



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE HAZIRLANAN
İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMENLER
TARAFINDAN BENİMSENME DÜZEYİ
(Hakkari Örneği)**

Faik BENLİ

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2014

**YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE HAZIRLANAN
İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMENLER
TARAFINDAN BENİMSENME DÜZEYİ
(Hakkari Örneği)**

Hazırlayan

Faik BENLİ

Danışman

Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2014

KABUL VE ONAY

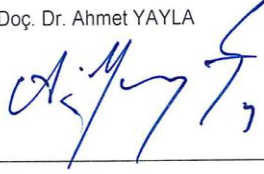
Faik BENLİ tarafından hazırlanan "Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Hazırlanan İlköğretim Programlarının Öğretmenler Tarafından Benimsenme Düzeyi(Hakkari Örneği)" başlıklı bu çalışma, .../.../2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Vefa Taşdelen (Başkan)



Doç. Dr. Vefa Taşdelen (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA



Yrd. Doç. Dr. Mustafa TATAR



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Yrd. Doç.Dr., Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezinin kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezinin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezinin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezinin tamamı her yerden erişime açılabilir.

...../03/2014



Faik BENLİ

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen tez danışmanım ve değerli hocam Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN'e, yüksek lisans eğitimi programının ders aşamasında fikirleri ile bana yeni bir bakış açısı kazandıran, tez yazımı aşamasında da nerileri ile beni destekleyen ve tezimin dil ve anlatımında büyük katkısı olan tezime katkıda bulunan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA ile Yrd. Doç. Dr. Mustafa TATAR'a, ve tüm ders hocalarıma teŐekkürü bir borç bilirim.

Son olarak yüksek lisans eğitimim süresince beni motive ederek desteklerini benden esirgemeyen eŐime ve çocuklarıma da teşekkür etmeyi ayrıca bir borç bilirim.

ÖZET

BENLİ, Faik. *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Hazırlanan İlköğretim Programlarının Öğretmenler Tarafından Benimsenme Düzeyi (Hakkari Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2014.

Bu çalışmanın temel amacı 2005 yılında yenilenen ilköğretim programlarının öğretmenler tarafından benimsenme düzeyini saptamak ve program geliştiricilere programların etkililiği hakkında bilgi vermektir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket verileri, Hakkâri ilinde 2012–2013 Eğitim-Öğretim yılında 345 ilköğretim kurumunda görev yapan 1483 öğretmen içerisinde 1123 sınıf ve branş öğretmenlerine sunulmuş ve anket verilerinden elde edilen sonuçlar ele alınarak problem incelenmiştir. Bu Araştırmada toplanan verilerin analizinde Aritmetik ortalama, Standart sapma, Ki-kare testi, Kruskal-Wallis testi, Mann-Whitney U testine göre değerlendirilerek 5 farklı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin yenilenen ilköğretim programına ait görüşlerinin olumlu düzeyde olduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre programa daha olumlu baktıkları, mesleki kıdem, sınıf mevcutları, mezun oldukları fakülte ve ile programı benimseme durumu arasında bir ilginin olmadığı, branşlara göre öğretmenlerin programa ait görüşlerinin farklılaştığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Yapılandırmacılık, öğretmen faktörü, eğitim programı, tecrübe, ilköğretim

ABSTRACT

BENLİ, Faik. *The Level Of Adoption Of Constructivist Primary School Programme By Teachers (The Hakkari Case)*, Master's Thesis, Van, 2014.

The aim of this work is to determine the level of adoption of the renewed primary school programme by the teachers and to give information about the efficiency of the programme to the programme developers. The questionnaire data was prepared accordingly and applied to 1123 classroom teachers and others out of 1483 teachers in Hakkari in the 2012-2013 education year. In the analysis of this research arithmetic mean, standart deviation, Chi-squared test, Kruskal-Wallis test, and Mann-Whitney U tests were used. As the result of the analysis, teachers had positive ideas about the renewed primary school programme and male teachers were more positive than female teachers. Teachers' ideas changed only according to their fields. Teachers' experience, the number of the students in the classroom or the department they graduated from did not effect the level of adoption of the programme.

Key words

Constructivism, the teacher coefficient, education programme, experience, primary education

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	Vi
KISALTMALAR DİZİNİ	İx
TABLolar DİZİNİ	X
ŞEKİLLER DİZİNİ	Xvi
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2. Araştırmanın Önemi.....	8
2. BÖLÜM	10
KAYNAK VE ÖZETLER	10
2.1.Yenilenen ilköğretim programlarının temel dayanağı olarak yapılandırmacılık.....	10
2.1.1. Yapılandırmacılığın tanımı ve temel ilkeleri	10
2.2. Yapılandırmacılığın çeşitleri.....	20
2.2.1.Bilişsel yapılandırmacılık (J. Piaget)	20
2.2.2. Sosyo-kültürel yapılandırmacılık (L. S. Vygotsky)	21
2.2.3. Radikal yapılandırmacılık (Von Glaserfeld)	23
2.2.4. Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık arasındaki ilişki.....	24
2.3. Yapılandırmacı anlayışa göre eğitim programlarının öğeleri ve fonksiyonları.....	26
2.3.1.Yapılandırmacı anlayışta hedefler.....	26
2.3.2. Yapılandırmacı anlayışta içerik.....	29
2.3.3. Yapılandırmacı anlayışta eğitim durumları.....	30
2.3.3.1. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş sınıfların özellikleri.....	35
2.3.3.3. Yapılandırmacı anlayışa göre öğretmen.....	38

2.3.3.3. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenci.....	42
2.3.4. Yapılandırmacı anlayışta sınav durumları.....	43
2.4.Eğitim programlarının değiştirilme nedenleri.....	44
2.5. Geleneksel anlayış ile yapılandırmacı anlayışın karşılaştırması.	48
2.6.Ülkemizde uygulanan eğitim programları	52
2.7.İlgili araştırmalar.....	62
3. BÖLÜM.....	71
YÖNTEM VE METOD.....	71
3.1.Araştırma modeli.....	71
3.2.Evren ve örneklem.....	71
3.3.Verilerin toplanması ve uygulama süreci.....	71
3.4.Verilerin toplama aracı.....	71
3.5.Uygulama süreci ve verilerin analizi.....	72
3.6.Varsayımlar.....	73
3.7.Sınırlılıklar.....	73
4. BÖLÜM.....	74
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	74
4.1. Kişisel bilgilere ilişkin bulgular ve yorumlanması.....	74
4.1.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular.....	74
4.1.2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin bulgular.....	74
4.1.3. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına ilişkin bulgular.....	75
4.1.4. Öğretmenlerin branşına ilişkin bulgular.....	75
4.1.5. Sınıf mevcutlarına ilişkin bulgular.....	76
4.2.İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri ile ilgili bulgular ve yorum.....	76
4.3. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde cinsiyetlerine göre fark olup olmadığı ile ilgili bulgular ve yorum.....	85
4.4. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, mesleki kıdemlerine göre farklılık olup olmadığı ile ilgili bulgular ve yorum.....	101

4.5. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, sınıf mevcutlarına göre farklılık olup olmadığı ile ilgili bulgular ve yorum.....	112
4.6. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, mezun oldukları fakülte ile ilgili bulgular ve yorum.....	121
4.7. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinin branşları ile ilgili bulgular ve yorum.....	134
SONUÇ VE ÖNERİLER	149
KAYNAKÇA.....	163
EK 1 İzin onayı	174
EK 2 Anket maddeleri.....	176
ÖZ GEÇMİŞ.....	179

KISALTMALAR DİZİNİ

TIMMS	: The Trends in International Mathematics and Science Study
PISA	: The <i>Programme for International Student Assessment</i>
PRILLS	: Progress in International Reading Literacy Study
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
MLO	: Müfredat Laboratuvar Okulları
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
χ^2	: Ki kare
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama

TABLOLAR DİZİNİ

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları.....	74
Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları.....	74
Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre dağılımları.....	75
Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları.....	75
Sınıf mevcutlarına göre dağılımları	76
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	77
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	78
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	79
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	80
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	82
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	83
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Hedef” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları.....	85
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “İçerik” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları.....	87

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları.....	89
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları.....	93
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları.....	97
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Değerlendirme” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları.....	98
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Hedef” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-wallis testi sonuçları.....	101
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “İçerik” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	103
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları.	104
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	106
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	109

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Değerlendirme” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	111
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Hedef” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	112
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “İçerik” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	113
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	114
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	116
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	118
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Değerlendirme” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	119
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Hedef” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	121
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “İçerik” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	123

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	124
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	127
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	131
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Değerlendirme” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları	133
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Hedef” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları..	135
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “İçerik” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları...	136
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları ..	138
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları	141

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları.....	144
İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Değerlendirme” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları	146

ŞEKİLLER DİZİNİ

Piaget ve Vygotsky'nin bilgiyi yapılandırmacı görüşlerinin karşılaştırılması.....	25
Geleneksel ve Yapısalcı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması...	37
Talim Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı kitabında öğretmenin rolü	41
Davranışçılık ile yapılandırmacılığın karşılaştırılması.....	51

1. BÖLÜM

GİRİŞ

İlk insan topluluklarından başlayarak günümüze kadar gelen tüm toplumlar eğitim faaliyetleriyle uğraşmıştır. Krizlerle karşılaşan insanoğlu, bu krizlerle baş edebilmek, bireysel ve toplumsal sorunlarını aşabilmek, sahip oldukları bilimsel, teknolojik ve kültürel miraslarını gelecek nesillere aktarabilmek için eğitim kurumları açmışlar ve eğitimin gücünden faydalanmaya çalışmışlardır. Milattan önce yedinci yüzyılda kurulan ve dünyanın en eski üniversiteleri arasında değerlendirilen Nalanda, Takshashila, Ujjain ve Vikramshila üniversiteleri, Eflatun'un kurduğu "Akademia", Eflatun'un öğrencisi Aristoteles'in kurduğu "Lyceum", ilk eğitim kurumları olarak bilinir. Sofistlerin ilk profesyonel eğitimci oldukları da unutulmamalıdır.

Tüm zamanlarda önemli görevler üstlenen eğitim, sosyal bir sistem olarak tanımlanabilir. Eğitim; bireyin hayatında sosyal, siyasal, psikolojik açıdan farklı işlevleri yerine getirir. Toplumsal yapının sağlıklı işleminde önemli fonksiyonlara sahip olan eğitim sayesinde bireyler sosyal hayata uyum sağlarlar. Toplumun ihtiyaç duyduğu kalifiye eleman yetiştirmenin yanında, bireye temel iletişim ve yaşam becerileri kazandırarak bireylerin sosyalleşmesinde ve yaşam faaliyetlerini sürdürmesinde onlara yardım eder. Eğitimin bu fonksiyonları, toplumların eğitime neden önem vermeleri gerektiğinin bir nedeni olarak karşımıza çıkar. Aynı zamanda eğitimin birey ve toplum yaşamındaki değerini ve etkililiğini ortaya koyar.

İlk dönemlerde bireylerin eğitimi, daha çok aile ve toplum tarafından düzenlenen informal faaliyetlerden oluşuyordu. Sanayi Devrimi ile okulların ve eğitim programlarının önemi daha da artmış, bunun neticesi olarak eğitim ve eğitimin temel öğelerinin üzerine araştırmalar yoğunlaştırılmıştır. Günümüzde eğitimin gerekliliğine inanmayan, onu değersiz ve gereksiz gören anlayışlar önemini yitirmiştir. Artık "Eğitimin gücünden faydalanarak toplumsal verimliliği daha çok nasıl arttırabiliriz, eğitim sisteminin içinde bulunan paydaşlara daha kaliteli ve etkin bir eğitim hizmetini nasıl sunabiliriz?" soruları daha fazla önemsenir olmuştur.

Bilgi ve teknoloji çağı olarak da adlandırılan yüzyılımızda, her alanda bilgi patlaması yaşanmaktadır. İnsanlar, kısacık zaman dilimleri içerisinde çok fazla değişime ve gelişime tanık olmakta, bu baş döndürücü değişimlere ayak uydurmada zorluk çekmektedir. Eğitimciler bu sorunlara cevap verebilmek ve çözüm üretebilmek için çeşitli arayışlara yönelmiştir. ABD, Fransa, İngiltere, Almanya, Finlandiya, Kanada, İsveç, Norveç ve Hollanda'nın da aralarında bulunduğu 44 gelişmiş ülkenin bilim insanları, eğitimcileri, sosyologları, tarihçileri 6 yıl süren ulusal ve uluslararası düzeyde araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalarda; "Geleceğin insanı nasıl yetiştirilmeli?", "Bireylere hangi beceriler kazandırılmalı?", "Bireylere hangi bilgiler verilmeli?" gibi sorulara cevap aramışlardır. 2003 yılında tamamlanan bu araştırmalar neticesinde geleceğin becerilerinin, zihinsel beceriler (düşünme, anlama, sorun çözme, sorgulama, eleştirme, ilişkilendirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb.), bireysel beceriler (dil becerileri, iletişim, bilgiyi alma, bilgi teknolojilerini kullanma vb.) ve sosyal beceriler (işbirliği yapma, grupla çalışma, sosyal çatışmaları çözme ve yönetme vb.) olduğu sonucuna varılmıştır.

Çağımızda yaşanan hızlı değişimlerden eğitim programları da etkilenmektedir. Eğitim programlarının eğitimin niteliğine doğrudan etkisi bulunmaktadır. Varış (1994)'a göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Güncel, bireyin ve toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmış bir eğitim programı sayesinde eğitimden faydalanan tüm paydaşlara daha kaliteli bir eğitim hizmeti sunulabilir.

Dünya çapında eğitim programlarının etkililiği üzerine çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan birisi olan PISA araştırmaları ile öğrencilerin anlama, düşünme, akıl yürütme, iletişim kurma, sorgulama, sorun çözme vb becerilere sahip olmaları ve bunları günlük hayatta kullanabilme durumları ölçülmüştür. 2003 yılından itibaren Türkiye de bu çalışmalara katılmıştır. 2003 yılında yapılan PISA araştırmalarında tüm bölgelerimizden seçilen 1987 doğumlu toplam 4855 öğrencinin okuma, anlama, akıl yürütme, sorgulama, sorun çözme vb. becerilerinin düzeyi araştırılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda

okuma ve anlama becerileri yönüyle, öğrencilerimizin % 67.70'i, OECD ülkelerindeki akranlarının altında başarı göstermişlerdir. Bu sonuçlar, 1981 Türkçe Öğretim Programı ile düşünen, anlayan, sorgulayan, sorun çözen öğrenciler yetiştirilemediğini göstermiştir. Şahin (2007)'e göre eğitim sistemimizin yetersizliği, Dünya Bankası 2005-Türkiye Raporunda, PISA (2003), PRILLS (2001) ve TIMMS-R (1999) gibi uluslararası araştırma sonuçlarına göre ortaya konulmuştur. TIMMS-R'da ülkemiz 38 ülke arasında; Matematikte 31., Fen ve Teknolojide 33. sırada yer almaktadır. PRILLS'de ise, 35 ülkenin yer aldığı ve dördüncü sınıflarda yürütülen "Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesinde" ancak 28. sırada kendine yer bulabilmiştir. Ulusal araştırmalarda da benzer sonuçlar alınmıştır. EARGED tarafından 2002 yılında Türkiye genelinde, 47 ilden 573 ilköğretim okulunda 112000 öğrenciye uygulanan Başarı Belirleme Sınavı sonuçları eğitim sistemimizin köklü bir yeniliğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur.

2005 yılından önceki eğitim programları, temel dayanak noktası olarak davranışçı yaklaşımı esas almıştı. Bu programlar, günlük hayattan kopuk, öğrencilere problem çözme becerileri kazandıramayan ve bilgi yüklemeyi amaçlayan, öğretmen merkezli, sabit ve yeniliklere kapalı, öğrenenlerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanmalarına imkan tanımayan, bireylerin bilgiyi ezberlediği oranda başarılı olduğu, ikincil kaynakları referans alan bir yapıdaydı. Öğrenciler öğrenme sürecinde pasifti. Programlar geleneksel zeka kuramına göre düzenlenmişti ve farklı zeka türlerini ihmal ediyordu. Yöntem ve tekniklerde çeşitlilik yoktu. Teknoloji, programlarda ihmal edilmişti. Gür (2003), bu bilgilerden yola çıkarak eski programların ihtiyaca cevap veremediğini vurgulamış, mevcut öğretim programlarının temelindeki davranışçı yaklaşımın değiştirilerek yerine öğrenci merkezli yeni programların oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Çağımızda, eğitim sistemleri geleneksel anlayışları terk edip insanı merkeze alan ve sosyal hayatta yaşanan değişimlere ayak uyduracak bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir anlayış değişikliğine gitmeye başlamıştır. Eğitim kurumları vasıtasıyla kendini gerçekleştirmiş, sosyal hayata uyum sorunu yaşamayan, yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilen; problem çözme, araştırma,

bağımsız öğrenme, iletişim kurma, zor zamanlarda isabetli kararlar alıp bunları uygulayabilme, işbirliğine yatkın olma, kendi kendini yönetebilme, eleştirel düşünme, sorgulama gibi becerilere sahip bireyler yetiştirilebilir. Bunun için bilgiyi öğretmeden ziyade öğrenencilerin karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşma, bu bilgileri anlama, farklı alanlarda kullanma, eski bilgilerle yeni bilgileri birleştirme, kendi öğrenmelerini kılavuzlama, “öğrenme”yi öğrenmeyi amaçlayan, eğitim sistemini domino edebilecek iyi bir eğitim programı gereklidir.

Milli Eğitim Bakanlığının yasal olarak tüm eğitim faaliyetlerini düzenleme yetkisi bulunmaktadır. Bakanlık, eğitim sistemini düzenleme ve paydaşlara kaliteli eğitim hizmeti sunma görevini, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun ikinci maddesinde; “Türk milletinin bütün fertlerini hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir.” şeklinde tanımlamıştır. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarihli ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararlar doğrultusunda ilköğretim okullarının 1-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programlarını, yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda değiştirmiştir. Bu görevin başarı ile yerine getirilmesi için hem iyi hazırlanmış bir eğitim programı hem de programı benimseyen, özümseyen öğretmenlerin varlığı bir gerekliliktir.

Tekışık (2005)'in belirttiği üzere, yenilenen ilköğretim programlarının temelinde, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ kuramı vardır. Yeni programlar 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerinde 120 pilot okulda uygulamaya konularak denenmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitimi Dairesinin 2005 Hizmet İçi Eğitim Plânı doğrultusunda 2400 Eğitim müfettişine ve 1300 öğretmene beş günlük seminer verilmiştir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışını temel alan yenilenen ilköğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmiştir. Programların alandaki uygulamalarının ne ölçüde olduğunun tespit edilmesi ve etkili olma düzeyinin belirlenmesi programların değerlendirilmesinde

büyük önem taşımaktadır. Bir program hazırlanışı itibariyle çağdaş, demokratik ve ihtiyaçlara cevap verebilir nitelikte olabilir. Programların teorik olarak mükemmel hazırlanması, uygulamada istenilen sonuçların alınacağı anlamına gelmez. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin eğitim programlarını uygularken gösterdikleri performans önemlidir. Öğretmenlerin programları uygulama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalardan elde edilecek sonuçlar, programların başarısının ölçülmesinde eğitim programcılarına veri sağlar ve yol gösterir. Zira eğitim programları değerlendirme uzmanları bu veriler neticesinde programın aksak yönlerini görebilir, buna göre programlarda gerekli düzeltmeler yapabilirler.

2005 yılında değiştirilen eğitim programlarımızın öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiği ve ne kadar uygulanabildiği önemli bir tartışma konusudur. Yenilenen programların gerekliliğine inanan, programı özümsemiş, programdaki etkinlikleri nasıl kullanacağını bilen öğretmenler, programları daha etkili bir şekilde kullanabilir. Üniversitelerde yapılandırmacılık, çoklu zeka, kuantum öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikçi öğrenme gibi yenilenen programların teorik altyapısına dair eğitim alan öğretmen adaylarının, fakültelerinden mezun olup bakanlık kadrolarında göreve başladıklarında, bu bilgileri ne kadar kullanılabildikleri ve onları ne kadar sahiplendiklerinin araştırılması gerekmektedir. Bunun yanında bu bilgileri lisans eğitimi aşamasında yeteri kadar uygulamadan, özümsemeden mezun olanların varlığı da ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Programların etkililiği, eğitim kurumlarındaki çeşitli uygulamalarla sekteye uğratılmaktadır. Birinci sınıftan başlayarak uygulanan deneme sınavları, başarıyı sadece akademik alandaki sonuçlara endeksleyen anlayış, proje-performans görevlerini internet çıktısı olarak görerek dersleri etkinlik temelli organize etmeyen öğretmen uygulamaları değişen ilköğretim programlarının felsefesiyle uyuşmamaktadır.

Öğrenmede geçmiş yaşantıların bireyler üzerinde belirgin bir etkisi ve ağırlığı vardır. Ülkemizdeki birçok öğretmen geleneksel eğitim ortamlarını yaşamış, lisans eğitimlerini de geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda tamamlamıştır. Öğretmenlerimizin yapılandırmacı anlayışa uygun bir geçmişi, öğrenme yaşantısı olmadığı açıktır. Program değişimi bir zihniyet değişimidir ve

uzun bir süreci kapsar. Bu durumda, “Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı yeni programların etkin bir şekilde uygulanabilmesi nasıl gerçekleşecektir?” sorusu, yanıtlanması gereken çok önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma ile öğretmenlerin yenilenen programları ne düzeyde benimsedikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alınan sonuçlar doğrultusunda ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin alandaki uygulamalarının tespit edilmesi ve öğretmenlerin yenilenen programı benimseme durumları araştırılmıştır.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Eğitim sistemi, bireylerin ihtiyaç duyduğu sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik ihtiyaçlara cevap verir nitelikte olmalıdır. Uluslararası yarışmalarda ortaya çıkan sonuçlar (PISA, TIMMS, PRILLS) eğitim sistemimizin istenilen hedeflere ulaşamadığını ortaya koymaktadır. Eğitim sistemi; okullar ve eğitim programları, toplumsal gelişmeler ve değişimler sonucu kendisini yeniden şekillendirir. Günlük hayattan kopuk, öğrenenlerin pasif, öğretmenlerin aktif olduğu, hiçbir değişikliğe uğratılmadan diğer ülkelerden alınarak uygulanmak istenen program modelleri amaca hizmet edemez ve bir süre sonra geçerliliğini yitirir. Uygulanan eğitim programları toplumsal ihtiyaçlara ve beklentilere, bireysel ilgi ve özelliklere, bilimsel ve teknolojik gelişmelere cevap verebilmesi yönünden çeşitli değişkenlerce incelenerek yeniden değerlendirilir ve ortaya çıkan sonuçlara göre eksiklikler giderilmeye çalışılır. Amaca hizmet etmeyen ve çağın gerisinde kalan programlar değiştirilerek güncelleştirilir. Eski eğitim programlarımızdaki tespit edilen eksiklikler, programların bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap veremez oluşu 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim programlarında köklü değişikliklere gitmesine zemin hazırlamıştır. Bu değişimin temel dayanağını, toplumsal dinamiklerimiz ve uluslararası standartlar oluşturmaktadır. Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı anlayışa göre değiştirilen yeni programlarda, dersler arasında yatay ve dikey ilişkiler dikkate alınmış, öğrenenlerin öğrenme sürecinde edilgen konumdan etken konuma geçişi hedeflenmiştir.

Özdemir (2009)'in bildirdiğine üzere, Eğitim Programları ve Öğretimi Alanı Profesörler Kurulu, eğitim programlarının değiştirildiği 2005 yılında yenilenen ilköğretim programları ile ilgili bir değerlendirme toplantısı yapmışlardır. Bu toplantıda eğitim programlarının değerlendirme sürecine dikkat çekmişler, değerlendirme sürecinin ihmal edilmeden etkin olarak devam etmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Değerlendirme neticesinde ortaya çıkan sonuç; program geliştirme uzmanlarının yararlanmalarına olanak sağlamış ve programın verimliliğini belirlemede önemli olmuştur.

Program değerlendirme çalışmaları ile yürürlükteki eğitim programlarının istenilen düzeye ulaşip-ulaşmadığını tespit etmek amaçlanmaktadır. Değerlendirme çalışmaları ile programların sağlıklı bir şekilde işleyip-işlemediği, başarısı, programları uygularken karşılaşılan sorunlar ve programların aksayan yönlerini tespit etmek temel amaçtır. Yeni ilköğretim programlarının amacına ulaşip ulaşmadığını tespit etmek için programı hazırlayanlar kadar programı uygulayanların görüşlerine de başvurmak gerekir. Bu nedenle, programların uygulanmasında anahtar rol oynayan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi, belirlenen öğretmen görüşleri doğrultusunda uygulamadaki aksaklıkların neler olduğuna dair veriler elde edilmesi ve bu veriler ışığında eğitim programlarında gerekli düzeltmelerin yapılması ile programların verimliliği artırılabilir. Zaten program geliştirme dinamik bir süreci ifade eder, durağanlığı kabul etmez.

Ancak 2005 -2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programları ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığının bugüne kadar bir program değerlendirme çalışması yapmadığı görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar daha çok tez ve makalelerle sınırlıdır. Milli Eğitim Bakanlığının uygulanan eğitim programlarının etkililiği ile ilgili değerlendirme çalışmaları yılsonu okullardan istenen değerlendirme raporları şeklindedir. Ayrıca Bakanlıkça ücretsiz dağıtılan ders kitaplarının değerlendirmeleri yaptırılmaktadır. Programları değerlendirme çalışmalarının kapsamlı olmayan lokal çalışmalar olması bir eksikliklerdir.

Yukarıda ifade edilen temel sorun bağlamında bu araştırmanın genel amacı; Türkiye'de ilköğretim okullarında uygulanmakta olan ve yapılandırmacı

anlayışa göre hazırlanmış ilköğretim 1-8. sınıf eğitim programlarının öğretmenler tarafından benimsenme düzeyini belirlemek ve program geliştirme uzmanlarına bir veri sağlamaktır. Öğretmenlerin, eğitim programlarına, programın hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve sınav durumları öğelerine göre gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmaları son derece önemlidir. Bu çalışma ile ülkemizde uygulanmakta olan ve yapılandırmacılık yaklaşımını temel alan ilköğretim programlarının bu kurumlarda görev yapan öğretmenler tarafından benimsenme düzeyi incelenecek, öğretmenlerin programları uygularken karşılaştıkları sorunlar tespit edilecek ve öğretmenlerin yenilenen programı ne ölçüde benimsedikleri ortaya konulacaktır.

