

**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**YENİLENEN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA (1-5. SINIF)
İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN BAKIŞ AÇILARI VE
ALGILAMA DÜZEYLERİ (KIRIKKALE İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EMEL MAVİŞ**

**TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. HASAN İNAÇ**

KIRIKKALE-2010

ÖZET

Bu araştırma Kırıkkale ili merkez ilköğretim okullarındaki yöneticilerin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 90 ilköğretim okulu yöneticisi bulunmaktadır.

Araştırmacı tarafından Kırıkkale il merkezi sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilere uygulanmak üzere; kişisel özellikleri belirlemeye yönelik 6 maddeden oluşan kişisel bilgi formu ve yenilenen ilköğretim programlarına bakış açısı ve algılama düzeyini ölçmeye yönelik 26 maddeden oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Maddeler içeriklerine göre dört alt boyutta sınıflandırılmıştır. Her bir maddenin karşısında ölçülmek istenen önermenin sıklığını belirlemek üzere beşli likert tipi seçenekler verilmiştir.

Toplanan veriler SPSS 15.0 programına girilmiş ve bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri frekans, yüzde ve ortalama hesaplanarak incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi ile mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiş, fark çıkan gruplar için scheffe testi uygulanmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimleri durumlarına göre incelenmesi ise t testi ile yapılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular; veri toplama aracında yer alan tüm maddelere göre bir değerlendirme yapıldığında, çalışma grubunda yer alan ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programları ile ilgili algılama düzeylerinin yüksek, bakış açılarının ise olumlu olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte araştırmada genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarına “planlama ve hazırlık” boyutunda olumsuz bakış açısı ve yüksek algılama düzeyine sahiptirler. Yöneticiler programın başarıya ulaşmasında okul ortamları, sınıf mevcutları, öğretmenlere uygulanan tanıtım eğitimleri konularında tamamen olumsuz bakış

açılımlarına sahip; programın temel felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım ve programda yer alan yeni kavramlar hakkında ise büyük ölçüde algılama düzeyine sahiptirler.

2. İlköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarına “uygulama ve içerik” boyutunda olumlu bakış açısı ve yüksek algılama düzeyine sahiptirler. İlköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarında “hedef-davranış” ifadesi yerine “kazanım” ifadesinin kullanımı, öğretmen kılavuz kitaplarının işlevselliği, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkinlik temelli, ayrıntılı ve somutlaştırılmış oluşu, becerilere ağırlık verilmesi konularında büyük ölçüde olumlu bakış açısına sahipken, tematik yaklaşımın oluşturulması konusunda ise biraz olumlu bakış açısına sahiptirler. İlkokuma ve yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı konularında büyük ölçüde algılama düzeyine sahiptirler. Ayrıca ilköğretim okulu yöneticileri programın değişen yönleri ile ilgili olarak da öğretmenlerine büyük ölçüde etkili rehberlik yapmaktadırlar.
3. İlköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarında “ölçme ve değerlendirme” boyutunda olumlu bakış açısına sahiplerken, algılama düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. İlköğretim okulu yöneticileri sürece yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarına genellikle olumlu bakmakta; ölçme değerlendirmenin hazırlanışı ve uygulanışı konusunda çok az algılama düzeyine sahip olmaktadır.
4. İlköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarına “genel değerlendirme” boyutunda olumlu bakış açısı ve yüksek algılama düzeyine sahiptirler. İlköğretim okulu yöneticileri programların değişmesinin yerindeliği ve başarılı olacağı konularına büyük ölçüde olumlu bakmaktadırlar. Fakat bunun yanında ilköğretim okulu yöneticileri yenilenen programlarla ilgili olarak veli bilgilendirici toplantılarını biraz yeterli görmekte dirler. Ayrıca yöneticiler yatay ve dikey doğrultuda programlarla ilgili büyük ölçüde algılama düzeyine sahiptirler.
5. İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programına bakış açıları ve algılama düzeyleri mesleki kıdemlerine göre “planlama ve hazırlık” boyutunda farklılaşmamakta, “uygulama ve içerik” boyutunda farklılaşmakta, “ölçme ve

değerlendirme” boyutunda farklılaşmamakta ve “programın genel değerlendirilmesi” boyutunda farklılaşmaktadır.

6. İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri eğitim (mezun oldukları okul) durumlarına göre “planlama ve hazırlık” boyutunda, “uygulama ve içerik” boyutunda ve “programın genel değerlendirilmesi” boyutunda farklılaşmakta; “ölçme ve değerlendirme” boyutunda ise farklılaşmamaktadır.
7. İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programına bakış açıları ve algılama düzeyleri yöneticilik eğitimleri durumlarına göre “planlama ve hazırlık” boyutunda farklılaşmamakta; “uygulama ve içerik” boyutunda, “ölçme ve değerlendirme” boyutunda ve “programın genel değerlendirilmesi” boyutunda ise farklılaşmaktadır.

ABSTRACT

This survey has been done to determine the perceptual level and the point of view of primary school managers in Kırıkkale city center to renovating primary education programmes. The research group of the survey is composed of the primary school managers who works in Kırıkkale city center. There are 90 primary school managers in the survey scope.

The data collecting tool has been developed by the researcher intended to implemet to the primary school managers who work in Kırıkkale city center make for determening charachteristics composed of 6 items info form and make for to determine the perceptual level and the point of view to renovating primary education programmes composed of 26 items. Items have been classified four sub-dimensions. Fivefold likert type choices have been given fort he purpose of measuring the frequency of offering.

The collected data have been analysed via SPSS 15.0. The perceptual level and point of view to renovating primary education programmes have been evaluated in three level calculating frequeny, percentage and mean. With one way variance analyze length of service and graduated school has been analysed according to variables and fort he differntiating groups sheffe test has been applied. The condition of primary school mangers to their management education is analysed via t test.

When there has been made an evaluation according to all the items in data collecting tool the findings has shown that the perceptual level of primary school managers is high and the point of view is positivie to the renovating primary educaiton programmes. However, in the survey generally these findings have been figured out.

1. Primary school managers have high perceptual level in the dimension of “planning and preparation” to renovating primary education programmes. Administrators of the program's success in the school environment, class size, teachers applied to the promotion of education about the negative aspects have completely; constitutes the basic philosophy of the program in the program and the constructivist approach is largely about the new concepts have the perception level.

2. Primary school managers have high perceptual level and positive approach to renovating primary education programmes in the dimension of “application and content”. Elementary school administrators renewed primary school programs "target behavior" statement instead of "acquisition statement" The use of the teacher guide books functionality, the learning-teaching processes based activities, detailed and concrete create customized, skills, particular emphasis in the field largely positive perspective has, while thematic approach to the establishment of is about to have some positive aspects. And writing in the voice-based teaching method first reading sentence and adjacent to the level of perception dramatically curved posts have issues. In addition, the program manager of primary schools in relation to the changing aspects of the teachers are highly effective guide.
3. When the primary school managers have positive approach to renovating primary education high school in the dimension of “testing and evaluation”, it is seen that their perceptual level is low. Elementary school administrators for the measurement process to look largely positive assessment practices; assessment preparation and implementation of metering on the subject has very little to the level of perception.
4. Primary school managers have high perceptual level and positive approach to renovating primary education programmes in the dimension of “general evaluation”. Elementary school administrators and timeliness of programs that changes will be successful largely positive look at the issues. But the primary school as well as a renewed program managers regarding informational meetings some parents are sufficient. In addition, horizontal and vertical line managers about the program have largely perception level.
5. Primary school managers’ perceptual level and approach to renovating primary education programmes in the dimensions of “planning and preparation”, “application and content”, “testing and evaluation” and “general evaluation” are differentiating according to their length of service.

6. Primary school managers' perceptual level and approach to renovating primary education programmes in the dimensions of "planning and preparation", "application and content", "testing and evaluation" and "general evaluation" are differentiating according to their graduation.

7. Primary school managers' perceptual level and approach to renovating primary education programmes in the dimensions of "planning and preparation", "application and content", "testing and evaluation" and "general evaluation" are differentiating according to management education status.

KİŞİSEL KABUL

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım “Yenilenen İlköğretim Programlarına (1-5. sınıf) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açıları ve Algılama Düzeyleri” adlı çalışmamı, ilmi ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterdiklerimden ibaret olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu şeref ve haysiyetimle doğrularım.

Emel MAVİŞ

ÖNSÖZ

Tüm dünyada yeni bilimsel bulguların elde edilişyle birlikte, bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, toplumsal yapının, siyasi ve sosyal işleyişlerin bir süreç şeklinde değişimi doğal olarak eğitimi de etkilemektedir. Mevcut öğrenme süreçleri, geleneksel eğitim anlayışı, içerik ve uygulamalar giderek yetersiz kalmaktadır.

Ülkemizde bireylerimizin ve toplumumuzun geleceği; bilgiye ulaşabilme, bilgiyi kullanabilme ve bilgiyi üretebilme becerilerimizin kazanılmasına, geliştirilmesine ve hayat boyu sürdürülmesine bağlıdır. Bunların gerçekleştirilmesi ise eğitim alanında yenilenmeyi ve çağdaşlaşmayı gerektirmektedir.

Bilginin insana ulaşmasıyla birlikte var olan “eğitilmiş insan gücü” tüm dünyada ekonomik açıdan en verimli üretim araçlarından görülmektedir. Bu nedenle ülkelerin gelişmesinde en büyük etken, insan kaynaklarının geliştirilmesidir. İnsan kaynaklarına yapılabilecek en büyük yatırımın yolu ise eğitimden geçmektedir.

Eğitimin bu önemi ülkemiz eğitim sisteminin yeniden yapılanma çalışmalarının başlamasını zorunlu kılmış ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında yenilenen ilköğretim programlarının uygulanmasına geçilmiştir. Programların etkili bir şekilde uygulamaya geçilmesinde yöneticilerin üstlendiği rollerin önemi büyüktür.

Okul yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programları ile ilgili yeterli bilgi donanımına sahip olmaları, programların temel felsefesini yeterince özümsemiş olmaları, dayandığı ilke ve yaklaşımları benimsemiş ve uygulamada öğretmenlerine rahatlıkla rehberlik ve liderlik edebilecek olmaları yenilenen programların amacına uygun olarak uygulanmasında büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmada yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin bakış açıları ve algılama düzeyleri ortaya konmuştur.

Araştırma süresince görüş ve önerilerini esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hasan İNAÇ'a, başta Prof. Dr. Saim Kaptan olmak üzere yüksek lisans derslerini aldığım değerli hocalarıma, düşünce ve önerileriyle çalışmaya katkıda bulunan, değerli zamanını ayıran Yrd. Doç. Dr. Mehmet Metin ARSLAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama sunduğu önerileri ve yardımcı desteği için Namık Kemal İlköğretim Okulu müdürü Necati DOĞAN'A, İngilizce çevirilerinde emeğini ve zamanını esirgemeyen değerli meslektaşım Murat EROL'a, istatistiksel çalışmalarımın en kritik noktalarında yardımına koşan ölçme değerlendirme uzmanı Ufuk AKBAŞ'a, uzman görüşlerine başvurduğum değerli öğretim üyelerine ve verilerin oluşmasına kaynaklık eden Kırıkkale'deki ilköğretim okulu yöneticilerine çok teşekkür ederim.

Çalışmamın başından beri manevi desteklerini arkamda hissettiğim, çalışmamın aksamaması için hiçbir özveriden kaçınmayarak her türlü desteği veren ve sevgileriyle her zaman yanımda olan; çok değerli annem Ayşe AKÇA, babam Ahmet AKÇA, sevgili kardeşim Ahunur ŞAHİN ve sevgili eşim Erkan MAVİŞ'e gösterdikleri sabır ve anlayış için yürekten teşekkür ediyor, sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

ÖZET	II
ABSTRACT	V
KİŞİSEL KABUL	VIII
ÖN SÖZ.....	IX
İÇİNDEKİLER.....	XI
KISALTMALAR.....	XIV
TABLolar DİZİNİ.....	XV
ŞEKİL VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	XX
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Sayıtlılar.....	4
1.6. Araştırmanın Amacı.....	4
1.7. Araştırmanın Önemi.....	5
1.8. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi.....	8
2.1.1. 1924 İlköğretim Müfredatı (Tevhid-i Tedrisat).....	9
2.1.2. 1926 İlköğretim Programı.....	14
2.1.3. 1936 İlköğretim Programı.....	18
2.1.4. 1948 İlköğretim Programı.....	25
2.1.5. 1968 İlköğretim Programı.....	27
2.2.Yenilenen İlköğretim Programları (2005).....	32
2.2.1. Programların Geliştirilme Süreci.....	35
2.2.2. Programların Özellikleri.....	45

2.2.3. Programların Dayandığı Temel İlke Ve Yaklaşımlar.....	49
2.2.4. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı.....	60
2.2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	62
2.2.6. Matematik Dersi Öğretim Programı.....	67
2.2.7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.....	70
2.2.8. Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı.....	73
BÖLÜM III.....	79
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	79
BÖLÜM IV.....	83
4. YÖNTEM.....	83
4.1.Araştırmanın Modeli.....	83
4.2.Çalışma Grubu.....	83
4.3.Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı.....	88
4.4.Veritoplama Aracının Geçerliliği.....	90
4.5.Veritoplama Aracının Güvenilirliği.....	94
4.6.Verilerin Analizi.....	95
BÖLÜM V.....	98
5. BULGULAR VE YORUM.....	98
5.1.Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler.....	98
5.2.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	102
5.3.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	117
5.4.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	127
5.5.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	141
5.6.Sıralı Ölçüme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	146
BÖLÜM VI.....	152
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	152
6.1.Sonuçlar.....	152
6.2.Öneriler.....	169
KAYNAKÇA.....	172

EKLER	180
EK 1. Anket Formu.....	181
EK 2. Kırıkkale İl Merkezindeki Okul Listesi.....	186
EK 3. Anket İzni.....	189
 Özgeçmiş.....	 191

KISALTMALAR

- DF** : Diğer Fakülteler
EF : Eğitim Fakültesi
EYO: Eğitim Yüksek Okulu
FEF : Fen Edebiyat Fakültesi
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
YL : Yüksek Lisans

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Ankette Yer Alan Boyutlar Ve Maddelerin Boyutlarına Göre Numaraları.....	89
Tablo 2: KMO Örneklem Yeterliği Ölçüsü ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları...	90
Tablo3: Açıklanan Toplam Varyans.....	91
Tablo 4: Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	92
Tablo 5: Ortak Varyans.....	93
Tablo 6: Maddelerin Madde Ayırıcılık Değerleri.....	94
Tablo 7: Alt Boyutlar İçin Hesaplanan Cronbach Alpha Değerleri.....	95
Tablo 8: Veri Toplama Ölçeğinde Önermelere Katılma Derecelerine Verilen Puanlar, Seçenekler ve Aralık Sınırları.....	96
Tablo 9: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri.....	99
Tablo 10: Yöneticilerin Yöneticilik Türlerine Göre Dağılımı.....	100
Tablo 11: Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	100
Tablo 12: Yöneticilerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	100
Tablo 13: Yöneticilerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı.....	101
Tablo 14: Yöneticilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	101
Tablo 15: Yöneticilerin Yöneticilik Eğitimi Durumlarına Göre Dağılımı.....	102

Tablo 16: Yenilenen İlköğretim Programlarının “Planlama ve Hazırlık” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....103

Tablo 17: Yenilenen İlköğretim Programlarının “Uygulama Ve İçerik” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri..... 107

Tablo 18: Yenilenen İlköğretim Programlarının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....113

Tablo 19: Yenilenen İlköğretim Programlarının “Genel Değerlendirilmesi” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....115

Tablo 20: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Planlama Ve Hazırlık” Boyutunda Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....118

Tablo 21: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Uygulama ve İçerik” Boyutunda Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....119

Tablo 22: Üçüncü Önermenin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....121

Tablo 23: On Üçüncü Önermenin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....122

Tablo 24: On Dokuzuncu Önermenin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....123

Tablo 25: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutunda Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....124

Tablo 26: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Programların Genel Değerlendirilmesi” Boyutunda Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....125

Tablo 27: Altıncı Önermenin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....126

Tablo 28: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Planlama Ve Hazırlık” Boyutunda Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....128

Tablo 29: Birinci Önermenin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....129

Tablo 30: On Altıncı Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları130

Tablo 31: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Uygulama ve İçerik” Boyutunda Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....131

Tablo 32: Üçüncü Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....133

Tablo 33: Yedinci Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....134

Tablo 34: Sekizinci Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....135

Tablo 35: On Üçüncü Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....136

Tablo 36: On Dokuzuncu Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....137

Tablo 37: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutunda Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....138

Tablo 38: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Programların Genel Değerlendirilmesi” Boyutunda Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....139

Tablo 39: Altıncı Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....140

Tablo 40: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Planlama Ve Hazırlık” Boyutunda Yöneticilik Eğitimlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....141

Tablo 41: Dördüncü Önermenin Yöneticilerin Yöneticilik Eğitimleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....142

Tablo 42: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Uygulama Ve İçerik” Boyutunda Yöneticilik Eğitimlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....	143
Tablo 43: Yirmi İkinci Önermenin Yöneticilerin Yöneticilik Eğitimleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	144
Tablo 44: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Ölçme Ve Değerlendirme” Boyutunda Yöneticilik Eğitimlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....	144
Tablo 45: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Programların Genel Değerlendirilmesi” Boyutunda Yöneticilik Eğitimlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri.....	145
Tablo 46: İkinci Önermenin Yöneticilerin Yöneticilik Eğitimleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	146
Tablo 47: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi Sürecinde Gözlemledikleri Sorunlar....	147
Tablo 48: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi Sürecinde Gözlemledikleri Sorun Sıralama Ölçeği Skor Hesaplama Tablosu.....	150

ŞEKİL VE GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1 : Program Geliştirme Modeli.....	35
Grafik 1: Yöneticilerin Yöneticilik Türlerine Göre Dağılımı.....	84
Grafik 2: Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	85
Grafik 3: Yöneticilerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	85
Grafik 4: Yöneticilerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı.....	86
Grafik 5: Yöneticilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	87
Grafik 6: Yöneticilerin Yöneticilik Eğitimleri Durumlarına Göre Dağılımı.....	87
Grafik 7: Kırılma Noktası Grafiği.....	91

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yaşadığımız çağın en ayırt edici özelliği, hemen her alanda hızlı bir değişim sürecinin yaşanması, bu değişimler ve gelişmeler karşısında örgütler, toplumlar ve onları oluşturan bireylerin de değişme gereksinimiyle karşı karşıya kalmasıdır. Değişme gereksinimlerinin çokluğu, farklılığı, karmaşıklığı eğitime olan gereksinimi kaçınılmaz kılmaktadır. Eğitim alanına baktığımızda pek çok unsurun etkileşim halinde olduğunu görürüz. Bu etkileşim öğrenci, öğretmen, eğitim ortamı ve eğitim programları olmak üzere dört temel unsurun ilişkilerini yansıtır. Bunlardan eğitim programları, eğitimin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim programları davranış standartlarından, öğrenme ve öğretim etkinliklerine değin, uygulamalara rehberlik etmekte ve bir aracı rol oynamaktadır.

Günümüzde yaşanan değişimlerin getirdiği yolun “eğitim”e çıkması eğitimin önemli bir unsuru olan “eğitim programları”nın da değişmesini ve geliştirilmesini, eğitimden beklenenleri karşılayabilmesi açısından, zorunlu kılmaktadır. Eğer ülkemizde her alanda bir değişim ve gelişme yaşanıyor ve yaşanacaksa; bu süreç içinde ortaya çıkabilecek güçlükleri yenmek ve yola devam edebilmek için yenilenmeye açık ve çağdaş yol göstericilerin olması gerekmektedir. Bir tür yol gösterici olan eğitim programlarının da yenilenmesi ve geliştirilmesi süreklilik gösteren bir etkinlik olmalıdır.

Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi tek seferde yapılabilecek bir etkinlik değildir. Bir defada yapılan ve sona eren bir eğitim programının olması herhangi bir alanda gelişmeden bahsetmeyi olanaksız kılar. Bu nedenle eğitimde program geliştirme faaliyetlerinin sürekliliği büyük önem taşır (Kısakürek, 1983). Eğitim programlarının geliştirilmesinde; amaçlar, içerik, yöntemler ve değerlendirme süreçleri ile bu süreçlerin arasındaki bağıntıların sürekli olarak geliştirilmesi söz konusudur. Görüldüğü gibi program

geliştirmenin özü süreklilik gerektirmektedir. Bu da bitmeyecek bir bilimsel çalışmalar dizinini gerektirir ve hiçbir zaman bitti denilemez (Babadoğan, 1992).

Yapılan bilimsel çalışmalar doğrultusunda (Milli Eğitim Bakanlığı'nın araştırmaları, lisansüstü araştırmalar ve tezler gibi) mevcut eğitim programlarının, ülkemizde yeniden ele alınması ve çağın gereklerine uygun hale getirilmesi ihtiyacı öne çıkmıştır. Bu ihtiyacı karşılayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı yoğun bir uğraş içerisine girmiş ve eğitim programlarını yenilemiştir. Yenilenen ilköğretim programları 2005–2006 eğitim öğretim yılında ülke çapında uygulanmaya başlamıştır. Yenilenen bu programların da geliştirilmesinde sürekliliği sağlamak adına yapılan bilimsel çalışmaların bitmeyeceği, ülkedeki diğer gelişme ve değişmelere paralel olarak gelişiminin sürdürüleceği umulmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitimin kültürel sürekliliği sağlanması, istikrarlı demokratik bir toplumu oluşturması, toplumun yaşam kalitesini yükseltmesi, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve birey gelişiminin temelini oluşturması (Bayrak, 1998, 199) eğitim programlarının tartışma konusu edilmesinden hareketle nitelikli öğretim programlarının geliştirilmesinden geçmektedir. Program geliştirme süreci eğitimde çıktılarının sürekli biçimde gelişmesi, daha etkin ve nitelikli hale gelmesiyle ilgilidir (Varış, 1998,3).

Eğitim sisteminin daha etkin ve nitelikli hale getirilebilmesi için yapılan çalışmalar ve bunun sonucunda uygulanan değişimler eğitim çalışanlarınca benimsenmeli ve uygulamada istekli olunmalıdır. Eğitim çalışanlarından yöneticilerin üstlendikleri rol gereği diğer eğitim çalışanlarına etkili bir şekilde rehberlik ve liderlik edebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bunun için ise öncelikli olarak yöneticilerin programlardaki değişiklikleri çok iyi kavraması ve kendini bu konuda geliştirmesi gerekmektedir. Argon ve Özçelik (2008) “*örgütlerdeki değişimlerin örgüte katkı sağlaması amacıyla yönlendirilebilmesi ve kontrol edilebilmesi örgüt yöneticisinin bilgi ve becerisi ölçüsünde mümkün olabilmektedir*” diyerek değişim karşısında yöneticilerden öncelikli olarak değişim hakkında yeterli bilgi düzeyine ulaşmış olmalarının beklendiğini belirtmişlerdir.

Sağlıklı bir eğitim öğretim ortamı hazırlama sorumluluğu olan yöneticilerin öncelikle birlikte çalıştığı diğer eğitimciler için yön temin etmeleri gerekmektedir (Can, 2007).

Yöneticilerden beklenen bu görev için eğitim programları yol göstericidir. Bu noktada yöneticilerin bir diğer görevi eğitim programlarının anlaşılması ve uygulanması olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöneticiler bu görev ve sorumlulukları yerine getirmeye hazır oldukları ölçüde yeni ilköğretim programlarının uygulanabilirliği artacaktır.

Program geliştirme çalışmalarının süreklilik arz edebilmesi için yöneticilerden program geliştirme çabalarından çok program uygulamaları ve değerlendirmeleriyle ilgili katkılar beklenmektedir (Can, 2007). İlköğretim 1-5 sınıflarında uygulamasına geçilen yeni programlara ilköğretim okulu yöneticilerinin bakış açılarını ve algılama düzeylerini belirlemeye yönelik bu çalışmanın program geliştirme çalışmalarında yöneticilerden beklenen bu katkıları sağlaması umulmaktadır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Yenilenen ilköğretim (1-5. sınıf) programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin bakış açıları ve algılama düzeyleri nedir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına “Planlama ve hazırlık”, “Uygulama ve içerik”, “Ölçme ve değerlendirme” ve “Genel değerlendirme” boyutlarına göre bakış açıları ve algılama düzeyleri nedir?

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri “Planlama ve hazırlık”, “Uygulama ve içerik”, “Ölçme ve değerlendirme” ve “Genel değerlendirme” boyutlarında mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri “Planlama ve hazırlık”, “Uygulama ve içerik”, “Ölçme ve değerlendirme” ve “Genel değerlendirme” boyutlarında mezun oldukları okula göre farklılaşmakta mıdır?

4. İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri “Planlama ve hazırlık”, “Uygulama ve içerik”, “Ölçme ve değerlendirme”

ve “Genel değerlendirme” boyutlarında yöneticilik eğitimleri durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma; Kırıkkale il merkezindeki resmi ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan yöneticiler ile sınırlandırılmıştır.
2. Veri toplama aracının uygulaması zaman açısından 2008-2009 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Anketi yanıtlayan ilköğretim okulu yöneticilerinin bakış açıları ve algılama düzeyleriyle sınırlıdır.
4. İlköğretim okulu yöneticileri, ilköğretim okulu müdürleri ve müdür yardımcıları ile sınırlıdır.

1.5. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri anketleri okuyarak objektif ve doğru cevaplandırmışlardır.
2. Seçilen araştırma yöntemi ve istatistiksel çözümleme yöntemleri, araştırmanın amacına ve verilerin çözümlenmesine uygun olduğu kabul edilmiştir.

1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI

Eğitim sistemimizin en önemli paydaşlarından olan yöneticilerin etkili bir okul geliştirmede rolleri çok önemlidir. Ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılında yapılan program değişikliklerinin de yöneticiler tarafından benimsenmesi, temel felsefesinin özümsemişi öğretmenlere ve dolayısıyla öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik ve liderlik yapabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin bakış açılarını ve algılama düzeylerini belirleyerek, elde edilecek bulgular ışığında yeni ilköğretim programlarının başarıya ulaşmasında eğitim sistemimizde öncü yer tutan yöneticilerin ve yöneticilik görevinin önemini ortaya çıkarmaktır.

1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimle ilgili literatür incelendiğinde eğitim yönetimi konusunun önemli bir yer tuttuğu görölmektedir. Okul müdürleri artık eğitim lideri olarak tanımlanmaktadır. Bu liderlik rolü okullarımızın geliştirilmesinde, yeniliklere ayak uydurabilmesinde ve kalitelerinin artırılmasında anahtar öğe durumundadır.

Eğitim örgütlerimizin en önemli paydaşlarından olan okul yöneticilerinin istek ve gayretleri yenilenen ilköğretim programlarının uygulanmasındaki verimliliği arttıracaktır. Bu istek ve gayretin olabilmesi için ise yöneticilerin programla ilgili yeter bilgiye sahip olmaları ve bununla birlikte programdaki değişiklik ve yeniliklere olumlu bakmaları gerekmektedir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular yöneticilerin bakış açıları ve algılama düzeylerini ortaya çıkaracağı için önemlidir.

Bu çalışma 2005-2006 eğitim öğretim yılından bu yana uygulanmakta olan yeni ilköğretim programlarının “planlama ve hazırlık”, “uygulama ve içerik”, “ölçme ve değerlendirme” ve “genel değerlendirme” boyutlarında ilköğretim okulu yöneticilerinin algılama düzeylerinde güçlü ve zayıf yönlerinin, bakış açılarında olumlu ve olumsuz yönlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarının, bu doğrultuda yapılacak düzeltmelerle yenilenen ilköğretim programlarının daha etkili biçimde uygulanmasına hizmet edeceği umulmaktadır.

1.8. TANIMLAR

Program: Belirli şartlar ve düzene göre yapılması öngörölen işlemlerin bütünü, izlenice (TDK Büyük Türkçe Sözlük, 2009).

Program geliştirme: Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. (Erden, 1993, s.3)

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğu tüm etkinlikler (Varış, 1998:b).

İlköğretim programı: İlköğretimde (1-8. sınıflar) öğrenilmesi istenen derslerin amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantılarını ve değerlendirme süreçlerini kapsayan öğretim programları (Güleryüz, 2001).

Öğretim programı: Belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlenmesi (Varış, 1998b).

Ders programı: Konunun özel amaçlarını gerçekleştirmek üzere, belli bir süreye göre plânlanmış üniteler, öğretmen-öğrenci etkileşimi, konunun özüne uygun öğretim ilke ve yöntemlerinin uygulanması, programda içerik ögesini destekleyen ve zenginleştiren ders kitapları ve diğer materyallerin geliştirilmesi (Varış, 1998:b).

Öğretim kademesi: Aynı yönetim altındaki öğretim basamakları (ilköğretim kademesi: 1- 8. sınıflar, ortaöğretim kademesi: 9-12. sınıflar gibi).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Ülkelerin gelişmesi ve kalkınması için en temel aracın “eğitim” olduğu bilinen bir gerçektir. Bu sebeple ülkelerin eğitim sistemlerinin kalitesi, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile paralellik göstermektedir. Eğitim sisteminin kalitesinin yüksek olması ülkeyi kalkındırıp geliştirirken, kalitenin göz ardı edildiği bir eğitim sistemi ülkeyi ve içinde yaşayan toplumu gerilerde bırakabilir.

Eğitimin kalitesi ise öğretim programlarından geçmektedir. Ülkeler, her alanı etkileyebilecek güce sahip olan “eğitim”in gelişimini öğretim programlarının gelişimine bağlamaktadır. Bu sebeple ülkeler eğitim sistemlerinde bu alana yoğunlaşıp, öğretim programlarını geliştirmek durumundadırlar.

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer almadığı takdirde herhangi bir anlam ifade etmez. Programlar ulaşılması hedeflenen amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için belli ilkelere göre seçilip düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşıp ne kadar ulaşamadığını gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003, s.44).

Türk Eğitim Sistemi, Tanzimat’a kadar olan süre içerisinde, eğitim ve öğretimin devlet kuruluşları dışında, vakıflara bağlı olarak yürütüldüğü bir yapı içinde idi. Eğitim ve öğretim genellikle “Sübyan Mektepleri” ve “Medreseler” de yapılmaktaydı. Tanzimat’tan sonra devlet eğitim ve öğretim görevini üstüne alarak ülkede yeni bir okul sistemi kurmuştur. Böylece

Türk Eğitim Sistemine yeni bir yapı kazandırılmıştır. Ancak yeni okul sistemi kurulurken, eski okul sisteminin de varlığını koruması ülkede “Paralel Hatlar Sistemi” de denilen bir okul kuruluş sistemi oluşmasına neden olmuştur. Bu durum, birbirine zıt nesiller yetiştiren eğitim öğretimi beraberinde getirmiş ve 1924 yılına kadar devam etmiştir (Cicioğlu,1982, s.337).

Baloğlu (1990, s.6) ise Tanzimat Dönemi eğitim sisteminin toplumu etkileyiş biçimini şu şekilde açıklamaktadır:

“... O zamanki eğitim kurumları milli olmaktan çok uzaktı. Okullar, birbirlerine kapalı dikey kuruluşlar halinde, üç ayrı kanalda yapılanmıştı.

Birincisi ve en yaygın olanı Kur’an öğretimine, Arapça’ ya ve ezberciliğe dayalı okullar (mahalle mektepleri ve medreseler), ikincisi yenilikçi Tanzimat okulları (idadiler ve sultaniler), üçüncüsü de yabancı dilde öğretim yapan okullar (kolejler ve azınlık okulları). Bu üç kanalda üç ayrı görüşün, üç ayrı yaşam biçiminin, hatta üç ayrı çağın insanı yetiştiriliyordu.

Bu ortamda, üç ayrı eğitim kanalı ile, -birbirine zincirlemesine bağlı- millet egemenliğini yaşam biçimi haline getirmiş kuşaklar yetiştirmek, milli kültürü güçlendirmek, milli birliği sağlamak ve millet egemenliğini gerçekleştirmek mümkün olamazdı.”.

Cumhuriyetin kuruluş döneminde, ilköğretime ulusal ve milli bir yapı getirmek üzere kabul edilen yargılar vardı. Bunlar:

1. Okul ile yaşam arasındaki fark ortadan kaldırılacaktı.
2. Ders konuları çevreden alınacaktı.
3. Kızlarımızın eğitimlerindeki engeller giderilecekti.
4. Tek okul düzeni kurulacaktı.
5. Üretici eğitime ağırlık getirilecekti.
6. Kız-erkek bir arada eğitim göreceklerdi.
7. Türkiye’de öğrenim görmek üzere okula gidecek Türk yurttaşları çocuklar bu öğrenimleri için ancak Türk okullarına gideceklerdi (www.foruz.net).

2.1. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Cumhuriyet döneminde eğitimin başlıca amacı, her düzeydeki okullarda öğrencilere, cumhuriyetçi, demokratik ve milli birliği amaç edinmiş bir eğitim vermek olmuştur. Bu

bölümde, cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar uygulanan eğitim programlarının temel özelliklerinden ve gelişiminden ayrıntılı bir şekilde bahsedilecektir.

2.1.1. 1924 İlköğretim Müfredatı (Tevhid-i Tedrisat)

Tanzimat'la birlikte oluşum sürecine giren Türk eğitim sisteminde yapı geliştirme çalışmaları, Osmanlıyı eğitimde istediği başarıya götürememiştir. Eksikliklerin giderilmesine zaman zaman çalışıldığı görülse de, Osmanlıların içinde bulunduğu siyasi ortam buna izin vermemiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında başlayan eğitimde yeniden yapılanma çalışmaları, Osmanlı'nın eğitimde bıraktığı kötü mirası devralan Cumhuriyet eğitimcilerinin eğitime verdikleri önemi göstermektedir. Görülmektedir ki; Cumhuriyet eğitimcileri, ülkeyi ileriye götüreceği olan yolun eğitimden geçtiğinin bilincini taşıyorlardı.

Milli, merkezî ve laik bir eğitim Cumhuriyet eğitimcileri için eğitimin vazgeçilmez temel ilkeleri olmuştur. Cumhuriyet eğitimcileri, eğitimin uygulamalarını da Milli Eğitim Bakanlığına bırakmışlardır. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitimle ilgili önemli sorunlarla karşılaşan Milli Eğitim Bakanlığı, bu sorunları çözmek amacıyla kendi kurumu içerisinde "teşkilatlanma" sürecine girmiştir (Dinç, 2003).

Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk eğitim sisteminin baştan aşağıya yeniden düzenlenmesine büyük önem vermiş, öğretim programlarını geliştirme çalışmalarına bizzat ilgi göstermiştir. Bu konuda Tezcan (1992) şunları söylemiştir:

"Yeni eğitim sisteminin amaçlarına uygun programların geliştirilmesi, alfabe değişikliği ve bunun öğretilmesi, öğretim programlarının hazırlanmasıyla görevli komisyonları yönetmesi, yeni amaçlara uygun ders kitaplarının yazılması, derslere girip öğretim metotlarıyla ilgilenmesi, eleştirmesi, dışarıdan uzman getirtmesi, Atatürk'ün öğretim programlarının geliştirilmesi konusundaki çalışmalarından bazılarıdır" (Tezcan, 1992, s. 84) .

Atatürk döneminde, eğitimcilerin eğitim ve öğretimin meseleleri ile ilgili toplantılar yapması, eğitim sisteminin düzenlenmesi ve geliştirilmesine ışık tutacak konuların görüşülmesi ve düzenledikleri toplantıların eğitim ile ilgili kararlarda hükümete yön verici olması amacıyla "Heyet-i İlmiye" toplantılarının yapılmasına karar verilmiş ve Birinci Heyet-i İlmiye toplanmıştır.

Birinci Heyet-i İlmiye 15 Temmuz–15 Ağustos 1923’de toplanmıştır. Bu toplantının gündemindeki konular arasında; ilkokul programlarında değişiklikler, ilköğretimden sonra hayati öğretim programı ve ilköğretim kararnamesinin değiştirilmesi de yer almıştır (Akbaba, 2004) .

Bu dönemde eğitim alanında yapılan diğer önemli toplantı 1924 yılında yapılan “İkinci Heyet-i İlmiye” toplantısıdır. Alınan kararların hemen hemen tamamının uygulandığı bu toplantıda ilköğretim süresi altı yıldan beş yıla indirilmiş, devreler ortadan kaldırılarak beş sınıf bir bütün olarak ele alınmış ve ilkokul programlarının geliştirilmesi kabul edilmiştir (Akbaba, 2004).

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Vasıf Bey ülkeye yabancı uzmanlar –özellikle o yıllarda dünyanın en büyük eğitimcisi olan John Dewey- çağırıp, eğitimin planlaştırılmasını ele alarak 1926 programının hazırlanmasına büyük bir temel oluşturmuştur. Bu dönemde ulusal eğitimin de ereği belirlenmiştir. Ulusal eğitimin amacını “Yurttaşların, yurdun siyasal, ekonomik ve kültürel gelişmesine katılacak bir niteliğe ulaştırılması” olarak özetleyebiliriz (www.foruz.net).

Amaçlar

“1924 İlkmektep Müfredat”ında eğitimin genel amaçlarına ve derslere göre belirlenmiş özel amaçlara yer verilmemesi programın belki de en önemli eksikliği idi. Fakat 29 Ekim 1923’te Cumhuriyetin ilan edilmesinden hemen sonra Milli Eğitim Bakanı olan İsmail Safa Özler "Maarif Misak-ı"nı ilan etmiş ve bunun “1924 İlkmektep Müfredatı” üzerinde genel amaçlar gibi yönlendirici etkisinin olduğu görülmüştür. (Tazebay, 2000, s.34) .

Tazebay (2000) Maarif Misak-ı’nın genel amacını şu şekilde aktarmıştır: “*Türk Milleti’ni medeniyet safında en ileriye götürmek ve yeni nesilleri, Türk olmak haysiyetinin gerekli kıldığı bu amaca en kısa zamanda varmayı mümkün kılacak irade ve kudrette yetiştirmektir.*”

Tazebay (2000), Maarif Misak-ı’nın diğer amaçlarını şöyle özetliyor (Tazebay,2000, s.35):

- “- Milliyetçi, halkçı, inkılapçı, laik Cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek
- İlköğretimi genelleştirerek, herkese okuma yazma öğretmek,
- Yeni nesilleri bütün öğretim kademelerinden geçirerek onları ekonomik hayatta başarılı kılacak bilgilerle donatmak,
- Toplum hayatında, dünya ve ahiret cezaları korkusundan doğan ahlak yerine, özgürlük ve barışın ön plana alındığı gerçek ahlak ve erdemi hakim kılmak.”

Eğitim Durumu

Cumhuriyet öncesi çıkarılan 1913 tarihli "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkıtı" ile 1915 tarihli "Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi" Cumhuriyet'ten sonra da uzun yıllar yürürlükte kaldığı için, bu talimatnamede önerilen öğretim yöntem ve teknikleri “1924 İlköğretim Müfredatı” için de geçerlidir. Ancak, 1923 yılında bu talimatnameye iki madde daha eklenerek, kapsamı genişletilmiştir (Tazebay,2000, s.36).

Talimatnameye eklenen öğretim yöntemleriyle ilgili bu ek maddelerde belirginleşen noktalar Tazebay’ın kitabında şöyle özetlenmiştir (Tazebay, 2000, s.36):

“- Bütün dersleri öğrencinin eğitimine hizmet edecek şekilde işlemelidir. Hangi dersin çocuğun hangi duygusal özelliği üzerinde etkili olduğu bilinmelidir. Malumat-ı Diniye dersinde öğrencilerin din hisleri güçlendirilirken, "Türkçe, Tarih, Coğrafya derslerinde milli ve vatani duyguları güçlendirilir, hesap, hendese derslerinde çocuğun muhakemesi geliştirilirken, resim ve el işi dersi bir iş yapma becerisinin sevincini yaşatır. Terbiye-i Bedeniye dersi öğrencinin cesaretini ve iradesini güçlendirir.

- Çocuğun, gördüğü, duyduğu ve söylediği bir şeyi kavrayabilmesi, yeteneklerini geliştirebilmesi için, o konuda yeteri kadar temrin yaptırılmalıdır.

- İlkokul öğretmenleri, çocukların görüp işittikleri şeyleri olduğundan farklı algıladıklarını bilerek bu durumu oyunla somutlaştırmalıdır.

- Okuma ve anlama birbirinden farklı iki davranıştır. Öğretmenler çocukların okuduklarını anlamaları için, onların yetenekleri ile bilinçleri arasında bağ kurmalıdır.

- Bahçe işlerinde tabiata karşı öğrencilerin sevgisi uyandırılmalıdır. Duygusal eğitimde aşırıya kaçmaktan sakınılmalı, manzum eserlerin okunmasında bile bireyi duygusallaştırmaktan uzak durulmalıdır.”

İçerik:

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında hazırlanan “1924 İlk Mektep Müfredatı” daha çok geçiş programı niteliği taşımaktadır. Bu programı hazırlamak amacıyla oluşturulan

komisyonlar, programları hafifletmek amacıyla, programlarda büyük ölçüde ayıklamalar yaptılar, programa çok az sayıda ders koydular ve bazı ders konularını Cumhuriyet yönetimine uyarladılar (Akbaba, 2004, s.19). Örneğin; Eski programlarda “Lisan-ı Osmani” dersi yeni programda "Türkçe" adını alırken, "Musahabat-ı Ahlakiye" dersi, yeni programda "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye" dersi haline gelmiştir. Eski programlarda görülen "Eşya Dersleri" ile "Talim-i Askeri" dersi yeni programa konulmamıştır. Bunun yanında eski programlarda bağımsız birer ders olarak okutulan "Kur'an-ı Kerim" ve "Malumat-ı Diniye" dersleri yeni programda "Kur' an-ı Kerim ve Din Dersleri" olarak birleştirilmiştir. Yeni programda asıl önemli değişiklik ise ders konularında gerçekleştirilmiş, özellikle "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye" dersi ile "Tarih Dersi" konuları arasında ayıklamalar yapılarak Cumhuriyetin anlam ve önemine ve yakın tarihte olup bitenlere ağırlık tanınmıştır(Tazebay, 2000, s.35).

Kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış olması “1924 İlk Mektep Müfredatı”nın en önemli özelliklerinden birisidir (Akbaba, 2004, s.19). Kız ilkokullarının programına “ev idaresi”, “dikiş, biçki, nakış” dersleri eklenmiştir (www.foruz.net).

Tevhidi Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924)

Milli birliğin sağlanmasında eğitim birliğinin öneminin farkında olan Cumhuriyet yöneticileri, köklü önlem olarak üç devrim yasasını, aynı günde kabul ettiler (3 Mart 1924). Birincisi Halifeliğin kaldırılması: Halifeliğin kaldırılmasıyla Osmanlı ailesi yurt dışına çıkarıldı. İkinciyle vakıflar, medrese ve mahalle mekteplerinin bağlı olduğu Şer’iye ve Evkaf Vekaleti kapatıldı, cami ve mescitlerin yönetimi için bir devlet dairesi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı; vakıfların yönetimi için de Vakıflar Genel Müdürlüğü kuruldu. Böylelikle şeriat düzenine son verilerek, din hizmetleri devletin kamu görevleri arasına alınmış oldu. Üçüncüsü ise **Tevhidi Tedrisat Kanunu**’dur (Baloğlu,1990, s.6).

3 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe giren "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" Osmanlılar dönemindeki, Evkaf vekâletine bağlı ve dinsel eğitim yapılan medreseler, sübyan mektepleri ve Maarif vekâletine bağlı ve çağdaş eğitim yapmayı öngören rüştiye, idadi, sultani ve iptidai gibi okullar arasındaki ikiliğe son vermeyi, ülkedeki tüm eğitim kurumlarının Milli Eğitim

Bakanlığına bağlamayı amaçlamaktadır. “Öğretimlerin birleştirilmesi” anlamına gelen bu kanunla şu düzenlemeler öngörülmüştür:

“Md.1. Ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları birleştirilmiştir.

Md.2. Ser'iye ve Evkaf vekâleti ya da özel vakıflarca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Md.3. Şer' iye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan para, maarif bütçesine geçirilecektir.

Md.4. Maarif Vekâleti yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünunda bir ilahiyat fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek için de ayrı mektepler açacaktır” (Ataünal, Özalp, 1977).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile daha sonra 1937 yılında Anayasaya girecek olan eğitimde laiklik ilkesine yönelik önemli bir adım atılmıştır.

Bugün de Anayasa güvencesi altında bulunan bu yasa, özellikle iki bakımdan önemlidir: Birincisi, ülkedeki bütün eğitim ve kültür kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilip, bağlanmasını sağlayan bu yasa ile eğitim sisteminin demokratikleştirilmesidir. Ülkedeki üç ayrı eğitim öğretim kanalı hemen birleştirildi: Birinci kanaldakiler (Kur'an ve Arapça öğretimine dayalı mahalle mektepleri ve medreseler) kapatıldı, ikinciler (yenilikçi Tanzimat okulları olan idadiler ve sultaniler) geliştirildi, üçüncüler (yabancı dilde öğretim yapan kolejler ve azınlık okulları) bakanlığın denetim ve gözetimine alındı. Böylece temel eğitim çağından itibaren birbirine kapalı, üç ayrı nesil yetiştiren üç ayrı eğitim kanalı, eğitim diliyle sosyal mobilitiyi (hareketliliği) engelleyen antidemokratik dikey eğitim kuruluşları birleştirildi ve eğitim sistemi demokratikleştirildi.

Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun ikinci önemli yönü ise laikliğin eğitim alanına girip, eyleme dönüştürülmesidir. Yasa'nın bu özelliği uzun yıllar, hatta bugün de Talim ve Terbiye hizmetlerinin düzenlenmesinde temel yasa niteliğini sürdürmesinde en önemli etken olmuştur (Baloğlu, 1990, s.6).

Bu kanunla ayrıca merkezden yönetim, ilkeli eğitim ve eğitimin denetlenmesi sistemli hale getirilmiştir (Dinç, 2003, s.162).

2.1.2. 1926 İlkokul Programı

1924 yılında yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti için dönemin gerektirdiği eğitim ve öğretim anlayışı, ihtiyacı ve şartları düşünülerek “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Bu program daha çok proje niteliğinde idi ve iki yıl uygulamada kaldı. 1924 programının uygulamada kaldığı süre içinde cumhuriyet eğitimcileri o yıllarda ülkenin ihtiyaçlarına, çocukların özelliklerine ve dünyadaki ileri eğitim ve öğretim anlayışına dayanarak yaptıkları çalışmalar sonucunda yeni bir program hazırlayıp çokta geç kalmadan uygulamasına geçmişler ve “1926 İlk Mektep Müfredat Programı”nı çıkarmışlardır (Gözütok, 2003, s.46).

