrencilerin fiziki (ruhi-zihni) gelişmelerini ve hayat şartlarına kolayca intibak etmelerini sağlamak için yaptıkları etkinliklerdir (Hesapçioğlu 1998,s.34).

Farklı görüşlerden hareket edilerek çok sayıda öğrenme kuramından söz etmek olanaklıdır. Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır. Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan bu kuramlar Davranışçı, Bilişsel, Duyusal ve Beyin Temelli öğrenme kuramları olmak üzere dört grupta toplanabilir(Özden 2003, s.21).

Geleneksel anlayışta eğitim, öğretmen merkezli olarak sürdürülür. Öğretmen-öğrenci-bilgi üçgeninde, öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi alan durumundadır. Bu nedenle geleneksel eğitim anlayışı öğrenciye aktif bir rol vermekten uzaktır. Pozitivist felsefe, bilginin nesnel olduğunu benimsemiş, kişinin dışında oluştuğunu ve keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Bu felsefenin yönlendirdiği eğitim anlayışında, nesnel olduğu kabul edilen bilgi, kitaplara yerleştirilmekle birlikte; bilginin, derslerde öğrencilere aktararak verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Özden 2003, s. 54).

Ancak, geçen yüzyılın başından itibaren şekillenmeye başlayan ve ikinci yarısından sonra da yaygınlık kazanan yeni paradigma; bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu; bir başka deyişle, kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu durum da, beraberinde anlamlı öğrenmeyi sağlayacaktır. Bu anlayışta bilgi, kişinin dışında değildir. Kişinin bilgisi o kişiye aittir. Bu nedenle özeldir. Bilgi, kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri sonucu oluşur. Felsefedeki öznel gerçeklik üzerine kurulan bu eğitim anlayışı “yapılandırmacılık” veya “oluşturmacılık” olarak adlandırılmaktadır (Özden 2003, s. 54).

## 2.2.4 Yeni İlköğretim Programlarının Yaklaşımı

Yeni ilköğretim programının ortak temelleri, öğeleri, içeriği, öğretme-öğrenme ortamı, ortak temel beceriler ve değerlendirme temelleri ile ilgili değerler aşağıda listelenmiştir ([http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program\\_giris/yaklasim\\_2.htm](http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/yaklasim_2.htm).19.07.2008):

## 2.3 Programların Temelleri

### 2.3.1 Toplumsal Temeller

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

### 2.3.2 Bireysel Temeller

- Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- Öğrencinin kişisel mutluluğunu ve başarıya zevkini sağlamak için çaba gösterir.
  - Öğrencinin gelecekteki hayatı için yol göstericidir.
  - Günümüzdeki bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlıdır.
  - Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmesini önemser.
  - Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön plânda tutar.
  - Bilginin önemine, katmanlarına ve farklı bilgi edinme yollarına duyarlıdır.
  - Okullarda, öğrencilerin güvenilir bireyler olduğu mesajının, hayat biçimine dönüşmesini sağlar.

### 2.3.3 Ekonomik Temeller

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

### 2.3.4 Tarihsel ve Kültürel Temeller

- Atatürk İlke ve İnkılâplarını insan yetiştirme modelimizin ana unsurlarından biri olarak değerlendirir.
- Tarihsel, kültürel ve sosyal kalıtımı destekleyici ve geliştirici öğeler taşır.
- Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedefler.
- Tarihimizi geleceği plânlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirir.
- Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür.
- Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görür.

### 2.4 Programların Öğeleri

- Türkçeyi doğru ve etkin kullanma
- Kültürel değerlere ve sanata önem verme
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma
- Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme
- Ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme
- En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma
- Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma.
- Birlikte çalışma ve iletişim kurma
- Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme

- Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma
- Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan
- Fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme
- Çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme
- Hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama şartlandırmaya karşı olma
- Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme

## 2.5 İçerik

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

## 2.6 Öğrenme-Öğretme Durumları

- Çocuğun öğrenmeye heveslenmesi ancak araştırma arzusu ve doğal merakının uyarılmasıyla mümkündür.
- Öğrenme, öğretmenin ya da öğrencinin dersi anlatması yerine, öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur.
- Öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, etkin ve yaratıcı bir yorumla kullanılması asıl amaçtır.
- Çocuğun yakın çevresi içerisinde yaşanan sorunlar, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörler öğrenme için temel içeriktir.
- Öğrencilerin işbirliği yapmaları teşvik edilmelidir.
- Okul sadece dört duvar değil, tüm çevredir.
- Eğitim, kitap dışı kaynaklara yönlendirilmelidir.

- Öğrencilerin okullarında ve buldukları yörede çeşitli toplumsal hizmetler sunmasını destekler.

## 2.7 Ortak Temel Beceriler

- Eleştirel Düşünme Becerisi
- Yaratıcı Düşünme Becerisi
- İletişim Becerisi
- Araştırma-Sorgulama Becerisi
- Problem Çözme Becerisi
- Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
- Girişimcilik Becerisi
- Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi

## 2.8 Değerlendirmenin Temelleri

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

## 2.9 Yapılandırmacı Kuram

Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek 1999, s. 9).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında yaptığı köklü değişikliğin pilot uygulaması 2004-2005 öğretim yılında başlamıştır. 2005-2006 öğretim yılından itibaren de tüm ülkede yaygınlaştırılarak uygulamaya başlanmıştır. Yeni öğretim programları, (constructivist) oluşturmacı / yapılandırmacı / yapısalcı olarak ifade edilen bir yaklaşımı da ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşımı bilmek, ülkemize de bundan sonra yapmamız gereken tüm eğitim faaliyetlerini doğru yönlendirmemizi sağlayacağı düşünülmektedir.

2005–2006 eğitim-öğretim döneminde uygulamaya giren yeni ilköğretim programının felsefi temeli yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Yapılandırmacılığın literatürde çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımlar şunlardır:

Yapılandırmacılık bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi kuramıdır ve bilginin zihinde yapılandırılmasını esas alır (Yanpar, 2006 s.88). Yapılandırmacılık, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder (Özden, 2005 s.55). Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2006,s.157).

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine yapılandırırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Giambatista Vico 1710'da "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesini kullanmıştır. İmmunual Kant daha sonraları bu fikri geliştirilerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisi yapar. Birçok felsefeci ve eğitimci bu fikirler üzerinde çalışmıştır. Ancak yapılandırmacılığın ne olduğuna, ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk önemli girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır (Özden 2005, s.55-56).

Eğitimde idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk felsefeleri etkili olmuştur. İlk iki felsefe geleneksel, diğer iki felsefe ise çağdaştır (Demirel, 2000, s.23). Pragmatizm değişiklik, süreç ve gerçekliğe dayanır. Öğretme ve bilgiyi açıklama yerine öğrenme ve bilgiyi yorumlama önemlidir. Varoluşçulukta, bireyler gerçekleri kendileri oluştururlar ve bu gerçekler onlar için anlamlıdır. İnsanların deneyimleri ve bu deneyimlerin kendileri tarafından nasıl yorumlanması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s.15). Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık felsefe akımlarından her biri köklerini daha önce adı geçen dört temel felsefeden alır (Demirel, 2000, s.25).

İdealizm ve realizme dayanan daimicilik ve esasicilik felsefi akımlarına göre düzenlenen eğitim programları öğretilen merkezli olduğundan bu programlar yapılandırmacı anlayışa uygun değildir. Yapılandırmacılıkta felsefecilerin ortak görüşü, öğrenenlerin etkin katılımı ile bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmalarıdır(Demirel ve Erdem 2001, s.83).

Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, öğrenciler tarafından doğal çevre, sosyo-kültürel içerik ve ön bilgi ile ilişkilendirme sonucu oluşturulur. Yapılandırmacılıkta, bilgiyi yapılandırma öğretimle kolaylaştırılabilir; ancak, öğretimin doğrudan öğrenciye etkisi ile gerçekleşmez. Bundan dolayı öğretimde, öğrenciye gerekli bilgi kaynakları sağlanmalı, bilgiye ulaşılacak ortamın sağlanması ve öğretmen ve diğer öğrencilerle işbirliği gerektiren toplumsal bir alan; diğer bir ifadeyle, eğitim ortamları oluşturulmalıdır (Deryakulu, 2000, s 64-65).

Gerçek hayattaki problemler, ilişkiler ve kavramlar oldukça karmaşıktır. Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları sorunların çözümünde, okulda öğrendikleri bilgileri ne derece de kullanabildikleri düşünülmesi gereken bir konu olarak düşünülmektedir Eğitim ve öğretimin amacı öğrencileri hayata hazırlamak olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öğretimin içeriğinde zengin ve gerçek hayattan alınan alternatif eğitim alanları/imkânlarının bulunması ve bunların öğrencilere sunulması büyük önem kazanmaktadır. Bu sayede, öğrenilenlerin öğrenciye bir anlam ifade etmesi ve öğrenilenlerin içselleştirmesi mümkün olacaktır.

Yapılandırmacı öğrenme süreci öğrenenin kendi yetenekleri, güdülere, inançları, tutumu ve tecrübelerinden etkilenen bir karar verme sürecidir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Ülgen, 1994,s.75). Yapılandırmacı öğrenenler öğrenme ortamında etkin yer alırlar ve daha fazla sorumluluk üstlenirler. Kendi kararlarını kendi alırlar. Öğrenme ve öğretimde önemli olan bireysel özgürlüktür.

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001,s. 41).

Yapılandırmacı öğrenmede, kullanılan stratejiler şunlardır: Drama, proje çalışmaları, tasarımıyla öğrenme, öğreterek öğrenme, işbirlikli öğrenme (Wilson, 1997: 8). Öğrenenler yeni öğrendikleri ile geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgileri bütünleştirmek ve bilgiyi anlamlandırmak için tekrar, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinden yararlanabilirler. Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak

şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998, s.596).

Yapılandırmacılık yaklaşımında amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir (Erdem, 2001s,58).

Yapılandırmacı öğrenmede temele alınanlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Şaşan 2002, s.49):

- Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme.
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Yapılandırmacı kuram, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Bu kurama göre öğrenme, zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir süreçtir. Bu durumda birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, fakat aktif özümleyicisi ve davranış oluşturunucudur (Saban, 2000, s.132).

Yapısalcı öğrenme kuramında, eğitim ortamlarının öğrenciye göre hazırlanmasının yanında; öğretmen ve öğrenciye düşen roller ve bunların yerine getirilmesi de oldukça önemlidir. Yapısalcı eğitim ortamlarında öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, herhangi bir gereksinme anında başvurulabilecek bir danışman olmalıdır. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergilemeli; öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilgi çekici kılacak fırsat ve ortamlar yaratmalıdır. (Slavin, 1991; Akt. Yaşar, 1998). Yapısalcı ortamda öğretmen, öğrenmelerin, öğrenci merkezli olmasını ister ve bu yönde çaba gösterir, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur ( Yaşar 1994, s. 515).

Hızla yayılan yapılandırmacı yaklaşım, yeni değildir. Temelini felsefe ve psikolojiden alan bir yaklaşımdır (Fosnot, 1992, s.167). Socrates,"öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak Ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdırlar" fikrini savunduğunda ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir. Yakın geçmişte felsefeciler, psikologlar ve eğitimciler bireyin doğa ve toplumla ilişkisini anlamaya çalışmış ve temel soruları yeniden düzenlemeye çalışmışlardır. Bilginin *doğası* ve dolayısıyla öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Demirel ve Erdem 2001, s.80).



Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, daha önce de belirtildiği gibi, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapısalcı eğitim ortamları, bireyin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmelidir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve öğrendikleri bilgileri yaşamlarında uygulayarak hayatlarını kolaylaştırma olanaklarını elde etmektedirler (İşman, Baytekin, Balkan, Horzum ve Kıyıcı, 2002).

Yapısalcı anlayış geleneksel bakış açısına bir çok konuda farklılıklar getirmiştir. Eğitim –öğretim faaliyetlerini uzun bir süreç içerisinde alan anlayış, değerlendirme etkinliklerini de, test ve yazılı sonuçlarına göre değil, sürece ve ürüne dayalı değerlendirme etkinlikleri olarak belirlemiştir. Yapısalcı anlayış öğretim sürecinde olduğu gibi, değerlendirme faaliyetlerinde de, öğrenci merkezli ve sürece dayalı bir anlayış benimsemiştir.

Tablo 2.1 Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması

Geleneksel Görüş	Yapılandırmacı Görüş
Bilgi, bireylerin dışındadır ve öğretmenlerden öğrenciye transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir. Bireysel olarak öğrenciler tarafından oluşturulur
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin daha iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrenciler öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.	Öğrenme, öğrenciler kavramsal anlamayı gösterebildiklerinde başarılıdır.

Kaynak: ÖzdenYüksel , Öğrenme ve Öğretme , Ankara 2003, s.57

Tablo 2.2 Davranışçı, Bilişsel ve Yapıcı Öğrenmenin Özellikleri

Temel öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Yapıcı
Bilginin Niteliği	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin önbilgilerine bağlı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı
Öğretmenin Rolü	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Öğrenciye yardım etme. İşbirliği yapma
Öğrencinin Rolü	Edilgen	Yarı etkin	Etkin
Öğrenme	Koşullama sonucu açık davranıştaki	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma
Öğretim Türü	Ayırma Genelleme 'İlişkilendirme Zincirleme	Bilgileri kısa dönemli bellekte işleme, uzun dönemli belleğe	Gerçek durumlara dayalı sorun çözme
Öğretim Türü	Tümevarımcı	Tümevarımcı	Tümdengelimci
Öğretim Stratejileri	Bilgiyi sunma, alıştırtma yaptırma, geribildirim verme	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	Etkin, özdenetimli, içten güdülenmiş araştırmacı öğrenme
Eğitim Ortamları	Çeşitli geleneksel ortamlar, (programlı öğretim, bilgisayar	Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim	Öğrencinin ilerlemek için fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesin! Gerektiren
Değerlendirme	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız

Kaynak: Deryakulu Deniz, *Yapıcı Öğrenme*, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara,2001, s.11

Yapılandırmacılığı etkileyen eğitimciler, felsefeciler ve psikologların ortak görüşleri şunlardır(Demirel ve Erdem 2001, s.23):

- Öğrenenler kendi öğrenmelerine etkin olarak katıldıklarında bilgi kalıcı olur.
- Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, tekrar yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak bireysel bilgilerini yapılandırır.
- Öğrenme etkin olarak, eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır.
- Etkin öğrenme ile öğrenenler, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler

## 2.10 Yapılandırmacı Öğrenmenin İlkeleri

Yapılandırmacı öğrenmenin temelleri, bilişsel gelişim kuramcılarında Piaget'in, Vygotsky'in ve Bruner'in gelişim kuramlarına dayanmaktadır. Öğrenme sosyal ve kültürel çevreyle oluşur ve bu çevreden etkilenir. Yapılandırmacı öğrenme, öğrenmenin gelişimsel olduğunu da vurgular. Kişinin öğrenme şekli, büyüme, olgunlaşma, yaşantı ve zamana bağlı olarak değişir. Yapılandırmacıya dayalı öğrenme tüm bunlara ek olarak, bireyin bir defada farkında olmadan birden çok şey öğrenebileceğini ortaya koyarak, öğrenmenin çok boyutlu bir süreç olduğunu da ifade etmektedir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme, bireyin öğrenme şeklindeki tercihlerinde yer alan farklılıkları da bulmaya çalışan bir model olarak görülebilir (Küçüktepe, 2003, s.18).

Yapılandırmacı öğrenmenin ilkeleri şunlardır (Özden, 2003, s. 62,63):

1. Öğrenme, aktif bir sürecidir.
2. İnanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenir.
3. Anlam oluşturma en önemli eylemi zihinseldir
4. Öğrenme ve dil iç içedir.
5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir.
6. Öğrenme bağlamsaldır.
7. Öğrenme için bilgiye ihtiyaç duyarız.
8. Öğrenme zaman alır.

Özden'e göre yapısalıcı ve davranışçı modelde eğitim durumları şu şekilde özetlenebilir(Özden 2003, s.64):

Tablo 2.3 Yapısalıcı ve Davranışçı Modellerin Karşılaştırmalı Eğitim Durumları

Geleneksel Model	Eğitim Durumları	Yapılandırmacı Model
Öğretmen	Konuyu belirlemek	Öğrenci
Yok	Konunun uygunluğunu belirlemek	Var
Öğretmen	Soruları sormak	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları belirlemek	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları bulmak	Öğrenci
Öğretmen	Gerekli insan kaynakları ile bağlantı kurmak	Öğrenci

Öğretmen	Araştırmaları ve etkinlikleri planlamak	Öğrenci
Yok	Değişik değerlendirme teknikleri kullanmak	Var
Yok	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	Var
Yok	Kavram beceri yeni durumlara uygulanmak	Var
Yok	Öğrencilerin sorumluluk üstlenmesi	Var
Yok	Bilimsel kavram ve ilkelerin ihtiyaç duyuldukça ortaya çıkması	Var
Yok	Öğrenmenin okul ortamının dışına taşınması	Var

### 2.11 Yapılandırmacı Öğretimin Temel Öğeleri

Yapılandırmacılıkta, bilginin öğrenen tarafından oluşturulan yapı olduğuna ve bu süreçte önbilgilerin önemli bir yeri olduğuna inanıldığı için bu yapılar bireye özgüdür. Dolayısıyla, bir bireyin kendisi için oluşturduğu yapıları bir başkasına aktarması çok mümkün değildir(Açıkgöz 2007, s.66).

Açıkgöz'e göre yapılandırmacı öğretim tasarımlarının başlıca özelliklerini şöyle sıralamaktadır(Açıkgöz 2007, s.66):

- 1) Öğrenci öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur.
- 2) Her öğrenciye hitap edilebilmesi için bilginin biçimine ve etkinliklerine çeşitlilik getirilir.
- 3) Öğretilirken mümkün olduğu kadar gerçek durumlara, gerçek nesnelere yer verilir.
- 4) Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları sunucu değil, yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergiler.
- 5) Yanlışlar öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür; nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi

için fırsatlar yaratılır. Yanlış bile olsa öğrencilerin düşüncelerini söylenmesi özendirilir.

- 6) Planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrenciyle birlikte alınır.
- 7) Öğrencilerin karmaşık düşünceleri, soru sormaları, görüş alışverişi yapmaları özendirilir.
- 8) Öğrencilerin değerlendirilmesi; günlük olarak dosyalara ve öğrencilerin ürettiklerine bakılarak öğrenme-öğretme süreçlerinin akışı içinde yapılır.
- 9) Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlarla da göz önünde bulundurulup değiştirilmeye çalışılır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır. Yapılandırmacı ders işleyişte içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Yapılandırmacı öğretimde öğrenci kendi kavramlarını oluşturur. Problemlere ilişkin kendi çözüm yollarını geliştirir. Konular üzerinde kendi kontrolünü sağlar. Öğrencilere problemleri belirleme, etkili problem çözümler olma, değerlendirme ve öğrendiklerini hayata uyarlama konularında daha fazla esneklik sağlanır. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere, önceki bilgiler üzerine yapılandırma ve yeni bilgilerin güvenilir deneyimlerden nasıl yapılandığına anlama fikrine dayanan bir ortam sunulur. Yapılandırmacı öğretimin temel öğeleri şunlardır (Özden 2005, s.68-71):

**1.Önceki Bilgilerin Harekete Geçirilmesi:** Öğrenilen her yeni şey, bireylerin daha önce öğrendikleriyle ilgili zihinlerinde var olan bilgi yapısı ile doğrudan ilgili olduğundan, bu bilginin ne olduğunun tanımlanması önemlidir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi öğrencilere, yeni deneyim için yeni bir bilgi yapısının gerekli olup olmadığını anlamalarına yardım eder. Öğretmenler ise bu ön bilgiler sayesinde, öğrencilerin halihazırda sahip oldukları bilgilerin üzerine inşa edebilecekleri öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler.

**2.Yeni Bilginin Kazanılması:** Bilgi, öğrencilerin kendi zihinlerinde var olan yapılarına uyup uymadığına karar vermelerine yardımcı olacak tarzda sunulmaktadır. Bu nedenle öğretmen bilgiyi bir bütün olarak ele almalı, öğrencilerin öğrenmesine yardım etmelidir. Eğer öğrencilerin bilgileri ezberlemeleri yerine onları anlamaları hedefleniyorsa öğrencilerin “bütünü”, onun “ilgili parçalarını” ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi görmeleri gerekir. Öğretimde bütüne odaklanmak, konu ile ilgili birkaç önemli kavram veya fikir seçip, onları öğretim sürecinin merkezi yapmak demektir.

**3.Bilginin Anlaşılması:** Öğrenciler bir konu hakkında yeni bilgiler ve beceriler ile karşı karşıya kaldıklarında, onlar için anlama ve kavrama süreci başlamış olur. Öğrenciler önce, belli bir konuya ilişkin olarak kazanılan yeni bilgiyi, yine o konu hakkında bildikleri ile karşılaştırırlar. Eğer yeni bilgi, daha önceden edinimlerle çelişmiyorsa, o konudaki zihinsel yapı güçlendirilir, çelişiyorsa bu durumda var olan zihinsel yapı değiştirilir.

**4.Bilginin Uygulanması:** Öğretmenler öğrencilerin yeni konu ile ilgili bilgi yapılarına uygun öğrenme etkinliklerini sağlayarak onlara yardım edebilir. Bilgi için en etkili ve verimli öğrenme etkinlikleri arasında otantik, sosyal, ilginç ve bütüncül kavramları sayılabilir. Çünkü öğrenciler problemleri çözerken, bildiklerini uygulamaya koymak zorunda kalırlar. Otantik problemler, gerçek hayatta karşılaşılan problemleri içerir.

İlginç etkinliklerin planlanması ise, öğrencilerin aktif katılımı için gereklidir. Bütüncül etkinlikler ise, geniş kapsamlı ve çok yönlüdür. Sosyal niteliği olan etkinlikler, bireysel olanlardan daha yararlıdır, çünkü öğrenciler grup içerisinde çalışırken, ileri sürdükleri fikirlere yönelik grup üyelerinden dönüt alabilir.

**5.Bilginin Farkında Olunması:** Bireyin belli bir bilgiyi kullanarak bir problemi çözmesi ile kendisini o problemin çözümüne ulaştırılan stratejinin ne olduğunu fark etmesi iki ayrı şeydir. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları bilginin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler, onların geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirilmesine imkan veren etkinliklerdir. Bunlar, örnek olay incelenmesi, rol oynama, proje çalışmaları, öğrendiklerini başkalarına öğretme veya yazıya dökme gibi etkinlikler olabilir.

Öğrenme sürecinde, bireyler elde ettikleri yeni bilgilere kendilerine özgü bir anlam yüklemektedirler. Dolayısıyla bireyin öğrenmesi, kendisine sunulan bilgilerin ham biçimiyle değil, kendi zihninde yapılandırıldığı biçimiyle gerçekleşmektedir.

## 2.12 Yapılandırmacı Öğrenmede Ölçme-Değerlendirmenin Özellikleri

Yapılandırmacı öğrenmede farklı ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanılmaktadır. Bu yaklaşımların özellikleri şunlardır (Özden 2005, s. 73):

- 1.Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
- 2.Grup çalışmaları değerlendirilir.
- 3.Öğrenciler ve öğretmen ölçme-değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler.

4.Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.

5.Bilimsel beceriler, performans dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir.

6.Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.

7.Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.

### **2.13 Yapılandırmacı Sınıf veya Öğrenme Ortamları Nasıldır, Özellikleri Nelerdir?**

Bilgi ve gerçeklik konusundaki anlamların dönüşümü, öğrenme olgusuna bakış açısını değiştirmektedir. Yapılandırmacılıkta öğrenme, sosyal etkileşimle anlamlarda ortaklığa varma yoluyla sosyal anlam ve modellerin öznel bir biçimde yeniden yapılandırılması olarak düşünülmektedir. Yapılandırmacı öğrenmede anlamlar gerçek bir bağlamdan türemektedir. Bunun yanında dışarıdan yönetilmemekte, dışarıda hazır ve erişilebilen bilgi olmaktan öte çevre koşullarından bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak algılanmaktadır(Günaydın 2006, s.16).

Yapılandırmacı öğrenmenin oluşması için gerekli üç önemli koşul şunlardır(Günaydın 2006, s.16):

- Anlamın çevreyle etkileşim içinde gerçekleşmesi.
- Bilişsel çelişki ya da kargaşa öğrenmenin uyarıcısı olması ve öğrenilecek şeyin doğasına ve düzenlenmesine karar vermesi.
- Bilginin, sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekte doğmasıdır.

Yapılandırmacı program ile birlikte öğretim programları, öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeylerinden hareketle, ilgilerine, yaşantılarına ve bilgilerine öncelik tanıyarak, sürece dayalı olarak hazırlanmalıdır.