Araştırmada bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri nelerdir?
- 2- İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, cinsiyetlerine göre bir farklılık var mıdır?
- 3- İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, mesleki kıdemlerine göre bir farklılık var mıdır?
- 4- İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, sınıf mevcutlarına göre bir farklılık var mıdır?
- 5- İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, mezun oldukları fakülteye göre bir farklılık var mıdır?
- 6- İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, branşlarına göre bir farklılık var mıdır?

2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında uygulanmaya konulan ilköğretim programları ilk mezunlarını 2012-2013 eğitim-öğretim yılında vermiştir. Programın uygulamaya konulduğu ilk

yıllarda lisans eğitimi dahil olmak üzere tüm eğitim basamaklarında davranışçı kurama uygun eğitim sisteminden mezun olmuş olan eğitimciler, yerini yapılandırmacı kurama göre yetişmiş bireylere bırakmaktadır. Davranışçı kuramı özümsemiş eğitimciler için yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış ilköğretim programlarına uygun eğitim faaliyetlerini planlamak kolay değildir. Eğitim programlarında köklü değişiklikleri benimsemek ve uygulamaya koymak davranışçı alışkanlıklara sahip eğitimciler için bazı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. İnsan, bazı durumlarda, yeniliğe ve değişmeye karşı bir tepki ve isteksizlik duyabilmektedir. “En iyi yol, bildiğin yoldur” anlayışı, oluşacak yeni durumun korku ve endişesi, değişime ve yeniliğe direnmeyi, eskide ısrarı ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile hazırlanan yeni ilköğretim programlarının öğretmenler tarafından ne kadar özümsemişliğini tespit etmek programların etkililiğini test etmek açısından önemlidir.

Bu amaçla programların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar, program geliştirme uzmanlarına veri sağlaması açısından önemlidir. Programları uygulayıcılar olarak öğretmenlerin programları ne düzeyde benimsediklerinin, uygulamada ne tür güçlükler yaşadıklarının tespit edilmesi, programların başarıya ulaşmasında ve eksikliklerin giderilmesinde program geliştirme uzmanlarına veri sağlaması açısından önemlidir.

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin programı ne ölçüde benimsedikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yenilenen ilköğretim programını özümsemesi, programın öğretmenler tarafından kabul görüp görmemesi gibi konular araştırmacılara fikir beyanı açısından önemli katkılar sağlamıştır. Böylece program geliştirme uzmanları ve yetkililer, öğretmenlerin yeni programa uyum sağlayıp sağlayamadığı konusunda fikir yürütebilirler. Araştırma bu yönüyle önem arz etmektedir.

2. BÖLÜM

KAYNAK VE ÖZETLER

2.1. YENİLENEN İLKÖĞRETİM PROGRAMININ TEMEL DAYANAĞI OLARAK YAPILANDIRMACILIK

2.1.1. Yapılandırmacılığın Tanımı ve Temel İlkeleri

Bilgi patlamasının yaşandığı bir çağda bireyin her şeyi bilmesi mümkün değildir. Bireylerin eğitimlerinde bilişsel, duygusal, devinişsel ve psikolojik etkenler ile yaşamlarına yön veren tüm faktörler birlikte ele alınarak incelenmelidir. Bireyi bir bütün olarak değerlendirmeyip tek faktöre vurgu yapan veya bireyi etkileyen psiko-sosyal, bilişsel unsurlara önem vermeyen anlayışlar geçerliliğini yitirmeye başlamıştır. Yenilenen eğitim programlarımız bu etkenleri göz önünde bulundurarak yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanmış ve 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Yapılandırmacılık geleneksel anlamda bir felsefe değildir. Bilimsel yöntem, problem çözme, doğacılık, hümanizm, bireysellik yapılandırmacılığın temel bazı kavramlarıdır. Aydın (2012)'a göre eğitim bilimciler arasında yapılandırmacılığın tanımı ile ilgili net bir görüş birlikteliği yoktur. Yapılandırmacılık, bir öğrenme kuramı, bir eğitim kuramı, bir bilgi kuramı, bir dünya görüşü veya felsefi bir akım olarak farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Bu kadar farklı tanımlamalara rağmen yapılandırmacılık hususunda eğitim bilimcilerin uzlaştığı ortak nokta, onun bilginin ve öğrenmenin doğasını anlamaya çalışan ve bilginin insan zihni tarafından etkin olarak inşa edildiğini savunan bir öğrenme kuramı olduğu şeklindedir.

Demir (2009)'e göre yapılandırmacılığın sistematik hale gelmesinde ilkçağlardan günümüze kadar birçok eğitimci-filozof emek vermiştir. Bunlar arasında Bacon, J. Locke, J.J. Rousseau ve Darwin'i sayabiliriz. Ancak yapılandırmacılığı tutarlı ve sistematik hale getiren C. S. Peirce, W. James ve J. Dewey'in çalışmalarıdır. Bu eğitimciler içinde John Dewey'e ayrı bir parantez açmak gerekir.

Taşdelen (2012)'e göre, Dewey krizlerin yoğun olarak yaşandığı bir dönemde dünyaya gelmişti. O'nun döneminde sosyal sorunlar ciddi boyutlara ulaşmıştı ve toplumsal bunalımlar had safhadaydı. Gelir dağılımındaki adaletsizlikler, hastalıklar, memnuniyetsizlikler, evsizlik, işsizlik, şiddet ve savaşlar yaşadığı dönemin sorunlarından bazılarıydı. Sosyal hayatta bu kadar sorun yaşanırken eğitim sistemleri bu sorunlara çözüm üretmiyordu. (aynı kişiden ve devam olduğu için pragrafı kaldırdım.) Bu koşullar Dewey'i arayışa yöneltmiş ve kendi eğitim teorisini kurmasına zemin hazırlamıştır. Dewey, eğitim teorisini oluştururken, "Yaşayan hiçbir tür geleceğe değişmeden geçemez, her canlı sürekli bir değişim halindedir." diyen Darwin'in evrim teorisinden etkilenmiştir. Dewey'e göre yaşam akıcıdır, doğa ve toplum sürekli devinim halindedir, değişim ve gelişim sürekli, eğitim sistemleri, bireyleri bu değişime ayak uydurmak için var olmalıdır. Toplumu yeniden inşa etme, eğitimin ana görevidir ve bu sebeple bireylerin öncelikle var olan sorunlarla yüzleştirmeleri gerekir. Ayrıca eğitim sistemleri hayatı daha yaşanılabilir kılma ve bireylerin yaşamlarını sürdürmelerinde daha mutlu olmalarını sağlama amacına hizmet etmelidir. Dewey'e göre eğitim uzun soluklu bir süreçtir, birikmiş meselelere anında ve anlık çözümler üretmez, kendi tabiriyle eğitim bir vazoyu suyla doldurmak değil, bir çiçeğe büyüebilmesi için yardım etmektir. Eğitim çocuğu tanımakla işe başlamalıdır. Eğitimin amacı bireyde var olan yaratma güdüsünü geliştirmektir. Hayat yapmak ve yaratmaktır.

Yapılandırmacılığın üzerinde durduğu kavramlar içinde "bilgi" ve "gerçeklik"e ayrıca değinmek gerekir. Yaşar (1998), Açıkgöz (2002), Şaşan (2002) ve Demirel (2010)'e göre yapılandırmacı anlayışta bilgi, duruma özgü, değişebilir, bireysel ve öznedir. Fikirlerimiz, nesne hakkındaki görüşlerimize dayalıdır. Bir nesne ile etkileşimimiz sonucunda o nesne bizde bir etki bırakır, bilgi bu nedenle bireyden bağımsız değildir. Çünkü bir bilgiye sahipsek o bilgiye ait bir yaşantımız vardır. Gerçek bilgi fikirlerimizin gerçek tecrübeyle doğrulanması sonucu oluşur. Bilginin bireyselliği, duruma özgüllüğü ve değişebilir olmasının sebebi değişen şartlar ve yaşamın akıcılığıdır. Hayat geçmişten bugüne ve geleceğe aktarılan bilgilere güvenerek devam edemez, birey geçmişin tecrübelerinden yola çıkarak yeni fikirler ve anlayışlar

oluşturmalıdır. Bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmakla aynı anlama gelmez. Birey algıladığı bilgiyi işler, ayıklar, kendi kavramları ile zihninde yeniden inşa eder ve anlamlandırır. Bilgi; bireysel deneyimlerin, yaşam tecrübelerinin, varlıkların doğasına ait inançlarının sonucuna göre edinilir. Bilginin ulaşacağı nihai bir nokta olmayacağı gibi tüm zamanlara hitap edecek sabit bilgiler de olamaz. Ancak bilgi daha küçük parçalara bölünebilir. Birey bu parçaları bir bütün olarak zihinsel işleme tabi tutmalı, bilgiyi farklı bir hale büründürerek bireyselleştirmeli ve zihninde yapılandırarak yeniden bir bütün haline getirmelidir. Bir nesneyi bilmek, onu kopya etmek değil, onun üzerine çalışmaktır. Legolarla oynayan bir çocuğu düşünelim. Çocuk bilgi birikimlerini kullanarak her seferinde legolardan farklı şekiller oluşturur. Legoların kendiliğinden bir düzeni yoktur. Çocuk bunu eylemleriyle, tecrübesiyle ve hayal gücüyle yapar. Bu durum bize bilginin bireyde olduğunu ve bireyden bağımsız düşünülmemeyeceğini gösterir.

Aydın (2012)'a göre, insan sadece görünürü bilebilir. Gerçeklik öznedir. Gerçeklik zihin tarafından yapılandırılır. Zihnimiz eylemlerimizi düzenlemez, eylemlerimiz zihnimizi düzenler. Protagoras, “İnsan her şeyin ölçüsüdür. Her bir şey bana nasıl görünüyorsa benim için öyledir; sana nasıl görünüyorsa senin için öyledir.” diyerek yapılandırmacılığın bilgiye bakışını özetler, gerçekliğin öznel ve göreceliliğini anlatır. Bilginin kökeninde kültürel öğeler, önyargılar, deneyimler, beklentiler ve kavramlar vardır. Bilgi toplumdan topluma, bireyden bireye farklılık gösterir. Bu sebeple nesnel bilgi olamaz. Her bireyin, çevre ile etkileşimi sonucu edindiği deneyimler farklılık gösterir, bundan dolayı gerçeklik ve doğruluk dil, kültür ve bireyin bilişsel yapısına bağlı olarak değişir. Her bilgi yerel ve kültürelidir. Gerçeklik birey tarafından oluşturulur, bireye verilmez. Gerçek bilgi ile gerçek olmayanı ayırmaya dönük geçerli bir ölçüt yoktur.

Bireyler kendilerini kuşatan çevrelerindeki her nesneyi görür. Ancak aynı nesne her bir birey için farklı anlamlara sahiptir. Bunu açıklamak için gözleri görmeyen bir grup insanın file dokunmaları ve ardından fili tanımlamaları örnek olarak gösterilebilir. Filin çeşitli organlarına dokunan bu insanlar, fili tanımlarken onu, “sütun”a, “boru”ya, “küp”e, “duvar”a, “yaprak”a, “kamçı”ya benzetmişlerdir.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere, her birey yaşantılarına bağlı olarak fiili tanımlamıştır. Yine aynı buluta, aynı ağaca, aynı nesneye bakan insanlar aynı şeyi görmelerine rağmen zihinlerinde farklı anlamlar oluştururlar. Buradan bilginin bireye özgü ve deneyime bağlı olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

Brooks ve Brooks (1999) (Akt:Arslan:2009)'a göre yapılandırmacı anlayışta birey, yaşantıları yolu ile yeni bilgiler edinir, daha sonra bu bilgileri, önceki bilgiler ile ilişkilendirip zihninde anlamlandırır, karşılaştığı problemlere çözümler üretir, bilgiyi yorumlar, böylelikle bilgiyi zihninde yapılandırmış olur. Bireylere gelecekte bir gün faydalı olur düşüncesiyle bugünden bilgi depolamak anlamsızdır. Geleneksel eğitim öğrenenlere bilgiyi pompalayarak onların “an”ı yaşamalarını engeller, bugünü, belki de hiç göremeyeceği bir geleceğe feda ederler. Freire (Çev:Hattatoğlu D. ve Özbek E., 1998)'nin “banka sistemi” olarak tanımladığı sistemden vazgeçmek gerekir. Banka sistemi, öğrencilere gelecekte hatırlamaları için bugünden bir şeyler sunmak demektir. Bireyler mal ve emtialarını bankalarda değerlendirerek gelecekleri için yatırım yaparlar. Eğitim kurumları ve öğretmenler de bankacı sisteme uygun olarak bireylere gelecekte faydalı olsun diye şimdiden bilgi yüklemek gerektiğini düşünürler. Öğrenciler öğretmenler tarafından kendilerine sunulan bilgileri ezberler ve ezberledikleri oranda başarılı sayılırlar. Bankacı eğitim sistemi terk edilmeli, bireylerin buldukları “an”a ait günlük yaşam koşullarını içeren ve sosyal hayatla bağlantılı yeni eğitim sistemleri benimsenmelidir.

Aydın (2012)'a göre yapılandırmacı anlayışın gerçekliğe bakışı, değişimin sürekliliği üzerinedir. Ona göre hayat akıcıdır ve her şey değişmektedir. O halde mutlak doğru yoktur. Mutlak doğru olmadığı için bireylerin yaşam tecrübeleri içinde en çok hatırlananlar bilgi olarak kabul edilir. Gerçeklik, açık uçlu ve sürece bağlı olan, sabit bir sonu olmayandır. Bir düşüncenin, bir fikrin doğruluğu, işe yararlığı ve uygulanabilirliği ile mümkündür. Doğru her zaman nesnel olamaz. Gerçek bilgi insan tecrübesine dayanır.

Dewey, (Akt:Akıllı:2011) insanın, zihinsel ve bedensel gelişimi sonucunda olgunlaştığını söyler ve insanın olgunlaşması için deneyimin gerekliliğine vurgu yapar. Yapılandırmacı anlayışı benimseyen eğitimciler için

çevre ve birey arasındaki ilişki önemlidir. Öğretmen öncelikle öğrencilerin kapasiteleri, ilgi ve ihtiyaçları ile geçmiş deneyimleri hakkında bilgi edinmeli, kendi fikirleri ile grubun fikirlerini birleştirmeli, çıkan sonuçları bir bütün olarak plan ve projeye dönüştürmelidir. Bilgi öğrenenlere zorla kabul ettirilmemeli, öğrenenlerin merak duygusu harekete geçirilmeli ve bireylerin isteyerek sürece katılmaları teşvik edilmelidir. Nasıl ki hoşumuza gitmeyen bir yemeği yerken lokmalar boğazımızda düğümlenir, onu istemeye istemeye yersek ve yediğimiz yemek bize işkence gibi gelirse, çocuğun ilgisini çekmeyen eğitim ve bilgi de onun için böyledir. İlginin olmadığı yerde öğrenme olmaz. Yapılandırıcılık öğrenen odaklıdır, bütüncüldür, etkinlik temellidir, esnekliği esas alır, bireysel farklılıklara saygı duyar.

Geleneksel anlayış tecrübeye önem vermez, deneyimi duyu organlarına bağlılıkla suçlarlar. Duyu verileri insanı yanıltır, onun için güvenilmezdir. Akıl güven açısından daha değerli ve geçerlidir. Yapılandırıcılar ise, tecrübeye büyük önem verirler. Cihan (2010)'a göre J. Locke, bireyin aklının doğuştan boş olduğunu (tabula rassa) kabul eder. İnsan fikirleri doğuştan gelmez, çevreyle etkileşimi, algısı ve çevrenin etkisiyle birey tarafından oluşturulur. Çevreyle etkileşim neticesinde bu tecrübeler bireyin zihninde bir etki bırakır. Acıyı, tatlıyı, sıcakı, soğuşu hep yaşayarak öğreniriz. Tecrübeler arttıkça birey bunları zihninde birbirleriyle ilişkilendirmeye başlar. Fakat bu ilişkilendirmeler her zaman doğru olmayabilir. İnsan ilişkilendirmeyi yanlış yapabilir. Bu noktada tecrübeler ve bireyin eğitimi devreye girer. Kişi çevre ile ne kadar çok etkileşimde bulunursa eğitimi de o kadar ideale yakın olur.

Dewey (Çev:Akıllı, 2011)'e göre birey çevreden deneyim kazanır. Çevre, tecrübe edilen deneyimlerin yaratılmasına yönelik olarak kişisel ihtiyaçlar, istekler, maksatlar ve kapasiteler ile etkileşime girilen her türden ortam, bireyi kuşatan, etkileyen her şey olarak tanımlanır. Yapılandırıcı düşünürler çevreye iki farklı anlam yüklemişlerdir: İlk anlamda çevre, kişinin ilişkide bulunduğu nesnelere tamamdır. İkinci anlamda ise, bireyin bir nesneye bakışı ve bireyin nesne ile etkileşimidir. Deneyimler çevre ile etkileşim sonucu kazanılır. Öğretmenler, öğrenme faaliyetlerini planlarken düzenleme yapılabileceği

alanlara yoğunlaşmalıdır. Deneyimin yönünü eğitimciler belirler. Deneyim, deneyimi tecrübe eden bireylerin iç dünyalarında olup bitenlere (iç benliğe) etki ettiği durumda gerçekten deneyim olur. Öğretmenler, öğrenenlere bilinçli ve amaçlı öğrenme etkinlikleri planlayabilmek için alternatifler üretmek zorundadır. Bireylerin düşünme sistemleri eğitilmelidir. Eğer düşünme süreci bilinçli etkinlikler için yönlendirilirse düşüncelerimiz daha sistematik, mantıksal ve tutarlı olabilir. Bireylerin çevre ile etkileşimlerinde öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri göz önünde bulundurulursa, öğrenenlerin deneyimlerinin kalitesi artar. İnsan çevresiyle etkileşim halinde olmalıdır. Birey çevre ile geçireceği zengin yaşantılar sonucu tecrübe kazanır, olaylara anlam vermeye başlar, doğa ile etkileşime girdiğinde öğrenmeye başlar. Deneyimin niteliği, kişide merak uyandırma, kişinin teşebbüs gücünü artırma ve gelecekte karşılaşacağı sorunları çözmede bireye yardımcı olma şeklindedir.

Taşdelen (2012)'e göre, geçmiş yaşantılar insan öğrenmelerinde önemli bir yere sahiptir. Geçmiş yaşantılar gelenek ve göreneği içinde barındırır. Bireylerin zihinlerinde nesnelere doğasına ait bilgi kısıntıları vardır. Bunlar iyilik, kötülük, doğruluk gibi ilk aşamada bireye ait olmayan, başkaları tarafından tanımlanmış kavramlardır. Birey çevre ile etkileşimi sonucu zamanla kendi kavramlarını kendisi oluşturmaya başlar. Dewey kendi kurduğu Chicago Laboratuvar Okulu ile ihmal edilen deneyim kavramına işlerlik kazandırmak istemiştir. Okuluna verdiği bu isim yapılandırmacı anlayışın tecrübeye verdiği önemi gösterir. Eğitim tecrübe kazanma sürecidir. Dewey, bireyin çevresinde meydana gelen olaylara karşı duyarlı olması gerektiğini belirterek bireyin çevreyle etkileşiminde aktif rol oynamasına vurgu yapar. Yapılandırmacılara göre toplumsal değişim, birey tarafından gerçekleştirilmelidir. Birey, ekonomi, politika, siyaset, eğitim gibi sosyal hayata ait meselelerle ilgilenmelidir. Eğitim sayesinde kalifiye eleman yetiştirilir ancak bu kişiler sosyal sorumluluk almadıklarında eğitilmemiş, cahil insanlar liderlik misyonunu üstlenirler ve toplumsal değişimin yönünü belirlerler. Bu kişilerin toplumsal dönüşüm için seçeceği istikamet ne kadar faydalı olacağı ise tartışılır.

Dewey (Çev:Göbekçin, 2004)'e göre çevre, bir canlının yaşamsal faaliyetlerini destekleyen ya da engelleyen koşulları içinde barındırır. Bir balık için su yaşamsal öneme sahiptir. Suyun olmadığı yerde balık yaşamını sürdüremez. Aynı önem insanlar için de geçerlidir. Bireyi bulunduğu sosyal çevreden soyutladığımızda ya da bireye sosyal çevreden kopuk bilgiler verdiğimizde onu bitkisel hayata sokmuş gibi oluruz. Bu nedenle eğitimin önceliği bireylerin bulunduğu çevreyi tanımaktan geçer. Kişi çevre ile etkileşim içine girerek yaşamsal faaliyetlerini sürdürür. Çevre ile etkileşimin etkililiği, doyuruculuğu veya amaca hizmet edip etmediği çevre koşullarınca belirlenir.

Bender (2005)'in belirttiğine göre, Dewey'in teorisinde, deneysel araştırmalar ve bunların pratik sonuçları da önemlidir. O, öğrenme sürecinde deneysellik metodunu kullanmamız gerektiğini söyler. O, deneyselliği, yaparak yaşayarak öğrenme olarak tanımlar. Bilgi, deney içindedir. İnsan zihni doğadan bir parçadır, bu sebeple zihin doğadan ayrı düşünülemez. Deneyimler sadece okul ile sınırlı olmayan çevreyle zengin yaşantıları da kapsmalıdır. Tecrübe, bilgi edinmek için yapılan eylem ve davranışlardır ve bilgiye kaynaklık eder. Tecrübe hem iç koşulların hem de dış koşulların bileşkesi olarak tanımlanır. Bilme bir çeşit yapmadır, kişi çevredeki sorunlara yönelmeden bilgiye ulaşamaz. Eğitim bir tecrübe sürecidir. Deneyime dayanmayan eğitim engellerle karşılaştığında bocalar, test edilmeyen bilgiler problemler karşısında çaresiz kalır, onlara çözüm üretemez.

(Taşdelen 2012)'e göre, tecrübe, kısmen rastlantısal olabilir ama tamamen rastlantısal değildir. İnsan doğa ile iç içe girerek fikirlerini, umutlarını, sevinçlerini oluşturur. Dünya tek kutuplu değildir ve tek bir fikirle açıklanamaz, anlaşılabilir. Doğa ve evren sürekli değişmektedir. Değişim uzun solukludur. İnsan doğanın bir parçasıdır ve insanlar arası ilişkiler bu yönüyle doğaya benzer. Bazen yavaş, bazen hızlı ama sonuç olarak insan hayatında sürekli bir değişim vardır. Bu sebeple uzun yılları kapsayacak standart çözümler üretemeyiz. Zamana ve "an"a göre hareket etmek ve "an"ı yaşamak gerekir. Deneyimler bireylerin önünü tıkiyorsa, bireyi var olan "an"la yüzleşmekten alıkoyuyorsa bir anlam ifade etmez.

Dewey (Çev:Akıllı, 2011 ve Göbekçin, 2004)'ye göre, gerçek eğitim tecrübelerine dayalıdır ancak her tecrübe eğitsel değer taşımaz. İçinde katılık(değişmezlik), tepki noksanlığı ve rutinlik taşıyan tecrübeler eğitsel olmadığı gibi birbirleri ile ilişkili olmayan tecrübeler de eğitsel olamaz. Öğrenenler eğitim sürecinde birçok tecrübe edinir. Eğitimci tecrübeler içinde verimli ve yaratıcı olanları seçmelidir. Çevre ile etkileşim dil becerilerini geliştirir. Ayrıca çevre bireye alışkanlıklar kazandırır. Deneyim bir birikime sahip olması ve kişi için bir anlam ifade etmesi halinde eğitsel bir değer taşır. Devamlılık ve çevreyle etkileşim birleştiği zaman tecrübeler eğitsel değer taşımış olurlar. Yaşantıların tecrübe olarak tanımlanabilmesi için iki temel ilke vardır: Birincisi devamlılık, ikincisi ise etkileşimdir. Devamlılığın göstergesi, içinde önceki yaşantılardan bir şey içermesi, sonraki tecrübelerin kalitesini yükseltmesi için ona bir şeyler eklemesidir. Tecrübe sadece yaşanan şeyler değildir. Mesela, bir çocuğun elini içi kaynar su ile dolu çaydanlıkta yakması deneyim değildir. Deneyim yapılan eylemin sonucu ile eylem arasında ilişki kurmaya dayanır. Elin sıcak çaydanlığa değmesi yanmayı ve acıyı doğurur. Eğer eylem ile ilişkilendirilmezse bu sobada yanan bir odunun yanması gibi sadece fiziksel bir olay olarak tanımlanır. Deneyimin öncesi ve sonrası vardır, bu nedenle geçmişe ve geleceğe dönüktür, birey için bir anlam ifade eder. İçi kaynar su ile dolu çaydanlıkta elini yakan çocuk önceleri bütün çaydanlıklardan uzak durur ancak zamanla sadece içinde kaynar su olan çaydanlığa dokunmaz. Böylelikle sığağa, soğuga, yanmaya, donmaya ait kavramlar tecrübe edilmiş ve zihne kodlanmış olur.

Ayaz (2012)'a göre, okullar toplumsal değişimlerde ve reformlarda aktif rol üstlenir. Okullar, toplumsal değişimin aracı değil, değişimi bizzat yöneten kurumlardır. Ancak günümüz okulları bu misyonundan uzak bir görüntü sergilemektedir. Okul demokratik kültürün oluşmasını sağlayarak öğrenenler için fırsat ve imkan eşitliği sağlar. Dewey'e göre eğitim, sosyal hayatta demokratik kuralların yerleşmesini sağlar. Yalnız O, büyük sermayelerin siyasete ve toplum yaşamına yön verdiğini ve toplumsal ilişkilerde gizli bir el görevi üstlendiğini söyler. Demokratik toplumun temel ölçüsü, bireyin potansiyelini gönüllü olarak toplum yararına kullanabilmesidir. Okullarda bireyler

kendi kendine düşünme ve hareket etme becerisi kazanmalıdır. Düşüncenin bilgiye dönüşmesi için bilgi eylemle sınanmalıdır. Demokratik anlayış müfredat, yönetsel ve öğretimsel pratiklerle okullarda somutlaştırılır ve geliştirilir. Okullar demokratik kuralların tecrübe edildiği, demokratik değerlerin uygulamalarla kişilik haline getirildiği yerler olursa okuldan mezun olan bireyler sosyal hayata atıldıklarında demokratik anlayışa uygun davranışlar sergilerler. Demokratik anlayışı özümseyen birey başka fikirlere saygı, hoşgörü, meseleleri konuşarak çözüme yoluna giderler. Bunun sonucunda toplumsal çatışmalar, krizler en aza indirgenmiş olur. Toplumlar kendi kaderlerini kendileri belirlerken dışa bağımlı olmaktan kurtulur. Bireylerde sosyal meselelere karşı farkındalık düzeyi yükselir. Okullar pratik uygulamaları ile topluma örnek olur. Okulların yönü ileriye dönüktür. Bireylerin geçmişle yüzleşmelerini sağlamalı, gelecekte olması muhtemel problemler hakkında bireyleri bilgilendirmelidir. Okul şimdi ve gelecek için bireylerin hayal dünyasını geliştirmelidir. Okul müfredatlarında geleceğin muhtemel problemleri için düşünceler ve tasarımlar olmalıdır. Bu sebeple okullarda kulüpler, düşünme takımları oluşturulmalı, geleceğe ait tasarımlar ve fuarlar düzenlenmelidir.