Bu program; Atatürk’ün, dönemin eğitim bakanının ve diğer Cumhuriyet eğitimcilerinin yanında yurt dışından getirilen eğitim uzmanlarının çalışmaları sonucunda hazırlanmış Cumhuriyet döneminin en geniş kapsamlı programıdır. 1926 programı esasını Dewey’in “Hayat Bilgisi, toplu tedris ve iş okulu” kavramlarından almıştır (Akbaba, 2004, s.19) .

Aşağıda Dewey’in raporundan da anlaşılacağı üzere heyetin çalışmaları Dewey’in önerilerini de dikkate alarak, günün şartlarına göre oldukça uzman bir program hazırlamıştır. Tazebay (2000), kitabında Cumhuriyet hükümetinin davetlisi olarak 1924 yılında Türkiye’ye gelen ünlü Amerikalı eğitimci John Dewey’in sunduğu raporun, ilköğretim konusundaki belirginleşen temel noktalara şu şekilde yer vermiştir:

“- İlk önemli nokta Türkiye okullarının hedefini belirlemek olmalıdır. Hedefler açık olursa, alınacak eğitim önlemleri etkili olur.

- Türkiye Milli eğitiminde takip edilecek amacı tayinde bir güçlük yoktur. Bu amaç Türkiye'nin uygar milletler arasında mükemmel bir üye olarak canlı, hür, bağımsız ve laik bir cumhuriyet haline gelmesidir.

- Okulların amacı iki yönlüdür. Bir yandan milli bir yarar sağlayan bilginin toplanması ve yayılması görevini görecektir bir merkez ve araç; diğer taraftan öğrenciyi ülkeye yararlı olacak şekilde bilgilerle donatmak, alacakları bilgiyi gereksizlikten kurtarmaktır.

- Toplumsal hayatın etkin akımlarından uzakta kalmış köylerde okullar toplumun merkezi olmalıdır.

- Tüm vatandaşlara, ülkenin siyasi, ekonomik ve kültürel kalkınmasına uygun bir eğitim verilmelidir

- Okullar bir halk sağlığı merkezi olmalı, okul oyun alanları sadece öğrencilere değil, halkın eğlenmesine ve spor yapmasına açık olmalıdır.

- Okullar, milletin genel sağlık ve sanat hayatıyla sıkı sıkıya bağlı olması gerekli olduğu için bütün sanat kurumları, özellikle hükümetin idaresi altında bulunanlar eğitsel bir değere sahiptirler.

- Okul programları, ülkenin çeşitli bölgelerinde yerel şartlara ve ihtiyaçlara uyum sağlayacak şekilde geliştirilmelidir.

- Okullarda köylülerin ve çiftçilerin ilgi ve ihtiyaçlarına özel bir önem verilmelidir. Köylülerin ve çiftçilerin ihtiyaçları düşünülmeden oluşturulacak bir eğitim sistemi, kuramsal ve skolâstik olur. Genç neslin diğer mesleklerde başarısızlığa neden olmakla kalmaz, onları köy hayatından da kolaylıkla uzaklaştırır.

- Şehirlerde ve gelişmiş köylerde mümkün olduğu kadar hızla tamamlama okulları (raporda ikmal mektepleri deniyor) açılmalıdır. Bu okulların programları yerel şartlara göre ya zirai ve sınai, her halde uygulamalı bir nitelikte olmalıdır.

- Bir cumhuriyette okullar, mutlakıyla yönetilen ülkelerin okullarından farklı bir şekilde yönetilip disipline edilmelidir. Sadece emirler vermek, keyfi bir şekilde yönetmek, öğrenciden uyumlu bir itaat istemek, öğrenciyi bir halk hükümeti vatandaşı olarak yetiştirmeye uygun bir yol değildir. Öğretmenler vasıtasıyla öğrencilerin de yönetime katılması ve okulda düzenin sağlanmasında sorumluluk sahibi olması gereklidir” (Tazebay, 2000, s.33).

Bu önerilerin ışığında hazırlanan 1926 programında derslerin ve konularının birbiriyle nasıl bağlantılar kurularak toplulaştırıldığını gösteren irtibat cetvelleri (bağlantı dizelgeleri) ve her dersin konularından önce “amaçlar, yönergeler” vardı. Böylece yalnız konuları gösteren eski öğretim programları yerini ereği ve çerçevesi belli bir program olan “1926 İlkokul Programı”na bırakmıştı (İnan, 1981, s.160).

Amaçlar

1926 İlkokul Programı giriş (mukaddimesinde) bölümünün ilk paragrafında tek bir genel amaca yer verilirken, ilkokulun amacı şu şekilde belirlenmiştir: “*İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir.*” (Tazebay, 2000, s.37) .

1926 programında yer almayan eğitimin genel amaçları, 1929 "İlkmektep Talimatnamesi" ile şu şekilde belirlenmiştir.

“- İltahsil çağında bulunan çocukların bedence ve ruhça en salim ihtiyaçlarına sahip olmalarını temin ederek bir muhit içinde en lüzumlu bilgileri ve maharetleri kazandırmaktır.

- Genç neslin mektebe ilk girdiği günden itibaren içtima-i kudret ve kabiliyetince müterakki bir intizamla yetişecek milli cemiyet ve Türk Cumhuriyeti 'ne ruhen ve beden en faydalı bir tarzda intibak etmeğe azami ehliyet kazanması esastır” (Tazebay, 2000, s.37).

İlkeler:

1926 programı; yepyeni görüşler, yepyeni öğretim yöntem ve ilkeleri getiren yepyeni bir öğretim programı oldu. Programın amaç niteliği taşıyan ilk cümlesi tam da bu yeniliği anlatabilecek, yeni bir ilke getiriyordu: “*İlkokulun ereği: genç kuşağı, çevresine etkin bir durumda uyarlayarak iyi yurttaşlar yetiştirmektir.*” (İnan,1981, s.160)

Konuların seçilmesinde o zamana dek bilinmeyen yeni ilkelere dikkat edilerek, konularda güncellik, yöresellik, yaşamsallık, çocuğa görelilik gibi ilkelere yer verilmişti. Bu ilkelerin gereği olarak okulda çocuğa özgürlük tanınmıyor, “kişilik eğitimi” ne çok önem veriliyordu. Böylelikle “disiplinde reform” ile okulda öğrenci yönetimi sağlanmaya çalışılıyordu. Öğretmen artık bir buyrukçu değil; öğrenci ile arkadaş, ona önder oluyordu. Gazi Mustafa Kemal Paşa: “*Çocuklarımıza, hangi yaşta olursa olsun, geleceğin büyükleri gözüyle bakmalı ve öyle davranılmalıdır...*” demişti (İnan, 1981, s.161).

Eğitim Durumu:

1926 İlkokul programında yeni eğitim esaslarının gerektirdiği Toplu Tedris metodu uygulanmış, ilk üç sınıfta dersler Hayat Bilgisi adı altındaki üniteler etrafında toplanmış ve her dersin programı yeni ve canlı esaslara dayandırılmıştır (Ergin, 1977, s.1785). Bu programla birlikte ilk defa “toplu tedris” yöntemiyle karşılan öğretmenlere bu yöntemi öğretebilmek ve öğretmenleri yeni esaslara göre hazırlamak için Bakanlık tarafından kurslar açılmıştır (Akbaba, 2005, s. 19).

1926 programı, bugünkü programların dayandığı temel esasları kapsamı bakımından önemlidir. Sözü edilen temel esaslar şöyle sıralanmıştır:

1. “Toplu öğretim sistemi,
2. İlkokulun amaçları,
3. Derslerin özel amaçları,
4. Öğretimde takip edilecek yollar,
5. Beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması” (Gözütok, 2003, s.45).

Arslan (2005) ise 1926 İlkokul Programının, “toplu öğretim” yöntemini benimsemesi yanında getirdiği yenilikleri şu şekilde sıralamıştır (Arslan, 2005):

“1. Öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi kabul edilmiştir.

2. Derslerin yalnız müfredatı sayılmakla yetinilmemiş, her dersin amacı ve öğretiminde tutulacak metodun ana hatları da belirtilmiştir.

3. Derslerin çevre şartlarına göre öğretimi ve geniş imkân yaratılması görüşü de bu programda yer almıştır.”

1926 programında öğretim yöntemleri de kökten değişiyordu. Anlatma ve soru-cevap yöntemleriyle yapılan öğretim, öğrencilerin gözlem, inceleme, araştırma, denemeleri, kendi yaşantıları yoluyla öğrenmeleri ile “serbest talebe faaliyeti” denen “özgür öğrenci çalışması”nı getiriyordu. “İş İlkesi”nin gerektirdiği ders gezileri, inceleme gezileri, özgür öğrenci konuşmaları, bu çalışma yönteminin zorunlu öğeleri oluyordu. Öğretmenler bunları iyi uygulayabilmek için derslerini planlamak (yıllık, haftalık, gereğinde günlük) ve ayrıca ders gezileri tasarlamak zorunda idiler (İnan, 1981, s.161).

İçerik:

Tazebay’ın kitabında 1926 İlkokul Programının uygulanmasına ilişkin şu notlar göze çarpmaktadır:

“- Ev idaresi kız mekteplerine mahsustur. Bunun için 4. sınıfın Cimnastik dersinden bir saat alınacak ve 5. sınıfın imla dersi de bu derse tahsis olunacaktır.

- 4. ve 5. sınıflarda kızlara mahsus Dikiş gösterilecek, Resim ve Elişleri derslerinden ayrılacak birer saat bu derse tahsis olunacaktır.

- Hesap-Hendese ile Resim-Elişleri ders zamanları birleştirilmiştir. Tedrisatın icabına göre muallim bu zamanları birleşen derslerden herhangi biri için istimal edebilir.

- Gerek erkek ve gerek kız mekteplerinde Pazartesi günü öğleden sonra terbiyevi gezintiler yapılır ve konferanslar tertip olunur. Perşembe günü öğleden sonra dersler tatil edilir.

Derslerin devam müddeti 40 dakika, teneffüslerin müddeti 15 dakika, öğle teneffüsü bir buçuk saattir” (Tazebay, 2000, s.39).

1926'da çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'a göre tüm çocukların kız veya erkek ayırt etmeden ilkokula devam etmeleri zorunluydu. Dört tür ilkokuldan (şehir ve kasaba gündüz, şehir ve kasaba yatılı, köy gündüz, köy yatılı ilkokulları) söz eden Kanun'a göre ilkokullar çocuklara parasız öğretim verecekti. Bu koşullar günümüzde de halen geçerliğini sürdürmektedir (www.foruz.net).

İlköğretim okullarının ilk defa dörtlü bir tasnife tutulduğu 1926 yılında şehir ilkokullarının süresi beş, köy ilkokullarının süresi ise üç yıl olarak tespit edilmiştir. 1939 yılına kadar devam eden bu durum, 1939 yılında köy ilkokullarının da öğretim sürelerinin beş yıla çıkarılmasıyla son bulmuş, köy ve şehir ilkokulları arasında süre farkı kaldırılmıştır (www.foruz.net).

Harf İnkılâbı (1 Kasım 1928)

Cumhuriyet döneminin eğitim politikası öncelikle bilgisizliği gidermek amacını taşıyordu. Bunun için başlangıçta bütün yurttaşları, okur-yazar hale getirmek gerekirdi. Arap alfabesiyle bu amacın gerçekleşmesinin zorluğu bilinciyle Harf İnkılâbı yapılmıştır (www.foruz.net).

1 Kasım 1928 tarihinde 1353 sayılı "Yeni Türk harflerinin kabul ve tatbiki hakkında Kanun"un kabul edilmiş ve yeni alfabenin yerleştirilmesi sürecine başlanmıştır. Bu yasayla o güne kadar kullanılan Arap Alfabesi'nin yerine, Latin Alfabesi'nin Türkçe'ye uyarlanmış bir biçiminin kullanılması kabul edilmiştir (Ataünal ve Özalp,1977, s.78-79).

2.1.3. 1936 İlkokul Programı

1926 İlkokul Programından sonra Türkiye'de çeşitli alanlarda inkılâplar yapılmıştı. Bu inkılâpların getirdiği yeni ihtiyaçlar programlarda da yeni değişiklikler yapılmasını zorunlu kılıyordu.

1926 programının günün şartlarına göre zayıf kalan noktalarını gidermek ve programa takviyede bulunmak amacıyla bir komisyon kuruldu. 1936 İlkokul Programını hazırlayan komisyonun yaptığı düzeltme ve değişiklikleri Arslan (2005) şöyle sıralamıştır:

“1. İlkokul faaliyetlerinin hedef ve prensipleri, parti programı (zamanın tek partisi olan CHP) ile ortaya konan yeni kıymetler, dünya pedagoji alemindeki ileri hareketler ve bilhassa memleket realitesi daima göz önünde tutularak, açık, kesin ve ayrıntılı olarak tespit edilmiştir. Bu suretle Türk Terbiye ve Tedris Programlarında hakim olması icap eden "Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı" karakter açıkça gösterilmiştir.

2. İlkokul talebelerinin yaşlarına ve okulda geçirdikleri yıl sayısına göre ve 1926 programının senelerce uygulamasının verdiği tecrübelerle dayanarak her ders grubundan bazı ders maddeleri çıkarılmış ve yerlerine daha hayatî ve lüzumlu ders maddeleri konulmuş, bazı dersler de bir ad altında birleştirilmiştir.

3. 1926 müfredat programında göze çarpan, talebeyi sıkıntılı duruma düşüren ve öğretmenlerin itirazlarına mucip olan bir nokta da birinci ve ikinci devreler arasındaki irtibatsızlık idi. Bunun giderilmesine de çalışılmış ve maksatla üçüncü sınıfın hayat bilgisi dersine, gerek zaman ve gerek muhteviyat itibari ile dördüncü sınıfın zümre derslerine bir hazırlık teşkil edecek ve toplu öğretimle zümre öğretimi arasında bir geçit vazifesini görececek bir şekil verilmiştir.

4. Bundan başka tatbikatta kıymetleri olan yeni terbiye ve tedris tekniklerine ait direktifler de programa hulasaten ilâve edilmiştir. Bu suretle öğretmenleri, şaşırtıcı birçok dağınık neşriyat ve pedagojik cereyanlar arasında bocalamaktan kurtararak hakikî hedeflere doğru yürütmek maksadı güdülmüştür. Böylece yeni program aynı zamanda vesaitten ve irtibatlardan mahrum, uzak yerlerdeki öğretmenlerin terbiye ve tedris tekniklerinin ana hatlarını veren bir rehber haline konulmuştur.”

1926 programına göre daha ayrıntılı olarak hazırlanmış 1936 programında derslerin hedefleri her dersin programının başında yer almış, her dersin öğretiminde önemli noktalar açıklanarak öğretmenlere yol gösterilmiş ayrıca okulda ve derslerde yeni eğitim ve öğretim esasları bakımından dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında açıklayıcı bilgiler sunulmuştur (Ergin, 1977, s.1785).

1936 İlkokul Programı, toplumun ihtiyaçları ve problemlerinin dikkate alındığı, çocuğa görelilik ilkesinin vurgulandığı bir program olmasının yanında; derslerin disiplinler mantığı ve geniş alanlar çerçevesinde düzenlenmesiyle, konu alanı merkezli olduğu bir programdır (Saylan, 1999, s.111).

Amaçlar;

Tazebay (2000) ilkokulun amaçları konusunda 1936 İlkokul Programının girişinde “İlkokulun Hedefleri” başlığı altında ayrıca yer alan ifadeleri şu şekilde aktarmıştır (Tazebay, 2000, s.41-43):

“Büyük önder Atatürk'ün yarattığı Türk devriminin muhtelif hamleleri, Türkiye Cumhuriyeti'nde bütün Millet fertlerinin müşterek malları olması lazım gelen yeni ihtiyaçlar karşısında ilkokul programında da muhtelif bakımlardan yeni değişiklikler yapılması lazım geldi.”

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

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

“İlkokul eğitim yoluyla, Türk Milleti'nin ortak malı haline getireceği yeni kıymetler, rejimin kültür hakkındaki esas düsturları olur ki, onlar da Cumhuriyet Halk Partisi Programı'nın ulusal eğitim kısmında saptanmıştır.”

Bu esas düstura göre ulusal eğitimde takip edilmesi lazım gelen hedefler özetle şunlardır:

1. Eğitim siyasamızda temel taşı bilimsizliği gidermektir. Kültür işinde, her gün daha çok çocuk ve yurttaş okuyup yetiştirecek bir program güdülecektir.
2. Kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek bütün öğretim derecelerinde yüküm ve özen noktasıdır. Türk Ulusu'nu, Kamutayı ve Türk Devleti'ni sayın tutmak ve tutturmak bütün vatandaşlara bir ödev olarak aşılacaktır.
 - a) Büyük önder Atatürk'ün Büyük Nutku'nun sonunda gençliğe verdiği (programın bu kısmında Atatürk'ün Gençliğe Hitabı altı çizilerek aynen alınmıştır) ödevi yerine getirmenin bir namus borcu, bir yurt borcu olduğunu okulda her öğretmen, talebesinin ruhunda ve benliğinde yaşatacaktır.
 - b) Her öğretmen derslerinde, Türk Milleti'nin yaptığı büyük hizmetleri çocukların anlayacağı bir dil ile canlandırarak, onlarda Türk Milleti'ne ve milli olan her şeye karşı besledikleri sevgi ve saygıyı, kuvvetlendirmekle beraber, Türk Milleti'nin benliğini tanıması, hem kendisine, hem mensup olduğu insanlık camiasına borçlu olduğu ödevleri yapabilmesi için zaruri olduğunu talebesine gösterecektir.
 - c) Her öğretmen derslerinde, sırasını getirerek Türk Ulusu'nun halkçı bir millet olduğunu, sınıf farkı tanımadığını, her Türk'ün istidat ve kabiliyetlerinin, bilgi ve kudretinin müsait olduğu mesleğe girmesine ve bu meslekte ilerlemesine hiçbir engel bulunmadığını belirtecektir.

- d) Her öğretmen derslerinde sırasını getirerek, fertlerin hususi teşebbüsleriyle meydana getirmeleri güç olan birçok işlerin devlet eliyle yapılmasının ne kadar faydalı ve lüzumlu olduğunu, imparatorluk devrinde ihmal edilmiş olan, birçok önemli işlerin Cumhuriyet devrinde devlet eliyle ne kadar geniş bir ölçüde ve ne kadar sürat ve mükemmeliyette başarıldığını çocukların kavrayacağı bir dille anlatacak ve gösterecektir.
- e) Her öğretmen, derslerinde sırasını getirerek, dini işlerle dünya işlerini ayırmanın hayatta ne kadar zaruri olduğunu, vaktiyle dini akidelerin, devlet ve dünya işlerine karıştırılmış olmasından ne kadar zarar gördüğümüzü, tarihten alınmış bol ve canlı misallerle gösterecek, dünya işlerinde ferdin ve devletin şu veya bu dini akidenin tesiri altında değil ilmin ve tecrübenin gösterdiği doğru yolda ilerlemekten başka çare bulunmadığını çocukların kavrayacağı bir dille anlatacaktır.
- f) Her öğretmen fırsat buldukça, imparatorluk devrinde bizi geri bırakan ve gittikçe geriye atan birçok şeylerin büyük önder Atatürk'ün kudretli eliyle nasıl düzelttiklerini çocukların anlayacağı bir dille açıklayacaktır.
3. Cumhuriyet Halk Partisi Programı'nda ulusal eğitim için bir düstur da şudur: Fikri olduğu gibi bedeni gelişmeye de önem vermek ve hele ırayı (karakteri) ulusal derin tarihimizin gösterdiği yüksek derecelere çıkarmak büyük gayedir.
4. Cumhuriyet Halk Partisi Programı'nda ulusal eğitim için saptanan bir düstur da şudur: "Eğitim ve öğretimde güdülen usul, bilgiyi yurttaşa maddi hayatta başarı elde ettiren bir cihaz haline getirmektir."
5. Cumhuriyet Halk Partisi Programı'nda ulusal eğitim için saptanan "eğitim her türlü tesirden yad ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, ulusal ve yurtçu olmalıdır" düsturuyla, eğitimin ulusal ve yurtçu olmasına önem vermiştir.
6. Cumhuriyet Halk Partisi Programı, "her öğretim ve eğitim kurumunda talebenin girişim kapasitesini kurmağa, sevgenlik ve okşayışla özen göstermekle beraber, onları hayatta kusurlu olmaktan korumak için, ciddi bir yasa ve düzene, içten bir ahlak anlayışına alıştırmamanın önemli olduğu kanaatindeyiz." düsturu ile okulda takip edilecek esasları saptamaktır.
7. Cumhuriyet Halk Partisi ulusal eğitim programının, "partimiz, vatandaşların, Türk'ün derin tarihini bilmesine yüksek bir önem verir. Bu bilgi Türk'ün kapasite ve enerjisini, nefesine güven duygularını ve ulusal varlığa zarar verecek bütün akımlara karşı sarsılmaz dayanımını besleyen kutsal bir evdir." sözleriyle ulusal tarihimize okullarımızda ne kadar önem verilmesi gerektiğini saptamaktadır.
8. Cumhuriyet Halk Partisi ulusal eğitim programının, "Türk Dili'nin ulusal bir dil haline gelmesinde ciddi çalışmalara devam olunacaktır." düsturu Atatürk'ün en büyük eserlerinden biri olan Türk Dil devriminde okulun alması lazım gelen durumu tespit etmektedir.

İlkokul müfredat programı hazırlanırken Cumhuriyet Halk Partisi ulusal eğitim programında saptanan ve yukarıda birer birer izah edilen düsturları, tahakkuk ettirmeğe imkan verecek surette tertip edilmiştir. Her öğretmen, programda kendine düşen ödevi yaparken

gösterilen hedefleri bir dakika bile gözden çıkarmayarak kendisini bu gayeleri tahakkuk ettirmeğe devlet tarafından memur olduğunu bilmelidir.”.

İlkeler:

“1936 İlkokul Programı”nın önemli bir özelliği de ilk kez ilkokulun eğitim öğretim ilkelerini belirlemiş olmasıdır. Tazebay (2000) “1936 İlkokul Programı”nda yer alan ilkeleri şu şekilde aktarmıştır (Tazebay, 2000, s.43) :

“1. İlkokul milli bir eğitim kurumudur.

- a) İlkokul çocuklara milli kültürü aşlamak zorundadır.
- b) Okulda her derse milli gayeleri gerçekleştirecek birer araç olarak bakılmalıdır.
- c) İlkokulda her dersin milli hayat ile ilgisinin sağlanmasına ve milli hayata bağlanmasına önemli ölçüde dikkat edilmelidir.

2. İlkokul bir toplum ve küçük bir topluluk örneğidir. Onun için okulda canlı bir toplum örneği yaşanmalıdır.

3. Okul çocuğu en geniş ölçüde etkinlik yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olmalıdır.

4. Okul öğrenciyi muhakeme etmeye, düşünmeye alıştırmak için hiçbir fırsatı kaçırmamalıdır.

5. Çocukları etkinliğe sevk için, o etkinliğe karşı kendilerini yönlendirmelidir.

6. Çocukları bir konuya, bir etkinliğe karşı yönlendirmek için onların güdülerinden yararlanılmalıdır.

7. Derslerde etkinlikleri çeşitlendirmeğe çalışmak, çocukları yeknesak etkinliklere sevk etmekten çekinilmelidir.

8. İlkokulda bütün dersler öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır.

9. İlkokulda çocuklara bir konuda bilgi verilirken, o konu ile çocuk geniş ölçüde temas ettirilmelidir.

- a) Ders araçlarından yararlanılmalıdır.
- b) Resim, model ve şekillerden yararlanılmalıdır.

10. İlkokul çocuklarının özelliklerini daima göz önünde bulundurmalıdır (öğrencinin bireysel ayrılıklarına dikkat edilmelidir).

11. Yakın yurt ve yakın zaman ilkesi ilkokulda esas olmalıdır.

12. Okulda pratik bilgilere ve becerilere önem verilmelidir.

13. İlkokulun bütün etkinliklerinde ulusal ekonomik durum önemli bir yer tutacaktır.

14. İlkokulun ilk üç sınıfını oluşturan birinci devrede, toplu öğretim esasına uygun bir yöntem izlenecektir.

15. İlkokul çocuklara fikirlerini, duygularını, değişik yollarla anlatım olanakları vermelidir.”

Eğitim Durumu

Cumhuriyet ilkokulunda eğitim gören Türk çocuğunu ezbercilikten uzak tutmaya çalışan 1936 programı, canlı olaylar etrafında öğrencinin gözlemler, incelemeler yapmalarına, milli meselelerle sıkı bir şekilde ilgilenmelerine, faydalı alışkanlıklar kazanmalarına, kendilerinde ahlaki ve milli duyguların geniş ölçüde gelişmelerine yol açmıştır. Okulu canlı, sosyal ve ulusal bir faaliyet yeri haline getiren bu program hayat ve çevre ile sıkı bir bağlılık kurmuş, okulun öğrenciye yaptırdığı eğitici gezintiler ve araştırmalarla onlara gözlem ve inceleme alanında yeni imkanlar vermiştir (Ergin, 1977, s.1785).

İlkokulun eğitim ve öğretiminde, öğrencilerin gelişim özelliklerine gereken önem 1936 programında verilmiştir. Ayrıca “yakın çevre”den hareketle “uzak çevre”yi kavratma ilkesi kabul edilmiştir, toplu öğretim, ilkokul öğretiminin yöntemi olarak belirlenmiştir. Ancak, toplu öğretimde farklı olarak üçüncü sınıfın sonuna doğru, öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara göre inceleme yeteneklerinin artırılması amacıyla, “hayat bilgisi” dersinin derece derece gruplara ve dallara ayrılması istenmiştir (Akbaba, 2004, s.19).

1936 Programının uygulanmasıyla ilgili esasları Tazebay (2000), “1936 İlkokul Programı”nda yer alan ifadesiyle şu şekilde sunmuştur (Tazebay, 2000, s. 45-46) :

“1. 1926 programına göre harften başlayarak gerçekleştirilen okuma öğretimi çalışmaları, yeni programda basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir.

2. Programda, dersler öğrencilerin sadece dinleyerek öğrenmeleri yerine, bütün öğrencilerin işbirliğine dayalı bir iş çevresi haline getirilmeğe çalışılmıştır.

3. Problem çözme tekniklerine uygun olarak, bir öğrenme sorunu ile karşılaşan öğrenci, sorunun çözümü için çeşitli yollar arayacak, işine yarayacak gerekli bilgiyi toplayacak, kanıtları karşılaştıracak, tartacak, daha sonra da bir sonuç çıkartarak gerekli hükmü verecek, en sonunda da çıkarılan sonucun doğru olup olmadığını inceleyecektir. Öğretmen bu süreç içerisinde öğrenciye kılavuzluk ederek, onların bilimsel bir kafada yetişmelerine yardımcı olacaktır.

4. Öğretimde çocuğun ilgisini uyandırmak esas olacaktır.
5. Çocuklara birlikte yapacakları işler verilerek, birlikte iş yapmalarına olanaklar sağlanacaktır.
6. Eğitimde öğrencinin güdülenmesinden yararlanmak esastır.
7. Ders konularını öğrencilere ezberletilmekten sakınılacak, kavrama ve anlamaya önem verilecektir.
8. Görsel ders araç ve gereçlerinden yararlanılacaktır.
9. Resim, şekil ve modellerle ders konularını somutlaştırma yoluna gidilecektir.
10. Öğretmen öğrencinin özel yetenek ve eğilimlerine uygun önlemler alacaktır.
11. Yakından uzağa, basitten karmaşığa eğitim verilecektir.
12. Kuramsal bilgilerden sakınılacak, hayatın gerekli kıldığı, zorunlu ve uygulamalı bilgilere önem verilecektir.
13. İlkokulun birinci devresinde dersler "Toplu Öğretim" ilkesine uygun olarak işlenecektir.
14. İlkokulun ikinci devresinde de her derste işlenen konuların diğer derslerin konularıyla arasındaki bağlar kurulacaktır.
15. Birlikte çalışma, ya da bir liderle birlikte çalışmaya uyum sağlama yoluna gidilecektir.
16. Okul öğrenciye çalışma yollarını öğretecektir.”

Araç-Gereçler

1936 İlkokul Programında her dersle ilgili ders programının sonunda, “öğretim vasıtaları” adı altında o derste kullanılacak araç gereçlerle, bu araç-gereçlerden nasıl yararlanılacağı belirtilmiştir. Öğretim araçları “1936 İlkokul Programı”nda şöyle sıralanmıştır (Tazebay, 2000, s.46):

- “- Kullanılacak ders araçları
- Gezilecek incelenecek yerler
- Okul atölyesi, okul işliğı ve okul müzesi
- Koleksiyonlar
- Yararlanılacak yardımcı eserler
- Bazen de başvurulacak öğretim vasıtası hayatın kendisidir.”

Okul ve Sınıf Sergileri

1936 programındaki değişiklikleri halka, velilere ve öğrencilere göstermek amacıyla yılsonu sergilerinin düzenlenmesi bir başka değişiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece ilkokulun ilkelerini ve yöntemlerini halka anlatmak, benimsetmek; velilere çocuklarının nasıl çalışıp ilerlediklerini göstermek; öğrenciye ise bir yıllık işlerinin bilançosunu göstermek amacıyla yılsonu sergileri düzenlenmiştir (Tazebay, 2000, 47).

2.1.4. 1948 İlkokul Programı

1948 İlkokul Programının temel ruhu ve felsefesini, programın baş tarafına konulan Ulu Önder Atatürk'ün direktif mahiyetindeki şu cümleler yansıtmaktadır (Arslan, 2005):

“Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi Millî Eğitim işleridir. Bunda muvaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle içtimai, hayatı ihtiyacı ile muhiti şartlarıyla ve asrın icaplarıyla tamamen mütenasip ve mütevatif olsun. Bunun için muazzam ve fakat hayali, muğlak mütalaalardan tecerrüt ederek hakikate nafiz nazarlarla bakmak ve el ile temas etmek lazımdır.”

“1936 İlkokul Programı”nın biraz daha geliştirilmesiyle oluşturulan “1948 İlkokul Programı”nın başında ulusal eğitimin hedefleri ve öğretim prensipleri belirtilmiştir. “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” yeniden düzenlenmiş, bu ilkelerin ilkokulda nasıl gerçekleştirilebileceği üzerinde açıklamalar yapılmıştır. Programın ilkeler bölümünde, öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeyinin dikkate alındığı görülmektedir (Saylan,1999, s.112; Gözütok, 2003, s.46).

Amaçlar

1948 İlkokul Programında Milli Eğitimin genel amaçları dört başlık altında toplanmıştır:

- “1. Toplumsal bakımdan,
2. Kişisel bakımdan,
3. İnsanlık münasebetleri bakımından:
 - a) Başkaları ile birlikte çalışıp oynayabilir.
 - b) Sözüne güvenilir.
 - c) Davranışlarında toplumsal nezaket esaslarına uyar.
 - d) Aileye değer verir, evini idarede becerikli
 - e) Ailesinin bütün üyelerine karşı saygılı ve şefkatli bir yurttaş olmasını sağlamaktır
4. Ekonomik hayat bakımından” (Tazebay, 2000, s.61; Gözütok, 2003, s.46).

Her dersin öğretim programının başında öğretmen davranışı açısından genel ifadeler biçiminde verilen derslerle ilgili amaçlar birkaç özelliği (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) bir arada bulundurmaktadır. Birçok amaç ifadesi sınıfa özel olmaktan çıkmış, tüm sınıfları kapsayan dersin genel amaçları şeklinde verilmiştir (Tazebay, 2000, s.61).

İlkeler:

Çok partili bir döneme geçiş sırasında hazırlanan programın ilkeler bölümünde; düşünme ve kendini ifade etme yeteneğinin geliştirilmesi, yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat verilmesi, işe dönük pratik bilgilere yer verilmesi, her çocuğun ayrı birer varlık olarak düşünülmesi, çeşitli etkinliklerle katılımın sağlanması için çocukların ilgilerinden yararlanılması, ilk üç sınıfta toplu öğretim uygulanması, ekonomik ve sosyal problemlerin dikkate alınması dönemin demokratik özelliklerini yansıtmıştır. Bu nedenle, program sosyal problemler ve ihtiyaçlar ile öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasını amaçlamıştır (Saylan,1999, s.112).

1948 İlkokul Programında bulunan 17 ilkenin 14'ü 1936 programında da yer almaktaydı. Yeni getirilen ilkeler şunlardır (Arslan, 2005):

- “1. Kişiliğin sağlanmasına uygun çevre ilkesi.
2. Okul ile ailenin iş birliği ilkesi.
3. Kişilik (şahsiyet) ilkesi.”

İçerik:

Programda, dersler Cumhuriyetçi, laik, millî, devletçilik, Atatürk gibi kavramları merkeze alarak düzenlenmiştir. Programın ağırlıklı olarak konu merkezli olduğu, tek tek düzenlenen derslerle birlikte geniş alanların oluşturulduğu, merkeze alınan birleştirici bağlarla dersler arasında kaynaşıklığın sağlandığı görülmektedir (Saylan,1999, s.112).

Uygulanmaya konulmasının ardından ülkede yaşanan siyasi gelişmelere paralel olarak değişen ve gelişen eğitim-öğretim kavramları anlayışındaki ilerlemeler sonucunda 1953 yılında V. Milli Eğitim Şurası'nda ilköğretim programlarının gözden geçirilmesi kararı alındı. Şura'da ayrıca “*programların yaygınlaştırılmadan önce denenerek geliştirilmesi*” kararı alınmış; böylece 1962 İlkokul Program Taslağı'nın temeli atılmıştır (www.ttkb.meb.gov.tr).

1962 Program Taslağı esas itibariyle 1968 İlkokul programına zemin oluşturan bir çalışmadır. Yaklaşık 6–7 yıllık bir hazırlık ve uygulama evresi geçirdikten sonra ortaya 1968 programı çıkmıştır (Arslan, 2005).

2.1.5. 1968 İlkokul Programı

1967-1968 öğretim yılında Bakanlık uygulayıcı, yönetici, eğitimci ve uzmanlardan oluşan bir komisyon kurmuştur. Bu komisyonun kurulma amacı 1962 program taslağını incelemek ve bu taslağın uygulamadaki sonuçlarını ortaya koymaktır. Bu çalışmaların sonucunda komisyon “Geliştirilmiş İlkokul Program Taslağı”nı hazırlamıştır. Geliştirilen bu taslak program 25-30 Nisan 1968 tarihleri arasında toplanan “İlkokul Programı Değerlendirme Semineri”nde incelenmiş ve bu inceleme çalışmalarından sonra da birtakım değişiklikleriyle 1968 Mayıs ayında Talim ve Terbiye Kurulu’na sunulmuştur. Talim ve Terbiye Kurulunun 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararı ile 1968 İlkokul Programı kabul edilmiştir (Tazebay, 2000, s.98)

Bu programın geçmiş programlardan belki de en önemli farkı 1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şûrasında saptanan “Türk Millî Eğitiminin Hedefleri”ne, bunun yanında ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir (Arslan, 2005).

Amaçlar hiyerarşisine de önem verilen 1968 programında “Programın Uygulanması ile İlgili Esaslara”, “Metot ve Teknikler”e, derslerin özel hedeflerine ve derslerin birçoğunun sınıf hedeflerine yer verilmiştir (Arslan, 2005).

Gözütok (2003), 1968 programının uygulama sonuçlarının değerlendirilmesinde eksiklikler görerek, yeniden düzenlenmesi ve günümüz modern dünyasına uyarlanması çalışmalarını yetersiz bulmaktadır. Buna karşılık programın; ünite ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme gibi yenilikleri eğitim sistemine taşıması bakımından da önemini ifade etmektedir (Gözütok, 2003, s.51).

Amaçlar

“Toplumsal, Kişisel ve Ekonomik Hayat” yönlerinden ele alınan ve bu başlıklar altında toplanan “Türk Milli Eğitiminin Amaçları” genel amaç niteliği taşıyan ve öğrenci davranışı yönünden ifade edilmiş olan amaç ifadeleri şeklinde verilmiştir. Örneğin:

“ 1. Kişisel Yönden:

- a) Türkçeyi doğru olarak konuşur, okur ve yazar; Türklük ilkelerini bilir, benimser ve korur.
- b) Kendisinin ve çevresinin sağlığını korur ve onları iyileştirmeye çalışır” (Tazebay, 2000, s.99)

1968 programında ilköğretimin amaçlarının da Türk Milli Eğitimin amaçları ile aynı özellikleri yansıttığı görülmektedir. Türk Milli Eğitimin amaçlarına ulaşılmasına hizmet eden ilköğretimin amaçları da “Kişisel Bakımdan, Ekonomik Hayat Bakımından ve Toplum Hayatı Bakımından” başlıkları altında ele alınmıştır. Bu ana başlıklar altında daha çok temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik alt başlıklar ile bu alt başlıklara ilişkin amaçlar yer almaktadır (Tazebay, 2000, s.99).

Hem Türk Milli Eğitiminin amaçları hem de ilköğretimin amaçlarına ifade açısından bakıldığında öğrenme ürünlerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca ifadeler bir taraftan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara ilişkin olmakla birlikte herhangi bir sıralama ya da sınıflamaya gidilmediği ve bir ifadenin birkaç alanı kapsadığı gözlenmektedir. Örneğin;

“İlköğretim Amaçları

A. Kişisel Bakımdan:

1. Sağlığı koruyucu temel bilgileri benimsemiş, gerekli sağlık ve temizlik alışkanlıkları kazanmıştır.

a) Hastalık halinde alınacak bazı tedbirleri öğrenir, çevrede başvurulacak sağlık kurumlarını tanır.

2. Okuma, yazma, hesaplama gibi temel becerileri kazanmıştır.

a) Türkçeyi doğru ve açık bir şekilde konuşur, okur ve yazar” (Tazebay, 2000, ss.99-100).

Öğretim Programlarıyla İlgili Amaçlar:

1968 Programındaki birçok derslerin öğretim programlarında amaçlar genel amaçları ifade etmiş olup, derslerin sınıf düzeylerindeki amaç ifadelerine yer verilmemiştir. Ayrıca öğretim programlarındaki amaç ifadeleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar açısından da bir sistematik taşımamaktadır.

Örneğin:

“Sosyal Bilgiler

Amaç 1: Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden

a) Şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar; milletin geleceğine olan güvenini artırır ve Türk Milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için fedakarlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.

Resim-İş

Amaç 1: Çevre ile ilgili gözlemlerini, izlenimlerini, duygularını, düşüncelerini ve heyecanlarını resim-iş çalışmalarıyla ifade ederler.

Beden Eğitimi

Amaç 1: Sağlıklı ve mutlu olarak yaşayabilmek, verimli olabilmek için bedenlen sahip olması gereken aşağıda yazılı özellikler kazanırlar:

- a) Günlük işlerini ve yaşayışını en verimli şekilde yürütebilecek kuvvet, çeviklik, elastikiyet, çabukluk ve dayanıklılık
- b) İyi ve normal ölçüler içerisinde gelişmiş kemik, kas yapısı ve iyi duruş alışkanlıkları
- c) Hastalıklara karşı dayanıklılık vb.”

Örneklerden de görülebileceği gibi bazı öğretim programlarında amaç ifadeleri, ifadeyi açıklayan maddeler halinde verilmiştir. Bu durum Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Tabiat Bilgisi, Din Bilgisi, Yazı, Resim-İş, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinde böyleyken, Türkçe ve Matematik öğretim programlarında derslerin genel amaçlarının yanı sıra her sınıf düzeyinde o dersle ilgili özel amaçların da yer aldığı görülmektedir (Tazebay, 2000, s.100).

Türkçe öğretim programında dersin genel amaçların yanı sıra Okuma, Sözlü ve Yazılı Anlatım, İmla, Dilbilgisi, İnşaat başlıkları altında bu becerilerin amaçları belirtilmiş olup “Okuma, Sözlü ve Yazılı Anlatım, Dilbilgisi ve İmla” başlıkları altında da bu becerilerin ayrıca sınıf düzeyindeki özel amaçları verilmiştir. Örneğin;

“Türkçe

Amaç 1: Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya alışırlar.

Okuma, Amaç 1: Süratli, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde ederler.

Sınıf 1, Okuma A: Öğrencilerin okuma tekniği bakımından kazanmaları istenen alışkanlık ve beceriler:

1. Parmakla izlemeden, vücut ve başı sallamadan okuyabilmek.

Matematik

Amaçlar A: Matematikle ilgili becerileri elde etme bakımından:

1. Temel işlemleri doğru ve çabuk yapabilirler
2. Zihinden hesaplayabilirler
3. Doğru tahminlerde bulunabilirler.

Sınıf 2

Özel Amaçlar: Bu dersle öğrenciler:

1. Kendi yeteneklerine ve öğrenme tempolarına göre sayılarla çalışma alışkanlığı kazanırlar

2. Bu sınıfta öğrenilen sayılar içinde zihinden ve yazılı dört işlemi yapabilme becerisi elde ederler” (Tazebay, 2000, s.101)

Programın amaçlarına bir bütün olarak bakıldığında hedeflerin göstergesi olan davranışlardan söz edilmediği gözlenmektedir.

Eğitim Durumu:

1968 programında, daha önceki programlarda 1. 2. ve 3. sınıflar için sağlanmış olan toplulaştırma (toplu dersler) anlayışı, ilkokulun 4. ve 5. sınıfına da uygulanmıştır. Bu anlayışla birlikte 1948 programında Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgileri dersleri “Sosyal Bilgiler”, “Tabiat Bilgisi” ve “Tarım dersleri”, “Fen ve Tabiat Bilgileri” başlığı altında toplanmıştır(Bu dersin adı daha sonra Fen Bilgisi olarak değiştirilmiştir.) (Arslan, 2005).

1968 programı; normal, çift öğretim yapan ve birleştirilmiş sınıflarda faaliyette bulunan okullarda uygulanırken ortak bir anlayışa varmak, kullanılacak yöntem ve tekniklerde görüş birliğini sağlamak, uygulamaları kolaylaştırmak ve böylece verimi artırmak amacıyla hazırlanmıştır. Yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler başlıkları altında toplanan programın esaslarını Akbaba (2004) şöyle özetlemiştir:

“Eğitim öğretim çalışmalarında öğretmen, okul, program, kitap, ders araçları ve bütün eğitim teşkilatı, genç kuşakların daha iyi yetiştirilmelerinde başlıca unsurlardır. Bu unsurlar, ancak, çocukların bedeni, zihni ve sosyal alanlardaki istidat ve kabiliyetlerine göre ele alındığı zaman yararlı olabilir. O halde okulda yapılacak iş, çocuğu millî ülkülere uygun nitelikte eğitmek, her çocuğa gücünün yettiği nispette gerekli bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları kazandırmak; özellikle inceleme, araştırma, bilimsel düşünme ve öğrenme yollarını kavratmak; öğrendiklerini yeni durumlara uygulama gücünü geliştirmek, çevresine uyumunu ve etkili bir şekilde yaşamasını sağlamaktır. Bu bakımdan; çocuğa gereksiz bilgiler vermek yerine, kendi kendine etkin olması sağlanmalı ve ona gerekli rehberlik yapılmak suretiyle eğitim amaçlarına uygun davranışların kazandırılmasına çalışılmalıdır (Akbaba, 2004)”.

İçerik

Programda, ilkokulda okutulacak dersler ve bu derslerin haftalık ders saatleri ve günlük çalışmalarla ilgili açıklamalara ve çizelgelere yer verilmiştir. Ayrıca normal öğretim, çift öğretim ve birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılacak haftalık çalışma program örnekleri verilmiştir(Tazebay,2000, s.109). Örneğin;

“Türkçe:

1. Fişler
2. Cümle panoraması
3. Kum masası
4. Eleştirme panosu (İlkokuma-yazma için)
5. İlkokuma yazma aracı
6. Harf küpleri” (Tazebay,2000, s.110).

Araç-Gereçler:

1968 İlkokul programında araç-gereçlerle ilgili de bir bölüm oluşturulmuştur. Programa göre çevre kaynaklarından yararlanarak okulda öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılacak pratik ders araçlarında kullanılacak malzeme listesi bu bölümde açıklanmıştır (Tazebay,2000, s.110).

Ayrıca programda sınıf ve okul kitaplıklarının önemi ve nasıl olması gerektiği, okul ve sınıf sergileri ile okul müzeleri konularında da açıklamalar yer almaktadır (Tazebay,2000, s.110).

Değerlendirme

Programda değerlendirme adı altında bir bölüm olmamasına rağmen ilkokulun eğitim ve öğretim ilkelerinden 20. maddede değerlendirmenin eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğundan söz edilmektedir. Bu maddede eğitim ve öğretim süresince sağlanan ilerlemenin öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesinin öneminden ve bunun gerekliliğinden bahsedilmektedir (Tazebay,2000, s.110).

Değerlendirmenin yıl içinde sürekli yapılması gereğinin öğrenci başarısının yanında öğretmenin başarısını da değerlendirmede önemli olduğu vurgulanmıştır. Günlük değerlendirme, ünitenin işlenişi sırasında yapılacak ara değerlendirme, ünite sonu değerlendirme, dönem ve yılsonu değerlendirmenin sırası geldikçe ve farklı ölçme araçlarından faydalanılarak yapılması gerektiği belirtilmiştir (Tazebay,2000, s.110).

Değerlendirmeye ilgili, ilkelerde görülen bir başka ifade bireysel farklılığa dikkat çekerek, her öğrencinin birbirinden farklı olduğu ya da her öğrencinin değişik alanlarda başarılarının farklı olacağını dikkate almıştır. Bir sınıftaki öğrencilerin birbiri ile kıyaslanması

yerine, her çocuğun başarısının kendi gelişimi içinde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tazebay,2000, s.110).

Programda ilkeler bölümünden başka planlama ve uygulama bölümünde de değerlendirmeye yer verilerek ünite işlenişinde ara ve genel değerlendirmelerin nasıl olması gerektiğiyle ilgili açıklamalar bulunmaktadır (Tazebay,2000, s.110).

Derslerin öğretim programlarında ise Matematik öğretim programı dışında hiçbir bölümde değerlendirme çalışmalarına ilişkin bir başlık yer almamaktadır Matematik öğretim programına bakıldığında "Matematik Çalışmalarının Değerlendirilmesi" başlığı altında değerlendirmede amaç, değerlendirme alanı ve değerlendirme yollarından söz edilmektedir. Örneğin;

“A. Değerlendirme Yolları

Öğretmen sınıf içi çalışmalarını aşağıdaki yollarla değerlendirilir:

1. Kendi hazırlayacağı çeşitli sorularla sık sık yoklamalar yapar.
2. Öğrenciler üzerinde devamlı gözlemlerde bulunur vb” (Tazebay,2000, s.111).