Öğrenenlerin verimli olmaları ve zihinsel becerilerini kullanabilmeleri öğretmenlerin uygun Öğrenme ortamlarını sağlamasına, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenen ihtiyaçlarını karşılamasına, gerekli öğrenme materyallerini sağlamasına ve belki de en önemlisi alanında çok iyi olmasına bağlıdır. Yapılandırmacı öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Demirel ve Erdem 2001, s.86-87):

- Öğrenci katılımını ve kabulünü teşvik eder. Öğretmen, öğrenenlerin bakış açısına göre bilgiyi değişik şekillerde oluşturma yoluna gider.
- Öğrenenlerin ne bildiklerini tartışarak birbirlerinin fikirlerini karşılaştırmalarına fırsat verir.
- Öğrenenleri grup etkinliklerinde yer alarak işbirliği içinde çalışmaya teşvik eder.
- Sınıf içinde sınıflama, çözümlenme, tahminde bulunma, yorumlama gibi bilişsel terminoloji kullanır.
- Günlük yaşam problemlerinin çözümünde bilginin araştırılması görevini öğrenenlere verir. Etkileşimli fiziksel materyaller ile birlikte ham ve birincil kaynakları kullanır.
- Öğrenenlerin eğitim programıyla bağlantılı olarak öğrenmeleri gerektiğini bilir.
- Sarmal öğrenme modelini sık sık kullanarak öğrenenlerin merakını giderir. Soru sorduktan sonra öğrenenlere düşünmeleri için zaman verir. Öğrenenlerin birbirlerine soru sormalarına fırsat verir.
- Öğrenenleri, tartışma ve karşılaştırma yapmaya teşvik eder.
- Kavramlara ilişkin kendi anlamlarını öğrenenlerle paylaşmadan önce öğrenenlerin kavramdan ne anladıklarını ve ön bilgilerini araştırır.
- Dersleri büyük fikirler üzerine kurar. Öğrenenlerin öncelikle bütünü görmelerini sağlayarak bütünü oluşturan parçaları anlamlandırmalarını teşvik eder.
- Öğrenilenleri değerlendirmede günlük sınıf çalışmalarını bağlamında gerçekleştirir

Program geliştirilirken öğretmenler, kendi kararlarıyla öğrenenlerin ilgileri arasında orta bir yol bulmalı; böylelikle yapılandırmacılığın süreç özellikleri açığa çıkarılmalıdır. Başka bir anlatımla, hedefler yalnız kısa dönemli konu alanına yönelik değil, uzun dönemli öğrenen ürününe yönelik olmalı ve okul dışında kullanılacak yeteneklere odaklanmalıdır. Yapılandırmacı program tasarımlarında daha çok mantıklı düşünme, eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve kullanma, öz düzenleme ve zihinsel yansıtma gibi üst düzey düşünmeye dayalı hedefler öne çıkmakta, öğrenenlerin bilgiyi hatırlaması değil, daha çok bilimsel yollarla araştırması, problem çözücü özerk ve öğrenebilen bireyler olmasına yardımcı olacak hedefler üzerinde durulmaktadır(Günaydın,2006,s.16).



Üzerinde çalışılan disiplinle ilgili etkili düşünme yollarının yapılandırılabilmesi için probleme dayalı öğrenmede problemler, zengin bir eğitim etkinliğini gerçekleştirici, bu etkinliklerin herkes tarafından kabul edilebilmesini sağlayıcı; öğrenenleri karar vermeye yönettici; kendi öğrenme yollarını kullanmalarını destekleyici, “ya... ise (what... if) gibi soruları kullanmayı sağlayıcı, herhangi bir yerde yapılabilmesine olanaklar yaratıcı şaşırtıcı, hoş ve yoğun örüntülerle dolu, tartışmayı iletişimi ve derinleşebilmeyi sağlayıcı niteliklerde olmalıdır(Yurdakul.2005,s.39).

Günümüzde yapılandırmacılık birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalarda temel oluşturmaktadır. Yapılandırmacılık bir bilme kavramı olduğu için bilme, bilen bilinen, bilgiyi yapılandırma süreci, bu süreci etkileyen etkenlerle ilgili birçok açıklama içermektedir. Burada bu açıklamalar ana hatlarıyla ele alınmaktadır(Günaydın.2006,s.18).

Yapılandırmacılığa göre bilgi; duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgen olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine bilgi; bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür.

Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey, içinde yaşadığı çevreyle ve geçirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır. Bu süreç yaşam boyu sürer. (Açıkgöz 2007, s.61).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kendinden önceki öğrenme yaklaşımlarından farklı olarak ayrılmaktadır. Bu yaklaşımda amaç, kişinin bilgiyi özümsemede aktif rol alarak ona kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturtabilmesidir. Yapılandırmacı yaklaşım, , kendi kavramlarını oluşturmayı, çözüm yolları ortaya koymayı, kontrol ve hâkimiyet sağlamayı, problemi belirlemeyi çözüm yolu bulmayı, değerlendirme yapmayı ve hayatta uygulamayı öğrenciden.beklemektedir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı geleneksel yöntemlere dayanan bir sınıftan oldukça farklıdır. Geleneksel sınıfta dersler kitaplara dayanır ve çoğunlukla öğretmen tarafından yürütülür. Bu sınıflarda öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır. Geleneksel ders işleniş düzeninde dersin içeriği, eğitim durumları önceden belirlenir. Yapılandırmacı ders işleyişte içerik genel hatlarıyla bellidir; ancak sınırlar kesin değildir.

Öğrencilerin kullanmasına yönelik bir miktar içerik olmasına rağmen, öğrenciler çalıştıkları konu üzerindeki bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını aramaları için teşvik edilir. Öğrenciler gerçek hayattaki bir insanın özel bir ortamda ne yapacağını düşünmeleri için teşvik edilir. NE ve NASIL öğrendiklerini ve bunların daha önceden bildikleriyle nasıl uyuştüğünü yansıtmaları için teşvik edilir. Yapılandırmacı yaklaşımda bir öğrenci tarihteki günleri öğrenmek yerine bir tarihçi gibi nasıl düşüneceğini öğrenmeye teşvik edilir. Yapılandırmacı öğretimde her zaman bir belirsizlik vardır(Günay 2006, s.20).

Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere, önceki bilgiler üzerine yapılandırma ve yeni bilgilerin güvenilir deneyimlerden nasıl yapılandırıldığını anlama fikrine dayanan bir ortam bulunur deneyimsel öğrenme öğrenciye şu fırsatları sunar(Özden 2003, s.68):

- Aktif katılım
- İnisiyatif kullanım
- Dersi değerlendirme
- Birinci elden deneyim kazanma

#### **2.14 Yapılandırmacı Kurama Göre Öğretmenlerin Rolü Nedir?**

Özden (2005)'e göre, yapılandırmacı bir öğretmen olma çoğu öğretmenin yetişme tarzından dolayı zor bir dönüşüm olabilir. Köklü bir paradigma değişimine yerleşmiş birçok uygulamayı gönüllü olarak terk etmeyi ve yeni olanların benimsenmesini gerektirir. Eğitimciler, yapılandırmacı stratejileri işe koştukları zaman öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaya daha çok cesaretlendirilirler. Öğrenciler, öğrenmeye ihtiyaç duydukları şeyleri tanımlar ve kendi öğrenme etkinliklerini yönetirler. Aynı zamanda daha fazla üst düzey düşünme becerileri geliştirirler Yapılandırmacı kuram ile ilgili alan yazın, sınıfta iyi bir öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi konusunda yardımcı olabilecek öneriler sunar, bu öneriler şöyle sıralanabilir(Özden 2003, s.72):

- 1) Öğrencileri özete ve girişken olmaya yöreklendirmek
- 2) Öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine, dersin içeriğini değiştirmesine izin vermek.
- 3) Öğrencinin kendi bakış açısını oluşturmasına izin vermek.
- 4) Açık uçlu sorularla öğrencileri sorgulamaya zorlamak ve soru sormalarının yolunu açmak.
- 5) Öğrenciye kendi düşüncelerini geliştirmeleri için fırsat vermek.
- 6) Öğrenciye kendi görüşü içindeki tutarsızları ortaya çıkarabileceği deneyimler

sunmak.

7) Soruları cevaplandırmaları için öğrenciye daha uzun süre tanımak.

8) Öğrendikleri ötelemekle doğada benzerlikler kurmaları için öğrenciye fırsat vermek.

9) Öğrencilerin merakını diri tutmak.

10) Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin bakış açısını kazanmalarında yardımcı olmak ve farklılıktaki güzellikleri yakalamalarını sağlamak.

11) Öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik etmek.

12) Öğrencinin düşünmeyi düşünmesi ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlamak.

13) Olayları incelerken basite indirgemek yerine gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurmak.

14) Öğrenmeyi kitap satırları arasında değil, gerçek dünyadan örneklerle yapmak.

15) Öğrencinin hataları anlaması üzerine dönüş sağlamak için bir fırsat olarak kullanmak

Öğrenenler kendi bilgilerini kendileri yapılandığına göre her konuda ön bilgi sahibi demektir. Anaokulundaki çocukların bile çeşitli konu alanları ile ilgili kavramları ve düşünceleri vardır. Öğrenci yeni bir yaşantıyla karşılaşınca öncekilere dayalı olarak anlamlar çıkarır. Sonuçta bu anlamlar açıklama, soru vb. gibi sözlü ya da yazılı tepkilere dönüşür. Öğretmen de bu tepkileri kendi yapıları doğrultusunda yorumlayarak anlamlar çıkarır. Bu böyle sürer, gider. Bu nedenle 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. Çünkü onun yardıma ve anlayışa gereksinimi vardır. Yapılması gereken o yanlış anlamaları çıkarma nedenlerini anlamaya çalışmaktır. Öğretmen öğrenciyi dinlemeli, zihninden geçenleri keşfetmeli ve onun kavramsal yapılarına uygun çözümler üretmelidir. Bizim “yanlış anlama” dediklerimiz, öğrencilere göre çok anlamlı doğrular olabilir. Çoğu zaman yeni bilgileri öğrenebilmeleri için öğrencilerin önceki yapılarında değişikliklerin olması gerekebilir (Açıkgöz 2007, s.65).

## 2.15. Öğrencilerin Rolü Nedir?

Yapılandırmacılıkta öğrenenlerin entelektüel açıdan bağımsız oldukları ve tecrübeye

dayalı etkinlikler sayesinde çok daha fazla bilgiye sahip oldukları dikkate alındığında, özgün bir içeriğin de probleme dayalı uygulamalarla ve sınıfta bir diğerrinin düşüncesine saygı duyma görüşleriyle ilişkili olduğuna (Demirel ve Yurdakul, 2005) daha önce değinilmiştir. Bu süreç, öğrencilerde üzerinde çalışılan disiplinle ilgili etkili düşünme yollarının yapılandırılabilmesi için probleme dayalı öğrenmede problemler, zengin bir eğitim etkinliğini gerçekleştirici, öğrenenleri karar vermeye yöneltici; kendi öğrenme yollarını kullanmalarını destekleyici, herhangi bir yerde yapılabilmesine olanaklar yaratıcı şaşırtıcı, hoş ve yoğun örüntülerle dolu, tartışmayı iletişimi ve derinleşebilmeyi sağlayıcı niteliklerde olmalıdır (Günay.2006,s.25).

Öğrenciler kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kendi özel durumlarına uygulayarak öğrenirler. Her öğrenci öğrenirken anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisi yapar. Öğrencinin okuldan aldığı bilgileri gerçek hayata uyarlayabilmesi, bir takım bilgi parçalarını ezberlemesinden daha değerlidir. Öğrenme denilen şey, anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecini vurgular(Özden 2005, s.69-72).

Öğrencilerin kendi yapılarının farkına varması ve yanlışın nedenini görmesi sağlanmalı ve sonunda kanıtlarla öğrenci inandırılmalıdır. Yapılandırıcılığı gelenekselden ayıran en önemli özellik budur. Yapılandırıcılık geleneksel öğretimdeki empoze etme eğilimini reddeder(Günay.2006,s.26).

Eğer ön kavramları değıştirme, yeni yapılar oluşturma sürecinin sorumlusu öğrencinin kendisi ise, o zaman öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenciye bunu yapabilme fırsatları verilmelidir. Bunun için özellikle aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasına, özellikle öğrenciler arası etkileşimin özendirilmesine etkileşimi arttırmak için işbirlikli vb gibi yöntemleri kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Etkileşim hem yapılandırma sürecini başlatan kavramsal öğrenmeye yarar hem de çeşitli sorunları gündeme getirerek öğrencileri düşündürür. Anlatım yönteminin kullanımını gerektiren durumlarda ise, öğretilenlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına, onlar hakkında düşünmesine ve yeni yapılar oluşturmaya elverişli öğretimsel işlerin tasarlanmasında yarar vardır(Açıkgöz 2007,s.66).

Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğrenmeyi, düşünerek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için öğrencinin çevreyle etkileşimine, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine ve gerçek yaşantıların geçirilmesine önem verilmiştir. Dewey'e göre insan beyni sünger gibi doldurulacak bir şey değildir. Bu nedenle, öğrencilere sınıfta kâğıt kalemle yapılan çalışmaların ötesinde ilk elden yaşantı fırsatları sağlanmalıdır. Öğrencinin özdenetimi özendirilmelidir. Dewey, bu

düşüncelerin uygulamaya dönüşebilmesinde, Kilpatrick'in "proje yöntemi" adıyla bilinen yönteminin özünü, öğrencilerin ilgisini çeken konularda ve araştırmaya yöneltici problemler üzerinde çalışması ve sonuçları rapor etmesi oluşturmaktadır(Açıköz 2007, s.67).

### III. BÖLÜM

#### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yeni ilköğretim programları alanında yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalar daha çok amaç, yöntem ve bulguların özetleri verilerek tanıtılmaya çalışılmıştır. Konu Türkiye açısından önem arz ettiği için yurt dışı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, Türkiye’deki ulaşılabilen kaynaklardan, yeni eğitim programları ve değişime karşı gösterilen direnç konusunda yapılan araştırmalar çalışma alanına dâhil edilmiştir.

Genel olarak yeni programlar üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, programların kullanılan yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmiş ve bu gelişmeyi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, Öğretmenlerin daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ve özellikle ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanamaması konusunda fikir beyan edilmiştir.

Karacaabe (1999), “Değişim ve Çalışanların Değişime Karşı Tutumlarının Bir Örnek İşletmede İncelenmesi” konulu tez çalışmasında, günümüz koşullarında hayatta kalmak isteyen bütün örgütlerin geçirmek zorunda olduğu zorlu değişim sürecinin ayrıntılarını ve bu değişim süreçlerinin çalışanlar üzerindeki etkilerini ortaya koymaya çalışmıştır.

Araştırma sonucunda, yapılan değişim ve iyileştirme çalışmaları çalışanlar üzerindeki etkisi çok olumlu olmamıştır. Bu da değişimin örgüt üyeleri tarafından çok iyi anlaşılmadığını göstermektedir. Anket sonuçlarına bakıldığı zaman, değişimden en çok etkilenenlerin ve en olumsuz görüşlere sahip olanların alt kademedeki çalışanlar olduğu görülmüştür. Dolayısıyla pasif de olsa direnç en fazla bu grupta yaşanmıştır. Üst düzey çalışanlar, alt kademedeki çalışanlara nazaran daha olumludur. Bu durum işletme içerisinde çifte standart uygulandığını göstermektedir. Araştırmacı bu bulgular ışığında, işletmelerin kendi yapılarına en uygun değişim modelini seçip uygulamalarını ve bunu yaparken de çalışanlarını kaybetmemek için gerekli hassasiyeti göstermelerini önermektedir.

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005), “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” konulu yapmış oldukları araştırma ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri bazında İlköğretim Programlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde yeni programlarının pilot uygulaması yapılan 10 okulda görev yapan 50’si kadın 22 ‘si erkek olmak üzere 72 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak veriler anket ve gözlem formu olmak üzere iki tür veri toplama aracı ile toplanmıştır. Tarama modeli niteliğinde olan bu

araştırmalar yüzde hesaplamalarından yararlanarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki gelişim, yeni programların yaklaşımları, ğretimi tasarlama ve lme ve değerlendirme konularında kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Güzel ve Alkan (2005), Türkiye’deki ilköğretim okullarında pilot uygulaması yapılan ilköğretim programının, öğrenciler gözüyle değerlendirmesini, programın uygulanmasında öğrenciye katkıları eksiklikleri vb. programların geneline ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2004–2005 eğitim-ğretim yılı bahar döneminde İzmirden ilinde pilot uygulamasının yapıldığı dördüncü ve beşinci sınıflardan seçilen 750 ğrenci ile bu sınıflarda görev yapan 10 ğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin yapılandırıcı öğrenme ortamlarındaki kazanımlarını belirlemek amacıyla Taylor ve arkadaşları tarafından geliştirilen CLES, Türkçeye çevrilmiş ve ülkemiz koşullarına uyabilecek biçimde genişletilen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca görüşme tekniği de kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler tarafından öğretmenlere göre daha çok benimsendiğini gösterdiği, ancak hem öğrenciler hem de öğretmenlerin uygulamanın kendilerine yüklediği yeni ödevleri tam olarak yerine getirmekte sıkıntı içinde oldukları, öğretmenlerin rehberlik görevlerini tam olarak yerine getiremedikleri, hala otorite olma özelliğini kullandıkları izlenimleri elde edilmiştir.

zdemir (2005), ilköğretim okullarında görev yapan ğretmenlerinin, yeni ilköğretim programlarının geneline ilişkin görüşlerini ve bilgi sahibi olma durumlarını belirlemek amacıyla; Ankara, Kırıkkale, Düzce ve Yozgat illerinde çeşitli okullarda sınıf öğretmenleri üzerinde çalışma yapmıştır. Araştırmaya göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni programlarla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadığı, yeni programları hiç incelemediği, öğretmenlerin tamamının yeni programlar hakkında görüşlerinin alınmadığı, öğretmenlerin yeni programlarla ilgili bilgi sahibi olma ve yeni programların uygulanması konusunda “kararsız” bir görüşe sahip olduğu ve kendilerini “kısmen yeterli” gördükleri belirlenmiştir.

Yaşar, Türkkan, Yıldız ve Girmen (2005) “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf ğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” konulu yapmış oldukları araştırma ile sınıf ğretmenlerinin yeni programlarının uygulanmasına ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 97 sınıf öğretmenine hazırlanan anketler uygulanmıştır. Tarama modelinde olan araştırmada veriler aritmetik ortalama, frekans ve yüzde kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler, programların kazanımlar, içerik, ğretmen- öğrenme süreci, eğretim

teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından eğitim gereksinimi içinde olduklarını ve uygulama esnasında çeşitli sorunlar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Gömleksiz (2005), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla; 2004-2005 yılında yeni ilköğretim I. kademe ders programlarının uygulandığı 9 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu, Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1707 sınıf öğretmeni üzerinde çalışmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay illerinde görev yapan öğretmenler, programların uygulandığı eğitim ortamı bakımından okullarının “orta” düzeyde, Van, Samsun, Bolu illerinde görev yapan öğretmenlerin ise “çok” düzeyinde uygun olduğunu belirttikleri, yine bu illerde görev yapan öğretmenlerin tamamının programları çok iyi düzeyde kavrayıp tanıdıklarını belirttikleri, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerinde görev yapan öğretmenlerin programlarda öngörülen yapılandırmacılık, tematiklik, öğrenci merkezilik ve aktiflik ilkeleri ile etkinliklerde yer verilmesi istenilen çoklu zeka kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yaklaşımlarına uygulamada yer verdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Acat ve Ekinci (2005), yapılandırmacı felsefe ve yeni müfredat programına etkilerini, programların temel özelliklerini ortaya koyarak olumlu ve olumsuz yönlerini tartışma yoluyla tespit etmeyi amaçlamışlardır. Merkezi bir kurulca hazırlanan programın bireysel etkinliklere önem veren bir yapıda bulunması araştırmacı için bir çelişki olarak tanımlanmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda ve köy okullarında programın uygulanabilirliğini tartışan araştırmacı; bu konuda gerek sınıf içi etkinlikler, gerekse ünitelerin yıllara dağılımı açısından sorunlara çözüm üretilmemiş olması, yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlardandır.

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 boyutu irdelenmiştir. Araştırmada, okul öğretmenlerinin ölçülmesinde kullanılan yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve öğretmenlerin bu yaklaşımları etkili kullanabilme koşulları belirtilmektedir. Araştırmada, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan ölçme değerlendirme kavramlarına yer verildiği, ancak bu kavramların çok anlaşılmadığı ve uygulamaya yönelik örneklerin programlarda yer almadığı belirtilerek eleştirilmiştir.



Çolakoğlu (1998), Araştırmacı Balıkesir ilinin ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin program tasarısını algılama, planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve okul düzeyinde program mühendisliği modelinin tasarlanması amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenler yarısı program taslağının uygun olmadığı görüşüne varmıştır. Öğretmenlerin program tasarısı süreçlerine yönelik aldıkları hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmış. Çolakoğlu öneriler bölümünde, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Yüksel (2000), “Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında program geliştirmede sorumlu birim yöneticileri ve komisyonda görev alan üyelerin görüşlerine göre, Milli Eğitim Bakanlığı’ndaki program geliştirme çalışmaları değerlendirilmiştir. Araştırmanın deneklerini bakanlık da görev yapan öğretmen ve komisyon üyesi oluşturmaktadır. Araştırmacı program geliştirme birimlerinin arasında bir koordinasyonun bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca geliştirilen programlar amaç, kapsam ve öğrenme - öğretme sürecinde nitelik boyut tam olarak yerine getirilemediği sonucuna varmıştır.

Çetin (2007) ‘Yeni İlköğretim programı Uygulamalarının 4. ve 5. sınıf Öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları İle Öz Yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri’ isimli İstanbul ilinde bulunan 10 İlköğretim Okulu’nun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 526 öğrenci üzerinde yaptığı doktora tezi çalışmasında yeni ilköğretim programı uygulamaları öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerini araştırmıştır. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeyine etkisi ile öğrencilerin yeni program hakkındaki görüşleri arasında ilişki bulunmamıştır. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi ile öğrencilerin yeni program hakkındaki görüşleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır

Bulut (2006) ‘Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi’ isimli doktora tezinin amacı, 2004–2005 Öğretim Yılında İlköğretim I. Kademe Yeni Programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Araştırma 2004–2005 Öğretim Yılında yeni programların uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki pilot okullarında görev yapan 982 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler dersleri için öngörülen kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun

uygulamada “çok”, programda öngörülen değerlendirilmenin ise “orta” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.

Genç (2006) ‘Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç’ isimli yüksek lisans tezinde İstanbul ili Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinde bulunan ortaöğretim ve ilköğretim okullarında ankete katılan öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar ile öğretmenlerin değişime karşı tutumu, öğrenim düzeyleri, yas, meslekteki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları değişkenleri ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin %72 oranında değişime direnç gösterdikleri ve hizmet içi eğitim sayısı arttıkça değişime karşı olan direncinde azalacağı araştırmanın önemli sonuçlarından. Ayrıca Kıdem ile değişime karşı gösterilen direncin doğru orantılı olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Subaşı (2006) ‘2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırmacı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı’ isimli araştırmanın sonucunda öğretmenlerin; sınıf mevcutlarının fazla olması, ders araç-gereçlerinin yetersiz olması en belirgin sıkıntı olduğunu ifade etmişlerdir. Yeni programla ilgili erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları, genç öğretmenlerin yaşlılara göre daha olumlu düşündükleri, eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarının programın özünü daha iyi kavradıkları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Günay (2006) ‘2005-2006 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlayan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi’ İsimli Yüksek lisans tezi, İzmir sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerin yeni programın değerlendirilmesine dönük görüşlerini almak amacıyla “öğretmen görüşleri ölçeği” geliştirilmiş ve veriler bu ölçek yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinden sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programın “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur
- Kıdem durumlarına göre, öğretmenlerin yeni programın “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri arasında kıdemi düşük olanlarla kıdemli öğretmenler arasında kıdemi düşük olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere oranla yeni programı daha sorunlu gördükleri söylenebilir.
- Bayan öğretmenlerin yeni programın hem “olumlu” hem de “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır.

Acar (2006)'Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi' isimli Yüksek Lisans tezinde Öğretmenlerin, yeni ilköğretim programlarının geneline ilişkin olarak; programların yararlı ve uygun olduğu konusunda kararlı olmadıkları ortaya çıkmıştır. Yeni ilköğretim programlarının, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin kuramsal olarak, yapılandırmacı yaklaşım ve temel aldığı diğer yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığı, ancak programların uygulanması konusunda öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

## IV BÖLÜM

### İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE ÖĞRETMELERİN DEĞİŞİME KARŞI GÖSTERDİKLERİ DİRENÇ ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programları hakkındaki görüşleri ve öğretilerin değişime karşı gösterdikleri direnç arasındaki ilişkiyi temele alan bir araştırmaya yer verilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda kuramcı ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

#### 4.1 Problem Durumu

Endüstri çağından bilgi çağına, modern toplumlardan postmodern toplumlara geçişin yaşandığı hızla küreselleşen dünyada üretim şekli değerler ve inançlar hızlı bir değişim sürecine girmiştir. Çağımızın ihtiyaç duyduğu, çağın değer ve davranış biçimleriyle donanmış, nitelikli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Gerekli olan bilgi ve becerileri insanlara sağlayacak olan eğitim anlayışımızın beklentilerimize ve ihtiyaçlarımıza yönelik olarak reform olarak adlandırılabilir köklü değişikliklere gitme gerekliliği her geçen gün artmaktadır.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan yeni program eski programlara oranla birçok yenilik içermektedir. Yeni programın, yapılandırmacı kuramın bakış açılarını içeren, öğrenme sırasında öğrencinin merkezde olduğu sınıf uygulamalarına ağırlık veren bir program olduğu düşünülmektedir. Ancak, geçmişte uygulanan programdan birçok yönüyle farklılık içeren yeni program, beraberinde bazı sorunları da birlikte getirmiştir. Çünkü alışılmış uygulamaların ve bu uygulamalara dayalı alışkanlıkların kısa sürede terk edilmesi oldukça güçtür. Her şeye rağmen yeni programın değerlendirilip geliştirilmesine de gereksinim vardır(Günay 2006, s.1).

Eğitim örgütleri, organik yapıya sahip, toplumla iletişim halinde olan örgütler olduğundan çevrelerindeki tüm değişimleri fark etmek ve bu değişimlere ayak uydurmak zorundadırlar. Eğitim örgütlerinin en önemli girdileri ve çıktıları olan “insan” faktörü, çevresel değişimlere karşı bu örgütleri daha da hassas bir konuma getirmektedir. Kuskusuz ki, bir örgütte yenilik yapmak, bu örgütte çalışan bireylerin yeniliklere açık olmasıyla doğrudan bağlantılıdır. Bundan dolayı, eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin yeniliklere açık olup

olmadıkları eğitim örgütlerinin çevreye ve gelişen teknolojiye ne kadar uyum sağlayacaklarını belirler(Genç2006,s.2).

Yeni ilköğretim programının sağlıklı uygulanabilmesi ve arzu edilen sonuçların alınabilmesi için toplumun her kesiminin sorumluluk hissetmesi ve katkıda bulunması önemli görülmektedir. Araştırmacılar yeni ilköğretim programlarını farklı açılardan değerlendirerek, konu hakkında tartışma ortamı açarak, programın geliştirilmesine katkı sağlamları gerektiği düşünülmektedir.