Dewey (Çev:Göbekçin: 2004)'e göre, bireyler okula gitmeden önce elleriyle, gözleriyle vs duyu organlarıyla birçok şey öğrenir. Okullar, bu aşamada devreye girerek bireylere basitleştirilmiş bir çevre sunarlar. Toplumsal değerler okullar vasıtasıyla nesilden nesile aktarılır. Okullar bireylere verilmek istenilenleri belli süzgeçlerden geçirir ve arındırarak bireye sunar. Bireylerin sosyal çevreye ve sosyal değerlere uyumunu sağlayarak bireyde dengeli bir kişilik oluşturulmasında etkin rol oynar. Okul çocuğun etkileşim içinde bulunduğu sosyal ortamları çocuk için anlamlı bir bütün haline getirmelidir. Okul bu nedenle bireyin etkileşim içinde bulunduğu evini, mahallesini, sokağını, oyun alanını, eğlence merkezini, sosyal mekanlarını temsil edecek bir yapıda olmalıdır. Okul sadece belirli bilgilerin verildiği, belirli derslerin öğrenildiği ve belirli alışkanlıkların kazandırıldığı bir yer olarak görülmemelidir.

Wilson (Akt:Erdem ve Demirel, 2002)'a göre yapılandırmacılık en genel ifadeyle; 1- gerçekliğin doğasına,(Bilgi, gerçek dünyaya aittir.) 2- bilginin

doğasına, (Bilgi, bireyin zihninde yapılır.) 3- insanın doğasına (Anlamlar paylaşılır.) ve 4- bilimin doğasına (Bireyin etkin katılımı ile anlam yapılandırılır.) dayanır. Öğrenmeyi gerçekleştirebilmek ve öğrenenleri yapılandırmacı görüşler doğrultusunda yönlendirebilmek için beş temel ilke belirlenmiştir: Öğrenenlerin konuya ilgisini çekecek problemlere yöneltme, öğrenme faaliyetlerini temel kavramlar etrafında organize etme, öğrenenlerin hazırbulunuşluğu göz önünde bulundurularak öğrenenlerin görüşlerine değer verme, eğitim programlarını, öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre revize edebilme.

Öğrenme bireyin anlam oluşturma sürecidir. Öğrenme olabilmesi için birey gerçek yaşam ve gerçek yaşam problemleri ile karşılaşmalı, ilk elden deneyim kazanmalı, çevresiyle özgün öğrenme yaşantılarına girmelidir. Bilişsel çelişkiler öğrenmeye giden yolun başlangıcıdır. Birey bilişsel çelişki yaşayarak kendi içinde bir dengeleme ile bilgiyi özümser.

Hein ve Bencze (Akt:Aydın 2012)'e göre yapılandırmacılıkta ön öğrenmelerin iyi organize edilmesi gerekir. Öğretmenler öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin olmasını istiyorlarsa onların ön öğrenmelerini harekete geçirmelidir. Öğrenme zaman alan bir faaliyettir, sabır gerektirir, bağ kurma ve bütünleştirmeye dayalı olmalıdır. MEB (2005)'e göre her öğrenci okula kendi deneyimlerini, alışkanlıklarını ve beğenilerini beraberinde getirir. Bundan dolayı bütün öğrencilerin aynı konuları aynı şekilde ve aynı düzeyde öğrenmeleri beklenemez. Başka bir deyişle, her öğrenci kendisine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve bilgiyi kendine göre yapılandırır.

Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini organize etmelerinde onlara yardım edecek ve eğitim sisteminden azami düzeyde yararlanmalarını sağlayacak eğlenceli eğitim etkinlikleri planlanmalıdır. Öğrenme faaliyetleri öğrenenlerin diğer öğrenenlerle işbirliği kurmasını sağlayan, toplumsal olaylara ve sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan etkinliklerden oluşturulmalıdır. Çocukların doğası gereği kas gelişimi algı gelişiminden önce gelir. Bilinç önce eylemsel bir yapıdadır daha sonra dürtüsel bir özellik kazanır. Bireylere soyut kavramlar vererek öğrenme faaliyeti yapmak eğitici değildir. Soyut sembollerle

eğitsel faaliyet yapmak bireylerde istenen zihinsel gelişimi sağlamaz. Soyut bilgiler birey için kuru kalabalıktan ve yığından öteye geçmez.

Koç ve Demirel (2004) yapılandırmacılığın temel ilkelerini şöyle sınıflandırmıştır: Öğrencilerin ilgisi konuya çekilmeli ve öğrenci sorunlarla yüzleştirilmelidir. Öğrenenler öğrenmelerini zihinlerinde yapılandırmalı ve inşa etmeli, öğrenmeler temel kavramlar etrafında yapılandırılmalıdır. Öğrenenlerin fikirlerini ortaya çıkarmak için onlara fırsatlar verilmeli, farklı fikirlerin oluşmasına uygun ortamlar yaratılmalı, ortaya çıkan yeni fikirleri sahiplenerek onlara değer verilmelidir. Öğrenenlere göre programlar oluşturulmalı, eğitim ortamlarında sosyal etkileşime önem verilmelidir. Önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurularak yeni bilgiler eskilerinin üzerine inşa edilmeli, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının süreci kapsayacak şekilde düzenlenmesine olanak sağlanmalıdır. Öğrenenlere özgü öğrenme görevleri verilerek öğrenmeler organize edilmelidir.

Yapılandırmacı kuramla ilgilenen eğitimcilerin görüşlerini özetleyecek olursak; öğrenenler, bilgilerin kalıcı olması için öğrenme sürecinde aktif rol almalıdır. Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırması, araştırma-keşfetme, yaratma, tekrar yaratma, yeniden yorumlayarak çevreyle iletişim kurma yoluyla gerçekleşir. Öğrenme etkin olarak eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır. Etkin öğrenme ile öğrenenler, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenir.

2.2. YAPILANDIRMACILIĞIN ÇEŞİTLERİ

2.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık (J. Piaget)

Özden (2003), Koç ve Demirel (2006)'e göre, bilişsel yapılandırmacılık Piaget tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından zihninde yapılandırıldığına ve bireyin bilgiyi yapılandırmasında, bilişsel süreçlerin önemli olduğuna dikkat çeker. J. Piaget'(Akt:Yurdakul 2010)'ye göre bilgi üç terimle ifade edilir. Bunlar; şema, kavram ve yapıdır. Şema, bireyin sahip olduğu zihinsel durumunu ifade eder. Kavram, bilginin anlaşılmasındaki en üst seviyedir. Yapı ise bilgiyi tanımlamak için kullanılan ve bilgilerin organize edildiği durumdur. Bilişsel yapılandırmacılıkta özümleme,

uyumsama ve adaptasyon kavramları önemli yer tutar. Özümseme, bilginin şemaya uygunluğudur. Eğer bir bilgi şemaya uymuyorsa, bireyin zihninde bir çelişki meydana getirir. Birey bu çelişkiden kurtulmak için zihnini harekete geçirir. Zihindeki bilişsel dengesizlik ve çelişki bilginin zihin tarafından yapılandırılması ile son bulur. Bireyin bilişsel yapısındaki denge, anlamanın birey tarafından özümsemiğinin bir göstergesidir.

Aydın (2012), bilişsel yapılandırmacılıkta, bireyin geçmiş yaşantılarının, deneyimlerinin ve sosyal çevresinin bilgiyi yapılandırmasında önemli bir yere sahip olduğunu ve bu faktörlerin etkilerinin yadsınmaması gerektiğini söyler. Piaget, bireyin daha fazla uyarıcıyla karşılaşmasının zihinsel gelişimi açısından gerekli olduğunu savunur. Ona göre bilgi, zihinsel işlemler sonucu yeniden inşa edilir ve yapılandırılır. Bilişsel yapımız çevre ile etkileşim sonucu sürekli gelişir ve değişir.

J. Piaget (Akt:Yurdakul 2010)'ye göre, iyi bir eğitim kuramının özellikleri şöyle olmalıdır: Eğitim programları düzenlenirken çocuğa görelilik ilkesi göz önünde bulundurulmalı, program öğrencinin gelişim seviyesine uygun olarak dizayn edilmelidir. Tekrar, öğrenilenlerin özümsemiğinde ve kalıcılığında önemlidir. Öğrenenler için önce temel kavramlar sunulmalı, bireylere farklı öğrenme yaşantıları kazanmalarına ortam hazırlanmalıdır. Böylelikle zihinde yeni şemalar oluşturulabilir. Bireydeki doğal merak duygusu köreltilmemeli, aksine bireylerde merak duygusu geliştirilmelidir. Ayrıca çocukta doğal olarak var olan bilimsel araştırma isteğinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olunmalıdır.

2.2.2. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık (L. S. Vygotsky)

Sosyo-kültürel yapılandırmacılığın fikir babası Rus eğitimci Vygotsky'dir. Vygotsky, hem Amerika'nın hem de kendi ülkesinin eğitim sisteminde derin izler bırakmıştır. Gerek(2006)'e göre sosyo-kültürel yapılandırmacılık kuramı, Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılık kuramına alternatif olarak geliştirilmiştir. Ancak bu eksik bir iddidadır zira sosyo-kültürel kuram, bilişsel yapılandırmacılığın ihmal ettiğini düşündüğü sosyal ve kültürel alanın bilgiyi yapılandırmada önemini açıklamaya çalışır. Öğrenmelerin sadece gelişim dönemine bağlı

bilişsel etkinliklere dayalı olmayıp model alma yoluyla da gerçekleştiğini savunur.

Vygotsky dil ve kültür üzerinde araştırmalar yapmış, bu araştırmalarda yapılandırmacılığın sosyal boyutunu ele almıştır. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramı bazı kavramlar üzerinde yoğunlaşır. Yurdakul (2010), Vygotsky'nin önemli kavramlardan birisi olan "anlık" kavramını; çocuğun günlük deneyimlerinin yansıması sonucu ortaya çıkan uydurma kavramlar olarak görür. "Bilimsel kavram" ise, yapılandırılmış sınıf içi etkinlikler sonucu ortaya çıkan kavramlardır. Vygotsky, "Anlık kavramlar bilimsel kavramlara nasıl dönüşür?" sorusuna cevap aramaktadır. O, bilimsel kavramların sadece dil ile aktarıldığını kabul etmez, gelişim seviyesinin de önemli olduğunu altını çizer. Vygotsky'de bilişsel becerilerin bireylerarası etkileşimden bireye doğru ilerleme sürecine "içselleştirme" denir. Bireyler sosyal ortamlarda modelleri izleyerek bilgiyi yapılandırmaya başlar.

Aydın (2006)'ın belirttiğine göre, Vygotsky'nin yapılandırmacı görüşlerinde iki temel olgu dikkat çekicidir: Birincisi, bilginin yapılandırılmasında sosyal öğrenmenin rolü; ikincisi, çevre ile etkileşim içinde olan psikolojik araçlar. Bireye ait kavramlar, düşünce yapıları, sayılar, sözcükler bireyin bilgiyi inşa etmede kullandıkları araçlardır. Dil ise, kişinin öğrenmelerine etki eden en üst düzey psikolojik araçtır.

Vygotsky'e göre dil öğrenmeler üzerine etkili bir unsurdur. Dil becerileri ile insanlar problemlerini çözebilirler veya farklı fikirleri öğrenebilirler ya da yeni fikirler edinebilirler. Öğrenme bireyin diğer bireylerle iletişim içinde bulunması, model alınan kişinin davranışlarının gözlemlenmesi ve onların taklit edilmesi ile gerçekleşir.

Yurdakul'a (2010) göre Vygotsky, bilişsel gelişimi üç temel kavramla açıklar: İlk kavram "içselleştirme"dir. İçselleştirme, bilginin sosyal ortamdan alınıp özümsemesi veya kazanılmasıdır. Eğer bilgi ve beceri kazanmak istiyorsak, problem çözerken kullandığımız semboller ve sosyal etkileşim yoluyla bunu başarabiliriz. İçselleştirme kavramının içeriğinde, kişinin edindiği bilgiyi kendisinin kullanabilmesi yatar. Düşünce ve dil birbiriyle ilişki içerisindedir

ve dil gelişimi karmaşık fikirlerin özümsemesinde önemlidir. İkinci kavram “yakınsal gelişim alanı”dır. Birey, bilgiyi yapılandırırken yetişkinlerden etkilenir. Birey ancak sosyal etkileşim ile öğrenebilir. O, yakınsal gelişim alanını, bireyin tek başına ulaşabileceği performans düzeyi ile uzman birisi ile ulaşabileceği performans düzeyindeki fark olarak tanımlar. Yakınsal Gelişim Alanı öğrenmenin olduğu yer veya alandır. Son kavram ise “destekleyicilik” kavramıdır. Destekleyicilik ortam aracılığı ile bireye sağlanan yardım ve destektir. Destekleyicilik bireyin bilişsel faaliyetlerini harekete geçirir. Bu alanı kullanan öğretmenler bireylerde hem bilişsel yetenekleri geliştirirler, hem de bireylerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına cevap verirler.

Cırık (2005)’a göre, Vygotsky’nin kuramının eğitsel boyutunu şöyle özetleyebiliriz: Bireyin bilgiyi yapılandırmasında sosyal çevre önemlidir. Bu özellik dikkate alınmalı, bireyin çevreyi gözlemleyerek öğrendiği göz önünde bulundurulmalı, öğretmenler ve diğer öğretmenler öğrenenlere iyi bir model olmalıdır. Öğrenenlerin modellerden taklit etmesine fırsat verilmeli, daha sonra bireye yeterli uygulama zamanı verilerek modele ihtiyaç duymadan beceri kazanmasına olanak sağlanmalıdır. Öğretmenler, öğrenenlere yardım eden rehberlerdir. Öğrencinin yakınsal gelişim alanı etkin olarak kullanılmalıdır. Öğrencilerin kendi kapasitelerinin üstünde bilişsel sorunlarla karşılaştıklarında rehberler devreye girmeli ve bireye yollar göstermelidir. Öğrenenler bilimsel kavramlarla yüzleştirilmelidir. Dil becerilerinin gelişimine önem verilmelidir. Bilgi kültürel bir anlama sahiptir ve kültür bilginin yapılandırılmasında işlevsel bir roledir. Çocukların kültürün etkisiyle yapılandığı anlam, yetişkinlerle etkileşim ve işbirliği içinde içselleştirilir. Bilgiyi dil ve sembollerle ifade edebiliriz. Dil bilgiyi yapılandırmada önemli fonksiyonlara sahiptir.

2.2.3. Radikal Yapılandırmacılık (Von Glasersfeld)

Radikal yapılandırmacılık kuramı Von Glasersfeld tarafından geliştirilmiştir. Glasersfeld, nesnel bilginin olanaklılığını inkâr eder, bilgilerin bilenin zihinsel yapısına bağımlı olduğunu söyler. Glasersfeld kuramını Piaget’nin bilişsel kuramından etkilenerek inşa etmiştir ancak kuramı Piaget’nin kuramından farklıdır. Demir (2009)’in belirttiğine göre radikal yapılandırmacılar,

bilginin temelinde bireyin çevreye uyum sağlamasının yattığını söyler. Kişi ontolojik gerçekliği bilemez, sadece fenomeni bilebilir. Bilgi birey tarafından inşa edilir ve bireyin deneyimleri bilgiyi yapılandırmada önemlidir. Kişi deneyimleri ve çevresiyle etkileşimleri sonucunda bir gerçeklik yaratır. Gerçekliğin tanımı kendi yaşantımızda inandığımız ve güvendiğimiz şeyler arasındaki ilişkidir.

Yaşar (1998), radikal yapılandırmacılıkta bilginin yapılandırılması için bireysel etkinlikler yapılması gerektiğini söyler. Her birey daha önce farklı öğrenme yaşantıları geçirdiğinden oluşturduğu anlamlar da bireyden bireye farklılık gösterir. Radikal yapılandırmacılara göre bilgi keşfedilmez, bireyler tarafından inşa edilir. Glasersfeld, var olan bilgi ile gerçek bilgi arasında daha sağlam bir ilişki olduğunu savunur. Ona göre, bilgi uygulanabilirdir. Bir bilginin uygulanabilir oluşu, bireyin amaçları ile örtüşmesi ve faydalı olmasına bağlıdır. Bilgi subjektiftir, deneyimler vasıtasıyla oluşturulur. Deneyimler bireysel çabalardan veya sosyal etkileşim sonucu kazanılabilir. Öğrenme, nesnelere gerçek doğasını açıklamak veya hatırlama amaçlı değil öğrenenlerin, bireysel anlamlarını oluşturmak şeklinde gerçekleşmelidir.

Von Glasersfeld(Akt:Aydın, 2012), bilgiyi bireyin etkinliklerine gönderme yaptığı adaptasyon kavramı içinde değerlendirir. O'na göre öğrenme, öznenin farklılıklarını ortadan kaldırmak için etkinliklerini yeniden düzenlediği bir öz düzenleme sürecidir. Glasersfeld öğrenmede sadece öz düzenlemelerin etkin olmadığını, bireylerin etkileşim ve iletişimlerinin de etkili olduğunu kabul eder.

2.2.4. Bilişsel, Sosyal ve Radikal Yapılandırmacılık Arasındaki İlişki

Demirci (2003), bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar: Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılar, bilginin birey tarafından yapılandırıldığı görüşünü savunmaları ile ortak bir noktada buluşurlar. Ancak, bilişsel süreç, sosyal etkileşim, dil gelişimi ve algılama konularına verdikleri önem bakımından bu kuramlar arasında farklılıklar oluşur. Bilişsel yapılandırmacılık, bireyin bilişsel süreçlerini, sosyal yapılandırmacılık bireyin sosyal etkileşimini ve dil gelişimini, radikal yapılandırmacılık ise bireyin algılama sürecini ve kişisel deneyimlerini ön plana çıkarmaktadır. Staver, radikal yapılandırmacılık ile sosyal yapılandırmacılık arasındaki tek farkın çalışma

alanları olduğunu vurgular. Bilgiyi yapılandırmada radikal yapılandırmacılar, bireyin algısı üzerine, sosyal yapılandırmacılar dil ve toplumun etkisi üzerine odaklanmışlardır.

Aydın(2006), Fosnot (Çev:Durmuş, 2007) ile Fer ve Cırık, (2007) bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar: Bilişsel kuramcılar, birey için öğrenme yollarının geliştirilmesi ile ilgilenirler. Bilginin yapılandırılmasında bireyin gelişim süreci ve bilişsel yapısı önemlidir. Bilgiyi yapılandırma, zihinsel süreçlerden yola çıkar ve sosyal alana doğru genişler. Öğretmenler, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak zengin öğrenme yaşantılarına dayalı etkinlikleri koordine etme görevi üstlenmelidir. Sosyal kuramcılar ise, sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerini okulun düzenlemiş olduğu kültürel uygulamaların bir örneği olarak görürler. Öğrenenler öğretmenden aldığı bilgileri özümseyen, çevre ile etkileşime geçen ve dil vasıtasıyla bilgiyi yapılandıran kişilerdir. Birey bilgiyi sosyal çevreden edindiği yaşantılar neticesinde özümser ve bir modele dayalı bilgiyi zihninde yapılandırır. Sosyal çevre ve uygun modeller olmazsa bilişsel yapının gelişimi sınırlı kalır. Sosyal kuramcılar toplumsal yapının tekdüzeliğini ve bireysel düşünmede niteliksel farklılıkları ön plana çıkarırlar. Bilişsel kuramcılar ise, öğrenenlerin öğrenme ortamları ve konularını kendi iç dünyalarında taşıdığı anlama göre yanıtlamaya çalışır.

Sosyal ve bilişsel yapılandırmacılığın farkı şu şekilde tablolandırılabilir:

	Piaget	Vygotsky
Temel soru	Yeni bilgi tüm kültürlerde nasıl oluşturulur?	Bilginin araçları (kültür ve dil) belli bir kültüre nasıl aktarılır?
Dilin rolü	Sembolik düşünceyi geliştirmeye yardım eder; nitelik zihinsel işlev düzeyini artırmaz (işlevin düzeyini çalışma artırır).	Kültürel aktarma ve öz düzenleme düşünmede önemlidir. Nitelik zihinsel işlevin düzeyini artırır.
Sosyal etkileşim	Şemaları sınamak ve geçerli kılmak için yol gösterir.	Fikirlerin kültürel değişimi ve dil becerilerini geliştirme için ortam sağlar.

(Şekil 1'in devamı)

Öğrenenlerin görüşleri	Nesne ve fikirlerin kullanılmasında etkindir.	Sosyal bağlamlarda ve etkileşimlerde etkindir.
Öğretim	Dengesizliği yıkmada öğrenme yaşantılarını tasarımlar.	Çalışmanın çatısını oluşturur. Etkileşimi sağlar.

Şekil 1 Piaget ve Vygotsky'nin Bilgiyi Yapılandırmacı Görüşlerinin Karşılaştırılması (Erdem, 2001).

2.3.YAPILANDIRMACI ANLAYIŞA GÖRE EĞİTİM PROGRAMLARININ ÖGELERİ VE FONKSİYONLARI

2.3.1.Yapılandırmacı Anlayışta Hedefler

Eğitimin temel amacı bireyin büyürken kapasitesinin farkına varması ve geliştirilmesidir. J. Dewey (Çev:Göbekçin 2004)'e göre hedefler etkinliklerin arkasında yatan gerçek nedenlerdir. Okuma-yazma öğrenmek isteyen bir öğrencinin asıl hedefi okur-yazar olmaktır. Kaynak kitaplar, okuma etkinlikleri, eğitsel oyunlar hedefe giden yolda bireye yardım eden araçlardır; kitap veya oyunun kendisi bizzat hedef değildir. Hedefler, gözlemlere, seçimlere ve tecrübelerle göre şekillendirildiği oranda bir değere sahip olur. Hedefler belirlenirken eğitim sürecinin tüm aşamaları dikkate alınmalı ve ortaya koyduğu sonuçlarla bağlantılı olarak düşünülmelidir. Hedefler kendi içinde bir süreklilik arz ederek etkinliklerle sınanır ve olgunlaşır.

Yapılandırmacı görüş değişimin gerekliliği üzere kuruludur. Hedef ifadeleri belirlenirken toplumun dinamik yapısı ve evrendeki hareketlilik dikkate alınmalı ve belirlenen hedefler bireylerin bu değişime ayak uydurmasına yardımcı olmalıdır. Çünkü değişimin sürekliliği birçok problemin ortaya çıkmasına neden olur. Birey öğrenme sürecinde farklı problemlerle karşılaşır. Karşılaşılan problemler için önceden hazırlanmış standart çözüm önerileri getirilmesi yanlıştır. Koç ve Demirel(2004)'e göre hedefler esnek bir özelliğe sahip olmalıdır. Hedef ifadeleri öğrenme sürecinin başında süreç hakkında

bireyi haberdar ederse, ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlarla ilgili bireye bilgi verirse, birey problemlerle karşılaştığında bocalamaz ve çözümler üretmek öğrenme sürecinde yoluna devam eder.

Şimşek ve Adıgüzel ((2010)'e göre hedefler otorite tarafından belirlenmemeli, hedef belirlenirken öğrenenlerin görüşleri dikkate alınmalı, bireylere zorla bir hedef empoze edilmeye çalışılmamalıdır. Bu süreçte bireyin tüm özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve hedefler bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalıdır. Öğrenme hedefleri öğrenenlerin hedefleriyle örtüşmelidir.

Koç ve Demirel (2008)'e göre yapılandırmacılıkta hedefler gözlenebilir, ölçülebilir davranışlara dönüştürülür. Hedefler öğrenme sürecinin tamamını kapsayan, üst düzey öğrenme ve zihinsel faaliyetleri kullanmaya dayalı, kalıcı öğrenmelere amaçlayan bir yapıda olmalıdır. Hedefler belirlenirken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlilik göstermelidir. Şaşan (2002)'a göre hedefler; bilgiyi öğrenen için anlamlı kılar, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasına olanak sağlar, öğrenendeki bilgileri açığa çıkartarak bireylere öğrenme fırsatları oluşturur.

Hedefler etkinliklere yön verir, bir taslak olarak ortaya çıkar ve başlangıçta belirsiz olmalıdır. Erdem ve Demirel (2002)'e göre hedefler, bireyin geçmiş yaşantılarına dayanmalıdır. Taşdelen(2012)'e göre daha önceden kesin olarak belirlenemese de yine de genel hatlarıyla belirlenmiş hedef ifadeleri vardır. Bunun nedeni, öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri karmaşık problemler karşısında bocalamadan sorunlarıyla başa çıkmalarını sağlamak, bilgiyi yapılandırmalarına ve özümsemelerine yardımcı olmaktır. Hedef belirlenirken ilkönce öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek tüm unsurlar hesap edilmeli ve buna göre hedef belirlenmelidir. Daha sonra ise, süreç içinde kullanılacak materyaller tespit edilmelidir. Yine hedefler bireylere alternatifler sunmalı ve onları tek bir seçeneğe mecbur etmemelidir. Zira her birey farklıdır ve hedefler bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde oluşturulmalıdır. Ayrıca bireyin gelişim dönemlerine göre de hedeflerde farklılaşma olur. Mesela, somut işlemler

dönemindeki bir bireye soyut işleme ait bir hedef koymak birey için bir anlam ifade etmez. Eğitim uzun soluklu bir yolculuktur. Bu durumda hedef sürekli revize edilir ve etkinliklerle sınanarak belirsizlikler ortadan kaldırılmaya çalışılır. Nasıl ki bir suya atılan taş suyu önce bulandırıp bir müddet sonra durultuyorsa hedefler de süreç içinde netleşmeye başlar.

Hedefler demokratik anlayışın oluşmasına katkı sağlayacak türden olmalıdır. Öğrencilere sunulan veya öğrencilerce keşfedilen fikirler sonucu bireylerin karar verme yetileri geliştirilmelidir. Kendi kararını kendisi alabilen toplumlar başkalarına bağımlı olmaktan kurtulur ve özgür seçimlerde bulunur. Böylelikle kendi kaderlerini kendileri çizer, dış güçlerin payandası olmaz, dünya siyasetinde edilgen değil etken olur.