Mihver dersler olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Tabiat Bilgileri dersleriyle ilgili ünitenin değerlendirilmesi çalışmalarına programın planlama ve uygulama bölümündeki açıklamalar ışık tutmaktadır (Tazebay,2000, s.111).

Türkçe öğretim programında yalnızca sözlü ve yazılı anlatım bölümünde bir yazma ödevinin öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirirken göz önüne alınması gereken kıstaslar belirtilmektedir (Tazebay,2000, s.111).

Programda Resim-İş, Müzik ve Beden Eğitimi öğretim programlarında öğretimin nasıl değerlendirileceğinin ihmal edildiği görülmektedir (Tazebay,2000, s.111).

2.2. YENİLENEN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI (2005)

1968-1969 öğretim yılında uygulamasına başlanan “1968 İlkokul Programı” uzun yıllar boyunca uygulamada kalmıştır. Program bu güne kadar gelen süre içinde sürekli geliştirilmeye çalışılmış ve uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde çalışılarak gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır (Arslan, 2005). 1968 programı uygulamada kaldığı süre boyunca toplu olarak bir değerlendirmeye alınıp geliştirilmemiştir. Geliştirme çalışmaları

ise tek tek derslerin öğretim programlarında yapılmıştır. Bu dönemde geliştirilen programların genel özelliklerinin; “öğrencide gözlenecek nitelikler, davranışlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme”de olduğu görülmektedir (Akbaba, 2004).

Program geliştirme kavramı dinamik bir süreci ifade etmektedir. Gelişmiş ülkelerde eğitimde reform adı altında yapılan çalışmalar aslında programda yapılan yenileşme ve geliştirme çalışmalarını ifade etmektedir. Gelişen ve sürekli değişen bir topluma ayak uydurmada eğitim programlarının öneminin bilincine sahip bir toplum, program geliştirme çalışmalarının da önemini farkında olmalıdır. Üçüncü bin yıla girerken, toplumunu bu bin yıla hazırlamanın gerekliliğinin farkında olan ülkemiz, 20. yüzyılın eğitim sistemleriyle ve eğitim programlarıyla bu amacını gerçekleştiremeyeceğinin de bilincindedir. Bu bilinçle Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda ilköğretim programlarında köklü değişiklikler yapma yolunda bir uygulamayı başlatmıştır.

Yeniden yapılandırılan ve 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde pilot uygulaması başlatılan ilköğretim programları (1-5. sınıflar), 2005-2006 eğitim öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlamıştır.

“Eğitim” tüm dünyada hızlı bir değişim içindedir. Bilginin önemi hızla artmakta, “bilgi” kavramının akılda bıraktığı anlam değişmekte, teknoloji yetişilemeyecek bir hızla ilerlemekte ve eğitim sistemi içinde de yerini bulmaktadır. Dünyadaki bu hızlı gelişim içinde yerini almak isteyen ülkeler de önce insan kaynaklarına ve onların eğitimine önem vermişlerdir. Bilgiye yapılan bu yatırım gelişen dünyaya uyum sağlayabilecek nitelikli iş gücünü beraberinde getirecektir.

Dünyadaki bu değişim ve gelişmelerin doğrultusunda ülkemizde de eğitimin yenilenmesi ve geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda eğitim sistemimize “hayat boyu öğrenme”yi esas alan bir yaklaşım getirilmiştir. Eğitim sistemimizde gerçekleştirilen bu yenilenme ile dünyadaki rekabet ortamına uyum sağlayabileceğimiz, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plana çıkarabileceğimiz yeni bir nesil yetiştirilmeye çalışılacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı gerek kendi birimlerinin gerekse üniversitelerin gerçekleştirdiği araştırmaların bulguları, eğitimle ilgili tüm tarafların bilgi birikimleri ve toplumsal kesimlerden gelen dönütler sonucunda ortaya çıkan öğretim programlarında

değişim zorunluluğu ile çalışmalarına başlamıştır. On-on beş yıl gibi geniş bir zaman dilimine yayılan çalışmalar sonucunda yenilenen öğretim programlarının değişme gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2005b):

- “1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
5. Mevcut öğretim programları uygulamalar kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
6. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
7. Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
8. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
9. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
10. Dikey eksende, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
11. Yatay eksende, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanamamış olması,
12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliği daha baskın konuma gelmesi,
14. Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

Bütün bunlar, küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturmanın da bir önkoşulu olarak, öğretim programlarının içerik ve eğitim-öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Sürdürülebilir bir kalkınma ve uluslar arası alanda rekabet gücünün oluşturulması, çağın gerisinde kalan bir içerik ve anlayışla kazandırılmaz” (MEB, 2005b).

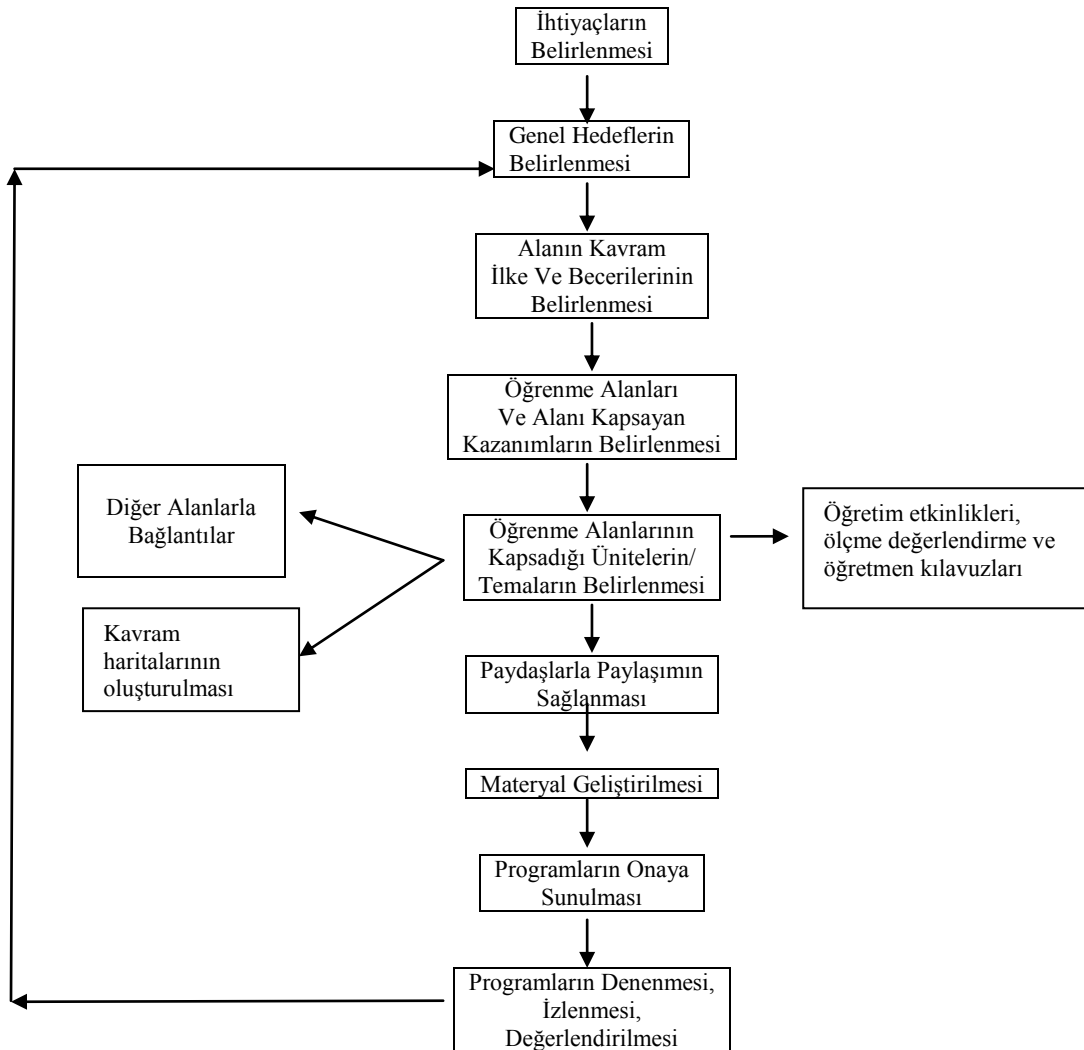
Dönemin Milli Eğitim Bakanı Çelik (2004), programların getirdiği değişiklikler hakkında “*MEB tarafından 2004–2005 öğretim yılında deneme uygulaması gerçekleştirilen ilköğretim programlarının yenileştirilmesi çalışmaları incelenirken karşılaşılan gerekçelerin başında dünyadaki gelişmeler, AB vizyonu ve standartları gelmektedir. Türkiye'deki programların ekonomiye, demokrasiye ve bilgi-iletişim teknolojilerindeki gelişmelere yeterince duyarlı olmadığı, uluslararası eğitim araştırmalarının sonuçlarının Türkiye Eğitim*

Sistemi açısından olumsuz bir tablo çizdiği de diğer gerekçeler olarak ifade edilmektedir. Bu program geliştirme çalışmaları sonrasında yapılan değişiklikler, katı davranışçı programdan işbirliğine dayalı ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçiş, sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygunluk, AB standartlarının dikkate alınması ve öğrenci merkezli öğretim olarak özetlenmiştir” demiştir.

2.2.1. Programların Geliştirilme Süreci

Mevcut programların çağ isterlerini karşılamada yeterlilik gösterememesi programların yeniden hazırlanması ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacın gün yüzüne çıkması Milli Eğitim Bakanlığı’ nı harekete geçirmiş ve program geliştirme hazırlıklarına başlanmıştır. Bu hazırlıklar çerçevesinde öncelikli olarak program geliştirme modeli oluşturulmuştur. Bakanlığın yeni programlar için kullandığı program geliştirme modeli şekil-1’ de verilmiştir.

Şekil 1:
Program Geliştirme Modeli (MEB, 2006)



Bu model çerçevesinde yapılan çalışmalar ise şöyledir:

İhtiyaç belirleme

Bir eğitim programı hazırlanmadan ve geliştirilmeden önce ayrıntılı olarak ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Kısakürek (1983), program geliştirme sürecinde ihtiyaç belirleme sürecinin bir kontrol faktörü olarak ele alınmasının gerektiğini, yeni programın uygulaması sırasında da aynı şekilde kontrol faktörü olarak sürekli gözden geçirilmesi gerekliliğinden bahsetmiştir. O halde ihtiyaç belirleme çalışmaları program geliştirmenin sürekliliğini oluşturan aşamalardan biri olarak ele alınmalı ve üzerinde dikkatle durulmalıdır.

Eğitim programları ile ilgili ihtiyaçların ve sorunların en geniş yorumuyla belirlenmesi, programların uygulamasında karşılanabilecek ihtiyaçların ve çözümlenebilecek sorunların öncelik sırasına konulmasını içermektedir (Varış, 1983). İhtiyaç belirleme çalışmaları programların geliştirilmesinde yön verici bir aşamadır. Programın gideceği yön program geliştirme sürecinin başında ihtiyaç belirleme çalışmalarının değerlendirilmesi sonucunda belirlenir (Alkan, 1983).

Talim Terbiye Kurulu ihtiyaç belirleme çalışmalarında program geliştirmeye esas olan kişi, kurum ve kuruluşların (müfettişler, öğretmenler, üniversitede görevli uzmanlar, il bazında oluşturulan komisyonlar, sivil toplum kuruluşları vb.) görüşlerinden yararlanmış, ayrıca özel ihtisas komisyonlarınca yabancı ülkelerin öğretim programları da incelenmiştir (MEB, 2006).

Katılımcı yaklaşımı esas alan ihtiyaç belirleme çalışmalarında yaşanan aşamalar şöyledir (MEB, 2006):

1. Çeşitli üniversitelerden öğretim üyelerinin oluşturduğu “program konseyi” kurulmuş ve bu konsey tarafından eğitim sistemimizin nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflediğinin tartışıldığı bir toplantı yapılmıştır.
2. Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alan uzmanlarının ve alan eğitimcilerinin katıldığı toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılar her bir ders için ayrı ayrı yapılmış, her bir ders için; “Nasıl bir program?”, “Nasıl bir Türkçe öğretimi?”,

“Nasıl bir Matematik öğretimi?”, “Nasıl bir Fen Bilgisi öğretimi?” ve “ Nasıl bir Sosyal Bilgiler öğretimi?” sorularının cevapları tartışılmıştır.

3. Deneyimli eğitim yayıncılarının görüşleri alınmıştır.
4. 81 ilde il milli eğitim müdürlükleri vasıtası ile ilköğretim müfettişi, yöneticisi ve öğretmeninden oluşan komisyonlar kurulmuştur. Bu komisyonlarca 81 ilde mevcut programların geniş çaplı değerlendirilmesi yapılmıştır.
5. Sivil toplum kuruluşlarının mevcut programlarla ilgili görüş ve önerileri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler daha çok mevcut programlara ilişkin; genel felsefe, eğitim felsefesi, içerik teklifleri, uygulama yaklaşımları, yöntemsel bakış açıları, fiziksel ve tasarıma ilişkin nitelikleri, insan kaynaklarına ilişkin nitelikleri ve önemli görülen diğer konuları içermektedir.

Genel Hedeflerin Belirlenmesi

Eğitim programlarının genel hedefleri eğitimde neye önem verilebileceğine, nelerin dikkate alınacağına karar vermede kolaylık sağlar. Genel hedefler için geçerli olan bazı ölçütler vardır. Bu ölçütler genel hedeflerin kontrolünü sağlar. Kısaca değinmek gerekirse genel hedefler: toplumsal ve kuramsal gereksinimlere cevap verebilmesi gerektiği gibi bireysel gereksinimlere de cevap verebilmelidir; demokratik ideallere uygun olmalıdır, gelişmeye dönük bir yapıya sahip olmalı ve süreklilik göstermelidir (Kısakürek, 1983).

Genel hedefler, toplumun sosyal ve siyasal ideallerinin eğitim alanına yansımaları olarak kabul edilmelidir. Genel hedeflerin sınırları ülkenin anayasasında çizilmiştir (Çelik, 2006). Yenilenen ilköğretim programlarının genel hedefleri Anayasa'nın ön gördüğü ilgili kanunlar, Millî Eğitim Temel Kanunu, Atatürk'ün eğitime ilişkin ilkeleri ve görüşleri, kalkınma plânları, şûra kararları, hükümet programları, bireyin ilgi ve ihtiyaçları, araştırma bulguları ve program değerlendirmeleri temel alınarak belirlenmiştir (MEB, 2006).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları:

“1. Genel Amaçlar

Madde 2-Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen,

koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

Alanın Kavram, İlke Ve Becerilerinin Belirlenmesi

Eğitim sürecinde, kişilik, zekâ, ilgi ve yaşantılar gibi kuvvetler etkileşim içindedir. Bu etkileşme sonucunda kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tutumları, ahlak ölçüleri, değerleri değişir. Eğitim süreci bilgiyi, öğrenme-öğretme sistemine uygulayacak kavram, ilke ve becerileri saptamayı ve uygulamayı gerekli kılmaktadır (Varış, 1994).

Kavram: İnsan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır. Yenilenen ilköğretim programları “kavram”ı iki aşamada ele almıştır. İlk aşama kavram oluşturma ikinci aşama ise kavram kazanmadır. Kavram oluşturmada kavramın benzer ve farklı yanları algılanarak benzerliklerden genellemeler oluşturulur. Kavram kazanma ise oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırma işlemidir.

İlke: Kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklayan “ilke” araştırmalar sonucu elde edilmiş genellenebilir, yol gösterici ifadelerdir.

Beceriler: Öğrencilerde öğrenme süreci sonunda kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler/yetenekler/maharetlerdir.

Yenilenen ilköğretim programlarında yukarıda belirlenen hususlar doğrultusunda kavram, ilke ve beceriler belirlenmiştir.

Öğrenme Alanları Ve Alanın Kapsadığı Kazanımların Belirlenmesi

Aynı konunun eğitim basamaklarında kademe kademe genişletilerek verilmesi; sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalık gösteren birbiri ile ilgili konuların bir arada verilmesi “öğrenme alanları”nın oluşturulmasıyla sağlanmıştır. Yenilenen ilköğretim programlarında öğrenme alanlarının belirlenmesi alanla ilgili kavram ve beceriler ile ana konuların ilişkilendirilmesi sağlanarak gerçekleştirilmiştir. Böylelikle birbiri ile ilişkili beceri, konu ve kavramların bir bütün olarak görülmesi ve dikey ekseninde ilişkilendirilmelerin yapılabilmesi kolaylaşmıştır (MEB,2006).

Planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencinin dersler bazında kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlar, yenilenen ilköğretim programlarında genellik – sınırlılık, açık-anlaşılır ve içerik ile ilişkililiği göz önüne alınarak belirlenmiştir (MEB,2006). Öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrenme çıktılarının “kazanım” olarak ifadesi yeni programların temel felsefesine uygunluk göstermektedir. Bu ifade şekli programların öğrenci merkezli yaklaşıma göre hazırlandığının bir göstergesidir.

Öğrenme Alanlarının Kapsadığı Ünitelerin/Temaların Belirlenmesi

Dersler bazında belirlenen öğrenme alanları içerisinde yer alan ana konular ünitelerdir. Ünitelerin öğrenme alanlarına dayalı olarak belirlenmesi öğrencilerde konulara ilişkin genel bir anlam çıkarmasına ve bilgi edinmesine yardımcı olacaktır (MEB,2006). Ünitelerin öğrenme alanlarına göre belirlenmesi tematik yaklaşımın kullanılmasını gerektirmiştir. Böylelikle yenilenen ilköğretim programlarında ünitelendirilmiş dersler yerine, tematikleştirilmiş öğrenme alanları bulunmaktadır. Bu da derslerin kendi aralarında ve sınıflar düzeyinde anlamlı bir bütün oluşturmasının sağlanması ve öğrenme sürecinin sağlıklı bir şekilde devamlılığının sürdürülmesine olanak sağlamıştır.

Yenilenen ilköğretim programlarında üniteler/temalar belirlenirken öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme ilkeleri (yakından uzağa, kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta), ön şart ve birbiriyle ilişkililik, birimler arasındaki anlamlı bütünlük

hususları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca üniteler/temalar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, yeteneklerini geliştirecek, amaçlar ile örtüşecek şekilde kapsamlı olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte ünitelerin/temaların alt açılımları belirlenirken alan araştırılması sırasında elde edilen bulgular, kavramlar ve beceriler esas alınmıştır (MEB,2006).

Diğer Alanlarla Bağlantılar

Yenilenen ilköğretim programlarının tematik yaklaşıma göre düzenlenebilmesi için dersler arası ilişkilendirmelerin yapılmış olması gerekmektedir. Yıldırım (1996), *“Disiplinlerarası öğretimde belirli bir kavram (ya da problem, konu) temel alınarak, bu kavrama değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınarak bütünleştirilir. Burada temel amaç, dersin konusunu teşkil eden kavramın incelenmesi olmakla birlikte, bu süreçte rol alan değişik konu alanlarının kavramla ilgili bilgi ve becerilerinin öğrenilmesi de önemlidir. Yani disiplinlerarası bir organizasyon sayesinde öğretim süreci, hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine hem de bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına yardımcı olur.”* diyerek disiplinlerarası yaklaşımın önemini ifade etmiştir. Yenilenen ilköğretim programlarının da bu yaklaşımı benimsemesi öğrencinin çok yönlü düşünmesine olanak sağlayacaktır.

Yenilenen ilköğretim programlarında dersler arası ilişkilendirmeyi sağlayabilmek için program geliştirme süreci boyunca farklı dersler için oluşturulan komisyonlar arasında iletişim sağlanmıştır. Böylelikle programların oluşumunda dersler arası ilişkilendirmeler sağlanmış oldu. Ayrıca, spor, sağlık, deprem, trafik ve ilk yardım, kariyer, insan hakları ve demokrasi bilinci gibi temel değer, tutum, bilgi ve becerilerin programlar içinde yer alması ve programlarla bir bütün haline getirilebilmesi için akademisyen ve alan uzmanlarından oluşan bir komisyon kurulmuştur (MEB,2006).

Yenilenen ilköğretim programlarında ve ders kitaplarında yeterli derecede ve uygun seviyede yer alması gereken “Atatürkçülük” ile ilgili konular yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamada akademisyen ve öğretmenlerden oluşan özel ihtisas komisyonun çalışmaları esas alınmıştır.

Kavram Haritaları Oluşturma

Özgür ve esnek bir yaklaşım olan kavram haritaları, bir konu ile ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak gösteren, kavramların nasıl algılandığını ve sentezlendiğini anlamada, ön kavramların ve alternatif kavramların belirlenmesinde ayrıca kavramsal anlamalarını değerlendirmede kullanılan şemadır (Kaya, 2003).

Yenilenen ilköğretim programlarında kavram haritaları önermeler şeklinde kavramlar arasında ilişkiler kurmayı amaçlamıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için özel ihtisas komisyonları kavram haritalarını oluşturmuşlardır (MEB, 2006).

Öğretim Etkinlikleri Ölçme Değerlendirme ve Öğretmen Kılavuzunun Hazırlanması

Bir bütün olarak Eğitim Programının başarısı, programı yönlendiren tüm hedeflerin ve dolayısıyla programda yer alan bireysel ünite hedeflerinin, öğrenciler tarafından kazanılmasına bağlıdır. Öğrencilerin programlarca belirlenen hedefleri kazanıp kazanmadığını belirlemek için değerlendirme yapılır. Yapılacak değerlendirme, aynı zamanda her öğrencinin bireysel olarak elde ettiği başarının derecesini de ortaya koymaktadır. Değerlendirmenin ancak hatasız ya da az hatalı olması değerlendirmede kullanılan ölçümlerin değerlendirme amacı ile ilgili ve o amaç için yeterli olmasını ve uygun bir ölçüt seçilmesini gerektirir. Değerlendirme ilke ve yöntemleri, hem bütün olarak programın hedefleriyle hem de programdaki bireysel ünitelerin öğrenme amaçlarıyla doğrudan ilgili olması gerekir. Aynı zamanda, değerlendirme süreci, soyutlanmış bir süreç olarak düşünülmeyip, eğitim programının öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmalıdır (Kayabaşı,2007).

Yenilenen ilköğretim programlarında değerlendirme sadece sonucu değil süreci ele alan bir yaklaşımla yer almış ve buna göre hazırlanan ölçme teknikleri kullanılmıştır. Bunun için sonucun değerlendirilmesine yönelik klasik yöntemler “çoktan seçmeli”, “kısa cevaplı”, “doğru-yanlış” testler yanında, sürecin değerlendirilmesine yönelik olarak sınıf içi etkinliklere katılma, grup çalışmalarına katılma, sorumluluk alma vb. yaşam becerileri için gözlem formları, gelişim dosyaları (portfolyo) gibi araçlar da yeni öğretim programlarında yer almıştır (MEB,2006).

Paydaşlarla Paylaşım

Programlarla ilgili görüş almak ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeleri yapmak için üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili genel müdürlükleri ve daire başkanlıkları, özel ve resmi eğitim kurumları, yöneticiler, müfettişler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve sivil toplum kuruluşları ile toplantılar yapılmıştır (MEB, 2006).

Materyal Geliştirilmesi

Öğretim araç gereçlerinin kullanımı eğitim açısından öğretmene, öğrenciye, dersin işlenişine ve eğitimin genel ve özel hedeflerine ulaşma bakımından birçok faydayı beraberinde getirir. Öğretim araç gereçlerinin eğitim öğretim sürecindeki eğitsel amaçların gerçekleştirilmesinde doğrudan etkileri vardır ve bu etkiler öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanmalarının önemli nedenlerini oluşturmaktadır. Öğretimde araç gereç kullanımı öğrencilerin derse karşı olan ilgisini artırır, öğrencileri aktifleştirir, bireysel niteliklerine uygun örneklendirme yapmasını sağlar, başarılarını artırır, gerçek öğrenme deneyimi yaşatır, eleştirel düşünmesine yardım eder, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirir. Öğretim araç-gereçlerini kullanmak, öğretim programlarının uygulamada başarılı olmasına da yardımcı olmasının yanı sıra dersi sıkıcılıktan kurtararak dersin işlenmesini daha zevkli hale getirir, zaman kullanımını önemli ölçüde azaltır ve derslerin verimini artırır (Kazu ve Yeşilyurt, 2008).

Öğretim materyallerinin seçimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar; öğretim hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri, öğretim ortamı, araçların özellikleri, gereçlerin tasarım özellikleri, öğretmen tutumları, becerileri, maliyet, zaman ve elde edebilirliktir. Bu faktörler öğretme- öğrenme sisteminin unsurları olup, karşılıklı etkileşim içindedirler. Yenilenen ilköğretim programlarında öğretim materyallerinin etkin bir şekilde hazırlanmasında ve seçilmesinde şu hususlar gözönünde bulundurulmuştur (MEB,2006):

- Materyalin program ile uyumlu ve programları destekleyecek nitelikte olması
- Materyalin içerdiği bilgilerin doğru ve güncel olması
- Materyalde kullanılan anlatım türünün açık ve anlaşılabilir olması
- Materyalin öğrenciyi güdüleyici ve ilgisini çekici nitelikte olması
- Materyalin öğrencinin derse katılımını sağlayabilir nitelikte olması
- Materyalin teknik özellikleri açısından yeterli olması
- Materyalin etkinliği hakkında önceden elde edilmiş bilgilere sahip olunması
- Materyal içerik açısından tarafsız ve öğretimsel nitelikte olması

- Materyal kullanımı için gerekli kullanım kılavuzları (öğretmen-öğrenci) ve yazılı dokümanların olması
- Ders kitaplarının, içerik olarak araştırma, plânlama, uygulama, eğitim teknolojilerinden yararlanma ve değerlendirme kılavuzu olacak, sonuçta öğrenci edindiği bilgi ve beceriyle kendisini değerlendirecek, öğrenmeyi öğrenecek ve hayata geçirecek nitelikte olması
- Öğrenci ders kitaplarının , içerisine yazı yazılabilen, resim ve şekil çizilebilen, boyama yapılabilen, düşünce ve oyun işlemlerinin yapılabildiği defter benzeri bir öğretim aracı olması
- Öğretmen kılavuz kitabı, öğretmenlerin eksik kalan bilgi ve becerilerini geliştirmek; aynı zamanda yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden onları haberdar etmek, daha yönlendirici bir konuma getirecek ve işini kolaylaştıracak şekilde hazırlanması

Programların Onaya Sunulması

Hazırlanan yeni öğretim programlarının onayı için Talim ve Terbiye Kurulu programı incelemiş, inceleme sonucunda gerekli görülen düzeltmeler yapılarak programlar onaylanmıştır (MEB, 2006).

Yeni Programların Uygulanması ve İzlenmesi

Yenilenen ilköğretim programlarının ülke çapında uygulamasına geçmeden önce altı pilot ilde 120 okulda denemesi yapılmıştır. Bu amaçla her ilde proje yürütme ekipleri kurulmuştur. Proje faaliyetlerinin yürütme süreci konusunda 21-25 Haziran 2004 tarihleri arasında pilot uygulama yürütme ekiplerinin eğitimleri plânlanmıştır (MEB, 2006).

Yeni Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Program değerlendirme, tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreçtir (Sağlam ve Yüksel, 2007).

Programların etkililiği hakkında karar vermek amacıyla yapılan program değerlendirme çalışmalarında veriler genellikle; öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesi (genellikle düzey belirleme ve izleme testleri yoluyla), paydaşların programlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (genellikle anket ve görüşme teknikleri kullanılarak), program değerlendirme uzmanlarının görüşleri (genellikle gözlem sonuçları kullanılarak), programlarla

ilgili belgelerin, yazışmaların, yönetmeliklerin incelenmesi (yazılı kaynakların incelenmesiyle) yoluyla toplanır (MEB, 2006).

Yenilenen ilköğretim programlarının değerlendirilmesi, programların deneme aşamasından başlayarak başta üniversiteler olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından halen sürdürülmektedir.

Programların değerlendirilmesi için yapılan çalışmalardan birkaçı aşağıda özetlenmiştir:

- **Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı:** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının Eğitim Fakültelerinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan toplam 25 profesöre gönderdiği 14.11.2005 tarihli çağrısı ile 02.12.2005 günü Eskişehir’de toplanan Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu, 2005-2006 öğretim yılında ilköğretimde uygulanmaya başlanan yeni eğitim programını tartışarak programla ilgili görüşlerini açıklamış ve bu görüşleri ilgili çevrelerle paylaşmıştır.
- **İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Değerlendirme Sonuçlarının Ortaöğretimle Paylaşılması Çalıştayı:** Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü’nce düzenlenen çalışmaya 30 farklı üniversiteden 91 akademisyen, Bakanlık birimlerinde çalışan alan uzmanları, 9 ilköğretim müfettişi, 8 okul yöneticisi, 37 öğretmen, 9 veli, 9 okul-aile birliği başkanı ve 45 öğrencinin katılımıyla 9 branşta ve 136 oturumda gerçekleştirilmiştir. Çalıştay 21 - 23 Mayıs 2008 tarihlerinde Başkent Öğretmenevi’nde gerçekleştirilmiştir. Açılışı dönemin Milli Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK’in yapmıştır. Çalıştay boyunca öğretim programları ve ders kitaplarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalıştay boyunca yapılacak fikir alışverişlerinin ardından ulaşılabilecek sonuçlar kitap haline getirilerek başta Ortaöğretim Genel Müdürlüğü olmak üzere Bakanlığın ilgili birimleri ve kamuoyu ile paylaşılacaktır.
- **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme:** Tekişik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfı ile Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliğinde düzenlenen Sempozyum için Şubat 2005 tarihinde gerekli duyurular yapılmış ve Nisan ayında bildiri özetleri toplanmıştır. Sempozyuma üniversitelerimiz, eğitimle ilgili kişiler ve kuruluşlar büyük ilgi göstermiş ve 150'ye yakın bildiri talebi gelmiştir. Hakemler ve

Düzenleme Kurulu tarafından yapılan incelemeler sonucunda, 28 bildiri sunulmaya değer bulunmuştur. Ayrıca, her oturum konusu için en az bir çağrılı bildiri olmak üzere toplam 9 çağrılı bildiriye de yer verilmiştir (Kasım 2005).

- **Yenilenen İlköğretim Programlarının Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elemanlarıyla Paylaşım Çalıştayı:** Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu'nun birlikte düzenlediği çalıştay 25-28 Ocak 2006 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirildi. Üç gün süren çalıştaya eğitim fakültelerinden 300 öğretim elemanı katılmıştır. Çalıştayda yenilenen ilköğretim programlarının tanıtılmasının yanı sıra 2004-2005 eğitim öğretim yılında yapılan pilot uygulamalarının değerlendirilmesi yapılmıştır.
- **Öğretim Programlarını (İlköğretim 1-5. Sınıflar Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen Ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) Değerlendirme Raporu:** Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nca 2005 yılında pilot uygulamaların değerlendirilmesi yapılmıştır. Pilot uygulamalarını değerlendirme raporu her bir ders için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Raporların her birinde, önce program taslak kitapçığının değerlendirilmesi, ikinci olarak programlardaki ünitelerin değerlendirilmesi, üçüncü olarak öğretimin değerlendirilmesi, dördüncü olarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi ve beşinci olarak da öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile ilgili müfettiş gözlemleri ele alınmıştır. Dersler ile ilgili raporlarda, her sınıf düzeyi ile ilgili değerlendirme ayrı ayrı yapılmıştır.
- **Öğretim Programları İnceleme Ve Değerlendirme:** Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi bünyesinde uygulamaya konulan Eğitim Reformu Girişimi Projesi temel derslerdeki yeni öğretim programlarına ilişkin değerlendirme çalışması yapmıştır. Prof. Dr. Petek Aşkar'ın başkanlığında üniversite öğretim üyeleri tarafından hazırlanan rapor Haziran 2005'te kamuoyunun paylaşımına sunulmuştur.

2.2.2. Programların Özellikleri

Yenilenen ilköğretim programlarının yaklaşımı programların temelleri, programların öğeleri, programların içeriği, öğretme-öğrenme durumları, değerlendirme ve ortak temel becerileri başlıkları altında belirtilerek belli başlı özellikleri verilmiştir (MEB, 2006).

Programların Temelleri

İnsan sosyal bir varlıktır ve sosyalliğinin dayandığı bazı temelleri vardır. Değerler, tutumlar, amaçlar, yaklaşımlar bu temeller arasında birkaçıdır. Toplumda nasıl yaşanacağını ve toplumun geleceğini belirleyen bu temellerin eğitim sistemlerine de yön vermesi beklenmektedir. Çünkü eğitim sistemleri de ülkelerin geleceğini belirleyen temel bir taşıdır.

Eğitimle etkileşmesi gereken değerler, tutumlar, amaçlar, yaklaşımlar programlarda da yerini almaktadır.

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,
- 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.

Bireysel Temeller

- Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- Öğrencinin kişisel mutluluğunu ve başarıma 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.

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.

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.

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,
- Şartlandırmaya karşı olma,
- Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme.

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 .

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.

Değerlendirme

- 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.

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

2.2.3. Programların Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar

Yeni öğretim programının hedeflediği gereklilikleri gerçekleştirebilmek için üzerine kurduğu bazı temel yaklaşım ve ilkeler vardır. Bunlar; yapılandırmacılık, aktiflik, öğrenci merkezilik ve tematik yaklaşımın yanı sıra çoklu zeka kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarıdır.

Yapılandırıcılık

Temeli 18. yüzyıla kadar dayandırılabilen yapılandırıcılık bir öğrenme felsefesidir. Yapılandırıcılık üzerine çalışan ve bu fikri geliştiren ilk önemli kişiler ise Jean Piaget ve John Dewey'dir. Yapılandırıcılık; karşımıza çıkan yeni bilgileri eski bilgilere bağlı olarak ve onlarla ilişkilendirerek öğrenmedir (Koç ve Demirel, 2004).

Öğrencinin okuduğunu anlama, öğrendiklerini bütünleştirme, karşılaştırma ve günlük yaşama uyarlamada başarısını artırdığına inanılan yapılandırıcı felsefe eğitim önceliklerini öğrencinin öğrenmesine dayandırmaktadır.

Yapılandırıcı felsefe; öğrenciyi merkeze alan, düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiklerini anlamlandıran öğrenciler yetiştirmeyi temel alan bir sistemdir. Bu felsefenin bilgi aktaran öğretmen, bilgiyi dışarıdan (öğretmen, kitaplar vs.) hazır olarak alan öğrenci, ders kitabına bağlı bir öğretim şekli olan klasik sisteme göre daha başarılı bir sistem olduğu görünen bir gerçektir (Kıldan ve Temel, 2008).

Öğrenme kuramı açısından: insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşım. Öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırmaları. Anlamlandırma ile deneyim arasında sıkı bir bağ vardır. Öğrencilerin deneyimlerine dayalı bilgileri geçerli, geçersiz veya eksik olabilir. Öğrencinin bilişsel yapısını düzenlemesi ancak anlamlandırma sonucu mümkündür. Felsefi açıdan: bilginin doğasını açıklamaya çalışan bir yaklaşım (Arslan, 2007).

Okulda yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasında öğretmenler ve öğrenciler konuya ya da derse değil, öğrenme üzerine yoğunlaşmalıdır. Öğrenciler karşılaştıkları yeni bilgileri sadece mevcut bilgileri çerçevesinde anlamlandırırılar. Dolayısıyla yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme, mevcut bilgiyle yeni bilgi arasında yapılan ilişkilendirme sonucu yeni anlamlar oluşturdukları aktif bir süreçtir. Öğrencinin anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için bu aktif süreci kendi oluşturmalı, yeni bilgileri var olan zihinsel yapısı üzerine aktif bir biçimde yerleştirmelidir. Böylece yeni bilgi hafızasının bütünleştirici ve yararlı bir parçası olabilir. Öğrencinin eski anlayışlarıyla yeni fikirleri arasındaki yaptığı çıkarımı, ayrımı ve ilişkileri kendisi oluşturmadığı sürece yeni öğrendiği bilgileri ezberlenmiş bilgi olmaktan öteye gitmez ve ezberlenmiş bilgi ise çok çabuk unutulur (Aydın, 2006).

Yapılandırmacı Görüşün Temsilcileri (Arslan, 2007):

Giambattista Vico(1678-1744): Yapılandırmacılıkla ilgili düşünceleri çağımızdaki modern yapılandırmacılığın anlamına temel atmış olan Vico, insanların yalnızca kendi başlarına inşa ettikleri şeyleri açıkça anlayabildikleri görüşünü savunmuş, “bir kişi ancak bir şeyi açıklayabiliyorsa onu biliyordur” demiştir.

Jean-Jaques Rousseau (1712-1778): Rousseau yapılandırmacılığı psikoloji alanından eğitim alanına aktararak, en uygun eğitim programının, çocuğun doğal merakının, öğrenme ve bilme arzusunun önünü açabilen program olduğunu söylemektedir. Rousseau’a göre müfredat yetişkinler tarafından çocuğa dayatmamalı, öğrenci merkezli olmalı ve gelişimin belli aşamalarındaki çocuğun ilgisini ve merakını yansıtmalıdır.

Immanuel Kant (1724-1804): Kant’a göre öğrenenler aldıkları bilgiyi geçmiş bilgileriyle ilişkilendirirler ve kendi yorumlarını katarak aktif bir süreçle bilgiyi kendilerine mal ederler.

Jean Piaget: Piaget’e göre, öğrenme keşife dayalı bir süreçtir. “Anlamak keşfetmektir ya da yeniden keşfederek yeniden yapılandırmaktır. Bu itibarla geleceğin bireylerinin yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmelerinde bilgiyi yapılandırmak önem taşımaktadır.” diyen Piaget’e göre çocuklar, gerçek bilgiye ulaşabilmek için sonrasında doğru olarak kabul etmeyebilecekleri fikirleri kabul etme basamaklarından geçmelidirler. Çocuklar, kendilerini özgür hissedebildikleri etkinliklerde, ilgilerini çeken aktiviteleri içeren ilişkileri ve fikirleri sınıf ortamında keşfetmelidirler. Anlamlandırma, aktif katılım yoluyla adım adım inşa edilir. Böylece Piaget, bilginin “gerçekliğin edilgin bir kopyası” olmadığını, daha doğrusu bireyin zamanla başardığı etkin bir yapılanma (construction) olduğunu kabul etmekte ve bu konuda şöyle söylemektedir: “Bir nesneyi bilmek onu kopyalamak demek değildir, nesne üzerinde veya onunla yerine getirilebilecek dönüşüm sistemlerini kurmaktır... Bilgi, bu durumda, giderek yeterlik kazanan bir dönüşüm sistemidir”.

John Dewey: Dewey’e göre eğitim, öğrenenin kendisi için anlamlı ve önemli olan deneyimler çıkardığı durumlara bağlıdır. Bu durumlar, öğrencilerin materyalleri ustalıkla kullandığı sınıf gibi toplumsal ortamlarda ortaya çıkar ve böylece bilgilerini beraberce inşa eden öğrenen topluluğu oluşur.

Bruner: Bruner'in öğrenme ile ilgili görüşleri de yapılandırmacılık yaklaşımına ışık tutacak türdendir. Bruner'e göre öğrenme, öğrencilerin yeni kavramları var olan bilgiye dayandırabilecekleri sosyal bir süreçtir. Öğrenci yeni tecrübeleri kendisinde var olan zihinsel yapılarla bütünleştirmek amacıyla bilgiyi seçer, hipotez oluşturur ve kararlar verir. Öğrenene anlamlar sağlayan, tecrübe edecekleri yapılar sunan ve verilen bilgilerin sınırlarını aşmasına olanak sağlayan bilişsel yapılardır. Ona göre, öğrencilerin yeni ilkeleri kendi başlarına öğrenmeye teşvik edilmeleriyle geliştirilen bağımsızlık duygusu etkili öğretimin özünü teşkil etmektedir. Ayrıca öğretim programları, öğrencilerin yeni öğrendiklerini önceden öğrendiklerinin üzerine inşa etmelerine olanak sağlayan spiral bir yapıda düzenlenmelidir. Kısacası Bruner'in teorisini şekillendiren ilkeler şunlardır. - Eğitim öğrenciyi istekli ve öğrenmeye açık (hazır bulunuşluk) hale getiren yaşantıları desteklemelidir. - Eğitim öğrencinin kolaylıkla anlayabileceği şekilde yapılandırılmalıdır. (spiral yapılandırma) - Eğitim edinilen bilginin farklı durumlarda kullanılmasını kolaylaştıracak biçimde tasarlanmalıdır.

Vygotsky: Vygotsky, çocukların bilimsel kavramları, kendi görüşleri ile yetişkin görüşleri arasındaki çatışma sonucu öğrendiklerine inanır. Yetişkin dünyasından kendisine sunulan bir kavramla, çocuk yalnızca yetişkinin ne söylediğini ezberleyecektir. Çocuk, onu kendi ürünü haline getirmek için kavram ve ona sunulan fikirle olan bağlantısını kullanmalıdır. Ama Vygotsky'ye göre olağan görüşler ve bilimsel kavramlar arasındaki ilişki her zaman doğrusal bir gelişim izlemez. Aksine, önceki kavramlar ve öğretilen bilimsel kavramlar iç içe girer ve çocuk daha önceki genellemelerinden edindiği düşünceleri ve kendisine sunulanları kullandıkça bu kavramlar birbirini etkiler.

Yukarıda sayılan isimler dışında, Ernst von Glasersfeld (1917), Heinz von Foerster (1911-2002), Paul Watzlawick (1921), Francisco J. Varela (1946-2001) ve Humberto R. Maturana (1928) gibi bilimciler yapılandırmacılığın günümüzdeki çağdaş temsilcileri olarak sayılabilirler (Arslan, 2007).

Eğitimde Yapılandırmacılık

Davranışçı yaklaşım, öğretmen merkezli olup öğrencinin öğrenmesini onun zekası, bilgi düzeyi ve pekiştirilmesine bağlarken; yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezlidir ve

öğrencilerin çevreleriyle etkileşimleri sonucunda kendi bilgilerini oluşturduklarını iddia etmektedir.

Günümüzde yapılandırmacılığın eğitim üzerindeki etkileri, yayınlanmış çeşitli programlar ve eğitim uygulamalarında görülmektedir. Takım turnuvaları, öğrenci takımları başarı bölümü, yap-boz ve öğrencinin öğrenciye ders vermesi gibi işbirliğine dayalı öğretme stratejilerinin yaygın bir şekilde kullanılmasıyla okullarda sosyal yapılandırmacı uygulamalara da sık sık rastlanır oldu (Arslan, 2007). Bu stratejilerde göze çarpan nokta öğrencilerin beraber çalışmaları ve birbirleriyle olan etkileşimleridir.

Geleneksel eğitim anlayışında sık rastlanan homojen seviye gruplarını yapılandırmacı sistem reddetmiştir. Yapılandırmacı sistemle eğitim veren öğretmenler daha büyük öğrencileri, yetişkinler ve daha ileri düzeydeki öğrencileri eğitimde kendilerine yardımcı olarak kullanmışlardır (Arslan, 2007).

Arslan(2007) makalesinde yapılandırmacı bir öğretmenin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Bilginin tek kaynağı değil, öğrencilerin öğrenebileceği kaynaklardan biri olmak.
2. Öğrencileri kendilerine önceden var olan düşünceleriyle zıt olan deneyimleriyle uğraştırmak.
3. Öğrenci tepkilerinin dersi yönlendirmesine izin vermek ve öğrencilerin ilk tepkilerinin ayrıntılarını araştırmak Soru sorduktan sonra öğrencilerin biraz düşünmelerine izin vermek.
4. Düşündüren, açı uçlu sorular sorarak soru sorma isteğini teşvik etmek. Öğrenciler arasında düşündüren tartışmalar teşvik etmek.
5. Görev verirken “sınıflama” “analiz etme” ve “oluşturma” gibi bilişsel terminoloji kullanmak.
6. Öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini kabul ve teşvik etmek, sınıf kontrolüne izin vermeye istekli olmak.
7. Elle kullanılan ve etkileşimli fiziksel araç –gereçlerle birlikte ham verileri ve ana kaynakları kullanmak.
8. Bilmeyi, bulma sürecinden ayırmamak.
9. Öğrencilerden açık ifadeleri alma konusunda ısrar etmek. Öğrenciler ancak anladıklarını ifade edebildikleri zaman gerçekten öğrenmiş olurlar.

Değerlendirme geleneksel standart testlerle yapılabilir, ama daha farklı öneriler de vardır. Her grup değerlendirme için birlikte çalışabilir, konuları gözden geçirebilir, ama bir gruptan rast gele bir öğrenci diğer grubun elemanlarına kısa sınav (quiz) yapabilir. Öğrenciler kendileri için bir anlam oluştururken grup etkileşimi önemlidir. Böylece gruptaki bir bireyin

öğrendikleri diğer bireyin öğrendikleriyle aynı olmalıdır. Ayrıca öğretmen ne öğrendiklerini ölçmek için her grubu bir birim olarak değerlendirebilir (Arslan,2007).

Tematiklik

Yeni ilköğretim programlarında yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığa uygun olarak tematik yaklaşım benimsenmiştir. Üniteler yerine daha kapsamlı öğrenme alanlarını içeren temalar belirlenerek çeşitli disiplinler ile ara disiplinler arasında bağlantılar kurulmuştur (Acat, Ekinci, 2005). Tema, disiplinler üstü bir kavramdır. Disiplinlerde bulunan belirli bir alanı kapsadığı için birleşik bir yapıdır.

Akademik anlamda öğretme becerileri, bilgiyi aktarmayı hedeflerken; tematik yaklaşım konuları öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir. Bundan dolayı disiplinler arası bir yol izlenmektedir.

Disiplinler arası öğretim farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri anlamlı bir biçimde bir araya getirmek ve kullanmakla ilgilidir (Yıldırım, 1996). Tematik yaklaşımla farklı derslere ilişkin konular birbirleriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilir. Farklı alanlara ilişkin konuların anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesi ve bireyin etkin bir biçimde öğrenme yaşantılarının içinde olması öğrenmenin daha sağlıklı gerçekleşeceğini gösterir. Farklı disiplinleri birleştirme, okulun çalışma süresi içinde konuları gereğinden fazla yığılmasını ve zamanın giderek parçalanmasını önlemeye yönelik bir çabadır (İşler, 2004). Yeni ilköğretim programlarında tematik yaklaşımın seçilmesinde rol oynayan etkenler şöyle sıralanmıştır (MEB, 2005c):

Bireysel farklılıkları olan öğrencileri motive ederek çalışma potansiyellerini dolayısıyla kendilerine olan güveni arttırmak ve bu durumun farklı derslere yansımaları sağlamak,

Öğrencilerin farklı bakış açılarını yakalayarak onlara saygılı olmalarını sağlamak,

Öğrencilerin çevrelerini tanımalarını, çevreyle olan bağlarını ve fark yaratabileceklerine ilişkin farkındalıklarını arttırmak,

Öğrencilerin katılacakları etkinliklerle bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak,

Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmek,

Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamak,

Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının iyileşmesini sağlamak.