Yeni ilköğretim programlarına geçişle beraber, eğitim sistemimizde birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların çoğunun büyük olasılıkla, yeni bir sistemin işgörenler üzerindeki oluşturduğu belirsizlik düşüncesidir. Fakat bu belirsizliklere neyin yol açtığı konusunda yapılan araştırmalar, tam bir görüş birliğine varamamıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin kişilik özelliği olarak değişim faaliyetlerine karşı göstermiş oldukları bireysel direniş, yeni ilköğretim programlarını değerlendirme konusundaki önemli faktörler arasında gösterilmektedir. Fakat bu bireysel direnme faktörü, eğitim sistemi üzerinde yapılan değişiklikleri değerlendirirken ne derecede önemli olduğu tartışma ve araştırma konusu olmuştur.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeni eğitim programları hakkında görüşleri ile değişim girişimleri hakkındaki tutumları arasındaki ilişkiyi, genel ve alt boyutlar açısından cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumları ve okulun fiziki-teknolojik imkanları açılarından farklılık gösterip göstermediği amaçlanmaktadır.

#### **4.2 Problem Cümlesi**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeni eğitim programları hakkında görüşleri ile değişim girişimleri hakkındaki tutumları arasındaki ilişki nedir?

#### **4.3 Alt Problemler**

Yukarıdaki probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır.

1. 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeni eğitim programları hakkında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ne düzeydedir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yeni eğitim programı hakkındaki görüşleri, kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu, branş ve okulun fiziki ve teknolojik

imkanları gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, değişim girişimlerine karşı gösterdikleri direnç ne düzeydedir?

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, değişim girişimlerine karşı gösterdikleri direnç düzeyi, kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu, branş ve okulun fiziki, teknolojik imkanları gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, yeni eğitim-öğretim programları hakkında görüşleri ve değişim girişimlerine karşı gösterdikleri direnç arasında bir ilişki var mıdır?

#### 4.4 Araştırmanın Önemi

Dünyadaki bilim, teknoloji, demokrasi ve insan hakları alanlarındaki 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 bir hala getirilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarının dinamik bir süreç olduğu söylenebilir (Güleryüz, 2001, s.4).

Eğitim programı, tüm eğitimsel etkinliklerin etkililiğinde rol oynayan temel süreçlerden birisidir. Eğitimin kalitesi, önceden belirlenmiş eğitimsel amaçları kazandırmak için kullanılan eğitim müfredatının kalitesi ile paralel olduğu düşünülmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli köşe taşlarından birisi, öğretmenlerdir. Müfredat programın başarılı olması için iş görenlerin programı anlamaları ve etkili bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Eğitim programlarının etkililiği, işgörenlerin program hakkındaki tutumları, programa geçiş sürecinin kabulü, programa karşı gösterilen direnç değişim sürecini etkileyen önemli faktörler olarak sayılabilir.

Uygulama sırasında çeşitli nedenlerle tasarımın olduğu gibi uygulanması mümkün olmayabilir ya da tasarımın hazırlanması sırasında göz önünde bulundurulmayan bazı faktörler tasarımın öngördüğü şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Bu nedenden ötürü programın etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulanması sürecine ilişkin bilgi toplamak gerekir (Erden, 1998 s.9).

İlköğretimde, program değişikliğini ve değişikliğin okullardaki uygulanma süresini öğretmen görüşlerini ve öğretmenlerin değişim sürecine karşı gösterdikleri direnci inceleyen

bu araştırma, sonuç ve önerilerinin eğitim sistemimize ve bundan sonra yapılacak değişim girişimlerine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

#### **4.5 Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma, 2007–2008 öğretim yılında Antalya il merkezindeki 81 resmi ilköğretim Okulun da görev yapan yeni ilköğretim programını uygulayan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın amacı İlköğretim öğretmenlerinin yeni program hakkında görüşleri ve değişime karşı gösterdikleri direnç arasındaki ilişkiyi belirtmek olduğu için, programın etkiliği konusundaki diğer değişkenler kapsam dışında tutulmuştur.

3. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, araştırmanın evreni olan Antalya il merkezi resmi İlköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenleri için genellenebilir.

#### **4.6 Araştırmanın Yöntemi**

Bu bölümde, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama aracının geliştirilmesi ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

##### **4.6.1 Araştırmanın Modeli**

Antalya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programları hakkındaki görüşleri ve öğretmelerin değişime karşı gösterdikleri direnç arasındaki ilişki hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelleri (Karasar, 1998, s.59), olayların nedenleri üzerinde durmak yerine, onların içinde buldukları koşulları, özellikleri ve aralarındaki ilişkiyi bulmaya çalışır (Kaptan, 1993, s.39).

##### **4.6.2 Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2007–2008 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 182 devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 4519 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem, Tabakalı örnekleme yolu ile yansızlık kuralına göre örneklem genişliği Tablolarından (Balcı, 2001, s.107) yararlanılarak belirlenmiştir. Antalya ili Merkez ilçe

içerisinde bulunan 12 eğitim bölgesi evrenin tabakaları olarak tanımlanmış ve tabakayı oluşturan birey sayılarına orantılı olarak random yöntemi ile örneklem alınmıştır. Buna göre 350 İlköğretim Okulu öğretmenin örneklem grubuna alınması yeterli görülmüştür. Ancak daha fazla sayıda anket uygulatılmıştır. Sonuç olarak, 829 İlköğretim okulu öğretmeni anketi değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 4.1 Evrende Anket Uygulanan Okullar Listesi, Okullardaki Öğretmen Sayıları ve Anket Uygulanan Öğretmen Sayıları

Eğitim Bölgesi No (Tabaka Numarası)	Bölgede Bulunan Okul Sayısı	Anket Uygulanan Okul Sayısı	Bölgede Bulunan Öğretmen Sayısı	Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı
1	17	9	678	135
2	16	9	572	102
3	11	5	341	75
4	16	8	308	51
5	20	6	548	81
6	16	7	583	90
7	16	7	524	95
8	9	5	169	32
9	27	11	267	64
10	9	6	150	32
11	12	6	276	42
12	13	6	103	29
<b>TOPLAM</b>	<b>182</b>	<b>85</b>	<b>4519</b>	<b>829</b>

#### 4.7 Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin, yeni ilköğretim programları hakkındaki görüşlerini saptamak için Şubası'nın (2006) '2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırmacı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı' adlı yüksek lisans tezinde kullandığı anket temel alınmıştır. Alan yazın taraması ve uzmanların görüşleri alınarak son şekli verilen veri toplama aracı değerlendirmeler sonucunda 65 madde olarak belirlenmiş ve likert tipli beşli ölçek kullanılarak anket haline getirilmiştir. Ölçek maddeleri incelendiğinde, maddelerin iki farklı kategoride olduğu gözlenmiş ve anket, Öğretmen ve program açısından farklı olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin, değişime karşı gösterdikleri direncin boyutunu ölçmek için Genç'in (2006) "Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direnç" adlı yüksek lisans tezinde kullandığı anket kullanılmıştır. Alan yazın taraması ve uzmanların görüşleri alınarak son şekli verilen veri toplama aracı değerlendirmeler sonucunda 26 madde olarak belirlenmiş ve likert tipli beşli ölçek kullanılarak anket haline getirilmiştir.



Öğretmenlerin değişime karşı göstermiş oldukları direnç düzeyini ve ortamını belirlemek üzere 12 adet durumsal soru anket içerisine dahil edilerek, öğretmenlerin konu ile ilgili durumsal görüşleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Hazırlanan anketler Antalya'daki 85 resmi ilköğretim okulunda görevli 430 sınıf ve 399 branş öğretmenine uygulanmıştır.

Ölçekte kaç faktör olması gerektiği ve maddelerden hangilerinin hangi faktörlerle üst düzeyde ilişkisi olduklarını belirleyebilmek için çok yönlü faktör analizi tekniklerinden açıklayıcı faktör analizi metodu uygulanmıştır. Büyüköztürk (2002, s.474-475; 2003, s.117)'e göre; açıklayıcı faktör analizi sosyal bilimlerde veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemede sıklıkla uygulanan bir istatistiksel analizdir.

Verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test" analizleri yapılmıştır. Büyüköztürk (2003, s.120)'e göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun 0,60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Akgül ve Çevik (2003, s.428) 0.90 ile 1.00 arasındaki KMO değerinin mükemmel; 0,80-0,89 arasındaki KMO değerinin ise çok iyi olduğunu ifade etmektedir.

Yeni ilköğretim programları hakkındaki görüşlerin anketinin, öğretmen özellikleri maddelerinin kaç faktör altında toplandıklarını ve madde yüklerinin uygunluklarını belirleyebilmek için temel bileşenler sonuçlarına bakılmıştır. Bu amaçla "Total Variance Explained" ve "Communalities" tabloları incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan faktör sayısının 3 ve bu 3 faktörün, toplam varyansın % 53,67'sini açıkladığı görülmüştür. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan 3 faktörün ortak varyans değerleri: %29,90, %12,56, %11,21 olarak tespit edilmiştir.

Uygulanan test sonunda Kaiser-Meyer-Olkin test değeri, .779 olarak test edilmiştir. Bartlett's Test of Sphericity=,000 olarak belirlenmiştir.

Hair ve diğerlerine (1998, s.112) göre .05 anlamlılık düzeyinde yapılacak olan bir çalışmada anket sayısı 350 ve yukarısında olanlar, faktör yük değerini. 30 olarak alabilmektedir. Fakat, faktör yük değerinin yüksek olmasının, maddelerin daha iyi ölçülmesi anlamına gelmesi, bu çalışmada 826 anket için faktör yük değerinin. 40 olarak alınmasını daha geçerli kılmış ve değerlendirmeler buna göre yapılmıştır.

Analiz sırasında 4 döndürme yapılmış, faktör yük değeri. 40'ın altında yük değeri veren (11,33,40,41,51,61) 6 madde çıkarılmıştır. Anketten madde çıkarma işlemi iki türlü yapılmıştır. Faktör yük değeri 40'ın altında veren maddeler ve ikincisi birden fazla boyutta yüksek faktör yük değeri alınan maddeler anketten çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplamda,

ankette bulunan madde yükleri kavramsal değerlere uygun olmayan 6 madde elenmiştir. Kavramsal uygunluğu gözlenen 18 maddenin de ankettin öğretmen özellikleri kısmında yer almasına karar verilmiştir.

Faktör analizi sonrasında ölçekte kalan maddelerin 3 boyutta ve 18 maddede toplandığı görülmüştür.

Bu 18 maddenin üç faktöre göre dağılımı Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2 Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketi Sorularının Öğretmen Değerlendirme Sorularının Faktörlere Göre Dağılımı

Yeni Programın Öğretmen Özellikleri Faktörleri	Faktörlere İlişkin Maddeler
Yöntem ve Teknik Boyutu	49,52,54,50,56,38,42,53,39
Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu	64,55,37,59,65
Yeterlilik Boyutu	44,19,28,27

Bu doğrultuda, her faktör için ayrı ayrı ve anketin tümü için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tüm boyutların güvenilirlik düzeyi: .779’dır. Buna göre, Yöntem ve Teknik Boyutu, Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu, Yeterlilik Boyutu olarak belirlenen faktörlerin güvenilirlik düzeyleri sırasıyla: .838, .859, .888 olarak tespit edilmiştir.

Faktörler ve faktörlerde yer alan maddelerin yük değerleri ve geçerlik katsayıları, Tablo 4.3’de alt boyutlar halinde verilmiştir.

Tablo 4.3 Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketinin Öğretmen Değerlendirme Sorularının Alt Boyutlarına Göre Madde Yük Değerleri, Alfa ve Varyans Değerleri

Madde No	Anket Maddeleri	1	2	3
49	Her dersin diğer derslerle olan ilişkisini sağlayabiliyorum.	.743		
52	Her konunun öğretiminde farklı yöntemleri kullanabiliyorum.	.734		
54	Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını biliyorum.	.731		
50	Öğretimde çeşitli materyal örnekleri üretebiliyorum.	.716		
56	Sınıfta öğrencileri etkin hale getirecek yöntemleri kullanabiliyorum.	.643		
38	Öğretimde yeni yaklaşımları kullanmaktan zevk alıyorum.	.623		
42	Konuların öğretimine yönelik etkinlik örneği bulabiliyorum.	.594		

53	Yeni programın özünü anlayabiliyorum.	.588		
39	Öğrencilere etkinliklerde yeterli düzeyde rehberlik yapabiliyorum.	.511		
64	Öğretmenlik yapmak daha kolaylaştı.		.726	
55	Yeni programla birlikte daha az yoruluyorum.		.712	
37	Sınıf mevcudu öğrencilerin etkinliklerini yapmalarına olanak sağlıyor.		.623	
59	Değerlendirme yaparken hiç zorlanmıyorum.		.605	
65	Öğretmenlik yapmaktan zevk alıyorum.		.553	
44	Yeni program anlayışını kullanmakta zorluk çekiyorum.			.885
19	Temaları öğretmekte güçlük çekmiyorum.			.831
28	Temaların öğretiminde velilerle işbirliği yapabiliyorum.			.608
27	Temaların öğretiminde yeterli olduğumu düşünüyorum.			.552
Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)		,838	,859	,888
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		29.90	12.56	11.21

Yeni ilköğretim programları hakkındaki görüşlerin anketinin, program özellikleri maddelerinin kaç faktör altında toplandıklarını ve madde yüklerinin uygunluklarını belirleyebilmek için temel bileşenler sonuçlarına bakılmıştır. Bu amaçla “Total Variance Explained” ve “Communalities” tabloları incelendiğinde, öz değeri 1’den büyük olan faktör sayısının 3 ve bu 3 faktörün, toplam varyansın % 57, 57’sini açıkladığı görülmüştür. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan 3 faktörün ortak varyans değerleri: %37,63, %10,95, %8,99 olarak tespit edilmiştir.

Uygulanan test sonunda Kaiser-Meyer-Olkin test değeri, .848 olarak test edilmiştir. Bartlett's Test of Sphericity=,000 olarak belirlenmiştir.

Analiz sırasında 10 döndürme yapılmış, faktör yük değeri. 40’ın altında yük değeri veren (5,7,8,9,10,12,14,15,16,17,29,31,43,45,58,60,62,63) 18 madde çıkarılmıştır. Anketten madde çıkarma işlemi iki türlü yapılmıştır. Faktör yük değeri 40’ın altında veren maddeler ve ikincisi birden fazla boyutta yüksek faktör yük değeri alınan maddeler anketten çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplamda, ankette bulunan madde yükleri kavramsal değerlere uygun olmayan 18 madde elenmiştir. Kavramsal uygunluğu gözlenen 23 maddenin de anketin program özellikleri kısmında yer almasına karar verilmiştir.

Faktör analizi sonrasında ölçekte kalan maddelerin 3 boyutta ve 23 maddede toplandığı görülmüştür.

Bu 23 maddenin üç faktöre göre dağılımı Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4 Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketi Sorularının Program Değerlendirme Sorularının Faktörlere Göre Dağılımı

Yeni Programın, Program Özellikleri Sorularının Faktörleri	Faktörlere İlişkin Maddeler
Tema Boyutu	22,23,24,21,25,18,26,30,20,13
Öğrenci Yeterliliği	35,36,57,34,32,46,47,48
Kazanım Boyutu	1,2,3,4,6

Bu doğrultuda, her faktör için ayrı ayrı ve anketin tümü için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tüm boyutların güvenilirlik düzeyi: .779'dır. Buna göre, Tema Boyutu, Öğrenci Yeterliliği, Kazanım Boyutu olarak belirlenen faktörlerin güvenilirlik düzeyleri sırasıyla: .838, .859, .888 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.5 Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketinin Program Değerlendirme Sorularının Alt Boyutlarına Göre Madde Yük Değerleri, Alfa ve Varyans Değerleri

Madde No	Anket Maddeleri	1	2	3
22	Temalar öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	.854		
23	Temalar öğrencileri günlük hayata hazırlayacak niteliktedir.	783		
24	Temalar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici niteliktedir.	768		
21	Temalar günlük hayatta kullanılabilir özelliktedir.	750		
25	Temalar birbirini tamamlayıcı biçimde düzenlenmiştir.	698		
18	Temalarda gereksiz bilgiler ayıklanmıştır.	696		
26	Her tema öğrencinin katılımına olanak sağlar.	687		
30	Temalarda teknoloji boyutu dikkate alınmıştır.	607		
20	Temalarda karmaşık bölümler kalmamıştır.	592		
13	Temalar basitten karmaşıklığa doğru sıralanmıştır.	456		
35	Etkinlikler öğrencilerin yapabilecekleri düzeydedir.		843	
36	Öğrenciler işbirliği içerisinde etkinlikleri yapabiliyor.		804	
57	Her öğrenci öğrenme etkinliklerini rahat biçimde yapabiliyor.		764	
34	Öğrenciler öğrenmekten zevk alıyor.		734	
32	Kullanılması istenilen yöntem ve teknikler öğrenci merkezlidir.		599	
48	Ders öncesi öğrenciler derse hazır olarak gelebiliyorlar.		576	
47	Sınıfta derse katılmayan öğrencilerde yeni anlayışla öğrenme sürecine katılabiliyor.		518	
46	Öğrenciler kendi öğrenmelerini sağlayabiliyor.		488	
3	Her ders için belirlenen kazanım sayısı yeterlidir.			834
2	Kazanımlar öğrenci seviyelerine uygundur.			816
1	Kazanımların sayıları yeterlidir.			764

4	Kazanımlar öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak uygunluktur.			752
6	Kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.			530
Faktörün Güvenirlilik Katsayısı (Alfa)		,838	,859	,888
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		37.63	10.95	8.99

Öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin açıklayıcı faktör analizi için 734 geçerli anket verisi kullanılmıştır. Verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “KMO and Bartlett's Test” analizleri yapılmış; KMO= ,881 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 bulunmuştur. Bu açıdan verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Açıklayıcı faktör analizi binişik madde kalmayınca kadar 7 kez tekrarlanmış, analizin sonunda 5 boyuttan ve 20 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Yapılan ilk faktör analizinde faktör sayısı serbest bırakılarak 4 döndürme yapılmış ve maddeler 8 faktörde toplanmıştır. Ancak, son dört boyutta yeterli madde toplanmadığı görülmüş ve faktör sayısının beş boyut altında toplanması kararlaştırılmıştır. Sonuç olarak toplamda, ankette bulunan madde yükleri kavramsal değerlere uygun olmayan 3 madde (73,71,75) elenmiştir. Kavramsal uygunluğu gözlenen 26 maddenin ankette yer almasına karar verilmiştir.

Faktörler ve faktörlerde yer alan maddelerin yük değerleri ve geçerlik katsayıları, Tablo 4.6’de alt boyutlar halinde verilmiştir.

Tablo 4.6 Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketinin Alt Boyutlarına Göre Madde Yük Değerleri, Alfa ve Varyans Değerleri

M.N	Anket Maddeleri	1	2	3	4	5
80	Değişik kişilerle çalışmanın insanı geliştireceği kanısındayım.	.657				
85	Tatilimi geçirmek için daha önce görmediğim yerleri tercih ederim.	.743				
88	Yönetimin değişime yönelik yeterli ön hazırlık yapmamış olmasından korkarım.	.525				
91	Örgüt içindeki bir değişim sürecinde eski deneyimlerimden de yararlanmaya önem veririm	.707				
99	Yaşadığım ortamın fiziksel düzenlemesinde değişiklikler yapma fikri hoşuma gider	.677				
74	Örgüt ve çalışan ihtiyaçlarına yönelik bir değişim planını desteklerim.		.750			
76	İş ortamındaki değişim ihtiyacı gelişmenin bir parçasıdır.		.699			
77	İşimle ilgili yeni ve değişik şeyler öğrenmeyi severim.		.759			
79	Geleceğime güvenle bakabilmeyi isterim.		.583			
67	Yeniliklere kolayca uyum sağlayabiliyorum			.770		
68	İş yaşamımızda bir şeylerin iyiye gitmesini istiyorsanız risk alabilmelisiniz.			.673		
71	İşimde yeni bir uygulamaya alışma benim için sorun değildir.			.558		

83	Sahip olduğum maddi ve manevi şeyleri kaybetmekten korkarım.			.544		
66	İşlerimi kendi alışkanlıklar doğrultusunda yapmayı tercih ederim.				.423	
72	İşler mevcut hali ile yürüyorsa, değişime gerek olmadığı kanısındayım				.636	
81	Farklı bir saç modelini denemekten çekinirim.				.824	
97	Farklı markaların ürünlerini alarak denemeyi severim.				.444	
70	Genel olarak şu andaki iş ortamından memnunum.					.743
78	Hep işler fena değilse kurcalama derim.					.508
93	Tanımadığım durumlar ve ortamlarla karşılaşmak beni eğlendirir.					.805
Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)		.962	.880	.802	.854	.812
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		23,42	10,85	8,14	6,40	6,31
Toplam Varyansı Açıklama Oranı: % 60,48						
Cronbach Alpha : .731						

Bu 20 maddenin beş faktöre göre dağılımı Tablo 4.7 verilmiştir.

Tablo 4.7 Değişime Karşı Gösterilen Direnç Anketinin Faktörlere Göre Dağılımı

Direnç Faktörleri	Faktörlere İlişkin Maddeler
Deneyim ve Planlama Boyutu	80,85,88,91,99
Beklenti Boyutu	74,76,77,79
Risk ve Uyum Boyutu	67,68,71,83
Bireysellik Boyutu	66,72,81,97
Durumsallık Boyutu	70,78,93

Anketten madde çıkarma işlemi iki türlü yapılmıştır. Faktör yük değeri 40'ın altında veren maddeler ve ikincisi birden fazla boyutta yüksek faktör yük değeri alınan maddeler anketten çıkarılmıştır.

Her faktör için ayrı ayrı ve anketin tümü için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tüm boyutların güvenilirlik düzeyi: .731'dir. Buna göre, Deneyim ve Planlama Boyutu, Beklenti Boyutu, Risk ve Uyum Boyutu, Bireysellik Boyutu, Durumsallık Boyutu olarak belirlenen faktörlerin güvenilirlik düzeyleri sırasıyla: .962, .880, .802, .854, .812 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç konusunda ki durumsal sorular aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.8 Değişime Karşı Gösterilen Direnç Anketinin Durumsal Soruları

Mad. No	Maddeler
98	Değişim süresince bireyin çalıştığı örgüt için değerli olduğunu hissetmesi sağlanmalıdır.
95	Yönetimin değişim süreci boyunca çalışanları bilgilendirmesi gerektiği kanısındayım.
96	Örgütsel yaşamda bir değişime karşı tepki, büyük ölçüde yakın iş arkadaşlarının etkisiyle olur.
92	Değişimi yönetenlere karşı duyulan güvenin değişim başarısında payı vardır.
89	Değişim sürecinde çalışanların sürekli bilgilendirilmesi onlara verilen önemi ortaya koyar.
90	Çalışanlarda değişimin başarısız olacağına dair bir inanç varsa ortaya çıkabilir.
87	Özgür birey, grup kararından bağımsız cevap verebilir.
84	Bireyler içinde bulunduğu grubun yargılarından etkilenirler.
82	Örgütsel değişime uyum konusunda grupların değil, bireylerin tutumları önemlidir.
69	Değişim, çalışanların beklentilerinden kaynaklanan bir dirençle karşılaşılabılır.

#### 4.8 Verilerin Toplanması

Veriler, Antalya ili merkez ilçe sınırları içerisindeki tüm eğitim bölgelerini kapsayacak şekilde yansızlık kuralına göre belirlenmiş 85 devlet ilköğretim okulunun öğretmenlerinden toplanmıştır.

#### 4.9 Verilerin Çözümü ve Yorumu

Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum ) kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde “,05” düzeyi esas alınmıştır. Toplanan verilerin bilgisayar ortamına aktarılması ve verilerinin analizinde “SPSS for Windows 11.0” paket programı kullanılmıştır. Ayrıca, verilerin oluşturulması, kontrol edilmesi sürecinde, tablo oluşturmada ve bazı grafiklerin hazırlanmasında, Excel 2003 Ofis programından da yararlanılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda gruplara ayrılan verilerin çözümlenmesinde öncelikle öğretmenlerin genel olarak yeni program hakkındaki görüşleri ve alt boyutlardaki görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni programa ilişkin her maddenin mevcut puanları likert ölçeğine göre hesaplanmıştır.

Bu likert modelinde beş seçenek dört fark aralığına sahip olduğu için  $4/5=0.80$ 'lik bir fark aralığı değeri hesaplanmıştır.

Aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmelerde esas alınan aralıklar ve anlamları aşağıdaki Tablo 4.9 'da verilmiştir.

Tablo 4.9 Anket Maddelerinin Derece, Seçenek ve Puan Sınırları

Derece	Seçenekler	Puan Sınırları
1	Hiç	1,00-1,80
2	Az	1,81-2,60
3	Orta	2,61-3,40
4	Çok	3,41-4,20
5	Tam	4,21-5,00

Alt boyutlardaki her bir maddenin kendi arasında değerlendirilmesinde aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Yeni programı değerlendirme ve değişime karşı gösterilen direnç anketinin boyutlarına ilişkin, öğretmenlerin cinsiyet, branş, hizmet yılı ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde, görev yeri, cinsiyet, okulda bulunan laboratuvar, kütüphane gibi iki alt kategorili bağımsız değişkenlerde t-Testi, branş, kıdem ve öğrenim durumu gibi ikiden fazla alt kategorisi olan bağımsız değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

ANOVA sonucunda, gruplar arasında anlamlı farkların bulunması durumunda ise, bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek için, grup varyanslarının homojen olduğu durumlarda Tukey HSD testi, grup varyansının homojen olmadığı durumlarda Dunnett C testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerinin yeni eğitim programları hakkındaki görüşleri ile değişime karşı göstermiş oldukları direnç düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere öğretmen görüşleri korelasyon analizine tabi tutulmuştur.

Çalışmada kullanılan korelasyon katsayılarının gücü ile ilgili tanımlamalarda ise aşağıdaki aralıklar temel alınmıştır (Akgül ve Çevik, 2003, s.358):

0,00-0,25 Çok Zayıf	0,26-0,49 Zayıf	0,50-0,69 Orta	0,70-0,89 Yüksek	0,90-1,00 Çok Yüksek
---------------------	-----------------	----------------	------------------	----------------------

Bu çalışmada istatistiksel çözümlemelerdeki anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir. Yukarıdaki ölçütler temele alınmış ve bu doğrultuda analizler gerçekleştirilmiştir.