Yapılandırmacı anlayış hedef ifadelerini “davranış” olarak tanımlamaz, yerine “kazanım” ifadesini koyar. MEB (2009)’e göre kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir. Kazanım; bireyin temayı öğrenirken geçirmeleri gereken öğrenme sürecini ifade eder. Kazanım sayesinde öğrenenler beklentiler hakkında bilgi sahibidirler, bu durum onların yapabilecekleri şeyler üzerine yoğunlaşmalarını sağlar. Kazanımlar, konunun içeriğinden ya da öğretmenin yapmak istediklerini belirten ifadelerden ziyade öğrenenlerin neleri başaracağına odaklıdır. Öğrenme kazanımları belirsiz değildir. Öğrencinin dikkatini, öğrenme sürecine yöneltmeyi amaçlar, öğrenme sürecinde edindiği bilgiyi somut hale getirmesine yardımcı olur.

Öğrenme kazanımları, ölçülebilir ve test edilebilirdir. Kazanım ifadeleri sayesinde öğrenenler, belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaştıklarının farkına varırlar, öğrenme hedefleri şeffaflaşır ve öğrenen için anlamlı hale gelir. Kazanımlardan haberdar olmak, öğrencinin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almasını sağlar. Öğrenme kazanımları, bireyi öğrenme sürecinde aktif hale getirir.

2.3.2. Yapılandırmacı Anlayışta İçerik

Yurdakul (2005) yapılandırmacı eğitim programlarında gerçekleşen süreç özelliklerini içerik olarak kabul eder. Yurdakul ve Demirel (2005)'e göre yapılandırmacı anlayışta içerik öğretilmesi gereken bilgi yığınları değildir. Bilgi bireye sunulmaz. İçerik bireylere öğretilecek bilgi ve beceriler olarak görülmez. Bilgiyi yapılandırabilmek ancak bireyin yaşama yakın, özgün öğrenme içerikleri ile olur. Yapılandırmacılıkta içerik, temel kavramlar etrafında organize edilir. Konular yatay ve dikey olarak derinliğine ve genişliğine irdelenir. İçerik tümdengelim metoduna uygun olarak bireylerin bilgiyi önce bütün olarak ele almasını, daha sonra konunun ana hatlarından ayrıntılara doğru yol alarak konuları derinlemesine araştırmasını sağlar. İçerik, sınıf içinde farklı zeka türüne ve farklı zeka seviyesine sahip bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde organize edilir. İçerik, gerçek yaşamdan alınmış karmaşık problemler içerir. İkincil bilgi kaynakları yerine bireyin birincil bilgi kaynaklarını kullanmasına olanak tanır. İçerik, ders kitapları ile sınırlandırılmaz.

Koç ve Demirel (2008)'e göre yapılandırmacılıkta içerik; fazla ayrıntıya girmeyen, şartlara göre değiştirilebilecek yapıda ve esnek, hayatın içinde konuları kapsayacak şekilde organize edilir. İçerik öğrenenlerin ilgi ve beklentilerini karşılar niteliktedir ve içinde çeşitliliği barındırır. İçerik belirlenirken "konu merkezli" tasarımlar yerine "öğrenen merkezli" tasarımlar tercih edilir. Konular, öğrenenlerin ilgilerine, ihtiyaçlarına cevap verecek, bireysel gelişimini destekleyecek, yaşama dönük olacak şekildedir.

Erdem (2001), Yaşar (1998), Şaşan (2002) ve Özden (2003) yapılandırmacı anlayışta içerik planlamasını şöyle sınıflandırmışlardır: İçerik önceden belirlenmez, öğrenenleri ilgili araştırmalara yöneltir, onlarda farklı bakış açılarının oluşmasına fırsat verir. Öğrenenleri alternatif veri kaynaklarına yönelterek nesnelere arasındaki ilişkilerin kavranmasını sağlar. "Ne?" sorusundan ziyade "nasıl?" sorusuna odaklanır, öğrenenlerin ortak ilgilerinden hareket eder ve onların seviyelerine uygundur. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin konularla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlar. İçerik düzenlenirken teknolojik imkanlar göz önünde bulundurulur.

2.3.3. Yapılandırmacı Anlayışta Eğitim Durumları (Öğretme-Öğrenme Süreci)

Gömlüksiz (2005)'e göre, yapılandırmacı anlayışta esnek ve şartlara, disiplinlere göre değişen farklı metotlar uygulanır. Öğrenmenin bir sonu yoktur. Bireylerin öğrenme süreçlerinde deneysel öğrenme metodu kullanılır. Deneysel eğitim metodu sayesinde sürekli değişen dünyanın temel bileşenleri bireye fark ettirilir, bireyler bu farkındalık sayesinde değişimin yönlerini kavrar, onları kontrol etmeyi öğrenir. Bu durum bireylerde özgüven duygusunun gelişmesini sağlar. Deneysel metotta sabit ve kesin sonuçlar olmaz, o bir "keşfetme" eğitimi metodudur. Öğrenenlere, bilgiyi yapılandırmaları için keşif yapma imkânı sağlamak gerekir. Öğrenenlerde doğal bir merak vardır, öğretmen bu doğal merakı keşfedebilmeli ve bu merak doğrultusunda bireyleri uygun alanlara yönlendirebilmelidir.

Bireylerin eğitimleri için kullanılacak tek yol yoktur, çeşitlilik arz eden değişik metotlar uygulanmalıdır. Öğrenenlerin ne gelişim seviyeleri ne psikolojik durumları ne de öğrenme stilleri birbirine benzerlik gösterir. Farklı zekâ alanlarına sahip bireyler için tek bir metot uygulamak bizleri hataya düşürür. Bireysel farklılıklara değer veren bir anlayışla tüm öğrenenlerin öğrenme etkinliklerinden azami derecede yararlanması sağlanmalıdır. Mesela, bireylere oyun hamuru verilir. Öğretmenin oyun hamurunun nasıl hazırlanacağı, oyun hamurundan hangi şekillerin yapılacağı vs konularında bilgiyi teorik olarak vermesi, bireylerin zeka gelişimine ve bilgiyi yapılandırmalarına bir katkı sağlamaz. Ancak öğrenenlerin oyun hamuruna dokunmaları, onunla etkileşime geçmeleri, keşfe dayalı olarak kendi hayal dünyalarına göre yeni şekiller yapmaları, öğretmenin teorik bilgi vermesinden daha çok etkili olacak ve öğrenenlerin bilgiye özümsemelerine yardım edecektir. Bireyler böylelikle hem bir bilgi öğrenecekler hem de sonraki yıllarda kendilerine faydası dokunacak araştırma ve kişisel yeterlilik becerisini geliştirmiş olacaklardır.

Bruner (Akt:Kara ve Koca:2004), bireylerin bilgiyi, kütüphane gibi zihinlerinde depolamalarına karşı çıkarak bilginin öğrenenlere nakledilmemesini savunur. Bunun yerine öğrenenlerin bilgiyi günlük hayatta uygulayarak

öğrenebileceklerini söyler. Bir konuyu bilmek demek o bilgiyi kullanarak yorum yapmak demektir. Zira bugün bilgi depolayan birçok teknolojik araç vardır. İnsan zihnini sadece bilgi depolama amaçlı kullanmak, zihnin gücünden yeteri kadar faydalanmamaktır. Birey bilgiyi kullanabildiği oranda hayatta başarılı olur.

Wilson ve Cole (1991), Jonassen (1994), Ernest (1995) (Akt: Yurdabakan, 2011)'e göre yapılandırmacı anlayışta eğitim durumları, hedeflere, kazanımlara ve içeriğe dayalı olarak belirlenir. Yöntem belirlenirken koşullar göz önünde bulundurulur. Yöntemin temadan yalıtılmış olması, disiplin ve ilgi konularında hatalı başlangıçlar yapılmasına neden olur. Öğrenme yaşantıları; probleme dayalı olmalı, yapılan öğretme-öğrenme etkinlikleri hatırlatmaya değil, problem çözmeye olanak sağlamalıdır. Yapılandırmacılıkta sıkı, değiştirilemez öğrenme-öğretme ortamları istenmez, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını temel alan esnek, değiştirilebilir, dönüştürülebilir ortamlar tercih edilir.

Adıgüzel (2009), yapılandırmacı eğitim ortamlarının demokratik olduğunu söyler. O'na göre öğrenenler fikirlerini herhangi bir baskıya maruz kalmadan rahatlıkla ifade ederler. Öğrenme-öğretme süreci öğrenci merkezli ve etkinlik temellidir. Okul ile sosyal hayat iç içedir. Gerçek hayattan alınmış problemler sınıf ortamlarında tartışılır. Öğrenenlere problem çözme becerisi kazandırmak için gerekli düzenlemeler yapılır. Öğrenenlerin derinlemesine araştırma-inceleme yapmalarına fırsat verilir. Onların bilgiyi özümsemelerini sağlayacak zengin öğrenme yaşantılarına girmeleri sağlanır. Öğrenmede sorumluluk öğrenene bırakılır. Etkileşime fırsat veren, teknolojik donanıma sahip, yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayan sınıflar yapılandırmacı anlayışa uygun dizayn edilen eğitim ortamlarıdır.

Yaşar, (1998) ve Honebein (Akt: Erdem, 2001)'e göre yapılandırmacı eğitim ortamlarının temel özellikleri şöyle sıralanır: Öğrenenlere zengin öğrenme yaşantıları sunar. Öğrenenleri öğrenme sürecine katmaya amaçlar, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre sınıf ortamları düzenlenir. Etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikçi öğrenme olanağı sağlar. Farklı öğrenme stilleri olan öğrenenler için uygun öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesine, farklı bakış açılarının, fikirlerin ortaya çıkmasına olanak tanır.

Sosyal etkileşimi sağlar. Bilginin sunulması yerine bilginin inşasına ve öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini arttırmaya yönelik etkinlikler planlanır. Çoklu öğrenme ortamları kullanılır, sınıf içinde bireysel farklılıklara dikkat edilir ve öğrenmeyi öğrenme teşvik edilir.

Yapılandırmacı anlayışın birey merkezli ve etkinlik temelli olması eğitim durumlarının düzenlenmesinde bireylerin ilgilerinin dikkate alınması sonucunu doğurur. Rousseau (Edt:Çakır)'ya göre, bireyler özde iyidir, eğitim sistemi ile öz bozulur. Kişinin istekleri; ilgi, yetenek ve gücü ile doğru orantılıdır. Eğer birey isteklerini gerçekleştirmek için çaba harcarsa bu isteğin bir anlamı olur. Şu anki eğitim anlayışı, bireyi doğadan uzaklaştırmaktadır ve bu nedenle zararlıdır. Çocuklar küçük yetişkinler değildir. Kendilerine ait bir gelişim süreci vardır ve eğitimlerinde bu süreçlere dikkat edilmelidir. J. Dewey (Çev:Göbekçin 2004)'e göre, çocuklar, sessiz, sakince uzun uzadıya oturamazlar, onların kas kontrolünü yapmak, soyut kavramlarla onları eğitmek doğru değildir. Eğitimciler, çocukların fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişim aşamalarına duyarlı olmalıdır. Eğitim faaliyetleri, bireyin ilgisine göre yürütülmelidir. İlgi, kişinin zamanını ve dikkatini belirli bir olguya çevirmektir. İlgi, bireyin öngörülerini ve buna bağlı sonuçları hakkında harekete geçme arzusudur. İlgi, kişisel tutuma yapılan vurgudur. Bireyin ilgisi demek, kaprisleri veya basit istekleri demek değildir, onun istediği her şeyi yapmak olarak algılanmamalıdır. Çünkü ilgi ile heves aynı şey değildir. Heves gelip geçici arzulardır, bilinçli tercihleri kapsamaz. İlgi bireyin dünyaya ve olaylara ait eğilimidir. Bireyin ilgisine göre öğrenme sürecini planlamak demek, bireyin kişisel istekleri ile nesnel ihtiyaçları arasında bir denge kurmaktır. Kişisel ihtiyaçlar da, nesnel ihtiyaçlar da eğitim sürecinin içinde yer alırlar, birbirlerine rakip değildirler. Öğrencilerin ilgileri dalga geçilecek, bastırılacak ya da ihmal edilecek bir şey değildir. Bireyin ilgisini yok saymak veya bastırmak eğitsel faaliyetlerin öğretmen merkezli olmasına neden olur ve bireyin öğrenme faaliyetlerine katılımını engeller. Bireyin ilgisi ile dalga geçildiğinde veya yok sayıldığında, bireyde öğrenme faaliyetlerine karşı olumsuz bir tutum oluşur, bireyin motivasyonu zayıflar, doğal merakı kaybolur. Böylelikle bireyin ilgisi bastırılarak zihnin karanlık odalarına hapsedilir. İlginin bastırılması sonucu, ilgiler yerini kaprislere, başkalarına ait olan isteklere, gelip

geçici heveslere bırakır. (çıkardım) Bireyin ilgilerini ihmal eden, bireyin ilgisinden yararlanmadan yapılan iş, angaryadır. Birey yaptığı işten zevk almazsa o işe karşı savunma refleksi geliştirir ve bilginin kalıcılığı olmaz. Eğitim bireyin iç dünyasını kuşatabilmelidir. Bireyin öğretilenleri sevmediği sürece ona ne öğrettiğinin bir anlamı yoktur.

İlgi ile disiplin anlayışı arasındaki ilişkiyi açıklamakta fayda vardır. Halis (Akt:Gözütok, 2001)'e göre, geleneksel sistemlerde bireyin ilgi ve istekleri baskı altına alınır. Öğretmenler tarafından hazırlanmış katı kurallar vardır. Birey kurallara uymakla yükümlüdür. Bireyden sessizlik, pasiflik ve var olan kurallara itaat etmesi beklenir. Olumsuz davranışlar ise cezalandırılır. Öğretmenin görevi bireyi kontrol altında tutmaktır. Çağdaş sistemlerde ise, öğrencilerin ilgi ve istekleri önemlidir. Öğrenme ortamlarındaki kurallar herkesin katılımıyla belirlenir. Olumlu davranışlar teşvik edilir. Öğrenci-öğretmen arasında işbirliği vardır. Bireyler öğrenme ortamlarında aktif rol alırlar.

Gözütok, (2001)'a göre geleneksel disiplin anlayışında sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlü olup öğrencinin sınıf içi faaliyetleri sınırlı ve kısıtlıdır. Geleneksel anlayışı temel alan disiplin anlayışının hakim olduğu ortamlarda, sadece belli kalıplarda, tek yönlü düşünen, tutucu bireyler yetişmektedir. Bu durum bireyin gelişiminin önünde bir engel teşkil eder. Bunun sonucunda öğretmen öğrenenlere, öğrenenler öğrenme faaliyetlerine ve okula karşı yabancılaşır. Çağdaş eğitim yaklaşımında ise öğrenci, eğitim ve öğretimin merkezindedir. Bu yaklaşımda öğrencinin bedensel, duyuşsal, bilişsel gelişim özellikleri göz önüne alınmaktadır. Hesapçioğlu (Akt:Gözütok, 2001)'na göre, öğrenenlere hür disiplin anlayışı kazandırılmalıdır. Hür disiplinin amacı; çocuğu sıkı kontrol altına almaktan ziyade iyileştirmek, boyunduruk altına almaktan ziyade gönlünü kazanmaktır. Hür disiplin sayesinde, birey kendi kendini yönetebilir. Öğrenenlere bir birey olarak güvenilmeli ve sorumluluk verilmelidir. Öğrenenler böylelikle öğrenme faaliyetlerinde daha fazla sorumluluk alarak okulu sahiplenecekler, aralarında kurdukları oto kontrol ile disiplin sorunlarını en aza indireceklerdir.

J. Dewey (Çev:Göbekçin 2004)'e göre, okullardaki disiplin anlayışı, öğrencinin zihnini kurcalayan, meşgul eden bedensel etkinliklerin bastırılmasıdır. Zihin eğitimi gerektiren derslerde bile bedenün gücünden faydalanma, hem öğrenmede kalıcılığı artırır hem de disiplin sorunlarının ortadan kalkmasını sağlar. Kuralları özümsemiş, kendi iç denetimini kurarak eğitim faaliyetlerine katılan birey çağdaş eğitimin öngördüğü disiplin anlayışına göre hareket etmiş olur. Bedenini ve zihnini ilgisi doğrultusunda kullanan birey etrafına zarar vermez ve diğer öğrenenleri rahatsız etmez. Böylelikle otoritenin kurallar koymasına ihtiyaç duyulmayacağı gibi öğretmenin de disiplin sağlamak için ekstra bir uğraş vermesine de gerek kalmaz.

Disiplin kavramının karşısında özgürlük kavramı vardır. Özgürlük kişinin benliğidir. İnsanın çevresiyle ve toplumla ilişkilerini düzenler. İnsan özgür olarak doğar, ancak sosyal hayat, okullar zamanla insanın özgürlüğünü kısıtlar. İnsan özgürlüğünden vazgeçtiğinde insanlığını yitirir. J. Dewey (Çev:Göbekçin 2004), özgürlük kavramı ile tecrübe kavramını birleştirir. O'na göre iki kavram birbirlerini bütünlükler. Özgürlük sadece hareket serbestliği veya istediğini yapma demek değildir. Özgürlük zorunlu uysallığa bir başkaldırıdır, öğrencilerin gerçek benliklerini ortaya koymalarını engelleyen şeyleri ortadan kaldırmaktır. Özgürlük, bireyleri her türlü baskıdan kurtarmayı amaçlar. Bireye seçme hakkı tanır. Özgür ortamlar sayesinde birey kendini tanır, kendi özelliklerinin farkına varır, kendi özelliklerinin farkına varan birey ulaşamayacak, realiteden uzak hedefler, idealler peşinde koşmaz.

Özden, (2005)(Akt: Özdemir ve Kıroğlu,2011) Yapılandırmacı anlayış eylem odaklı bir eğitimi savunur, yapılandırmacı anlayışta eğitim durumlarını düzenlemenin amacı, öğrenenlere problem çözme becerisi kazandırmaktır. Problem çözme becerisine sahip birey karşılaştığı kriz durumlarında bocalamaz, kendine ait çözüm önerileri üretir. Yapılandırmacı düşünürlere göre önemli olan problemi çözmek, onu formüle etmek değildir, problemleri kurcalama, problemin değişik yönlerini ortaya çıkarma, nedenlerini tespit etme, problemlerden yola çıkarak yeni problemler üretme ve problem çözme döngüsü oluşturmaktır. Bireyler eğitim ortamlarında etkinlikler yaparak problem çözme becerilerini

pratik uygulamalarla özümser. Birey problem çözme becerisini kazandığında daha sonra karşılaşacağı problemler için artık hazırlıktır. Kendisinin tecrübe ettiği problem çözme tekniklerini kullanarak sorunlarıyla baş edebilir.

Araç-gereçlerle donatılmış zengin öğrenme yaşantıları içeren sınıflarda, öğrenenlere öğrenmelerini ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre planlayabilecekleri ve kendi öğrenmelerini kılavuzlayabilecekleri ortamlar oluşturulur. Yeni öğrenmeler eski öğrenmelerin üzerine bina edilir. Bu amaçla öğrenme-öğretme faaliyetlerinde ön öğrenmeleri harekete geçirmek gerekir. Öğrenenlerin ön öğrenmelerinin ne olduğu, onları çeşitli etkinliklerin içine çekme (tartışma, sözel ifade, görsel ifade, şiir, makale vs) ile mümkündür. Öğretme-öğrenme yaşantılarında, öğrenenler arasında yoğun etkileşime olanak tanınır. Bireylere, özgün öğrenme görevleri verilir. Öğrenenlerde bilişsel çelişkiler tasarlayarak bilginin bireyce yapılandırılmasına imkân sağlanır.

2.3.3.1. Yapılandırmacı Anlayışa Göre Düzenlenmiş Sınıfların Özellikleri

Yaşar (1998), Özer (2001) ve Şaşan (2002) yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen sınıfların, öğrenme etkinlikleriyle düzenlenmiş aktif öğrenme ortamları olduğunu söylerler. Onlara göre sınıflar, başıboşluğu, kontrolsüzlüğü kabul etmez. Öğrenme ortamlarında, öğrenenler rahatlıkla soru sorabilirler. Ayrıca, üst düzey zihinsel faaliyetlerini kullanarak problem çözme ve araştırma yapma becerilerini geliştirebilirler. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş sınıflarda öğrenenlerin görüşlerine, fikirlerine önem verilir. Öğrenenler fikirlerinden dolayı yadırganmaz, psikolojik baskıya maruz bırakılmaz. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş sınıflarda fikirleri olduğu gibi kabul etmek, tek doğruya ulaşmak istenmez, olabildiğince farklı ve değişik görüşlerin ortaya çıkması istenir. Öğrenenlerin bireysel farklılıkları olabileceği kabul edilir. Sınıflar heterojen olmalıdır. Farklılıkları içinde barındıran sınıflar farklı düşüncelerin, bakış açılarının oluşmasına olanak sağlar. Sınıf düzeni, derse, konuya ve etkinliklere göre düzenlenir ve çeşitlilik arz eder. Bilgi ve deneyimlerin paylaşılabilirdiği, öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine katılmalarına ve etkileşime olanak tanıyan, öğrenenlerin kendilerini ifade edebildiği uygun

ortamlar yaratılır. Hem bireysel çalışmalara hem de grup çalışmalarına fırsat verilir. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş sınıflarda düzenlenen etkinlikler öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek niteliktedir, öğrenenlerin bireysel gelişimlerini destekler.

Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş sınıflar etkinlik temelli öğrenme ortamlarıdır. Bunun nedeni, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif hale getirme ve öğrencinin kendi kendini kontrol etme becerisini –otokontrol- elde etmesine yardımcı olmaktır. Etkinlik yapmak, eğitsel oyunlar oynamak ciddilikten uzaklaşma ve lakayt ortamların oluşması demek değildir.

Ergin (1998), yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş sınıflarda öğrenenlerin teknolojik ve çoklu iletişim araçlarını etkin olarak kullanmaları gerektiğini söyler. Bireyler öğrenme ortamlarında bilinçli tercihte bulunur. Zihinsel süreçlerle materyal arasındaki ilişki kurulur. Kullanılan araç-gereçlerin amaç haline gelmemesi esastır. Ders araç-gereçleri amaç haline gelirse, öğrenme faaliyetleri sıradanlaşır ya da mekanikleşir.

Yapılandırmacı sınıflarda dersler birbirinden kopuk disiplinler olarak görülmez, disiplinler arasında ilişkilendirme yapılır. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş sınıflar farklı alanlara ait konuların birbirleriyle ilişkilendirilmelerini, ilgi çekici etkinlik planlamalarını, öğrenenlerin keşfetme ve zengin araçlarla donatılmış ortamları oluşturmak ister. Yarışma kültürü yerine işbirliğine dayalı bir ortam yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş sınıfların özelliklerindedir.

Savery ile Duffy (Akt:Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005), yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş ortamların özelliklerini şöyle tanımlar: Her öğrenme görevi bir sonraki öğrenmeyi kılavuzlamada kullanılmalıdır. Öğrenen problemi sindirmeli ve özümsemelidir. Öğrenenlere öğrenmelerini yapılandırırken aktif olacakları ortamlar oluşturulmalıdır. Özgün öğrenme görevleri tasarlanmalıdır. Öğrenenlere uygun sorumluluklar verilmelidir. Üst düzey düşünceleri sağlayıcı öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. Öğrenenlere alternatif bakış açıları kazandırabilecek etkinlikler tasarlanmalı ve öğrenenlerin bunları test etmelerine

olanak sağlanmalıdır. Öğrenenlerin öğrenmelerini transfer edebilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.

Wilson ve Cole (1991), Jonassen (1994), Ernest (1995) ve Honebein (1996) öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi amacıyla bazı temel önermeler geliştirmişlerdir. Yurdabakan (2011) bu önermeleri şu şekilde özetler: Öğrenme ortamları gerçek yaşam problemlerinin çözümü için uygulamalı etkinlikler içermeli ve sınıfta tartışılan problemler gerçek yaşamla ilişkili olmalıdır. Öğrenenlerin problem çözme kabiliyetini artırıcı, üst düzey zihinsel işlemler yapmaya olanak sağlayan stratejiler planlanmalı ve öğrenene rehberlik edilmelidir. Öğrenenlerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalı, öğrenenler arasında sosyal etkileşim ve işbirliğini artırıcı çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bilginin tekrarından ziyade yapılandırılması sağlanmalı, öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrenci merkezli olmalı, öğrenenlerin öz değerlendirme ve öz düzenleme becerileri geliştirilmelidir. Öğrenme ortamlarında kullanılan öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri, öz düzenleme, öz yansıtma, öz çözümlenme, öz farkındalık gibi biliş üstü becerileri geliştirmeye dönük olmalı, farklı değerlendirme teknikleri kullanılmalı ve öz değerlendirme hususunda öğrencilere ilk elden deneyim kazandırılmalıdır.

Geleneksel Sınıflar	Yapısalcı Sınıflar
1. Eğitim programı, temel becerilerin kazanılmasına ağırlık verir ve parçadan bütüne doğru işler.	1. Eğitim programı, kavramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru işlenir.
2. Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlıdır.	2. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.
3. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitapları ile sınırlıdır.	3. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
4. Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı “boş kutular” veya “boş depolar” olarak algılanır.	4. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam veren ve bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanırlar.

(Şekil 2'nin devamı)

5. Öğretmenler, bilgiyi öğrencilere aktaran yegâne kaynak olarak algılanırlar.	5. Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı bir etkileşime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler.
6. Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.	6. Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konu hakkında çeşitli görüş ve fikirlerini anlamak için çaba sarf ederler.
7. Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testlerle eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	7. Öğrenci değerlendirilmesinin öğretim sürecine entegrasyonu sağlanır ve değerlendirme eğitim programı devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ve sergilenmesi gibi çağdaş yaklaşımlarla gerçekleştirilir.
8. Öğrenciler, sınıfta genellikle yalnız çalışırlar.	8. Öğrenciler, sınıfta genellikle grup içinde ve diğerleriyle birlikte çalışırlar.

Şekil 2 Geleneksel ve Yapısalcı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması (Saban, 2002).