Tematik yaklaşımın uygulanabilmesi için öncelikle çocukların dünyası tanınmalıdır. Buna göre belirlenecek temaların ilgi çekici olmasına özen gösterilmelidir. Öğrenciler temalara ilişkin çeşitli sorunlarla karşılaştıklarında bunları çözebilmek için temalara ilişkin bilgi toplayacak ve bu sayede beceri kazanacaklardır (MEB, 2005c).

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişsel yaklaşıma (cognitivism) dayanmaktadır. Aktif öğrenmede öğretim süreci değil öğrenme süreci önemlidir. Açıköz (2003) de buna dikkat çekerek; “aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı bir öğrenme sürecidir” demiştir.

Aktif öğrenme yaklaşımının etkinlik temelli olduğu, bireye psikomotor becerilerle birlikte bilişsel davranışlar kazandırdığı söylenebilir. Öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi hazır bir şekilde alması ve onu öğrenmeye çalışması ezberden öteye gitmez. Bu konuda yapılan bir araştırmada, aktif öğrenmenin gerçekleşmesini isteyen öğretmenlerin, öğrencilerinin kendilerini içinde güvende hissedecekleri ve farklı deneyimleri kazanacakları, farklı aktivitelerde bulunacakları bir öğrenme ortamının sağlanmasına öncelik vermelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bir diğer araştırma ders içi etkinliklerin öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını arttırdığını, motivasyonlarını pozitif yönde etkilediğini, derse aktif katılımlarını sağladığını ve sosyalleşme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. O halde etkinlik odaklı ve aktiflik ilkesine dayanan derslerin öğrencilerin ilgi istek ve ihtiyaçlarını daha fazla karşıladığını ve bu nedenle daha fazla verim alındığını söylemek yanlış olmaz (Gömleksiz ve Kan; 2007).

Aktif Öğrenmede (Ercan,2004):

- Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayrılır.
- Öğrencilerin öz denetim geliştirme yolları iyileştirilir.
- Farklı öğrenme biçimleri için farklı programlar oluşturulur.
- Yaşam boyu öğrenme sağlanır.

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

Öğrenci Merkezlilik

Yeni ilköğretim programlarında esas alınan bir diğer ilke öğrenci merkezliktir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrenme yaşantılarının öğrencilerin ilgi, istek, beceri ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Yeni ilköğretim programları ile eğitimde vurgu ‘öğretme’ den ‘öğrenme’ye kaymıştır. Bireyin öğrenmesi esas alınarak; ilgileri, beklentileri ve öğrenme stilleri önem kazanmıştır. Bu nedenle ders içerikleri konu bakımından hafifletilip, etkinlikler bakımından zenginleştirilmiş ve öğrenci merkezli hale getirilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle derslerde katı bir sınıf ortamından ziyade öğrencilerin eğlenmeleri sağlanarak, onlara farklı öğrenme ortamları sunulmuştur. Öğrenci merkezli eğitimin amacı, öğrenciye kendi öğrenme stilini tanıma becerisi kazandırarak, güçlü ve zayıf yönlerini belirleme imkanı sunmaktır. Böylece birey hem öğrenmeyi öğrenecek hem de kendi öğrenmesinden kendisi sorumlu olacaktır. Öğrenci merkezli eğitimle bireylere zamanı etkili kullanma, ekip çalışması yapabilme, bilgi toplama-işleme, teknolojiyi kullanma, sorun çözme gibi bazı temel becerileri kazandırmak mümkündür (Gömleksiz ve Kan; 2007).

Öğrenci merkezli anlayışta bireyin kendisini öğrenme sürecinin asıl parçası olarak görmesi öğrenmeyi hızlandıracaktır. Öğrenmeyi kendi kendine gerçekleştirebildiğini hissettiği zaman, artık diğer aşamalarda öğretmenin veya ailenin yönlendirmesine gerek duymayacaktır. Kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda, kendi öğrenme ortamını kendi oluşturarak bilgiye ulaşma becerisini kazanacaktır.

Çoklu Zeka Kuramı

Günümüz dünya eğitim sistemlerinin birçoğunda yerini almış olan bu kuram, kişilerin küçük yaşlardan itibaren yeteneklerini keşfetmelerini ve başarılarını kendi yetenekleri doğrultusunda kazanmalarını amaçlamıştır.

Gardner okullarla ilgili yaptığı çalışmalarında eğitimde sadece dil ve mantık-matematik olmak üzere iki sembolün önemli görüldüğünü; diğerlerinin ise okul ve eğitim dışında bırakıldığını belirlemiştir. Yani bireylerin dilsel ve mantıksal kapasiteleri en fazla önemsenen özellikleri olmuştur. Ancak bireylerin sayısal becerileri kadar nota ve ritimleri ya da renkleri ve çizgileri doğru kullanma becerileri de zeka belirtisi olarak kabul edilmelidir (Gömleksiz ve Kan; 2007). Bu düşüncesiyle Gardner, öğretim programlarındaki resim, müzik, beden eğitimi... gibi dersleri yok saymıştır. Çoklu zeka kuramı, eğitim sistemlerinde yerini yönlendirme olarak alabilmenin dışında bir öğrenme yöntemi değildir. Müzik zekasına sahip bir öğrenci matematik dersi, matematik zekasına sahip bir öğrenci müzik dersi alamaz gibi bir düşünce hiçbir eğitim sisteminde görülmemiştir. Yahut; müzik zekasına sahip bir öğrencinin toplamayı notalar eşliğinde, matematik zekasına sahip bir öğrencinin notaları dört işlem kullanarak öğrenmesi ise mümkün görülmemektedir.

Gardner çoklu zeka kuramını yeni eğitsel yöntemlerin düşünülmesi için ortaya çıkarmıştır. Gardner insan beyninin modüler bir yapıya sahip olduğunu ve beyinde dilsel, sayısal, görsel olmak üzere pek çok sembol sistemlerinin kullanıldığını ve psikolojik işlemler gerçekleştiğini savunmaktadır (Özyılmaz ve Güzin, 2005). Gardner'ın bu kuramını eğitim sistemimizde rehberlik servislerinde, yönlendirme alanında kullanarak öğrencinin sahip olduğu zekayı daha iyi hale getirme, zayıf olanı ise geliştirme amacı güderek kullanmak yerinde olacaktır.

Gardner'ın belirlediği sekiz zekâ alanı şunlardır (Köksal, 2006):

Sözel/ dilsel zeka: Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir.

Mantıksal/ matematiksel zeka: Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle tanışma, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerisidir.

Görsel/ mekansal/ uzamsal zeka: Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir.

Bedensel/ kinestetik zeka: Hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir.

Müziksel/ ritmik zeka: Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir.

Sosyal/ kişilerarası zeka: Grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir.

Kişisel/ öze dönük zeka: İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir. Diğer zeka türlerinin tümünü kapsar.

Doğacı/ varoluşçu zeka: Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir.

Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim

Öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalar ve gelişen bilgiler doğrultusunda öğrenmenin kişiye özgü olduğu gerçeği herkes tarafından kabul görmektedir. Bu konuda uzmanlar “öğrenme parmak izi kadar kişiye özgüdür” demektedirler.

Her bireyin kendine özgü anlama, algılama ve olaylara yaklaşım tarzı vardır. Bireysel farklılıklar dikkate alınmayıp bireylerin aynı öğrenme sürecine tabi tutulması onların yetenekleri önündeki duvarlar olur. Belirli bir öğretim uygulaması sırasında bazı öğrencilerin hiç zorlanmamalarına karşın bazılarının zorlanmalarının ya da bazılarının başarılı olmalarına karşın bazılarının başarısız olmalarının altında yatan temel sebep bireysel farklılıklardır (Gömleksiz ve Kan, 2007).

Bir öğretim uygulamasının hedef kitlesindeki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal toplumsal ve fizyolojik özellikleri ve bu özelliklere dayalı ihtiyaçları karşılanabildiği oranda başarıya ulaşacağı belirtilmektedir. Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme süreci bireyin öğrenilecek bilgiyi duyu organlarıyla almasıyla başlar. Duyu organlarına gelen uyarımlar alındığı duyu organına göre farklılaşır. Bu uyarılardan bazıları birey tarafından işleme tabi tutulur ve algı haline gelir bazıları ise dikkate alınmaz. Bireyin neyi kabul edip etmeyeceğini; yani hangi duyumu ön plana çıkarıp hangisini geri plana iteceğini bireyin o anki ilgisi, ihtiyaçları ya da uyarıcının şiddeti belirler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta her bireyin farklı ilgi ve ihtiyaçlarının ve geçmiş yaşantılarının bulunduğu gerçeğidir. Çünkü bu unsurların hepsinin bireysel farklılık olduğu kabul edilebilir (Gömleksiz ve Kan, 2007).

Eğitim sürecinde öğretmenler öğrencileri yetersizliklerine göre sınıflandırmaktan çok, öğrencilerini tanımaya, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini belirlemeye çalışmalıdırlar. Günümüzde okulların, öğrencilerinin sahip olduğu bireysel özellikleri ortaya çıkarabildiği ve onlara uygun biçimde hazırlanacak öğretim etkinliklerini sunabildiği ölçüde eğitimde fırsat eşitliğini ve başarıyı yakalamış sayılacakları akıldan çıkarılmamalıdır (Güven, 2007).

Öğrenme–öğretme sürecinde, öğrencinin etkin bir biçimde katılımı olmadan öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmesi olanaklı görünmemektedir. Öğrencinin öğrenme–öğretme sürecine etkin bir biçimde katılma derecesini belirleyen değişkenler ise, öğrenme güdüsü, önkoşul öğrenmeler ve ipuçlarıdır. Öğretmenlerin istenilen öğrenme ürünlerini elde edebilmeleri için öğrenme–öğretme sürecinde öğrenenin etkin katılımını belirleyici işlevleri olan bu değişkenleri olumlu yönde etkileyecek öğretim etkinlikleri düzenlemesi gerekir (Güven, 2007).

Bireysel farklılıklara duyarlı öğretimin sonuçları hem öğreneni hem öğretene memnun edici olsa da uygulamada zorluklar yaşandığı kesindir. Bu zorluklar bazen bireysel farklılıkların dikkate alınmaması sonucunu doğurmaktadır. Böylelikle öğretene tek tip bir yöntemle tüm öğrencilerin aynı süre içinde aynı kazanıma ulaşmasını beklemektedir. Ölçme ve değerlendirmesini de buna göre yapmaktadır. Bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı bir öğretimin sonuçları ise üzücü olabilmektedir.

2.2.4. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (MEB, 2009a)

Hayat bilgisi dersi, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarında yer almıştır.

Hayat bilgisi programı hazırlanırken aşağıda belirtilen **ilkeler** benimsenmiştir:

- Hayat bilgisi dersi programı, öğretmen ya da konu merkezli değil, çocuk merkezli olmalı; çocuğun bakış açısını yansıtmalıdır.
- Öğrenci kendisine sunulan bilgileri ezberleyerek, edilgen bir biçimde öğrenmeye çalışmak yerine, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalıdır. Kendisine sunulan uyaranları yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bilgiyi bizzat kendisi yapılandırmalıdır.
- Program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimleriyle örtüşmelidir. Hızla değişen ve eskiyen, genellikle de çocuğun yaşamında herhangi bir karşılığı olmayan bilgilere programda yer verilmesi gerekmez.
- Program, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmalıdır. Olabildiğince çok miktarda bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik olmalıdır.
- Hayat bilgisi dersleri yetişkinlere özgü bir “ciddiyet” içinde geçmek zorunda değildir. Aksine, okul ve ders programları çocuğun eğlenme gereksinimini de karşılamalıdır. Bu anlayışla, hayat bilgisi dersi çocuklar için oldukça eğlenceli ve çocukların zevkle katıldıkları bir ders olmalıdır.
- Olaylar ve olgular yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Olgular, analitik ve atomistik bir yaklaşımla değil, çocukların gelişimsel özelliklerine de uygun bir biçimde bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınarak incelenmelidir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında geliştirilmekte olan diğer derslerin programlarıyla hayat bilgisi dersi programının bütünleştirilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Atatürkçülük ve ara disiplinlerle (psikolojik danışma ve rehberlik, spor kültürü ve olimpik eğitim, afetten korunma ve güvenli yaşam, kariyer bilinci geliştirme, insan hakları ve

vatandaşlık, sağlık kültürü, girişimcilik, özel eğitim) program arasındaki bağlantılar kurulmuş, programın bütünlüğü gözden geçirilmiştir.

Bu programın **vizyonu**, hayat bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla,

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- **Mutlu** bireyler yetiştirmektir.

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle “**birey**”, “**toplum**” ve “**doğa**” olmak üzere üç ana **öğrenme alanı** belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleri ve değişim iç içedir; bunlar sadece eğitim-öğretim amacıyla yapay olarak birbirinden ayrılabilir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç **tema** belirlenmiştir. Programda tema adları; “**Okul Heyecanım**”, “**Benim Eşsiz Yuvam**” ve “**Dün, Bugün, Yarın**” olarak kararlaştırılmıştır.

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu öğeler (öğrencilerin temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler kazanmalarına fırsat yaratmak), belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “**kazanımlar**” oluşturulmuştur.

Programın öncelikli **amacı**, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bununla birlikte hayat bilgisi

dersinde öğrenciler aynı zamanda 4 ve 5. sınıf programlarında yer alan sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturabilecek bilgileri de kazanacaklardır.

Bu programda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiştir. Bu nedenle **ölçme ve değerlendirme**de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirme kullanılmıştır. Sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Çocukların yaşam becerilerini uygulama düzeyleri farklıdır. Bazı çocuklar eleştirel düşünmede ileri düzeydeyken, bazıları yaratıcılıkta, bazıları da kişisel gelişimlerini tanıma ve izlemede başarılı olabilirler.

Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm becerilerinin değerlendirilmesini sağlamalıdır. Aynı şekilde, bazı değerlendirme teknikleri de belli konular için daha uygundur. Örneğin, bir öğrencinin “arkadaşlarının oyunlarına katılırken, onlarla oyun kurarken ve oynarken uygun davranışlarda bulunup bulunmadığı” genellikle *gözlemlerle* saptanabilir. Öğrencilerin “her canlının bir yuvaya ihtiyacının olduğunu kavraması ve canlıların yuvalarını birbirinden ayırt etmesi” ise *performans ödevi* ile değerlendirilebilir. Ancak bilgiyi edinme, kullanma, yorumlama gibi üst düzey becerileri ölçmede *açık uçlu sorular* daha etkili olabilir. Bu nedenle, değerlendirme öğrenme sürecinin gerekliliklerine uygun araçlarla yapılmalıdır.

2.2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2009b)

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı; **Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren** bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında; **yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematik sarmal ve beceri yaklaşımı** gibi günümüz eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu çerçevede geliştirilen **Türkçe Dersi Öğretim Programı, “Giriş, Kazanımlar ve Program Kılavuzu”** olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır.

Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil ve

zihinsel becerilerin gelişimi, öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve çağdaşlaşma süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Bu beceriler dilin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu içinde birlikte ele alınmaktadır. Bunlar öğrenme sürecinde karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır.

Günümüzde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir.

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır.

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,

- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, **çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı** gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, iş birlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir.

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim vb. sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda **görsel okuma ve görsel sunu** ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmalarını göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde “**Ses Temelli Cümle Yöntemi**” benimsenmiştir.
- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini

geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir

Program Kılavuzu Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın etkili ve verimli kullanılması, öğrenme ve öğretme sürecinde uygulayıcıya rehberlik etmesi amacıyla hazırlanmıştır. Kılavuzda yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretimi, öğrenme - öğretme süreci, kazanımların öğrenme-öğretme sürecine dağılımı, metin seçme ve işleme, ilk okuma-yazma öğretimi, etkinlikler, tür, yöntem ve teknikler, Atatürkçülükle ilgili etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, okuma dosyası ile ilgili çeşitli bilgilerle açıklamalara yer verilmektedir.

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda **düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir**. Bu süreçte Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle **ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır**.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun bu becerilerin geliştirilmesi, bazı eğitim yaklaşım ve modellerini göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bunlar; **yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı** gibi yaklaşım ve modellerdir. Bu yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen **Türkçe Dersi Öğretim Programı**'nda ilk okuma-yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak **Ses Temelli Cümle Yöntemi**'nin kullanılması ön görülmüştür.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma-yazma öğretimi Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte ele alınmış, içerik, yöntem ve uygulamaya ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve bütün yazılar bitişik yazı ile yazılmaktadır. Bitişik eğik yazıda harflerin

birbirine nasıl bağlanacağını iyi bilmek gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere önce harflerin yazımı ile bağlantıları öğretilmelidir.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda, ölçme ve değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan etkinlikler, yöntem ve teknikler değiştirilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak görmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Programın bu anlayışı öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmasını gerektirmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik gözlem formları, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları vb. araç ve yöntemler kullanılmaktadır.

2.2.6. Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2009c)

Bu program; matematik eğitimi alanında yapılan millî ve milletlerarası araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak hazırlanmıştır. Matematik programı, “*Her çocuk matematiği öğrenebilir.*” ilkesine dayanmaktadır. Matematikle ilgili kavramlar, doğası gereği soyut niteliklidir. Çocukların gelişim düzeyleri dikkate alındığında bu kavramların doğrudan algılanması oldukça zordur. Bu nedenle, matematikle ilgili kavramlar, somut ve sonlu yaşam modellerinden yola çıkılarak ele alınmıştır. Programda, kavramsal öğrenme ile birlikte işlem becerilerine de önem verilmektedir. Programın önemli hedeflerinden bazıları öğrencilerin bağımsız düşünebilme ve karar verebilme, öz düzenleme gibi bireysel yetenek ve becerilerinin geliştirilmesidir.

Matematiği öğrenmek; temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematikle ilgili düşünmeyi, genel problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin

gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu takdir etmeyi de içermektedir. Hayatında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşabilen, ekip çalışması yapabilen, matematikte öz güven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştiren bireyler yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede matematik programında, matematiği öğrenmenin zengin ve kapsamlı bir süreç olduğu görüşü benimsenmiştir.

Bu program matematikle ilgili kavramları, kavramların kendi aralarındaki ilişkileri, işlemlerin altında yatan anlamı ve işlem becerilerinin kazandırılmasını vurgulamaktadır. Programın odağında kavram ve ilişkilerin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Kavramsal yaklaşım, matematikle ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı; böylece kavramsal ve işlemsel bilgi ve beceriler arasında ilişkiler kurmayı gerektirmektedir.

Benimsenen kavramsal yaklaşımla; öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden matematiksel anlamları oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olma amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla; matematiksel kavramların geliştirilmesinin yanı sıra, bazı önemli becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Bu beceriler; problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme. Öğrenciler etkin şekilde matematik yaparken problem çözmeyi, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, matematiği hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi ve zengin matematiksel kavramları öğrenirler.

Bu program, öğrencilerin matematik yapma sürecinde etkin katılımcı olmasını esas almaktadır. Bu yaş grubundaki öğrenciler çevreleriyle, somut nesnelere ve akranlarıyla etkileşimlerinden kendi düşüncelerini oluştururlar. Matematik öğrenme etkin bir süreç olarak ele alınmıştır. Programda; öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerin matematiğin estetik ve eğlenceli yönünü keşfetmelerini ve etkinlik yaparken matematikle uğraştıklarının farkında olmalarını sağlamak büyük önem taşımaktadır.

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak gibi amaçlarla yapılır. Bu programda değerlendirme, öğrenme sürecini destekler ve öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçlar.

Değerlendirme yaparken öğrencilerin;

- Matematiği günlük yaşamda ne kadar uygulayabildiği,
- Akıl yürütme becerilerinin ne düzeyde olduğu,
- Problem çözme yeteneklerinin ne kadar geliştiği,
- Matematiğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu,
- Matematikte ne kadar öz güvene sahip olduğu,
- Öz düzenleme becerilerinin ne kadar geliştiği,
- Sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği,
- Estetik görüşlerin ne kadar geliştiği,
- Matematikle hangi düzeyde iletişim kurabildikleri ve matematiksel ilişkilendirme yapıp yapamadıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

Önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri etkilediği, eksik ya da yanlış öğrenmelerin ise sonraki öğrenmeleri engellediği açıktır. Öğrenmede yaşanan bu aksaklıklardan haberdar olmak için zaman zaman öğrencileri yazılı olarak sınamanın yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. değerlendirme çalışmaları da yapılmalıdır. Bu amaçla kullanılması önerilen araçlar verilen hâliyle veya amaca uygun olarak yeniden düzenlenerek uygun yerlerde ve zamanlarda uygulanmalıdır. Ölçme araçlarından elde edilen verilerle yapılan değerlendirmeler öğrenci, öğretmen ve program için dönüt olarak kullanılabilir. Bu değerlendirmelerin amacı, öğrenci öğrenmelerindeki eksiklikleri tespit edip öğretme-öğrenme sürecine katkıda bulunmaktır. Böylece, değerlendirme öğrenmenin bir parçası haline dönüşür.

2.2.7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2009d)

Sosyal Bilgiler programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.

Millî Eğitim Şûrası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözüme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözümesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır.

Bu anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programı;

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.

6. Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

Sosyal Bilgiler Programı,

1. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,
2. Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler,
3. Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir.

Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır.

Sosyal Bilgiler Programı, bireyin kendinden yola çıkarak yaşadığı topluma ve dünyaya kabul edilebilir bir anlam yükleyebilmesinin yollarını belirlemeye çalışmaktadır. İnsan ya da kendine, hayata ve dünyaya verdiği anlamı “dil” aracılığıyla yapılandırır, ifade eder ve başkalarıyla yine dil ile paylaşır. Bu anlamın yapılandırılması, dört ana evreyi içermektedir. Bu evreler “olgu-kavram-genelleme ya da ilke-kuram” olarak belirlenebilirler. Sosyal hayatı oluşturan insan deneyimlerinin bütünlüğü, bu evrelerin tek başlarına ele alınmalarını engellemektedir. Sosyal Bilgiler Programında ne olgu, ne kavram, ne genelleme/ilke ve ne de kuram, tek başına ele alınmamaktadır. Denilebilir ki bu dört evre, dünyaya bakan insanın, ona bütüncül bir anlam verebilmesi yolunda sergilediği hiyerarşik zihinsel etkinliklerdir. Olgular,

kavramlarla tanımlanmaya ihtiyaç duyarlar. Doğru belirlenen kavramlar genellemeler/ilkeler türetirler. İlkeler hayatın sürekliliği içinde anlamlı açıklayıcı yapılara dönüşerek kuramları oluştururlar.

Sosyal bilgiler öğretiminde, kavramların öğrenilmesini, öğretimin odak noktası olarak belirlemenin birçok faydası vardır: Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sağlar. Öğrenme ve hatırlamayı basitleştir. İletişimi kolaylaştırır. Öğretimi kişiselleştirir. Gerçek ve yanlış algılamayı ayırt etmeye yardımcı olur. Karmaşık anlamaya yardımcı olur. Problem çözme ve akıl yürütme becerisini geliştirir.

Kavramlar, belli başlı soyutlamalardır. Tümüyle soyut bir içeriğin öğrenilmesi oldukça zordur. Bu nedenle kavramları bir dereceye kadar “somutlaştırma” gayretleri olmuştur. Bu amaçla kavram öğretiminde kullanılacak grafik materyaller geliştirilmiştir. **Anlam Çözümleme Tabloları, Kavram Ağları ve Kavram Haritaları** bunların başlıcalarıdır.

Sosyal Bilgiler dersi dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır.

1. Birey ve Toplum
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
5. Zaman, Süreklilik ve Değişim
6. Bilim, Teknoloji ve Toplum
7. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
8. Güç, Yönetim ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar

Öğrenme alanları, bir ya da birden fazla akademik disiplini içerebilir. Örneğin, “Birey ve Toplum” Psikoloji ve Vatandaşlık Bilgisini; “Kültür ve Miras”, Antropoloji, Tarih ve Vatandaşlık Bilgisini; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Coğrafya’ yı, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” Ekonomi’ yi, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ve “Güç, Yönetim ve

Toplum” Sosyoloji’ yi, Vatandaşlık Bilgisini, Hukuku içermektedir. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Küresel Bağlantılar” disiplinler arası alanlardır.

Öğrenme alanları, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar devam etmektedir. Bir ünite, bir ya da birden fazla öğrenme alanını içerebilir. 4. ve 5. sınıfta 8 ünite vardır. 4. sınıfta “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanı diğer öğrenme alanları içinde düşünülmeyle birlikte, özellikle “Kendimi Tanıyorum”, “Geçmişimi Öğreniyorum” ve “İyi ki Var” ünitelerinde kazanım olarak ifade edildi. Aynı şekilde 5. sınıfta da diğer öğrenme alanları içinde düşünülmüş, “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanı özellikle “ Adım Adım Türkiye” ve “Gerçekleşen Düşler” ünitelerinde kazanım olarak yer almıştır.

2.2.8. Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005d)

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı iki ana bölümden oluşmuştur. **Programın Temelleri** adı altındaki birinci bölümde programın vizyonu, teknoloji boyutu, öğrenme, öğretme ve değerlendirme ile ilgili temel felsefesi ve bunların öğretim programlarına en etkin şekilde yansımaları için öğretim programlarının düzenlenmesindeki ilkeler ortaya konulmuştur. **Öğrenme Alanları ve Üniteler** başlıklı ikinci bölümde ise “Programın Temelleri”nde anlatılan ilkelere uygun olarak hazırlanan 4 ve 5. sınıf fen ve teknoloji kazanımları, öğrenme öğretme-değerlendirme için etkinlik önerileri ve açıklamalar sunulmuştur.

Fen ve Teknoloji Dersi 4 ve 5. Sınıf Öğretim Programı, reform kelimesinin içini dolduracak bir vizyonla, halen uygulanmakta olan Fen Bilgisi Programı hakkındaki görüşler değerlendirilerek, gelişmiş ülkelerde yürürlükte olan çok sayıda fen dersi programı incelenerek, uluslararası fen eğitimi literatürü izlenerek ve Türkiye’de değişik yörelerdeki koşul ve olanaklar dikkate alınarak hazırlanmış bir programdır. Bu program hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından tüm illerde ilköğretim müfettişleri başkanlığında kurulan komisyonlarca, 2000 yılı Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın değerlendirilmesi istenmiştir. 79 ilden gelen müfettiş ve öğretmen raporları ile çeşitli sivil toplum kuruluşlarının görüşleri incelenmiştir. Öğretim Programı ile ilgili bu görüşler ve programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar hazırlanan yeni programın geliştirilmesinde dikkate alınmıştır.

Örneğin; illerden gelen raporların %92'si programın belirlenen sürede tamamlanamadığını ifade etmektedir. Zorunlu ilköğretimin 5 yıl olduğu dönemlerde, zamana sıkışma pahasına programa alınmış çok sayıda konu ve kavramdan kaynaklandığı düşünülen bu içerik fazlalığı, kimi konu ve kavramlar ilköğretim 6, 7, 8. sınıfa aktarılarak giderilmiştir. Ayrıca, fen konularının gündelik hayata ve teknolojiye yansıyan yönlerine daha çok ağırlık verilerek Fen Bilgisi dersinin adı, Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiş ve haftada 4 saat olarak okutulması öngörülmüştür.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir.

Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma çabası içindedir.

Fen, fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilimdir. Bilimsel çalışmalar sonucunda organize, test edilebilir, objektif ve tutarlı bir bilgi bütünü oluşturulmuş ve oluşturulmaya devam edilmektedir. Bu bilgiler bütünü, radikal yapılandırmacılık (radical constructivism) yaklaşımının, bilginin subjektiflik boyutu üzerindeki ısrarlı vurgusuna, nispeten az uyan, oldukça özel bir alandır. Fen ve Teknoloji Programının içeriği ve stratejileri belirlenirken alanın bu niteliği hesaba katılmıştır.

Öte yandan fen, sadece dünya hakkındaki gerçeklerin bir toplamı değil, aynı zamanda deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sürekli sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme yoludur. Bilimsel metotlar; gözlem yapma, hipotez kurma, test etme, bilgi toplama, verileri yorumlama ve bulguları sunma süreçlerini içerir. Hayal gücü, yaratıcılık, yeni düşüncelere açık olma, zihinsel tarafsızlık ve sorgulama, bilimsel çalışmalarda oldukça önemlidir. Bu yüzden, fen ve teknoloji öğretiminde, hedef bireylerin doğrudan keşif yoluyla doğru bilgiye ulaşmayı öğrenmesi, öğrendikçe dünyaya bakışını revize edip yeniden yapılandırması ve giderek öğrenme hevesini geliştirmesi çok önemlidir. Öğrenme-öğretme-değerlendirme etkinlikleri seçilirken bu husus göz önünde tutulmuştur.

Fen, zannedildiğinin aksine, sabit ve kesin bir bilgiler bütünü de değildir. Bilimsel bilgiler, yeni deliller elde edildikçe fiziksel ve biyolojik dünyayı daha iyi açıklamak için sürekli gözden geçirilerek düzeltilir ve geliştirilir. Buna göre fenin, doğal dünyayı sistematik bir şekilde araştırarak elde edilen organize bir bilgi bütünü olduğu ve sürekli değişim geçirdiği söylenebilir. Fenin değişime daha az uğrayan boyutu, içeriği değil yöntemleridir. Programda, bir yandan fen alanındaki bilgilerin, “değişmez gerçekler” değil, “hâlen bilinen en iyi açıklama” olduğu sezgisi kazandırılmaya çalışılırken, bir yandan da, fen okuryazarlığı ekseninde etrafında bilimsel yöntemlerin yerleşmesi hedefi gözetilmiştir. Bu açıdan bakılınca Fen ve Teknoloji Programının, eldeki imkânlar ölçüsünde “yapılandırmacı yaklaşımı” benimsediği söylenebilir.

Fen ve Teknoloji Programında, edinilmiş fen bilgilerinin teknolojiye yansıdığı durumlara sık sık örnekler verilerek ve daha önemlisi, bu bilgilerin gündelik hayatta kullanımına ilişkin problemler üzerinde düşünme alıştırmaları sunularak öğrencilere fen ve teknoloji okuryazarlığı için gerekli bilgi, anlayış, beceri, tutum ve değerleri kazandırma ve onların gelecekte etkin bir şekilde iş gören, bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olmalarına katkı sağlama yoluna gidilmiştir.

Tüm vatandaşların fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin;

- Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak,
- Her sınıf düzeyinde bilimsel ve teknolojik gelişme ile olaylara merak duygusu geliştirmelerini teşvik etmek,
- Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak,
- Araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerileri kazanmalarını sağlamak,
- Eğitim ile meslek seçimi gibi konularda, fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilecek alt yapıyı oluşturmak,

- Öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilecek kapasiteyi geliştirmelerini sağlamak,
- Karşılaşılabileceği alışılmadık durumlarda, yeni bilgi elde etme ile problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanmalarını sağlamak,
- Kişisel kararlar verirken uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanmalarını sağlamak,
- Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik ve etik değerleri, kişisel sağlık ve çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak,
- Bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevre ilişkilerinde bu değerlere uygun şekilde hareket etmelerini sağlamak,
- Meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmalarını sağlamaktır.

Fen ve Teknoloji dersinde, yedi ayrı öğrenme alanı öngörülmüştür:

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

Fen ve Teknoloji dersinin üniteleri yedi öğrenme alanından ilk dördü üzerine yapılandırılmış olup diğer üç öğrenme alanı her bir ünitenin içinde kazandırılması öngörülen temel anlayış, beceri, tutum ve değerleri içerdiği için FTTÇ, BSB ve TD alanlarına dayalı olarak ünitelendirme yapılmamıştır. Gerçekten de; FTTÇ, BSB ve TD alanlarındaki kazanımlar, çok uzun süreli, bazen hayat boyu süren deneyimler, edinimler gerektirdiği ve Fen ve Teknolojinin içeriğinin bütünü ile ilişkili olduğundan, anlayış, beceri, tutum ve değerlerin ayrı birer ünite olarak ele alınması mümkün değildir.

Fen ve Teknoloji Dersi 4 ve 5. Sınıf Öğretim Programı'nda, bir yandan fen ve teknoloji ile ilgili yeni kavramlar sunulurken bir yandan da gündelik dilde de kullanılan fen kavramlarının bilimsel kullanımlarındaki anlam kaymalarının kavranmasına ağırlık verilmiş; böylece öğrencilerin ana dillerini doğru kullanma becerilerine katkı sağlanacağı düşünülmüştür.

Fen ve Teknoloji dersindeki öğrenme deneyimlerini; kendi bulguları ve anladıklarını sunma fırsatları tanıyarak öğrencilerin, öğrenmeleri gereken kavramları ifade etme ve yazma fırsatlarını kullanıp hem dil becerilerini geliştirmesi, hem de ilgili konuyu daha iyi anlaması bu programın temel hareket noktalarından biridir.

Ev ödevleri, derste araştırılan konuları gözden geçirme fırsatı verdiği ve öğrencilere bilimsel düşünme becerisi kazandırdığı için Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın temel bir öznesidir.

Ev ödevleri velilerle iletişim kurmak için etkili bir yol olup çocuklarının öğrenmesine etkin bir şekilde katılma fırsatı sağlar ve velilerin programı anlamasına ve çocuğunun bu dersteki gelişimini izlemesine yardımcı olur.

Değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir. Öğrenme, öğretme ve planlamayı doğrudan etkileyen ve eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan değerlendirme, fen ve teknoloji eğitiminde farklı şekillerde kullanılabilir. Bu kullanımlara;

- a.** Öğrencilerin fen konularındaki öğrenme durumlarını teşhis ederek öğretim programında belirtilen kazanımların edinim düzeyini belirleme,
- b.** Öğrenmeyi daha anlamlı ve derin hâle getirebilmek amacı ile dönüt sağlama,
- c.** Öğrencilerin gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını belirleme,
- ç.** Velilere, çocuklarının öğrenmesi ile ilgili bilgi sağlama,
- d.** Öğretme stratejilerinin ve program içeriğinin dengeli ve etkili olup olmadığını izleme, örnek olarak verilebilir.

Programda yapılandırıcı yaklaşıma paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli alana doğru kaydığı da dikkate alınır, değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerekir.

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgü özelliklerini ön plâna çıkararak herkesin sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandığı öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgular. Fen ve Teknoloji Dersi 4 ve 5. Sınıf Öğretim Programı bu noktalardan hareketle geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışından daha çok alternatif ölçme ve değerlendirmeye vurgu yapmaktadır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Gerek (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme Ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma” adlı tezinde nicel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Gerek, araştırmasından elde ettiği bulgular sonucunda yeni ilköğretim programını, öğrencileri derse motive etme, öğrenme kolaylığı ve kalıcı öğrenme, öğrencilerin yaşam kalitesini artıracak temel beceriler kazandırma ve öğrencilerde istendik davranışlar oluşturma açısından olumlu bulmuştur.

Özpolat ve diğerleri (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışması Erzurum il merkezindeki 100 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin yeni ilköğretim programı hakkındaki düşüncelerini tespit edebilmek için 25 maddeden oluşan bir anket geliştirmişlerdir.

Araştırmacılar geliştirilen bu veri toplama aracının öğretmenler üzerinde uygulanması sonucu elde edilen veriler ışığında; yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından olumlu algılandığı, uygulanabilirliğinin bulunduğu, öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak geliştirici yönünün olduğu sonucuna varmışlardır. Ancak yeni ilköğretim programının hedeflerine tam olarak ulaşılabilmesi için geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğunu da belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerine yeni ilköğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi, programın uygulanabilirliği açısından faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Şentürk (2007), “Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Amasya İli Örneği)” adlı tez çalışmasında betimsel tarama modelini kullanarak 570 sınıf öğretmeni ve 23 ilköğretim müfettişine ulaşmıştır.

Şentürk (2007), yaptığı araştırma sonunda aşağıdaki bulguları elde etmiştir:

1. Öğretim programları hakkındaki görüşler planlama ve hazırlık, içerik ve uygulama, ölçme ve değerlendirme boyutunda analiz edilmiş ve sınıf öğretmenlerinin genel olarak programlar hakkında kısmen olumlu görüşe, ilköğretim müfettişlerinin ise olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.
2. Öğretmenlerin, öğretim programları hakkındaki görüşlerinin, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği, kadın öğretmenlerin öğretim programlarına planlama ve hazırlık boyutunda erkek öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları görülmüştür.
3. Yaş değişkeni açısından, 20–30 yaş arası sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme boyutunda 31–40 arası yaşa sahip öğretmenlere göre daha olumlu görüşte oldukları görülmüştür.
4. Kıdem değişkeni açısından, 5 Yıl ve altı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme boyutunda diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşte oldukları görülmüştür.
5. Mezun olunan okul değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin, Eğitim Fakültesi ile Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin Fen Edebiyat ve başka fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre öğretim programlarının uygulama boyutunda daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmüştür.
6. Özel ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının bütün boyutlarında devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüşte oldukları görülmüştür.
7. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından kasabada çalışan sınıf öğretmenlerinin, il ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlere göre öğretim programlarının planlama ve hazırlık boyutunda daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.
8. İlköğretim müfettişlerinin öğretim programları hakkındaki genel görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca öğretim programlarının planlama ve hazırlık ile uygulama ve içerik boyutlarında olumlu görüşe sahip olan ilköğretim müfettişlerinin, programların ölçme değerlendirme boyutunda kısmen olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Acar (2007), “Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” adlı tezinde tarama modelini kullanmıştır. Araştırma verilerini anket aracılığıyla toplayan Acar, betimsel istatistik yöntemi kullanarak elde ettiği sonuçları şöyle özetlemiştir:

“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.

Programların, öğretmen ve öğrencilere yüklemiş olduğu görevlerin tam olarak yerine getirilmemesi, bunun yanında; öğretmenlerin öğretime ilişkin davranış eksikliklerinin olması, programların uygulanmasını daha da güçleştirmektedir.

Araştırma sonuçlarından, öğretmenlerin, programların değerlendirme boyutuna ilişkin yetersizliklerinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin, bu konu ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Katılımcıların, kişisel özellikleri açısından, programların öğeleri ile ilgili görüşleri arasında bir fark belirlenmemiş; genel olarak sorulara verdikleri yanıtlarda birleştikleri görülmüştür.”

Can (2007), “İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi Ve Uygulanmasındaki Yeterliliği” adlı çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin gerekli sürecin yeterince yaşanmaması sebebiyle yeterli bilgiye sahip olamadıklarını, programla ilgili araç gereçlerin seçimine aktif olarak katılmadıklarını ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları sunamadıklarını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin eğitim programlarını geliştirme ve uygulama yeterliklerinden okulun amaçlarını öğretmenlerle paylaşabilme, okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planları hazırlama, programların uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin değerlendirmelerini yapabilme yeterliklerinin bulunduğu ancak bunların geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

Güven (2008), yenilenen ilköğretim programlarının uygulanması, getirdiği yenilikler ve uygulamada karşılaşılan temel sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri” adlı bir araştırma yapmıştır. Görüşme tekniği kullanılarak yapılan çalışmaya 13 bayan 7 erkek öğretmen olmak üzere toplam 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde Ankara’da yürütülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre önceki ders programları ile yeni ders programları arasında farklar olduğu, yeni ders programlarının öğretmen rolünde değişikliklere neden olduğu ve yeni programların öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacı öğretmenlerin yeni ders programlarının uygulanması için ayrılan ders sürelerinin yetersizliği, etkinliklerin uygulanması için gerekli araç-gereç ve yardımcı ders materyali eksikliği ve sınıfların kalabalık olması gibi bazı sorunlarla karşılaşmıştır.

Rençber (2008), “Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri” adlı tezinde tarama modelini

kullanmıştır. Araştırmaya katılan müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin yeni ilköğretim programında yönetsel, öğrenme- öğretim süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların programın uygulanmasında öğretmen kaynaklı ve kazanım- içerik kaynaklı sorunlarla da kısmen karşılaştıklarını belirtmiştir.

Arslan (2009), “Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı tezinde tarama modelini uygulamıştır. Arslan (2009), sınıf öğretmenleri üzerinde uyguladığı veri toplama aracını değerlendirdiğinde katılımcıların görüşlerinin yöneticilerin yeni ilköğretim programının uygulanmasında öğretimsel liderlik rollerini “orta düzeyde” gerçekleştirdikleri yönünde olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte yöneticilerin “öğrenme-öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülmesini sağlama” davranışını en üst düzeyde, “sınıflarda örnek dersler vererek, öğretmenlere rehberlik etme” davranışını ise “en düşük” düzeyde oldukları sonucuna varmıştır. Ayrıca Arslan’ın araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdem ve mezun oldukları okul değişkenleri açısından görüşleri “mesleki gelişimi sağlama” boyutunda anlamlı farklılık göstermiş, diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, çalışma grubuna ait genel bilgiler, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması, elde edilen verilerin analizleri ve kullanılan istatistikî yöntemler açıklanmıştır.

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Kırıkkale il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının yenilenen ilköğretim programlarına bakış açılarını ve algılama düzeylerini ortaya çıkarabilmek amacıyla yapılan bu araştırma tarama (survey) modelindedir.

İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının ilköğretim programlarına bakış açılarını ve algılama düzeylerini belirleyebilmek ve değerlendirebilmek amacı ile evrene dahil okullarda çalışan okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşlerine başvurulmuş, bunun için geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır (EK 1: Anket Formu).

4.2. ÇALIŞMA GRUBU

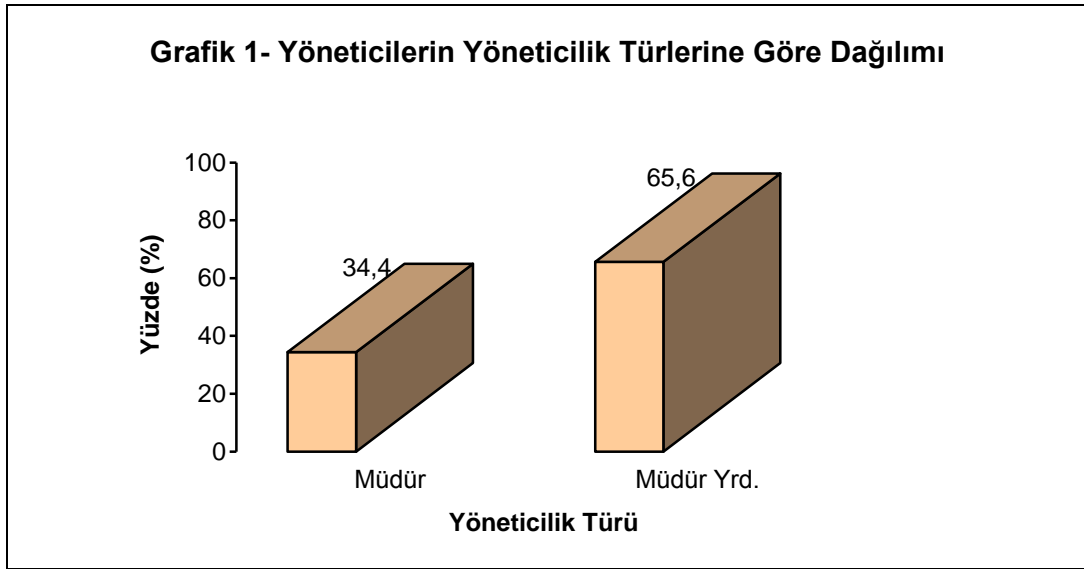
Araştırmanın çalışma grubunu, 2008–2009 öğretim yılında Kırıkkale il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan müdürler ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmaya veri toplamak amacıyla görüşlerine başvuru alan ilköğretim okulu yöneticilerinin tamamına ulaşılması amaçlandığı için örneklem alma yoluna gidilmemiş ve il merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki tüm okul yöneticileri çalışma kapsamına alınmıştır.

Kırıkkale il merkezindeki (köy okulları ve kısmen taşınan ilköğretim okulları hariç) açık bulunan 41 adet ilköğretim okulunun tamamına ulaşılmıştır. 13 adet köy okuluna ise

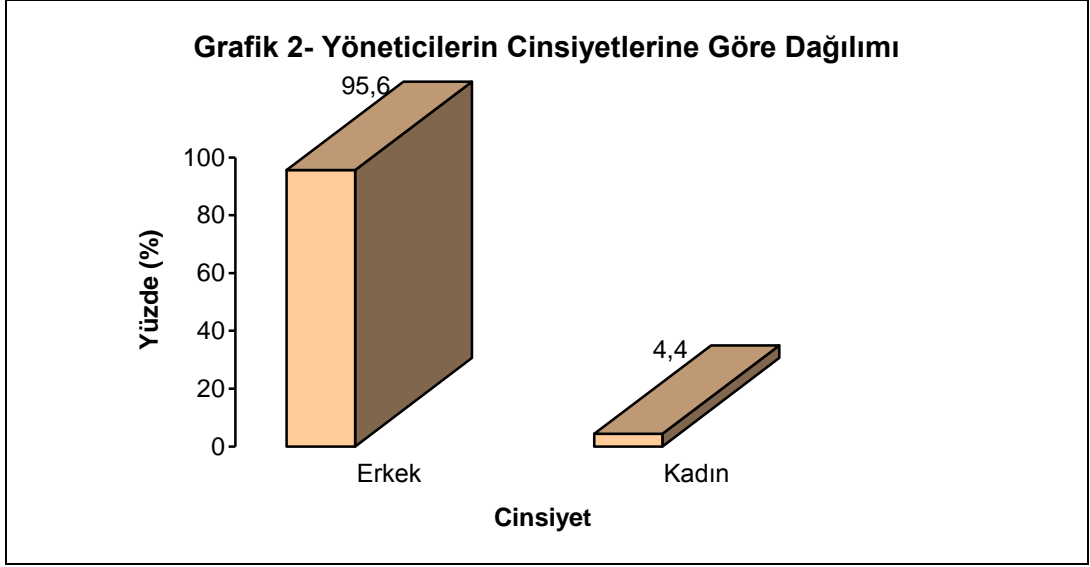
mevsim, yol ve zaman şartlarından ötürü ulaşılamamıştır. Veri toplama aracı ulaşılan 41 okulda 31'i müdür 59'u müdür yardımcısı olmak üzere toplam 90 ilköğretim okul yöneticisinden geri dönmüş ve araştırmaya dahil edilmiştir (EK 2: Kırıkkale il merkezindeki okullar listesi).