#### 4.10 Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlemesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Alt problemlere ilişkin bulguların analiz ve yorumlanmasında önce araştırma kapsamına giren ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını gösteren tablolar sunulmuştur.

##### 4.10.1 Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımlar

##### 4.10.1.1 Öğretmenlerin Kişisel (Demografik) Özelliklerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin, branş, cinsiyet, çalışma süreleri, bitirdikleri ve okul türlerine göre dağılımları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10 Öğretmenlerin Kişisel (Demografik) Özelliklerine Göre Dağılımı

		İlköğretim Okul Öğretmenleri			
		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni	
		N:430	51,9%	N:399	48,1%
		N	%	N	%
Cinsiyet	Erkek	250	58,14	159	39,85
	Kadın	180	41,86	240	60,15
Çalışma Süresi	1-5 yıl	105	24,41	237	59,4
	6-10 yıl	56	13,02	98	24,56
	11-15 yıl	154	35,81	28	7,02
	16-20 yıl	51	11,86	16	3,51
	21+ yıl	64	14,90	21	5,51
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	49	11,39	14	3,51
	Lisans	366	85,12	374	92,98
	Y. Lisans	15	3,49	14	3,51
	Doktora	0	0	0	0

Ölçe aracının kişisel bilgiler bölümünden elde edilen verilere göre, araştırmaya 829 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 430'u sınıf öğretmeni 399'u ise branş öğretmenleridir. Kadın ilköğretim okulu öğretmeni sayısı 420 (%50,85), erkek ilköğretim okulu öğretmeni sayısı ise 409 (%49,15)'dir. Öğretmenlerin 342 (%41,40)'ı 1-5 yıl, 154 (%18,64)'ü 6-10 yıl, 182 (%22,03)'ü 11-15 yıl, 67 (% 7,87)'si 16-20 yıl ve 85 (%10,41)'i 21

yıl ve üzeri çalışma süresine sahiptir. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde ise 63 (%7,63)'ü ön lisans, 737 (% 89,23)'ü lisans 29 (%3,51)'i yüksek lisans mezunu ve 0 (% 0)'i doktora mezunu olduğu görülmektedir.

#### 4.10.1.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Donanım Özelliklerine Göre Dağılımı

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Donanım Özelliklerine Göre Dağılımı Tablo 4.11 'de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında 147 (%17,7) tanesinde matematik laboratuvarı varken, 682 (%82,3) tanesinde yoktur. Fen Bilgisi laboratuvarı açısından incelendiğinde 748 (%90,2) tane öğretmenin görev yaptığı okulda varken 74 (%8,9) tanesinin okulunda yoktur. Öğretmenlerin görev yaptığı okullarında 657 (79,3) tanesinde bilgisayar laboratuvarı varken, 172 (%20,7) tanesinde yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 594 (%71,7) tanesinin internet bağlantısı varken, 235 (%28,3) tanesinin yoktur. Öğretmenlerin 752 (% 90,7 ) tanesinin okulunda kütüphane varken, 77 (%9,3) tanesinin okulunda kütüphane yoktur. Öğretmenlerin 525 (% 63,3 ) tanesinin okulunda teknoloji odası varken, 304 (%36,7) tanesinin okulunda teknoloji odası yoktur.

Tablo 4.11 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Donanım Özelliklerine Göre Dağılımı

	Var		Yok	
	N	%	N	%
Matematik Laboratuvarı	147	17,7	682	82,3
Fen Laboratuvarı	748	90,2	74	8,9
Bilgisayar Laboratuvarı	657	79,3	172	20,7
İnternet Bağlantısı	594	71,7	235	28,3
Kütüphane	752	90,7	77	9,3
Teknoloji Odası	525	63,3	304	36,7

#### 4.10.2 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4.12 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Öğretmen Sorularının Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları

<b>Anket Maddeleri</b>		$\bar{X}$	Ort. Seçenek	ss
49	Her dersin diğer derslerle olan ilişkisini sağlayabiliyorum.	3,39	Orta	,887
52	Her konunun öğretiminde farklı yöntemleri kullanabiliyorum.	3,55	Çok	,885
54	Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını biliyorum.	3,64	Çok	,793
50	Öğretimde çeşitli materyal örnekleri üretebiliyorum.	3,38	Orta	,955
56	Sınıfta öğrencileri etkin hale getirecek yöntemleri kullanabiliyorum.	3,52	Çok	,843
38	Öğretimde yeni yaklaşımları kullanmaktan zevk alıyorum.	3,94	Çok	,739
42	Konuların öğretimine yönelik etkinlik örneği bulabiliyorum.	3,67	Çok	,766
53	Yeni programın özünü anlayabiliyorum.	3,57	Çok	,877
39	Öğrencilere etkinliklerde yeterli düzeyde rehberlik yapabiliyorum.	3,53	Çok	,870
64	Öğretmenlik yapmak daha kolaylaştı.	2,82	Orta	1,155
55	Yeni programla birlikte daha az yoruluyorum.	2,81	Orta	1,183
37	Sınıf mevcudu öğrencilerin etkinliklerini yapmalarına olanak sağlıyor.	3,11	Orta	1,118
59	Değerlendirme yaparken hiç zorlanmıyorum.	3,27	Orta	1,022
65	Öğretmenlik yapmaktan zevk alıyorum.	3,84	Çok	1,007
44	Yeni program anlayışını kullanmakta zorluk çekiyorum.	3,30	Orta	1,099
19	Temaları öğretmekte güçlük çekmiyorum.	3,37	Orta	,965
28	Temaların öğretiminde velilerle işbirliği yapabiliyorum.	3,94	Çok	1,121
27	Temaların öğretiminde yeterli olduğumu düşünüyorum.	3,55	Çok	,939

Uygulanan yeni program hakkındaki görüşler anketinin öğretmen sorularından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda; İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüşlerine ilişkin algılar, madde sayısı bazında, genel olarak olumlu yönde gerçekleşmiştir. Bu bulgulardan hareketle anketin, öğretmen soruları genel olarak irdelendiğinde, öğretmenlerin ortalamasının ne altında ne de üzerinde bir görüşe sahip oldukları söylenebilmektedir.

Aritmetik ortalamaya göre, ankete katılan öğretmenlerin; öğretmen sorularını toplam 10 maddeyi "Çok", toplam 8 maddeyi "Orta", toplam şeklinde cevapladıkları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğretmenler tarafından; Yeni Programa Karşı algıları orta ve çok olduğu, tam veya az gibi görüşleri olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.13 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Program Sorularının Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Anket Maddeleri		$\bar{X}$	Ort. Seçenek	SS
22	Temalar öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	3,50	Çok	.976
23	Temalar öğrencileri günlük hayata hazırlayacak niteliktedir.	3,40	Orta	.992
24	Temalar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici niteliktedir.	3,35	Orta	.952
21	Temalar günlük hayatta kullanılabilir özelliktedir.	3,49	Çok	.977
25	Temalar birbirini tamamlayıcı biçimde düzenlenmiştir.	3,30	Orta	.995
18	Temalarda gereksiz bilgiler ayıklanmıştır.	3,17	Orta	1.063
26	Her tema öğrencinin katılımına olanak sağlar.	3,33	Orta	.999
30	Temalarda teknoloji boyutu dikkate alınmıştır.	3,51	Çok	.972
20	Temalarda karmaşık bölümler kalmamıştır.	3,15	Orta	.983
13	Temalar basitten karmaşıklığa doğru sıralanmıştır.	3,28	Orta	.955
35	Etkinlikler öğrencilerin yapabilecekleri düzeydedir.	3,37	Orta	1.013
36	Öğrenciler işbirliği içerisinde etkinlikleri yapabiliyor.	3,41	Çok	.933
57	Her öğrenci öğrenme etkinliklerini rahat biçimde yapabiliyor.	2,98	Orta	1.056
34	Öğrenciler öğrenmekten zevk alıyor.	3,56	Çok	.899
32	Kullanılması istenilen yöntem ve teknikler öğrenci merkezlidir.	3,74	Çok	.936
48	Ders öncesi öğrenciler derse hazır olarak gelebiliyorlar.	3,73	Çok	1.065
47	Sınıfta derse katılmayan öğrencilerde yeni anlayışla öğrenme sürecine katılabiliyor.	2,91	Orta	1.014
46	Öğrenciler kendi öğrenmelerini sağlayabiliyor.	2,76	Orta	.971
3	Her ders için belirlenen kazanım sayısı yeterlidir.	3,33	Orta	1.002
2	Kazanımlar öğrenci seviyelerine uygundur.	3,36	Orta	1.041
1	Kazanımların sayıları yeterlidir.	3,33	Orta	1.004
4	Kazanımlar öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak uygunluktur.	3,28	Orta	1.016

6	Kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	3,40	Orta	.888
---	--------------------------------------	------	------	------

Uygulanan yeni program hakkındaki görüşler anketinin program özellikleri sorularından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda; İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüşlerine ilişkin algılar, madde sayısı bazında, genel olarak olumlu yönde gerçekleşmiştir. Bu bulgulardan hareketle anketin, öğretmen soruları genel olarak irdelendiğinde, öğretmenlerin ortalamasının ne altında ne de üzerinde bir görüşe sahip oldukları söylenebilmektedir.

Aritmetik ortalamaya göre, ankete katılan öğretmenlerin; öğretmen sorularını toplam 7 maddeyi "Çok", toplam 16 maddeyi "Orta", toplam şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenler tarafından; Yeni Programa Karşı algıları orta ve çok olduğu, tam veya az gibi görüşleri olmadığı söylenebilir.

#### 4.10.2.1 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüşleri anketinin, program sorularının alt boyutlarının her birine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de Tablo 4.14’da sunulmuştur.

Tablo 4.14 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Program Soruları Alt Boyutlarının Her Birine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmenlerin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	S
Tema Boyutu	829	3,35	,738
Öğrenci Yeterliliği	829	3,18	,724
Kazanım Boyutu	829	3,34	,784

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin, Tema Boyutu, Öğrenci Yeterliliği ve Kazanım Boyutu alt boyutlarında "orta" düzeyde görüşte olduklarını belirtmişleridir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüşleri anketinin, öğretmen sorularının alt boyutlarının her birine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de Tablo 4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4.15 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Öğretmen Soruları Alt Boyutlarının Her Birine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmenlerin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketinin Öğretmen Sorularının Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	S
Yöntem ve Teknik Boyutu	829	3,58	,586
Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu	829	3,17	,758
Yeterlilik Boyutu	829	3,29	,649

Tablo 4.15 incelendiğinde, Öğretmenler, " Yöntem ve Teknik " alt boyutu çok düzeyde görüşteyken, " Etkinlik ve Değerlendirme " ve " Yeterlilik " alt boyutlarında orta düzeyde görüşte olduklarını belirtmişleridir.

#### 4.10.3 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4.16 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketinin Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları

ANKET MADDELERİ		$\bar{X}$	Ort. Seçenek	SS
80	Değişik kişilerle çalışmanın insanı geliştireceği kanısındayım.	1,73	Hiç	,723
85	Tatilimi geçirmek için daha önce görmediğim yerleri tercih ederim.	1,76	Hiç	,627
88	Yönetimin değişime yönelik yeterli ön hazırlık yapmamış olmasından korkarım.	1,93	Az	,761
91	Örgüt içindeki bir değişim sürecinde eski deneyimlerimden de yararlanmaya önem veririm	1,78	Hiç	,517
99	Yaşadığım ortamın fiziksel düzenlemesinde değişiklikler yapma fikri hoşuma gider	1,63	Hiç	,501
74	Örgüt ve çalışan ihtiyaçlarına yönelik bir değişim planını desteklerim.	1,98	Az	,678
76	İş ortamındaki değişim ihtiyacı gelişmenin bir parçasıdır.	1,85	Az	,475
77	İşimle ilgili yeni ve değişik şeyler öğrenmeyi severim.	1,67	Hiç	,595
79	Geleceğime güvenle bakabilmeyi isterim.	1,60	Hiç	,657
67	Yeniliklere kolayca uyum sağlayabiliyorum	2,02	Az	,649
68	İş yaşamımızda bir şeylerin iyiye gitmesini istiyorsanız risk alabilmelisiniz.	2,07	Az	,845

71	İşimde yeni bir uygulamaya alışma benim için sorun değildir.	2,07	Az	,696
83	Sahip olduğum maddi ve manevi şeyleri kaybetmekten korkarım.	2,06	Az	1,028
66	İşlerimi kendi alışkanlıklar doğrultusunda yapmayı tercih ederim.	2,14	Az	1,157
72	İşler mevcut hali ile yürüyorsa, değişime gerek olmadığı kanısındayım	2,50	Orta	1,046
81	Farklı bir saç modelini denemekten çekinirim.	2,79	Az	1,113
97	Farklı markaların ürünlerini alarak denemeyi severim.	2,24	Az	,905
70	Genel olarak şu andaki iş ortamından memnunum.	2,28	Az	,933
78	Hep işler fena değilse kurcalama derim.	2,51	Az	1,018
93	Tanmadığım durumlar ve ortamlarla karşılaşmak beni eğlendirir.	2,39	Az	1,077

Öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç anketinden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda; ilköğretim okulu öğretmenlerinin değişime karşı gösterdikleri dirence ilişkin düşünceleri, madde sayısı bazında, genel olarak olumlu yönde gerçekleşmiştir. Bu bulgulardan hareketle ölçek maddeleri genel olarak irdelendiğinde, öğretmenlerin direnç düzeyinin az olduğu söylenebilir.

Aritmetik ortalamaya göre, ankete katılan öğretmenlerin; toplam 6 maddeyi "Hiç", toplam 13 maddeyi "Az", 1 maddeyi "Orta" şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin; değişime karşı gösterdikleri direnç düzeyinin az olduğu söylenebilir.

#### 4.10.3.1 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketinin Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4.17 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketinin Alt Boyutlarının Her Birine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişime Karşı Gösterilen Direncin Faktörleri	N	$\bar{X}$	ss
Deneyim ve Planlama Boyutu	734	1,76	,431
Beklenti Boyutu	734	1,77	,460
Risk ve Uyum Boyutu	734	2,10	,486
Bireysellik Boyutu	734	2,67	,702
Durumsallık Boyutu	734	2,39	,574

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenler, " Deneyim ve Planlama " ve " Beklenti " alt boyutunda "hiç" düzeyde görüşte bulunurken , " Risk ve Uyum " ve " Durumsallık " alt boyutlarında "az" görüşte olduklarını, " Bireysellik" alt boyutunda ise "orta" düzeyde görüşte olduklarını belirtmişleridir.

#### 4.10.4 Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

##### 4.10.4.1 Yeni Programın Değerlendirilmesi Anketinin Alt Problemlere İlişkin Bulguları ve Yorumları

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni programı değerlendirme anketinin öğretmen ve program sorularının alt boyutları olan; Yöntem ve Teknik, Etkinlik ve Değerlendirme, Yeterlilik, Tema, Kazanım ve Öğrenci Yeterliği ile Branş, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf mevcudu, okulda bulunan matematik laboratuvarı, fen ve teknoloji laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı, internet bağlantısı, kütüphane değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

##### 4.10.4.1.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik, Etkinlik ve Değerlendirme, Yeterlilik, Tema, Kazanım ve Öğrenci Yeterliği boyutları, cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin öğretmen sorularının alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18 Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Öğretmen Soruları Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yöntem ve Teknik Boyutu	Erkek	492	3,6107	,6027	827	2,051	.222
	Kadın	337	3,5259	,5573			
	Erkek	492	3,1588	,7666	827	1,012	,077



Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu	Erkek	492	3,1588	,7666	827	1,012	,077
	Kadın	337	3,2030	,7442			
Yeterlilik Boyutu	Erkek	492	3,3440	,6349	827	2,935	,242
	Kadın	337	3,2099	,6619			

Tablo 4.18'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Yöntem ve Teknik [ $t_{(827)} = 2,051$ ,  $p > 0,5$ ], Etkinlik ve Değerlendirme [ $t_{(827)} = 1,012$ ,  $p > 0,5$ ], Yeterlilik [ $t_{(827)} = 2,935$ ,  $p > 0,5$ ] boyutlarındaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yeni eğitim programının alt boyutları olan Yöntem ve Teknik, Yeterlilik ve Etkinlik ve Değerlendirme boyutlarındaki görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre, cinsiyet, Yöntem ve Teknik, Yeterlilik ve Etkinlik ve Değerlendirme boyutlarındaki görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar kadın ve erkeklerin orta düzeyde olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin program sorularının alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.19'de sunulmuştur.

Tablo 4.19 Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Program Soruları Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tema Boyutu	Erkek	492	3,3683	,6788	827	1,082	,000
	Kadın	337	3,3119	,8158			
Kazanım Boyutu	Erkek	492	3,3984	,7666	827	2,722	,000
	Kadın	337	3,2481	,7442			
Öğrenci Yeterliği Boyutu	Erkek	492	3,1954	,7081	827	,628	,365
	Kadın	337	3,1632	,7484			

Tablo 4.19'da göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Öğrenci Yeterliği [ $t_{(827)} = .628$ ,  $p > 0,5$ ] boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yeni eğitim programının alt

boyutları olan Öğrenci Yeterliği görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre, cinsiyet, Öğrenci Yeterliği boyutundaki görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar kadın ve erkeklerin orta düzeyde olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.19'a göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Tema [ $t_{(827)} = 1,082, p<0,5$ ], Kazanım [ $t_{(827)} = 2.722, p<0,5$ ] boyutlarındaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Buna göre; yeni ilköğretim programlarının Tema alt boyutuna ait erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,37$ ) görüşleri orta derecedeyken; kadın öğretmenlerin Tema boyutuna ilişkin görüşleri de orta derecede ( $\bar{X} = 3,31$ ) olduğu görülmektedir.

Buna göre; yeni ilköğretim programlarının Kazanım alt boyutuna ait erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,40$ ) görüşleri çok derecedeyken; kadın öğretmenlerin de Kazanım boyutuna ilişkin görüşleri orta derecede ( $\bar{X} = 3,25$ ) olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla daha olumlu görüşleri olduğu söylenebilir.

Bütünde değerlendirildiğinde, tüm boyutlara ilişkin erkek öğretmenlerin görüşleri kadın öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, erkek öğretmenlerin yeni programın “olumlu” yönlerine kadın öğretmenlerden daha çok katıldıklarını göstermektedir. Erkek öğretmenler yeni programı kadın öğretmenlere oranla daha çok olumlu bulmuşlardır.

#### **4.10.4.1.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları**

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik, Etkinlik ve Değerlendirme, Yeterlilik, Tema, Kazanım ve Öğrenci Yeterliği boyutları, branş değişkeni ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin öğretmen sorularının alt boyutları ile branşları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20 Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Öğretmen Soruları Alt Boyutları	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yöntem ve Teknik Boyutu	Sınıf Ö.	443	3,5626	,5764	827	-,717	,275
	Branş Ö.	386	3,5918	,5967			
Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu	Sınıf Ö.	443	2,9761	,7883	827	-8,243	,027
	Branş Ö.	386	3,3943	,7057			
Yeterlilik Boyutu	Sınıf Ö.	443	3,3826	,5779	827	4,476	,098
	Branş Ö.	386	3,1826	,7078			

Tablo 4.20 göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Yöntem ve Teknik [ $t_{(827)} = -,717$ ,  $p>0,5$ ], Etkinlik ve Değerlendirme [ $t_{(827)} = -8,243$   $p>0,5$ ], Yeterlilik [ $t_{(827)} = 4,476$ ,  $p>0,5$ ] boyutlarındaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yeni eğitim programın alt boyutları olan, Yöntem ve Teknik, Yeterlilik ve Etkinlik ve Değerlendirme boyutlarındaki görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre branş, Yöntem ve Teknik, Yeterlilik ve Etkinlik ve Değerlendirme boyutlarındaki görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar, Sınıf ve branş öğretmenlerinin orta düzeyde olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin program sorularının alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 21 Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Program Soruları Alt Boyutları	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tema Boyutu	Sınıf Ö.	443	3,3406	,6764	827	-,197	,000
	Branş Ö.	386	3,3508	,8030			
Kazanım Boyutu	Sınıf Ö.	443	3,4352	,7448	827	3,886	,007
	Branş Ö.	386	3,2249	,8131			
	Sınıf Ö.	443	3,3826	,5779	827	4,476	,098

Öğrenci Yeterliği	Sınıf Ö.	443	3,3826	,5779	827	4,476	,098
	Branş Ö.	386	3,1826	,7078			

Tablo 4.21'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Öğrenci Yeterliği [ $t_{(827)} = 4,476$ ,  $p > 0,5$ ] boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yeni eğitim programının alt boyutları olan Öğrenci Yeterliği görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre, cinsiyet, Öğrenci Yeterliği boyutundaki görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar sınıf ve branş öğretmenlerinin orta düzeyde olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.21'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Tema [ $t_{(827)} = -1,197$ ,  $p < 0,5$ ], Kazanım [ $t_{(827)} = 3,886$ ,  $p < 0,5$ ] boyutlarındaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Yeni İlköğretim programı anlayışına göre ünite kavramı yerine tema kavramı kullanılmaktadır. Eski programda ünite içerisindeki derslerin birbirleri ile ilişkisi ile temaların içindeki ilişki farklılıklar göstermektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin bu yaklaşımları benimsediği ve önemsendiği söylenebilir.

Buna göre; yeni ilköğretim programlarının Kazanım alt boyutuna ait Sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 3,44$ ) görüşleri çok derecedeyken; branş öğretmenlerinin de Kazanım boyutuna ilişkin görüşleri orta derecede ( $\bar{X} = 3,22$ ) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine oranla daha olumlu görüşleri olduğu söylenebilir.

Bütünde değerlendirildiğinde, tüm boyutlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri branş öğretmenlerinin görüşlerine göre daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, erkek öğretmenlerin yeni programın "olumlu" yönlerine kadın öğretmenlerden daha çok katıldıklarını göstermektedir. Erkek öğretmenler yeni programı kadın öğretmenlere oranla daha çok olumlu bulmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha olumlu görüşleri olduğu söylenebilir. Bu farkın, yeni ilköğretim programının branş derslerine getirdiği yeni ve farklı yöntem tekniklerden meydana geldiği söylenebilir. Oyun, etkinlik, aktif katılım gibi etkinlikler Sınıf öğretmenleri tarafından daha önceki programlarda da kullanılırken, yeni programla birlikte branş öğretmenlerince de kullanılmaya başlanmıştır. Başka bir deyişle yeni ilköğretim programının getirdiği yöntem ve teknikler sınıf öğretmenlerine göre branş öğretmenlerince daha yeni ve farklı yöntemler olduğu söylenebilir.

#### 4.10.4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını değerlendirme anketinin, program ve öğretmen sorularının alt boyutu olan Yöntem ve Teknik Boyutu, Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu, Yeterlilik Boyutu, Tema Boyutu, Kazanım Boyutu, Öğrenci Yeterliliği Boyutu ile kıdem değişkeni karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin alt boyutları ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.22 sunulmuştur.

Tablo 4.22 Kıdeme Göre Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketinin, Program ve Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	X	S	F	p	Anlamlı Fark
Yöntem ve Teknik Boyutu	A- 1-5 yıl	349	3,6148	,5544	12,771	,000	A-C A-E
	B- 6-10 yıl	154	3,5505	,6372			
	C- 11-15 yıl	182	3,3846	,6607			
	D- 16-20 yıl	58	3,9751	,4041			
	E-21 yıl ve üzeri	86	3,6021	,3448			
	Toplam	829	3,5762	,5858			
Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu	A- 1-5 yıl	349	3,2791	,7127	33,482	,092	---
	B- 6-10 yıl	154	3,4909	,6674			
	C- 11-15 yıl	182	2,6846	,8083			
	D- 16-20 yıl	58	2,9897	,5087			
	E-21 yıl ve üzeri	86	3,3093	,6024			
	Toplam	829	3,1708	,7576			
Yeterlilik Boyutu	A- 1-5 yıl	349	3,2658	,6709	8,973	,080	----
	B- 6-10 yıl	154	3,2500	,5557			
	C- 11-15 yıl	182	3,2115	,6049			
	D- 16-20 yıl	58	3,7629	,6825			
	E-21 yıl ve üzeri	86	3,3023	,6643			

	Toplam	829	3,2895	,6490			
Tema Boyutu	A- 1-5 yıl	349	3,4000	,6875	15,185	,000	A-D
	B- 6-10 yıl	154	3,5773	,6220			
	C- 11-15 yıl	182	3,0192	,7019			
	D- 16-20 yıl	58	3,5241	,6591			
	E-21 yıl ve üzeri	86	3,2779	,9815			
	Toplam	829	3,3454	,7376			
Kazanım Boyutu	A- 1-5 yıl	349	3,3765	,7852	4,368	,002	C-E
	B- 6-10 yıl	154	3,4182	,7721			
	C- 11-15 yıl	182	3,4308	,7224			
	D- 16-20 yıl	58	3,5517	,6746			
	E-21 yıl ve üzeri	86	3,1140	,9211			
	Toplam	829	3,3373	,7839			
Öğrenci Yeterliliği Boyutu	A- 1-5 yıl	349	3,2443	,6690	22,399	,125	---
	B- 6-10 yıl	154	3,3920	,6353			
	C- 11-15 yıl	182	2,7885	,6907			
	D- 16-20 yıl	58	3,5108	,7742			
	E-21 yıl ve üzeri	86	3,1672	,7967			
	Toplam	829	3,1823	,2745			

Kıdeme göre, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını değerlendirme anketinin, program ve öğretmen sorularının alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi ile yapılan hesaplamalarda, Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu [ $F_{(4-824)} = 33,482, p > 0,5$ ], Yeterlilik Boyutu [ $F_{(4-824)} = 8,973 p > 0,5$ ] ve Öğrenci Yeterliliği Boyutu [ $F_{(4-824)} = 22,399 p > 0,5$ ] ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Başka bir anlatımla, yeni programın Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu, Yeterlilik Boyutu ve Öğrenci Yeterliliği Boyutu konusundaki görüş düzeyleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

Kıdeme göre, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını değerlendirme anketinin, program ve öğretmen sorularının alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi ile yapılan hesaplamalarda, Yöntem ve Teknik Boyutu [ $F_{(4-824)} = 12,771, p < 0,5$ ], Tema Boyutu [ $F_{(4-824)} = 15,185 p < 0,5$ ] ve Kazanım Boyutu [ $F_{(4-824)} = 4,368 p < 0,5$ ] ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir

anlatımla, yeni programın Yöntem ve Teknik Boyutu, Tema Boyutu ve Kazanım Boyutu konusundaki görüş düzeyleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermiştir.

Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Test of Homogeneity of Variances testi sonuçlarına göre varyans homojen olmadığı için ( $p < 0,5$ ), Post Hoc testlerinden Dunnet's testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre ;

Yöntem ve Teknik Boyutu ile araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre; 1-5 yıl arası ( $\bar{X}=3,62$ ) kıdemleri olan öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Boyutu hakkındaki görüşlerinin 11-15 ( $\bar{X}=3,39$ ) ve 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=3,60$ ) arası hizmet yılında olan öğretmenlerden daha fazla olduğu gözlenmektedir. 1-5 ,11-15 yıl arası hizmet yılında olan öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin çok düzeyde görüşte bulunmuşlardır.

1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerden daha çok olumlu görüşte bulunmalarının sebepleri arasında, daha idealist olmaları gösterilebilir. Yeni programda kullanılan yöntem ve teknikler önceki programlardan farklı o olduğundan uyum sağlama konusunda genç öğretmenler bu konuda kıdemi çok olan öğretmenlerden daha olumlu oldukları söylenebilir. Ayrıca kıdemi düşük olan öğretmenlerin, kendilerini göstermek, deneyim kazanmak, farklı öğretim yöntem ve stratejilerini uygulayarak kendilerini geliştirmek için çalışmalarını doğaldır. Bu durum kıdemi az olan öğretmenlere yeni programın uygulanması konusunda etkililik katacağı düşünülmektedir.

Tema Boyutu ile araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre; 1-5 yıl arası ( $\bar{X}=3,40$ ) kıdemleri olan öğretmenlerin Tema Boyutu hakkındaki görüşlerinin 16-20 ( $\bar{X}=3,52$ ) arası hizmet yılında olan öğretmenlerin Tema Boyutu hakkındaki görüşlerinden daha az olduğu gözlenmektedir. 1-5 yıl arası hizmet yılında olan öğretmenler orta düzeyde görüşte bululurken ve 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin çok düzeyde görüşte bulunmuşlardır.

16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerden daha çok olumlu görüşte bulunmalarının sebepleri arasında, daha fazla deneyimli olmaları gösterilebilir. Yeni programda tema içerikleri daha çok öğrenci merkezli olduğundan deneyimli öğretmenler bu konuda kıdemi az olan öğretmenlerden daha etkili oldukları söylenebilir.

Kazanım Boyutu ile araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre; 11-15 yıl arası ( $\bar{X}=3,43$ ) kıdemleri olan öğretmenlerin Tema Boyutu hakkındaki görüşlerinin 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=3,11$ ) arası hizmet yılında olan

öğretmenlerin Tema Boyutu hakkındaki görüşlerinden daha çok olduğu gözlenmektedir. 11-15 yıl arası hizmet yılında olan öğretmenler çok düzeyde görüşte bulurken ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler orta düzeyde görüşte bulunmuşlardır.

11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerden daha çok olumlu görüşte bulunmalarının sebepleri arasında, daha genç ve dinamik olmaları gösterilebilir. Yeni programın kazanımları sağlama konusunda, daha yeni bilgilere sahip olan genç öğretmenlerin daha olumlu düşünceleri beklenebilir bir sonuçtur.

#### 4.10.4.1.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını değerlendirme anketinin, program ve öğretmen sorularının alt boyutu olan Yöntem ve Teknik Boyutu, Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu, Yeterlilik Boyutu, Tema Boyutu, Kazanım Boyutu, Öğrenci Yeterliliği Boyutu ile öğrenim durumu değişkeni karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin alt boyutları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.23 sunulmuştur.

Tablo 4.23 Öğrenim Durumuna Göre Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Anketinin, Program ve Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	X	S	F	p	Anlamlı Fark
Yöntem ve Teknik Boyutu	A- Önlisans	63	3,5926	,4663	2,511	,082	----
	B-Lisans	737	3,5655	,6028			
	C- Yüksek Lisans	29	3,8123	,2302			
	Toplam	829	3,5762	,5858			
Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu	A- Önlisans	63	3,1222	,5068	4,095	,017	A-B
	B-Lisans	737	3,4544	,7745			
	C- Yüksek Lisans	29	3,0414	,6853			
	Toplam	829	3,1708	,7576			
Yeterlilik Boyutu	A- Önlisans	63	3,4444	,3900	2,542	,079	----
	B-Lisans	737	3,2717	,6460			



	C- Yüksek Lisans	29	3,4052	1,035			
	Toplam	829	3,2895	,6490			
Tema Boyutu	A- Önlisans	63	3,2111	,5301	4,467	,012	A-B
	B-Lisans	737	3,6240	,7543			
	C- Yüksek Lisans	29	3,3103	,5814			
	Toplam	829	3,3454	,7376			
Kazanım Boyutu	A- Önlisans	63	3,6444	,6359	,610	,124	---
	B-Lisans	737	3,3316	,7830			
	C- Yüksek Lisans	29	2,8138	,8157			
	Toplam	829	3,3373	,7839			
Öğrenci Yeterliliği Boyutu	A- Önlisans	63	3,3750	,4028	1,383	,082	---
	B-Lisans	737	3,1520	,7532			
	C- Yüksek Lisans	29	3,5345	,1051			
	Toplam	829	3,1823	,7245			

Öğrenim durumuna göre, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını değerlendirme anketinin, program ve öğretmen sorularının alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi ile yapılan hesaplamalarda, Yöntem ve Teknik Boyutu [ $F_{(4-824)} = 2,511, p > 0,5$ ], Yeterlilik Boyutu [ $F_{(4-824)} = 2,542, p > 0,5$ ], Öğrenci Yeterliliği Boyutu [ $F_{(4-824)} = 1,383, p > 0,5$ ] ve Kazanımlar Boyutu [ $F_{(4-824)} = ,610, p > 0,5$ ] ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Başka bir anlatımla, yeni programın Yöntem ve Teknik Boyutu, Yeterlilik Boyutu, Öğrenci Yeterliliği Boyutu ve Kazanımlar Boyutu konusundaki görüş düzeyleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öğrenim durumuna göre, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını değerlendirme anketinin, program ve öğretmen sorularının alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi ile yapılan hesaplamalarda, Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu [ $F_{(4-824)} = 4,095, p < 0,5$ ] ve Tema Boyutu [ $F_{(4-824)} = 4,467, p < 0,5$ ] ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir anlatımla, yeni programın Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu ve Tema Boyutu konusundaki görüş düzeyleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermiştir.

Anlamli farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Test of Homogeneity of Variances testi sonuçlarına göre varyans homojen olmadığı için ( $p < 0,5$ ) ,Post Hoc testlerinden Dunnet's testi yapılmıştır.Test sonuçlarına göre ;

Tema Boyutu ile araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre; Lisans mezunu ( $\bar{X}=3,62$ ) olan öğretmenlerin Tema Boyutu hakkındaki görüşlerinin önlisans mezunu ( $\bar{X}=3,21$ ) olan öğretmenlerin Tema Boyutu hakkındaki görüşlerinden daha çok olduğu gözlenmektedir. Lisans mezunu olan öğretmenler çok düzeyde görüşte bululurken, önlisans mezunu olan öğretmenlerin orta düzeyde görüşte bulunmuşlardır.

Lisans mezunu olan öğretmenlerin, önlisans mezunu olan öğretmenlerden daha çok olumlu görüşte bulunmalarının sebepleri arasında, daha nitelikli eğitim almaları gösterilebilir. Yeni ilköğretim programlarının temaları incelendiğinde, eskiye oranla daha bilimsel yöntem ve tekniklerin bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle yeni program hakkındaki görüşlerde lisans mezunu öğretmenler daha olumlu görüşte bulunmuşlardır. Ayrıca önlisans mezunu öğretmenler, kıdem yılı olarak, lisans mezunu öğretmenlerden daha kıdemlidir. Öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça yeniliklere gösterdiği uyumun azalacağı düşünülmektedir.

Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu ile araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre; Lisans mezunu ( $\bar{X}=3,45$ ) olan öğretmenlerin Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu hakkındaki görüşlerinin önlisans mezunu ( $\bar{X}=3,12$ ) olan öğretmenlerin Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu hakkındaki görüşlerinden daha çok olduğu gözlenmektedir. Lisans mezunu olan öğretmenler çok düzeyde görüşte bululurken, önlisans mezunu olan öğretmenlerin orta düzeyde görüşte bulunmuşlardır.

Lisans mezunu olan öğretmenlerin, önlisans mezunu olan öğretmenlerden daha çok olumlu görüşte bulunmalarının sebepleri arasında, daha nitelikli eğitim almaları gösterilebilir. Yeni ilköğretim programlarının temaları incelendiğinde, eskiye oranla daha bilimsel yöntem ve tekniklerin bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle yeni program hakkındaki görüşlerde lisans mezunu öğretmenler daha olumlu görüşte bulunmuşlardır. Önlisans mezunu öğretmenlerin eğitim aldıkları yıllardaki yöntemler, yeni programla birlikte değişmiştir.

#### **4.10.4.1.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Okullarındaki Matematik Laboratuvarı Değişkenine İlişkin Bulguları**

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik, Etkinlik ve Değerlendirme, Yeterlilik, Tema, Kazanım ve Öğrenci Yeterliği boyutları,

matematik laboratuvarı değişkeni ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin öğretmen sorularının alt boyutları ile matematik laboratuvarı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.24 sunulmuştur.

Tablo 4.24 Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Matematik Laboratuvarı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Öğretmen Soruları Alt Boyutları	Matematik Laboratuvarı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	Yöntem ve Teknik Boyutu	Matematik Lab.Var	147	3,4180	,6680	827	-3,637
Matematik Lab.Yok		682	3,6103	,5613			
Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu	Matematik Lab.Var	147	2,8952	1,015	827	-4,930	,000
	Matematik Lab.Yok	682	3,2302	,6761			
Yeterlilik Boyutu	Matematik Lab.Var	147	3,3391	,5469	827	-4,799	,003
	Matematik Lab.Yok	682	3,0595	,6589			

Tablo 4.24'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik [ $t_{(827)} = -3,637$ ,  $p < 0,5$ ], Etkinlik ve Değerlendirme [ $t_{(827)} = 4,930$ ,  $p < 0,5$ ], Yeterlilik [ $t_{(827)} = 4,799$ ,  $p < 0,5$ ] boyutlarındaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri matematik laboratuvarı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Matematik laboratuvarı var olması durumunda öğretmenlerin Yöntem ve Teknik ( $\bar{X} = 3,42$ ) boyutuna ilişkin görüşleri çok derecedeyken; matematik laboratuvarı olmaması durumunda öğretmenlerin Yöntem ve Teknik boyutuna ilişkin görüşleri de çok derecede ( $\bar{X} = 3,61$ ) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların çoğunluğunda (N:682) matematik laboratuvarı bulunmasından dolayı, matematik laboratuvarının olmaması ile Yöntem ve Teknik boyutu arasındaki ilişki yüksek çıkmıştır. Bu farkın nedeni matematik laboratuvarının yeni ilköğretim programı etkinliklerindeki yeri ve öneminin anlaşılması olarak düşünülebilir. Matematik dersi tema ve etkinlikleri incelendiğinde öğrenci merkezli etkinlikler ve grup çalışmasına dönük

performans ödevlerinin çokluğu dikkati çekmektedir. Matematik dersinin daha verimli olması için gerekli araç gerecin bulunduğu bir laboratuvarın olması gerektiği savunulabilir.

Matematik laboratuvarı var olması durumunda öğretmenlerin, Etkinlik ve Değerlendirme ( $\bar{X} = 2,89$ ) boyutuna ilişkin görüşleri orta derecedeyken; matematik laboratuvarı olmaması durumunda öğretmenlerin Etkinlik ve Değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri çok derecede ( $\bar{X} = 3,23$ ) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak matematik laboratuvarının olmaması ile Etkinlik ve Değerlendirme boyutu arasındaki ilişki yüksek çıkmıştır. Ancak matematik laboratuvarının olması ile Etkinlik ve Değerlendirme boyutu arasındaki ilişkinin yüksek çıkması beklenebilirdi. Sonucun beklenenden farklı çıkmasının nedeni olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların çoğunluğunda (N:682) matematik laboratuvarı bulunmasından dolayı, öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerini yaparken matematik laboratuvarını kullanmamaları ve laboratuvarı ihtiyaç olarak görmemeleri söylenebilir.

Matematik laboratuvarı var olması durumunda öğretmenlerin, Yeterlilik ( $\bar{X} = 3,34$ ) boyutuna ilişkin görüşleri orta derecedeyken; Matematik Laboratuvarı olmaması durumu ile öğretmenlerin Yeterlilik boyutuna ilişkin görüşleri de orta derecede ( $\bar{X} = 3,06$ ) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak matematik laboratuvarının olması ile Yeterlilik boyutu arasındaki ilişki yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak, matematik laboratuvarının olması temaların öğretimi ve etkinliklerin sağlanması dolayısıyla öğretmenlerin yeterlikleri ile yakından ilgilidir. Özellikle matematik dersinin öğretiminde laboratuvarın önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak laboratuvarın olması ve olması arasında ki farkın daha büyük olması beklenebilirdi. Farkın (0.28) az olmasının nedeni olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların çoğunluğunda (N:682) matematik laboratuvarı bulunmasından dolayı, öğretmenlerin laboratuvardan çok faydalanamamaları ve laboratuvarı ihtiyaç olarak görmemeleri söylenebilir.

Bütünde değerlendirildiğinde, tüm boyutlara ilişkin matematik laboratuvarının olmaması durumunda öğretmen görüşleri, matematik laboratuvarın var olması durumundaki öğretmen görüşlerinden daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Bu sonuçların nedeni olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların çoğunluğunda (N:682) matematik laboratuvarı bulunmasından dolayı, öğretmenlerin matematik laboratuvarını kullanmamaları ve laboratuvarı ihtiyaç olarak görmemeleri söylenebilir.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin program sorularının alt boyutları ile matematik laboratuvarı değişkeni arasında anlamlı

bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.25’de sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Matematik Laboratuvarı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Program Soruları Alt Boyutları	Matematik Laboratuvarı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tema Boyutu	Matematik Lab.Var	147	3,3952	,7670	827	,904	,060
	Matematik Lab.Yok	682	3,3346	,7312			
Kazanım Boyutu	Matematik Lab.Var	147	3,2095	,8479	827	-2,183	,027
	Matematik Lab.Yok	682	3,3648	,7674			
Öğrenci Yeterliği	Matematik Lab.Var	147	3,0595	,5469	827	-4,799	,073
	Matematik Lab.Yok	682	3,3391	,6589			

Tablo 4.25’e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Tema  $[t_{(827)} = ,904 \text{ p}<0,5]$ , Öğrenci Yeterliği  $[t_{(827)} = 4,799 \text{ p}<0,5]$  boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri matematik laboratuvarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yeni eğitim programın alt boyutları olan Öğrenci Yeterliği ve Tema boyutlarındaki görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında bulunan matematik laboratuvarı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre, matematik laboratuvarı, Öğrenci Yeterliği ve Tema boyutlarındaki görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar orta düzeyde olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.25’e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Kazanımlar  $[t_{(827)} = 2,183, \text{ p}<0,5]$ , boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri matematik laboratuvarı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Matematik laboratuvarı var olması durumunda öğretmenlerin, kazanımlar ( $\bar{X} = 3,21$ ) boyutuna ilişkin görüşleri orta derecedeyken; matematik laboratuvarı olmaması durumunda öğretmenlerin kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri de orta derecede ( $\bar{X} = 3,37$ ) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak matematik laboratuvarının olamaması ile kazanımlar boyutu arasındaki ilişki yüksek çıkmıştır. Ancak matematik laboratuvarının olması ile kazanımlar

boyutu arasındaki ilişkinin yüksek çıkması beklenebilirdi. Laboratuvarın var olması kazanımların kalıcılığı, etkililiği ve öğretilmesi ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Sonucun beklenenden farklı çıkmasının nedeni olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların çoğunluğunda (N:682) matematik laboratuvarı bulunmasından dolayı, öğretmenlerin kazanım boyutuna ilişkin etkinliklerini yaparken matematik laboratuvarını kullanmamaları ve laboratuvarı ihtiyaç olarak görmemeleri söylenebilir.

#### 4.10.4.1.6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Okullarındaki Fen Ve Teknoloji Laboratuvarı Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik, Etkinlik ve Değerlendirme, Yeterlilik, Tema, Kazanım ve Öğrenci Yeterliği boyutları, fen ve teknoloji laboratuvarı değişkeni ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin öğretmen sorularının alt boyutları ile fen ve teknoloji laboratuvarı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Fen ve Teknoloji laboratuvarı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Öğretmen Soruları Alt Boyutları	Fen Laboratuvarı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yöntem ve Teknik Boyutu	Fen Lab.Var	748	3,8619	,5939	820	-4,458	,001
	Fen Lab.Yok	74	3,3460	,4324			
Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu	Fen Lab.Var	748	3,4162	,7661	820	-2,925	,091
	Fen Lab.Yok	74	3,1463	,6619			
Yeterlilik Boyutu	Fen Lab.Var	748	3,4291	,6586	820	-1,960	,745
	Fen Lab.Yok	74	3,2737	,5591			

Tablo 4.26’ya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Etkinlik ve Değerlendirme [ $t_{(820)} = 2,925$ ,  $p < 0,5$ ], Yeterlilik [ $t_{(820)} = 1,960$ ,  $p < 0,5$ ] boyutundaki yeni programa ilişkin

öğretmen görüşleri fen ve teknoloji laboratuvarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yeni eğitim programın alt boyutları olan Etkinlik ve Değerlendirme ve Yeterlilik boyutlarındaki görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında bulunan fen ve teknoloji değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre fen ve teknoloji, Etkinlik ve Değerlendirme ve Yeterlilik boyutlarındaki görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar orta ve çok düzeyde olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.26'ya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik [ $t_{(820)} = 4,458$ ,  $p < 0,5$ ], boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerinin fen ve teknoloji laboratuvarı değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Fen ve teknoloji laboratuvarı var olması durumunda öğretmenlerin, Yöntem ve Teknik ( $\bar{X} = 3,86$ ) boyutuna ilişkin görüşleri çok derecedeyken; fen laboratuvarı olmaması durumunda öğretmenlerin Yöntem ve Teknik boyutuna ilişkin görüşleri orta derecede ( $\bar{X} = 3,35$ ) olduğu görülmektedir. Bu farkın nedeni fen laboratuvarının yeni ilköğretim programı etkinliklerinde önemli olması olarak düşünülebilir. Yeni ilköğretim programı incelendiğinde, temaların içeriğinde deneysel uygulamaların çokluğu dikkati çekmektedir. Bu nedenle fen ve teknoloji laboratuvarı yeni ilköğretim programlarında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Sonuç olarak fen ve teknoloji laboratuvarı laboratuvarının olması ile Yöntem ve Teknik boyutu arasındaki ilişki yüksek çıkmıştır. Fen ve teknoloji laboratuvarı, kazanımların kalıcı ve etkili öğretilmesi için gerekli olduğu söylenebilir.

Bütünde değerlendirildiğinde, tüm boyutlara ilişkin fen laboratuvarının olması durumunda öğretmen görüşleri, fen laboratuvarının var olmaması durumundaki öğretmen görüşlerinden daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Yeni ilköğretim programının daha çok uygulamaya dönük olduğundan fen laboratuvarlarının önemi artmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların çoğunda (N:748) fen laboratuvarı bulunması, öğretmenlerin bu konudaki bilinç düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin program sorularının alt boyutları ile fen ve teknoloji laboratuvarı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.27'de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Program Soruları Alt Boyutları	Fen Laboratuvarı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	Tema Boyutu	Fen Lab.Var	748	3,3261	,7366	820	-2,966
Fen Lab.Yok		74	3,5919	,7237			
Kazanım Boyutu	Fen Lab.Var	748	3,8595	,7630	820	-6,165	,000
	Fen Lab.Yok	74	3,3019	,6594			
Öğrenci Yeterliği	Fen Lab.Var	748	3,1696	,7298	820	-,853	,301
	Fen Lab.Yok	74	3,3449	,6722			

Tablo 4.27'a göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Tema [ $t_{(820)} = 2,966$  ,  $p < 0,5$ ], Öğrenci Yeterliği [ $t_{(820)} = -,853$  ,  $p < 0,5$ ] boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri fen ve teknoloji laboratuvarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yeni eğitim programın alt boyutları olan Tema ve Öğrenci Yeterliği boyutlarındaki görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında bulunan fen ve teknoloji değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre fen ve teknoloji Tema ve Öğrenci Yeterliği boyutlarındaki görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar orta ve çok düzeyde olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.27'ya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Kazanım [ $t_{(820)} = 6,165$  ,  $p < 0,5$ ], boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerinin fen ve teknoloji laboratuvarı değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Fen ve teknoloji laboratuvarı var olması durumunda öğretmenlerin kazanımlar ( $\bar{X}=3,86$ ) boyutuna ilişkin görüşleri çok derecedeyken; fen ve teknoloji laboratuvarı olmaması durumunda öğretmenlerin kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri orta derecede ( $\bar{X}=3,30$ ) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak fen ve teknoloji laboratuvarı laboratuvarının olması ile kazanımlar boyutu arasındaki ilişki yüksek çıkmıştır. Fen ve teknoloji laboratuvarı, kazanımların kalıcı ve etkili öğretilmesi için gerekli olduğu söylenebilir.



#### 4.10.4.1.7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Okullarındaki İnternet Bağlantısı Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik, Etkinlik ve Değerlendirme, Yeterlilik, Tema, Kazanım ve Öğrenci Yeterliği boyutları, internet bağlantısı değişkeni ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin öğretmen sorularının alt boyutları ile internet bağlantısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin İnternet Bağlantısı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Öğretmen Soruları Alt Boyutları	İnternet Bağlantısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yöntem ve Teknik Boyutu	Bağlantı Var	594	3,5855	,5896	827	,726	,273
	Bağlantı Yok	235	3,3527	,5766			
Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu	Bağlantı Var	594	3,2323	,7079	827	-1,472	,013
	Bağlantı Yok	235	3,1465	,8694			
Yeterlilik Boyutu	Bağlantı Var	594	3,3213	,6815	827	-,886	,053
	Bağlantı Yok	235	3,2769	,5585			

Tablo 4.28’e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Yöntem ve Teknik [ $t_{(827)} = ,726$ ,  $p>0,5$ ], Yeterlilik [ $t_{(827)} = ,886$ ,  $p>0,5$ ] boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri internet bağlantısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yeni eğitim programının alt boyutları olan Yöntem ve Teknik ve Yeterlilik boyutlarındaki görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında bulunan internet bağlantısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre internet bağlantısı, Yöntem ve Teknik ve Yeterlilik boyutlarındaki görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar orta ve çok düzeyde olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.28'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Etkinlik ve Değerlendirme [ $t_{(827)} = 1,472$ ,  $p < 0,5$ ], boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerinin internet bağlantısı değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İnternet bağlantısının var olması durumunda öğretmenlerin, Etkinlik ve Değerlendirme ( $\bar{X} = 3,23$ ) boyutuna ilişkin görüşleri çok derecedeyken; internet bağlantısının olmaması durumunda öğretmenlerin Etkinlik ve Değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri orta derecede ( $\bar{X} = 3,15$ ) olduğu görülmektedir. Bu farkın nedeni internet bağlantısının yeni ilköğretim programı etkinliklerinde önemli olması olarak düşünülebilir. Yeni ilköğretim programı ile bilgi, hazır olarak öğrenciye verileden çok bulunana ulaşılan, yapılandırılan pozisyona geçmiştir. Bu nedenle İnternet bağlantısının yeni ilköğretim programlarında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Sonuç olarak internet bağlantısının laboratuvarının olması ile Etkinlik ve Değerlendirme boyutu arasındaki ilişki yüksek çıkmıştır. İnternet bağlantısının, kazanımların kalıcı ve etkili öğretilmesi için gerekli olduğu söylenebilir. Ortalamalar arasında farkın az olmasına karşın farkın nedeni olarak yeni ilköğretim programının etkinlik ve uygulamaları incelendiğinde araştırma ve uygulama ödevlerinin çokluğu dikkati çekmektedir. Kazanımları gerçekleştirmek için öğrencilere internet sağlanması gerektiği söylenebilir.

Bütünde değerlendirildiğinde, tüm boyutlara ilişkin internet bağlantısının olması durumunda öğretmen görüşleri, internet bağlantısının olmaması durumundaki öğretmen görüşlerinden daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Bu sonuçların nedeni olarak, yeni ilköğretim programlarının araştırma, inceleme ve uygulama basamaklarında internet ortamına duyulan ihtiyaç gösterilebilir.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin program sorularının alt boyutları ile okullarda bulunan internet bağlantısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin İnternet Bağlantısı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Program Soruları Alt Boyutları	İnternet Bağlantısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tema Boyutu	Bağlantı Var	594	3,3893	,7785	827	-,997	,000
	Bağlantı Yok	235	3,3260	,6220			

Kazanım Boyutu	Bağlantı Var	594	3,3424	,77863	827	,301	,327
	Bağlantı Yok	235	3,3243	,79886			
Öğrenci Yeterliği	Bağlantı Var	594	3,2003	,72674	827	1,140	,139
	Bağlantı Yok	235	3,1367	,71835			

Tablo 4.29'a göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Kazanım [ $t_{(827)} = ,301$ ,  $p>0,5$ ], Öğrenci Yeterliği [ $t_{(827)} = 1,140$ ,  $p>0,5$ ] boyutlarındaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri internet bağlantısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yeni eğitim programının alt boyutları olan Kazanım ve Öğrenci Yeterliği boyutlarındaki görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında bulunan internet bağlantısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre internet bağlantısı, Kazanım ve Öğrenci Yeterliği boyutlarındaki görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar orta düzeyde olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.29'a göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Tema [ $t_{(827)} = ,997$ ,  $p<0,5$ ], boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerinin internet bağlantısı değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İnternet bağlantısının var olması durumunda öğretmenlerin, Tema ( $\bar{X} = 3,39$ ) boyutuna ilişkin görüşleri orta derecedeyken; internet bağlantısının olmaması durumunda öğretmenlerin Tema boyutuna ilişkin görüşleri de orta derecede ( $\bar{X} = 3,33$ ) olduğu görülmektedir. Bu farkın nedeni internet bağlantısının yeni ilköğretim programının temalarında bulunan etkinliklerinde önemli olması olarak düşünülebilir. Yeni ilköğretim programı ile bilgi, hazır olarak öğrenciye verileden çok bulunana ulaşılan, yapılandırılan pozisyona geçmiştir. Bu nedenle İnternet bağlantısının yeni ilköğretim programlarında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Sonuç olarak internet bağlantısının laboratuvarının olması ile Tema boyutu arasındaki ilişki yüksek çıkmıştır. İnternet bağlantısının, kazanımların kalıcı ve etkili öğretilmesi için gerekli olduğu söylenebilir. Ortalamalar arasında farkın az olmasına karşın farkın nedeni olarak yeni ilköğretim programının etkinlik ve uygulamaları incelendiğinde araştırma ve uygulama ödevlerinin çokluğu dikkati çekmektedir. Kazanımları gerçekleştirmek için öğrencilere internet sağlanması gerektiği söylenebilir.