2.3.3.2. Yapılandırmacı Anlayışa Göre Öğretmen

Saban (2002), Babadoğan, (2003) ve Aydın (2012)'a göre yapılandırmacı anlayışa göre öğretmen; "bilgiyi aktaran" değil, "bilgiye ait öğrenme yaşantıları sağlayan"dır. Öğretmen, öğrenciyi olduğu gibi kabul eder. Öğrenenleri birincil bilgi kaynakları ile buluşturmaya gayret eder. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirir. Öğrenenlere işbirliğine dayalı ortamlar hazırlayarak birbirlerinden öğrenmelerine fırsat sağlar. Öğrenenlerin dikkatinin dağılmasını engelleyici etkinlikler planlar ve onların ilgisini derse çekecek sorular sorar. Öğretmen her şeyi bilen, bilginin kaynağı olmaktan çıkar; öğrenenlerle birlikte öğrenir. Kararlar sınıfça alınır. Sınıfın kontrolü öğretmenle birlikte öğrenenlerdedir. Öğretmen, kendini yenileyen, açık fikirli, yaratıcı, yol gösterici ve rehberdir. Öğrenenlere karşı yargılayıcı değil destekleyici bir tavır takınır. Öğrenenleri yoğun zihinsel etkinliklerle karşı karşıya bırakır, öğrenci girişimciliğini destekler, onların motivasyonlarını arttırıcı bir rol üstlenir. Öğrenci merkezli eğitim ortamlarının

oluşmasına ön ayak olur. Kapalı uçlu, cevabı “evet” ya da “hayır” olan sorular yerine açık uçlu, üst düzey düşünceleri gerektiren, bilgiyi üretici ve yapılandırıcı sorular sorar. Sınıf içinde bireysel farklılıklara göre eğitim durumlarını planlar. Verdiği yönergeler öğrenenlerde çelişkiler ve bilişsel dengesizlikler yaratır, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmalarına yardım eder. Öğrenci adına sorun çözmez. Öğrencilerin problemlerinin farkına varabilmelerine ve sorunlarına odaklanmalarına zemin hazırlar.

Yaşar (1998), yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulmuş sınıflarda öğretmenlerin geleneksel yöntemlere göre dersi planlamaması gerektiğini söyler. Öğretmen disiplin sağlayıcı, bilgi dağıtıcı, tek otoriter olmaktan çıkarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı, rehber, ihtiyaç duyulduğu anda öğrenenin yardımına koşan bir yardımcı, danışman, öğrenenler için zengin öğrenme yaşantıları planlayan bir role bürünür.

Öğretmen öğrencinin kişisel gelişimine yardımcı olur. Öğrenciler için tasarlayacağı eğitim ortamlarında farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesini, araştırmacı bir kimliğe bürünmesini, sorumluluk bilinciyle hareket ederek kendi kararlarını kendisinin almasını, eleştirel düşünmesini, öğrendikleri yeni durumlara transfer etmesini sağlayan bir kılavuzdur. Öğrencinin ilgisini derse çekerek derse karşı merak uyandırır. Sınıf içinde gözlem yoluyla tespitler yapar ve öğrencileri eğitim ortamlarına çekmeye gayret eder. Öğrencileri cesaretlendirir, onlara başarıya hissi yaşatır. Zamanı etkin planlayarak sınıfta demokratik bir ortam sağlar.

MEB (2005) sınıf içi etkinlikler uygulanırken öğretmenlerden beklenenleri şöyle sıralar: Öğrenci özerkliğini ve girişimlerini destekleme, öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanma, öğrenmeyi toplumsal deneyimler sağlayacak şekilde organize etme, bir öğrenme görevini oluştururken gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat etme, bir öğrenme görevini oluştururken “belirlemek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlemek”, “oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık verme, bir öğrenme görevi oluştururken doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlama,

öğrenenlere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorma, öğrenenlere konuyu araştırmaları için destekleme, aynı zamanda öğrencileri kendi arkadaşlarına sorular sormaya yönlendirme, öğretim sırasında öğrenme döngüsü modeli (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) kullanarak öğrencilerin doğal merakını besleme, öğrenci tepkilerine göre dersi yönlendirme, gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirme, öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atma, öğrencilerin hem öğretmenle hem diğer öğrencilerle etkileşimini destekleme, öğrencilerin yaptıkları hataları anlamaları için geri bildirimde bulunma, öğrencilere bir soru yönelttiğinizde olası bir yanıt üzerinde düşünmeleri için yeterince bekleme süresi tanıma, sunulan bilgiler arasında bağlantı kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilmeleri için öğrencilere zaman verme, öğrencilerin başarısını öğrenme bağlamına göre değerlendirme.



Şekil 3 Talim Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı kitabında öğretmenin rolü (MEB,2005)

2.3.3.3. Yapılandırmacı Anlayışa Göre Öğrenci

Strommen ve Lincoln, 1992 (Akt: Demir 2009), Tekin, 2007) ve Özden (2003)'e göre yapılandırmacı anlayışın öngördüğü öğrenci profilinde öğrenen öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılır. Derse karşı ilgilidir, ön hazırlık yapar. Konu ile ilgili neler bildiğinin farkındadır. İlgi alanına göre konuyu seçer, konuyu keşfetmek için tahmin ve hipotezler oluşturur. Bilgiyi etkin olarak zihninde kendi kavramları ile yapılandırır. Diğer öğrenenleri rakip olarak görmez, işbirliği içinde öğrenmelerini arkadaşlarıyla birlikte yapılandırır. Diğer öğrenenlere karşı saygılıdır, fikirlerine değer verir. Arkadaşlarının fikirleri ile alay etmez. Etkin olarak edindiği bilgiyi transfer edebilir, bilgiyi paylaşır. Öğrenme sürecinin başından sonuna kadar aktiftir. Yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahiptir. Yaratıcılık becerisi ile günlük hayatta var olan nesnelere kimsenin düşünemediği şekilde düşünür ve kullanır.

Yaşar (1998)'a göre yapılandırmacı sınıfta öğrenci, bilgiyi yapılandıran ve sürece aktif olarak katılan bir role bürünür. Öğrenci kendi öğrenmelerini kendisi kılavuzlar. Öğrenci öğrenme materyallerini kendisi üretmeye çalışır, bu nedenle öğrencinin derse olan ilgisi artar, dışa bağımlılığı azalır. Sorumluluklarının bilincinde, işbirliğine ve eleştiriye açık, kendiyi barışık bir roledir. Grupla çalışmaya isteklidir, çeşitli materyalleri kullanarak öğrenme faaliyetlerinde bulunur, teknolojiyi etkin kullanır, bilgileri sorgular, yeterliliklerinin farkına varır, eksikliklerini keşfeder, ona göre çözümler üretir.

MEB (2005), yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulan yeni eğitim programlarında tüm disiplinler için öğrenenlerin sekiz ortak beceriye sahip olmalarını ister. Bu beceriler; Türkçe'yi doğru, etkin ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik.

Ülgen (1994), Lin ve diğerleri (1996), Marlowe ve Page, (Akt: Şaşan, 2002) yapılandırmacı öğrenende bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamışlardır: Mücadeleci, meraklı, girişken, sabırlı, eleştirel düşünebilen, yorum gücü yüksek, bilgiyi zihninde inşa eden, öğrenme sürecinde etkin rol oynayan, iletişime açık, iletişim becerisi yüksek, fikirlerini tartışabilen, sabit fikirli

olmayan, etkileşim içinde, diğer öğrenenlerle birlikte öğrenen, araştırmacı, etkinliklere katılmaya istekli, öğrenmeleri için gayret sarf eden, problem çözme becerileri gelişmiş, öğrenmeleri için uygun kararlar alabilen, aldığı kararın sorumluluklarını yerine getiren, birincil kaynaklardan öğrenmelerini kılavuzlayan, inceleme araştırma becerileri yüksek, kendini ifade edebilen özelliklere sahiptir.

2.3.4. Yapılandırmacı Anlayışta Sınama Durumları

Yapılandırmacı anlayışa göre değerlendirme, sadece bir sonuç değildir, süreç hakkında öğrenene dönüt verir. Değerlendirmede amaç, öğrenenin ne kadar bilgi hatırladığını ölçmek değil; öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır. Değerlendirme sonuç odaklı değil süreç odaklıdır.

Yapılandırmacılıkta değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanarak uygulanır. Değerlendirme, öğrenmeye yardımcı bir araçtır, öğrenenlerin kazanımları ne kadar kazandıkları değil, nasıl kazandıkları ölçülmek istenir. Yazılı sınavlar, kısa cevaplı sınavlar, doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli, testler üst düzey düşünme becerilerini tam olarak ölçemez. Bu değerlendirme türleri sürecin tamamında değil bazı basamaklarında kullanılabilir. Değerlendirme, öznel ve esnekler. Öğrenenlerin hem kendilerini hem de birbirlerini değerlendirmelerine olanak sağlar. Öğrenciler ürün dosyaları hazırlar. Böylelikle öğrenme sürecinin başı ile sonu arasındaki kendi gelişimini görebilir. Performans değerlendirme, tümel değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo, problem çözme, proje, kontrol listeleri, öz değerlendirme, tutum ölçekleri, gözlem formları, kavram haritaları, yapılandırılmış gridler vs gibi sürece önem veren değerlendirme çeşitlerini kullanır. Değerlendirmede sadece öğrenilenleri hatırlamayı amaçlamaz, öğrenilenlerden yola çıkarak yorumlama, öğrenilenleri farklı problemlerde uygulama, öğrenmeleri kılavuzlama amaçlanır.

Şahin (2001) ve Semerci (2001)'ye göre yapılandırmacı değerlendirme-sınama durumları; öğrenmeleri doğrudan ölçebilen, sürece dayalı, sonuç odaklı olmayan, öğretmen-öğrenci işbirliğine dayalıdır. Klasik ölçme araçları yerine, alternatif ölçme araçlarını kullanır. Öğrenenler değerlendirme ölçütlerini öğretmenle birlikte hazırlarlar ve önceden bilirler.

2.4.EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞİŞTİRİLME NEDENLERİ

Dünyada bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak bilgi kavramı ve bilim anlayışı da değişmekte, teknoloji ilerlemekte, demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, tüm bu değişimlere ayak uydurabilmek için toplumların bireylerinden beklediği beceriler de değişmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim gerekmektedir (MEB, 2009).

Uluslararası arenada boy göstermek isteyen ülkemiz, eğitim sistemimizi revize ederek amacına ulaşmayı hedeflemektedir. Sistem içinde yetişen bireylerin üretime dönük fazla bir katkısının olmayışı, batıya doğru akan beyin göçünün engellenmek istenmesi, ezberciliğin olumsuz tarafları, toplumda gittikçe kaybolmaya yüz tutan milli-manevi değerlerin yeniden canlandırılma ihtiyacı, okulun hayatın kendisi olma iddiası eğitim programlarında değişiklik yapılmasının temel nedenleri olarak karşımıza çıkar. Sayran (2004), eğitim sistemimizde ciddi aksaklıkların olduğunu belirtir. 2003 OECD-PISA anketinin sonucunda metni okuyup anlama becerisi sıralamasında Türkiye'nin 38 ülke içinde 33. sırada yer alması eğitim sistemimizdeki sorunun boyutunu ortaya koyan bir veridir.

Program değişikliği ciddi bir iştir, altyapısının iyi hazırlanması gerekir. Okullar beklenen fonksiyonlarını yerine getirememektedir. Öğrenenler, öğretmenler okullardan şikâyet etmekte ve okula gitmek, hem öğrenci için hem de öğretmen için ızdırap olarak görülmektedir. Okullarda bireyler bilgi bombardımanına tutulmakta, birçok formül, tarih, kural ezberletilmektedir. Kalıplaşmış düşünceler, kalıplaşmış fikirler bireylere aktarılmaktadır. Verilen ödevler kopya olmaktan öteye geçmemekte, ödev adına kitaplar motamot defterlere kopyalanmaktadır. Okullar ve eğitim programları statükoyu temsil etmektedir. Yapılması gereken bireyin işine yarar ve günlük hayatta kullanılabilecek bilgilerin öğretilmesidir. Mesela, Malazgirt Savaşının sebep ve sonuçlarını maddeler halinde sayabilir miyiz? Newton hareket kanunlarını, türevi, integrali günde kaç kez kullanıyoruz? Ya da herhangi bir savaşın sebep ve sonuçlarını saymak, bir matematik formülünü bir çırpıda söylemek o kişinin tarihi, matematiği, fiziği vs iyi bildiğinin bir göstergesi midir? Ayrıca, eğitim

sistemimizde birçok sınav var. Yapılan sınavlar kimi zaman meslek edinmeye yönelikken kimi zaman da mesleki yeterliliği ölçmektedir. SBS, LYS, YGS, KPSS, YDS, ALES bunlardan bazılarıdır. Bilgiyi yorumlayamayan, yeni durumlara transfer edemeyen iletişim becerileri düşük birisi sadece sınavdan yüksek puan alarak iyi bir öğretmen olabilir mi? Ya da sadece mevzuat bilgisine sahip bireyin girdiği idarecilik sınavında tüm soruları doğru yanıtlaması onun iyi idareci olmasının bir göstergesi midir? Bu soruları çoğaltmak mümkündür.

Öğrenenler dünyayı kendilerine göre anlamlandırabilmek için kalıplaşmış fikirleri bir kenara bırakmalı ve çevrelerini kendi bakış açılarına göre keşfetmelidirler. Topluma fayda vermeyen ve bireylerin işine yaramayan kuram ve uygulamalar öğretilmemelidir. Bugün geçmişten farklıdır, yarın da bugünden farklı olacaktır. O halde bireyleri şimdi veya geçmiş için eğitmek yanlıştır. Bugünün ve geleceğin ihtiyaçlarına cevap veremeyen programlar terk edilmelidir. Sorun bilgi vermek veya bilginin kendisi değildir. Verilen bilginin sosyal hayatta karşılığının olmaması ve bilginin nerede, ne zaman, niçin kullanılacağına bilinmemesidir. Birey, öğrenme süreci ile yaptıklarının farkına varmalı ve davranışlarını akıllıca yönlendirebilmelidir. Bununla birlikte davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeli ve kendi kontrolünü kendisi yapmalıdır. Edebiyatı, matematiği, fiziği sadece kurallarını ezberlemek yerine anlamak, anladığını yorumlamak, öğrendiklerini günlük hayatta kullanmak daha çok işe yararlıdır.

Eğitim sistemi bu sorunlara cevap vermek durumundadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu sıkıntıyı gördüğü için 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren programlarımızın değişmesi gerektiğine karar vermiştir. Bu değişimin gerekçeleri dönemin Milli Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK (MEB, 2005) tarafından şöyle açıklanmıştır:

“Eğitim alanında büyük yenilikler yapmamızın nedeni ülkemizi milenyumun lider devletleri arasında görme isteğimizdir. Hedefimiz 2023! Devletimizin kuruluşunun 100. yılında her alanda gelişmiş, çağdaş bir dünya devleti olmak eğitimle mümkündür. Her alanda iyi yetişmiş, milli değerlere sahip,

evrensel niteliklerde becerilerini geliştirmiş insanlar yetiştirmek en büyük zenginliğimiz olacaktır. Bize göre okul hayata hazırlamaktan öte, hayatın kendisidir. Hayatın merkezine yerleşmiş bir okul anlayışı geliştirmenin yolu insanı eğitimin merkezine yerleştirmekten geçmektedir. Ayrıca çağın getirdiği yeni fırsatlara bağlı farklı seçeneklerde çok sayıda seçmeli ders de öğretim programına dâhil edilmiştir. Amaç çocuklarımıza gelişmiş dünyanın sahip olduğu standartlarda okul ve eğitim ortamları sunmaktır. Millî Eğitim Bakanı olarak yeniliğe açık, geleceği kurgulayan, öğrencilerinin hayallerini gerçekleştirmek için gece gündüz çaba gösteren sevgili öğretmenlerine, okul yöneticilerine, rehberlik anlayışı içinde denetim yapan eğitim müfettişlerine ve illerinde tüm eğitim süreçlerinin liderliğini yapan il/ilçe milli eğitim müdür ve yardımcılara teşekkür ederim.”

Dönemin İlköğretim Genel Müdürü Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN, “Bugün evrende sürekli değişen bir düzenin olduğu anlayışı hâkim. Bilimsel bilginin, kişiye, yere ve zamana göre anlam kazandığını düşünüyoruz. Bu nedenle, bilimsel bilginin değişmeyeceklermiş gibi saklanması anlamı kalmadı. Evreni algılamamız değişti; eğitim felsefemiz de değişti. Bu nedenle bilimsel bilgilerin değişmezmişçesine ezberletilmesinin de bir anlamı kalmadı. Bugün üretilen bilgi dijital olarak kaydediliyor ve elektronik ortamlarda saklanıyor. Bilgiye erişmek isteyenler internette sörf yapıyor, dijital kopyalarını ceplerinde gezdiriyor. Bugün aranan yetenek bilgiyi işleyebilmek ve anlamlandırabilmek.” diyerek programlardaki değişimi izah etmeye çalışmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretimde program değişikliğinin gerekliliği Karip (2005) tarafından 14 maddede ortaya konulmuştur:

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme-öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi artırmak ve eşitliği sağlamak,

3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
5. Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
6. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların 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 ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
11. Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
14. Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

TTKB (2004) sözü edilen programların yeniden düzenlenmesini aşağıda verilen referans çerçevelerine oturtmuştur:

“Yeni öğretim programları ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlaki birikimini ve katılımını motivasyon kaynağı olarak görür ve Atatürk’ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek

devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele alır. Yeni öğretim programları dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmeleri ikinci referans noktası olarak ele alır. Türkiye, Avrupa Birliği'ne üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkaran ve adımları atan ülke olarak çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu nedenle yeni öğretim programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder. Yeni öğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans olarak kabul eder. PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası araştırmaların ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınır.”

2.5. GELENEKSEL ANLAYIŞ İLE YAPILANDIRMACI ANLAYIŞIN KARŞILAŞTIRMASI

Aydın (2012)'a göre yeni çıkan her kuram meşru zemine oturabilmek için kendini eskisi ile kıyaslar. Yeni kuramın ortaya çıkmasındaki amaç eskinin egemenliğini kırmak, eksikliklerini ve yanlışlarını düzelterek yeni bir anlayış geliştirmektir. Fakat geleneksel anlayış ile yapılandırmacı anlayışı sürekli karşılaştırmak ve birini diğerinden üstün görmek anlamsız ve gereksizdir. Burada kullanılan geleneksel teriminden davranışçılığı esas alan kuramlar; çağdaş kuram teriminden ise yapılandırmacı anlayışı esas alan kuramlar kastedilmektedir. Yapılan karşılaştırmaların amacı, iki kuramın temel bileşenlerini ve aralarındaki farkı ortaya koymaktır. Çünkü öğrenme kompleks bir boyutu ifade eder, türlere ayrılmamalıdır. Şartlara göre hem davranışçı kuramdan hem de yapılandırmacı kuramdan faydalanılabilir. Bir kuramı idealize edip diğerini karikatürize etmek doğru bir yaklaşım değildir. Önemli olan uygulanan kuramın bireylerin öğrenmelerindeki işlevselliğinin ortaya konulmasıdır.

Aydın (2012) ve Yurdakul (2010)'a göre geleneksel kuramlar nesnelcidir, bilginin bireyden bağımsız olduğunu ve sabit bilgilerin bireylere aktarılmasını

savunurlar. Nesnel bilgi öğrenilmelidir ve nesnel koşullarda tecrübe kazanılmalıdır. Öğrenilenlerin ölçüsü davranışlardır. Biliş ve duyuş içsel bir süreç olduğu için nesnel gözlemin konusu olamaz. Gerçek sabittir, değişmez. Geleneksel anlayış, değişen dünyayı durağan olarak kabul eder. Nesnel bireyler tarafından bilinebilir. Aklın görevi, gerçeği öğrenmek, tanımlamaktır. Bilginin ezberlenmesi esastır. Sınıflarda, ders kitapları temel öğretim aracı olarak görülür, öğrenciye verilecek bilgiler ve öğrenmenin sınırları önceden belirlenmiştir. Dersler arasında yatay veya dikey ilişki yoktur ve dersler birbirinden bağımsızdır. Öğretmen bilgi ile donanmıştır, bilgeliğin başlıca temsilcisidir, bilginin ve otoritenin kaynağıdır, bilgiyi öğrencilere aktarmakla görevlidir. Öğrenci ise, içi boş bir kap gibidir, bilgi pompalaması yapılarak doldurulması gerekir. Öğrenci öğrenme sürecinde pasiftir. Sınıflar sabit sıralar vardır. Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında iletişim sınırlı ve katıdır, birlikte öğrenmenin yerine yarışmacı, rekabetçi bir ortam vardır. Öğrenenlerin sadece gözlenebilir davranışları ölçülür ve öğrenenler buna göre değerlendirilir.

Dewey (Çev:Akıllı: 2011) geleneksel eğitimin özelliklerini şöyle sıralar: Geleneksel eğitimde okul, kültürel mirasın aktarılmasını sağlar. Öğrenme-öğretim etkinlikleri öğrencilerin gelecekte başarılı olmalarını sağlamak amacıyla verilen bilgilerden oluşur. Öğrenciler uslu, dışarıdan kontrol edilen, almaya eğilimli ve itaatkâr olmalıdır. Ders kitapları geçmişin bilgilerini içerisinde barındırır.

Çağdaş kuramlar bireyselliği ve bireyselliğin geliştirilmesini ön plana çıkarır. Okul toplumun sorunlarını çözmek için vardır. Bireylere zengin öğrenme ortamları hazırlanarak onların deneyim kazanarak öğrenmeleri için fırsatlar sunulur. Yaşanılan “an”ı en iyi şekilde değerlendirme ve ondan en iyi şekilde faydalanma düşüncesi hakimdir. Bireylerin dışarıdan kontrol edilmesini reddeder, onun yerine içsel kontrol mekanizması oluşturmayı ister.

Çağdaş kuramlar öğrencilerde özdenetim gücünü yükseltmek ister. Birey kendi kararını kendisi vermeli, öğrenme sorumluluğunu kendisi üstlenmelidir. Öğretmen öğrencilerin zihinsel faaliyetlerinde rehber konumundadır. Deneyim öğrenme etkinliklerinin olmazsa olmazlarından. Ancak öğretmenler,

deneyimlerin bireylerin öğrenmelerinde istenilen etkiyi göstermesi için geçmişteki yaşantıları içinden işe yarar olanları seçmelidir.

Çağdaş kuramlar öğrenme-öğretme etkinliklerinde, daha çok duyu organına hitap eder. Bilgi öznedir ve birey tarafından anlamlı hale getirilmelidir. Öğrenci merkezlidir. Öğrenme bireye özgüdür ve öğrenme sonuçları önceden kestirilemez. Süreç temelli değerlendirme esastır. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında etkileşim ve iletişim yoğundur. Öğretmen öğrenenlerin kendilerini gerçekleştirmelerinde onlara yardım eder. Aynı zamanda ayrıştırmaya dayalı eski eğitim amacı yerini birlikteliğe, bütünleştirmeye bırakır.

Fosnot (2005) (Çev: Durmuş, 2007) yapılandırmacı kuramı benimseyen öğretmenin “Ben nasıl öğretim?” sorusu yerine “Öğrenci nasıl öğrenir?” sorusuna yanıt aradığını söyler. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen sınıflarda, öğrenenler birincil bilgi kaynaklarına yönlendirilerek ilk elden yaşantılar kazanır. Öğrenenler sorunlara ait çözüm yollarını kendileri üretirler ve önceki öğrenmelerle sonraki öğrenmeler arasında ilişki kurarlar. İçerik önceden belirlenmez. Dersler yatay ve dikey ilişkilerle birbirleriyle bağlantılıdır. Sınıflarda demokratik bir hava vardır, öğretmen öğrencilerle birlikte sınıfı yönetir, öğrenenlere rehberlik eder. Öğrenenler araştırma-inceleme yaparak bilginin kaynağına ulaşır ve birincil kaynaklara yönelir. Öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlenir, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi öğrenmelerini kılavuzlar. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş sınıflarda sınıf düzeni öğrenenlerle birlikte planlanır. Sınıflar dersin özelliğine, içeriğine ve öğrenen seviyesine göre düzenlenir. Öğrenci, öğrenme sürecine aktif olarak katılır. Öğrenenler arasında işbirliğine dayalı, grup etkinlikleri planlanır. Öğrenenler birbirleriyle yarışmaz. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş eğitim ortamlarında sadece sonuca bakılarak değerlendirme yapılmaz. Öğrenme süreci de değerlendirmede göz önünde bulundurulur. Klasik sınavlar yerini portfolyalara, öz değerlendirme formlarına, rubriklere, yapılandırılmış gridlere bırakır.