Çalışma Grubuna İlişkin Genel Bilgiler

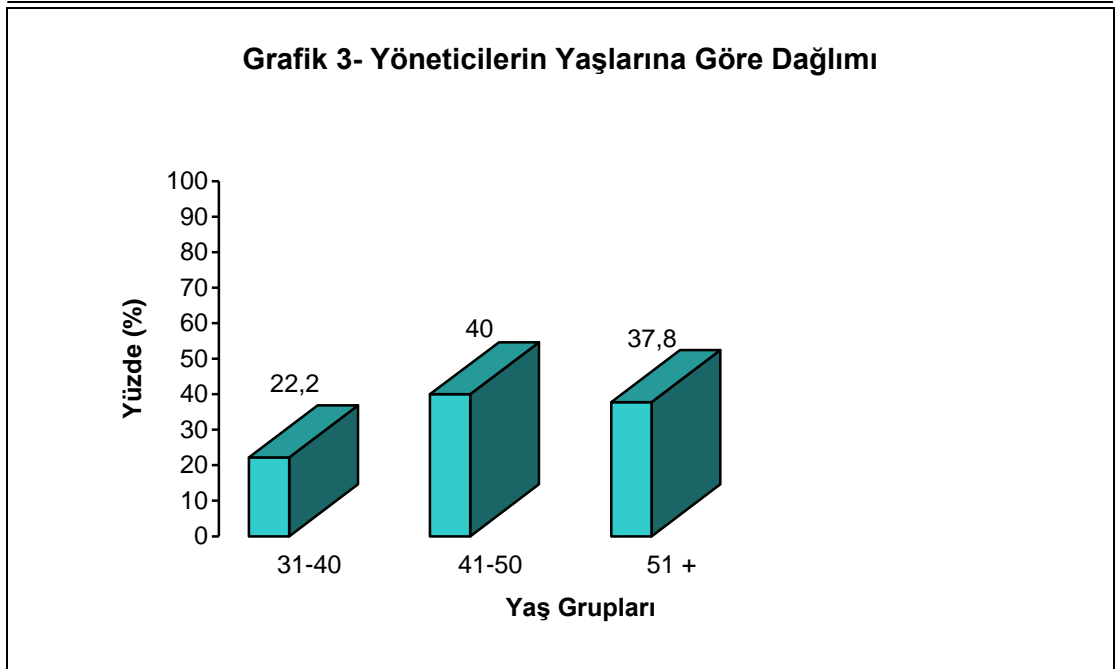
Bu kısımda araştırma kapsamına alınan ve veri toplama aracı geçerli olarak değerlendirilen ilköğretim okul yöneticilerine ait genel bilgiler yer almaktadır.



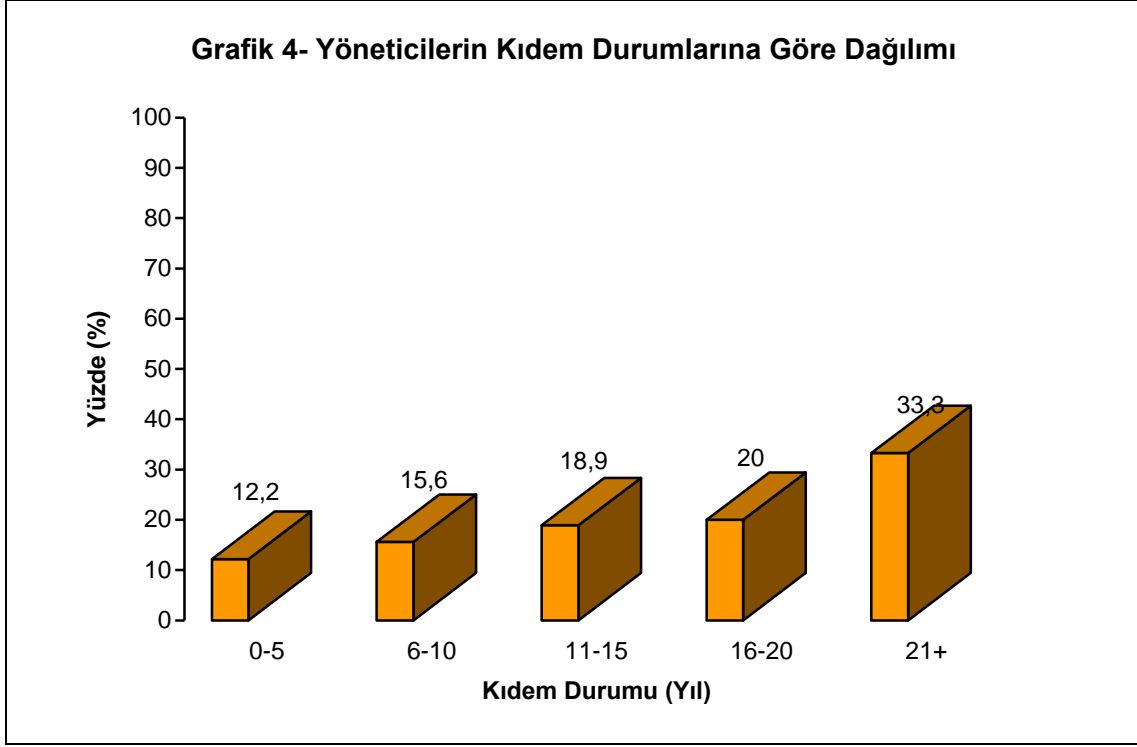
Çalışma grubu içerisinde yer alan ilköğretim okulu yöneticilerinin 31'i (%34,4) müdür, 59'u (%65,6) müdür yardımcısıdır.



Çalışma grubu içerisinde yer alan ilköğretim okulu yöneticilerinin cinsiyet dağılımı incelendiğinde 86'sının (%95,6) erkek, 4'ünün (%4,4) ise kadın olduğu görülmektedir.

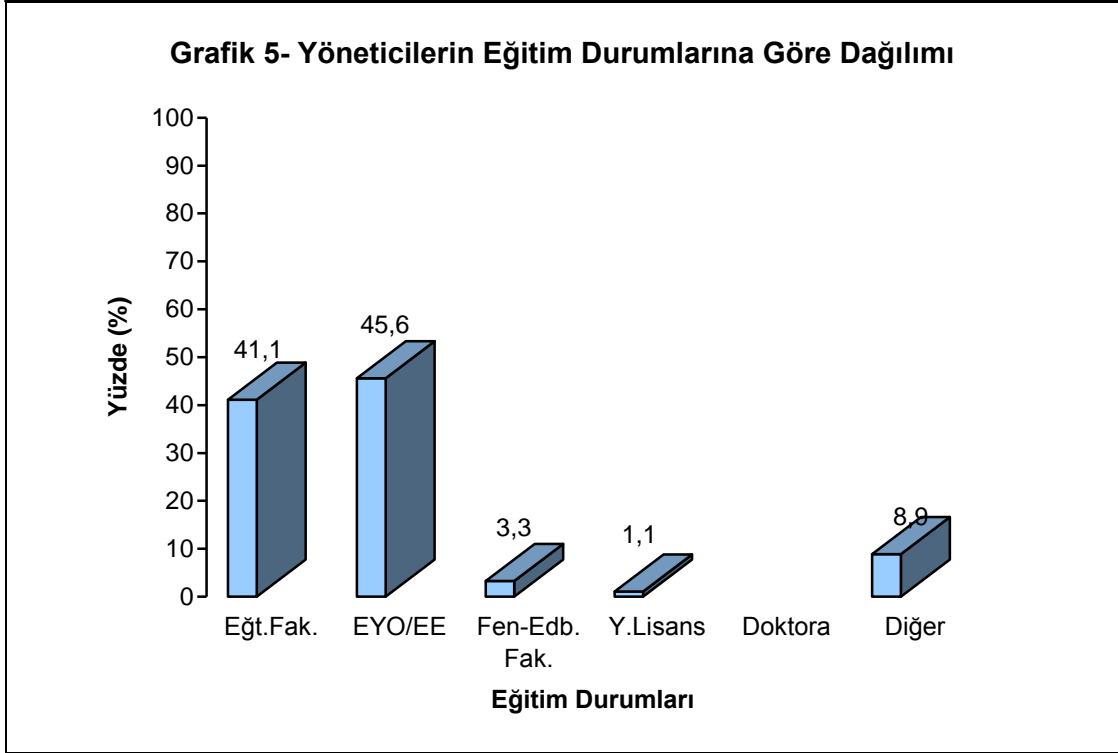


İlköğretim okulu yöneticilerinin 20'si (%22,2) 31-40 yaşları arasında, 36'sı (%40) 41-50 yaşları arasında, 34'ü (%37,8) ise 51 yaş üzerindedir. İlköğretim okullarında görevlendirilen okul yöneticilerinin 41-50 yaş dilimi ve 51 yaş üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

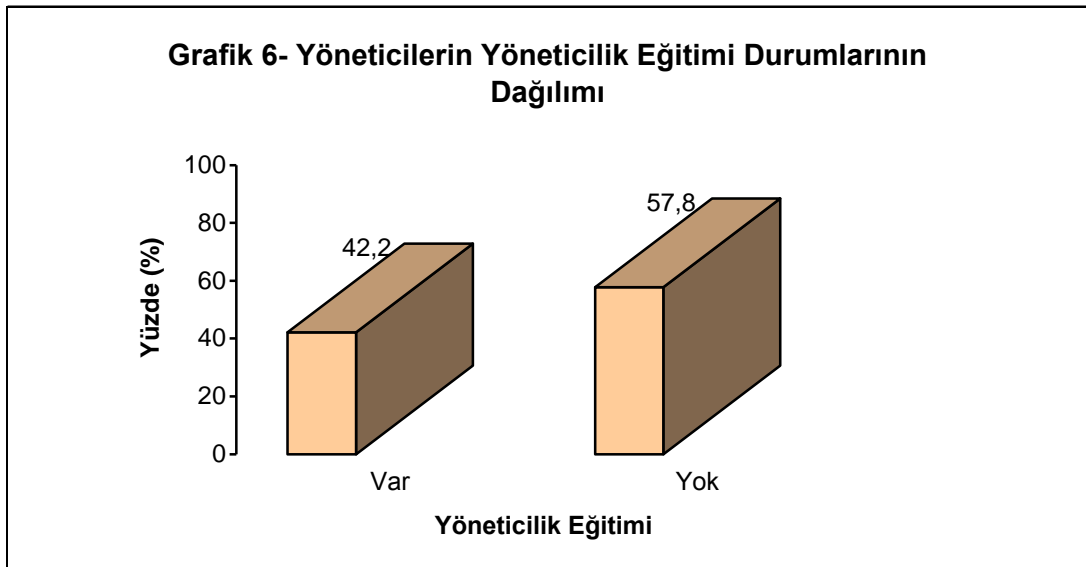


Çalışma grubunu mesleki kıdemlerine göre incelediğimizde 11'i (%12,2) 0-5 yıl, 14'ü (%15,6) 6-10 yıl, 17'si (%18,9) 11-15 yıl, 18'i (%20) 16-20 yıl, 30'u (%33,3) ise 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin büyük oranının (%33,3'ünün) 21 yıl üstü bir kıdeme sahip olmaları çalışma grubunun kıdemli, meslekî deneyime sahip, tecrübeli yöneticilerden oluştuğunu göstermektedir. Bu veriler ışığında, yaş ile kıdem ve makam arasında bir ilişki olduğu kanısına da varılabilir. Bunun yanında genç sayılabilecek öğretmenlerin yönetim kademelerinde çok fazla yer almadığı da görülmektedir.



Mezun olunan fakülte ve yüksek okullar incelendiğinde, çalışma grubunun 37'si (%41,1) eğitim fakültesi, 41'i (% 45,6) eğitim yüksek okulu veya eğitim enstitüsü, 3'ü (%3,3) fen edebiyat fakültesi ve 8'inin ise diğer fakültelerden (veterinerlik, ziraat fakültesi, çalışma ekonomisi gibi) mezun oldukları görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinden sadece 1'i yüksek lisans mezunu iken, doktora mezunu ise bulunmamaktadır. Çalışma grubunun çoğunlukla eğitim yüksek okulu ve eğitim enstitüsü mezunu olmaları, okul müdürlerinin yaşlarıyla ilgili bir sonuç olduğu söylenebilir.



Çalışma grubunun 38'i (%42,2) yöneticilik eğitimi almış olup, 52'si (%57,8) yöneticilik eğitimi almamıştır. Yöneticilik eğitimi alan ilköğretim okulu yöneticilerinin oranının (%42,2), yöneticilik eğitimi almayan ilköğretim okulu yöneticilerinin oranından daha az (%57,8) olduğu görülmektedir. İl merkezlerinde kıdem esaslı atama anlayışının, eğitim odaklı atama anlayışına göre baskın olmasının bu durumun oluşumunda önemli bir rol oynadığı düşünülebilir.

Çalışma grubundaki okul yöneticilerinin tamamına yakını erkek, geneli 41–50 yaş dilimi arasında, 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip ve eğitim enstitüsü mezunları olup, yöneticilik eğitimleri yoktur. Bu veriler, şehir merkezlerindeki ilköğretim okullarında yöneticiliğe atanmada kıdemın bir ölçüt olduğunu ayrıca bayan öğretmenlerin ise yöneticilik eğilimlerinin olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

4.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada veriler “**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilenen İlköğretim Programlarına Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri**” adlı veri toplama aracı ile toplanmıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açılarını ve algılama düzeylerini belirleyebilmek için konuyla ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Cumhuriyetten günümüze kadar kullanılan ilköğretim programları ve yenilenen ilköğretim programları incelenmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları da incelenmiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda araştırmacı tarafından 40 maddeden oluşan bir taslak hazırlanmıştır. Elde edilen maddeler, konu alanında uzman öğretim üyeleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine sunulmuştur. Bu çalışma sonucunda bazı maddeler araçtan çıkarılmış, bazı ifadelerde düzeltmelere gidilmiş ve söz konusu ölçme aracı araştırmanın amacına uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

Düzenlenen veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel bilgileri (çalışma grubunun yöneticilik türü, yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, mezun olunan okul) ikinci bölümde ise araştırmanın amacına yanıt bulabilmek için hazırlanan maddeler ele alınmaktadır. Söz konusu veri toplama aracı ilk

bölümde 6, ikinci bölümde 26 madde olmak üzere toplam iki bölüm ve 32 maddeden oluşmaktadır.

Söz konusu veri toplama aracının ikinci bölümü içeriklerine göre dört alt boyutta sınıflandırılmıştır. Boyutlar ve boyutlarına göre sınıflandırılan maddeler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1:
Ankette Yer Alan Boyutlar Ve Maddelerin Boyutlarına Göre Numaraları

ALT BOYUTLAR	MADDELER
Planlama ve Hazırlık	1, 4, 11, 15, 16, 18
Uygulama ve İçerik	3, 7, 8, 9, 13, 19, 20, 21, 22, 23
Ölçme ve Değerlendirme	10, 17
Genel Değerlendirme	2, 5, 6, 12, 14

Veri toplama aracının ikinci bölümünün 24 ve 25. maddeleri öncelik sıralama, 26. maddesi ise görüş inceleme amaçlı açık uçlu bir madde olması sebebi ile boyutlandırma kapsamına alınmamıştır. Bu sebeple 24 ve 25. maddelerde sıralı (ordinal) ölçüm yapılmıştır.

Ölçme aracı bulunan her bir maddenin karşısında ölçülmek istenen önermenin sıklığını belirlemek üzere beşli likert tipi seçenekler verilmiş olup, verilen bu seçenekler en olumludan en olumsuz doğru “tamamen katılıyorum” (5 puan), “genellikle katılıyorum” (4 puan), “biraz katılıyorum” (3 puan), “çok az katılıyorum” (2 puan), “hiç katılmıyorum” (1 puan) biçiminde sıralanmaktadır.

Veri toplama aracının ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır (EK 3: Anket İzni). Veri toplama aracı, araştırma kapsamındaki ilköğretim okul müdürleri ve müdür yardımcılara araştırmacı tarafından ulaştırılmış ve cevaplanan veri toplama araçları yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ayrıca, veri toplama aracının uygulanması sürecinde çalışma grubuna, araştırmanın amacı ve yapısı hakkında gerekli bilgi verilmiş ve açıklamalar yapılmıştır. Anketler Kırıkkale il merkezindeki resmi ilköğretim okullarına dağıtılmış, 90 yöneticinin katılımı sağlanmıştır.

4.4. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİĞİ

Araştırmada kullanılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilenen İlköğretim Programlarına Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri” aracının yapı geçerliği, 90 müdür ve müdür yardımcısından elde edilen verilere uygulanan faktör analiziyle test edilmiştir. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için uygulanan kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını test eden Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısına bakılmıştır. Bartlett testi ile “popülasyondaki değişkenlerin korelasyon matrisinin birbiri ile korelasyonları olmadığı” H0 istatistiksel hipotezini test ederek örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına bakılmaktadır. Örneklem yeterliliği için ise Bartlett testi kullanılmıştır.

Bu testlerin sonuçları Tablo 2’de verildiği şekildedir.

Tablo 2:
KMO Örneklem Yeterliği Ölçüsü ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterliği Ölçüsü		Yeterliği	
KMO	Örneklem		,822
Ölçüsü	Bartlett Küresellik Testi	X ²	716,13
		sd	90
		Sig.	,000

Çalışmada Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .82 bulunmuştur. Bu değer, temel bileşenler analizine devam edilebilmesi için kabul edilen alt sınır olan ,50’nin üzerindedir. Bartlett testinin sonucu anlamlı bulunduğundan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilmiştir (p<.001).

Verilerin faktör yapısı temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiş ve bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, analize alınan k=23 maddenin (değişkenin) öz değeri 1’den büyük olan 4 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu dört faktörün ölçüğe ilişkin açıkladıkları varyans ise % 60,905’dir.

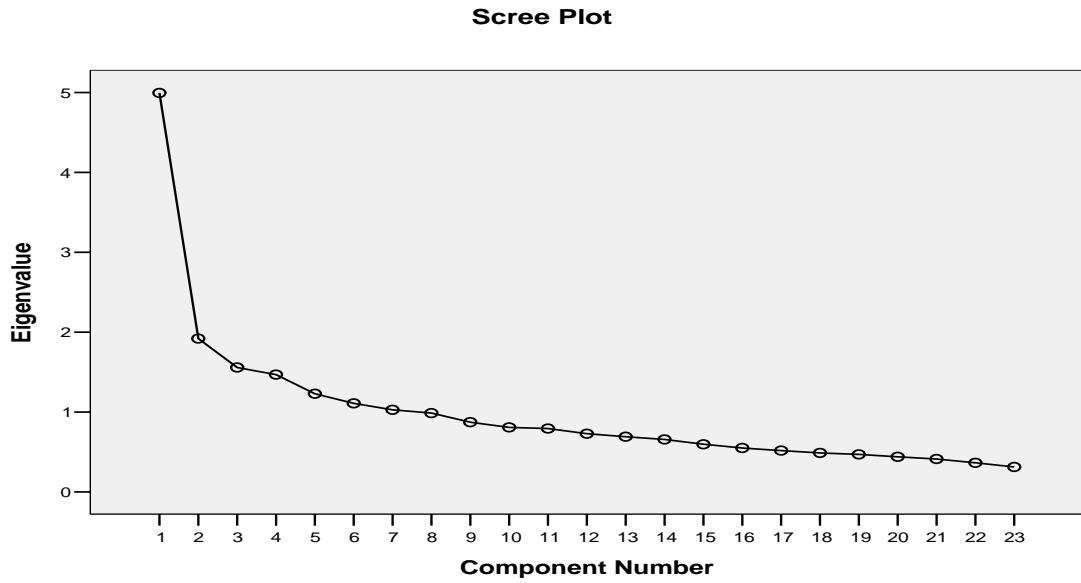
Tablo 3:
Açıklanan Toplam Varyans

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürülmüş Yüklerin Kareleri Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %
1	2,817	21,518	21,518	2,314	17,018	17,018
2	2,003	17,923	39,441	2,209	19,423	36,441
3	1,468	11,641	51,082	1,585	14,441	50,882
4	1,098	9,823	60,905	1,104	10,023	60,905
5	,903	3,890	64,795			
6	,877	3,856	68,651			
7	,843	2,653	71,304			
8	,812	2,438	73,742			
9	,798	2,420	76,162			
10	,766	2,394	78,556			
11	,749	2,154	80,710			
12	,701	2,074	82,784			
13	,683	1,982	84,766			
14	,676	1,958	86,724			
15	,651	1,795	88,519			
16	,435	1,772	90,291			
17	,401	1,743	92,034			
18	,398	1,694	93,728			
19	,389	1,689	95,417			
20	,372	1,584	97,001			
21	,344	1,397	98,398			
22	,320	0,860	99,258			
23	,316	0,742	100,000			

Metot: Temel Bileşenler Analizi

Faktör sayısına karar verirken, açıklanan toplam varyans tablosundaki bilgilere ek olarak, Kırılma Noktası Grafiğinden (Scree Plot) de faydalanılmalıdır.

Grafik 7:
Kırılma Noktası Grafiği



Grafikten de görüldüğü üzere, ilk dört faktörden sonra kırık çizgilerde önemli bir düşüş gözlenmemektedir. Diğer faktörlerde grafiğin genel gidişinin yataya yakın olması, bu faktörlerin açıklanan varyansa önemli bir katkısının olmadığı anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Başlangıçta faktör sayısı belirsiz iken, dört faktörlü yapı için analiz tekrarlanmıştır. Dört faktör için elde edilen döndürülmüş bileşenler matrisi tabloda (Tablo 4) görülmektedir.

Tablo 4:
Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
23	0,704	0,083	-0,062	-0,084
22	0,654	0,147	-0,076	-0,228
8	0,638	0,142	-0,139	0,194
7	0,624	0,039	-0,033	-0,242
21	0,609	0,186	0,011	-0,033
19	0,578	0,058	-0,220	0,315
13	0,546	0,294	-0,157	-0,262
9	0,434	0,232	-0,055	0,057
3	0,421	0,201	-0,173	-0,151
20	0,398	0,122	-0,012	0,026
16	0,254	0,819	0,001	-0,005
4	-0,121	0,802	0,322	0,134
1	-0,019	0,715	0,248	0,159
11	-0,154	0,643	0,131	0,343
18	-0,112	0,412	0,299	0,127
15	-0,096	0,312	0,112	-0,286
14	0,236	0,196	0,545	-0,559
12	-0,102	0,087	0,456	0,257
5	0,036	0,043	0,398	0,097
6	0,246	-0,205	0,381	0,210
2	0,233	0,227	0,339	-0,248
10	0,216	0,200	0,048	0,604
17	0,040	0,113	0,002	0,418

Yapılan döndürme sonrasında her bir maddenin, her bir faktör altındaki yük değerleri incelenmiştir. Bir maddenin ilgili faktör altında olduğunun kabul edilmesi için sınır değer olarak 0,30'un alınması önerilmektedir. Ayrıca, bir maddenin ilgili faktör altındaki faktör yük değeri ile diğer faktör ya da faktörler altındaki yük değeri arasındaki farkın 0,10'dan büyük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Yapılan döndürme sonucunda, 1. faktör altında 10 maddenin (3, 7, 8, 9, 13, 19, 20, 21, 22, 23); 2. faktör altında 6 maddenin (1, 4, 11, 15, 16, 18); 3. faktör altında 5 maddenin (2, 5, 6, 12, 14) ve 4. faktör altında 2 maddenin (10,17) yer aldığı görülmektedir. Araçtaki 23 maddenin, sadece bir faktör altında yüksek yük değerine sahip olduğu ya da farklı faktörler altındaki yük değerleri arasındaki farkın 0,10'dan büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 5:
Ortak Varyans (Communalities)

Madde No	Ortak varyans
1	0,598
2	0,322
3	0,450
4	0,779
5	0,391
6	0,592
7	0,451
8	0,484
9	0,428
10	0,454
11	0,572
12	0,492
13	0,478
14	0,704
15	0,401
16	0,735
17	0,389
18	0,488
19	0,485
20	0,374
21	0,407
22	0,507
23	0,513

Metot: Temel Bileşenler Analizi

Analiz sonuçlarına göre, önemli faktör olarak ortaya çıkan dört faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın büyük bir kısmını açıkladıkları görülmektedir. Tanımlanan dört faktörün ortak varyanslarının (communalities) 0,322 – 0,779 arasında değiştiği görülmektedir.

Temel bileşenler analizi bulgularına göre, aynı faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde, 1. faktör altındaki on maddenin “uygulama ve içerik”; 2. Faktör altındaki altı maddenin “planlama ve hazırlık”; 3. Faktör altındaki beş maddenin “genel değerlendirme” ve 4. Faktör altındaki iki maddenin “ölçme ve değerlendirme” alt boyutu altında yer aldığı görülmüştür.

4.5. VERİ TOPLAMA ARACININ GÜVENİRLİĞİ

Ölçme aracından elde edilen puanların güvenilirliğine ilişkin olarak, tüm maddeler için ve her bir alt boyut için ayrı ayrı olmak üzere, Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır.

Tüm maddeler için hesaplanan Cronbach Alpha değeri, 0,886 olarak bulunmuştur. Ölçme araçlarının iç tutarlılığının bir göstergesi olan Cronbach Alpha katsayısının 1'e yakın olması aracın güvenilirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Araçta yer alan 23 maddenin toplam puanla gösterdikleri korelasyonlar, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6:
Maddelerin Madde Ayrıcılık Değerleri

Madde No	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Madde – Toplam Korelasyonu	Maddenin Silinmesi Halinde Cronbach Alpha Değeri
1	3,088	1,089	0,63	0,878
2	3,026	1,118	0,51	0,880
3	2,965	1,271	0,33	0,885
4	2,982	1,103	0,51	0,880
5	2,874	1,193	0,37	0,884
6	2,982	1,213	0,68	0,876
7	2,959	1,157	0,68	0,876
8	3,041	1,312	0,46	0,882
9	3,120	1,188	0,69	0,875
10	3,141	1,144	0,65	0,877
11	3,202	1,254	0,47	0,881
12	3,050	1,082	0,41	0,883
13	3,050	1,029	0,40	0,883
14	3,120	1,218	0,48	0,881
15	2,789	1,323	0,39	0,884
16	2,971	1,339	0,53	0,880
17	3,012	1,295	0,58	0,878
18	3,006	1,308	0,45	0,882
19	3,018	1,267	0,51	0,880
20	2,924	1,158	0,55	0,879
21	3,337	1,357	0,32	0,891
22	3,194	1,428	0,35	0,885
23	3,067	1,469	0,31	0,887

Bir maddenin, toplam puanla 0,40 ve üzerinde bir korelasyon göstermesi, o maddenin yeterince ayırt edici olduğunu göstermektedir. Bu değeri sıfıra yaklaşması maddenin kalitesinin düşük olmasının bir göstergesidir. Araçta yer alan maddelerden hiçbiri toplam puanla negatif korelasyon göstermemektedir ve madde – toplam puan korelasyonları 0,31 – 0,69 arasında değişmektedir.

“Uygulama ve içerik”, “planlama ve hazırlık”, “genel değerlendirme” ve “ölçme ve değerlendirme” alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha değerlerinin 0,71 – 0,93 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 7).

Tablo 7:

Alt Boyutlar İçin Hesaplanan Cronbach Alpha Değerleri	
Alt boyutlar	Cronbach Alpha
Uygulama ve içerik	0,93
Planlama ve hazırlık	0,81
Genel değerlendirme	0,85
Ölçme ve değerlendirme	0,71

Her bir alt boyut ve tüm maddeler için hesaplanan Cronbach Alpha değerlerinin 0,70'in üstünde olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarla karşılaştırıldığında “ölçme ve değerlendirme” boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha değerinin düşük olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha, madde sayısından etkilenen bir güvenilirlik hesaplama yöntemidir. Dolayısıyla, bu durumla karşılaşılmasının sebebi, bu alt boyut altında 2 madde olmasıdır.

4.6. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada 23 maddeye ilişkin yönetici görüşleri değerlendirilmiştir. Toplanan veriler SPSS 15.0 programına girilmiş ve bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın verileri, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma istatistiklerinin yanı sıra varyans analizi (ANOVA), scheffe testi ve t testi ile çözümlenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır.

- Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin sınıflama türündeki veriler frekans ve yüzde olarak sunulmuştur.
- Araştırmanın temel problemiyle ilgili değerlendirmelerin bulunduğu ikinci bölümde beşli likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracı, “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Çok Az Katılıyorum (2)” “Biraz Katılıyorum (3)”, “Genellikle Katılıyorum (4)”, “Tamamen Katılıyorum” (5) seçeneklerinden oluşmuştur. Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanlarının yorumlanması için kullanılan seçenekler ve puan aralıkları 0.80 ($5-1=4$; $4/5=0.80$) oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir.

Tablo 8:
Veri Toplama Ölçeğinde Önermelere Katılma Derecelerine
Verilen Puanlar, Seçenekler ve Aralık Sınırları

Puan	Seçenek	Sınırlar
1	Hiç Katılmıyorum	1.00–1.79
2	Çok Az Katılıyorum	1.80–2.59
3	Biraz Katılıyorum	2.60–3.39
4	Büyük Ölçüde Katılıyorum	3.40–4.19
5	Tamamen Katılıyorum	4.20–5.00

- “İlköğretim okulu yöneticilerinin, yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri”ni belirlemeye yönelik 1. alt probleme ilişkin veriler frekans, yüzde ve ortalama kullanılarak değerlendirilmiştir.
- 2. ve 3. alt problemler için mesleki kıdem durumları ile eğitim (mezun olunan okul) durumları değişkenlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeylerine ilişkin farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Varyans analizi sonucunda gruplar arası çıkan farklılıkları açıklamak amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır.
- 4. alt problem için ilköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimleri durumları değişkenlerine göre yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeylerine ilişkin farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. t testi sonuçları aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri ile açıklanmıştır.
- Ankette yer alan 24. madde için karşılaştırmalı ölçek çeşitlerinden sıralama ölçeği kullanılmıştır. Cevaplayıcıların tercih sıraları her bir tercih kategorisindeki frekansla çarpılarak maddelerin skorları hesaplanmıştır. Skor hesaplamaları sonucunda yöneticiler için programı uygulamada yaşadıkları güçlükler sıralanarak yorumlanmıştır.

- Ankette yer alan 25. maddenin cevaplama oranı çok az olduğundan değerlendirme kapsamına alınmamıştır.
- Ankette yer alan açık uçlu soruların cevaplama oranı çok az olduğundan dolayı bu maddeden elde edilen bulgular araştırmanın sonuç ve öneriler bölümünde değerlendirmeye alınmıştır.

BÖLÜM V

DEĞİŞKEN	DÜZEY	N	%
----------	-------	---	---

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bunlara dayalı yorumlar yer almaktadır. İlk olarak çalışma grubunun kişisel özellikler bakımından dağılımı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın alt problemleri sıra ile ele alınarak elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilmiş ve bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

5.1. KATILIMCILARA İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİLER

Araştırmanın verilerine kaynaklık eden ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

1. Yöneticilik Türü	Müdür	31	34,4
	Müdür Yardımcısı	59	65,6
	TOPLAM	90	100
2.Cinsiyet	Erkek	86	95,6
	Kadın	4	4,4
	TOPLAM	90	100
3. Yaş	31 – 40	20	22,2
	41 – 50	36	40
	51 ve üzeri	34	37,8
	TOPLAM	90	100
4. Yöneticilik Görevindeki Kıdeminiz	0 - 5 Yıl	11	12,2
	6 – 10 Yıl	14	15,6
	11–15 Yıl	17	18,9
	16–20 Yıl	18	20
	21 yıl ve üstü	30	33,3
	TOPLAM	90	100
5. Mezun Olduğunuz Okul	Eğitim Fakültesi	37	41,1
	Eğitim Yüksek Okulu/Eğitim Enstitüsü	41	45,6
	Fen Edebiyat Fakültesi	3	3,3
	Yüksek Lisans	1	1,1
	Doktora	-	-
	Diğerleri	8	8,9
	TOPLAM	90	100
6. Yöneticilik Eğitimi	Var	38	42,2
	Yok	52	57,8
	TOPLAM	90	100

Tablo 9:
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri

Çalışma grubundaki okul yöneticilerinin tamamına yakını erkek, geneli 41–50 yaş dilimi arasında, 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip ve eğitim enstitüsü mezunları olup, yöneticilik eğitimleri yoktur. Bu veriler, şehir merkezlerindeki ilköğretim okullarında yöneticiliğe atanmada kıdemin bir ölçüt olduğunu ayrıca bayan öğretmenlerin ise yöneticilik eğilimlerinin olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 10:
Yöneticilerin Yöneticilik Türlerine Göre Dağılımı

Yöneticilik Türü	f	%
Müdür	31	34,4
Müdür Yardımcısı	59	65,6
Toplam	90	100

Araştırmaya katılan 90 ilköğretim okulu yöneticisinin 31'i müdür, 59'u müdür yardımcısıdır.

Tablo 11:
Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	4	4,4
Erkek	86	95,6
Toplam	90	100

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında 90 yöneticiden sadece 4'ünün (%4,4) kadın, 86'sının (%95,6) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 12:
Yöneticilerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	f	%
31-40	20	22,2
41-50	36	40
51 +	34	37,8
Toplam	90	100

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin yaşları incelendiğinde 90 yöneticiden 20'sinin (%22,2) 31-40 yaş arasında, 36'sının (%40) 41-50 yaş arasında, 34'ünün (%37,8) ise 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 13:
Yöneticilerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı

Kıdem (yıl)	f	%
0 - 5	11	12,2
6 – 10	14	15,6
11–15	17	18,9
16–20	18	20
21 +	30	33,3
TOPLAM	90	100

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin kıdem durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında 90 yöneticiden 11'inin (%12,2) 0-5 yıl arasında, 14'ünün (%15,6) 6-10 yıl arasında, 17'sinin (%18,9) 11-15 yıl arasında, 18'inin (%20) 16- 20 yıl arasında, 30'unun (%33,3) 21 yıl ve üstünde kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Yöneticilerin büyük çoğunluğu 21 yıl üstü kıdeme sahip olmak üzere yarısından fazlası (%53,3) 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler.

Tablo 14:
Yöneticilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Eğitim Fakültesi	37	41,1
Eğitim Yüksek Okulu/Eğitim Enstitüsü	41	45,6
Fen Edebiyat Fakültesi	3	3,3
Yüksek Lisans	1	1,1
Doktora	-	
Diğerleri	8	8,9
TOPLAM	90	100

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim durumları incelendiğinde 90 yöneticiden 37'sinin (%41,1) Eğitim Fakültesi, 41'inin (%45,6) Eğitim Yüksek Okulu veya Eğitim Enstitüsü, 3'ünün (%3,3) Fen Edebiyat Fakültesi, 1'inin (%1,1) Yüksek Lisans mezunu olduğu görülürken diğer okullardan mezun olanların sayısı ise 8 (%8,9) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinden doktora mezunu bulunmamaktadır.

Tablo 15:
Yöneticilerin Yöneticilik Eğitimi Durumlarına Göre Dağılımı

Yöneticilik Eğitimi	f	%
Var	38	42,2
Yok	52	57,8
TOPLAM	90	100

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimlerine göre durumları incelendiğinde 90 yöneticiden 36'sının (%40) yöneticilik eğitiminin olduğu, 54'ünün (%60) ise yöneticilik eğitiminin olmadığı görülmektedir.

5.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu alt bölümde “İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri nasıldır?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Planlama Ve Hazırlık” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açuları Ve Algılama Düzeyleri

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “planlama ve hazırlık” boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerini belirlemeye dönük görüşleri frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) istatistikleri ile Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Planlama ve Hazırlık” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açılırları Ve Algılama Düzeyleri

Planlama ve Hazırlık	Betimsel İstatistikler		Sıklık Göstergeleri					
	\bar{X}	SS		Tamamen katılıyorum	Genellikle katılıyorum	Biraz katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1- Yeni öğretim programlarının temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgim bulunmaktadır.	3,95	,70	f	17	55	15	3	-
			%	18,9	61,1	16,7	3,3	-
4- Yeni öğretim programlarında var olan kavramlar (çoklu zeka, aktif öğrenme, tema, ara disiplin, öğrenme alanları, portfolyo, performans ve proje ödevleri vb) hakkında yeterli bilgiye sahibim.	3,85	,62	f	10	59	19	2	-
			%	11,1	65,6	21,1	2,2	-
11- Öğretmenlerin yeni programlar ile ilgili yeterli bilgilerinin var olduğuna ve uygulamalarda sıkıntı yaşamadıklarına inanıyorum.	2,81	,84	f	1	18	38	29	4
			%	1,1	20	42,2	32,2	4,4
15- Yeni programları tanıma toplantıları, programın başarıyla uygulanmasında yetersiz kalmıştır. Bu sebeple daha kapsamlı öğretmen eğitime ihtiyaç vardır.	4,30	,85	f	46	29	11	4	-
			%	51,1	32,2	12,2	4,4	-
16- Yeni programların başarıya ulaşmasındaki engellerden biri okul ortamlarının yapısıdır. Okul ortamları; paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler vb.) birbirleriyle ve paydaşların okulla etkileşimlerini artıracak, birlikte üretme ve birlikte çalışmayı destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.	4,60	,76	f	66	14	9	-	1
			%	73,3	15,6	10	-	1,1
18- Sınıf mevcutlarının fazla olması yeni programların gereği gibi uygulanmasına engel olmaktadır. Bu sebeple sınıf mevcutları programı rahatlıkla uygulayabilecek düzeye çekilmelidir.	4,47	,96	f	63	15	6	4	2
			%	70	16,7	6,7	4,4	2,2

Birinci maddede “Yeni öğretim programlarının temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgim bulunmaktadır” önermesine çalışma grubunun %18,9’u “tamamen katılıyorum”, %61,1’i “genellikle katılıyorum”, %16,7’si “biraz katılıyorum”, %3,3’ü de “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, katılımcılardan “hiç katılmıyorum” görüşünü belirten olmamıştır. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} : 3,95) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%61,1) bu önermeye genellikle katılmıştır.

Dördüncü maddede “Yeni öğretim programlarında var olan kavramlar (çoklu zeka, aktif öğrenme, tema, ara disiplin, öğrenme alanları, portfolyo, performans ve proje ödevleri vb) hakkında yeterli bilgiye sahibim.” önermesine çalışma grubunun %11,1’i “tamamen katılıyorum”, % 65,6’sı “genellikle katılıyorum”, %21,1’i “biraz katılıyorum”, %2,2’si de “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, katılımcılardan “hiç katılmıyorum” görüşünü belirten olmamıştır. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin

ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} :3,85) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%65,6) bu önermeye genellikle katılmıştır.

On birinci maddede “Öğretmenlerin yeni programlar ile ilgili yeterli bilgilerinin var olduğuna ve uygulamalarda sıkıntı yaşamadıklarına inanıyorum.” önermesine çalışma grubunun %1,1’i “tamamen katılıyorum”, % 20’si “genellikle katılıyorum”, %42,2’si “biraz katılıyorum”, %32,2’si “çok az katılıyorum”, %4,4’ü “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “biraz katılıyorum” (\bar{X} :2,81) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%42,2) bu önermeye biraz katılmıştır.

On beşinci maddede “Yeni programları tanıtma toplantıları, programın başarıyla uygulanmasında yetersiz kalmıştır. Bu sebeple daha kapsamlı öğretmen eğitimine ihtiyaç vardır.” önermesine çalışma grubunun %51,1’i “tamamen katılıyorum”, % 32,2’si “genellikle katılıyorum”, %12,2’si “biraz katılıyorum”, %4,4’ü de “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, katılımcılardan “hiç katılmıyorum” görüşünü belirten olmamıştır. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “tamamen katılıyorum” (\bar{X} :4,30) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%51,1) bu önermeye tamamen katılmıştır.

On altıncı maddede “Yeni programların başarıya ulaşmasındaki engellerden biri okul ortamlarının yapısıdır. Okul ortamları; paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler vb.) birbirleriyle ve paydaşların okulla etkileşimlerini artıracak, birlikte üretme ve birlikte çalışmayı destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.” önermesine çalışma grubunun %73,3’ü “tamamen katılıyorum”, % 15,6’sı “genellikle katılıyorum”, %10’u “biraz katılıyorum”, %1,1’i “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “tamamen katılıyorum” (\bar{X} :4,60) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%73,3) bu önermeye tamamen katılmıştır.

On sekizinci maddede “Sınıf mevcutlarının fazla olması yeni programların gereği gibi uygulanmasına engel olmaktadır. Bu sebeple sınıf mevcutları programı rahatlıkla

uygulayabilecek düzeye çekilmelidir.” önermesine çalışma grubunun %70’i “tamamen katılıyorum”, % 16,7’si “genellikle katılıyorum”, %6,7’si “biraz katılıyorum”, %4,4’ü “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken %2,2’si “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “tamamen katılıyorum” (\bar{X} :4,47) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%70) bu önermeye tamamen katılmıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri “Yeni programların başarıya ulaşmasındaki engellerden biri okul ortamlarının yapısıdır. Okul ortamları; paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler vb.) birbirleriyle ve paydaşların okulla etkileşimlerini artıracak, birlikte üretme ve birlikte çalışmayı destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.” (\bar{X} :4,60) ve “Sınıf mevcutlarının fazla olması yeni programların gereği gibi uygulanmasına engel olmaktadır. Bu sebeple sınıf mevcutları programı rahatlıkla uygulayabilecek düzeye çekilmelidir.” (\bar{X} :4,47) görüşleridir.

Yenilenen ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımların (yapılandırmacı yaklaşım, aktif öğrenme, çoklu zeka, proje tabanlı öğrenme gibi) mevcut sınıfların fiziki ortamlarında gerçekleştirilme zorlukları yöneticilerin bu görüşlere katılma düzeylerinin yüksek olmasını etkilemiş olabilir. Nitekim ilköğretim okulu yöneticileri birinci önermede yapılandırmacı yaklaşımla ilgili, dördüncü önermede ise yenilenen programlarda yer alan kavramlarla ilgili yeterli bilgilerinin olduklarına inanmaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “Yeni programları tanıtma toplantıları, programın başarıyla uygulanmasında yetersiz kalmıştır. Bu sebeple daha kapsamlı öğretmen eğitimine ihtiyaç vardır.” (\bar{X} :4,30) önermesine de ağırlıklı olarak tamamen katılıyorum yanıtı vermeleri, yöneticilerin uygulamada aksaklıklarla karşılaştıkları, öğretmenlerinin yeni programa tam olarak adapte olamadıkları hatta belki de kıdemli öğretmenlerinin eski programları uygulamaya devam etme istek ve arzuları sonucu yeterli verim alamadıkları için olabilir. İlköğretim okulu yöneticilerinin “Öğretmenlerin yeni programlar ile ilgili yeterli bilgilerinin var olduğuna ve uygulamalarda sıkıntı yaşamadıklarına inanıyorum.” (\bar{X} :2,81) önermesinde ağırlıklı verdikleri cevabın “biraz katılıyorum” düzeyinde olması da bu bulguyu desteklemektedir. Bütün bu olumsuzlukların altında öğretmenlerin programın tanıtımı için

kapsamlı bir eğitimden geçmedikleri, aldıkları hizmet içi eğitim seminerlerini yeterli görmedikleri düşüncesi yatıyor olabilir.

“Yeni öğretim programlarının temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgim bulunmaktadır.” (\bar{X} : 3,95) ile “Yeni öğretim programında var olan kavramlar (çoklu zeka, aktif öğrenme, tema, ara disiplin, öğrenme alanları, portfolyo, performans ve proje ödevleri vb) hakkında yeterli bilgiye sahibim.” (\bar{X} :3,85) görüşlerine ilköğretim okulu yöneticileri ağırlıklı olarak genellikle katılmışlardır. Öğretmenlerinin yeni programın uygulamasında verim alabilmek adına kapsamlı bir eğitimden geçmeleri görüşünü savunan yöneticiler, kendilerinin programın temel felsefesi ve yeni kavramları hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtiyorlar.

Sonuç olarak; ilköğretim okulu yöneticilerinin planlama ve hazırlık boyutunda en az düzeyde katılma gösterdikleri ifade, öğretmenlerin yenilenen programlarla ilgili yeterli bilgilerinin oldukları görüşü vardır. On beşinci maddede öğretmenlerin kapsamlı bir eğitimden geçmeleri gerekliliğine tamamen katılmaları da bu düşüncenin bir sonucudur denebilir. Bununla birlikte ilköğretim okulu yöneticileri kendilerinin ise yenilenen ilköğretim programları ile ilgili yeterli bilgilerinin olduklarını belirtmektedirler. Buna bağlı olarak da okul ortamlarının yeniden düzenlenmesine ve sınıf mevcutlarının azaltılmasına ihtiyaç duymaktadırlar.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Uygulama ve İçerik” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açıları Ve Algı Düzeyleri

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin uygulama ve içerik boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerini belirlemeye dönük görüşleri frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) istatistikleri ile Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Uygulama Ve İçerik” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açılırları Ve Algılama Düzeyleri

Uygulama ve İçerik	Betimsel İstatistikler		Sıklık Göstergeleri					
	\bar{X}	SS		Tamamen katılıyorum	Genellikle katılıyorum	Biraz katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
3- Yeni öğretim programları ile kullanımına başlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmeni sınırlayıcı yönüyle işlevsel bulunmamaktadır.	2,46	1,13	f	4	13	23	28	20
			%	4,4	14,4	25,6	31,1	22,2
7- Yeni öğretim programlarının yapısına uygun olarak öğrenme çıktıları ifadesinin “hedef ve davranış”tan “kazanım” a dönüşmesi yerinde olmuştur.	4,08	,90	f	28	43	7	4	2
			%	31,1	47,8	7,8	4,4	2,2
8- Yeni öğretim programında içerik düzenlemesinde ünite yerine öğrenme alanı ve tematik yaklaşım kullanılması yerinde değildir.	2,95	,99	f	2	27	35	17	9
			%	2,2	30	38,9	18,9	10
9- Yeni öğretim programında eğitim durumlarının etkinlik temelli olması yerindedir.	3,92	,79	f	17	55	14	2	2
			%	18,9	61,1	15,6	2,2	2,2
13- Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.	3,61	,71	f	6	49	29	6	-
			%	6,7	54,4	32,2	6,7	-
19- Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.	4,14	,81	f	33	41	12	4	-
			%	36,7	45,6	13,3	4,4	-
20- Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.	4,01	,74	f	23	47	18	2	-
			%	25,6	52,2	20	2,2	-
21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.	3,80	1,05	f	30	22	30	6	2
			%	33,3	24,4	33,3	6,7	2,2
22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	3,78	1,12	f	26	35	13	10	4
			%	28,9	38,9	14,4	11,1	4,4
23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	3,80	,94	f	18	43	18	4	3
			%	20	47,8	20	4,4	3,3

Üçüncü maddede “Yeni öğretim programları ile kullanımına başlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmeni sınırlayıcı yönüyle işlevsel bulunmamaktadır.” önermesine çalışma grubunun %4,4’ü “tamamen katılıyorum”, %14,4’ü “genellikle katılıyorum”, %25,6’sı “biraz katılıyorum”, %31,1’i “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, %22,2’si “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “çok az katılıyorum” (\bar{X} :2,46) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%31,1) bu önermeye çok az katılmıştır.