#### 4.10.4.1.8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Okullarındaki Kütüphane Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik, Etkinlik ve Değerlendirme, Yeterlilik, Tema, Kazanım ve Öğrenci Yeterliği boyutları, kütüphane değişkeni ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin öğretmen sorularının alt boyutları ile kütüphane değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Öğretmen Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Kütüphane Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Öğretmen Soruları Alt Boyutları	Kütüphane	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yöntem ve Teknik Boyutu	Kütüphane Var	752	3,5638	,5828	827	-1,902	,291
	Kütüphane Yok	77	3,6970	,6053			
Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu	Kütüphane Var	752	3,1548	,7703	827	-1,906	,000
	Kütüphane Yok	77	3,3273	,6472			
Yeterlilik Boyutu	Kütüphane Var	752	3,2749	,6472	827	-2,024	,691
	Kütüphane Yok	77	3,4318	,6534			

Tablo 4.30'a göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Yöntem ve Teknik [ $t_{(827)} = 1,902$ ,  $p>0,5$ ], Yeterlilik [ $t_{(827)} = 2,024$ ,  $p>0,5$ ] boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri kütüphane değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yeni eğitim programının alt boyutları olan Yöntem ve Teknik, Yeterlilik boyutlarındaki görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında bulunan kütüphane değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre kütüphane bağlantısı, Yöntem ve Teknik ve Yeterlilik boyutlarındaki görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar orta ve çok düzeyde olumlu görüşte olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.30'a göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Etkinlik ve Değerlendirme [ $t_{(827)} = 1,906$ ,  $p<0,5$ ], boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerinin kütüphane değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kütüphane var olması durumunda öğretmenlerin, Etkinlik ve Değerlendirme ( $\bar{X}=3,16$ ) boyutuna ilişkin görüşleri orta derecedeyken; internet bağlantısının olmaması durumunda öğretmenlerin Etkinlik ve Değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri de orta derecede ( $\bar{X}=3,34$ ) olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında farkın az olmasına karşın farkın nedeni olarak yeni ilköğretim programının etkinlik ve uygulamaları incelendiğinde araştırma ve uygulama ödevlerinin çokluğuna ve kütüphaneye duyulan ihtiyaca karşın internetin daha fazla kullanılması söylenebilir.

Bütünde değerlendirildiğinde, tüm boyutlara ilişkin kütüphanenin olmaması durumunda öğretmen görüşleri, kütüphanenin olması durumundaki öğretmen görüşlerinden daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Bu sonuçların nedeni olarak, yeni ilköğretim programlarının araştırma, inceleme ve uygulama etkinliklerinin genellikle internette yapılması gösterilebilir.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni program hakkındaki görüşleri anketin program sorularının alt boyutları ile okullarda bulunan kütüphane değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4,31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin, Yeni Program Hakkındaki Görüşleri Anketin Program Sorularının Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Kütüphane Bağlantısı Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Yeni Programı Değerlendirme Anketi Program Soruları Alt Boyutları	Kütüphane	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tema Boyutu	Kütüphane Var	752	3,3332	,7500	827	-1,478	,000
	Kütüphane Yok	77	3,4636	,5935			
Kazanım Boyutu	Kütüphane Var	752	3,3439	,7918	827	,758	,047
	Kütüphane Yok	77	3,2727	,7040			
Öğrenci Yeterliği	Kütüphane Var	752	3,1719	,7456	827	-1,295	,000
	Kütüphane Yok	77	3,2841	,4618			

Tablo 4.31’e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Tema [ $t_{(827)} = 1,478, p<0,5$ ], Kazanım [ $t_{(827)} = ,758, p<0,5$ ] ve Öğrenci Yeterliği [ $t_{(827)} = 1,295, p<0,5$ ], boyutundaki yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerinin kütüphane değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kütüphane var olması durumunda öğretmenlerin, Tema ( $\bar{X} = 3,33$ ) boyutuna ilişkin görüşleri orta derecedeyken; internet bağlantısının olmaması durumunda öğretmenlerin Tema boyutuna ilişkin görüşlerin de orta derecede ( $\bar{X} = 3,46$ ) olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında farkın az olmasına karşın farkın nedeni olarak yeni ilköğretim programının etkinlik ve uygulamaları incelendiğinde araştırma ve uygulama ödevlerinin çokluğuna ve kütüphaneye duyulan ihtiyaca karşın internetin daha fazla kullanılması söylenebilir.

Kütüphane var olması durumunda öğretmenlerin, Kazanımlar ( $\bar{X} = 3,34$ ) boyutuna ilişkin görüşleri orta derecedeyken; internet bağlantısının olmaması durumunda öğretmenlerin Kazanım boyutuna ilişkin görüşleri çok derecede ( $\bar{X} = 3,27$ ) olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında farkın az olmasına karşın farkın nedeni olarak yeni ilköğretim programının kazanımları araştırma ve uygulama ödevlerinin çokluğuna ve kütüphaneye duyulan ihtiyaç dan kaynaklandığı söylenebilir.

Kütüphane var olması durumunda öğretmenlerin, Öğrenci Yeterliği ( $\bar{X} = 3,17$ ) boyutuna ilişkin görüşleri orta derecedeyken; internet bağlantısının olmaması durumunda öğretmenlerin Öğrenci Yeterliği boyutuna ilişkin görüşlerin de orta derecede ( $\bar{X} = 3,28$ ) olduğu görülmektedir. Ancak kütüphanenin olması durumunda ortalamanın daha yüksek olması beklenmesine karşın, kütüphane olmaması durumunun ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Ortalamalar arasında farkın az olmasına karşın farkın nedeni olarak yeni ilköğretim programının etkinlik ve uygulamaları incelendiğinde araştırma ve uygulama ödevlerinin çokluğuna ve kütüphaneye duyulan ihtiyaca karşın internetin daha fazla kullanılması söylenebilir.

#### **4.10.4.2 Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketinin Alt Problemlere İlişkin Bulguları ve Yorumları**

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, değişime karşı gösterilen direnç anketinin alt boyutları olan; Deneyim ve Planlama, Beklenti, Risk ve Uyum, Bireysellik ve Durumsallık ile branş, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, gibi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

##### **4.10.4.2.1 Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketinin Durumsal Sorularına İlişkin Bulguları ve Yorumları**

Öğretmenlerin değişime karşı direnç konusundaki görüşlerini doğru analiz etmek için, eğitim örgütleri açısından değişim ortamının incelenmesi amacıyla her soruya verilen

yanıtların aritmetik ortalamaları alınmış ve standart sapmaları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo4.32’de gösterilmiştir.

Mad. No	Maddeler	N	X	S	Ort. Seçenek
98	Değişim süresince bireyin çalıştığı örgüt için değerli olduğunu hissetmesi sağlanmalıdır.	734	1,64	0,586562	Hiç
95	Yönetimin değişim süreci boyunca çalışanları bilgilendirmesi gerektiği kanısındayım.	734	1,67	0,544758	Hiç
96	Örgütsel yaşamda bir değişime karşı tepki, büyük ölçüde yakın iş arkadaşlarının etkisiyle olur.	734	2,71	1,115649	Orta
92	Değişimi yönetenlere karşı duyulan güvenin değişim başarısında payı vardır.	734	1,82	0,732132	Az
89	Değişim sürecinde çalışanların sürekli bilgilendirilmesi onlara verilen	734	1,76	0,673765	Hiç

Tablo 4.32. Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direncin Durumsal Sorularının Karşılaştırılması

	önemi ortaya koyar.				
90	Çalışanlarda değişimin başarısız olacağına dair bir inanç varsa ortaya çıkabilir.	734	2,25	0,854222	Az
87	Özgür birey, grup kararından bağımsız cevap verebilir.	734	1,91	0,840172	Az
84	Bireyler içinde bulunduğu grubun yargılarından etkilenirler.	734	2,08	0,77338	Az
82	Örgütsel değişime uyum konusunda grupların değil, bireylerin tutumları önemlidir.	734	2,59	1,116717	Az
69	Değişim, çalışanların beklentilerinden kaynaklanan bir dirençle karşılaşabilir.	734	2,15	0,647804	Az

Öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin durumsal sorularından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda; İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüşlerine ilişkin algılar, madde sayısı bazında, genel olarak olumlu yönde gerçekleşmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç düzeyinin az olduğu söylenebilmektedir.

Aritmetik ortalamaya göre, ankete katılan öğretmenlerin; toplam 6 maddeyi "Az", toplam 3 maddeyi "Hiç", toplam 1 maddeyi "Orta", şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenler tarafından; değişime karşı gösterdiği direnç düzeyinin az olduğu söylenebilir.

Ankete yanıt veren öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlara göre, öğretmenler değişime genel olarak karşı çıkmasa bile değişimin getirdiği kayıplardan endişe duydukları, değişim sürecinde direncin doğal olduğu, değişimin iyi bir şekilde yöneticiler tarafından yönetilmesi gerektiği yönündedir. Ayrıca, değişimin örgüt içerisinde başarılı olabilmesi için, öğretmenlerin değişimin süreci boyunca yöneticilerin kendileri ile fikir alışverişi içerisinde olmaları gerektiği ve kendilerine önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Örgütsel değişim sürecinde, yönetimin gruplar üzerinde durmaları ancak bireysel tepkilere dikkat etmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Değişimin bir fikir olarak öğretmeni ürkütse de iyi planlanan, iyi ifade edilen, katılımın sağlandığı değişimlerin her zaman başarıya ulaşacağı yönünde olacağı söylenebilir.

#### **4.10.4.2.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları**

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin Deneyim ve Planlama, Beklenti, Risk ve Uyum, Bireysellik ve Durumsallık ile cinsiyet değişkeni karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.



İlköğretim Okulunda görev yapan öğretmenlerin, değişime karşı gösterdikleri direnç anketin alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.34'de sunulmuştur.

Tablo 4.33'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Deneyim ve Planlama [ $t_{(732)}=2,199$ ,  $p>0,5$ ], Risk ve Uyum [ $t_{(732)}=1,577$   $p>0,5$ ], Durumsallık [ $t_{(732)}=,081$ ,  $p>0,5$ ] değişime karşı gösterilen dirence ilişkin görüşleri ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, değişime karşı gösterilen direncin alt boyutları olan Deneyim ve Planlama, Risk ve Uyum ve Durumsallık boyutları görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre cinsiyet, Deneyim ve Planlama, Risk ve Uyum ve Durumsallık boyutları görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar kadın ve erkeklerin hiç ve az düzeyde olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.34 göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Beklenti [ $t_{(732)}=3,233$ ,  $p<.05$ ], Bireysellik [ $t_{(732)}=4,746$ ,  $p>.05$ ] ] boyutlarındaki değişime karşı gösterilen dirence ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 4.34 Öğretmenlerin, Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketin Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deneyim ve Planlama Boyutu	Erkek	464	1,7401	,4455	732	2,199	,084
	Kadın	270	1,8116	,4040			
Beklenti Boyutu	Erkek	464	1,7322	,4180	732	3,233	,001
	Kadın	270	1,8424	,5177			
Risk ve Uyum Boyutu	Erkek	464	2,8320	,4982	732	1,577	,053
	Kadın	270	2,1389	,4625			
Bireysellik Boyutu	Erkek	464	2,5770	,6579	732	4,746	,000
	Kadın	270	2,8287	,7489			
Durumsallık Boyutu	Erkek	464	2,3932	,5937	732	,081	,216
	Kadın	270	2,8289	,5385			

Buna göre; değişime karşı gösterilen direnç hakkındaki erkek öğretmenlerin, Bireysellik ( $\bar{X} = 2,58$ ) boyutuna ilişkin görüşleri çok derecedeyken; kadın öğretmenlerin Bireysellik ( $\bar{X} = 2,83$ ) boyutuna ilişkin görüşleri orta derecede olduğu görülmektedir. Erkekler, kadınlara göre Bireysellik konusunda daha ön planda oldukları ve kadınlardan daha az direnç gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Bütünde değerlendirildiğinde, Durumsallık boyutu hariç tüm boyutlara ilişkin erkek öğretmenlerin görüşleri kadın öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, kadın öğretmenlerin değişime karşı gösterilen direnç konusunda daha etkin olduklarını göstermektedir. Erkek öğretmenler değişime bayan öğretmenlere oranla daha çok uyum sağladıklarını söyleyebiliriz.

#### **4.10.4.2.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları**

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin Deneyim ve Planlama, Beklenti, Risk ve Uyum, Bireysellik ve Durumsallık ile branş değişkeni karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim Okulunda görev yapan öğretmenlerin, değişime karşı gösterdikleri direnç anketin alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.35’de sunulmuştur.

Tablo 4.35 Öğretmenlerin, Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Anketin Alt Boyutlarına İlişkin Görüş Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deneyim ve Planlama Boyutu	Sınıf Öğt.	394	1,8724	,4360	732	6,203	,883
	Branş Öğr.	340	1,6500	,4034			
Beklenti Boyutu	Sınıf Öğt.	394	1,8763	,4574	732	6,029	,082
	Branş Öğr.	340	1,2863	,4399			
Risk ve Uyum Boyutu	Sınıf Öğt.	394	2,1975	,4396	732	4,376	,027
	Branş Öğr.	340	1,9063	,5229			
Bireysellik Boyutu	Sınıf Öğt.	394	2,6791	,6043	732	,123	,000
	Branş Öğr.	340	2,7813	,8030			
Durumsallık Boyutu	Sınıf Öğt.	394	2,4856	,6257	732	3,874	,000
	Branş Öğr.	340	1,9863	,4933			

Tablo 4.35'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Deneyim ve Planlama [ $t_{(732)}=6,203, p>0,5$ ], Beklenti [ $t_{(732)}=6,029 p>0,5$ ] boyutlarında ki değişime karşı gösterilen dirence ilişkin görüşleri ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, değişime karşı gösterilen direncin alt boyutları olan Deneyim ve Planlama, Beklenti boyutları görüş düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre cinsiyet, Deneyim ve Planlama, Beklenti boyutları görüşleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar kadın ve erkeklerin hiç ve az düzeyde olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.35'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin Risk ve Uyum [ $t_{(732)}=4,376, p<.05$ ], Bireysellik [ $t_{(732)}=,123, p>.05$ ] ve Durumsallık [ $t_{(732)}=3,874, p<.05$ ] boyutlarındaki değişime karşı gösterilen dirence ilişkin öğretmen görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Buna göre; değişime karşı gösterilen direnç hakkındaki sınıf öğretmenleri, Risk ve Uyum ( $\bar{X}=2,20$ ) boyutuna ilişkin görüşleri az derecedeyken; branş öğretmenlerinin Risk ve Uyum ( $\bar{X}=1,91$ ) boyutuna ilişkin görüşleri az derecede olduğu görülmektedir. Branş

öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre Risk ve Uyum konusunda daha ön planda oldukları ve daha az direnç gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Buna göre; değişime karşı gösterilen direnç hakkındaki sınıf öğretmenleri, Bireysellik ( $\bar{X}=2,68$ ) boyutuna ilişkin görüşleri orta derecedeyken; branş öğretmenlerinin Bireysellik ( $\bar{X}=2,78$ ) boyutuna ilişkin görüşleri de orta derecede olduğu görülmektedir. Branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre Bireysellik konusunda daha ön planda oldukları ve daha az direnç gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak aralarındaki farkın çok az olduğu söylenebilir.

Buna göre; değişime karşı gösterilen direnç hakkındaki sınıf öğretmenleri, Durumsallık ( $\bar{X}=2,49$ ) boyutuna ilişkin görüşleri az derecedeyken; branş öğretmenlerinin Durumsallık ( $\bar{X}=1,99$ ) boyutuna ilişkin görüşleri de az derecede olduğu görülmektedir. Branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre Durumsallık konusunda daha ön planda oldukları ve daha az direnç gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak aralarındaki farkın çok az olduğu söylenebilir.

Bütünde değerlendirildiğinde, tüm boyutlara ilişkin branş öğretmenlerin görüşleri sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin değişime karşı gösterilen direnç konusunda daha etkin olduklarını göstermektedir. Branş öğretmenlerinin değişime sınıf öğretmenlerine oranla daha çok uyum sağladıklarını söyleyebiliriz.

#### **4.10.4.2.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları**

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin Deneyim ve Planlama Boyutu, Beklenti Boyutu, Risk ve Uyum Boyutu, Bireysellik Boyutu, Durumsallık Boyutu ile kıdem değişkeni karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim Okulunda görev yapan öğretmenlerin, değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutları ile kıdem arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin, değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi test sonuçları Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Kıdeme göre, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi ile yapılan hesaplamalarda, Deneyim ve Planlama Boyutu [ $F_{(4-729)}=7,561$   $p>0,5$ ], Beklenti Boyutu

[ $F_{(4-729)}=10,982$   $p>0,5$ ], ve Durumsallık Boyutu [ $F_{(4-729)}=9,977$   $p>0,5$ ] ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Başka bir anlatımla, öğretmenlerinin değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutları olan Deneyim ve Planlama Boyutu, Beklenti Boyutu ve Durumsallık Boyutu konusundaki görüş düzeyleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.36. Kıdeme Göre Değişime Karşı Gösterilen Direnç Anketinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	X	S	F	p	Anlamlı Fark
Deneyim ve Planlama Boyutu	A- 1-5 yıl	302	1,6940	,4451	7,561	,124	---
	B- 6-10 yıl	147	1,8571	,4921			
	C- 11-15 yıl	140	1,8900	,3780			
	D- 16-20 yıl	66	1,7182	,2827			
	E-21 yıl ve üzeri	79	1,6987	,3787			
	Toplam	734	1,7648	,4318			
Beklenti Boyutu	A- 1-5 yıl	302	1,7045	,3710	10,982	,070	---
	B- 6-10 yıl	147	1,8095	,5070			
	C- 11-15 yıl	140	1,9250	,6150			
	D- 16-20 yıl	66	1,5606	,4579			
	E-21 yıl ve üzeri	79	1,8829	,1255			
	Toplam	734	1,7738	,4601			
Risk ve Uyum Boyutu	A- 1-5 yıl	302	2,1465	,5068	10,609	,000	A-E B-E
	B- 6-10 yıl	147	2,1190	,4421			
	C- 11-15 yıl	140	2,1000	,5286			
	D- 16-20 yıl	66	1,7500	,3746			
	E-21 yıl ve üzeri	79	2,0062	,3528			
	Toplam	734	2,1018	,4859			
Bireysellik Boyutu	A- 1-5 yıl	302	2,5091	,6393	29,167	,000	B-E
	B- 6-10 yıl	147	3,1190	,8502			
	C- 11-15 yıl	140	2,7375	,6271			
	D- 16-20 yıl	66	2,2462	,2340			
	E-21 yıl ve üzeri	79	2,6804	,5702			
	Toplam	734	2,6696	,7028			

Durumsallık Boyutu	A- 1-5 yıl	302	2,4338	,5819	9,977	,084	---
	B- 6-10 yıl	147	2,2540	,5253			
	C- 11-15 yıl	140	2,5833	,6247			
	D- 16-20 yıl	66	2,1465	,2274			
	E-21 yıl ve üzeri	79	2,3924	,6080			
	Toplam	734	2,3924	,5737			

Kıdeme göre, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi ile yapılan hesaplamalarda, Risk ve Uyum Boyutu [ $F_{(4-729)}=10,609$   $p<0,5$ ] ve Bireysellik Boyutu [ $F_{(4-729)}=29,167$   $p<0,5$ ] ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir anlatımla, öğretmenlerinin değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutları olan Risk ve Uyum Boyutu ve Bireysellik Boyutu konusundaki görüş düzeyleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermiştir.

Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Test of Homogeneity of Variances testi sonuçlarına göre varyans homojen olmadığı için ( $p<0,5$ ) ,Post Hoc testlerinden Dunnet's testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre ;

Buna göre; 1-5 ( $\bar{X}=2,15$ ) ve 6-10 ( $\bar{X}=2,12$ ) yıl arası hizmet yılında olan öğretmenlerin değişime karşı direnç konusundaki Risk ve Uyum Boyutu hakkındaki görüşlerinin, 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=2,001$ ) hizmet yılında olan öğretmenlerden daha çok olduğu gözlenmektedir. 6-10 ve 1-5 yıl arası hizmet yılında olan öğretmenler az düzeyde görüşte bulunurken, 21 yıl üzeri hizmet yılında olan öğretmenlerin de az düzeyinde görüşte olduklarını belirtmişlerdir. Ancak aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir.

6-10 ve 1-5 yıl arası hizmet yılında olan öğretmenler 21 yıl üzeri hizmet yılında olan öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmalarının sebepleri arasında, daha genç ve idealist olmaları gösterilebilir. Eğitim-öğretim sürecinde yapılan değişiklikler daha kolay uyum sağlayabileceği, bunun tersi olarak kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin ise daha geleneksel davranacakları düşünülmektedir. Kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin kıdem yılı çok olan öğretmenlerden daha fazla risk alması, klişeleşmiş mesleki hayatları olmadığından dolayı daha çok uyum sağladıkları söylenebilir.

Buna göre; 6-10 ( $\bar{X}=3,12$ ) yıl arası hizmet yılında olan öğretmenlerin değişime karşı direnç konusundaki Bireysellik Boyutu hakkındaki görüşlerinin, 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=2,68$ ) hizmet yılında olan öğretmenlerden daha çok olduğu gözlenmektedir. 6-10 yıl arası hizmet

yılında olan öğretmenler orta düzeyde görüşte bulunurken, 21 yıl üzeri hizmet yılında olan öğretmenlerin de orta düzeyinde görüşte olduklarını belirtmişlerdir.

21 yıl üzeri hizmet yılında olan öğretmenler 6-10 yıl arası hizmet yılında olan öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmalarının sebepleri arasında, hizmet yılı çok olan öğretmenlerin kendilerine duydukları güvenden kaynaklı bireysel davranışlar sergileyebileceği ve kıdem yılı az olan öğretmenlerin deneyimsiz olmalarından dolayı daha çok grup davranışı sergileyebilecekleri söylenebilir. Kıdemi düşük olan öğretmenlerin, kendilerini göstermek, deneyim kazanmak, farklı öğretim yöntem ve stratejilerini uygulayarak kendilerini geliştirmek için çalışmaları doğaldır. Değişen konularda kendilerini geliştiren öğretmenlerin gösterdikler direnç oranı azalacağı düşünülmektedir. Bunun tersine kıdem yılı çok olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için harcayacakları çabanın az olduğu düşünüldüğünde, değişime uyum sağlayamayarak daha bireysel davranacağı ve direnç göstereceği düşünülmektedir.

#### 4.10.4.2.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin Deneyim ve Planlama Boyutu, Beklenti Boyutu, Risk ve Uyum Boyutu, Bireysellik Boyutu, Durumsallık Boyutu ile öğrenim durumu değişkeni karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim Okulunda görev yapan öğretmenlerin, değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutları ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin, değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi test sonuçları Tablo 4.37’de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Öğrenim Durumuna Göre Değişime Karşı Gösterilen Direnç Anketinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	X	S	F	p	Anlamlı Fark
Deneyim ve Planlama Boyutu	A- Önlisans	49	1,9143	,4020	4,926	,421	---
	B-Lisans	656	1,7628	,4375			
	C- Yüksek Lisans	29	1,6069	,2477			

	Toplam	734	1,7668	,4318			
Beklenti Boyutu	A- Önlisans	49	1,8571	,1840	,866	,008	A-C B-C
	B-Lisans	656	1,7683	,4808			
	C- Yüksek Lisans	29	1,7586	,2542			
	Toplam	734	1,7738	,4602			
Risk ve Uyum Boyutu	A- Önlisans	49	2,2143	,4947	1,899	,151	---
	B-Lisans	656	2,0899	,4903			
	C- Yüksek Lisans	29	2,1810	,3266			
	Toplam	734	2,1018	,4859			
Bireysellik Boyutu	A- Önlisans	49	2,2857	,3680	14,800	,000	A-C
	B-Lisans	656	2,6768	,6944			
	C- Yüksek Lisans	29	3,1552	,9576			
	Toplam	734	2,6696	,7029			
Durumsallık Boyutu	A- Önlisans	49	2,1905	,5652	3,524	,150	---
	B-Lisans	656	2,4101	,5822			
	C- Yüksek Lisans	29	2,3333	,2357			
	Toplam	734	2,3924	,5737			

Öğrenim durumuna göre, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi ile yapılan hesaplamalarda, Deneyim ve Planlama Boyutu [ $F_{(4-729)}=4,926$   $p>0,5$ ], Risk ve Uyum Boyutu [ $F_{(4-729)}=1,899$   $p>0,5$ ], ve Durumsallık Boyutu [ $F_{(4-729)}=3,524$   $p>0,5$ ] ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Başka bir anlatımla, öğretmenlerinin değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutları olan Deneyim ve Planlama Boyutu, Risk ve Uyum Boyutu ve Durumsallık Boyutu konusundaki görüş düzeyleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öğrenim durumuna göre, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi ile yapılan hesaplamalarda, Beklenti Boyutu [ $F_{(4-729)}=,866$   $p<0,5$ ] ve Bireysellik Boyutu [ $F_{(4-729)}=14,800$   $p<0,5$ ] ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir anlatımla, öğretmenlerinin değişime karşı gösterdikleri direnç anketinin alt boyutları olan Beklenti Boyutu ve Bireysellik Boyutu konusundaki görüş düzeyleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermiştir.



Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Test of Homogeneity of Variances testi sonuçlarına göre varyans homojen olmadığı için ( $p < 0,5$ ) ,Post Hoc testlerinden Dunnet's testi yapılmıştır.Test sonuçlarına göre ;

Buna göre; önlisans ( $\bar{X}=1,86$ ) ve lisans ( $\bar{X}=1,77$ ) mezunu olan öğretmenlerin değişime karşı direnç konusundaki Beklenti Boyutu hakkındaki görüşlerinin, Yüksek lisans ( $\bar{X}=1,76$ ) mezunu olan öğretmenlerden daha az olduğu gözlenmektedir. Önlisans ve lisans mezunu olan öğretmenler hiç ve az düzeyde görüşte bulunurken, yüksek lisans mezunu olan öğretmenler hiç düzeyinde görüşte olduklarını belirtmişlerdir. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin, önlisans mezunu olan öğretmenlerden daha çok olumlu görüşte bulunmalarının sebepleri arasında, aldıkları eğitimin nitelikli olması gösterilebilir. Önlisans mezunu öğretmenlerin eğitim aldıkları yıllardaki ihtiyaç ve beklentiler ile şu an mevcut yapı arasındaki fark oldukça belirgindir. Daha çağdaş yönetim ve planlama bilgisiyle mezun olan yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sayısal olarak önde olmaları beklenen bir sonuçtur.

Ancak önlisans mezunu öğretmenlerin sahip olduğu deneyimler ve yönetim kadrolarının yaş ortalamaları da dikkate alınırsa sonucun farklı olması gerektiği düşünülebilir. Buradan yüksek lisans eğitiminin niteliğinin deneyimden önemli olduğu sonucuna varılabilir.

Değişimin girişimlerinin başarı ile sonuçlanması için gerekli eğitim çalışmalarının yapılmasının yanında uzman yardımına başvurulmalıdır. Ancak uzman bir kişinin bulunamaması halinde en azından değişimi yönetebilecek gerekli eğitimi almış olması gerekir(Erdoğan 2002, s.54).

Buna göre; önlisans ( $\bar{X}=2,29$ ) mezunu olan öğretmenlerin değişime karşı direnç konusundaki Bireysellik Boyutu hakkındaki görüşlerinin, Yüksek lisans ( $\bar{X}=3,16$ ) mezunu olan öğretmenlerden daha çok olduğu gözlenmektedir. Önlisans mezunu olan öğretmenler az düzeyde görüşte bulunurken, yüksek lisans mezunu olan öğretmenler orta düzeyinde görüşte olduklarını belirtmişlerdir. Önlisans mezunu olan öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerden daha az dirençte bulunmalarının sebepleri arasında, aldıkları eğitim farkından çok kıdem farkının etkin olduğu düşünülmektedir. Önlisans mezunu öğretmenler, deneyimlerinden ve klişeleşmiş eğitimsel davranışlarından dolayı daha fazla bireysel davranmaları gözlenebilir bir davranıştır. Araştırmada kıdem değişkenine ait yapılan analizlerde benzeri sonuçlara rastlanmaktadır.

#### 4.10.5 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programları Hakkındaki Görüşleri İle Değişime Karşı Göstermiş Oldukları Direnç Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeni eğitim programları hakkındaki görüşleri ile değişime karşı göstermiş oldukları direnç düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, yeni eğitim programları hakkındaki görüşleri ile değişime karşı göstermiş oldukları direnç düzeyleri hakkındaki görüşlerini temele alarak yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.43’de verilmiştir.

Tablo 4.43 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

		Deneyim ve Planlama Boyutu	Beklenti Boyutu	Risk ve Uyum Boyutu	Bireysellik Boyutu	Durumsallık Boyutu
Yöntem ve Teknik Boyutu	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,222 ,000	-,286 ,000	-,161 ,000	-,156 ,000	-,267 ,000
Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,486 ,000	-,344 ,000	-,253 ,000	-,142 ,000	-,360 ,000
Yeterlilik Boyutu	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,093 ,012	-,188 ,000	-,113 ,000	-,176 ,000	-,232 ,000
Tema Boyutu	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,234 ,000	-,195 ,000	-,173 ,000	-,132 ,000	-,232 ,000
Öğrenci Yeterliliği	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,319 ,000	-,347 ,000	-,168 ,000	-,211 ,000	-,324 ,000
Kazanım Boyutu	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,039 ,296	-,115 ,002	-,145 ,000	-,201 ,000	-,110 ,000

Buna göre öğretmenler, yeni eğitim programları hakkındaki görüşleri (Yöntem ve Teknik Boyutu, Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu, Yeterlilik Boyutu, Tema Boyutu, Öğrenci Yeterliliği, Kazanım Boyutu) ile değişime karşı göstermiş oldukları direnç düzeyleri (Deneyim ve Planlama Boyutu, Beklenti Boyutu, Risk ve Uyum Boyutu, Bireysellik Boyutu, Durumsallık Boyutu) arasındaki bir tanesi hariç tüm korelasyonlar anlamlı çıkmış ve tüm

ilişkilerin negatif yönlü olduğu bulunmuştur. Ancak boyutlar arasındaki ilişkilerin 20 tanesi çok zayıf düzeyinde, 9 ilişki zayıf düzeyde olduğu bulunmuştur.

En düşük doğrusal negatif ilişki etkinlik ve Değerlendirme Boyutu ile Deneyim ve Planlama Boyutu arasında; en yüksek doğrusal negatif ilişki ise Yeterlilik Boyutu ile Deneyim ve Planlama Boyutu arasında bulunmuştur.

Kazanım Boyutu ile Deneyim ve Planlama Boyutu arasındaki korelasyon sonuçlarına göre ilişki bulunamamıştır.

Yeni eğitim programları hakkındaki görüşler ile değişime karşı gösterilen direnç düzeyi arasındaki tüm ilişkilerin doğrusal ve negatif olması, Öğretmenlerin, değişime karşı direnme düzeyinin yeni eğitim programlarını değerlendirirken etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu etkinin zayıf olduğu söylenebilir. Yeni eğitim programları hakkındaki olumlu ve olumsuz düşüncelerin, öğretmenlerin değişime karşı göstereceği dirençten yüksek oranda bağımsız olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin değişime karşı göstermiş olduğu direnç düzeyi arttıkça, eğitim sistemi üzerinde yapılan tüm değişim girişimlerinin engeller ile karşılaşılacağı söylenebilir.

## V. BÖLÜM

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma bulgularından çıkarılan sonuçlara yer verilmiş, sonuçların eğitim örgütleri açısından önemine değinilmiş ve bu çözümler ışığında öneriler geliştirilmiştir. Ancak bu çalışmadan elde edilen sonuçların ve geliştirilen önerilerin Antalya ili Merkez ilçesi ile sınırlı olduğu göz ardı edilmemelidir.

#### 5.1 Sonuçlar

Bu bölümde; araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle aşağıda verilen sonuçlar, sadece Antalya ili Merkez ilçede bulunan devlet ilköğretim okullarıyla genellenebilir.

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programları ve değişim girişimlerine karşı göstermiş olduğu direnç düzeyleri çeşitli değişkeler açısından incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin değişim girişimlerine karşı göstermiş oldukları direnç düzeyi ile yeni eğitim programları hakkındaki görüş düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmalar sonrası aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

#### 5.1.1 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni programı değerlendirme anketinin öğretmen ve program sorularının alt boyutları olan; Yöntem ve Teknik Boyutu, Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu, Yeterlilik Boyutu Tema Boyutu, Kazanım Boyutu, Öğrenci Yeterliliği Boyutu ile branş, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf mevcudu, okulda bulunan matematik laboratuvarı, fen ve teknoloji laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı, internet bağlantısı, kütüphane, değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmalar sonrası aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Öğretmenler, yeni programı değerlendirme anketinin öğretmen sorularının alt boyutları olan Yöntem ve Teknik alt boyutu çok düzeyde görüşteyken, Etkinlik ve Değerlendirme ve Yeterlilik alt boyutlarında orta düzeyde görüşte olduklarını belirtmişlerdir. İlköğretim okulu öğretmenleri; en yüksek görüşü Yöntem ve Teknik ( $\bar{X}=3,58$ ), en düşük görüşü ise ( $\bar{X}=3,17$ ) Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu alt boyutundan sağlamışlardır. Öğretmenler yeni programı değerlendirme anketinin program sorularının alt boyutları olan

Tema, Öğrenci ve Kazanım Boyutlarında orta düzeyde görüşte olduklarını belirtmişleridir. İlköğretim okulu öğretmenleri; en yüksek görüşü ( $\bar{X}=3,35$ ) Tema Boyutu, en düşük görüşü ise ( $\bar{X}=3,18$ ) Öğrenci Yeterliliği alt boyutundan sağlamışlardır.

2. Aritmetik ortalamaya göre; Öğretmenler, yeni programı değerlendirme anketinin öğretmen sorularının toplam 16 maddesini "orta", toplam 7 maddesini "çok" şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Öğretmenler en olumlu görüşü; " Öğretimde yeni yaklaşımları kullanmaktan zevk alıyorum." ( $\bar{X}= 3,94$ ) maddesinde bulunurken, en düşük görüşü " Yeni programla birlikte daha az yoruluyorum." ( $\bar{X}= 2,81$ ) maddesinde sağlamışlardır.

Aritmetik ortalamaya göre; Öğretmenler, yeni programı değerlendirme anketinin program sorularının toplam 10 maddesini "çok", toplam 8 maddesini "orta" şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Öğretmenler en olumlu görüşü; " Kullanılması istenilen yöntem ve teknikler öğrenci merkezlidir." ( $\bar{X}= 3,74$ ) maddesinde bulunurken, en düşük görüşü " Öğrenciler kendi öğrenmelerini sağlayabiliyor." ( $\bar{X}= 2,76$ ) maddesinde sağlamışlardır.

Bu sonuçlara göre öğretmenler tarafından; yeni ilköğretim programlarına karşı algıları orta ve çok olduğu söylenebilir.

3. Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi öğretmen soruları hakkındaki görüş düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile, Yöntem ve Teknik, Yeterlilik ve Etkinlik ve Değerlendirme boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi program soruları hakkındaki görüş düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında Öğrenci Yeterliliği boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak Tema ve Kazanım alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bütünde değerlendirildiğinde, tüm boyutlara ilişkin erkek öğretmenlerin görüşleri, kadın öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenler yeni programı kadın öğretmenlere oranla daha çok olumlu bulmuşlardır.

- Tema alt boyutunda, erkek öğretmenler ( $\bar{X}=3,36$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{X}=3,31$ ) , göre daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.
- Kazanım alt boyutunda, erkek öğretmenler ( $\bar{X}=3,40$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{X}=3,25$ ) , göre daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

4. Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi öğretmen soruları hakkındaki görüş düzeylerinin ile branş değişkeni, Yöntem ve Teknik ve Yeterlilik boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak branş değişkeni ile Etkinlik ve Değerlendirme alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi program soruları hakkındaki görüş düzeylerinin branş değişkeni ile Öğrenci Yeterliği boyutu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak Tema ve Kazanım alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bütünde değerlendirildiğinde, boyutların çoğunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri, branş öğretmenlerinin görüşlerine göre daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenleri yeni programı branş öğretmenlerine oranla daha çok olumlu bulmuşlardır.

- Etkinlik ve Değerlendirme alt boyutunda, branş öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,39$ ), sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X} = 2,97$ ) göre daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.
- Tema alt boyutunda, branş öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,35$ ), sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X} = 3,34$ ) göre daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.
- Kazanım alt boyutunda, sınıf öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,44$ ), branş öğretmenlerine ( $\bar{X} = 3,23$ ) göre daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

5. Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi öğretmen soruları hakkındaki görüş düzeylerinin kıdem değişkeni ile Etkinlik ve Değerlendirme ve Yeterlilik alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak kıdem değişkeni ile Yöntem ve Teknik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi program soruları hakkındaki görüş düzeylerinin kıdem değişkeni ile Öğrenci Yeterliği boyutu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak Tema ve Kazanım alt boyutları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

a. Yöntem ve Teknik alt boyutunda, 1-5 ( $\bar{X} = 3,61$ ) hizmet yılında olan öğretmenler, 11-15 yıl arası ( $\bar{X} = 3,38$ ) ve 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 3,60$ ) yıl arası hizmet yılında olan öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

b. Tema alt boyutunda, 6-10 ( $\bar{X} = 4,04$ ) ve 5 yıl ve daha az ( $\bar{X} = 3,33$ ) yıl arası hizmet yılında olan öğretmenler, 16-20 yıl arası ( $\bar{X} = 2,19$ ) ve 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 2,59$ ) hizmet yılında olan öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

c. Kazanım alt boyutunda, 16-20 yıl arası ( $\bar{X}=3,55$ ) hizmet yılında olan öğretmenler, 1-5 ( $\bar{X}=3,40$ ) hizmet yılında olan öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

6. Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi öğretmen soruları hakkındaki görüş düzeylerinin öğrenim durumu değişkeni ile, Yöntem ve Teknik ve Yeterlilik alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğrenim durumu değişkeni ile Etkinlik ve Değerlendirme alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi program soruları hakkındaki görüş düzeylerinin öğrenim durumu değişkeni ile Öğrenci Yeterliği ve Kazanım boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak Tema alt boyutları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

a. Etkinlik ve Değerlendirme alt boyutunda, lisans mezunu ( $\bar{X}=3,45$ ) olan öğretmenler, önlisans mezunu ( $\bar{X}=3,12$ ) olan öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

b. Tema alt boyutunda, lisans mezunu ( $\bar{X}=3,31$ ) olan öğretmenler, önlisans mezunu ( $\bar{X}=3,21$ ) olan öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

7. Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi öğretmen soruları hakkındaki görüş düzeyleri ile görev yaptığı okulda bulunan matematik laboratuvarı değişkeni arasında, Yöntem ve Teknik, Yeterlilik ve Etkinlik ve Değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi program soruları hakkındaki görüş düzeylerinin, görev yaptığı okulda bulunan matematik laboratuvarı değişkeni ile Öğrenci Yeterliği ve Tema boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak Kazanım alt boyutları ile matematik laboratuvarı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bütünde değerlendirildiğinde, tüm boyutlarda matematik laboratuvarının olmaması durumunda öğretmen görüşleri ile matematik laboratuvarının var olması durumundaki öğretmen görüşleri aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Bu sonuçların nedeni olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların çoğunluğunda (N:682) matematik laboratuvarı bulunmasından dolayı, öğretmenlerin matematik laboratuvarını kullanmamaları ve laboratuvarı ihtiyaç olarak görmemeleri söylenebilir.

a. Yöntem ve Teknik alt boyutunda, okullarında matematik laboratuvarı olmayan ( $\bar{X}=3,61$ ) öğretmenler, okullarında matematik laboratuvarı olan ( $\bar{X}=3,41$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

b. Yeterlilik, alt boyutunda, okullarında matematik laboratuvarı olan ( $\bar{X}=3,34$ ) öğretmenler, okullarında matematik laboratuvarı olmayan ( $\bar{X}=3,06$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

c. Etkinlik ve Değerlendirme alt boyutunda, okullarında matematik laboratuvarı olmayan ( $\bar{X}=3,23$ ) öğretmenler, okullarında matematik laboratuvarı olan ( $\bar{X}=2,89$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

d. Kazanım alt boyutunda, okullarında matematik laboratuvarı olmayan ( $\bar{X}=3,37$ ) öğretmenler, okullarında matematik laboratuvarı olan ( $\bar{X}=3,20$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

8. Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi öğretmen soruları hakkındaki görüş düzeyleri ile görev yaptığı okulda bulunan fen ve teknoloji laboratuvarı değişkeni arasında, Yöntem ve Teknik alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak Etkinlik ve Değerlendirme ve Yeterlilik alt boyutları ile fen ve teknoloji laboratuvarı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi program soruları hakkındaki görüş düzeylerinin, görev yaptığı okulda bulunan fen ve teknoloji laboratuvarı değişkeni ile Kazanım boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak Tema ve Öğrenci Yeterliliği alt boyutları ile fen ve teknoloji laboratuvarı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

a. Kazanım alt boyutunda, okullarında fen ve teknoloji laboratuvarı olan ( $\bar{X}=3,85$ ) öğretmenler, okullarında fen ve teknoloji laboratuvarı olmayan ( $\bar{X}=3,30$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

b. Yöntem ve Teknik alt boyutunda, okullarında fen ve teknoloji laboratuvarı olan ( $\bar{X}=3,86$ ) öğretmenler, okullarında fen ve teknoloji laboratuvarı olmayan ( $\bar{X}=3,35$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

9. Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi öğretmen soruları hakkındaki görüş düzeyleri ile görev yaptığı okulda bulunan internet bağlantısı değişkeni arasında, Etkinlik ve Değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak Yöntem ve Teknik ve Yeterlilik alt boyutları ile internet bağlantısı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi program soruları hakkındaki görüş düzeylerinin, görev yaptığı okulda bulunan internet bağlantısı değişkeni ile Tema boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak Kazanım ve Öğrenci Yeterliliği alt boyutları ile internet bağlantısı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.



a. Etkinlik ve Değerlendirme alt boyutunda, okullarında internet bağlantısı olan ( $\bar{X}=3,23$ ) öğretmenler, okullarında internet bağlantısı olmayan ( $\bar{X}=3,15$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

b. Tema alt boyutunda, okullarında internet bağlantısı olan ( $\bar{X}=3,39$ ) öğretmenler, okullarında internet bağlantısı olmayan ( $\bar{X}=3,33$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

10. Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi öğretmen soruları hakkındaki görüş düzeyleri ile görev yaptığı okulda bulunan kütüphane değişkeni arasında, Etkinlik ve Değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak Yöntem ve Teknik ve Yeterlilik alt boyutları ile kütüphane değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarını değerlendirme anketi program soruları hakkındaki görüş düzeylerinin, görev yaptığı okulda bulunan kütüphane değişkeni ile Tema, Kazanım ve Öğrenci Yeterliliği alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

a. Etkinlik ve Değerlendirme alt boyutunda, okullarında kütüphane olmayan ( $\bar{X}=3,16$ ) öğretmenler, okullarında kütüphane olan ( $\bar{X}=3,33$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

b. Tema alt boyutunda, okullarında kütüphane olmayan ( $\bar{X}=3,46$ ) öğretmenler, okullarında kütüphane olan ( $\bar{X}=3,33$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

c. Öğrenci Yeterliliği alt boyutunda, okullarında kütüphane olmayan ( $\bar{X}=3,28$ ) öğretmenler, okullarında kütüphane olan ( $\bar{X}=3,17$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

d. Kazanım alt boyutunda, okullarında kütüphane olan ( $\bar{X}=3,34$ ) öğretmenler, okullarında kütüphane olmayan ( $\bar{X}=3,27$ ) öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

### 5.1.2 Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Dirence İlişkin Görüşler

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, değişime karşı gösterilen direnç anketinin alt boyutları olan; Deneyim ve Planlama, Beklenti, Risk ve Uyum, Bireysellik ve Durumsallık, ile branş, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, gibi değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmalar sonrası aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Öğretmenler, " Deneyim ve Planlama " ve " Beklenti " alt boyutunda "tam" düzeyde görüşte bulunurken , " Risk ve Uyum " ve " Durumsallık " alt boyutlarında "çok" görüşte olduklarını, " Bireysellik " alt boyutunda ise "orta" düzeyde görüşte olduklarını belirtmişleridir. İlköğretim okulu öğretmenleri; en yüksek görüşü ( $\bar{X}=4,23$ ) Deneyim ve Planlama " ve " Beklenti, en düşük görüşü ( $\bar{X}=3,33$ ) " Bireysellik " boyutlarından sağlanmıştıdır.

2. Aritmetik ortalamaya göre, ankete katılan öğretmenlerin; toplam 12 maddeyi "çok", toplam 2 maddeyi "orta", 5 maddeyi 'tam' şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin; değişime karşı gösterdikleri direnç düzeyinin az olduğu söylenebilir.

3. Öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç hakkındaki görüş düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında, Beklenti ve Bireysellik Boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, Deneyim ve Planlama, Risk ve Uyum, Durumsallık Boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bütünde değerlendirildiğinde, Durumsallık Boyutu hariç tüm boyutlara ilişkin erkek öğretmenlerin görüşleri kadın öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, kadın öğretmenlerin değişime karşı gösterilen direnç konusunda daha etkin olduklarını göstermektedir. Erkek öğretmenler değişime bayan öğretmenlere oranla daha çok uyum sağladıkları saptanmıştır.

a. Beklenti alt boyutunda, erkek öğretmenler ( $\bar{X}=4,27$ ), kadın öğretmenlere ( $\bar{X}=4,16$ )göre daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

b. Bireysellik alt boyutunda, erkek öğretmenler ( $\bar{X}=4,42$ ), kadın öğretmenlere ( $\bar{X}=3,17$ ) göre daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

4. Öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç hakkındaki görüş düzeyleri ile branş değişkeni ile Risk ve Uyum, Bireysellik ve Durumsallık Boyutlarında arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, Deneyim ve Planlama, Beklenti Boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bütünde değerlendirildiğinde, tüm boyutlara ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre daha yüksektir. Ancak, aralarındaki farkın az olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin değişime karşı gösterilen direnç konusunda daha etkin olduklarını

göstermektedir. Branş öğretmenlerinin değişime sınıf öğretmenlerine oranla daha çok uyum sağladıkları saptanmıştır.

a. Risk ve Uyum, alt boyutunda, branş öğretmenleri ( $\bar{X}=3,98$ ), sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=3,82$ ) göre daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

b. Bireysellik, alt boyutunda, branş öğretmenleri ( $\bar{X}=3,33$ ) sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=3,32$ ) göre daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

c. Durumsallık alt boyutunda, branş öğretmenleri ( $\bar{X}=3,70$ ), sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=3,53$ ) göre daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

5. Öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç hakkındaki görüş düzeyleri ile kıdem değişkeni arasında, Bireysellik ve Risk ve Uyum Boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, Deneyim ve Planlama, Beklenti, Durumsallık Boyutların ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

a. Bireysellik alt boyutunda, 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=3,32$ ) hizmet yılında olan öğretmenler, 6-10 yıl ( $\bar{X}=2,88$ ) hizmet yılında olan öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

b. Risk ve Uyum alt boyutunda, 6-10 yıl ( $\bar{X}=3,88$ ) ve 1-5 yıl ( $\bar{X}=3,85$ ) arası hizmet yılında olan öğretmenler, 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=4,22$ ) hizmet yılında olan öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

6. Öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç hakkındaki görüş düzeyleri ile öğrenim durumları değişkeni arasında, Beklenti ve Bireysellik boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, Deneyim ve Planlama, Risk ve Uyum, Durumsallık alt boyutları ile öğrenim durumları değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

a. Beklenti alt boyutunda, yüksek lisans mezunu ( $\bar{X}=4,24$ ) olan öğretmenler, önlisans mezunu ( $\bar{X}=4,14$ ) ve Lisans( $\bar{X}=4,23$ ) olan öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

b. Bireysellik alt boyutunda, önlisans mezunu ( $\bar{X}=3,71$ ) olan öğretmenler, yüksek lisans mezunu ( $\bar{X}=3,32$ ) olan öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

### **5.1.3 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programları Hakkındaki Görüşleri İle Değişime Karşı Göstermiş Oldukları Direnç Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Bu bölümde ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeni eğitim programları hakkındaki görüşleri ile değişime karşı göstermiş oldukları direnç düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmalar sonrası aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Buna göre öğretmenler, yeni eğitim programları hakkındaki görüşleri (Yöntem ve Teknik Boyutu, Etkinlik ve Değerlendirme Boyutu, Yeterlilik Boyutu, Tema Boyutu, Öğrenci Yeterliliği, Kazanım Boyutu) ile değişime karşı göstermiş oldukları direnç düzeyleri (Deneyim ve Planlama Boyutu, Beklenti Boyutu, Risk ve Uyum Boyutu, Bireysellik Boyutu, Durumsallık Boyutu) arasındaki bir tanesi hariç tüm korelasyonlar anlamlı çıkmış ve tüm ilişkilerin negatif yönlü olduğu bulunmuştur. Ancak boyutlar arasındaki ilişkilerin 20 tanesi çok zayıf düzeyinde, 9 ilişki zayıf düzeyde olduğu bulunmuştur.

En düşük doğrusal negatif ilişki etkinlik ve Değerlendirme Boyutu ile Deneyim ve Planlama Boyutu arasında; en yüksek doğrusal negatif ilişki ise Yeterlilik Boyutu ile Deneyim ve Planlama Boyutu arasında bulunmuştur.

Kazanım Boyutu ile Deneyim ve Planlama Boyutu arasındaki korelasyon sonuçlarına göre ilişki bulunamamıştır.

Yeni eğitim programları hakkındaki görüşler ile değişime karşı gösterilen direnç düzeyi arasındaki tüm ilişkilerin doğrusal ve negatif olması, Öğretmenlerin, değişime karşı direnme düzeyinin yeni eğitim programlarını değerlendirirken etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu etkinin zayıf olduğu söylenebilir. Yeni eğitim programları hakkındaki olumlu ve olumsuz düşüncelerin, öğretmenlerin değişime karşı göstereceği dirençten yüksek oranda bağımsız olduğu söylenebilir.

## **5.2 Öneriler**

### **5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler**

1. Yeni eğitim programlarının etkili ve verimli bir şekilde yürümesi için, öğretmenler tarafında yapılandırmacı eğitim felsefesinin iyice anlaşılması gerekmektedir.
2. Değişime başlamadan önce öğretmenlerin değişime karşı tutumları ölçülmelidir.
3. Değişime başlamadan önce öğretmenlerin değişime karşı tutumları ölçülmelidir.
4. Hizmet öncesi eğitim çalışmalarının yeni eğitim anlayışına göre uyarlanması gerekmektedir.