Davranışçılık ile yapılandırmacılığı şöyle karşılaştırabiliriz:

Temel Öğe	Davranışçı yaklaşım	Yapılandırmacı yaklaşım
Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> • Bireyden bağımsız, • Nesnel gerçekliğe dayalı, • Öğretenden öğrenene doğru aktarım, • Günlük hayattan bağımsız, • Ezberlenebilir, 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi, kişisel anlama sahip, bireye özgü, • Birey tarafından inşa edilen, • Öznel gerçekliğe dayalı, • Bireyce ulaşılan, • Günlük yaşamla iç içe,
Öğretmen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bilgi veren, ➤ Otoriter, ➤ Temel kaynak ➤ Öğrenme etkinliklerini öğrenenden bağımsız planlar, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rehber, ➤ Öğretim lideri, ➤ Öğrenciyle birlikte öğrenen, ➤ Öğrenmeleri organize eden,
Öğrenci	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bilgiyi depolayan, ✓ Bireysel çalışma, bireysel başarı, ✓ Pasif, Rekabet eden, ✓ Ezberci, ✓ Dışsal güdüleme ağırlıklı, 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bilgiyi inşa eden, ✓ Kendi öğrenmelerinden sorumlu, ✓ Aktif, ✓ Diğer öğrenenlerle birlikte öğrenen, ✓ İçsel güdüleme ağırlıklı,
Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tümevarımcı, ▪ Sınıf içi formal ilişkilere dayalı, ▪ Konunun ne olduğunu bilme, ▪ Davranış değişikliğine dayalı, ▪ Müfredata sıkı sıkı bağlılık, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tümdengelimci, ▪ İnfomal ilişkilere dayalı, ▪ Olayların niçini ile ilgili, ▪ Öğreten-öğrenene inisiyatif kullanma hakkı tanıyan, ▪ Durumsal, ▪ Yerel,
Hedef	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Önceden belirlenmiş, ❖ Davranış olarak ifade edilen, ❖ Bireyden bağımsız, ❖ Ön öğrenmelerden kopuk, 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Esnek, ❖ Kazanım olarak ifade edilen, ❖ Bireyin ilgi, ihtiyacına göre, ❖ Ön öğrenmelere dayalı,
İçerik	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Kitaplarla sınırlı, ✚ Günlük yaşamdan bağımsız, ✚ Daha az duyu organına hitap eden, ❖ Ne sorusuna cevap veren, ❖ İkincil kaynaklara dayalı, ❖ Geçmiş bilgilerin tekrarı, 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Okul dışına taşan, ✚ Günlük yaşamla ilişkili, ✚ Birincil kaynaklara dayalı, ✚ Daha çok duyu organına hitap eden, ✚ Yeni durumlara transfer edilen, ✚ Esnek, değiştirilebilir

(Şekil 4'ün devamı)

Eğitim durumları	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Daha az duyu organı, ❖ Etkileşime kapalı, ❖ Çevreden bağımsız, ❖ Sunuş yoluyla öğretim ağırlıklı, ❖ Öğrenen pasif, ❖ Statik sınıf düzeni, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Daha çok duyu organına hitap eden, ❖ Öğrenenler arası iletişim yoğun, öğrenenler aktif, ❖ Birincil kaynaklara dayalı, ❖ Çevre ile iç içe, ❖ Etkinlik temelli, ❖ Değişken sınıf düzenleri,
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sonuç odaklı, Klasik testler,hatırlamaya yönelik, ❖ Önceden belirlenmiş kesin ölçütlere dayalı, ❖ Öğrenenden bağımsız, ❖ Bilgiyi ölçme, ❖ Kapalı uçlu sorulara dayalı, ❖ Tek ve kesin cevaplı sorular 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Süreç odaklı, ❖ Yapılandırılmış testler, ❖ Portfolyolar, ❖ Öğrenene dayalı, ❖ Yeteneği geliştirme amaçlı, ❖ Açık uçlu sorulara dayalı, ❖ Üst düzey zihinsel etkinlik içeren,

Şekil 4 Davranışçılık ile Yapılandırmacılığın karşılaştırılması

2.6.ÜLKEMİZDE UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMLARI

Ülkemizde ilköğretim programları 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı anlayışı esas alarak değiştirilmiştir. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar ülkemizde birçok eğitim programı uygulanmıştır. Turan, (2000) ile Ünal, Çostu ve Karataş (2004)'in bildirdiğine göre, Cumhuriyetin ilk yıllarında diğer alanlarda olduğu gibi eğitim sisteminde de yeniden yapılandırma çalışmaları başlatılmıştır. İlk dönem eğitim programlarımız milli, laik ve merkezîyetçi bir görünüm arz eder. Eğitim sistemimizi yeniden yapılandırmak için yabancı eğitimcilerden faydalanılmak istenir. Bu amaçla, John Dewey Türkiye'ye davet edilmiş ve kendisinden eğitim sistemimize ışık tutacak bir rapor hazırlaması istenmiştir. Dewey hazırlamış olduğu raporda, toplumun yapısına uygun, ihtiyaçları karşılayabilecek ve onlara cevap verebilecek bir programın gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Akyüz(1997)'ün belirttiğine göre, 3 Mart 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülkemizdeki tüm eğitim-öğretim kurumları Maarif Vekâleti (Milli Eğitim Bakanlığı)'ne bağlanmıştır. Hemen akabinde tüm okullar için yeni müfredatların belirlenmesi ihtiyacı hasıl olmuştur. Yeni müfredat oluşturulurken cumhuriyet rejiminin ideali olan insan yetiştirmek hedeflenmiştir. Dönemin Maarif Nazırı (Eğitim Bakanı) Vasıf ÇINAR, 1924 tarihli genelgesinde eğitim-öğretimin temel amaçlarını şöyle özetlemektedir: Eğitim milli esaslara dayandırılmalıdır. Okullarda uygulanacak eğitim programları ideal insan tipine uygun yetiştirilmelidir. Eğitim ve öğretim Cumhuriyet ülküsünü temel dayanak kabul etmelidir. Okullarda uygulamalı ve işe yarar öğretim yapılmalı, beden-zihin gelişiminde denge sağlanmalı ve toplumun ve ailenin ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

Yüksel (2003), Cumhuriyet Döneminin ilk eğitim programının “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” olduğunu söyler. 1923 yılında, I. Heyeti İlmîye’de kararlaştırılan ilkokulların 6 yıllık öğrenim süresi, 1924 yılında toplanan II. Heyeti İlmîye’de 5 yıla indirilmiştir. Programda, kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı ders dağıtım çizelgeleri oluşturulmuştur. İlk okuma yazma yönteminde, öğretmenlere inisiyatif hakkı verilmiş, ses veya cümle yöntemini seçmede öğretmen özgür bırakılmıştır. Ancak harflerin öğretilmesinde alfabetik sıranın izlenmemesi ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak kelimelerin anlamlı olması gerektiği kararlaştırılmıştır.

Başar (2004)'ın belirttiğine göre, 1924 programında haftalık ders saati sayısı 26 olarak belirlenmiştir. Ders isimleri değiştirilmeyerek önceki isimler kullanılmaya devam edilmiş ancak bazı dersler tek isim altında birleştirilmiştir. Dersler arasında ilişkilendirme yoktur. Eğitim programındaki anlayış, Cumhuriyet öncesi eğitim programından Cumhuriyet sonrası eğitim programına doğru bir geçiş şeklindedir. Amaçlar ders ders belirlenmemiş, genel amaçlar şeklinde düzenlenmiştir. Milli, merkeziyetçi ve laik eğitim programları oluşturularak halkın okuryazarlık oranını artırmak amaçlanmıştır. Programdaki eğitim durumları, 1913 tarihli “Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkıtı” ile 1915 tarihli “Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi” ve son olarak 1924 tarihli “İlkmektep Müfredatı”nda belirlenen yöntem ve tekniklere göre düzenlenmiştir.

Bu talimatnamelerde, derslerin öğrencinin seviyesine göre işlenmesi, yeterli alıştırmaların yapılması, öğretimin somutlaştırılması, doğaya karşı sevgi duyma ve duygusal gelişimin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Program 1926 yılına kadar uygulanmıştır.

Başar (2004)'in belirttiğine göre, 1924 programı ihtiyaçlara cevap veremez olunca, Atatürk, dönemin eğitimcileri ile yurt dışından getirilen uzmanlardan oluşan bir komisyon kurmuş, komisyon çalışmaları sonucu 1926 programı oluşturulmuştur. J. Dewey, hazırladığı raporda, mevcut eğitim programının eksikliklerini tespit etmiş ve bu eksikliklerin giderilmesi için çözüm önerileri sunmuştur. Dewey'in raporunda, okulların bir hedef belirlemesi gerektiğine vurgu yapılmış ve belirlenecek hedefin çağdaş dünyaya uyum sağlayıcı nitelikte olması gerektiği belirtilmiştir. Okullara toplumsal değişimin öncüsü olma misyonu yüklenmiştir. Programların bölgesel şartları gözlemlemesi gerektiği, okullaşma oranının artırılması hususları belirtilmiştir. Maarif Vekaleti tarafından ilkokulların sorunlarını çözmek için üç komisyon kurulmuştur. Bu komisyonlar, çalışmaları neticesinde "Usul-i Tedris Rehberi" adlı bir kitap hazırlamışlardır. Ayrıca Rusya, Fransa, Almanya, İtalya, Amerika ve İngiltere gibi dönemin eğitimde güçlü kabul edilen ülkelerinin eğitim programları incelenmiş, İsviçre, Rusya, Fransa ve Almanya'nın eğitim programları Türkçeye çevrilmiştir.

Fer(2005) ve Gözütok(2003), 1926 eğitim programının III. Heyet-i İlimiye'de ele alınan konular ışığında dönemin Maarif Nazırı Necati Bey'in talimatlarıyla hazırlandığını belirtmişlerdir. Okulların fiziki yapısının gözden geçirilmesi, öğretmen kadrolarının düzenlenmesi ve öğretmen yeterliliklerinin artırılması, meslek dışında görevlendirilen öğretmenlerin programa uyumunun sağlanması dönemin önemli eğitim sorunlarıdır. Yeni program hazırlanırken, kişilere göre değişmeyen, belli standartları içinde barındıran ve süreklilik arz eden bir program oluşturulmak istenmiştir. Programın temel ilkeleri, güncellik ilkesine dayalı, bölgesel farklılıklara dikkat eden, çocuğa göre ve yaşama yakın olmasıdır. Daha önce ilkokul birinci sınıftan beşinci sınıfa kadarken 1926 programı ile ilk üç sınıf birinci evre, 4 ve 5. sınıflar ikinci evre olarak belirlenmiştir. Yöntem ve teknikler gözlem, inceleme-araştırma, serbest talebe

faaliyetleri ve iş ilkesi olarak belirlenmiştir. Dersler kız ve erkeklere göre bazı farklılıklar içerir. Zaman çizelgesi, 40 dakika ders, 15 dakika teneffüs ve bir buçuk saat öğle arası olacak şekilde düzenlenmiştir. Programda Hayat Bilgisi dersi mihver ders olarak belirlenmiştir. Bu programın en belirgin özelliği toplu öğrenime dayalı olmasıdır. 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile okullar dört kategoriye ayrılmıştır. Buna göre şehir yatılı ve gündüzlü okulları ile köy yatılı ve gündüzlü okulları okul türleri olarak belirlenmiştir. Şehir okulları beş yıl; köy okulları üç yıldır. 1939 yılındaki değişiklik ile köy okulları da beş yıla çıkarılmıştır. İlgili kanun ile ilkokul tüm öğrenciler için parasız ve zorunludur. Programda bir başka farklılık 1928 Harf İnkılâbının programın uygulama süresinde ilan edilmesidir.

Gözütok (2003), 1926 yılında, eğitim alanındaki çalışmaların takip edilmesi, bilimsel esaslar çerçevesinde kararlar alınması amacıyla Talim ve Terbiye Kurulunun oluşturulduğunu söyler. Necati Bey, Talim ve Terbiye Kurulunun yönetmeliğini de çıkarmıştır. Kurulun görevleri, eğitim-öğretim işleri için yönetmelikler çıkarmak, eğitim yasaları hazırlamak, programlar oluşturmak ve okutulacak ders kitaplarını belirlemek olarak tayin edilmiştir. 1928 yılında “Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun” adlı bir tasarı hazırlanmıştır. Bu tasarinin hazırlanmasındaki amaç maarif sisteminin on yıllık politikalarını belirlemek ve maarif sistemindeki gelişmeleri organize etmektir. 1930 yılında da köy okulları için “Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı” hazırlanmıştır.

1926 programının genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- a. İlkokul öğretiminin iki devreye ayrılması,
- b. Yurt içi ve yurt dışından gelen eğitimcilerin program hazırlamada etkin rol alması,
- c. Gelişmiş ülkelerin programlarının incelenmesi ve çeviri programların yapılması,
- d. Cumhuriyet Döneminin ilk kapsamlı programı olması,
- e. Yeni harflerle yapılmış ilk program olması,
- f. Programın tanıtımı için çeşitli kursların açılması,
- g. İlk devrede tek kitap, ikinci devrede çoklu kitap anlayışına geçilmesi,

- h. Köy okulları için ayrı bir müfredat programı hazırlanması,
- i. Dersler arasında ilişkilendirmeye olanak sağlaması,
- j. Dersleri sosyal hayatla ilişkilendirebilmek için “Hayat ve Yurt Bilgisi” dersinin müfredata girmesi,
- k. Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesinin ön plana çıkartılması,
- l. Eğitim programlarını, ders kitaplarını belirlemek için Talim ve Terbiye Kurulunun kurulması,
- m. Öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi,
- n. Her dersin amacı ile öğretiminde kullanılacak metodunun ana hatlarının belirtilmiş olması,

Şahin(2009)' e göre 1936 programları, yeni kurulan Türk devletinin yapısına uygun inkılapların tamamlandığı bir dönemde hazırlanmış olmasından dolayı önemlidir. Program konu alanı merkezli bir programdır. Programda Cumhuriyet Halk Fırkasının belirlediği ulusal eğitim programına uygun cumhuriyetçi, ulusçu, laik ve devrimci bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. İşbirliğine dayalı, çocuğun ilgisine göre belirlenen, somut, yakından uzağa, basitten karmaşığa ilkeleri esastır. İkinci kademedede ders ve konular arasında ilişkilendirmeye olanak tanınmıştır. Yıllıklarında okul ve sınıf sergileri ile öğrencinin yıllık çalışmaları sergilenecek, böylelikle okul ile toplum arasında ilişki kurulacaktır. Bu program yeni devletin görüşlerini ve ideolojisini tanımlıyordu. 1926 programının değişmesinde iki önemli neden vardır: Dünyada meydana gelen sosyal, bilimsel ve teknik değişikliklerden dolayı programın eskimesi ve ortaokula gidemeyecek çocukların sosyal hayata uyum becerileri kazanmalarına yardım edecek gerekli donanımı kazandırma ihtiyacı.

Cicioğlu (1985), 1936 programında haftalık ders saatinin 26 saat olarak belirlendiğini söyler. Programda bazı derslerin ismi değiştirilmiştir. Programda ezbercilik bir yana bırakılmıştır. Her derse ait hedefler belirlenmiştir. İlkokullar için ilk defa eğitim-öğretim ilkeleri belirlenmiştir. 1936 programına göre belirlenen eğitim-öğretim ilkeleri şöyle sıralanabilir: Millilik, gerçeklik, bilimsellik, açıklık (ayanilik), toplu tedris, anlatım, sanat, mahallilik.

Milli Eğitim Bakanlığının 1953 baskılı kitabında belirtildiği üzere, 1936 programını uygulayacak öğretmen yetiştirme düşüncesi sonucu Köy Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Kanunla kurulmuştur. Enstitülerin ilk resmi öğretim programı 1943 yılında uygulanmıştır. Köy Enstitüleri ilkokuldan sonra başlayan 5 yıl süreli yeni eğitim kurumlarıdır. 5 yıllık süre içinde toplam 114 hafta genel kültür dersleri, 58 hafta ziraat ders ve çalışmaları, 58 hafta teknik ders ve çalışmaları yapılmaktadır. Bir haftada verilen derslerin dağılımı şöyledir: Genel kültür dersleri: Her sınıfta 22 saat, Ziraat dersleri ve çalışmaları: Her sınıfta 11 saat. Teknik dersler ve çalışmalar: Her sınıfta 11 saat.

Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı (2000)'ya göre, 1926 programında benimsenen ve Hayat Bilgisi dersinin mihver ders olarak kabul edildiği toplu tedris anlayışı, 1936 eğitim programı ile terk edilmiştir. Dördüncü sınıftan itibaren dersler branşlarına ayrıştırılmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde harf yöntemi yerini cümle yöntemine bırakmıştır. Dersler sadece düz anlatım yerine iş ilkesine göre işlenmeye başlamıştır. Derslerde görsel ders araç-gereçlerinden faydalanmak istenmiştir. Dersler somutlaştırılarak öğretmenin öğrencilere kılavuzluk yapması istenmiştir. Bu dönem içinde 1936 yılında Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı hazırlanmıştır. Programda belirtilen "taslak" kavramı programın deneme amaçlı oluşturulmuş olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen ihtiyacı için 1937 yılında çıkarılan "Köy Eğitimcileri Kanunu" ile okullara eğitimci yetiştirilmek istenmiştir. Askerliğini onbaşı veya çavuş olarak yapanlardan ve iyi derecede okuma yazma bilenlerden seçilen kişiler, kurslarla "eğitmen" olarak yetiştirilmiştir. 1939 yılında toplanan "I. Maarif Şurası"nda üç yıllık ilkokullar beş yıla çıkarılmıştır. 1939 yılında Köy Okullar Program Projesi uygulamaya konmuştur. Köy okulları için hazırlanan müfredat programında gerekli incelemeler doğrultusunda köye özel bir program hazırlanmıştır. 1939 Köy Okulları Projesinde, okullar yarım gün ders yapacak şekilde düzenlenmiştir. Böylelikle çocuklar hem eğitim-öğretimlerini aksatmayacaklar hem de ev işleri için ailelerine yardım edeceklerdir.

Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak (2003) ile Arslan (2000), 1936 ilkokul programının özellikleri şu şekilde özetlerler: Cehaletle mücadele,

öğrenciyi motive etme, sınıf etkinliklerine tüm öğrencilerin etkin katılımını sağlama, ezberciliğe izin vermeme, sağlam karakterli ve Cumhuriyet rejimini benimseyen vatandaşlar yetiştirme, bireylerin duygusal, bedensel ve zihinsel gelişimini destekleme, milli tarih ve milli dili geliştirme ve sevdirmeye, öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat etme, okullarda işe yarar bilgileri öğretme, toplu öğretime dayanma, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmamaktır.

1936 programının eksikliklerini gidermek ve beş sınıflı köy okullarının ihtiyaçlarına göre bir program hazırlamak için 1945 yılında yeni eğitim programları hazırlama çalışmalarına başlanmıştır. Gözütok, (2003)'ün belirttiğine göre, 1944 yılında şehir ve köy okullarının birleştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda öğretmenlere bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları dışında, ilköğretim müfettişleri, Millî Eğitim Müdürlerinden görüşlerin alınması ve bu kişilerden oluşan komisyon tarafından incelemeler yapılması, 1948 programının bilimsel bir tabana oturtulma amacına uygun hareket edildiğini göstermektedir.

MEB (1991), 1949 tarihinde toplanan VI. Millî Eğitim Şûrası'nda; Köy Enstitüleri ile öğretmen okullarının birleştirilmesi, ortaokullardaki eğitim-öğretimin anlayış ve uygulanış bakımından ilkokullara yakınlaştırılması ve iki kurum arasında amaç birlikteliğinin ve uyumun sağlanması kararlaştırılmıştır. 19 Haziran 1942 yılında 4247 sayılı Köy Okulları ve Teşkilatı Kanunu ile oluşturulan okullar şu şekildedir:

- 1- Eğitimci köy okulu,
- 2- Öğretmen köy okulu (3 yıllık),
- 3- Öğretmen ve eğitimci köy okulu (5 yıllık),
- 4- Yatılı ve gündüzlü köy bölge okulu (5 yıllık),
- 5- İlkokul ile köy ve meslek okulu (9 yıllık),
- 6- İlkokul mezunu ve yetişkinler için açılan okullar,

1948 programından önce köy ve kentlerde farklı eğitim programları uygulanmaktaydı. 1948 programı bu ayrımı ortadan kaldırmanın yanında, günün şartlarına göre yeniden düzenlenen bir program olma özelliğini taşır. Çocuk gelişimi hakkında tanıtıcı bilgiler veren bir broşür de programa eklenmiştir.

Ayrıca Başar (2004) ve Tertemiz (2000)'in belirttiğine göre, 1948 programı, 1968 yılına kadar uygulandığı için cumhuriyet tarihinde uygulanan en uzun program olma özelliğine sahiptir. Programda haftalık ders saati sayısı 26'dır.

Karagöz'ün (1965) belirttiğine göre, 1948 programında Milli Eğitimin amaçları; iyi vatandaş olmak için "toplumsal", birey olarak "kişisel", sosyal varlık olarak "insanlık ilişkileri", ekonomik olarak "ekonomik hayat" olmak üzere dört ana başlıkta toplanmıştır. 1948 programı "bilgi" öğretimini esas alır. İçerik yoğundur ve öğrenilmesi gereken konular fazladır. Öğrenmeyi zihinsel bir eylem olarak kabul eder. Programda duyuşsal ve devinişsel alanlar ihmal edilmiştir. Bu programın bir eksikliğidir. Program, ders çeşitliliğine önem vermiş, öğrenci düzeyinin üstünde öğeleri içinde barındırmıştır. Dersler arasında ilişkilendirmenin olmayışı, bilgi öğretimini ön plana çıkartması bireysel farklılıklara önem vermemesi programın bir başka eksikliğidir. Program esnekliğe yer vermemiştir. Köylerde tarım dersleri altı, diğer dersler yirmi saat olarak belirlenmiştir.

Arslan (2000)'a göre, 1948 programının hazırlanmasında çağdaş topluma adapte olmak, teoriden ziyade pratikle donanmış bir program oluşturmak amaçlanmıştır. Program çok partili döneme geçişin sağlandığı bir dönemde uygulamaya konulmuştur. Bireylere kendini ifade etme becerisi kazandırma, bireysel farklılıklara, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat etme, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi amaçlama programın özellikleridir.

Tekışık (2000), 1948 Programı uygulanırken V. Milli Eğitim Şurasının toplandığını söyler. 1953 yılında toplanan bu şurada ilköğretim programlarının yeniden değerlendirilmesi kararı alınmıştır. Şuranın bir başka önemli kararı ise, uygulanması düşünülen programların daha önceden denenerek geliştirilmesi gerektiğidir. Şurada, programların günün gereklerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması, ders kitaplarının ve kaynak eserlerin iyi seçilmesi, programların pilot uygulama yapılarak denemelerden sonra uygulamaya konulması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla, 1968 programına hazırlık olacak 1962 İlkokul Programları Taslağı hazırlanmıştır. 1968 programı altı yıllık pilot uygulamalardan sonra hayata geçirilmiştir.

MEB (1991), 1961 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununu çıkarmıştır. Kanun ile birlikte bazı okullar zorunlu (ilköğretim, yetiştirici ve hazırlayıcı sınıflar, kurslar) bazıları isteğe bağlı (okul öncesi, tamamlayıcı kurslar) olarak belirlenmiştir. 1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim Şura'sında, bir taslak program belirlenmiştir. Bu taslak program önce 14 ilde, daha sonra ülkenin tamamında belirlenen pilot okullarda denenmiş, 1968-1969 eğitim-öğretim yılından itibaren de ülke çapında tüm okullarda uygulamaya başlanmıştır.

MEB (1997), 1968 Programında ilkokulun eğitim-öğretim ilkeleri şu şekilde belirlenmiştir: İlkokul milli bir eğitim kurumudur ve gerçek bir topluluktur. İlkokullarda çocuğa görelilik ilkesi göz önünde bulundurulmalı, öğrenenlerin etkinlik yapmalarına olanak tanınmalıdır. Hayatilik, yaparak yaşayarak öğrenme, yakından uzağa, öğrenene görelilik ve öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimi sağlama kullanılacak yöntem ve tekniklerdir. Çocukta büyüme ve gelişme süreklidir. Çocuk bir bütün olarak kabul edilmelidir. Öğrenenlerde bilimsel metotlara göre çalışma yapma, Öğrencilere kendini ifade etme becerileri kazandırma, okula ve derslere karşı motivasyon sağlama, ahlak kurallarını öğretmede somut örneklik ilkesi benimsenmelidir. Dersler arası ilişkilendirme yapılmalıdır. Okul-aile işbirliğinin sağlanması gerekir. Eğitimde rehberlik önemlidir. İlk üç sınıfta toplu öğretim ilkesini uygulamak esastır.

Arslan (2000)'a göre, ilk üç sınıfta yapılan toplu öğretim ilkesi 4 ve 5. sınıflarda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri "sosyal bilgiler" olarak; tabiat ve tarım dersleri "fen ve tabiat bilgisi" olarak birleştirilerek programa girmiştir. Programda derslerin genel amaçları belirlenmiş, sınıf düzeyine göre özel amaçları belirtilmemiştir. Yine amaçlarda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda sistematiklik taşımadığı görülmektedir. Program içinde yer alan dersler için ders saati sayısı, günlük çalışmalara ait örnekler ve çizelgeler verilmiştir. Programın içinde araç-gereçlerle ilgili bir bölüm oluşturulmuştur. Değerlendirme boyutunda, günlük değerlendirmeler, ara değerlendirmeler, ünite, yıl sonu değerlendirmeler ile öğrenci için yeri ve zamanı geldikçe farklı şekillerde ölçme değerlendirme yapılması istenmiştir. Ancak programda değerlendirme adı altında bir başlık açılmamıştır. Program, birçok yeniliği

beraberinde getirmiştir. Ünite, konu işlenirken hazırlık, planlama, küme çalışmalarına önem verme, araştırma, inceleme gibi yenilikleri eğitim sistemine taşımıştır. Milli eğitimin amaçlarının dışında ilköğretimin amaçlarının belirlenmiş olması, ikinci kademedeki tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin “toplum ve ülke incelemeleri”; tabiat bilgisi, tarım ve aile bilgisi derslerinin “fen ve tabiat bilgisi” olarak birleştirilmesi 1968 programının yeniliklerinden birkaçıdır.

Kalaycı (2004), programı uygularken öğretmenlerin çocuklara yaklaşım tarzının değişmesi gerektiğini söyler. Öğretmen, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat etmelidir. Derslerde araç-gereç kullanarak dersi tekdüzelikten kurtarmalıdır. Vereceği ödevlerde öğrenci seviyesini gözetmeli, kopya edici ödevlerin yerine deney, gezi, gözlem çalışmalarına önem vermelidir. Özel öğretime muhtaç bireyleri ihmal etmemelidir.

Bu dönemde 1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılmıştır. İlgili kanunda Milli Eğitim sistemi tamamen değiştirilmiştir.

1968 programında daha çok kullanılacak yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur. MEB (1981), X. Milli Eğitim Şurasında, herkese fırsat eşitliğinin sağlanması, örgün ve yaygın eğitim ile genel ve mesleki eğitim arasında ayırımın giderilmesi konularında kararlar alınmıştır. Program geliştirme çalışmaları için Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi kurulmuştur. Literatürümüzde EARGED modeli olarak bilinen program modülüyle, program geliştirme çalışmalarında devamlılığın sağlanması amaçlanmıştır. Akademisyenlerle işbirliği içerisinde hazırlanacak eğitim programlarının bir yıllık pilot uygulamasının yapılması, buradan gelen sonuçlara göre programların geliştirilmesine karar verilmiştir. XII. Milli Eğitim Şurası kararları doğrultusunda, program geliştirme çalışmalarının sürekliliğini sağlamak ve etkin hale getirmek amacıyla, bakanlık merkez teşkilatında “Program Geliştirme ve Araştırma Merkezi” kurulmuştur.

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

Bu proje için yedi coğrafi bölgeden 23 ilde, her düzeyde (İlkokul, İlköğretim Okulu, Ortaokul, Lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi) toplam 208 okul seçilmiştir (MEB; 1998). Müfredat Laboratuvar Okulları ile gelen en önemli yenilik, geliştirilen programların pilot uygulama olarak bu okullarda denenmesi ve test edilmesidir.

Yine dönem içinde toplanan Milli Eğitim Şuralarında (X, XII, XV) kesintisiz eğitim süreleri tartışılmış ve 8 yıl olarak kararlaştırılmıştır.

1997 yılında 4306 sayılı Temel Eğitim Kanunu çerçevesinde, ilköğretim kesintisiz sekiz yıla çıkarılmış, “ilkokul” ile “ortaokul”lar kaldırılarak bu iki okulu bünyesinde barındıran ilköğretim okulları haline dönüştürülmüştür.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çeşitli üniversitelerden on üç profesörün katılımı ile gerçekleştirilen “Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1–5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi” (2005)’nde, 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programları masaya yatırılmıştır. Toplantıda yeni ilköğretim programı farklı boyutlarıyla değerlendirilmiş, programın dayandığı ilkeler, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme modeli, öğrenci etkinliklerine dayalı, ezberden uzak eğitim anlayışı gibi konular olumlu bulunurken programın hazırlanması ve geliştirilmesi süreciyle ilgili eleştirilerde bulunulmuştur. Kurulun ortak bildirisine göre, Yeni İlköğretim Programı’nın hazırlanmasında ülkemizdeki bilim adamlarının, eğitimcilerin ve konu alanı uzmanların değerlendirmeleri göz önünde bulundurulmamış, bu çevrelerin görüşleri göz ardı edilmiştir. Programın tek bir eğitim yaklaşımına (yapılandırmacılık) dayandırılmasının, eğitim-öğretim etkinliklerinin bireysel farklılıkları ihmal edebileceği bildirilmiştir. Programın hazırlanmasının çok kısa bir zaman süresine sığdırılmasının, program geliştirme çalışmalarının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını engellediği ifade edilmiştir. Yeni geliştirilen bir programın pilot uygulama dönütlerinin önemi vurgulanmış, programın pilot uygulama sürecinin yetersizliği ve tarafsız bir şekilde değerlendirmesinin yapılmadığı vurgulanmıştır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin Yeni

İlköğretim Programı ile ilgili yeterince bilgilendirilmediği, hazırlayıcı hizmet içi eğitime tabi tutulmadıkları ifade edilmiştir.