Yedinci maddede “Yeni öğretim programlarının yapısına uygun olarak öğrenme çıktıları ifadesinin “hedef ve davranış”tan “kazanım”a dönüşmesi yerinde olmuştur.” önermesine çalışma grubunun %31,1’i “tamamen katılıyorum”, %47,8’i “genellikle

katılıyorum”, %7,8’i “biraz katılıyorum”, %4,4’ü “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, %2,2’si “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} :4,08) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%47,8) bu önermeye büyük ölçüde katılmıştır.

Sekizinci maddede “Yeni öğretim programında içerik düzenlemesinde ünite yerine öğrenme alanı ve tematik yaklaşım kullanılması yerinde değildir.” önermesine çalışma grubunun %2,2’si “tamamen katılıyorum”, %30’u “genellikle katılıyorum”, %38,9’u “biraz katılıyorum”, %18,9’u “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, %10’u “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “biraz katılıyorum” (\bar{X} :2,95) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%38,9) bu önermeye biraz katılmıştır.

Dokuzuncu maddede “Yeni öğretim programında eğitim durumlarının etkinlik temelli olması yerindedir.” önermesine çalışma grubunun %18,9’u “tamamen katılıyorum”, %61,1’i “genellikle katılıyorum”, %15,6’sı “biraz katılıyorum”, %2,2’si “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken %2,2’si “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} :3,92) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%61,1) bu önermeye genellikle katılmıştır.

On üçüncü maddede “Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum” önermesine çalışma grubunun %6,7’si “tamamen katılıyorum”, %54,4’ü “genellikle katılıyorum”, %32,2’si “biraz katılıyorum”, %6,7’si “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, katılımcılardan “hiç katılmıyorum” görüşünü belirten olmamıştır. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} :3,61) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%54,4) bu önermeye genellikle katılmıştır.

On dokuzuncu maddede “Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.” önermesine çalışma grubunun %36,7’si “tamamen katılıyorum” , %45,6’sı “genellikle katılıyorum”, %13,3’ü “biraz katılıyorum”, %4,4’ü “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, katılımcılardan “hiç katılmıyorum” görüşünü belirten olmamıştır. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} :4,14) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%45,6) bu önermeye genellikle katılmıştır.

Yirminci maddede “Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.” önermesine çalışma grubunun %25,6’sı “tamamen katılıyorum”, %52,2’si “genellikle katılıyorum”, %20’si “biraz katılıyorum”, %2,2’si “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, katılımcılardan “hiç katılmıyorum” görüşünü belirten olmamıştır. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} :4,01) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%52,2) bu önermeye genellikle katılmıştır.

Yirmi birinci maddede “İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.” önermesine çalışma grubunun %33,3’ü “tamamen katılıyorum”, %24,4’ü “genellikle katılıyorum”, %33,3’ü “biraz katılıyorum”, %6,7’si “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken %2,2’si “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum”(\bar{X} :3,80) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%57,7) bu önermeye “tamamen katılıyorum” ile “genellikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yirmi ikinci maddede “Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.” önermesine çalışma grubunun %28,9’u “tamamen katılıyorum”, %38,9’u “genellikle katılıyorum”, %14,4’ü “biraz katılıyorum”, %11,1’i “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken %4,4’ü “hiç katılmıyorum” şeklinde

görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} :3,78) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%38,9) bu önermeye genellikle katılmıştır.

Yirmi üçüncü maddede “Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.” önermesine çalışma grubunun %20’si “tamamen katılıyorum”, %47,8’i “genellikle katılıyorum”, %20’si “biraz katılıyorum”, %4,4’ü “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken %3,3’ü “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} :3,80) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%47,8) bu önermeye genellikle katılmıştır.

Yenilenen ilköğretim programları ile ilgili görüşlere “uygulama ve içerik” boyutunda bakıldığında ilköğretim okulu yöneticilerinin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ifade “Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.” (\bar{X} :4,14) olarak belirlenmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin “Yeni öğretim programları ile kullanımına başlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmeni sınırlayıcı yönüyle işlevsel bulunmamaktadır.” (\bar{X} :2,46) ifadesine verdikleri cevaba (ifade kökü olumsuz olduğundan) ters çevirerek baktığımızda öğretmen kılavuz kitaplarını büyük ölçüde işlevsel buldukları görülmektedir.

Birbirleri ile ilişkili olan bu ifadelere yöneticiler tarafından verilen cevapların uyumlu olduğu hemen görülmektedir. Uygulama ve içerik boyutunda bu önermelerle ilgisi bulunan bir diğer ifade ise “Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.” (\bar{X} :3,61) ifadesidir.

Demek oluyor ki yeni programların uygulanmasında öğretmenlerin değişen rolleri hem programlar hem de kılavuz kitaplar aracılığı ile ayrıntılı bir şekilde verilmektedir. Bununla birlikte ilköğretim okulu yöneticilerinin de öğretmenlere yeni programların uygulanmasında gerekli rehberliği yaptıkları söylenebilir.

Yenilenen ilköğretim programlarının “uygulama ve içerik” boyutunda ilköğretim okulu yöneticilerinin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ikinci ifade “Yeni öğretim programlarının yapısına uygun olarak öğrenme çıktıları ifadesinin “hedef ve davranış”tan “kazanım”a dönüşmesi yerinde olmuştur.” (\bar{X} :4,08) ifadesidir. İlköğretim okulu yöneticilerinin “Yeni öğretim programında içerik düzenlemesinde ünite yerine öğrenme alanı ve tematik yaklaşım kullanılması yerinde değildir.” (\bar{X} :2,95) ifadesine verdikleri cevaba (ifade kökü olumsuz olduğundan) ters çevirerek baktığımızda tematik yaklaşımın yerindeliğine biraz katıldıkları görülmektedir.

Ulaşılan bulgular, ilköğretim okulu yöneticilerinin, yeni programların yapısına uyum sağladığı gerekçesiyle davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanım” ifadesinin kullanılmasını yerinde bulduklarını göstermektedir. “kazanım” ifadesi ayrıca öğrenciyi merkeze alan bir ifade olması yönü ile de programların yeni yapısına uyum sağlamaktadır. Buna karşın; aynı derslerin farklı sınıflardaki konularının devamlılığını dikey doğrultuda sağlayabilecek, böylelikle anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilecek tematik yaklaşımı ise yeteri kadar benimseyemedikleri ortaya çıkmaktadır. Farklı disiplinleri birleştirmeye, okulun çalışma süresi içinde konuların gereğinden fazla yığılmasını ve zamanın giderek parçalanmasını önlemeye yönelik bu çabalar yöneticiler tarafından yeteri kadar algılanamamıştır da diyebiliriz.

Yenilenen ilköğretim programlarının “uygulama ve içerik” boyutunda ilköğretim okulu yöneticilerinin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ifadelere devam edecek olursak; en yüksek üçüncü düzeyde “Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.” (\bar{X} :4,01) ifadesi bulunmaktadır. Bunu sırasıyla takip eden “Yeni öğretim programında eğitim durumlarının etkinlik temelli olması yerindedir” (\bar{X} :3,92) ile “Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.” (\bar{X} :3,80) ifadeleri yine birbirleri ile ilişkili ifadelerdir. Yöneticilerin bu önermelere verdikleri cevaplar birbirleri ile tutarlılık göstermektedir.

Ulaşılan bu bulgulara göre ilköğretim okulu yöneticilerinin programlarda yapılan yenilenmeleri kolaylıkla kabul ettikleri görülmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşım ve bu yaklaşımın gerektirdiği öğrenme öğretme durumları (etkinlik temelli öğrenme, becerilere ağırlık verme, somut araç-gereçler ve somut örnekler) yöneticilerin yenilenen programlarda olumlu bakış açısına sahip olduğu taraflardandır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “uygulama ve içerik” boyutunda yüksek düzeyde katılma gösterdikleri son iki ifade ise “İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.” (\bar{X} :3,78) ile “Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum” (\bar{X} :3,80) ifadeleridir.

Beceri temelli ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan “ses temelli cümle yöntemi” aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını ve zeka alanlarını da geliştiren bir sistemdir. Ezbercilikten uzak olması ile de öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirmektedir. Sentez yöntemine uygunluğu ile “ses temelli cümle yöntemi” ne paralellik gösteren bitişik eğik yazı ilk okuma yazma sürecini de kolaylaştırmaktadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu önermelere büyük ölçüde katılma göstermelerinin nedeni ses temelli cümle yöntemi ile bitişik eğik yazının faydalarını yeterince anlamış ve önemsiyor olmaları olabilir. Demek oluyor ki ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarında ilk okuma yazmada yapılan değişikliklerle ilgili algılama düzeyleri yüksek, bakış açıları ise olumlu bulunmaktadır.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “ölçme ve değerlendirme” boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerini belirlemeye dönük görüşleri frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) istatistikleri ile aşağıdaki tabloda (Tablo 18) verilmiştir.

Tablo 18:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açılırları Ve Algılama Düzeyleri

Ölçme ve Değerlendirme	Betimsel İstatistikler			Sıklık Göstergeleri				
	\bar{X}	SS		Tamamen katılıyorum	Genellikle katılıyorum	Biraz katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
10- Yeni programda ölçme ve değerlendirmede sadece öğrenme sonucu değil, süreç de ele alınmaktadır. Bu nedenle çok çeşitli formlar geliştirilmiş ve önerilmiştir. Böylelikle öğrenci performansları daha geniş bir açıda değerlendirilebilmektedir.	3,85	1,01	f	26	37	17	8	2
			%	28,9	41,1	18,9	8,9	2,2
17- Yeni programlarda öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı ile ilgili sıkıntılar yaşanmakta, ölçme değerlendirme ile ilgili bilgiler yetersiz kalmaktadır.	3,61	1,03	f	20	28	28	10	2
			%	22,2	31,1	31,1	11,1	2,2

Onuncu maddede “Yeni programda ölçme ve değerlendirmede sadece öğrenme sonucu değil, süreç de ele alınmaktadır. Bu nedenle çok çeşitli formlar geliştirilmiş ve önerilmiştir. Böylelikle öğrenci performansları daha geniş bir açıda değerlendirilebilmektedir.” önermesine çalışma grubunun %28,9’u “tamamen katılıyorum”, %41,1’i “genellikle katılıyorum”, %18,9’u “biraz katılıyorum”, %8,9’u “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken %2,2’si “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} :3,85) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%41,1) bu önermeye genellikle katılmıştır.

On yedinci maddede “Yeni programlarda öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı ile ilgili sıkıntılar yaşanmakta, ölçme değerlendirme ile ilgili bilgiler yetersiz kalmaktadır.” önermesine çalışma grubunun %22,2’si “tamamen katılıyorum”, %31,1’i “genellikle katılıyorum”, %31,1’i “biraz katılıyorum”, %11,1’i “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, %2,2’si “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} :3,61) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%53,3) bu önermeye “tamamen katılıyorum” ile “genellikle katılıyorum” kategorisinde yanıt vermiştir.

Yenilenen ilköğretim programları ile ilgili “ölçme ve değerlendirme” boyutundaki ifadeler ilköğretim okulu yöneticilerinin “Yeni programda ölçme ve değerlendirmede sadece öğrenme sonucu değil, süreç de ele alınmaktadır. Bu nedenle çok çeşitli formlar geliştirilmiş

ve önerilmiştir. Böylelikle öğrenci performansları daha geniş bir açıda değerlendirilebilmektedir.” önermesine genellikle katılmaları (\bar{X} :3,85) programda yenilenen ölçme değerlendirme ile ilgili bakış açılarının olumlu olduğunu göstermektedir.

İlköğretim okulu yöneticileri ölçme değerlendirmede yapılan yeniliklere olumlu bakmakla birlikte bu yeniliklerin yeterince anlaşılmadığı, ölçme değerlendirmenin uygulamasında sıkıntı yaşandığı; “Yeni programlarda öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı ile ilgili sıkıntılar yaşanmakta, ölçme değerlendirme ile ilgili bilgiler yetersiz kalmaktadır.” ifadesine genellikle katılmalarından (\bar{X} :3,61) anlaşılmaktadır.

Öğrencilere kazandırılması istenen bilgi, beceri ve tutumları ölçmek için sonucu değerlendirmeye yarayan klasik yöntemler yeterli olmamış ve öğrencilerin eğitim yaşantılarının yeterli veya yetersiz yönlerini belirlemek için süreci de ölçen araçlar belirlenmiştir. “Çoktan seçmeli”, “kısa cevaplı”, “doğru-yanlış” gibi sonucu ölçen araçların yanında, “performans ödevleri”, “proje ödevleri”, “gözlem formları”, “gelişim dosyaları (portfolyo) gibi süreci ölçen araçlar da kullanılmaktadır. Ayrıca “akran değerlendirme”, “öz değerlendirme” gibi öğrencinin üstlendiği ölçme araçları da yenilenen programların bir parçasıdır. Bu araçların hazırlanmasının uzun zaman alması, kalabalık sınıflarda uygulamasının zor olması ve ölçme değerlendirme konusunda özel bir eğitimin alınmaması yöneticilerin ölçme değerlendirme konusunda programı zayıf bulmalarına sebep olmuş olabilir.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Genel Değerlendirilmesi” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “programların genel değerlendirilmesi” boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerini belirlemeye dönük görüşleri frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) istatistikleri ile Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Genel Değerlendirilmesi” Boyutuna İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açılırları Ve Algılama Düzeyleri

Programın Genel Değerlendirmesi	Betimsel İstatistikler			Sıklık Göstergeleri				
	\bar{X}	SS		Tamamen katılıyorum	Genellikle katılıyorum	Biraz katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
2- Yeni öğretim programı ile ilgili velilere yönelik bilgilendirici toplantılar yeterlidir.	2,98	,90	f	2	24	41	17	6
			%	2,2	26,7	45,6	18,9	6,7
5- Yeni öğretim programların beraberinde getirdiği yeni yöntemler ile başarılı olacağına inanıyorum.	3,70	,89	f	14	45	23	6	2
			%	15,6	50	25,6	6,7	2,2
6- Yeni öğretim programları önceki öğretim programlarına oranla değişime daha açık ve esnek bir yapıya sahiptir.	4,05	,79	f	25	51	8	6	-
			%	27,8	56,7	8,9	6,7	-
12- Yeni öğretim programlarının yatay ve dikey ekseninde genel özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.	3,68	,71	f	7	52	23	6	-
			%	7,8	57,8	25,6	6,7	-
14- Eski öğretim programlarının değiştirilmesi ve yeni öğretim programlarının uygulamaya geçmesi eğitim sistemimizde çok önemli ve gerekli olan gecikmiş bir gelişmedir.	3,92	,83	f	22	45	17	6	-
			%	24,4	50	18,9	6,7	-

İkinci maddede “Yeni öğretim programı ile ilgili velilere yönelik bilgilendirici toplantılar yeterlidir.” önermesine çalışma grubunun %2,2’si “tamamen katılıyorum”, %26,7’si “genellikle katılıyorum”, %45,6’sı “biraz katılıyorum”, %18,9’u “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken %6,7’si “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “biraz katılıyorum” (\bar{X} :2,98) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%45,6) bu önermeye biraz katılmıştır.

Beşinci maddede “Yeni öğretim programların beraberinde getirdiği yeni yöntemler ile başarılı olacağına inanıyorum.” önermesine çalışma grubunun %15,6’sı “tamamen katılıyorum”, %50’si “genellikle katılıyorum”, %25,6’sı “biraz katılıyorum”, %6,7’si “çok az katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken %2,2’si “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının “genellikle katılıyorum” (\bar{X} :3,70) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%50) bu önermeye genellikle katılmıştır.

Altıncı maddede “Yeni öğretim programları önceki öğretim programlarına oranla değişime daha açık ve esnek bir yapıya sahiptir.” önermesine çalışma grubunun %27,8’i “tamamen katılıyorum”, %56,7’si “genellikle katılıyorum”, %8,9’u “biraz katılıyorum”,

%6,7'si "çok az katılıyorum" şeklinde görüş belirtirken katılımcılardan "hiç katılmıyorum" görüşünü belirten olmamıştır. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının "genellikle katılıyorum" (\bar{X} :4,05) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%56,7) bu önermeye genellikle katılmıştır.

On ikinci maddede "Yeni öğretim programlarının yatay ve dikey ekseninde genel özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim." önermesine çalışma grubunun %7,8'i "tamamen katılıyorum", %57,8'i "genellikle katılıyorum", %25,6'sı "biraz katılıyorum", %6,7'si "çok az katılıyorum" şeklinde görüş belirtirken, katılımcılardan "hiç katılmıyorum" görüşünü belirten olmamıştır. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının "genellikle katılıyorum" (\bar{X} :3,68) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%57,8) bu önermeye genellikle katılmıştır.

On dördüncü maddede "Eski öğretim programlarının değiştirilmesi ve yeni öğretim programlarının uygulamaya geçmesi eğitim sistemimizde çok önemli ve gerekli olan gecikmiş bir gelişmedir." önermesine çalışma grubunun %24,4'ü "tamamen katılıyorum", %50'si "genellikle katılıyorum", %18,9'u "biraz katılıyorum", %6,7'si "çok az katılıyorum" şeklinde görüş belirtirken katılımcılardan "hiç katılmıyorum" görüşünü belirten olmamıştır. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aynı maddenin ağırlıklı ortalamasının "genellikle katılıyorum" (\bar{X} :3,92) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların büyük çoğunluğu (%50) bu önermeye genellikle katılmıştır.

Yenilenen ilköğretim programlarının "genel değerlendirmesi" boyutuna ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ifadeler sırasıyla "Yeni öğretim programları önceki öğretim programlarına oranla değişime daha açık ve esnek bir yapıya sahiptir." (\bar{X} :4,05), "Eski öğretim programlarının değiştirilmesi ve yeni öğretim programlarının uygulamaya geçmesi eğitim sistemimizde çok önemli ve gerekli olan gecikmiş bir gelişmedir." (\bar{X} :3,92), "Yeni öğretim programların beraberinde getirdiği yeni yöntemler ile başarılı olacağına inanıyorum." (\bar{X} :3,70) ile "Yeni öğretim programlarının yatay ve dikey ekseninde genel özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim." (\bar{X} :3,68) ifadeleridir. Bu

bulgulara göre yöneticiler yenilenen ilköğretim programları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmekte, yenilenen ilköğretim programlarına olumlu bakmakta ve yenilenen ilköğretim programlarının başarılı olacağına inanmaktadırlar.

Bununla birlikte programların genel değerlendirilmesi boyutunda “Yeni öğretim programı ile ilgili velilere yönelik bilgilendirici toplantılar yeterlidir.” (\bar{X} :2,98) ifadesine verdikleri cevaplar ile yöneticiler velilerin programla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu, bunların giderilmesi için bilgilendirici toplantıların artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

5.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu alt bölümde “İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Planlama Ve Hazırlık” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açuları Ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına “planlama ve hazırlık” boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerinde mesleki kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Planlama Ve Hazırlık” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açıkları Ve Algılama Düzeyleri

Planlama ve Hazırlık	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
1- Yeni öğretim programlarının temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgilim bulunmaktadır.	Gruplar arası	4	,343	,648	,630
	Gruplar içi	91	,530		
	Toplam	95			
4- Yeni öğretim programında var olan kavramlar (çoklu zeka, aktif öğrenme, tema, ara disiplin, öğrenme alanları, portfolyo, performans ve proje ödevleri vb) hakkında yeterli bilgiye sahibim.	Gruplar arası	4	,917	2,300	,065
	Gruplar içi	91	,399		
	Toplam	95			
11- Öğretmenlerin yeni programlar ile ilgili yeterli bilgilerinin var olduğuna ve uygulamalarda sıkıntı yaşamadıklarına inanıyorum.	Gruplar arası	4	1,283	1,819	,132
	Gruplar içi	91	,706		
	Toplam	95			
15- Yeni programları tanıtmaya toplantıları, programın başarıyla uygulanmasında yetersiz kalmıştır. Bu sebeple daha kapsamlı öğretmen eğitimine ihtiyaç vardır.	Gruplar arası	4	1,078	1,473	,217
	Gruplar içi	91	,732		
	Toplam	95			
16- Yeni programların başarıya ulaşmasındaki engellerden biri okul ortamlarının yapısıdır. Okul ortamları; paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler vb.) birbirleriyle ve paydaşların okulla etkileşimlerini artıracak, üretme ve çalışmayı destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.	Gruplar arası	4	1,199	1,736	,149
	Gruplar içi	91	,690		
	Toplam	95			
18- Sınıf mevcutlarının fazla olması yeni programların gereği gibi uygulanmasına engel olmaktadır. Bu sebeple sınıf mevcutları programı rahatlıkla uygulayabilecek düzeye çekilmelidir.	Gruplar arası	4	1,780	2,107	,086
	Gruplar içi	91	,845		
	Toplam	95			

p>.05

Varyans analizi bulgularına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre yenilenen ilköğretim programlarında “planlama ve hazırlık” boyutuna ilişkin bakış açıları ve algılama düzeylerini ölçmeye yönelik istatistikî tablo yukarıda verilmiştir.

Tablodan da görüldüğü üzere ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre “planlama ve hazırlık” boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır (P>0.05). Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri “planlama ve hazırlık” boyutunda onların kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Farklı mesleki kıdemlere sahip ilköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarında “planlama ve hazırlık” boyutu ile ilgili benzer bakış açılarına ve algılama düzeylerine sahiptirler.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Uygulama ve İçerik” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına “uygulama ve içerik” boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerinde mesleki kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçları aşağıda (Tablo 21) gösterilmiştir.

Tablo 21:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Uygulama ve İçerik” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

Uygulama ve İçerik Boyutu		Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
3- Yeni öğretim programları ile kullanımına başlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmeni sınırlayıcı yönüyle işlevsel bulunmamaktadır.	Gruplar arası	17,009	4	4,252	3,696	,008
	Gruplar içi	102,395	89	1,151		
	Toplam	119,404	93			
7- Yeni öğretim programlarının yapısına uygun olarak öğrenme çıktıları ifadesinin “hedef ve davranış”tan “kazanım” a dönüşmesi yerinde olmuştur.	Gruplar arası	5,671	4	1,418	1,885	,120
	Gruplar içi	63,929	85	,752		
	Toplam	69,600	89			
8- Yeni öğretim programında içerik düzenlenmesinde ünite yerine öğrenme alanı ve tematik yaklaşım kullanılması yerinde değildir.	Gruplar arası	5,790	4	1,448	1,500	,209
	Gruplar içi	87,835	91	,965		
	Toplam	93,625	95			
9- Yeni öğretim programında eğitim durumlarının etkinlik temelli olması yerindedir.	Gruplar arası	4,847	4	1,212	2,024	,098
	Gruplar içi	54,487	91	,599		
	Toplam	59,333	95			
13- Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.	Gruplar arası	5,546	4	1,386	3,046	,021
	Gruplar içi	41,413	91	,455		
	Toplam	46,958	95			
19- Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.	Gruplar arası	12,494	4	3,123	5,684	,000
	Gruplar içi	50,006	91	,550		
	Toplam	62,500	95			
20- Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözüme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.	Gruplar arası	4,891	4	1,223	2,362	,059
	Gruplar içi	47,109	91	,518		
	Toplam	52,000	95			
21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.	Gruplar arası	10,030	4	2,508	2,241	,071
	Gruplar içi	101,803	91	1,119		
	Toplam	111,833	95			

22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	Gruplar arası	6,761	4	1,690	1,396	,242
	Gruplar içi	107,792	89	1,211		
	Toplam	114,553	93			
23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Gruplar arası	6,122	4	1,531	1,694	,159
	Gruplar içi	78,617	87	,904		
	Toplam	84,739	91			

p>.05

Çalışma grubunu oluşturan ilköğretim okulu yöneticilerinin, yenilenen ilköğretim programlarında “uygulama ve içerik” boyutundaki bakış açıları ve algılama düzeylerinin, yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirmeleri Tablo 21’de verilmiştir. Yapılan istatistiki işlemler sonucu yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre oluşturdukları gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve bu farklar ile Scheffe Testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Mesleki kıdem durumlarına ilişkin olarak beş gruba ayrılan ilköğretim okulu yöneticilerinin gruplar arasındaki farkların istatistiksel bakımından anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 3, 13 ve 19. önermelerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Üçüncü önermede (Yeni öğretim programları ile kullanımına başlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmeni sınırlayıcı yönüyle işlevsel bulunmamaktadır.) F değeri 3,696, p değeri ise 0,008 bulunmuştur. Buna göre üçüncü önermede yöneticilerin mesleki kıdemlerine ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22:

Üçüncü Önermenin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe

Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
0-5	6-10	-,3036	,39254	,963
	11-15	-,0952	,38223	1,000
	16-20	-,3036	,39254	,963
	20 ve üzeri	,7048	,34717	,396
6-10	0-5	,3036	,39254	,963
	11-15	,2083	,36854	,988
	16-20	,0000	,37923	1,000
	20 ve üzeri	2,0083	,33205	,044
11-15	0-5	,0952	,38223	1,000
	6-10	-,2083	,36854	,988
	16-20	-,2083	,36854	,988
	20 ve üzeri	,8000	,31979	,191
16-20	0-5	,3036	,39254	,963
	6-10	,0000	,37923	1,000
	11-15	,2083	,36854	,988
	20 ve üzeri	1,0083	,33205	,064
21 ve üzeri	0-5	-,7048	,34717	,396
	6-10	-2,0083	,33205	,044
	11-15	-,8000	,31979	,191
	16-20	-1,0083	,33205	,064

Scheffe Testi sonuçları incelenmiş ve 21 yıl üstü kıdeme sahip yönetici grubu ile 6-10 yıl kıdeme sahip yönetici grupları arasında bir farklılık görülmüştür. Bulunan fark 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler lehine görülmüştür. Önerme ifadesi (Yeni öğretim programları ile kullanımına başlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmeni sınırlayıcı yönüyle işlevsel bulunmamaktadır.) olumsuz olduğundan sonuçlara ters çevirerek bakıldığında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticilerin 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilere göre öğretmen kılavuz kitaplarını daha işlevsel buldukları görülmektedir.

On üçüncü önermede (Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.) F değeri 3,046, p değeri ise 0,021 bulunmuştur. Buna göre on üçüncü önermede yöneticilerin mesleki kıdemlerine ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi

gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23:

On Üçüncü Önermenin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
0-5	6-10	,0357	,24688	1,000
	11-15	-,6032	,24039	,188
	16-20	-,4921	,24039	,387
	20 ve üzeri	-,3810	,21835	,553
6-10	0-5	-,0357	,24688	1,000
	11-15	-,6389	,23179	,017
	16-20	-,5278	,23179	,037
	20 ve üzeri	-,4167	,20884	,414
11-15	0-5	,6032	,24039	,188
	6-10	,6389	,23179	,017
	16-20	,1111	,22487	,993
	20 ve üzeri	,2222	,20113	,874
16-20	0-5	,4921	,24039	,387
	6-10	,5278	,23179	,037
	11-15	-,1111	,22487	,993
	20 ve üzeri	,1111	,20113	,989
20 ve üzeri	0-5	,3810	,21835	,553
	6-10	,4167	,20884	,414
	11-15	-,2222	,20113	,874
	16-20	-,1111	,20113	,989

Scheffe Testi sonuçları incelenmiş ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip yönetici grupları arasında bir farklılık görülmüştür. Bulunan fark 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler lehine görülmüştür. Bu durum 11-15 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilere göre öğretmenlerine daha etkili rehberlik yaptıklarını ortaya koymaktadır.

On dokuzuncu önermede (Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenlerin yükü hafifletilmiştir.) F değeri 5,684, p değeri ise 0,000 bulunmuştur. Buna göre on dokuzuncu önermede yöneticilerin mesleki kıdemlerine

ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları aşağıda (Tablo 24) sunulmuştur.

Tablo 24:
On Dokuzuncu Önermenin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
0-5	6-10	,4286	,27129	,647
	11-15	,6508	,26416	,204
	16-20	,7619	,26416	,090
	20 ve üzeri	-,1048	,23993	,996
6-10	0-5	-,4286	,27129	,647
	11-15	,2222	,25470	,943
	16-20	,3333	,25470	,788
	20 ve üzeri	-,5333	,22948	,257
11-15	0-5	-,6508	,26416	,204
	6-10	-,2222	,25470	,943
	16-20	,1111	,24710	,995
	20 ve üzeri	-,7556	,22101	,025
16-20	0-5	-,7619	,26416	,090
	6-10	-,3333	,25470	,788
	11-15	-,1111	,24710	,995
	20 ve üzeri	-,8667	,22101	,006
20 ve üzeri	0-5	,1048	,23993	,996
	6-10	,5333	,22948	,257
	11-15	,7556	,22101	,025
	16-20	,8667	,22101	,006

Scheffe Testi sonuçları incelenmiş ve 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip yönetici grupları arasında bir farklılık görülmüştür. Bulunan fark 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticiler lehine görülmüştür. Bu durum 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticilerin 11-15 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilere göre yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolünün önceki programlara göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alındığı düşüncesine sahip olduklarını göstermektedir.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına “ölçme ve değerlendirme” boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerinde mesleki kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 25:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

Ölçme Ve Değerlendirme		Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
10- Yeni programda ölçme ve değerlendirmede sadece öğrenme sonucu değil, süreç de ele alınmaktadır. Bu nedenle çok çeşitli formlar geliştirilmiş ve önerilmiştir. Böylelikle öğrenci performansları daha geniş bir açıda değerlendirilebilmektedir.	Gruplar arası	4,643	4	1,161	1,175	,327
	Gruplar içi	89,857	91	,987		
	Toplam	94,500	95			
17- Programların en zayıf yönü yeni yaklaşımlara göre öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağıdır.	Gruplar arası	4,015	4	1,004	,986	,420
	Gruplar içi	90,623	89	1,018		
	Toplam	94,638	93			

p>.05

Varyans analizi bulgularına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre yenilenen ilköğretim programlarında “ölçme ve değerlendirme” boyutuna ilişkin bakış açıları ve algılama düzeylerini ölçmeye yönelik istatistikî bilgiler Tablo 25’de verilmiştir.

Tablodan da görüldüğü üzere ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre ölçme ve değerlendirme boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri “ölçme ve değerlendirme” boyutunda yöneticilerin kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Farklı mesleki kıdemlere sahip ilköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarında “ölçme ve değerlendirme” boyutu ile ilgili benzer bakış açılarına ve algılama düzeylerine sahiptirler.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Genel Değerlendirilmesi” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin “programlarının genel değerlendirilmesi” boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerinde mesleki kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçları aşağıda (Tablo 26) gösterilmiştir.

Tablo 26:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Genel Değerlendirilmesi” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

Programların Genel Değerlendirilmesi		Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
2- Yeni öğretim programı ile ilgili velilere yönelik bilgilendirici toplantılar yeterlidir.	Gruplar arası	3,662	4	,916	1,185	,323
	Gruplar içi	70,296	91	,772		
	Toplam	73,958	95			
5- Yeni öğretim programların beraberinde getirdiği yeni yöntemler ile başarılı olacağına inanıyorum.	Gruplar arası	5,472	4	1,368	1,854	,125
	Gruplar içi	67,153	91	,738		
	Toplam	72,625	95			
6- Yeni öğretim programları önceki öğretim programlarına oranla değişime daha açık ve esnek bir yapıya sahiptir.	Gruplar arası	6,454	4	1,613	2,777	,032
	Gruplar içi	52,879	91	,581		
	Toplam	59,333	95			
12- Yeni öğretim programlarının yatay ve dikey eksende genel özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.	Gruplar arası	1,560	4	,390	,753	,559
	Gruplar içi	46,099	89	,518		
	Toplam	47,660	93			
14- Eski öğretim programlarının değiştirilmesi ve yeni öğretim programlarının uygulamaya geçmesi eğitim sistemimizde çok önemli ve gerekli olan gecikmiş bir gelişmedir.	Gruplar arası	5,355	4	1,339	2,021	,098
	Gruplar içi	60,270	91	,662		
	Toplam	65,625	95			

p>.05

Çalışma grubunu oluşturan ilköğretim okulu yöneticilerinin, “programların genel değerlendirilmesi” boyutundaki bakış açıları ve algılama düzeylerinin, yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirmeleri Tablo 26’de verilmiştir. Yapılan istatistikî işlemler sonucu yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre oluşturdukları gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve bu farklar ile Scheffe Testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Mesleki kıdem durumlarına ilişkin olarak beş gruba ayrılan ilköğretim okulu yöneticilerinin gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 6. önermede anlamlı farklılık bulunmuştur.

Altıncı önermede (Yeni öğretim programları önceki öğretim programlarına oranla değişime daha açık ve esnek bir yapıya sahiptir.) F değeri 2,777, p değeri ise 0,032 bulunmuştur. Buna göre altıncı önermede yöneticilerin mesleki kıdemlerine ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27:

Altıncı Önermenin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
0-5	6-10	,0357	,27897	1,000
	11-15	,1746	,27164	,981
	16-20	,7302	,27164	,034
	20 ve üzeri	,0857	,24673	,998
6-10	0-5	-,0357	,27897	1,000
	11-15	,1389	,26192	,991
	16-20	,6944	,26192	,044
	20 ve üzeri	,0500	,23598	1,000
11-15	0-5	-,1746	,27164	,981
	6-10	-,1389	,26192	,991
	16-20	,5556	,25410	,318
	20 ve üzeri	-,0889	,22727	,997
16-20	0-5	-,7302	,27164	,034
	6-10	-,6944	,26192	,044
	11-15	-,5556	,25410	,318
	20 ve üzeri	-,6444	,22727	,100
20 ve üzeri	0-5	-,0857	,24673	,998
	6-10	-,0500	,23598	1,000
	11-15	,0889	,22727	,997
	16-20	,6444	,22727	,100

Tablo 27’deki Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip yönetici grupları arasında bir

farklılık görülmüş olup bu fark 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler lehinedir. Bu durum 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilere göre yeni programları eski programlara göre değişime daha açık bulduklarını göstermektedir.

5.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu alt bölümde “İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri eğitim durumlarına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Planlama ve Hazırlık” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açısı Ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına “planlama ve hazırlık” boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçları aşağıda Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28:**Yenilenen İlköğretim Programlarının “Planlama ve Hazırlık” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açılı ve Algılama Düzeyleri**

Planlama ve Hazırlık		Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
1- Yeni öğretim programlarının temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgin bulunmaktadır.	Gruplar arası	5,322	4	1,330	2,673	,037
	Gruplar içi	44,295	89	,498		
	Toplam	49,617	93			
4- Yeni öğretim programında var olan kavramlar (çoklu zeka, aktif öğrenme, tema, ara disiplin, öğrenme alanları, portfolyo, performans ve proje ödevleri vb) hakkında yeterli bilgiye sahibim.	Gruplar arası	2,010	4	,503	1,227	,305
	Gruplar içi	36,458	89	,410		
	Toplam	38,468	93			
11- Öğretmenlerin yeni programlar ile ilgili yeterli bilgilerinin var olduğuna ve uygulamalarda sıkıntı yaşamadıklarına inanıyorum.	Gruplar arası	4,068	4	1,017	1,418	,235
	Gruplar içi	63,847	89	,717		
	Toplam	67,915	93			
15- Yeni programları tanıma toplantıları, programın başarıyla uygulanmasında yetersiz kalmıştır. Bu sebeple daha kapsamlı öğretmen eğitimine ihtiyaç vardır.	Gruplar arası	4,601	4	1,150	1,568	,190
	Gruplar içi	65,271	89	,733		
	Toplam	69,872	93			
16- Yeni programların başarıya ulaşmasındaki engellerden biri okul ortamlarının yapısıdır. Okul ortamları; paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler vb.) birbirleriyle ve paydaşların okulla etkileşimlerini artıracak, üretme ve çalışmayı destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.	Gruplar arası	8,024	4	2,006	3,015	,022
	Gruplar içi	59,211	89	,665		
	Toplam	67,234	93			
18- Sınıf mevcutlarının fazla olması yeni programların gereği gibi uygulanmasına engel olmaktadır. Bu sebeple sınıf mevcutları programı rahatlıkla uygulayabilecek düzeye çekilmelidir.	Gruplar arası	6,590	4	1,647	1,907	,116
	Gruplar içi	76,900	89	,864		
	Toplam	83,489	93			

p>.05

Çalışma grubunu oluşturan ilköğretim okulu yöneticilerinin, yenilenen ilköğretim programlarında “planlama ve hazırlık” boyutundaki bakış açıları ve algılama düzeylerinin, yöneticilerin eğitim durumlarına göre değerlendirmeleri Tablo 28’de verilmiştir. Yapılan istatistiki işlemler sonucu yöneticilerin eğitim durumlarına göre oluşturdukları gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve bu farklar ile Scheffe Testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Eğitim durumlarına ilişkin olarak beş gruba ayrılan ilköğretim okulu yöneticilerinin gruplar arasındaki farkların istatistiksel bakımından anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 1. ve 16. önermelerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Birinci önermede (Yeni öğretim programlarının temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgilim bulunmaktadır.) F değeri 2,673 p değeri ise 0,037 bulunmuştur. Buna göre birinci önermede yöneticilerin eğitim durumlarına ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları Tablo 29’de sunulmuştur.

Tablo 29:

Birinci Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Mezuniyet(i)	Mezuniyet (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
EF	EYO/EE	-,1124	,15623	,971
	FEF	-,1579	,37084	,996
	YL	-,8246	,30991	,142
	DF	,8421	,51181	,610
EYO/EE	EF	,1124	,15623	,971
	FEF	-,0455	,36842	1,000
	YL	-,7121	,30702	,260
	DF	,9545	,51006	,482
FEF	EF	,1579	,37084	,996
	EYO/EE	,0455	,36842	1,000
	YL	-,6667	,45538	,710
	DF	1,0000	,61096	,615
YL	EF	,8246	,30991	,142
	EYO/EE	,7121	,30702	,260
	FEF	,6667	,45538	,710
	DF	1,6667	,57602	,038
DF	EF	-,8421	,51181	,610
	EYO/EE	-,9545	,51006	,482
	FEF	-1,0000	,61096	,615
	YL	-1,6667	,57602	,038

Tablo 29’da verilen Scheffe Testi sonuçları YL mezunu yönetici grubu ile DF mezunu yönetici grupları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bulunan bu farkın YL mezunu yöneticiler lehine olduğu görülmektedir. Bu durum YL mezunu yöneticilerin DF mezunu yöneticilerine göre yeni programların temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkında daha yeterli bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

On altıncı önermede (Yeni programların başarıya ulaşmasındaki engellerden biri okul ortamlarının yapısıdır. Okul ortamları; paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler vb.)

birbirleriyle ve paydaşların okulla etkileşimlerini artıracak, üretme ve çalışmayı destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.) F değeri 3,015, p değeri ise 0,022 bulunmuştur. Buna göre on altıncı önermede yöneticilerin eğitim durumlarına ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları Tablo 30’de sunulmuştur.

Tablo 30:

On Altıncı Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Mezuniyet(i)	Mezuniyet (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
EF	EYO/EE	,1842	,18063	,903
	FEF	,6842	,42875	,638
	YL	-,3158	,35831	,941
	DF	1,6842	,59174	,048
EYO/EE	EF	-,1842	,18063	,903
	FEF	,5000	,42596	,847
	YL	-,5000	,35497	,739
	DF	1,5000	,58971	,177
FEF	EF	-,6842	,42875	,638
	EYO/EE	-,5000	,42596	,847
	YL	-1,0000	,52650	,466
	DF	1,0000	,70637	,735
YL	EF	,3158	,35831	,941
	EYO/EE	,5000	,35497	,739
	FEF	1,0000	,52650	,466
	DF	2,0000	,66598	,029
DF	EF	-1,6842	,59174	,048
	EYO/EE	-1,5000	,58971	,177
	FEF	-1,0000	,70637	,735
	YL	-2,0000	,66598	,029

Tablo 30’daki Scheffe Testi sonuçlarında DF mezunu yönetici grubu ile EF ve YL mezunu yönetici grupları arasında bir farklılık görülmüştür. Bulunan fark EF ve YL mezunu yöneticiler lehine görülmüştür. Bu durum EF ve YL mezunu yöneticilerin DF mezunu yöneticilerine göre okullarımızın fiziki ortamlarının yeniden düzenlenmesine, öğretmenlerin ve diğer paydaşların okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak çalışma ortamları ve kaynak merkezlerinin kurulmasına daha çok önem verdiklerini göstermektedir.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Uygulama ve İçerik” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına “uygulama ve içerik” boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31:
Yenilenen İlköğretim Programlarının “Uygulama ve İçerik” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

Uygulama ve İçerik Boyutu		Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
3- Yeni öğretim programları ile kullanımına başlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmeni sınırlayıcı yönüyle işlevsel bulunmamaktadır.	Gruplar arası	12,219	4	3,055	2,490	,049
	Gruplar içi	106,737	87	1,227		
	Toplam	118,957	91			
7- Yeni öğretim programlarının yapısına uygun olarak öğrenme çıktıları ifadesinin “hedef ve davranış”tan “kazanım” a dönüşmesi yerinde olmuştur.	Gruplar arası	8,635	4	2,159	2,940	,025
	Gruplar içi	60,956	83	,734		
	Toplam	69,591	87			
8- Yeni öğretim programında içerik düzenlenmesinde ünite yerine öğrenme alanı ve tematik yaklaşım kullanılması yerinde değildir.	Gruplar arası	14,422	4	3,606	4,052	,005
	Gruplar içi	79,195	89	,890		
	Toplam	93,617	93			
9- Yeni öğretim programında eğitim durumlarının etkinlik temelli olması yerindedir.	Gruplar arası	1,831	4	,458	,709	,588
	Gruplar içi	57,488	89	,646		
	Toplam	59,319	93			
13- Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.	Gruplar arası	5,917	4	1,479	3,233	,016
	Gruplar içi	40,721	89	,458		
	Toplam	46,638	93			
19- Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.	Gruplar arası	7,392	4	1,848	2,986	,023
	Gruplar içi	55,077	89	,619		
	Toplam	62,468	93			
20- Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözüme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.	Gruplar arası	5,136	4	1,284	2,438	,053
	Gruplar içi	46,864	89	,527		
	Toplam	52,000	93			
21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.	Gruplar arası	7,690	4	1,922	1,646	,170
	Gruplar içi	103,970	89	1,168		
	Toplam	111,660	93			

22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	Gruplar arası	9,509	4	2,377	1,970	,106
	Gruplar içi	104,970	87	1,207		
	Toplam	114,478	91			
23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Gruplar arası	5,257	4	1,314	1,408	,238
	Gruplar içi	79,365	85	,934		
	Toplam	84,622	89			

p>.05

Çalışma grubunu oluşturan ilköğretim okulu yöneticilerinin, yenilenen ilköğretim programlarında “uygulama ve içerik” boyutundaki bakış açıları ve algılama düzeylerinin, yöneticilerin eğitim durumlarına göre değerlendirmeleri Tablo 31’de verilmiştir. Yapılan istatistiki işlemler sonucu yöneticilerin eğitim durumlarına göre oluşturdukları gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmüş ve bu farklar ile Scheffe Testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Eğitim durumlarına ilişkin olarak beş gruba ayrılan ilköğretim okulu yöneticilerinin gruplar arasındaki farkların istatistiksel bakımından anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 3, 7, 8, 13 ve 19. önermelerde anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü önermede (Yeni öğretim programları ile kullanımına başlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmeni sınırlayıcı yönüyle işlevsel bulunmamaktadır.) F değeri 2,490, p değeri ise 0,049 bulunmuştur. Buna göre üçüncü önermede yöneticilerin eğitim durumlarına ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları aşağıda (Tablo 32) sunulmuştur.

Tablo 32:

Üçüncü Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Mezuniyet(i)	Mezuniyet (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
EF	EYO/EE	,5859	,24892	,046
	FEF	-,7778	,58378	,777
	YL	,0556	,48842	1,000
	DF	-,2778	,80468	,998
EYO/EE	EF	-,5859	,24892	,046
	FEF	-1,3636	,57845	,044
	YL	-,5303	,48204	,876
	DF	-,8636	,80082	,883
FEF	EF	,7778	,58378	,777
	EYO/EE	1,3636	,57845	,044
	YL	,8333	,71498	,851
	DF	,5000	,95924	,991
YL	EF	-,0556	,48842	1,000
	EYO/EE	,5303	,48204	,876
	FEF	-,8333	,71498	,851
	DF	-,3333	,90438	,998
DF	EF	,2778	,80468	,998
	EYO/EE	,8636	,80082	,883
	FEF	-,5000	,95924	,991
	YL	,3333	,90438	,998

Tablo 32'deki Scheffe Testi sonuçlarında EYO/EE mezunu yönetici grubu ile EF ve FEF mezunu yönetici grupları arasında bir farklılık görülmüştür. Bulunan fark EF ve FEF mezunu yöneticiler lehine görülmüştür. Önerme ifadesi (Yeni öğretim programları ile kullanımına başlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmeni sınırlayıcı yönüyle işlevsel bulunmamaktadır.) olumsuz olduğundan sonuçlara ters çevirerek bakıldığında EYO/EE mezunu yöneticilerin EF ve FEF mezunu yöneticilere göre öğretmen kılavuz kitaplarını daha işlevsel buldukları görülmektedir.