5. Öğretmenlere düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiği artırılarak, yeni programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ortadan kaldırılması gerekmektedir.
6. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre öğrencilerin araştırma ve inceleme yapacakları, kütüphane, internet gibi imkanların sağlanması gerekmektedir.
7. Yeni programın başarısının artırılması için ders araç ve gereçlerin artırılması gerekmektedir.
8. Ders ve kılavuz kitaplarında ki etkinlikler uygulanabilir olmalıdır.
9. Öğretmenlerin değişim girişimleri karşısında gösterecekleri direnç oranı azaltmak ve değişim girişimlerinin etkililiğini artırmak için, değişimin nedenlerini ve ulaşılmak istenilen hedeflerin önceden belirtilmesi gerekmektedir.
10. Öğretmenlere değişim ve yenileşmek için gerekli motivasyon sağlanmalıdır
11. Değişim girişimleri planlanırken, öğretmenlerin karara katılması sağlanmalı ve alınan kararlar etkili bir şekilde uygulanmalıdır.

### **5.2.2 Araştırmacılara Öneriler**

Bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik olarak şunlar önerilebilir:

1. Bu araştırmanın, değişim girişimlerine gösterilen direnç ile yeni ilköğretim programları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak yapılmış ilk çalışma olması dolayısıyla, başka şehir ve bölgelere yönelik bir araştırma yapılabilir.
2. Bu araştırma, Antalya ili merkezi evren alınarak yapılmıştır. Daha büyük bir evren üzerinde bir araştırma yapılabilir.
3. Bu çalışmada resmi ilköğretim okulları çalışma alanını oluşturmuştur. Özel eğitim kurumları açısından da konunun incelenmesi ve araştırılması faydalı olabilir. Dolayısıyla konunun özel eğitim kurumlarına yönelik bir araştırma yapılabilir.
4. Araştırmacılar problem durumuna göre bağımsız değişkenlerine medeni hâl, çocuk sayısı, hizmet içi eğitim alıp almama, sendika üyeliği vb. gibi faktörler ekleyip çalışma alanlarını genişleterek bir çalışma yapabilirler.

5. Bu araştırmada veriler, anket yoluyla elde edilerek bulgulara ulaşılmış, analiz ve yorumları yapılmıştır. Araştırmacılar görüşme yöntemini kullanarak da daha derinlemesine bir inceleme fırsatını değerlendirebilirler.
6. Eğitim kurumlarında yapılan değişim girişimlerinin etkilerini , örgütsel etkililik ve örgütsel performans açısından incelenebilir.
7. Öğretmenlerin değişime karşı göstermiş oldukları direnç oranı, yeni eğitim programları haricinde başka değişim girişimleri üzerinde de karşılaştırabilir.
8. Yeni eğitim programlarının ğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılabilir.
9. Eğitim sistemi üzerinde yapılan değişiklikler, eğitim kurumlarını örgüt sağlığı, örgüt iklimi ve örgüt kültürü açısından etkileri incelenebilir.
10. Yeni eğitim programlarının uygulanmasında velilerin eğitim süreçlerine katılma oranı ve yeterlikleri inceleyebilir.

## K A Y N A K Ç A

- Acar Hanife, Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir,2006.
- Acat Bahattin, ve Ekinci Arzu, *Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri*. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Pamukkale Üniversitesi. 2005
- Açıkgöz Kamile Ün, Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2005.
- Açıkgöz Kamile Ün, Çağdaş Öğretim. Malatya, 1992.
- Açıkgöz Kamile Ün, Etkili Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2005.
- Akbaba, Toper, Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara 2004.
- Akgül Aziz ve Çevik Osman, İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS'te İşletme Uygulamaları, Emek Ofset, Ankara, 2003
- Aktan Coşkun Can, Kamu Yönetiminde Reform Yapmaya Engel Olan Aktörlerin Ve Faktörlerin Bir Tahlili, Türk İdare Dergisi, Ankara 2002.
- Aktan Coşkun Can, Modernizden Postmoderniteye Değişim, Çizgi Yayınevi, Konya, 2003.
- Aktan Coşkun Can, Değişim Çağında Devlet, Çizgi Yayınevi, Konya, 2003.
- Balcı Ali, Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 2001.
- Başaran, İbrahim Ethem, Örgütsel Davranış Yönetimi, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1982.
- Başaran, İbrahim Ethem, Örgütsel Davranış Yönetimi, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara,1982.
- Başaran, İbrahim Ethem., Yönetimde İnsan İlişkileri, Ankara Üniversitesi Yayınları,Ankara, 1992.
- Bulut İbrahim, Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ,2006.
- Büyüköztürk Şener, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Can Niyazi, Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi, Milli Eğitim Dergisi Sayı 155-156, Ankara 2002.
- Çalık Temel ve Sezgin Feridun, Kürselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart Cilt:13 No:1 Kastamonu,2005.

- Çelebioğlu Fuat, Davranış Açısından Örgütsel Değişim, İstanbul Üniv. Yayınları, no:3008 İstanbul 1982.
- Çetin Barış, Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları İle Öz Yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2007.
- Demirel Özcan, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Demirel Özcan ve Erdem Eda, Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2001 .
- Demirel Özcan, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Demirel Özcan, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* , PegemA Yayıncılık, Ankara,2006.
- Demirel Özcan, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*, PegemA Yayıncılık. Ankara,2006.
- Demirel Özcan, *Türkçe Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara,1999.
- Deniz Nevin, Global Eğitim, Türkmen Kitabevi, İstanbul,1999.
- Dennis, S. 13 Tips For Managing Change in Schools. Education Digest. Feb. 93. Vol. 58. Issue 6, 1993.
- Deryakulu Deniz, *Yapıcı Öğrenme*, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara,2001.
- Dicle Atilla, Dicle Ülkü, Örgütsel Değişim, Verimlilik Dergisi, Cilt 2, Ankara, 1975 .
- Don Hellriegel ve Diğerleri, Organizational Behavior, Fourth Edition, WestPublishing Company, 1986.
- Düren, A.Zeynep, 2000'li Yıllarda Yönetim, Alfa Yayınları, İstanbul, 2000.
- Erdem, Eda. Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara, 2001.
- Erden Münire, Eğitimde Program Değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998.
- Erdoğan, İrfan., Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2004.
- Ergül Fazlı, Stres Yönetimi, Dicle Üniv. SBArD Diyarbakır, 2003.
- Erkmenol Adnan, Değişim Yönetimi, Tüside Yayınları, Gebze, 1997.
- Fer S,ve Peker S. Polisin Eğitimde Değişim Yönetimi, Hizmet Öncesi ve Hizmet-İçi Eğitimi, 21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu, 25-27 Ekim, Ankara, 2001.
- Genç Murat, Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2006.



- Geren, Tanzer, Reengineering Projelerinin Başarısında En Önemli Faktör Nedir?, HR – İnsan Kaynakları Dergisi, Ocak Sayısı, Ankara, 1997.
- Giongreco Antonio and Peccei Riccardo, Resistance to Change , The International Journal of Human Resource Management, October 2005.
- Gordon Judith R. Organizational Behavior, Prentice Hall inc New Jersey 1996.
- Gömleksiz, M. Nuri, Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Ankara, 2005.
- Gözütok Dilek, Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları, Milli Eğitim Dergisi Güz Sayısı, Ankara ,2003.
- Gözütok Dilek, Akgün Özcan, ve Karacaoğlu Cem, İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım- Erciyes Üniversitesi Kayseri 2005.
- Güleryüz Hasan, Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Günay Zahide , 2005-2006 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlayan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2006.
- Güray Çolakoğlu, İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Mevcut Program Tasarıları Hakkındaki Görüş ve Önerileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, 1998.
- Gürol Mehmet, Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, KKTC, 2003.
- Güzel Bukova Esra ve Alkan Hüseyin Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, cilt 5, sayı 2, Ankara, 2005.
- Güzelcik Ebru, Küreselleşme ve İşletmelerde Değişen Kurum İmajı, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1999.
- Hair J.F., Anderson R.E., Tahtam R.L, Black W.C., Multivariate Data Analysis, Fifth Edition, Pearson Education, 1998.
- Hammer, Michael ve Champy, James, Değişim Mühendisliği, , Çev. Sinem Gül, Sabah Kitapları, İstanbul, 1997,
- Hançerlioğlu Orhan, Felsefe Sözlüğü, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2002.

- Hesapçioğlu Muhsin, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*, Betaş Yayınları, İstanbul,1998.
- Hussey David, *Daha İyi Nasıl... Değişimi Yönetmek*, Timaş Yayınları, İstanbul,1998.
- Hussey David, *How To Manage Organizational Change*, Kogan Page Limited, London, 1995.
- Hussey David, *Kurumsal Değişim Başarmak*, Rota Yayınları, İstanbul,1997.
- İşman Aytekin, Baytekin Ç, Balkan F, Horzum, M. B, ve Kıyıcı M, *Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalci Yaklaşım*, The Turkish Online Journal of Educational Technology ,October , Ankara 2002.
- Karacaebe Nergis, *Değişim ve Çalışanların Değişime Karşı Tutumlarının Bir Örnek İşletmede İncelenmesi*, İstanbul Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1999.
- Karasar Niyazi, Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayım Dağıtım, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti, 8.Baskı, Ankara,1998.*
- Kaptan Saim, Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Set Ofset, Ankara,1993.*
- Koçel Tamer, *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayınları, İstanbul, 1999.
- Köksal Ünsal, *Yönetimde Moral ve İntibak*, Amme İdaresi Dergisi, Cilt.1, Sayı.4, TODAİE. Yayınları, Ankara, 1968.
- Kutlu Ömer, *Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi*, Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım- Erciyes Üniversitesi Kayseri 2005.
- Küçüktepe, Coşkun, *Pedagojik Konstuktivist Yakalaşımına Göre Düzenlenmiş Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Kalıcılığa ve Kritik Düşünme Becerisine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2003.
- Öngör Akın, *Biz Bilinci İçinde Çağdaş Yönetim*, Garanti Dergisi, İstanbul, 1996.
- Özdaş Kudret, Tanışlı Murat, Köse Y. N. ve Kılıç Abidin, *Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1-5.sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, Kayseri Erciyes Üniversitesi, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Sim Matbaası, Ankara,2005.
- Özdemir Soner, *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programlarına (1-5. sınıflar) İlişkin Görüşleri*. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli,2005
- Özden Yüksel, *Öğrenme ve Öğretme*, Pegema Yayıncılık, Ankara,2003.

- Özden Yüksel, *Öğrenme ve Öğretme*, Pegema Yayıncılık, Ankara,2005.
- Özkara Belkıs, Evrimci ve Devrimci Örgütsel Değişim, Afyon Kocatepe Yayınları, Afyon 1999.
- Özsoy Osman, *Etkin Öğrenci Etkin Öğretmen Etkin Eğitim*, Hayat Yayıncılık Eğitim Dizisi, İstanbul,2003.
- Saban Ahmet, *Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayınları, Ankara 2000.
- Sabuncuoğlu Zeyyat ve Tüz Melek, *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi Yayınları , Bursa 1995.
- Safran Mehmet, *İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Sosyal Bilgiler 4-5.sınıf*, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı 5,Ankara, 2004.
- Seymen Oya Aytemiz, *İşletmelerde Yeniden Yapılanma*, Beta Yayınları, İstanbul,2000.
- Subaşı Hasan, 2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırmacı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2006.
- Şahan, Hasan Hüseyin. Sosyal Bilgiler Dersinin Bilimsel Davranışları Kazandırma Yönünden Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi SBE, Balıkesir, 2000.
- Şaşan Hasan H. , *Yapılandırmacı Öğrenme, Yaşadıkça Eğitim*. Sayı 74, Ankara, 2002.
- Tezbaşaran Ata,Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. İkinci Baskı, Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara, 1997.
- TÜRK DİL KURUMU SÖZLÜĞÜ
- Ülgen, Gülten, *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar*, Nobel Yayınevi, Ankara, 2004.
- Ülgen, Gülten. *Eğitim Psikolojisi, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Lazer Ofset, Ankara, 1994.
- Vardar Abdül, *Bireysel ve Kurumsal Değişimde Yeniden Yapılanma Stratejileri*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul, 2001
- Varış Fatma, *Eğitim Bilimine Giriş*, Alkım Yayınları, Ankara,1991.
- Varış Fatma, *Eğitimde Program Geliştirme*,Alkım Yayıncılık, Ankara ,1996.
- Varış Fatma, *Eğitimde Program Geliştirme,Teori ve Teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara,1988.
- Vural Mehmet, *İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları*. Yakutiye Yayıncılık Erzurum,2005.

- Yanpar, Tuğba, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım, *Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık*. Pegem Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Yaşar Şefik, *Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi*. Kayseri Erciyes Üniversitesi, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Sim Matbaası, Ankara, 2005.
- Yaşar Şefik, Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Konya: Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998.
- Yaşar Şefik, Gülteki Mehmet, Türkkın Burçin, Yıldız Nil, Girmen Pınar, Yeni İlköğretim Programlarının Uygulamasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi, Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım- Erciyes Üniversitesi Kayseri 2005.
- Yetim Azmi, Örgütlerin Başarısında Yönetimi Geliştirme Fonksiyonu, Milli Eğitim Dergisi no: 128 Temmuz-Aralık, Ankara 1995.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınevi, Ankara, 1993.
- Yurdabakan, İrfan. Yapılandırmacı Kuram, Aktif Öğrenme ve Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişki, II. Aktif Eğitim Kurultayı Bildirisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 2005.
- Yurdakul Bünyamin, Yapılandırmacılık Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegama Yayınları, Ankara, 2005.
- Sayılı Halil ve Tüfekçi Ahmet, Başarılı Bir Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Dönüşümcü Liderin Rolü, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergi sayı 3 Ocak-Haziran, Kayseri 2008.
- Sedat Yüksel, Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2000.
- Şimşek Hasan, Değişim ve Yenileşme, ODTÜ Yayınları, Ankara, 2002.
- Şimşek Şerif ve Akın Bahadır Teknoloji Yönetimi ve Örgütsel Değişim, Çizgi Kitapevi, Konya, 2003.
- Lunenburg, F.C. ve A.C. Ornstein Educational Administration, New York, Wadsworth Publishing. 1996.
- ..... *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Taslak Programı*, MEB, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2005.

..... *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*, MEB, Ankara,Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi,2005.

.....*İlköğretim Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarında Değişiklik Yapılması*, MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Sayı 2575.

.....[http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program\\_giris/yaklasim\\_2.htm](http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/yaklasim_2.htm), 19.07.2008

## **EKLER**

## EK:1 Yeni Eğitim Programlarını ve Değişime Karşı Gösterilen Direnci Değerlendirme Anketi

Sayın Meslektaşlarım,

“Bildiğiniz üzere, 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı beraberinde farklı uygulamalar getirmiştir. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi olarak yürütmeyi planladığım araştırmada, sizlerin yeni ilköğretim programıyla ilgili görüşlerinizin yararlı olacağına inanılmaktadır.

Yürütülecek çalışmayla ilgili üç bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. I. Bölümde, 11 sorudan oluşan demografik bilgiler, II. Bölümde program ile ilgili görüşlerinizi ölçen 65 soru, III. Bölümde değişim konusundaki görüşlerinizi yansıtan 34 ifadeyi içermektedir.

Sizden beklenen her bir ifadeyi okuduktan sonra karşısında bulunan “**Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum**” seçeneklerinden uygun gördüğünüzü işaretlemenizdir.

Sorulara içtenlikle yanıt vermeniz ve boş soru bırakmamanız özellikle beklenmektedir. ***Lütfen, isim ve soyadınızı yazmayınız.*** Katılarınız ve işbirliğiniz için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Okul Müdürü Kenan YAZICI

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Yön. ve Den. Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

## BÖLÜM I

Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

**1. Cinsiyetiniz:**

- Bayan  
 Bay

**2. Branşınız :**

.....  
Sınıf Öğretmeni ise kaçınıcı sınıfı  
okutuyorsunuz.:.....

**3. Halen yürütmekte olduğunuz görevinizde çalışma süreniz:**

- 1-5 yıl  
 6-10 yıl

**4. renim durumunuz:**

- Ön Lisans  
 Lisans  
 Yüksek lisans  
 Doktora

**5. Sınıf Mevcudunuz**

- 20 den az  
 21-30  
 31-40  
 41-50  
 50 üstü

	<u>EVET</u>	<u>HAYIR</u>
6 Okulunuzda matematik laboratuvarı var mı?	( )	( )
7. Okulunuzda fen laboratuvarı var mı?	( )	( )
8. Okulunuzda bilgisayar laboratuvarı var mı?	( )	( )
9. Öğrencileriniz okulda internetten yararlanabiliyorlar mı?	( )	( )
10. Okulunuzda kütüphane var mı?	( )	( )

Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Açıklama!		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Kazanımların sayıları yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Kazanımlar öğrenci seviyelerine uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Her ders için belirlenen kazanım sayısı yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Kazanımlar öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak uygunluktur.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Kazanımlar sınıf seviyesine uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Kazanımlar gözlenebilir niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Kazanımlar basitten karmaşıklığa doğru sıralanmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Kazanımlar uygulanabilir özelliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Amaçlar yerine kazanımlar denilmesi uygun olmuştur.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Kazanımları gerçekleştirmekte güçlük çekiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Temalar süre bakımından yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Temalar basitten karmaşıklığa doğru sıralanmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Temalar öğrenci seviyelerine uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Temalar öğrencilerin öğrenme hızlarını artırmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Temalar öğrencilerin öğrenme şevkini artırmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Temalarda sınıf seviyesi gözletilmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Temalarda gereksiz bilgiler ayıklanmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Temaları öğretmekte güçlük çekmiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Temalarda karmaşık bölümler kalmamıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Temalar günlük hayatta kullanılacak özelliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Temalar öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Temalar öğrencileri günlük hayata hazırlayacak niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
24.	Temalar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
25.	Temalar birbirini tamamlayıcı biçimde düzenlenmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
26.	Her tema öğrencinin katılımına olanak sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
27.	Temaların öğretiminde yeterli olduğumu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
28.	Temaların öğretiminde velilerle işbirliği yapabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
29.	Temalar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
30.	Temalarda teknoloji boyutu dikkate alınmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
31.	Öğretimde öğrenci merkezli bir anlayış vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
32.	Kullanılması istenilen yöntem ve teknikler öğrenci merkezlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
33.	Öğrencilerle birlikte etkinlikleri gerçekleştirebiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
34.	Öğrenciler öğrenmekten zevk alıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
35.	Etkinlikler öğrencilerin yapabilecekleri düzeydedir.	( )	( )	( )	( )	( )
36.	Öğrenciler işbirliği içerisinde etkinlikleri yapabiliyor.	( )	( )	( )	( )	( )



		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
37.	Sınıf mevcudu öğrencilerin etkinliklerini yapmalarına olanak sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
38.	Öğretimde yeni yaklaşımları kullanmaktan zevk alıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
39.	Öğrencilere etkinliklerde yeterli düzeyde rehberlik yapabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
40.	Dersleri planlamakta zorluk çekiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
41.	Öğrencilere yönelik etkinlik örneği bulmakta zorluk çekmiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
42.	Konuların öğretimine yönelik etkinlik örneği bulabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
43.	Yeni program anlayışı öğrencilerin öğrenmelerinde yararlı olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
44.	Yeni program anlayışını kullanmakta zorluk çekiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
45.	Sınıfta yeterli araç-gereç bulunmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
46.	Öğrenciler kendi öğrenmelerini sağlayabiliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
47.	Sınıfta derse katılmayan öğrencilerde yeni anlayışla öğrenme sürecine katılabiliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
48.	Ders öncesi öğrenciler derse hazır olarak gelebiliyorlar.	( )	( )	( )	( )	( )
49.	Her dersin diğer derslerle olan ilişkisini sağlayabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
50.	Öğretimde çeşitli materyal örnekleri üretebiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
51.	Öğrencilerle birlikte küme çalışmalarını etkin biçimde sağlayabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
52.	Her konunun öğretiminde farklı yöntemleri kullanabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
53.	Yeni programın özünü anlayabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
54.	Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını biliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
55.	Yeni programla birlikte daha az yoruluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
56.	Sınıfta öğrencileri etkin hale getirecek yöntemleri kullanabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
57.	Her öğrenci öğrenme etkinliklerini rahat biçimde yapabiliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
58.	Öğrencilerin farklı değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmesi öğrenmelerini tespit etmede yararlı olur.	( )	( )	( )	( )	( )
59.	Değerlendirme yaparken hiç zorlanmıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
60.	Öğrencilerin çeşitli değerlendirme biçimleriyle değerlendirilmesi çok yararlı oldu.	( )	( )	( )	( )	( )
61.	Öğretmen olarak yeni programın yararlı olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
62.	Okuma yazmada ses temelli öğrenme oldukça yararlı oldu.	( )	( )	( )	( )	( )
63.	Öğrenciler daha hızlı okuyabiliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
64.	Öğretmenlik yapmak daha kolaylaştı.	( )	( )	( )	( )	( )
65.	Öğretmenlik yapmaktan zevk alıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

## BÖLÜM III

Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Açıklama!		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
66.	İşlerimi kendi alışkanlıklar doğrultusunda yapmayı tercih ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
67.	Yeniliklere kolayca uyum sağlayabiliyorum	( )	( )	( )	( )	( )
68.	İş yaşamımızda bir şeylerin iyiye gitmesini istiyorsanız risk alabilmelisiniz.	( )	( )	( )	( )	( )
69.	Değişim, çalışanların beklentilerinden kaynaklanan bir dirençle karşılaşabilir.	( )	( )	( )	( )	( )
70.	Genel olarak şu andaki iş ortamından memnunum.	( )	( )	( )	( )	( )
71.	İşimde yeni bir uygulamaya alışma benim için sorun değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
72.	İşler mevcut hali ile yürüyorsa, değişime gerek olmadığı kanısındayım	( )	( )	( )	( )	( )
73.	Teknolojik gelişmelerin gerektirdiği yenilikleri kullanma alışkanlığı kazanmakta yavaşım.	( )	( )	( )	( )	( )
74.	Örgüt ve çalışan ihtiyaçlarına yönelik bir değişim planını desteklerim.	( )	( )	( )	( )	( )
75.	Değişmek istiyorsak bunun yol açabileceği kayıpları göze almalıyız.	( )	( )	( )	( )	( )
76.	İş ortamındaki değişim ihtiyacı gelişmenin bir parçasıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
77.	İşimle ilgili yeni ve değişik şeyler öğrenmeyi severim.	( )	( )	( )	( )	( )
78.	Hep işler fena değilse kurcalama derim.	( )	( )	( )	( )	( )
79.	Geleceğime güvenle bakabilmeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
80.	Değişik kişilerle çalışmanın insanı geliştireceği kanısındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
81.	Farklı bir saç modelini denemekten çekinirim.	( )	( )	( )	( )	( )
82.	Örgütsel değişime uyum konusunda grupların değil, bireylerin tutumları önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
83.	Sahip olduğum maddi ve manevi şeyleri kaybetmekten korkarım.	( )	( )	( )	( )	( )
84.	Bireyler içinde bulunduğu grubun yargılarından etkilenirler.	( )	( )	( )	( )	( )
85.	Tatilimi geçirmek için daha önce görmediğim yerleri tercih ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
86.	Pek çok örgütte değişim, çalışanlara sorulmadan planlanmakta ve onların buna uyması beklenmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
87.	Özgür birey, grup kararından bağımsız cevap verebilir.	( )	( )	( )	( )	( )
88.	Yönetimin değişime yönelik yeterli ön hazırlık yapmamış olmasından korkarım.	( )	( )	( )	( )	( )
89.	Değişim sürecinde çalışanların sürekli bilgilendirilmesi onlara verilen önemi ortaya koyar.	( )	( )	( )	( )	( )
90.	Çalışanlarda değişimin başarısız olacağına dair bir inanç varsa ortaya çıkabilir.	( )	( )	( )	( )	( )
91.	Örgüt içindeki bir değişim sürecinde eski deneyimlerimden de yararlanmaya önem veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
92.	Değişimi yönetenlere karşı duyulan güvenin değişim başarısında payı vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
93.	Tanımadığım durumlar ve ortamlarla karşılaşmak beni eğlendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
94.	Örgüt içindeki iletişimin yapısı değişim sürecine çalışanların katılımını etkiler.	( )	( )	( )	( )	( )
95.	Yönetimin değişim süreci boyunca çalışanları bilgilendirmesi gerektiği kanısındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
96.	Örgütsel yaşamda bir değişime karşı tepki, büyük ölçüde yakın iş arkadaşlarının etkisiyle olur.	( )	( )	( )	( )	( )
97.	Farklı markaların ürünlerini alarak denemeyi severim.	( )	( )	( )	( )	( )
98.	Değişim süresince bireyin çalıştığı örgüt için değerli olduğunu hissetmesi sağlanmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
99.	Yaşadığım ortamın fiziksel düzenlemesinde değişiklikler yapma fikri hoşuma gider.	( )	( )	( )	( )	( )

**ÖZGEÇMİŞ**

**Adı ve SOYADI** : Kenan YAZICI  
**Doğum Tarihi ve Yeri** : 19.04.1980- TOKAT  
**Medeni Durumu** : Bekar

**Eğitim Durumu**

**Mezun Olduğu Lise** : 1995-1997 Tokat -Gazi Osman Paşa Lisesi  
**Lisans Diploması** : 1999-2003 Akdeniz Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü  
**Yabancı Dil** : İngilizce

**İş Denevimi**

2003-2004 : MEB, Tokat-Almus, Gölgele Köyü İÖÖ, Müdür Yet. Öğr.  
2004-2005 : MEB, Tokat-Almus, Dikili Köyü İÖÖ , Müdür Yet. Öğr.  
2005-2006 : MEB, Antalya-Kumluca, Ziya Gökalp PİÖ, İng Öğr.  
2006-2007 : MEB, Antalya-Merkez, Yurtpınar Gazi İÖÖ, Müd Yrd.  
2007-2008 : MEB, Antalya-Merkez, Yurtpınar Gazi İÖÖ, Okul Müd.  
2008-2009 : MEB, Antalya-Kaş, Kasaba YİBO , Müd Yrd.

**Adres** : Kasaba Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Kaş/ Antalya  
kenanyaz@hotmail.com

**Tel No** : 0 505 4777897