Gerek (2006) tarafından yapılan “Sınıf öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programının öğrenci başarısına etkileri konusunda mevcut durumla ilgili değerlendirmeleri nelerdir?”adlı çalışmada Konya ili Kulu ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının öğrenci başarısına etkileri konusundaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; yeni ilköğretim programının öğrencilerin derslere olan motivasyonunu ve öğrenmelerin kalıcılığını arttırdığı; öğrenmeleri kolaylaştırdığı, öğrencilerde yaşam kalitesini yükseltecek temel beceriler kazanmalarına olanak sağladığı; öğrencilerde istedik davranışlar oluşturmada başarılı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğar (2006) tarafından yapılan çalışmada “ilköğretim okullarında birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni programı uygulama durumu” araştırılmıştır. Bu araştırmayla, ilköğretimin birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüşleri alınmak istenmiştir. Araştırma, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ilindeki 64 ilköğretim okulunda görev yapan 450 sınıf öğretmenin yeni programa ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulamalarda karşılaşılan sorunların nedenlerini genel olarak fiziki ortamın yetersizliği, materyal gereksiniminin fazla olması, öğretmen veli işbirliğinin eksik olması şeklinde sıralamışlardır.

Subaşı (2006) tarafından yapılan bir araştırmada “İlköğretim (1–5.) sınıflarda 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan yapılandırıcı eğitimin, amaca uygunluğu açısından sınıf öğretmenleri tarafından başarılı bulunmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında, ilköğretim programlarında yapılan değişikliğin okullardaki uygulanma süreci, öğretmen görüşlerine göre incelenmiş ve programların uygulanmasında karşılaşılan sorunlar tespit edilmiştir. İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 1321 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, yenilenen ilköğretim programının

yeterli bir deneme süresi geçirilmeden uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Yapılan pilot uygulamalarında daha donanımlı okullar seçildiği için elde edilen veriler gerçekçi olmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu genç öğretmenler oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri kazanım sayılarını, kazanımların yeterliliğini, kazanımların basitten karmaşığa doğru sıralanışını ve “davranış” kavramı yerine “kazanım” denilmesini olumlu karşılamışlardır. Ancak kazanımların ölçülebilirliği, uygulanabilirliği, gerçekleştirilebilirliği alanlarında olumsuz görüş bildirmişlerdir. İçerik ya da temalar boyutunda, tema süreleri sınıf öğretmenlerince yeterli görülmemiştir. Sınıf öğretmenleri, temaların uygulanma sürecinde, velilerle yeteri kadar işbirliği yapamadıklarını, sınıf mevcutlarının etkinlik yapmaya engel olduğunu, sınıflarda yeterli araç gereç bulunmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca kabul edilen bu programla daha fazla yorulduklarını, sınıf öğretmenliği yapmanın daha da zorlaştığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmede de başarılı olmadığı görülmektedir. Öğretmenler ölçme değerlendirmede çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kılavuzlayamadıkları, derse ilgisi olmayan öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmadıkları ve öğrencilerin derse hazır gelmedikleri görülmektedir. Genel olarak yapılan araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin yeni müfredat programı ile ilgili verdikleri cevaplarda, kazanımlar ve içerik boyutunda öğretmenlerin çok fazla sorun yaşamadığı ama öğretme-öğrenme boyutunda birçok sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunlara bakıldığında ise; sınıf mevcutlarının fazlalığı, araç gereç sıkıntısı, öğretim yöntemleri ve müfredatın içeriği ile ilgili sorunlar olduğunu söyleyebiliriz.

Ergin (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, yeni ilköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programında Çoklu Zekâ Kuramının nasıl ele alındığı (1) Türkçe Programının incelenmesi, (2) bu programa ilişkin Talim ve Terbiye Kurulunun önerdiği ders kitaplarının analiz edilmesi ve (3) sınıf öğretmenlerinin bu konuyla ilgili görüşlerinin alınmasıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup doküman analizi ve görüşme yöntemlerinden yararlanılarak veriler toplanmıştır. Birinci ve ikinci sorular için evren ve örneklem seçimine gidilmemiştir. Üçüncü soru için seçilen evren ve örneklem ise Nevşehir ilinde

görev yapan sınıf öğretmenleridir. Araştırma bulgularına göre, 4. ve 5. sınıf kazanımlarının ağırlıklı olarak sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel alanda yoğunlaştığı; müziksel, kinestetik, doğa ve sosyal zekâ alanlarına yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. Araştırma, Türkçe programının bu iki zekâ alanı dışındaki diğer zekâ alanlarına da yeteri kadar yer vermesi gerektiğini ortaya koymuştur. Programın bireysel farklılıkları dikkate aldığı tespit edilmiştir. Hazırlanan çalışma kitapları, çoklu zekâ alanlarına uygun etkinliklerden oluşmuştur. Öğretmenlere göre, bir önceki Türkçe Programı için hazırlanan ders kitapları, daha çok sözel – dilsel zekâ alanına vurgu yapmakta olup çoklu zekâ kuramına uygun hazırlanmamıştır. Seçilen metinler ünitelere, belirli gün ve haftalara göre düzenlenmiştir. Yeni Türkçe Programı öğrenci merkezli, çok çeşitli etkinlikleri içinde barındıran, bireysel farklılığa önem veren, “öğrenme”yi öğrenmeyi amaçlayan, öğrencileri aktif kılan bir program iken eski Türkçe programı öğretmen merkezli, tekdüze, monoton bir anlayışa sahip, bireysel farklılığa önem vermeyen, ezberci anlayışı benimseyen, öğrencileri pasif duruma getiren gelenekçi bir programdır. Ayrıca öğretmenler Yeni Türkçe Programının verimli olduğuna inanmaktadırlar.

Halat (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen velilerin yenilenen ilköğretim matematik programına ait görüşlerini, "eğitim durumu", "meslek", "okuma düzeyi" ve "aylık gelir" değişkenlerine göre incelemektir. Bu çalışmayla, yenilenen ilköğretim matematik programında veli desteğinin hangi boyutta olduğu, veli desteğinin öğrencinin ve okulun başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmanın verileri 2006–2007 öğretim yılı Afyonkarahisar ili merkezindeki Hoca Ahmet Yesevi, Atatürk, Hacı Hayriye Özsoy ve Hisarbank 100. Yıl İlköğretim Okullarındaki toplam 317 veli ile sınırlıdır. Araştırma sonuçlarına göre, velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgilenmeleri, öğrencilerin okul başarılarına olumlu katkı sağlamaktadır. Yenilenen ilköğretim matematik programı okul dışı etkinliklerle aileyi de eğitim-öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır. “Öğrenim durumu”

değişkenine göre, yüksek okul mezunu veliler, çocuklarının eğitim-öğretimini düzenli bir şekilde takip etmekte ve yeni ilköğretim matematik programında kullanılan kaynak kitapları yeterli bulmaktadırlar. Velilerin “meslek durumları” değişkenine göre, memur meslek grubuna dahil veliler kullanılan kaynak kitapları yeterli bulmaktadırlar. Velilerin “aylık gelir düzeyi” değişkenine göre, orta ve yüksek gelirli aileler, çocuklarının eğitim-öğretimi ile daha yakından ilgilenmektedirler. “Veli okuma düzeyi”nde, günlük gazete okuyan ve gazeteleri internette takip eden veliler, çocuklarının eğitim-öğretimleriyle yakından ilgilenmekte ve kullanılan kaynak kitaplarını yeterli bulmaktadır. Fakat veliler genel olarak, yeni ilköğretim matematik programının neden değiştirildiğini bilmemektedir. Velilerin öğrenim durumları, meslekleri, aylık gelirleri ve okuma düzeyleri ne olursa olsun yeni ilköğretim matematik programının yapısıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve çocuklarının matematik çalışmaları ile ilgili benzer fikirlere sahip oldukları görülmektedir.

Hotaman (2008)’in araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığının 2005-2006 yılından itibaren uygulamaya koyduğu yapılanmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının öğrencilere kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrencilere göre algı düzeyleri incelenmiştir. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avcılar, Bakırköy ve Şişli ilçelerinde bulunan on sekiz (18) ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında okuyan 527 öğrenci, bu öğrencilerin velileri (527) ve bu okullarda 4. ve 5. sınıfı okutan 148 sınıf öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir. MEB tarafından belirlenen yedi (7) temel beceri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik-atılganlık- ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri) alanını temsil eden yedi (7) alt boyut ve kırk (40) maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek geliştirilerek araştırma örneklemine uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda; öğretmenlerin, öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma boyutlarında ve öğretmenlerin, öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının “Öğretmen Cinsiyeti” ne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının “öğretmenlerin aldıkları

hizmet içi eğitimi yeterli/yetersiz görme” durumuna göre; öğretmenlerin, öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının “öğretmen kıdemi” ne göre ve öğretmenlerin, öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının “öğretmen eğitim düzeyi” ne göre anlamlı farklılıkların oluşmadığı tespit edilmiştir. Velilerin, öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının “çocuğunun okuduğu sınıf düzeyi” ne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Velilerin, öğrencilerin temel becerilere yönelik algılarının “anne eğitim düzeyi” ne göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma gibi alt becerilerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Ertürk (2008), “yenilenen Türkçe programı 6. sınıf okuma alanı hedefleri”nin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ve öğretmenlerin program değişikliği hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Veri toplama aracı, kişisel bilgilerle ilgili üç soru, programın geneline yönelik beş soru ve 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik yirmi sorudan oluşmaktadır. Araştırma, Afyonkarahisar, il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 175 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile öğretmenlerin programlar hakkındaki görüşleri araştırılmış, yeni programların uygulama sahasında kabul edilebilirlik düzeyinin ne kadar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yeni programla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve program değişiminden memnun oldukları, öğretmenlerin yeni programın eski programa göre, kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri daha kısa sürede ve daha etkili bir şekilde kazandıracığı hususunda, eskisine nazaran daha işlevsel olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Sınmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulamasına İlişkin Görüşleri Nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırmanın amacı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Bu amaç kapsamında birleştirilmiş sınıfların genel durumu, temel özellikleri ve uygulamada karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik olarak birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada, Düzce iline bağlı merkez ve

Cumayeri, Çilimli, Gölyaka, Gümüşova, Kaynaşlı, Yığılca, Akçakoca ilçelerindeki birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamının görüşleri alınmıştır. Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının kuramsal olarak iyi hazırlandığını; ancak programın öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine ve bilişsel düzeylerine uygun olmadığı; araç-gereç eksikliği, maddi olanaksızlıklar ve çevresel koşulların elverişsiz olması nedeniyle programların birleştirilmiş sınıflar için uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre programın ölçme-değerlendirme boyutu yeterince açık ve net değildir, bu nedenle uygulamada sıkıntı yaşanmaktadır. Kalabalık sınıflar birleştirilmiş sınıflarda öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre, programların tanıtımı için verilen hizmet içi eğitimler yeterli değildir. Ancak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programları, eski programlara nazaran daha verimli ve üstün yönleri daha fazladır.

Demir (2009), 1–5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre hazırlanan ilköğretim programlarını uygularken öğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların kaynağını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2007- 2008 eğitim-öğretim yılında Gaziantep iline bağlı Şehitkâmil ve Şahinbey merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak; ilköğretim okullarında çalışan 1.-5. sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin yapılandırmacılık yaklaşımının uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunlar için uygulanan anketten elde edilen verilere göre öğretmenlerin ve yöneticilerin program hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları ancak uygulama boyutunda bazı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Programla ilgili, öğretmenlerin en fazla sorun yaşadığı alanların öğrenme ve öğretme yaşantıları boyutu ve programın genel felsefesi boyutu olduğu tespit edilmiştir. Yöneticiler boyutunda ise yöneticilerin programın genel felsefesiyle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ancak uygulama boyutunda bazı sorunlar yaşadıkları gözlemlenmektedir.

Belli (2009) tarafından yapılan araştırmada, 6 ve 7. sınıflarda “Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı”nın değerlendirilmesi ve Fen Bilgisi

öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışma sonucunda, “Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının eksik ve aksayan yönlerinin ortaya çıkararak düzeltilmesi ve bundan sonra hazırlanacak programlarda gözetilmesi gereken hususlara ışık tutması bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın evrenini, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenleri; örneklemini ise, 2007-2008 öğretim yılının II. döneminde bu okullarda görev yapan 225 Fen ve Teknoloji öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere uygulanan 280 anket sorularına göre sonuçlar elde edilmiştir. Programın genel olarak kolay anlaşılabilir ve uygulanabilir nitelikte olduğu, yapılandırmacı öğretim anlayışının benimsenerek öğrenci merkezli ve çağdaş gelişmelere açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak programın özelliklerinin bazı uygulayıcıları tarafından bilinmediği ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi de program tanıtımı için yeteri kadar hizmet içi eğitim, seminer ve kurs düzenlenmemesidir.

Yavuz (2010) yapılan çalışmada, 2005 ilköğretim Fen ve Teknoloji programının, yönetici, öğretmen ve müfettişlerin, “cinsiyet”, “görev”, “mesleki kıdem” ve “öğrenim durumu” değişkenlerine bağlı olarak görüşlerini incelemiştir. Bu çalışma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Afyonkarahisar il evreninde, Sandıklı ve Hocalar ilçelerinde bulunan altmış dokuz okul örneğinde 153 yönetici, öğretmen ve müfettişin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; okul müdürleri ve sınıf öğretmenleri, yenilenen fen ve teknoloji dersi programının ölçme değerlendirme dışındaki boyutlarında (içerik, öğrenme – öğretme süreci, amaçlar) eksikliklerinin olduğunu düşünmektedirler. Ancak okul müdürleri programla ilgili olarak öğretmenlerden daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Müdür yardımcıları programın tüm boyutlarında ya kararsız ya da kararsıza yakın görüş bildirmişlerdir. Müfettişler ise programı genel itibarıyla amaca uygun bulurken bazı bölümlerde eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Programdaki etkinliklerin tamamını uygulamak için zamanın yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, yeni ilköğretim ikinci kademe matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesini araştırmaktır. Araştırmanın kapsamını 2009-2010 Eğitim-

Öğretim yılında, Van il merkezinde görev yapan 83, Van'ın ilçeleri ve merkez köylerinde görev yapan 33 olmak üzere toplam 116 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf mevcudu ile programın kazanımı, kapsamı ve değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları okulda matematik laboratuvarı bulunması ile programda öngörülen kazanım, kapsam ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, programın uygulamada henüz istenilen düzeyde etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM VE METOD

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama aracı ve toplanan verilerin analizinde uygulanacak istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2012–2013 öğretim yılında Hakkâri ilinde bulunan 345 ilköğretim kurumundaki sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evrende yer alan tüm okullara ve öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu nedenle örneklem belirlenmemiştir. Tüm ilçeler ve bu ilçelerde görevli öğretmenler araştırmanın evreni olmasına rağmen ildeki görevli 1483 öğretmenden 823'ü ankete katılmış ve anket formu doldurmuştur. Bu örneklemin evreni temsil etme düzeyi %55'tir.

3.2. VERİLERİN TOPLANMASI VE UYGULAMA SÜRECİ

Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacının mesleğinin avantajlarından yararlanılmıştır. Ayrıca anketin il genelinde uygulanabilmesi konusunda Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğü makamına başvuru yapılarak gerekli izin alınmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma kapsamında genel durumun betimlenmesi nedeniyle tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan durum, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009: 79). Bu kapsamda yenilenen ilköğretim programının uygulayıcılara olan öğretmenlerin programı benimseme düzeylerini belirlemeye yönelik görüşleri, programın öğeleri arasındaki ilişki, yenilenen programla ilgili eğitim alma durumu (hizmetiçi / hizmet öncesi) tekil tarama modeli ile cinsiyet, kıdem,

mezun olunan bölüm, branş arasındaki ilişki ise ilişki tarama modeli ile incelenmiştir.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesi için, ilgili literatür tarandıktan sonra madde havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda anketin ilk bölümünde kişisel bilgileri (cinsiyet, kıdem, mezun olduğu okul türü, branşı ve sınıf mevcutları) içeren sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde anket soruları bulunmaktadır. Sorular programın temel öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme bölümleri ile öğretmenlerin programa bakışı ve programla ilgili eğitim alma durumu şeklinde sınıflandırılmıştır. Oluşturulan anket formu, kapsam geçerliğini sağlamak için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Dil geçerliğini kontrol etmek amacıyla yüksek lisans yapmış dört eğitimci ile lisans eğitimini Türk Dili ve Edebiyatı alanında tamamlamış iki eğitim uzmanına öneri okutulmuş, tez önerisinin kontrol ettirilmesinin ardından anket son şekline kavuşturulmuştur.

3.4. UYGULAMA SÜRECİ VE VERİLERİN ANALİZİ

Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacının mesleğinin avantajlarından yararlanılmıştır. Ayrıca anketin il genelinde uygulanabilmesi konusunda Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğü makamına başvuru yapılarak gerekli izin alınmıştır.

Bu araştırmada toplanan verilerin analizinde 6 farklı istatistiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analizler aşağıda verilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi sosyal bilimler için geçerli olan .05 düzeyi kabul edilmiştir. Veriler SPSS 16.00 (Statistical Package for Social Science- Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılarak analizler yapılmıştır.

1. Aritmetik ortalama
2. Standart sapma
3. Ki-kare testi
4. Kruskal-Wallis testi
5. Mann-Whitney U testi

6. Tek yönlü Varyans analizi (Anova)

Öğretmenlere uygulanan anketler likert tipi beşli değerlendirme şeklinde hazırlanmış olup aralık sınırlarının hesaplanması aşağıda verilmiştir.

Anketlerin aralık sınırlarının hesaplanması:

Seçenek sayısı=5

Aralık sayısı= $5-1 = 4$

Aralık katsayısı= $4 : 5=0.80$

Ortalama karşılaştırmalara esas olmak üzere aralık sınırları ve anlamları Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1 Aritmetik Ortalama Aralıkları ve Anlamları

Aralık sınırı	Anlamı
1.00 – 1.80	Tamamen Katılıyorum
1.81 – 2.60	Katılıyorum
2.61 – 3.40	Kararsızım
3.41 – 4.20	Katılmıyorum
4.21 – 5.00	Hiç Katılmıyorum

3.5.VARSAYIMLAR

Bu çalışmaya katılan resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticiler anket maddelerini samimi ve içtenlikle cevaplamıştır.

3.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma; Hakkâri ilinde 2012–2013 Eğitim-Öğretim yılında 345 ilköğretim kurumunda görev yapan 1483 öğretmen içerisinde 1123 sınıf ve branş öğretmeni tarafından doldurulmuş, araştırmacı tarafından geliştirilen 48 maddelik, İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Programı Benimseme Düzeylerini Ölçmeye Yönelik Hazırlanan Anket” ile anketlerden elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, verilerin istatistiksel analizlerinden elde edilen bulgular ve yorumları araştırmanın alt problemlerine göre sırasıyla verilmiştir.

4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu alt başlık altında veri toplama aracının kişisel bilgilerle ilgili bölümünün öğretmenlere uygulanması sonucunda elde edilen veriler üzerinde durulmuştur.

4.1.1. Cinsiyete İlişkin Veriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri açısından dağılımlarına bakıldığında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo 2.'deki bulgular, erkek öğretmenlerin sayısının 428, dağılım içindeki yüzdelerinin ise % 52, kadın öğretmenlerin sayısının 395, dağılım içerisindeki yüzdelerinin ise % 48 olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Erkek	428	52
Kadın	395	48
Toplam	823	100

4.1.2. Mesleki Kıdeme İlişkin Veriler

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre dağılımları Tablo 3.'te verilmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin büyük çoğunluğu % 94.5 ile mesleki deneyim yönüyle 1-5 yıl arasında olanlardır. Bu grubu sırasıyla % 4.5 ile 6-10 yıl arasında olanlar, % 0.8 ile 11-15 yıl çalışmış olanlar oluşturmaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin 16 yıl ve üstünde çalışan öğretmen katılmamıştır. Bu genel olarak bölgenin, özelde de Hakkari'nin öğretmen profiline yansıtan bir sonuçtur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	F	%
1-5 yıl	778	94.5
6-10 yıl	39	4.7
11-15 yıl	6	0.8
16-20 yıl	--	--
21 yıl ve üstü	--	--
Toplam	823	100

4.1.3. Mezuniyet Durumuna İlişkin Veriler

Araştırma örneklemine giren öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına göre dağılımlarının yer aldığı Tablo 4. incelendiğinde, Eğitim Fakültesi mezunlarının % 91.6, Öğretmenlik sertifikası ile mezun olan dört yıllık fakülte mezunlarının oranı % 2.9, Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının % 2.6, diğer fakültelerden mezun olanların oranı % 1.8 ve eğitim fakültesi lisans tamamlama (2+2) mezunlarının oranı % 1 oranlarında oldukları görülmektedir. Anlaşıldığı gibi en fazla oranı, Eğitim Fakültesi mezunları, en azını ise Eğitim Fakültesi (2+2) lisans tamamlama mezunları oluşturmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mezuniyet Alanına Göre Dağılımları

Mezun oldukları fakülte	F	%
Eğitim Fakültesi	754	91.6
Fen-Edebiyat Fakültesi	22	2.6
Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	2.9
Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	1
Diğer	15	1.8
Toplam	823	100

4.1.4. Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Veriler

Araştırma örneklemine giren öğretmenlerin branş dağılımlarının yer aldığı Tablo 5. incelendiğinde, Sınıf Öğretmenlerinin oranı % 41.1, Sayısal Alan Branş Öğretmenlerinin oranı % 19.1, Sözel Alan Branş Öğretmenlerinin oranı % 28.9 ve Psiko-motor Branş Öğretmenlerinin oranı % 10.9 oranlarında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin branş dağılım oranları dikkate alındığında en fazla ağırlığın sınıf öğretmenleri, en az dağılımın ise psiko-motor alanı branş öğretmenleri oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Branş	F	%
Sınıf öğretmeni	339	41.1
Sayısal alan branş öğretmeni	157	19.1
Sözel alan branş öğretmeni	238	28.9
Psikomotor alan branş öğretmeni	89	10.9
Toplam	823	100

4.1.5. Sınıf Mevcutlarına İlişkin Veriler

Araştırma örneğine giren öğretmenlerin sınıf mevcutlarının dağılımlarının yer aldığı Tablo 6. incelendiğinde, sınıf mevcutlarının en kalabalık olduğu aralık % 48.5 ile 21-30 arası öğrencilerin bulunduğu sınıflardır. 31-40 arası öğrenci mevcudu olan sınıfların oranı % 44.9, 41-50 arası sınıf mevcutlarının oranı % 6.1 ve 51 ve üstü öğrenci mevcutlarının oranı % 0.5'tir.

Tablo 6. Sınıf Mevcutlarına Göre Öğrenci Dağılımları

Brans	F	%
21-30 arası	399	48.5
31-40 arası	370	44.9
41-50 arası	50	6.1
51 ve üzeri	4	0.5
Toplam	823	100

4.2. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YENİLENEN EĞİTİM PROGRAMLARINA AİT GÖRÜŞLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi “1. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri nelerdir?”

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve alt boyutlarına göre ayrı tablolar halinde verilmiştir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar Tablo 7.’de verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Anket maddeleri	\bar{X}	Ss	Anlamı
1	Programda kazanımlar anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	2.27	.88	Katılıyorum
2	Kazanımlar öğretim programının genel amaçları ile tutarlı bir yapıdadır.	2.39	.90	Katılıyorum
3	Programda belirlenen kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	2.52	.96	Katılıyorum
4	Programın öngördüğü kazanımlar öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.	2.91	1.08	Kararsızım
5	Program eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir.	2.64	1.08	Kararsızım
6	Programın yetiştirmek istediği birey tipi sayesinde ülkemiz gelişmiş ülkelerin öğrencileri ile rekabet edecek düzeye gelebilir.	3.17	1.13	Kararsızım
	TOPLAM Puan	2.65	.74	Kararsızım

Tablo 7.'de görüldüğü gibi, anketin “Hedef” boyutunda, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler tarafından “1.Programda kazanımlar anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.”, “2. Kazanımlar öğretim programının genel amaçları ile tutarlı bir yapıdadır.”, “3. Programda belirlenen kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.”, maddelerine “Katılıyorum” olarak yanıt verilmiştir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “4. Programın öngördüğü kazanımlar öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.”, “5. Program eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir.”, ve “6. Programın yetiştirmek istediği birey tipi sayesinde ülkemiz gelişmiş ülkelerin öğrencileri ile rekabet edecek düzeye gelebilir.” maddelerine “Kararsızım” olarak yanıt verdikleri görülecektir.

Anketin “Hedef” boyutu maddelerinin toplam aritmetik ortalaması “2.65” olup, bu bulgu ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının hedef boyutu ile ilgili olarak “Kararsızım” olarak yanıtladıklarını göstermektedir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar Tablo 8.’de verilmiştir.

Tablo 8. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Anket maddeleri	\bar{X}	Ss	Anlamı
7	Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.	2.27	.89	Katılıyorum
8	Ders kitaplarındaki konular öğrencilerin seviyesine uygun niteliktedir.	2.83	1.11	Kararsızım
9	Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparım ve sınıfımda yaptırırım.	2.06	.96	Katılıyorum
10	Programın içeriği ile programın hedefleri arasında tutarlılık bulunmaktadır.	2.42	.89	Katılıyorum
11	Programdaki konular, diğer derslerle sarmal bir yapı oluşturmaya olanak sağlamaktadır.	2.47	.98	Katılıyorum
12	Yeni programla ilgili olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmene kolaylık sağlamaktadır.	2.29	1.00	Katılıyorum
	TOPLAM Puan	2.39	.65	Katılıyorum

Tablo 8.’de görüldüğü gibi, anketin “İçerik” boyutunda, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “7. Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.”, “9.Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparım ve sınıfımda yaptırırım.”, “10. Programın içeriği ile programın hedefleri arasında tutarlılık bulunmaktadır.”, “11. Programdaki konular, diğer derslerle sarmal bir yapı oluşturmaya olanak sağlamaktadır.”, ve “12. Yeni programla ilgili olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmene kolaylık sağlamaktadır.” maddelerine “Katılıyorum” olarak yanıt verilmiştir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “8.Ders kitaplarındaki konular öğrencilerin seviyesine uygun niteliktedir.” maddesine “Kararsızım” olarak yanıt verdikleri görülmektedir.