Yedinci önermede (Yeni öğretim programlarının yapısına uygun olarak öğrenme çıktıları ifadesinin “hedef ve davranış”tan “kazanım” a dönüşmesi yerinde olmuştur.) F değeri 2,940 p değeri ise 0,025 bulunmuştur. Buna göre yedinci önermede yöneticilerin eğitim durumlarına ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi

gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33:
Yedinci Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Mezuniyet(i)	Mezuniyet (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
EF	EYO/EE	,5222	,19688	,145
	FEF	,2778	,45166	,984
	YL	-,8889	,37789	,247
	DF	-,2222	,62258	,998
EYO/EE	EF	-,5222	,19688	,145
	FEF	,8000	,44940	,534
	YL	-,3667	,37518	,916
	DF	,3000	,62094	,994
FEF	EF	-,2778	,45166	,984
	EYO/EE	-,8000	,44940	,534
	YL	-1,1667	,55317	,025
	DF	-,5000	,74216	,977
YL	EF	,8889	,37789	,247
	EYO/EE	,3667	,37518	,916
	FEF	1,1667	,55317	,025
	DF	,6667	,69972	,923
DF	EF	,2222	,62258	,998
	EYO/EE	-,3000	,62094	,994
	FEF	,5000	,74216	,977
	YL	-,6667	,69972	,923

Tablo 33’de verilen Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde FEF mezunu yönetici grubu ile YL mezunu yönetici grubu arasında bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bulunan fark YL mezunu yöneticiler lehine görülmüştür. Bu durum YL mezunu yöneticilerin FEF mezunu yöneticilerine göre yeni programlardaki kazanım uygulamasını hedef davranış uygulamasına göre daha yerinde bulduklarını göstermektedir.

Sekizinci önermede (Yeni öğretim programında içerik düzenlemesinde ünite yerine öğrenme alanı ve tematik yaklaşım kullanılması yerinde değildir.) F değeri 4,052, p değeri ise 0,005 bulunmuştur. Buna göre sekizinci önermede yöneticilerin eğitim durumlarına ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları aşağıda (Tablo 34) sunulmuştur.

Tablo 34:
Sekizinci Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Mezuniyet(i)	Mezuniyet (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
EF	EYO/EE	,3923	,20890	,478
	FEF	-,2895	,49586	,987
	YL	1,5439	,41439	,011
	DF	,2105	,68435	,999
EYO/EE	EF	-,3923	,20890	,478
	FEF	-,6818	,49263	,751
	YL	1,1515	,41052	,006
	DF	-,1818	,68201	,999
FEF	EF	,2895	,49586	,987
	EYO/EE	,6818	,49263	,751
	YL	1,8333	,60890	,048
	DF	,5000	,81693	,984
YL	EF	-1,5439	,41439	,011
	EYO/EE	-1,1515	,41052	,006
	FEF	-1,8333	,60890	,048
	DF	-1,3333	,77021	,561
DF	EF	-,2105	,68435	,999
	EYO/EE	,1818	,68201	,999
	FEF	-,5000	,81693	,984
	YL	1,3333	,77021	,561

Scheffe testi sonuçları incelenmiş ve YL mezunu yönetici grubu ile EF, EYO/EE ve FEF mezunu yönetici grupları arasında bir farklılık görülmüştür. Bulunan fark EF, EYO/EE ve FEF mezunu yöneticiler lehinedir. Önerme ifadesi (Yeni öğretim programında içerik düzenlemesinde ünite yerine öğrenme alanı ve tematik yaklaşım kullanılması yerinde değildir.) olumsuz olduğundan sonuçlara ters çevirerek bakıldığında YL mezunu yöneticilerin EF, EYO/EE ve FEF mezunu yöneticilerine göre yeni programlardaki öğrenme alanı ve tematik yaklaşımı daha yerinde bulduklarını göstermektedir.

On üçüncü önermede (Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.) F değeri 3,233

p değeri ise 0,016 bulunmuştur. Buna göre on üçüncü önermede yöneticilerin eğitim durumlarına ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35:

On Üçüncü Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Mezuniyet(i)	Mezuniyet (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
EF	EYO/EE	-,4498	,14980	,040
	FEF	,3684	,35556	,898
	YL	-,2982	,29715	,908
	DF	-,6316	,49072	,798
EYO/EE	EF	,4498	,14980	,040
	FEF	,8182	,35325	,261
	YL	,1515	,29437	,992
	DF	-,1818	,48905	,998
FEF	EF	-,3684	,35556	,898
	EYO/EE	-,8182	,35325	,261
	YL	-,6667	,43662	,676
	DF	-1,0000	,58579	,575
YL	EF	,2982	,29715	,908
	EYO/EE	-,1515	,29437	,992
	FEF	,6667	,43662	,676
	DF	-,3333	,55229	,985
DF	EF	,6316	,49072	,798
	EYO/EE	,1818	,48905	,998
	FEF	1,0000	,58579	,575
	YL	,3333	,55229	,985

Tablo 35 incelenmiş ve EF mezunu yönetici grubu ile EYO/EE mezunu yönetici grubu arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bu fark EYO/EE mezunu yöneticilerin lehinedir. Bu durum EYO/EE mezunu yöneticilerin EF mezunu yöneticilerine göre yeni programlardaki değişiklikler hakkında öğretmenlere daha etkili bir şekilde rehberlik ettiklerini göstermektedir.

On dokuzuncu önermede (Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.) F değeri 2,986, p değeri ise

0,023 bulunmuştur. Buna göre sekizinci önermede yöneticilerin eğitim durumlarına ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36:
On Dokuzuncu Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Mezuniyet(i)	Mezuniyet (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
EF	EYO/EE	-,0837	,17421	,994
	FEF	,0526	,41351	1,000
	YL	-,9474	,34558	,021
	DF	1,0526	,57070	,497
EYO/EE	EF	,0837	,17421	,994
	FEF	,1364	,41082	,999
	YL	-,8636	,34235	,044
	DF	1,1364	,56876	,413
FEF	EF	-,0526	,41351	1,000
	EYO/EE	-,1364	,41082	,999
	YL	-1,0000	,50779	,428
	DF	1,0000	,68127	,708
YL	EF	,9474	,34558	,021
	EYO/EE	,8636	,34235	,044
	FEF	1,0000	,50779	,428
	DF	2,0000	,64231	,024
DF	EF	-1,0526	,57070	,497
	EYO/EE	-1,1364	,56876	,413
	FEF	-1,0000	,68127	,708
	YL	-2,0000	,64231	,024

Tablo 36'ya göre YL mezunu yönetici grubu ile EF, EYO/EE ve DF mezunu yönetici grupları arasında bir farklılık vardır. Bu fark yine YL mezunu yöneticiler lehinedir. Bu durum YL mezunu yöneticilerin EF, EYO/EE ve DF mezunu yöneticilerine göre yeni programları öğrenme öğretme süreci ve öğretmenin rolünü daha ayrıntılı biçimde açıklaması bakımından daha açıklayıcı bulduklarını göstermektedir.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına “ölçme ve değerlendirme” boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 37).

Tablo 37:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

Ölçme Ve Değerlendirme		Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
10- Yeni programda ölçme ve değerlendirmede sadece öğrenme sonucu değil, süreç de ele alınmaktadır. Bu nedenle çok çeşitli formlar geliştirilmiş ve önerilmiştir. Böylelikle öğrenci performansları daha geniş bir açıda değerlendirilebilmektedir.	Gruplar arası	6,513	4	1,628	1,648	,169
	Gruplar içi	87,955	89	,988		
	Toplam	94,468	93			
17- Yeni programlarda öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı ile ilgili sıkıntılar yaşanmakta, ölçme değerlendirme ile ilgili bilgiler yetersiz kalmaktadır.	Gruplar arası	3,470	4	,867	,831	,509
	Gruplar içi	90,835	87	1,044		
	Toplam	94,304	91			

p>.05

Varyans analizi bulguları doğrultusunda ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim durumlarına göre yenilenen ilköğretim programlarında “ölçme ve değerlendirme” boyutuna ilişkin bakış açıları ve algılama düzeylerini ölçmeye yönelik istatistiki bilgiler Tablo 37’de verilmiştir.

Tablodan da görüldüğü üzere ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim durumlarına göre ölçme ve değerlendirme boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri “ölçme ve değerlendirme” boyutunda yöneticilerin eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Farklı eğitim durumlarına sahip ilköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarında “ölçme ve değerlendirme” boyutu ile ilgili benzer bakış açılarına ve algılama düzeylerine sahiptirler.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Genel Değerlendirilmesi” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarının “genel değerlendirilmesi” boyutuna göre bakış açıları ve algılama düzeylerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Genel Değerlendirilmesi” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

Programların Genel Değerlendirilmesi		Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
2- Yeni öğretim programı ile ilgili velilere yönelik bilgilendirici toplantılar yeterlidir.	Gruplar arası	1,729	4	,432	,533	,712
	Gruplar içi	72,228	89	,812		
	Toplam	73,957	93			
5- Yeni öğretim programların beraberinde getirdiği yeni yöntemler ile başarılı olacağına inanıyorum.	Gruplar arası	2,971	4	,743	,962	,432
	Gruplar içi	68,689	89	,772		
	Toplam	71,660	93			
6- Yeni öğretim programları önceki öğretim programlarına oranla değişime daha açık ve esnek bir yapıya sahiptir.	Gruplar arası	7,721	4	1,930	3,329	,014
	Gruplar içi	51,598	89	,580		
	Toplam	59,319	93			
12- Yeni öğretim programlarının yatay ve dikey ekseninde genel özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.	Gruplar arası	4,226	4	1,057	2,167	,079
	Gruplar içi	42,426	87	,488		
	Toplam	46,652	91			
14- Eski öğretim programlarının değiştirilmesi ve yeni öğretim programlarının uygulamaya geçmesi eğitim sistemimizde çok önemli ve gerekli olan gecikmiş bir gelişmedir.	Gruplar arası	3,523	4	,881	1,262	,291
	Gruplar içi	62,094	89	,698		
	Toplam	65,617	93			

p>.05

Çalışma grubunu oluşturan ilköğretim okulu yöneticilerinin, yenilenen ilköğretim programlarında “genel değerlendirme” boyutundaki bakış açıları ve algılama düzeylerinin, yöneticilerin eğitim durumlarına göre değerlendirmelerini kapsayan tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan istatistiki işlemler sonucu yöneticilerin eğitim durumlarına göre oluşturdukları gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ve bu farklar ile Scheffe Testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Eğitim durumlarına ilişkin olarak beş gruba ayrılan ilköğretim okulu yöneticilerinin gruplar arasındaki farkların istatistiksel bakımından anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 6. önermede anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Altıncı önermede (Yeni öğretim programları önceki öğretim programlarına oranla değişime daha açık ve esnek bir yapıya sahiptir.) F değeri 3,329 p değeri ise 0,014 olarak bulunmuştur. Buna göre altıncı önermede yöneticilerin eğitim durumlarına ilişkin gruplar arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39:

Altıncı Önermede İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Mezuniyet(i)	Mezuniyet (j)	Ortalama fark (i-j)	Standart hata	P
EF	EYO/EE	-,3397	,16862	,404
	FEF	-,1579	,40024	,997
	YL	-1,1579	,33449	,023
	DF	-,1579	,55239	,999
EYO/EE	EF	,3397	,16862	,404
	FEF	,1818	,39764	,995
	YL	-,8182	,33136	,202
	DF	,1818	,55050	,999
FEF	EF	,1579	,40024	,997
	EYO/EE	-,1818	,39764	,995
	YL	-1,0000	,49149	,394
	DF	,0000	,65941	1,000
YL	EF	1,1579	,33449	,023
	EYO/EE	,8182	,33136	,202
	FEF	1,0000	,49149	,394
	DF	1,0000	,62169	,631
DF	EF	,1579	,55239	,999
	EYO/EE	-,1818	,55050	,999
	FEF	,0000	,65941	1,000
	YL	-1,0000	,62169	,631

Scheffe Testi sonuçlarının incelenmesi sonucunda YL mezunu yönetici grubu ile EF mezunu yönetici grubu arasında bir farklılık olduğu görülmüştür. Bulunan bu fark YL mezunu

yöneticiler lehinedir. Bu durum YL mezunu yöneticilerin EF mezunu yöneticilerine göre yeni programları değişime daha açık bulduklarını göstermektedir.

5.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu alt bölümde “İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri yöneticilik eğitimleri durumlarına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Planlama ve Hazırlık” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yöneticilik Eğitimi Durumlarına Göre Bakış Açılı ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimleri durumlarına göre yenilenen ilköğretim programlarına “planlama ve hazırlık” boyutunda bakış açıları ve algılama düzeylerine ilişkin \bar{X} , SS ve t- testi sonuç özeti Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Planlama ve Hazırlık” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yöneticilik Eğitimi Durumlarına Göre Bakış Açılı ve Algılama Düzeyleri

Planlama Ve Hazırlık Boyutu	Yöneticilik Eğitimi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
1- Yeni öğretim programlarının temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilginin bulunmaktadır.	Var	38	4,05	,76	94	1,267	,208
	Yok	52	3,86	,68			
4- Yeni öğretim programında var olan kavramlar (çoklu zeka, aktif öğrenme, tema, ara disiplin, öğrenme alanları, portfolyo, performans ve proje ödevleri vb) hakkında yeterli bilgiye sahibim.	Var	38	4,10	,64	94	3,218	,002
	Yok	52	3,68	,59			
11- Öğretmenlerin yeni programlar ile ilgili yeterli bilgilerinin var olduğuna ve uygulamalarda sıkıntı yaşamadıklarına inanıyorum.	Var	38	3,00	,86	94	1,559	,122
	Yok	52	2,72	,83			
15- Yeni programları tanıtma toplantıları, programın başarıyla uygulanmasında yetersiz kalmıştır. Bu sebeple daha kapsamlı öğretmen eğitimine ihtiyaç vardır.	Var	38	4,36	,75	94	,895	,373
	Yok	52	4,20	,93			
16- Yeni programların başarıya ulaşmasındaki engellerden biri okul ortamlarının yapısıdır. Okul ortamları; paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler vb.) birbirleriyle ve paydaşların okulla etkileşimlerini artıracak, üretme ve çalışmayı destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.	Var	38	4,63	,94	94	,647	,519
	Yok	52	4,51	,77			
18- Sınıf mevcutlarının fazla olması yeni programların gereği gibi uygulanmasına engel olmaktadır. Bu sebeple sınıf mevcutları programı rahatlıkla uygulayabilecek düzeye çekilmelidir.	Var	38	4,47	1,15	94	-,221	,826
	Yok	52	4,51	,77			

p>.05

Tabloda görüldüğü üzere ilköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimlerine göre durumlarında “planlama ve hazırlık” boyutuna ilişkin görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre dördüncü önermedeki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Dördüncü önermenin aritmetik ortalamalarına bakıldığında yöneticilik eğitimi almış ilköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimi almamış ilköğretim okulu yöneticilerine göre yeni öğretim programında var olan kavramlar (çoklu zeka, aktif öğrenme, tema, ara disiplin, öğrenme alanları, portfolyo, performans ve proje ödevleri vb) hakkında daha yeterli bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Dördüncü önermeye ait “t testi” sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 41:
Dördüncü Önermenin Yöneticilerin Yöneticilik Eğitimleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Levene Testi (eşit varyanslılık)		t testi (ortalamaların eşitliği)						
	F testi	Anlamlılık	T testi	Serbestlik derecesi	Anlamlılık düzeyi (2 yönlü)	Ortalama fark	Standart hata	%95 güven aralığına göre farklılık	
								En düşük	En yüksek
EVV	,111	,740	3,218	94	,002	,4156	,12914	,15919	,67203
EVV yok			3,164	74,675	,002	,4156	,13136	,15391	,67731

EVV: eşit varyans varsayımı geçerli, EVV yok: eşit varyans varsayımı geçerli değil

Tablodan görüldüğü üzere yöneticilik eğitimi almış ilköğretim okulu yöneticileri ile yöneticilik eğitimi almamış ilköğretim okulu yöneticilerin dördüncü önermede varyansları eşittir (levene testi sonuçları: sig (p)>0,05). Dolayısıyla dağılım homojendir (EVV).

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Uygulama ve İçerik” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yöneticilik Eğitimi Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimleri durumlarına göre yenilenen ilköğretim programlarına uygulama ve içerik boyutunda bakış açıları ve algılama düzeylerine ilişkin \bar{X} , SS ve t- testi sonuç özeti aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 42:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Uygulama ve İçerik” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yöneticilik Eğitimi Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

Uygulama ve İçerik Boyutu	Yöneticilik Eğitimi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p																																																																																																								
3- Yeni öğretim programları ile kullanımına başlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmeni sınırlayıcı yönüyle işlevsel bulunmamaktadır.	Var	38	2,42	1,00	92	-,330	,742																																																																																																								
	Yok	52	2,50	1,22				7- Yeni öğretim programlarının yapısına uygun olarak öğrenme çıktıları ifadesinin “hedef ve davranış”tan “kazanım” a dönüşmesi yerinde olmuştur.	Var	38	4,10	,86	88	,352	,726	Yok	52	4,03	,90	8- Yeni öğretim programında içerik düzenlemesinde ünite yerine öğrenme alanı ve tematik yaklaşım kullanılması yerinde değildir.	Var	38	3,00	,92	94	,497	,620	Yok	52	2,89	1,03	9- Yeni öğretim programında eğitim durumlarının etkinlik temelli olması yerindedir.	Var	38	3,78	,77	94	-	1,281	Yok	52	4,00	,79	13- Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.	Var	38	3,68	,87	57,443	,828	,411	Yok	52	3,55	,56	19- Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.	Var	38	4,15	,75	94	,320	,750	Yok	52	4,10	,85	20- Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.	Var	38	4,05	,69	94	,562	,575	Yok	52	3,96	,77	21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.	Var	38	3,73	,92	91,251	,219	,828	Yok	52	3,68	1,18	22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	Var	38	4,05	,79	91,948	1,902	,045	Yok	52	3,65	1,25	23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Var	38	3,68	,98	90	-,637	,526
7- Yeni öğretim programlarının yapısına uygun olarak öğrenme çıktıları ifadesinin “hedef ve davranış”tan “kazanım” a dönüşmesi yerinde olmuştur.	Var	38	4,10	,86	88	,352	,726																																																																																																								
	Yok	52	4,03	,90				8- Yeni öğretim programında içerik düzenlemesinde ünite yerine öğrenme alanı ve tematik yaklaşım kullanılması yerinde değildir.	Var	38	3,00	,92	94	,497	,620	Yok	52	2,89	1,03	9- Yeni öğretim programında eğitim durumlarının etkinlik temelli olması yerindedir.	Var	38	3,78	,77	94	-	1,281	Yok	52	4,00	,79	13- Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.	Var	38	3,68	,87	57,443	,828	,411	Yok	52	3,55	,56	19- Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.	Var	38	4,15	,75	94	,320	,750	Yok	52	4,10	,85	20- Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.	Var	38	4,05	,69	94	,562	,575	Yok	52	3,96	,77	21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.	Var	38	3,73	,92	91,251	,219	,828	Yok	52	3,68	1,18	22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	Var	38	4,05	,79	91,948	1,902	,045	Yok	52	3,65	1,25	23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Var	38	3,68	,98	90	-,637	,526	Yok	52	3,81	,95								
8- Yeni öğretim programında içerik düzenlemesinde ünite yerine öğrenme alanı ve tematik yaklaşım kullanılması yerinde değildir.	Var	38	3,00	,92	94	,497	,620																																																																																																								
	Yok	52	2,89	1,03				9- Yeni öğretim programında eğitim durumlarının etkinlik temelli olması yerindedir.	Var	38	3,78	,77	94	-	1,281	Yok	52	4,00	,79	13- Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.	Var	38	3,68	,87	57,443	,828	,411	Yok	52	3,55	,56	19- Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.	Var	38	4,15	,75	94	,320	,750	Yok	52	4,10	,85	20- Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.	Var	38	4,05	,69	94	,562	,575	Yok	52	3,96	,77	21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.	Var	38	3,73	,92	91,251	,219	,828	Yok	52	3,68	1,18	22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	Var	38	4,05	,79	91,948	1,902	,045	Yok	52	3,65	1,25	23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Var	38	3,68	,98	90	-,637	,526	Yok	52	3,81	,95																				
9- Yeni öğretim programında eğitim durumlarının etkinlik temelli olması yerindedir.	Var	38	3,78	,77	94	-	1,281																																																																																																								
	Yok	52	4,00	,79				13- Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.	Var	38	3,68	,87	57,443	,828	,411	Yok	52	3,55	,56	19- Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.	Var	38	4,15	,75	94	,320	,750	Yok	52	4,10	,85	20- Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.	Var	38	4,05	,69	94	,562	,575	Yok	52	3,96	,77	21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.	Var	38	3,73	,92	91,251	,219	,828	Yok	52	3,68	1,18	22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	Var	38	4,05	,79	91,948	1,902	,045	Yok	52	3,65	1,25	23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Var	38	3,68	,98	90	-,637	,526	Yok	52	3,81	,95																																
13- Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.	Var	38	3,68	,87	57,443	,828	,411																																																																																																								
	Yok	52	3,55	,56				19- Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.	Var	38	4,15	,75	94	,320	,750	Yok	52	4,10	,85	20- Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.	Var	38	4,05	,69	94	,562	,575	Yok	52	3,96	,77	21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.	Var	38	3,73	,92	91,251	,219	,828	Yok	52	3,68	1,18	22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	Var	38	4,05	,79	91,948	1,902	,045	Yok	52	3,65	1,25	23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Var	38	3,68	,98	90	-,637	,526	Yok	52	3,81	,95																																												
19- Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.	Var	38	4,15	,75	94	,320	,750																																																																																																								
	Yok	52	4,10	,85				20- Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.	Var	38	4,05	,69	94	,562	,575	Yok	52	3,96	,77	21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.	Var	38	3,73	,92	91,251	,219	,828	Yok	52	3,68	1,18	22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	Var	38	4,05	,79	91,948	1,902	,045	Yok	52	3,65	1,25	23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Var	38	3,68	,98	90	-,637	,526	Yok	52	3,81	,95																																																								
20- Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.	Var	38	4,05	,69	94	,562	,575																																																																																																								
	Yok	52	3,96	,77				21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.	Var	38	3,73	,92	91,251	,219	,828	Yok	52	3,68	1,18	22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	Var	38	4,05	,79	91,948	1,902	,045	Yok	52	3,65	1,25	23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Var	38	3,68	,98	90	-,637	,526	Yok	52	3,81	,95																																																																				
21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.	Var	38	3,73	,92	91,251	,219	,828																																																																																																								
	Yok	52	3,68	1,18				22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	Var	38	4,05	,79	91,948	1,902	,045	Yok	52	3,65	1,25	23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Var	38	3,68	,98	90	-,637	,526	Yok	52	3,81	,95																																																																																
22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.	Var	38	4,05	,79	91,948	1,902	,045																																																																																																								
	Yok	52	3,65	1,25				23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Var	38	3,68	,98	90	-,637	,526	Yok	52	3,81	,95																																																																																												
23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.	Var	38	3,68	,98	90	-,637	,526																																																																																																								
	Yok	52	3,81	,95																																																																																																											

p>.05

Tablo 42’de görüldüğü üzere yöneticilik eğitimi olan ve olmayan ilköğretim okulu yöneticilerinin “uygulama ve içerik” boyutuna ilişkin görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre yirmi ikinci önermedeki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Yirmi ikinci önermenin aritmetik ortalamalarına bakıldığında yöneticilik eğitimi almış ilköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimi almamış ilköğretim okulu yöneticilerine göre ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna daha fazla inandıkları görülmektedir. Yirmi ikinci önermeye ait “t testi” sonuçları Tablo 43’deki gibidir.

Tablo 43:
Yirmi İkinci Önermenin Yöneticilerin Yöneticilik Eğitimleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Levene Testi (eşit varyanslılık)		t testi (ortalamaların eşitliği)						
	F testi	Anlamlılık	T testi	Serbestlik derecesi	Anlamlılık düzeyi (2 yönlü)	Ortalama fark	Standart hata	%95 güven aralığına göre farklılık	
								En düşük	En yüksek
EVV	15,051	,000	1,718	92	,089	,4004	,23305	-,06248	,86324
EVV yok			1,902	91,948	,045	,4004	,21053	-,01776	,81852

EVV: eşit varyans varsayımı geçerli, EVV yok: eşit varyans varsayımı geçerli değil

Tablodan görüldüğü üzere yöneticilik eğitimi almış ilköğretim okulu yöneticileri ile yöneticilik eğitimi almamış ilköğretim okulu yöneticilerin varyansları eşit değildir (levene testi sonuçları: sig(p)<0,05). Dolayısıyla dağılım heterojendir (EVV yok).

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yöneticilik Eğitimi Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimleri durumlarına göre yenilenen ilköğretim programlarına “ölçme ve değerlendirme” boyutunda bakış açıları ve algılama düzeylerine ilişkin \bar{X} , SS ve t- testi sonuçları Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44:
Yenilenen İlköğretim Programlarının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yöneticilik Eğitimi Durumlarına Göre Bakış Açıları Ve Algılama Düzeyleri

Ölçme Ve Değerlendirme	Yöneticilik Eğitimi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
10- Yeni programda ölçme ve değerlendirmede sadece öğrenme sonucu değil, süreç de ele alınmaktadır. Bu nedenle çok çeşitli formlar geliştirilmiş ve önerilmiştir. Böylelikle öğrenci performansları daha geniş bir açıda değerlendirilebilmektedir.	Var	38	3,94	,83	94	,573	,568
	Yok	52	3,82	1,09			
17- Yeni programlarda öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı ile ilgili sıkıntılar yaşanmakta, ölçme değerlendirme ile ilgili bilgiler yetersiz kalmaktadır.	Var	38	3,50	1,02	92	-,723	,471
	Yok	52	3,65	1,00			

p>.05

Yöneticilik eğitimi almış ilköğretim okulu yöneticileri ve yöneticilik eğitimi almamış ilköğretim okulu yöneticilerinin yeni programlarda “ölçme ve değerlendirme” boyutundaki bakış açıları ve algılama düzeyleri ile ilgili tanımlayıcı istatistikler (ortalama ve standart sapma) ve t testi sonuçlarının özet bilgileri yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere yöneticilik eğitimi olan ve olmayan ilköğretim okulu yöneticilerinin “ölçme ve değerlendirme” boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algı düzeyleri “ölçme ve değerlendirme” boyutunda onların yöneticilik eğitimi alma durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Yöneticilik eğitimi olan ve olmayan ilköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarında “ölçme ve değerlendirme” boyutu ile ilgili benzer bakış açılarına ve algı düzeylerine sahiptirler.

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Genel Değerlendirilmesi ” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yöneticilik Eğitimi Durumlarına Göre Bakış Açılı ve Algılama Düzeyleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimleri durumlarına göre yenilenen ilköğretim programlarının “genel değerlendirilmesi” boyutunda bakış açıları ve algılama düzeylerine ilişkin \bar{X} , SS ve t- testi sonuç özeti Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45:

Yenilenen İlköğretim Programlarının “Genel Değerlendirilmesi ” Boyutunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yöneticilik Eğitimi Durumlarına Göre Bakış Açılı ve Algılama

Programların Genel Değerlendirilmesi	Yöneticilik Eğitimi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
2- Yeni öğretim programı ile ilgili velilere yönelik bilgilendirici toplantılar yeterlidir.	Var	38	2,78	,84	94	-1,723	,048
	Yok	52	3,10	,89			
5- Yeni öğretim programlarının beraberinde getirdiği yeni yöntemler ile başarılı olacağına inanıyorum.	Var	38	3,63	,94	94	-,505	,615
	Yok	52	3,72	,83			
6- Yeni öğretim programları önceki öğretim programlarına oranla değişime daha açık ve esnek bir yapıya sahiptir.	Var	38	4,15	,94	61,374	,697	,488
	Yok	52	4,03	,67			
12- Yeni öğretim programlarının yatay ve dikey ekseninde genel özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.	Var	38	3,84	,75	92	1,574	,119
	Yok	52	3,60	,67			
14- Eski öğretim programlarının değiştirilmesi ve yeni öğretim programlarının uygulamaya geçmesi eğitim sistemimizde çok önemli ve gerekli olan gecikmiş bir gelişmedir.	Var	38	4,05	,95	64,915	1,042	,301
	Yok	52	3,86	,73			

p>.05

Tabloda görüldüğü üzere yöneticilik eğitimi olan ve olmayan ilköğretim okulu yöneticilerinin “programın genel değerlendirilmesi” boyutuna ilişkin görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre ikinci önermedeki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

İkinci önermenin aritmetik ortalamalarına bakıldığında yöneticilik eğitimi almamış ilköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimi almış ilköğretim okulu yöneticilerine göre yeni programlarla ilgili velilere yönelik tanıtıcı toplantıları daha yeterli buldukları görülmektedir. İkinci önermeye ait “t testi” sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 46:
İkinci Önermenin Yöneticilerin Yöneticilik Eğitimleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Levene Testi (eşit varyanslılık)		t testi (ortalamaların eşitliği)						
	F testi	Anlamlılık	T testi	Serbestlik derecesi	Anlamlılık düzeyi (2 yönlü)	Ortalama fark	Standart hata	%95 güven aralığına göre farklılık	
								En düşük	En yüksek
EVV	,263	,609	-1,723	94	,048	-,3140	,18227	-,6758	,0479
EVV yok			-1,743	82,401	,045	-,3140	,18012	-,6722	,0443

EVV: eşit varyans varsayımı geçerli, EVV yok: eşit varyans varsayımı geçerli değil

Tablodan görüldüğü üzere yöneticilik eğitimi almış ilköğretim okulu yöneticileri ile yöneticilik eğitimi almamış ilköğretim okulu yöneticilerin varyansları eşittir (levene testi sonuçları: sig(p)>0,05). Dolayısıyla dağılım homojendir (EVV).

5.6. SIRALI ÖLÇÜME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Yenilenen ilköğretim programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin gözlemlediği sorunlara ilişkin bulgular Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47:
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi Sürecinde Gözlemledikleri Sorunlar

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sıralamaları										
	Birinci	İkinci	Üçüncü	Dördüncü	Beşinci	Altıncı	Yedinci	Sekizinci	Dokuzuncu	Onuncu
Yeni programların felsefesinin yeterince verilmemesi	16	18	12	30	8	3	-	3	-	-
Programın yeterince denenmeden uygulamaya konulması	19	27	25	10	3	3	-	2	1	-
Öğretmenlere programın yeterince tanıtılmaması	12	25	19	11	17	3	-	3	-	-
Etkinlik uygulamalarında zaman sınırlılığı	-	-	1	-	2	-	28	13	16	30
Etkinlik uygulamalarında materyal sınırlılığı	-	-	2	-	2	16	33	21	15	1
Ödevlerin teknoloji araçlarının kullanımını gerektirmesi	-	-	2	-	5	38	15	7	5	18
Yeni ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması zorluğu	11	4	10	26	21	8	7	-	3	-
Gerekli alt yapının sağlanmadan uygulamaya konulması	32	16	16	13	5	5	-	3	-	-
Program uygulayıcılarının (öğretmen, öğrenci, veli vb.) eski programa yönelimlerinin olması	-	-	3	-	24	14	4	26	10	9
Programın velilere tanıtımının yeterli olmaması	-	-	-	-	3	-	3	12	40	32

Tablonun incelenmesi sonucu ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarında yaşamış oldukları sorunları sıralaması şöyledir:

“Yeni programların felsefesinin yeterince verilmemesi” sorununu birinci sırada işaretleyenlerin sayısı 16 kişi, ikinci sırada işaretleyenlerin sayısı 18 kişi, üçüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 12 kişi, dördüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 30 kişi, beşinci sırada işaretleyenlerin sayısı 8 kişi, altıncı sırada işaretleyenlerin sayısı 3 kişi, sekizinci sırada işaretleyenlerin sayısı 3 kişidir. Yedinci, dokuzuncu ve onuncu sırada işaretleyen ise bulunmamaktadır.

“Programın yeterince denenmemesi” sorununu birinci sırada işaretleyenlerin sayısı 19 kişi, ikinci sırada işaretleyenlerin sayısı 27 kişi, üçüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 25 kişi, dördüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 10 kişi, beşinci sırada işaretleyenlerin sayısı 3 kişi, altıncı sırada işaretleyenlerin sayısı 3 kişi, sekizinci sırada işaretleyenlerin sayısı 2 kişi, dokuzuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 1 kişidir. Yedinci ve onuncu sırada işaretleyen ise bulunmamaktadır.

“Öğretmenlere programın yeterince tanıtılmaması” sorununu birinci sırada işaretleyenlerin sayısı 12 kişi, ikinci sırada işaretleyenlerin sayısı 25 kişi, üçüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 19 kişi, dördüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 11 kişi, beşinci sırada işaretleyenlerin sayısı 17 kişi, altıncı sırada işaretleyenlerin sayısı 3 kişi, sekizinci sırada işaretleyenlerin sayısı 3 kişidir. Yedinci, dokuzuncu ve onuncu sırada işaretleyen ise bulunmamaktadır.

“Etkinlik uygulamalarında zaman sınırlılığı” sorununu üçüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 1 kişi, beşinci sırada işaretleyenlerin sayısı 2 kişi, yedinci sırada işaretleyenlerin sayısı 28 kişi, sekizinci sırada işaretleyenlerin sayısı 13 kişi, dokuzuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 16 kişi, onuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 30 kişidir. Birinci, ikinci, dördüncü ve altıncı sırada işaretleyen ise bulunmamaktadır.

“Etkinlik uygulamalarında materyal sınırlılığı” sorununu üçüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 2 kişi, beşinci sırada işaretleyenlerin sayısı 2 kişi, altıncı sırada işaretleyenlerin sayısı 16 kişi, yedinci sırada işaretleyenlerin sayısı 33 kişi, sekizinci sırada işaretleyenlerin sayısı 21 kişi, dokuzuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 15 kişi, onuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 1 kişidir. Birinci, ikinci ve dördüncü sırada işaretleyen ise bulunmamaktadır.

“Proje ödevlerinin zorluğu” sorununu üçüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 2 kişi, beşinci sırada işaretleyenlerin sayısı 5 kişi, altıncı sırada işaretleyenlerin sayısı 38 kişi, yedinci sırada işaretleyenlerin sayısı 15 kişi, sekizinci sırada işaretleyenlerin sayısı 7 kişi, dokuzuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 5 kişi, onuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 18 kişidir. Birinci, ikinci ve dördüncü sırada işaretleyen ise bulunmamaktadır.

“Yeni ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması zorluğu” sorununu birinci sırada işaretleyenlerin sayısı 11 kişi, ikinci sırada işaretleyenlerin sayısı 4 kişi, üçüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 10 kişi, dördüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 26 kişi, beşinci sırada işaretleyenlerin sayısı 21 kişi, altıncı sırada işaretleyenlerin sayısı 8 kişi, yedinci sırada işaretleyenlerin sayısı 7 kişi, dokuzuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 3 kişidir. Sekizinci ve onuncu sırada işaretleyen ise bulunmamaktadır.

“Gerekli alt yapının sağlanmadan uygulamaya konması” sorununu birinci sırada işaretleyenlerin sayısı 32 kişi, ikinci sırada işaretleyenlerin sayısı 16 kişi, üçüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 16 kişi, dördüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 13 kişi, beşinci sırada işaretleyenlerin sayısı 5 kişi, altıncı sırada işaretleyenlerin sayısı 5 kişi, sekizinci sırada işaretleyenlerin sayısı 3 kişidir. Yedinci, dokuzuncu ve onuncu sırada işaretleyen ise bulunmamaktadır.

“Öğrenci ve velilerin eski programa yönelimlerinin olması” sorununu üçüncü sırada işaretleyenlerin sayısı 3 kişi, beşinci sırada işaretleyenlerin sayısı 24 kişi, altıncı sırada işaretleyenlerin sayısı 14 kişi, yedinci sırada işaretleyenlerin sayısı 4 kişi, sekizinci sırada işaretleyenlerin sayısı 26 kişi, dokuzuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 10 kişi, onuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 9 kişidir. Birinci, ikinci ve dördüncü sırada işaretleyen ise bulunmamaktadır.

“Programın velilere tanıtımının yeterli olmaması” sorununu beşinci sırada işaretleyenlerin sayısı 3 kişi, yedinci sırada işaretleyenlerin sayısı 3 kişi, sekizinci sırada işaretleyenlerin sayısı 12 kişi, dokuzuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 40 kişi, onuncu sırada işaretleyenlerin sayısı 32 kişidir. Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve altıncı sırada işaretleyen ise bulunmamaktadır.

Tablonun yorumunu ortaya koyabilmek için ilköğretim okulu yöneticilerinin sorun sıralamalarını her bir tercih kategorisindeki frekansla çarpıp sonuçlar toplanarak maddelerin skorları elde edilmiştir. Skor tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 48:**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi Sürecinde Gözlemledikleri Sorun Sıralama Ölçeği Skor Hesaplama Tablosu**

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sıralamaları											Skor
	1. sıra	2. sıra	3. sıra	4. sıra	5. sıra	6. sıra	7. sıra	8. sıra	9. sıra	10. sıra	
Yeni programların felsefesinin yeterince verilmemesi	16×1	18×2	12×3	30×4	8×5	3×6	-	3×8	-	-	290
Programın yeterince denenmeden uygulamaya konulması	19×1	27×2	25×3	10×4	3×5	3×6	-	2×8	1×9	-	246
Öğretmenlere programın yeterince tanıtılmaması	12×1	25×2	19×3	11×4	17×5	3×6	-	3×8	-	-	290
Etkinlik uygulamalarında zaman sınırlılığı	-	-	1×3	-	2×5	-	28×7	13×8	16×9	30×10	757
Etkinlik uygulamalarında materyal sınırlılığı	-	-	2×3	-	2×5	16×6	33×7	21×8	15×9	1×10	656
Ödevlerin teknoloji araçlarının kullanımını gerektirmesi	-	-	2×3	-	5×5	38×6	15×7	7×8	5×9	18×10	645
Yeni ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması zorluğu	11×1	4×2	10×3	26×4	21×5	8×6	7×7	-	3×9	-	382
Gerekli alt yapının sağlanmadan uygulamaya konulması	32×1	16×2	16×3	13×4	5×5	5×6	-	3×8	-	-	243
Program uygulayıcılarının (öğretmen, öğrenci, veli vb.) eski programa yönelimlerinin olması	-	-	3×3	-	24×5	14×6	4×7	26×8	10×9	9×10	629
Programın velilere tanıtımının yeterli olmaması	-	-	-	-	3×5	-	3×7	12×8	40×9	32×10	812

Tablo üzerindeki çarpım işlemleri yapıldıktan sonra satır toplamları, her bir sorun ifadesi için toplam skoru verecektir. En düşük skora sahip olan sorun ifadesi en çok yaşanan sorun olacaktır (çünkü en çok yaşanan sorun 1'den 10'a doğru sıralanmıştır). Tabloya göre araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin en çok yaşadığı sorunlar sırasıyla aşağıda verilmiştir.

1. sırada: Gerekli alt yapının sağlanmadan uygulamaya konulması
2. sırada: Programın yeterince denenmeden uygulamaya konulması
3. sırada: Öğretmenlere programın yeterince tanıtılmaması
4. sırada: Yeni programların felsefesinin yeterince verilmemesi
5. sırada: Yeni ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması zorluğu
6. sırada: Program uygulayıcılarının (öğretmen, öğrenci, veli vb.) eski programa yönelimlerinin olması
7. sırada: Ödevlerin teknoloji araçlarının kullanımını gerektirmesi

8. sırada: Etkinlik uygulamalarında materyal sınırlılığı
9. sırada: Etkinlik uygulamalarında zaman sınırlılığı
10. sırada: Programın velilere tanıtımının yeterli olmaması

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR

Bu bölümde; ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açılarını ve algılama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Çalışma kapsamında bulunan yöneticilerin büyük çoğunluğu (%33,3) 21 yıl üstü kıdeme sahiptir. Bu çoğunluğu %20 ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip yöneticiler izlemektedir. Demek oluyor ki çalışmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin yarıdan fazlası 16 yıl üzeri kıdeme sahiptirler. Bu çoğunluğu sırayla 11-15 yıl (%18,9), 6-10 yıl (%15,6) ve 0-5 yıl (%12,2) arası kıdeme sahip ilköğretim okulu yöneticileri takip etmektedir.

Çalışmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin yarıya yakın kısmını (%45,6) EYO/EE mezunu yöneticilerin oluşturduğu görülmektedir. EF mezunları da yine yarıya yakın bir mevcudu oluşturmakta (%41,1) bunu sırayla DF mezunları (%8,9), FEF mezunları (3,3) ve YL mezunları (%1,1) izlemektedir. Çalışmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinden doktora mezunu ise yoktur.

Çalışmanın sonuçları incelenirken 21 yıl üstü kıdeme sahip ilköğretim okulu yöneticilerinin EYO/EE mezunları olduğu düşünülmüştür. Bu düşüncüyü %45,6 oranı ile EYO/EE mezunlarının %33,3'lük oranı ile 21 yıl üstü kıdeme sahip ilköğretim okulu yöneticilerini kapsadığı bulgusu oluşturmuştur. Ayrıca 16-20 yıl arası kıdeme sahip ilköğretim okulu yöneticilerinin de yarıdan fazlasını EYO/EE mezunlarının oluşturduğu düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün bakanlığa bağlı ilköğretim okulu müdürlerinin, yönetsel ve eğitsel faaliyetlere yönelik etkiliklerini artırmak ve kaliteyi yükseltmek amacıyla, hizmet içinde eğitimlerini sağlamak için ülke genelinde Okul Yönetimini Geliştirme Programı Seminerleri düzenlenmiştir (29 Ocak 2007-23 Şubat 2007). Okul müdürlerinin tamamı bu seminerlere katılmıştır. Yöneticilik eğitimi olan yöneticilerin oranı (%42,2), müdür oranını (%34,4) kapsadığından aradaki %7,8'lik farkın müdür yardımcılara ait olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Müdür yardımcılarının bakanlığın belirli dönemlerde düzenlemiş olduğu hizmet öncesi veya hizmet içi yöneticilik seminerlerine katılma oranlarının ise düşük olması dikkat çekicidir.

Çalışmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinden yarıdan fazlasının yöneticilik eğitimi olmadığı görülmüştür. Kıdemli 16 yıl üzerinde olan ilköğretim okulu yöneticilerinin de yarıdan fazla çoğunluğu oluşturmuş olması, (mezun olunan okullara da bakıldığında) yöneticilik atamalarında kıdem ölçüt olduğu; mezun olunan okulun ve yöneticilik eğitiminin tam bir ölçüt olarak kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim 1-5. sınıflarda uygulanan yeni ilköğretim programlarının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin algılama düzeyleri ve bakış açılarının incelendiği bu çalışmada yöneticilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda verilmektedir.

1. Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin bakış açıları ve algılama düzeyleri nedir? alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar:

a) “Planlama ve hazırlık” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “planlama ve hazırlık” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre;

İlköğretim okulu yöneticilerinin en üst düzeyde gösterdikleri görüş okul ortamlarının yeniden düzenlenmesi, özellikle öğretmenlerin ve diğer paydaşların okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak çalışma ortamları ve kaynak merkezlerinin kurulması yönündedir. İlköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarının etkililiğinin artması için mevcut fiziki ortamı ve kaynakları yetersiz bulmaktadır. Yeni programlarda; ortak beceriler

içinde bulunan “bilgi teknolojisini kullanma”, “araştırma-sorgulama becerisi”, “girişimcilik becerisi” gibi becerilerin geliştirilmesi, eğitimin sadece kitap üzerinden değil kitap dışı kaynaklardan da yararlanarak gerçekleştirilmesi gerekliliği, yapılandırmacı yaklaşımın ve onun öğrenme alanındaki sürümü olan aktif öğrenme sürecinin gerektiği gibi gerçekleştirilebilmesi için teknik alt yapımızın eksikliği ilköğretim okulu yöneticilerinin bu konuda olumsuz bakış açısına sahip olmalarını etkilemiş olabilir.

Görgen ve diğerleri (2008), “Yeni İlköğretim 1-5 Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin büyük ölçüde (%82,5) yeni programların teknoloji destekli bir eğitim öğretim ortamı gerektirdiği düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Çınar ve diğerleri (2006), “İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli alt yapı ve olanakların yetersiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Bununla birlikte ilköğretim okulu yöneticileri sınıf mevcutlarını da programların uygulanabilirliği açısından fazla bulmaktadırlar.

Ayrıca yöneticiler, programın başarıya ulaşmasında öğretmenleri önemli bir etmen olarak görmekte ve onların programı anlama, yorumlama ve uygulamadaki başarılarını arttırmak için kapsamlı bir öğretmen eğitimine gereksinim duymaktadırlar.

Yeni programın uygulamasında verim alabilmek adına öğretmenlerinin kapsamlı bir eğitimden geçmeleri görüşünü savunan yöneticiler, kendilerinin programın temel felsefesi ve getirdiği yeni kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtiyorlar. Bu noktada; ilköğretim okulu yöneticilerinden beklenen yeni programların değişen yönleri ile ilgili öğretmenlerine gerekli rehberliği yapma görevini ya tam olarak gerçekleştiremedikleri ya da programın asıl uygulayıcıları olarak öğretmenlerin herkesten, kendilerinden bile daha fazla yeterliliğe sahip olmalarını bekledikleri sonucuna ulaşabiliriz.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “planlama ve hazırlık” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre;

Programların temele aldığı yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterli bilgilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticiler, yenilenen programla birlikte karşılaşılan yeni kavramlar (çoklu zeka, aktif öğrenme, tema, ara disiplin, öğrenme alanları, portfolyo, performans ve proje ödevleri vb) hakkında da yeterli bilgiye sahiptirler.

Özetle; ilköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarının başarıya ulaşmasında okul ortamları, sınıf mevcutları, öğretmenlere uygulanan tanıtım eğitimleri konularında tamamen olumsuz bakış açılarına sahip; programın temel felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım ve programda yer alan yeni kavramlar hakkında ise büyük ölçüde algılama düzeyine sahiptirler.

b) “Uygulama ve İçerik” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “uygulama ve içerik” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre;

İlköğretim okulu yöneticilerinin en üst düzeyde gösterdikleri görüş hedef davranış ifadesi yerine kazanım ifadesinin yerindeliğidir.

İlköğretim okulu yöneticileri yenilenen programlarla birlikte kullanımına başlanan, içeriği çok geniş olan ve etkinlik bakımından zenginliğiyle öğretmenin yükünü hafifleten öğretmen kılavuz kitaplarını oldukça işlevsel bulmakta ve uygulamalarda öğretmenlere rehberlik etmesi konusunda faydalı görmektedirler.

Görgen ve diğerleri (2008), “Yeni İlköğretim 1-5 Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında “öğretmen kılavuz kitapları”nı öğretmenlerin $\frac{3}{4}$ 'üne yakın kısmının büyük ölçüde yeterli gördüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Yeni programların etkinlik temelli olması ve becerilere ağırlık vermesi de ilköğretim okulu yöneticilerinin olumlu bakış açısına sahip oldukları konular olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlköğretim okulu yöneticileri öğrenme-öğretme süreçlerinin ayrıntılı bir biçimde açıklanmış olmasına olumlu bakmakta ve öğretmenin yükünün hafiflediğini düşünmektedirler. Yeni programlarda öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği konusunda da yöneticiler olumlu bakış açısına sahiptirler. Öğrenme öğretme süreçlerinde daha fazla somutlaştırılmaya gidilmesini; öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine fayda sağladığı için olumlu bulmaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticileri tematik yaklaşımı ise daha az düzeyde olumlu bulmaktadırlar. Eski programlarda birbirlerinden kopuk ve parça parça işlenen ünitelerin birbirleriyle ilişkili olanların temalaştırılması, böylelikle sınıflar arasında alan devamlılığının sağlanmasıyla ünitelerin dikey doğrultuda birbirlerine katkı sağlamaları gerçekleştirilmiştir. Yöneticilerin tematik yaklaşımın ilköğretim programları içinde yer almasını biraz olumlu bulmaları bu konudaki algılama düzeyleri ile ilgili olabilir.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “uygulama ve içerik” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre;

Yöneticilerin ilkokuma ve yazmada ses temelli cümle yöntemine geçişin daha faydalı olduğu bilincini taşıdıkları görülmektedir. Eski programda ilkokuma yazmada uygulanan cümle yönteminde cümlenin öğrenciye hazır olarak verilmesi, verilen cümlenin ezberlenmesinin istenmesi öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını engellemektedir. Hazır olarak sunulan bilginin, öğrenci tarafından herhangi bir yorumlama yapılmadan ezberlenmesi yeni programların temele aldığı yapılandırmacı yaklaşıma tamamen uzak düşmektedir. Ses temelli cümle yönteminde ise sesler semboller şeklinde öğrenciye verilir ve öğrenci kendi yorumlamalarıyla anlamlı heceler, kelimeler, cümleler ve metinlere ulaşır. Böylelikle öğrencilerin yaratıcılığı ve düşünme yetenekleri gelişmektedir. Öğrenci bilgiyi kendi yapılandırmaktadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin ses temelli cümle yöntemiyle öğrencilerin okumaya daha erken geçtikleri görüşüne yüksek düzeyde katılmaları onların konuyla ilgili ilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Gülbaş (2008), “Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı tezinde öğretmenlerin büyük

çoğunluğunun (%80,7) ses temelli cümle yönteminde öğrencinin okumaya erken başladığı görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca yeni ilköğretim programlarının uygulanmaya başlamasıyla birlikte ilköğretim okullarında bitişik eğik yazı dönemine geçilmesinin de ilkokuma yazmaya olumlu etki sağladığı fikrini de kabul etmektedirler. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilik ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır. Ayrıca bitişik eğik yazı, öğrencilerin anatomik olarak kalemi eğik tutma eğilimlerine de uyum sağlamaktadır (MEB,2005). İlköğretim okulu yöneticilerinin ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğu görüşünü belirtmeleri onların konuyla ilgili algı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin programın değişen yönleri ile ilgili öğretmenlere yeterli bilgi verdikleri ve etkili rehberlik yaptıklarını belirten görüşleri yöneticilerin yenilenen ilköğretim programları ile ilgili algı düzeylerinin yüksek olmasının bir sonucudur diyebiliriz.

Özetle; ilköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarında “hedef-davranış” ifadesi yerine “kazanım” ifadesinin kullanımı, öğretmen kılavuz kitaplarının işlevselliği, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkinlik temelli, ayrıntılı ve somutlaştırılmış oluşu, becerilere ağırlık verilmesi konularında büyük ölçüde olumlu bakış açısına sahipken, tematik yaklaşımın oluşturulması konusunda ise biraz olumlu bakış açısına sahiptirler. İllkokuma ve yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı konularında büyük ölçüde algılama düzeyine sahiptirler. Ayrıca ilköğretim okulu yöneticileri programın değişen yönleri ile ilgili olarak da öğretmenlerine büyük ölçüde etkili rehberlik yapmaktadırlar.

c) “Ölçme ve Değerlendirme” boyutu ile ilgili sonuçlar:

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “ölçme ve değerlendirme” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre;

İlköğretim okulu yöneticileri ölçme ve değerlendirmenin daha çok ürüne ağırlık verecek şekilde ele alınması yerine sürece önem verilerek uygulanmasını olumlu bulmaktadırlar. Sonucu değil süreci ele alan yeni ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri;

geleneksel yazılı ve sözlü sınavlar ile birlikte, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi araç ve yöntemleri de içermektedir.

Böylelikle sonuç ile birlikte, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışları izlenmiş, süreç içindeki performansları, ilgileri ve tutumları ölçülmüş ve öğrenci de değerlendirme sürecine katılmış olur (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Ölçme ve değerlendirmenin sınırlılıklarından kurtarılıp geniş bir yelpazeyle programlarda yerini alması, öğrenci performanslarını her yönüyle değerlendirebilme olanağı yöneticilerin bakış açılarını büyük ölçüde olumlu kılmalarını sağlamıştır diyebiliriz.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “ölçme ve değerlendirme” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre;

Yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak öğrenmenin sadece başında ve sonunda değil öğrenme süreci boyunca önemli her noktada ölçme ve değerlendirmenin yapılmasına olumlu bakan ilköğretim okulu yöneticileri, eski yaklaşıma göre daha fazla ve daha çeşitli olan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin nasıl kullanılacağı ve uygulanacağı konusunda büyük ölçüde sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya algılama düzeyi olarak bakıldığında ölçme değerlendirme konusunda ilköğretim okulu yöneticilerinin çok az algılama düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), “Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını fakat uygulamada; sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği ve ölçek hazırlama güçlüğü gibi sebeplerden ötürü sorun yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Görgen ve diğerleri (2008), “Yeni İlköğretim 1-5 Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin görüşlerine göre; ölçme değerlendirme araçlarının çeşitliliği sonucu objektif olduğu, ölçme ve değerlendirme araçları ile kazanımların ilişkili olduğu, eski yöntemlerle birlikte kullanılması gerektiği ve ölçme araçlarının öğretmenler tarafından tam olarak benimsenemediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Çakan (2004) ise yeni programların uygulamaya geçmeden önce yaptığı “Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamaları Ve Yeterlik Düzeyleri: İlk Ve Ortaöğretim” adlı çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik buldukları sonucuna ulaşmıştır. Görülüyor ki ölçme ve değerlendirme sorunu yapılandırmacı yaklaşımın beraberinde getirdiği yeni ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerin yarattığı bir sorun değil, eğitim sistemimizin aksak bir yönü olarak genel bir sorundur.

d) “Programın Genel Değerlendirilmesi” boyutu ile ilgili sonuçlar:

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “genel değerlendirme” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre;

İlköğretim okulu yöneticileri yeni programları eğitim sistemimizde büyük bir adım olarak görmektedirler. Günümüzde küreselleşmeyle birlikte uluslar arası düzeyde önem kazanan yeni değerler (enformasyon, bilgi, rekabet, verimlilik, nitelik, değerlilik, insan hakları, demokrasi, girişimcilik gibi), eğitim sistemlerinde de yeni yaklaşımları doğurmuştur. Bilgiye yapılacak olan yatırım bilgi toplumuna geçişte, gelişmekte olan ülkelerin gelişimine katkı sağlayacak en büyük yatırımdır (Fırıncı, 2006). İlköğretim okulu yöneticileri bu nedenle ilköğretimin her kademesinde zeka işlevlerini, araştırmacılığı ve yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlayan yeni ilköğretim programlarının eğitim sistemimizde önemli bir değişiklik olduğunu büyük ölçüde düşünmekte ve başarılı olacağına büyük ölçüde inanmaktadırlar.

Görgeç ve diğerleri (2008), “Yeni İlköğretim 1-5 Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin yeni programları uyguluyor olmaktan memnun oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Ayrıca ilköğretim okulu yöneticileri yeni programların velilere yeteri kadar tanıtılmadığı görüşündedirler. Yeni programların başarıya ulaşmasında velilerin desteğine olan ihtiyaç büyüktür. Bu sebeple velilerin yenilenen ilköğretim programlarının eski programlarla farklarını, değişen yönlerini bilmesi programın uygulanmasında sağlayacakları destek açısından oldukça gereklidir.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “genel değerlendirme” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre;

Sürekli bilgi değişiminin yeni ve önemli bilgileri okul ortamına getirmesi, yeni ilköğretim programlarının esnek, değişken, katılım esaslı ve özlü çerçeve program niteliğinde düzenlenmesine (Arslan ve Eraslan, 2003) neden olmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin yeni ilköğretim programlarının öncekilere göre daha esnek bir yapıya sahip olduğu ve değişime daha açık olduğu konusunda belirttikleri görüş düzeyi onların konuyla ilgili büyük ölçüde algılama düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Görgen ve diğerleri (2008), “Yeni İlköğretim 1-5 Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada yeni programların öğretmenlere, uygulama sırasında gerekli serbestliği tanıdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Görgen ve diğerleri (2008), “Yeni İlköğretim 1-5 Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada yeni programların öğretmenlere tam olarak tanıtılmadan uygulamaya konulduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çınar ve diğerleri (2006), “İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmada araştırmaya katılanların yazılı olarak belirttikleri görüşlerin; Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2005 yılı Haziran ayında ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine yeni programları tanıtan bir haftalık eğitimin yeterli olmadığı, yoğunlaştırılmış bir haftalık eğitim süresince ilgi ve dikkatlerinin azaldığı noktasında toplandığını ifade etmişlerdir.

İlköğretim okulu yöneticileri ilköğretim programları hakkında yatay (Türkçe Öğretim Programı, Matematik Öğretim programı, Hayat Bilgisi Öğretim Programı vb.) ve dikey (Türkçe: 1. Sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf...) doğrultuda büyük ölçüde yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmektedirler. Fakat yöneticilerin ankette yer alan 25. soruyu yanıtsız bırakmaları onların dersler bazında öğretim programları ile ilgili bilgilerinin bulunmadığını göstermektedir. Bu noktada yöneticilerin yatay ve dikey ekseninde programlarla ilgili bilgilerinin olduğu sonucu çelişkili bir sonuçtur.

2. “İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar:

a) “Planlama ve hazırlık” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “planlama ve hazırlık” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdemleri yenilenen ilköğretim programlarının “planlama ve hazırlık” boyutunda bakış açılarını etkilememiştir.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “planlama ve hazırlık” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdemleri yenilenen ilköğretim programlarının “planlama ve hazırlık” boyutunda algılama düzeylerini etkilememiştir.

b) “Uygulama ve içerik” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “planlama ve hazırlık” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre;

21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip yöneticiler arasında bir farklılık görülmüştür. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip ilköğretim okulu yöneticileri öğretmen kılavuz kitaplarının işlevselliği açısından daha olumlu bakış açısına sahiptirler.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “planlama ve hazırlık” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre;

11-15 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler arasında bir farklılık görülmüştür. 11-15 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler yeni programlardaki değişiklikler hakkında öğretmenlerine daha etkili rehberlik yapmaktadırlar.

20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip yöneticiler arasında bir farklılık görülmüştür. 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticilerin yeni programlardaki öğrenme-öğretme süreçleri konusunda algılama düzeyleri daha fazladır.

c) “Ölçme ve değerlendirme” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “ölçme ve değerlendirme” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdemleri yenilenen ilköğretim programlarının “ölçme ve değerlendirme” boyutunda bakış açılarını etkilememiştir.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “ölçme ve değerlendirme” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdemleri yenilenen ilköğretim programlarının “ölçme ve değerlendirme” boyutunda algılama düzeylerini etkilememiştir.

d) “Programların genel değerlendirilmesi” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “programların genel değerlendirilmesi” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre anlamlı bir farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdemleri yenilenen ilköğretim programlarının “programların genel değerlendirilmesi” boyutunda bakış açılarını etkilememiştir.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “programların genel değerlendirilmesi” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre; 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip yöneticiler arasında bir farklılık görülmüştür. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler yeni programları eski programlara göre değişime daha açık bulmaları yönüyle daha olumlu bakış açısına sahiptirler.

3. “İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri eğitim durumlarına göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar:

a) “Planlama ve hazırlık” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “planlama ve hazırlık” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre DF mezunu yönetici grubu ile EF ve YL mezunu yönetici grupları arasında bir farklılık görülmüştür. EF ve YL mezunu yöneticiler paydaşların birbirleriyle ve okulla olan etkileşimlerinin arttıracak, öğretmenlerin okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine daha çok ihtiyaç duymaktadırlar.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “planlama ve hazırlık” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre YL mezunu yönetici grubu ile DF mezunu yönetici grupları arasında bir farklılık görülmüştür. YL mezunu yöneticiler DF mezunu yöneticilerine göre yeni programların temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkında daha yeterli bilgiye sahip olmak üzere algılama düzeyleri daha yüksektir.

b) “Uygulama ve içerik” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “uygulama ve içerik” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre;

EYO/EE mezunu yöneticiler ile EF ve FEF mezunu yöneticiler arasında bir farklılık görülmüştür. EYO/EE mezunu ilköğretim okulu yöneticileri öğretmen kılavuz kitaplarını daha işlevsel bularak EF ve FEF mezunlarına göre daha olumlu bakış açısına sahiptirler.

FEF mezunu yönetici grubu ile YL mezunu yönetici grubu arasında bir farklılık görülmüştür. YL mezunu yöneticiler yeni programlardaki kazanım ifadesini hedef davranış ifadesine göre daha yerinde bularak FEF mezunlarına göre daha olumlu bakış açısına sahiptirler.

YL mezunu yönetici grubu ile EF, EYO/EE ve FEF mezunu yönetici grupları arasında bir farklılık görülmüştür. YL mezunu yöneticiler yeni programlardaki öğrenme alanı ve tematik yaklaşımı daha yerinde bularak EF, EYO/EE ve FEF mezunu yöneticilere göre daha olumlu bakış açısına sahiptirler.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “uygulama ve içerik” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre;

EF mezunu yönetici grubu ile EYO/EE mezunu yönetici grubu arasında bir farklılık görülmüştür. EYO/EE mezunu yöneticiler yeni programlardaki değişiklikler hakkında öğretmenlere daha etkili bir şekilde rehberlik ederek EF mezunu yöneticilere göre daha yüksek algılama düzeyine sahiptirler.

YL mezunu yönetici grubu ile EF, EYO/EE ve DF mezunu yönetici grupları arasında bir farklılık görülmüştür. YL mezunu yöneticiler yeni programları öğrenme öğretme sürecini önceki programlara göre daha ayrıntılı bularak EF, EYO/EE ve DF mezunu yöneticilere göre daha yüksek algılama düzeyine sahiptirler.

c) “Ölçme ve değerlendirme” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “ölçme ve değerlendirme” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim durumları (mezun oldukları okul) yenilenen ilköğretim programlarının “ölçme ve değerlendirme” boyutunda bakış açılarını etkilememiştir.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “ölçme ve değerlendirme” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim durumları (mezun oldukları okul) yenilenen ilköğretim programlarının “ölçme ve değerlendirme” boyutunda algılama düzeylerini etkilememiştir.

d) “Programların genel değerlendirilmesi” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “programların genel değerlendirilmesi” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim durumları (mezun oldukları okul) yenilenen ilköğretim programlarının “programların genel değerlendirilmesi” boyutunda bakış açılarını etkilememiştir.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “programların genel değerlendirilmesi” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre YL mezunu yönetici grubu ile EF mezunu yönetici grubu arasında farklılık görülmüştür. YL mezunu yöneticiler yeni programları değişime daha açık bularak EF mezunu yöneticilere göre daha yüksek algılama düzeyine sahiptirler.

4. “İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açıları ve algılama düzeyleri yöneticilik eğitimi durumlarına göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar:

a) “Planlama ve hazırlık” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “planlama ve hazırlık” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alma durumları yenilenen ilköğretim programlarının “planlama ve hazırlık” boyutunda bakış açılarını etkilememiştir.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “planlama ve hazırlık” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre yöneticilik eğitimi almış ilköğretim okulu yöneticileri yöneticilik eğitimi almamış ilköğretim okulu yöneticilerine göre yeni öğretim programında var olan kavramlar (çoklu zeka, aktif öğrenme, tema, ara disiplin, öğrenme alanları, portfolyo, performans ve proje ödevleri vb) hakkında daha yeterli bilgiye sahiptirler.

b) “Uygulama ve içerik” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “uygulama ve içerik” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alma durumları yenilenen ilköğretim programlarının “uygulama ve içerik” boyutunda bakış açılarını etkilememiştir.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “uygulama ve içerik” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre yöneticilik eğitimi almış ilköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimi almamış ilköğretim okulu yöneticilerine göre ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna daha fazla inanmaktadırlar.

c) “Ölçme ve değerlendirme” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “ölçme ve değerlendirme” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alma durumları yenilenen ilköğretim programlarının “ölçme ve değerlendirme” boyutunda bakış açılarını etkilememiştir.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “ölçme ve değerlendirme” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alma durumları yenilenen ilköğretim programlarının “ölçme ve değerlendirme” boyutunda algılama düzeylerini etkilememiştir.

d) “Programların genel değerlendirilmesi” boyutu ile ilgili sonuçlar

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “programların genel değerlendirilmesi” boyutunda bakış açıları ile ilgili bulgulara göre anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alma durumları yenilenen ilköğretim programlarının “genel değerlendirme” boyutunda bakış açılarını etkilememiştir.

Yenilenen ilköğretim programlarına ilköğretim okulu yöneticilerinin “programların genel değerlendirilmesi” boyutunda algılama düzeyleri ile ilgili bulgulara göre yöneticilik eğitimi almamış ilköğretim okulu yöneticileri yeni programların velilere tanıtımını daha yeterli bulmaktadırlar.

5. Sıralı ölçüme ilişkin elde edilen sonuçlar

Programların gerekli alt yapının hazırlanmadan uygulamaya konulması: İlköğretim okulu yöneticileri yenilenen ilköğretim programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde gözlemledikleri sorunların başında programların gerekli alt yapının hazırlanmadan uygulamaya konulması yer almaktadır. Programların başarıyla uygulanmasında okulların ve sınıfların fiziki yapılarının uygun olmaması, çok amaçlı salon (sergiler, toplantılar, konferanslar vb. etkinliklerin uygulanabileceği), teknoloji sınıfı, araç odası gibi birimlerin bulunmaması, gerekli finansal kaynakların yetersizliği gibi etmenler ilköğretim okulu yöneticileri tarafından başta gelen sorun olarak görülmektedir. Ayrıca okul yapıları artan öğrenci ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Sınıflar ve okulun diğer birimleri kapasitelerinin üzerinde kullanılmakta, dolayısıyla yeterince verim alınamamaktadır.

Programların yeterince denenmeden uygulamaya konulması: Yenilenen ilköğretim programları için önce 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulama yapılmış daha sonra 2005- 2006 eğitim öğretim yılında programların uygulamasına başlanmıştır. Program geliştirme sürecinde deneme uygulamalarının ve bu uygulamalardan elde edilen dönütlerin önemi büyüktür. Pilot uygulama sırasında programların işlevselliği ve uygulanabilirliği denenir, deneme sonucunda programın uygulamasındaki olumsuz etmenler belirlenir ve çözüm yolları bulunarak gerekli önlemler alınır. Yenilenen ilköğretim programlarının denenmesinde ise gerekli olan bu süreçler yaşanmamış, pilot uygulama amacına ulaşmada süre ve kapsam bakımından yetersiz kalmıştır (EPÖ. Profesörler Kurulu, 2005).

Öğretmenlere programların yeterince tanıtılmaması: Eğitim programlarının başarıya ulaşmasında programın uygulayıcılarının başında gelen öğretmenlerin programı yeterince tanınması son derece önemlidir. Öğretmenlerin programın öğelerini (amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreci) yeterince kavramaması ve programın uygulama ilkelerinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olamaması program uygulamalarında birçok soruna neden olabilir ve programın başarıya ulaşmasını engeller

(EPÖ. Profesörler Kurulu, 2005). Bu sebeple öğretmenlerin programın uygulamasında karşılaştıkları güçlüklerin, belirsizliklerin ve yetersizliklerin eğitim yoluyla ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bunun için düzenlenen hizmetiçi eğitimler ise öğretmenlerin kendileri için öngörülen nitelikler yönünden hazır olmalarında yetersiz kalmıştır.

Yeni programların felsefesinin yeterince verilmemesi: Eğitim programlarının niteliği ve uygulama ilkeleri temel alınan eğitim felsefesine göre belirlenir (EPÖ. Profesörler Kurulu, 2005). Bu sebeple program uygulayıcılarının programın dayandırıldığı temel felsefenin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir.

Yeni ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması zorluğu: Ölçme değerlendirme öğretme-öğrenme sürecinin çok önemli bir bileşenidir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci içinde hem öğrencilerinin hem de kendilerinin eksikliklerini belirleyebilmeleri ve bu eksiklikleri giderici çalışmalar yapabilmeleri ölçme değerlendirme alanındaki bilgi ve birikimlerine bağlıdır (Birgin ve Gürbüz, 2008). Yenilenen ilköğretim programları ile çeşitliliği artan ölçme araçları ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenler yeterince bilgilendirilmemiştir. Bu sebeple ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanmasında zorluklarla karşılaşmaktadır.

Program uygulayıcılarının (öğretmen, öğrenci, veli vb.) eski programa yönelimlerinin olması: Program uygulayıcılarının programla ilgili olarak bilişsel ve duyuşsal yönden hazır duruma getirilmemeleri onların programı yeterince tanıyamaması ve benimseyememesi sonucunu doğurmuştur. Bu sebeple uygulayıcılar yeterince tanıdıkları ve benimsedikleri eski programlar yoluyla öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirme yoluna gitmektedirler.

Ödevlerin teknoloji araçlarının kullanımını gerektirmesi: Yenilenen ilköğretim programlarının ölçme değerlendirme alanı içerisinde yer alan ödevler -özellikle performans ve proje ödevleri- bilgisayar ve internet başta olmak üzere çoğunlukla teknolojik araçların kullanılmasını gerektirmektedir. Bu gereksinim ise sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olmayan öğrenciler için teknolojik araç eksikliği bakımından sorun oluşturmaktadır.

Etkinlik uygulamalarında materyal sınırlılığı: Yenilenen ilköğretim programlarının uygulamasında kullanılacak temel ve yardımcı ders materyallerinin çeşitliliği ve fazlalığı temin edilme güçlüğünü beraberinde getirmektedir. Programların öğrenme-öğretme

sürecindeki etkinliklerin gerektirdiği ders araç gereçleri öğretmenlerin ve öğrencilerin hizmetine yeterli düzeyde sunulamamıştır. Bu sebeple birçok etkinliğin öğrenme-öğretme süreci içerisine alınamaması, etkinliklerin somutlaştırılmaması ve öğrenci merkezli öğrenimin gerçekleştirilememesi bakımından sorun oluşturmaktadır.

Etkinlik uygulamalarında zaman sınırlılığı: Yenilenen ilköğretim programlarının uygulamasında gerekli olan etkinliklerin, aktif öğrenme ve çoklu zeka kuramı gibi öğrenme alanlarının gereği gibi gerçekleştirilmesinde ders saatleri yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizlik eğitim-öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıklara uygun bir çeşitliliği sınırlandırmakta ve programın temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın gerçekleştirilmesinde sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Programın velilere tanıtımının yeterli olmaması: Öğrenci ailelerine yüklenen velilik rolü, çocuğun başarılı olabilmesi için ona yardım etmesi gerektiği duygusu, ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmasını zorunlu kılmaktadır (Halat ve Kay, 2009). Eğitim öğretim süresince öğrencilerin en yakınında olan ailelere programın yenilikleri ile ilgili gerekli tanıtımın yapılması öğrencilerin başarılarının artırılması açısından önemlidir. Programların yenilenmesi ile birlikte aileler birçok konuda endişe duymaktadırlar. Bu sebeple ailelerin programlara ve programların başarısına bakışı öğrencinin okuldaki durumunu etkilemesi açısından önemlidir. Fakat ailelerin programlara ve programların başarısına bakış açılarını olumlu kılmak ve bilgi düzeylerini yükseltmek için yapılan toplantılar yetersiz kalmış, böylelikle aile desteğinin sağlanması konusunda sorunlar yaşanmıştır.

6.2. ÖNERİLER

İlköğretim okul yöneticilerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakış açılarını ve algılama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu öneriler sunulmuştur;

1. Eleştirebilme, araştırabilme, üretebilme, yaratıcı ve bilimsel düşünebilme yeteneği olan insanlar yetiştirmeyi amaçlayan yeni öğretim programlarımızın amacına ulaşabilmesi için;

- Okullarımızda bilgisayar teknolojisinin eğitim öğretime katkısı artırılmalı. Bilgisayar kullanımı okul içinde sadece seçmeli derslerde değil tüm derslerde çok çeşitli amaçlar için kullanılabilirdir.
 - Okul kütüphaneleri zenginleştirilmeli ve bir kaynak merkezi olarak araştırma kütüphanesi özelliklerine sahip hale getirilmelidir.
 - Sınıf içinde her düzeyde öğrenciye uygun çeşitlilik sağlanmalı, aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilecek görsel, işitsel materyaller temin ederek zengin içerikli öğrenme-öğretme ortamları sağlanmalıdır.
2. İlköğretim programlarının yenilenmesi öncesinde öğretmen ve yöneticilere uygulanan programı tanıtıcı toplantılar, öğretmenlerin ve yöneticilerin programla ilgili yeni bilgi ve yeterliklere sahip olmalarına, program değişikliğinin gerekliliğine ve faydalarına inanmalarına, programı uygulamaya istekli olmalarına yeterli olmamıştır. Bu sebeple uygulamada yaşanan aksaklıkları gidermek ve yenilenen ilköğretim programlarından istenilen düzeyde başarı sağlayabilmek için hizmet içi eğitimlerin artırılması, süreklilik göstermesi ve daha verimli hale getirilmesi gerekmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin de yeni programların değişen yönleri ve yeni yaklaşımları benimseyebilmesi için kendilerini geliştirmeli, programlarla ilgili güncel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir.

3. Okullarda öğretmenlerin öğretimi planlama, etkinlik ve etkinliklere uygun materyal hazırlama, ölçme araçları hazırlama ve bunları değerlendirme yöntemlerini uygulama gibi aşamalarda, üretmelerini ve gelişimlerini sağlayabilecekleri, bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle kolaylıkla paylaşabilecekleri çalışma ortamları hazırlanmalıdır.
4. Öğrenci sayılarının gösterdiği artış sınıfların ve okulun diğer birimlerinin kapasitelerinin üzerinde kullanımına neden olmaktadır. Oysaki yenilenen ilköğretim programlarının felsefesi gereği etkinlik temelli olması, öğrenmede bireyselleşmeyi gerektirici yöntemlerin kullanılması ve öğrenme-öğretme sürecinin somutlaştırılmasıyla birlikte araç gereç kullanımının artması sınıf

mevcutlarının ideal seviyelere çekilmesini zorunlu kılmaktadır. Bunun için de öncelikle okul sayıları artırılmalıdır.

5. Öğretim programlarının önemli bir ögesi olan ölçme değerlendirme işlevini kazanabilmesi için programın uygulayıcılarından olan öğretmen ve yöneticilerin uzmanlar tarafından;
 - Ölçme ve değerlendirme gerekliliği ve faydaları hakkında,
 - Ölçme araçlarının hazırlanışı konusunda,
 - Ölçme araçlarının hangi durumlarda, ne zaman ve nerede kullanılacağı konusunda,
 - Değerlendirme yöntemleri hakkında,
 - Değerlendirme sonuçlarının sonraki eğitim durumlarına yansıtılması konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Bunların dışında;

- Öğretmen kılavuz kitapları haricinde öğretmenlere sadece ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini sunan, zengin ölçme değerlendirme örnekleri içeren, araç ve yöntemlerin seçimi ve kullanımı hakkında bilgi veren kılavuz kitapları hazırlanarak öğretmen ve yöneticilerin kullanımına sunulmalıdır.
 - Eğitim fakülteleri, öğretim programlarında ölçme değerlendirmeye yönelik derslerini artırmalıdır.
 - Her okulda bir ölçme değerlendirme uzmanı bulunmalıdır.
6. Program geliştirme anlayışının benimsenerek programların etkililiği hakkında karar vermek amacıyla okullarda programların sürekli değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir.
 7. Programın başarıya ulaşmasında gerekli olan en temel etmenlerden biri de veli desteğidir. Programı yeterince tanıyamamış ve dolayısıyla benimseyememiş velilerin desteğini almak ise zor olmakla birlikte hatalara neden olabilecekleri için istenmemektedir. Velilerin güvenli bir şekilde yardımlarını alabilmek için ise velilere programların daha kapsamlı bir şekilde tanıtımının yapılması gereklidir.

KAYNAKÇA

1. ACAR, Hanife (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Osman Gazi Üniversitesi. Eskişehir.
2. ACAT, Bahattin; EKİNCİ, Arzu (2005). Yapılandırmacı Felsefe Ve Yeni Müfredat Programına Etkileri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. Cilt:2. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.
3. AKBABA, Toper (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Cilt:5. Sayı:54-55.
4. ALKAN, Cevat (1983). Eğitimde Program Geliştirme Yöntemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:16, sayı:2. Ankara.
5. ARGON, Türkan; ÖZÇELİK, Nuray (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl:8, sayı: 16.
6. ARSLAN, Mefkure (2009). Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Gazi Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
7. ARSLAN, Mehmet Metin; ERASLAN, Levent (2003).Yeni Eğitim Paradigması Ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 160.
8. ARSLAN, Mehmet (2005). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül. Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Anı Yayıncılık. Ankara.
9. ARSLAN, Mehmet (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:40, sayı:1.

10. ATAÜNAL, Aydoğan; ÖZALP, Reşat (1977). Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleme Teşkilatı. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
11. AŞKAR, Petek; PAYKOÇ, Fersun; KORKUT, Fidan; OLKUN, Sinan; YANGIN, Banu; ÇAKIROĞLU, Jale (2005). Öğretim Programları İnceleme Ve Değerlendirme. Eğitim Reformu Girişimi Raporları. Sabancı Ünivesitesi. İstanbul.
12. AYDIN, Hasan (2006). Eğitimde Modern Ve Post-Modern Modeller. Bilim ve Gelecek Dergisi. Sayı:33.
13. BABADOĞAN, Cem (1992). Eğitim Programlarını Geliştirme Üzerine Bir Desenleme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:25, sayı: 2. Ankara.
14. BALOĞLU, Zekai (1990). Türkiye’de Eğitim. Tüsiad Yayınları. İstanbul.
15. BAYRAK, Coşkun; AĞAOĞLU, Esmehan(1998). İlköğretim Okullarında Yönetici Ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.
16. BİRGİN, Osman; GÜRBÜZ, Ramazan (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:20.
17. BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Pegem A Yayıncılık (8. Baskı). Ankara.
18. CAN, Niyazi (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi Ve Uygulanmasındaki Yeterliği. Eğitimde Kuram Ve Uygulama Dergisi. 3(2).
19. CİCİOĞLU, Hasan (1982). Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara.

20. ÇAKAN, Mehtap (2004). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Ve Yeterlik Düzeyleri: İlk Ve Ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:37, sayı:2.
21. ÇELİK, Hüseyin (2004). Milli Eğitimde Avrupa Vizyonunda Müfredat Değişikliği. Anahtar Dergisi. Sayı:189.
22. ÇELİK, Fethi (2006). Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:11. Burdur.
23. ÇINAR, Orhan; TEYFUR, Emine; TEYFUR, Mehmet (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:7, sayı:11.
24. DİNÇ, Sait (2008). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihimizde I. Milli Eğitim Şurası (17-23 Temmuz 1939) ve Uygulamaları. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi.
25. DİNÇ, Sait (2003). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi. Karahan Yayınları. Adana.
26. EPÖ Profesörler Kurulu (2005). İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi. Eskişehir.
27. ERCAN, Orhan (2004). Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme. Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Yıl:5, sayı:54-55. Ankara.
28. ERDEN, Münire (1993). Eğitimde Program Değerlendirme. Pegem Yayınları. Ankara.
29. ERGİN, Osman (1977). Türk Maarif Tarihi 1-5. Eser Kültür Yayınları. İstanbul.

30. FIRINCI, Türkan (2006). Küreselleşmenin Öğretim Programları Üzerindeki Etkisi (İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Örneği). Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
31. GELBAL, Selahattin; KELECİOĞLU, Hülya (2007). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:33.
32. GEREK, Ömer (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme Ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
33. GÖMLEKSİZ, M. Nuri; KAN, Ayşe Ülkü (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke Ve Yaklaşımlar. Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi. Cilt: 5. sayı:2. Elazığ.
34. GÖRGEN, İzzet; KARAÇELİK, Seda; KAPUCU, Nurhayat; KAYA, İbrahim (2008). Yeni İlköğretim 1-5 Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:20
35. GÖZÜTOK, F. Dilek (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:160. Ankara.
36. GÜLERYÜZ, Hasan (2001). Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme. Pegem Yayıncılık. Ankara.
37. GÜVEN, Bülent (2007). Öğretimde Bireysel Farklılıklara Bakış: Bilişsel Stiller. EDU7. Cilt:2, Sayı:2. İstanbul.
38. GÜVEN, Semra (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi. Cilt:36, sayı:177. Ankara.
39. <http://www.foruz.net/akademi/egitim/22.doc>, Erişim Tarihi: 30 Mart 2009.

40. http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/5_sura.pdf Erişim Tarihi: 23 Nisan 2009
41. İNAN, M. Rauf (1981). Cumhuriyetin İlk On Yılında Eğitimimizin Durumu Ve Belirgin Özellikleri. Türk Eğitim Derneği Yayınları Bilim Dizisi, no:5.
42. İŞLER, Ahmet Şinasi (2004). Sanat Eğitiminde Disiplinler Arası-Tematik Yaklaşım. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:163.
43. KAYA, Osman Nafiz (2003). Fen Eğitiminde Kavram Haritaları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:1, Sayı:13. Denizli.
44. KAYABAŞI, Yücel (2007). Öğretimin Değerlendirilmesinde Güncel Sorunlar ve Sistemde Yapılması Mümkün Düzeltmeler. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:15, No: 2. Kastamonu.
45. KAZU, Hilal; YEŞİLYURT, Etem (2008). Öğretmenlerin Öğretim Araç Gereçlerini Kullanım Amaçları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:18, Sayı:2. Elazığ.
46. KILDAN, Oğuzhan; TEMEL, Fulya (2008). Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:16. No:1. Kastamonu.
47. KISAKÜREK, Mehmet (1983). Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:16, sayı:1. Ankara.
48. KOÇ, Gürcü; Demirel, Melek (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:27. Ankara.
49. KÖKSAL, Mustafa Serdar (2006). Kavram Öğretimi Ve Çoklu Zeka Teorisi. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:14,no: 2. Kastamonu.
50. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2005a). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara.

- 51. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2005b).** İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. Ankara.
- 52. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2005c).** İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1, 2, 3. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara.
- 53. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2005d).** İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- 54. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2006),** Müfredat Geliştirme Süreci. Erişim tarihi: 01 Mayıs 2009.
- 55. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2009a).** Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.
- 56. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2009b).** İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.
- 57. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2009c).** İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara.
- 58. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2009d).** Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.
- 59. MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU 1739 SAYILI.** Birinci Kısım, Birinci Bölüm. Madde:2
- 60. ÖZPOLAT, Ahmet Ragıp; SEZER, Fahri; İŞGÖR, İsa Yücel; SEZER, Mukaddes (2007).** Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:174. Ankara.

- 61.** ÖZYILMAZ AKAMCA, Güzin; HAMURCU, Hülya (2005). Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarısı, Tutumları Ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 28. Ankara.
- 62.** RENÇBER, İlknur (2008). Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- 63.** SAĞLAM, Mustafa; YÜKSEL, İsmail (2007). Program Değerlendirmede Meta-Analiz Ve Meta-Değerlendirme Yöntemleri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı:18. Kütahya.
- 64.** SAYLAN, Nevin (1999). İlköğretim Program Tasarılarının Tarihsel Süreç İçinde Değerlendirilmesi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:2, sayı:3.
- 65.** ŞENTÜRK, Şener (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Amasya İli Örneği). Niğde Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde.
- 66.** TAZEBAY, Attila (2000). İlköğretim Programları Ve Gelişmeler (Program Geliştirme İlke Ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi). Nobel Yayınları. Ankara.
- 67.** TEZCAN, Mahmut (1992). Atatürk ve Eğitim. Gündoğan Yayıncılık. Ankara.
- 68.** VARIŞ, Fatma (1989). Eğitimde Program Geliştirmeye Sistemik Yaklaşım, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:22, sayı:1. Ankara.
- 69.** VARIŞ, Fatma (1998a). Eğitimde Program Geliştirme: Teori Ve Teknikler. EBF yayını. Ankara.
- 70.** VARIŞ, Fatma (1994). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 176. Ankara.

71. VARIŞ, Fatma (1998b). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 559.
72. YILDIRIM, Ali (1996). Disiplinler Arası Öğretim Kavramı Ve Programlar Açısından Doğurduğu Sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:13. Ankara.

EKLER

EK 1

Anket Formu

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN YENİLENEN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA BAKIŞ AÇILARI VE ALGI DÜZEYLERİ

2005–2006 yılında uygulamaya konulan yeni öğretim programı hakkında, programın uygulayıcılarından olan ilköğretim okulları yöneticilerinin program hakkındaki görüşlerine yer verecek şekilde Yüksek Lisans tez çalışması yapmaktayım.

Çalışmayı tamamlayabilmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek önermelerini işaretlemek için, size uygun olanının yanındaki parantez boşluğuna çarpı işareti (X) koymanız yeterli olacaktır.

Elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Araştırma sonunda veriler topluca değerlendirileceği için tüm sorulara cevap verilmesi rica olunur.

Araştırmanın amacına ulaşmasında göstermiş olduğunuz katkılar için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Emel AKÇA
Kırıkkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Yöneticilik Türü: Okul Müdürü Okul Müdür Yardımcısı

2. Cinsiyetiniz: Erkek Kadın

3. Yaşınız:

31 – 40

41 – 50

51 ve üzeri

4. Yöneticilik Görevindeki Kıdeminiz:

0 - 5 Yıl

6 – 10 Yıl

11–15 Yıl

16–20 Yıl

21 Yıl ve üstü

5. Mezun olduğunuz okul:

Eğitim Fakültesi

Eğitim Yüksek Okulu/Eğitim Enstitüsü

Fen Edebiyat Fakültesi

Yüksek Lisans

Doktora

Diğerleri

6. Yöneticilik eğitiminiz var mı?

Evet

Hayır

BÖLÜM II

Lütfen aşağıdaki önermeleri okuyunuz ve karşılarında yer alan ölçekte size uygun gelen seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Genellikle katılıyorum	Biraz katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1- Yeni öğretim programlarının temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgim bulunmaktadır.					
2- Yeni öğretim programı ile ilgili velilere yönelik bilgilendirici toplantılar yeterlidir.					
3- Yeni öğretim programları ile kullanımına başlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmeni sınırlayıcı yönüyle işlevsel bulunmamaktadır.					
4- Yeni öğretim programında var olan kavramlar (çoklu zeka, aktif öğrenme, tema, ara disiplin, öğrenme alanları, portfolyo, performans ve proje ödevleri vb) hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
5- Yeni öğretim programlarının beraberinde getirdiği yeni yöntemler ile başarılı olacağına inanıyorum.					
6- Yeni öğretim programları önceki öğretim programlarına oranla değişime daha açık ve esnek bir yapıya sahiptir.					
7- Yeni öğretim programlarının yapısına uygun olarak öğrenme çıktıları ifadesinin “hedef ve davranış”tan “kazanım” a dönüşmesi yerinde olmuştur.					
8- Yeni öğretim programında içerik düzenlemesinde ünite yerine öğrenme alanı ve tematik yaklaşım kullanılması yerinde değildir.					
9- Yeni öğretim programında eğitim durumlarının etkinlik temelli olması yerindedir.					
10- Yeni programda ölçme ve değerlendirmede sadece öğrenme sonucu değil, süreç de ele alınmaktadır. Bu nedenle çok çeşitli formlar geliştirilmiş ve önerilmiştir. Böylelikle öğrenci performansları daha geniş bir açıda değerlendirilebilmektedir.					
11- Öğretmenlerin yeni programlar ile ilgili yeterli bilgilerinin var olduğuna ve uygulamalarda sıkıntı yaşamadıklarına inanıyorum.					
12- Yeni öğretim programlarının yatay ve dikey ekseninde genel özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
13- Yönetici olarak yeni programların farklı tüm yönlerini öğretmenlerime etkili bir şekilde izah ediyor ve gerekli rehberliği sağlıyorum.					
14- Eski öğretim programlarının değiştirilmesi ve yeni öğretim programlarının uygulamaya geçmesi eğitim sistemimizde çok önemli ve gerekli olan gecikmiş bir gelişmedir.					
15- Yeni programları tanıtmaya toplantıları, programın başarıyla uygulanmasında yetersiz kalmıştır. Bu sebeple daha kapsamlı öğretmen eğitimine ihtiyaç vardır.					

16- Yeni programların başarıya ulaşmasındaki engellerden biri okul ortamlarının yapısıdır. Okul ortamları; paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler vb.) birbirleriyle ve paydaşların okulla etkileşimlerini artıracak, üretme ve çalışmayı destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.					
17- Yeni programlarda öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı ile ilgili sıkıntılar yaşanmakta, ölçme değerlendirme ile ilgili bilgiler yetersiz kalmaktadır.					
18- Sınıf mevcutlarının fazla olması yeni programların gereği gibi uygulanmasına engel olmaktadır. Bu sebeple sınıf mevcutları programı rahatlıkla uygulayabilecek düzeye çekilmelidir.					
19- Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmenin yükü hafifletilmiştir.					
20- Yeni programlarda öğrenme öğretme sürecinde somutlaştırılmaya ağırlık verilmesi öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlamaktadır.					
21- İlk okuma yazma öğretiminde uygulanan “Ses temelli cümle” yöntemiyle öğrenciler okumaya daha erken geçerler fikrine katılıyorum.					
22- Ses temelli cümle yönteminin bitişik eğik yazı ile birlikte uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.					
23- Yeni programlarda becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme gibi) verilen önem öğrencilerin gelecek yaşamlarında gelişmiş özelliklere sahip olmalarına alt yapı oluşturmaktadır.					

24- Mevcut öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde gözlemlediğiniz sorunları önceliklere göre “1” den başlayarak numaralandırınız.

- ()Yeni programların felsefesinin yeterince verilmemesi.
- ()Programın yeterince denenmeden uygulamaya konulması.
- ()Öğretmenlere programın yeterince tanıtılmaması.
- ()Etkinlik uygulamalarında zaman sınırlılığı.
- ()Etkinlik uygulamalarında materyal sınırlılığı.
- () Ödevlerin teknoloji araçlarının kullanımını gerektirmesi
- ()Yeni ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması zorluğu.
- ()Gerekli alt yapının sağlanmadan uygulamaya konulması.
- ()Program uygulayıcılarının (öğretmen, öğrenci, veli vb.) eski programa yönelimlerinin olması
- ()Programın velilere tanıtımının yeterli olmaması.

25- Öğretim programlarının nitelik düzeyini ölçekte size uygun gelen seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Öğretim Programı	Çok nitelikli	Genellikle Nitelikli	Biraz Nitelikli	Çok Az Nitelikli	Niteliksiz
Türkçe Öğretim Programı					
Matematik Öğretim Programı					
Fen ve Teknoloji Öğretim Programı					
Sosyal Bilgiler Öğretim Programı					
Hayat Bilgisi Öğretim Programı					

26- Araştırma konusu ile ilgili belirtmek istediğiniz düşüncelerinizi lütfen aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

EK 2

Kırıkkale İl
Merkezindeki
İlköğretim Okulları
Listesi

İLÇE ADI	KURUM KODU	KURUM ADI	DURUMU
MERKEZ	765462	75.Yıl İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	121397	Ahılı İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	833106	Ahmet Sümer İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	866481	Ahmet Taner Kışlalı İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	229404	Akşemsettin İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	310952	Aşağı Mahmutlar İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	246599	Atatürk İlköğretim Okulu (Merkez)	Açık
MERKEZ	286300	Battal Gazi İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	765413	Cumhuriyet İlköğretim Okulu (Merkez)	Açık
MERKEZ	574171	Çullu İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	311359	Dede Korkut İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	121407	Fatih İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	765354	Gazi İlköğretim Okulu (Merkez)	Açık
MERKEZ	965022	Geraldine Saran İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	229512	Gündoğdu Manas İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	373545	Gürler İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	268519	Hacılar İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	817803	Hanmeller İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	813891	Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	357286	Hasandede Orhan Demirhan İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	310940	Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	886713	Hüseyin Kahya Yat.İlk.Böl.Okul.	Açık
MERKEZ	573942	Hüseyin Özenen İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	573440	Ismet Aydınli İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	574002	İsmail Üstüner İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	574063	İstiklal İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	573679	Karacalı İlköğretim Okulu	Kısmen Taşınan
MERKEZ	304001	Kazmaca Köyü İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	573332	Kızıldere İlköğretim Okulu	Kısmen Taşınan
MERKEZ	394342	Leyla İsa Aktuğ İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	951343	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	224043	Mehmet Ali Eren İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	287055	Mehmet Uzelli İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	573787	Mehmet Varlıoğlu İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	229620	Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	866420	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	121419	Mustafa Necati İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	121324	Namık Kemal İlköğretim Okulu	Açık

MERKEZ	888329	Nuran-Refik Altaş İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	573895	Öğretmen Muhittin Ardahan İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	962012	ÖZBEK SARAN İLKÖĞRETİM OKULU	Açık
MERKEZ	574110	Pazarcık İlköğretim Okulu	Kısmen Taşınan
MERKEZ	573393	Şehitler İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	573726	Tınaz İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	833167	Tüpraş İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	808136	Türk Metal Mustafa Özbek İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	573560	Ulas İlköğretim Okulu	Kısmen Taşınan
MERKEZ	287067	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	349113	Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	573618	Yukarı Mahmutlar İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	573511	Yunus Emre İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	573834	Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu	Açık
MERKEZ	304851	Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu	Açık

EK 3:

Anket İzni

ÖZGEÇMİŞ

1982 yılında Ankara’da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Ankara’da tamamladı. 2003 yılında Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden mezun oldu. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınıf öğretmenliğine atanarak göreve başladı. 2006 yılında Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2009 yılında eş durumu özür grubu ataması ile İstanbul Avcılar Necdet Semker İlköğretim Okulu’na tayini yapıldı. Halen İstanbul’da sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.