Anketin “İçerik” boyutu maddelerinin toplam aritmetik ortalaması “2.39” olup, bu bulgu sınıf öğretmenleri yenilenen eğitim programlarının içerik boyutu ile ilgili olarak “Katılıyorum” olarak yanıtladıklarını göstermektedir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar Tablo 9.’da verilmiştir.

Tablo 9. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Anket maddeleri	\bar{X}	Ss	Anlamı
13	Programın etkinlik temelli olması, öğrenenin bilgiyi yapılandırması konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır.	2.38	.99	Katılıyorum
14	Sınıfımı/dersimi programın felsefesine göre düzenleyebiliyorum.	2,57	1,07	Katılıyorum
15	Derslerimi etkinlik ve proje temelli olarak öğrencilerle birlikte planlarım.	2,54	1,11	Katılıyorum
16	Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.	2.34	1.01	Katılıyorum
17	Programda farklı öğrenme yetilerine uygun etkinlikler yer almaktadır.	2.40	.95	Katılıyorum
18	Etkinliklerimi farklı zeka alanlarını içerecek şekilde planlarım.	2.18	.88	Katılıyorum
19	Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı programları uygulamakta zorluk çekmiyorum.	3.06	1.33	Kararsızım
20	Programdaki öğrenci profiline göre, sınıf kontrolünü sağlamakta zorlanmıyorum.	2.74	1.19	Kararsızım
21	Öğrencilerime problemin nasıl çözüleceğini değil, hangi yöntemle çözülebileceğini öğretirim.	2.16	.84	Katılıyorum
22	Dersi sınıf ortamı ile sınırlandırmam, okul dışında da öğrenmelerin devam etmesine olanak sağlarım.	2.17	.95	Katılıyorum
23	Programdaki etkinlikler açık bir dille ifade edilmiştir.	2.41	1.06	Katılıyorum
24	Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.	2.71	1.12	Kararsızım
	TOPLAM Puan	2.47	.56	Katılıyorum

Tablo 9.’da görüldüğü gibi. anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutunda, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “13. Programın etkinlik temelli olması, öğrenenin bilgiyi yapılandırması konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır.”, “14. Sınıfımı/dersimi programın felsefesine göre düzenleyebiliyorum.”, “15.Derslerimi etkinlik ve proje temelli olarak öğrencilerle birlikte planlarım.”, “16.Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse

katılımını artırmaktadır.”, “17.Programda farklı öğrenme yetilerine uygun etkinlikler yer almaktadır.”, “18.Etkinliklerimi farklı zeka alanlarını içerecek şekilde planlarım.”, “21.Öğrencilerime problemin nasıl çözüleceğini değil, hangi yöntemle çözülebileceğini öğretirim.”, “22.Dersi sınıf ortamı ile sınırlandırmam, okul dışında da öğrenmelerin devam etmesine olanak sağlarım.”, “23.Programdaki etkinlikler açık bir dille ifade edilmiştir.” maddelerine “Katılıyorum” olarak yanıt verilmiştir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “19. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı programları uygulamakta zorluk çekmiyorum.”, “20. Programdaki öğrenci profiline göre, sınıf kontrolünü sağlamakta zorlanmıyorum.” ve “24. Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.” maddelerine “Kararsızım” olarak yanıt verdikleri görülmektedir.

Anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutu maddelerinin toplam aritmetik ortalaması “2.47” olup, bu bulgu ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin yenilenen eğitim programlarının öğrenme yaşantıları boyutu ile ilgili olarak “Katılıyorum” olarak yanıtladıklarını göstermektedir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar Tablo 10.’da verilmiştir.

Tablo 10. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Anket maddeleri	\bar{X}	Ss	Anlamı
25	Derslerimde kullanacağım materyalleri temin edemediğimden dolayı programın öğelerini uygulamakta sorun yaşıyorum.	2.53	1.174	Katılıyorum
26	Mevcut sınav sistemi programları uygulamama bir engeldir.	2.47	1.146	Katılıyorum
27	Program öğretmenin, müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.	2.48	1.023	Katılıyorum
28	Programlar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu yönde etki ediyor.	2.70	1.052	Kararsızım

(Tablo 10'un devamı)

29	Program çağın gerektirdiği insan modeline uygun bireyler yetiştirebilecek tarzdadır.	2.80	1.095	Kararsızım
30	Program imkanı bol olan okullar için hazırlandığından her yöreye hitap etmiyor.	2.08	1.129	Katılıyorum
31	Program sayesinde okul yönetimiyle, öğretmenlerle ve velilerle daha sağlıklı bir iletişim kurmaya başladım.	3.02	1.109	Kararsızım
32	Bu program, öğrencilerin akademik gelişimlerine olumlu yönde etkisi olduğunu düşünüyorum.	2.71	1.022	Kararsızım
33	Programı uygulamakta zorlandığımda, öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullanıyorum.	2.54	1.043	Katılıyorum
34	Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.	2.45	1.046	Katılıyorum
35	Program öğretmenlerin materyal hazırlamada yaratıcı ve üretken becerilere sahip olmalarını öngörmektedir.	2.38	1.020	Katılıyorum
36	Programı uygularken karşılaştığım sorunları çözebiliyorum.	2.39	.937	Katılıyorum
	TOPLAM Puan	2.55	.533	Katılıyorum

Tablo 10.'da görüldüğü gibi, anketin "Eğitim Programlarına Genel Bakış" boyutunda, sınıf öğretmenleri tarafından "25.Derslerimde kullanacağım materyalleri temin edemediğimden dolayı programın öğelerini uygulamakta sorun yaşıyorum.", "26.Mevcut sınav sistemi programları uygulamama bir engeldir.", "27.Program öğretmenin, müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.", "30.Program imkanı bol olan okullar için hazırlandığından her yöreye hitap etmiyor.", "33.Programı uygulamakta zorlandığımda, öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullanıyorum.", "34.Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.", "35.Program öğretmenlerin materyal hazırlamada yaratıcı ve üretken becerilere sahip olmalarını öngörmektedir.", "36.Programı uygularken karşılaştığım sorunları çözebiliyorum." maddelerine "Katılıyorum" olarak yanıt verilmiştir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin "28.Programlar öğrencilerin üst düzey düşünme

becerilerine olumlu yönde etki ediyor.”, “29.Program çağın gerektirdiği insan modeline uygun bireyler yetiştirebilecek tarzdadır.”, “31.Program sayesinde okul yönetimiyle, öğretmenlerle ve velilerle daha sağlıklı bir iletişim kurmaya başladım.”, “32.Bu program, öğrencilerin akademik gelişimlerine olumlu yönde etkisi olduğunu düşünüyorum.” maddelerine “Kararsızım” olarak yanıt verdikleri görülmektedir.

Anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutu maddelerinin toplam aritmetik ortalaması “2.55” olup, bu bulgu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının eğitim programlarına genel bakış boyutu ile ilgili olarak “Katılıyorum” olarak yanıtladıklarını göstermektedir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar Tablo 11.’de verilmiştir.

Tablo 11. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Anket maddeleri	\bar{X}	Ss	Anlamı
37	Kıdemli öğretmenlerden (hizmet süresi çok olan meslektaşlarımdan) aldığım öneriler programlara karşı bakışımı olumlu yönde etkiledi.	2.74	1.151	Kararsızım
38	Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.	3.10	1.246	Kararsızım
39	Yapılandırmacı eğitim seminerlerini uzman kişilerden aldım.	2.98	1.235	Kararsızım
40	Üniversitede yeni programın ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda yeterince eğitim aldım.	2.90	1.322	Kararsızım
41	Yeni programa ait kavramlar konusunda yeterli derecede bilgi ve deneyim sahibi olduğuma inanıyorum.	2.54	1.089	Katılmıyorum
42	Öğretmenlerin yeni programın dayandığı öğrenme yaklaşımı hakkında yeterince eğitim almaları, uygulamada birliği sağlamaktadır.	2.42	1.034	Katılıyorum
	TOPLAM Puan	2.78	.83	Kararsızım

Tablo 11.’de görüldüğü gibi, anketin “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutunda, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin

“41.Yeni programa ait kavramlar konusunda yeterli derecede bilgi ve deneyim sahibi olduğuma inanıyorum.”, “42.Öğretmenlerin yeni programın dayandığı öğrenme yaklaşımı hakkında yeterince eğitim almaları, uygulamada birliği sağlamaktadır.” maddelerine “Katılıyorum” olarak yanıt verilmiştir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “37.Kıdemli öğretmenlerden (hizmet süresi çok olan meslektaşlarımdan) aldığım öneriler programlara karşı bakışımı olumlu yönde etkiledi.”, “38.Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.”, “39.Yapılandırmacı eğitim seminerlerini uzman kişilerden aldım.”, “40.Üniversitede yeni programın ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda yeterince eğitim aldım.” maddelerine “Kararsızım” olarak yanıt verdikleri görülmektedir.

Anketin “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutu maddelerinin toplam aritmetik ortalaması “2.78” olup, bu bulgu ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının program ile ilgili eğitim alma durumları boyutu ile ilgili olarak “Kararsızım” olarak yanıtladıklarını göstermektedir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutu ile ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Anket maddeleri	\bar{X}	Ss	Anlamı
43	Okullarda düzenli olarak yapılan deneme sınavları, öğrencinin başarısını artırmaktadır.	2.34	1.063	Katılıyorum
44	Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.	2.57	1.018	Katılıyorum
45	Programın öngördüğü değerlendirme türleri öğrenci seviyesine uygundur.	2.82	1.092	Kararsızım
46	Programın uygulanması sürecinde öğrencilere verdiğim performans ve proje görevlerini öğrencinin başarısını artırmaktadır.	2.49	1.124	Katılıyorum

(Tablo 12'nin devamı)

47	Verilen proje-performans görevleri ya aileler tarafından ya da internet çıktısı olarak yapıldığından bu görevlerin amacına hizmet etmediğini düşünüyorum.	2.35	1.187	Katılıyorum
48	Programdaki farklı değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrencilerde sınav kaygısı azalmaktadır.	2.79	1.176	Kararsızım
	TOPLAM Puan	2.56	.697	Katılıyorum

Tablo 12.'de görüldüğü gibi, anketin "Değerlendirme" boyutunda, sınıf öğretmenleri tarafından "43.Okullarda düzenli olarak yapılan deneme sınavları, öğrencinin başarısını artırmaktadır.", "44.Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.", "46 Programın uygulanması sürecinde öğrencilere verdiğim performans ve proje görevlerini öğrencinin başarısını artırmaktadır.", "47.Verilen proje-performans görevleri ya aileler tarafından ya da internet çıktısı olarak yapıldığından bu görevlerin amacına hizmet etmediğini düşünüyorum." maddelerine "Katılıyorum" olarak yanıt verilmiştir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin "45. Programın öngördüğü değerlendirme türleri öğrenci seviyesine uygundur." ve "48. Programdaki farklı değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrencilerde sınav kaygısı azalmaktadır." maddelerine "Kararsızım" olarak yanıt verdikleri görülmektedir.

Anketin "Değerlendirme" boyutu maddelerinin toplam aritmetik ortalaması "2.56" olup, bu bulgu ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının değerlendirme boyutu ile ilgili olarak "Katılıyorum" olarak yanıtladıklarını göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi "1. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde maddelerinin toplam aritmetik ortalaması "2,56" olup, bu bulgu ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının değerlendirme boyutu ile ilgili olarak "Katılıyorum" olarak yanıtladıklarını göstermektedir.

4.3. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YENİLENEN EĞİTİM PROGRAMLARINA AİT GÖRÜŞLERİNDE CİNSİYETLERİNE GÖRE FARK OLUP OLMADIĞI İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, cinsiyetlerine göre farklılık var mıdır?”

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla anket sorularına verdikleri yanıtlara ki-kare analizi uygulanmış ve alt boyutlarına göre ayrı tablolar halinde verilmiştir. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkla ilgili bulgular Tablo 13.’te verilmiştir.

Tablo 13. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Hedef” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları

			Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	χ^2	P
s1	Erkek	N	55	243	46	41	10	4.448	.348
		%	13.9	61.5	11.6	10.4	2.5		
	Kadın	N	45	283	45	49	6		
		%	10.5	66.1	10.5	11.4	1.4		
	Toplam	N	100	526	91	90	16		
		%	12.2	63.9	11.1	10.9	1.9		
s2	Erkek	N	42	242	54	49	8	6.142	.189
		%	10.6	61.3	13.7	12.4	2.0		
	Kadın	N	26	268	60	63	10		
		%	6.1	62.8	14.1	14.8	2.3		
	Toplam	N	68	510	114	112	18		
		%	8.3	62.0	13.9	13.6	2.2		

(Tablo 13'ün devamı)

s3	Erkek	N	29	226	62	70	8	2.589	.629
		%	7.3	57.2	15.7	17.7	2.0		
	Kadın	N	30	249	53	84	12		
		%	7.0	58.2	12.4	19.6	2.8		
	Toplam	N	59	475	115	154	20		
		%	7,2	57.7	14.0	18.7	2.4		
s4	Erkek	N	31	161	70	108	25	21,681	,000
		%	7,8	40.8	17.7	27.3	6.3		
	Kadın	N	12	185	53	159	19		
		%	2.8	43.2	12.4	37.1	4.4		
	Toplam	N	43	346	123	267	44		
		%	5.2	42.0	14.9	32.4	5.3		
s5	Erkek	N	59	178	63	81	14	18.185	.001
		%	14.9	45.1	15.9	20.5	3.5		
	Kadın	N	30	207	55	117	19		
		%	7.0	48.4	12.9	27.3	4.4		
	Toplam	N	89	385	118	198	33		
		%	10.8	46.8	14.3	24.1	4.0		
s6	Erkek	N	27	134	89	105	40	25.519	.000
		%	6.8	33.9	22.5	26.6	10.1		
	Kadın	N	20	95	86	175	52		
		%	4.7	22.2	20.1	40.9	12.1		
	Toplam	N	47	229	175	280	92		
		%	5.7	27.8	21.3	34.0	11.2		

Erkek ve kadın ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutunun “4.Programın öngördüğü kazanımlar öğrencilerin ilgi ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.”. “5.Program eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir.” ve “6.Programın yetiştirmek istediği birey tipi sayesinde ülkemiz gelişmiş ülkelerin öğrencileri ile rekabet edecek düzeye gelebilir.” maddelerine verdikleri yanıtlara ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer maddelere ait ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Tablo incelendiğinde “4.Programın öngördüğü kazanımlar öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.” maddesine erkek öğretmenlerin % 33’ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 42’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek

öğretmenlere göre “4.Programın öngördüğü kazanımlar öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.” maddesine daha az katılmaktadır.

Tablo incelendiğinde “5.Program eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir.” maddesine erkek öğretmenlerin % 24’ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 32’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “5.Program eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir.” maddesine daha az katılmaktadır.

Tablo incelendiğinde “6.Programın yetiştirmek istediği birey tipi sayesinde ülkemiz gelişmiş ülkelerin öğrencileri ile rekabet edecek düzeye gelebilir.” maddesine erkek öğretmenlerin % 37’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 53’ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “6.Programın yetiştirmek istediği birey tipi sayesinde ülkemiz gelişmiş ülkelerin öğrencileri ile rekabet edecek düzeye gelebilir.” maddesine daha az katılmaktadır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkla ilgili bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “İçerik” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları

			Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Fikrim Yok	Katılmıyor	Tamamen Katılmıyor	χ^2	P
s7	Erkek	n	69	227	49	38	12	22.352	.000
		%	17.5	57.5	12.4	9.6	3.0		
	Kadın	n	33	297	43	46	9		
		%	7.7	69.4	10.0	10.7	2.1		
	Toplam	N	102	524	92	84	21		
		%	12.4	63.7	11.2	10.2	2.6		

(Tablo 14'ün devamı)

s8	Erkek	N	39	172	51	108	25	10.968	.027
		%	9.9	43.5	12.9	27.3	6.3		
	Kadın	N	19	195	54	138	22		
		%	4.4	45.6	12.6	32.2	5.1		
	Toplam	N	58	367	105	246	47		
		%	7.0	44.6	12.8	29.9	5.7		
s9	Erkek	N	116	210	29	33	7	6.128	.190
		%	29.4	53.2	7.3	8.4	1.8		
	Kadın	N	102	243	24	48	11		
		%	23.8	56.8	5.6	11.2	2.6		
	Toplam	N	218	453	53	81	18		
		%	26.5	55.0	6.4	9.8	2.2		
s10	Erkek	N	46	213	76	54	6	9.060	.060
		%	11.6	53.9	19.2	13.7	1.5		
	Kadın	N	26	258	77	59	8		
		%	6.1	60.3	18.0	13.8	1.9		
	Toplam	N	72	471	153	113	14		
		%	8.7	57.2	18.6	13.7	1.7		
s11	Erkek	N	57	205	69	54	10	8.342	.080
		%	14.4	51.9	17.5	13.7	2.5		
	Kadın	N	38	219	81	77	13		
		%	8.9	51.2	18.9	18.0	3.0		
	Toplam	N	95	424	150	131	23		
		%	11.5	51.5	18.2	15.9	2.8		
s12	Erkek	N	87	205	47	48	8	10.822	.029
		%	22.0	51.9	11.9	12.2	2.0		
	Kadın	n	61	240	54	55	18		
		%	14.3	56.1	12.6	12.9	4.2		
	Toplam	N	148	445	101	103	26		
		%	18.0	54.1	12.3	12.5	3.2		

Erkek ve kadın ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının "İçerik" boyutunun "7.Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.", "8.Ders kitaplarındaki konular öğrencilerin seviyesine uygun niteliktedir." ve "12.Yeni programla ilgili olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmene kolaylık sağlamaktadır." maddelerine verdikleri yanıtlara ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer maddelere ait ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Tablo incelendiğinde “7.Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 18’ü “Tamamen katılıyorum” ve % 58’i “Katılıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 8’i “Tamamen katılmıyorum” ve % 69’u “Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “7.Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda “Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Tablo incelendiğinde “8.Ders kitaplarındaki konular öğrencilerin seviyesine uygun niteliktedir.” maddesine erkek öğretmenlerin % 10’u “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken bu oran kadın öğretmenlerin % 4’ü “Tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre “8.Ders kitaplarındaki konular öğrencilerin seviyesine uygun niteliktedir.” maddesine daha fazla tamamen katılmaktadır.

Tablo incelendiğinde “12.Yeni programla ilgili olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmene kolaylık sağlamaktadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 22’si “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken bu oran kadın öğretmenlerin % 14’ü “Tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre “12.Yeni programla ilgili olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmene kolaylık sağlamaktadır.” maddesine daha fazla katılmaktadır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkla ilgili bulgular Tablo 15.’te verilmiştir.

Tablo 15. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları

			Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Fikrim Yok	Katılmıyor	Tamamen Katılmıyor	χ^2	P
s13	Erkek	n	64	223	50	43	15	14.761	.005
		%	16.2	56.5	12.7	10.9	3.8		
	Kadın	n	46	244	48	80	10		
		%	10.7	57.0	11.2	18.7	2.3		
	Toplam	N	110	467	98	123	25		
		%	13.4	56.7	11.9	14.9	3.0		
s14	Erkek	n	51	200	58	68	18	7.031	.134
		%	12.9	50.6	14.7	17.2	4.6		
	Kadın	N	35	222	56	91	24		
		%	8.2	51.9	13.1	21.3	5.6		
	Toplam	N	86	422	114	159	42		
		%	10.4	51.3	13.9	19.3	5.1		
s15	Erkek	n	59	211	34	75	16	8.796	.066
		%	14.9	53.4	8.6	19.0	4.1		
	Kadın	n	40	230	35	95	28		
		%	9.3	53.7	8.2	22.2	6.5		
	Toplam	N	99	441	69	170	44		
		%	12.0	53.6	8.4	20.7	5.3		
s16	Erkek	n	74	221	42	49	9	12.486	.014
		%	18.7	55.9	10.6	12.4	2.3		
	Kadın	n	51	247	38	75	17		
		%	11.9	57.7	8.9	17.5	4.0		
	Toplam	N	125	468	80	124	26		
		%	15.2	56.9	9.7	15.1	3.2		
s17	Erkek	n	58	226	55	45	11	15.362	.004
		%	14.7	57.2	13.9	11.4	2.8		
	Kadın	n	32	253	58	75	10		
		%	7.5	59.1	13.6	17.5	2.3		
	Toplam	N	90	479	113	120	21		
		%	10.9	58.2	13.7	14.6	2.6		
s18	Erkek	n	84	242	38	24	7	19.499	.001
		%	21.3	61.3	9.6	6.1	1.8		
	Kadın	n	51	272	45	52	8		
		%	11.9	63.6	10.5	12.1	1.9		
	Toplam	N	135	514	83	76	15		
		%	16.4	62.5	10.1	9.2	1.8		
s19	Erkek	n	60	119	36	122	58	5.862	.210
		%	15.2	30.1	9.1	30.9	14.7		
	Kadın	n	58	116	31	166	57		
		%	13.6	27.1	7.2	38.8	13.3		
	Toplam	N	118	235	67	288	115		
		%	14.3	28.6	8.1	35.0	14.0		

(Tablo 15'in devamı)

s20	Erkek	n	52	174	45	100	24	4.643	.326
		%	13.2	44.1	11.4	25.3	6.1		
	Kadın	n	47	182	38	127	34		
		%	11.0	42.5	8.9	29.7	7.9		
Toplam	N	99	356	83	227	58			
	%	12.0	43.3	10.1	27.6	7.0			
s21	Erkek	n	69	244	47	29	6	5.052	.282
		%	17.5	61.8	11.9	7.3	1.5		
	Kadın	n	62	282	37	41	6		
		%	14.5	65.9	8.6	9.6	1.4		
Toplam	N	131	526	84	70	12			
	%	15.9	63.9	10.2	8.5	1.5			
s22	Erkek	n	79	235	39	27	15	7.371	.118
		%	20.0	59.5	9.9	6.8	3.8		
	Kadın	n	86	247	35	50	10		
		%	20.1	57.7	8.2	11.7	2.3		
Toplam	N	165	482	74	77	25			
	%	20.0	58.6	9.0	9.4	3.0			
s23	Erkek	n	70	195	45	65	20	6.753	.150
		%	17.7	49.4	11.4	16.5	5.1		
	Kadın	n	56	234	57	68	13		
		%	13.1	54.7	13.3	15.9	3.0		
Toplam	N	126	429	102	133	33			
	%	15.3	52.1	12.4	16.2	4.0			
s24	Erkek	n	57	131	75	121	11	5.914	.195
		%	14.4	33.2	19.0	30.6	2.8		
	Kadın	n	59	171	56	134	8		
		%	13.8	40.0	13.1	31.3	1.9		
Toplam	N	116	302	131	255	19			
	%	14.1	36.7	15.9	31.0	2.3			

Erkek ve kadın ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutunun “13.Programın etkinlik temelli olması, öğrenenin bilgiyi yapılandırması konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır.”, “16.Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.”, “17. Programda farklı öğrenme yetilerine uygun etkinlikler yer almaktadır.”, “18. Etkinliklerimi farklı zeka alanlarını içerecek şekilde planlarım.” maddelerine verdikleri yanıtlara ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer maddelere ait ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Tablo incelendiğinde “13.Programın etkinlik temelli olması, öğrenenin bilgiyi yapılandırması konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 16’sı “Tamamen katılıyorum” ve % 11’i “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 11’i “Tamamen katılıyorum” ve % 19’u “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “13.Programın etkinlik temelli olması, öğrenenin bilgiyi yapılandırması konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Tablo incelendiğinde “16.Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 19’u “Tamamen katılıyorum” ve % 12’si “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 12’si “Tamamen katılıyorum” ve % 18’i “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “16.Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Tablo incelendiğinde “17. Programda farklı öğrenme yetilerine uygun etkinlikler yer almaktadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 15’i “Tamamen katılıyorum” ve % 11’i “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 8’i “Tamamen katılıyorum” ve % 18’i “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “17. Programda farklı öğrenme yetilerine uygun etkinlikler yer almaktadır.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Tablo incelendiğinde “18. Etkinliklerimi farklı zeka alanlarını içerecek şekilde planlarım.” maddesine erkek öğretmenlerin % 21’i “Tamamen katılıyorum” ve % 6’sı “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 12’si “Tamamen katılıyorum” ve % 12’si “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “18. Etkinliklerimi farklı zeka alanlarını içerecek şekilde planlarım.” maddesine daha az oranda

“Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkla ilgili bulgular Tablo 16.’da verilmiştir.

Tablo 16. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları

			Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	χ^2	P
s25	Erkek	n	73	158	51	94	19	3.934	.415
		%	18.5	40.0	12.9	23.8	4.8		
	Kadın	n	87	181	39	105	16		
		%	20.3	42.3	9.1	24.5	3.7		
	Toplam	N	160	339	90	199	35		
		%	19.4	41.2	10.9	24.2	4.3		
s26	Erkek	n	83	154	71	67	20	1.640	.802
		%	21.0	39.0	18.0	17.0	5.1		
	Kadın	n	91	161	74	85	17		
		%	21.3	37.6	17.3	19.9	4.0		
	Toplam	N	174	315	145	152	37		
		%	21.1	38.3	17.6	18.5	4.5		
s27	Erkek	n	56	217	70	37	15	18.397	.001
		%	14.2	54.9	17.7	9.4	3.8		
	Kadın	n	38	213	76	76	25		
		%	8.9	49.8	17.8	17.8	5.8		
	Toplam	N	94	430	146	113	40		
		%	11.4	52.2	17.7	13.7	4.9		
s28	Erkek	n	43	185	86	64	17	20.330	.000
		%	10.9	46.8	21.8	16.2	4.3		
	Kadın	n	26	181	80	119	22		
		%	6.1	42.3	18.7	27.8	5.1		
	Toplam	N	69	366	166	183	39		
		%	8.4	44.5	20.2	22.2	4.7		

(Tablo 16'nin devamı)

s29	Erkek	n	49	143	90	86	27	11.612	.02 0
		%	12.4	36.2	22.8	21.8	6.8		
	Kadın	n	28	167	94	117	22		
		%	6.5	39.0	22.0	27.3	5.1		
	Toplam	N	77	310	184	203	49		
		%	9.4	37.7	22.4	24.7	6.0		
s30	Erkek	n	153	137	54	38	13	6.916	.14 0
		%	38.7	34.7	13.7	9.6	3.3		
	Kadın	n	154	164	39	51	20		
		%	36.0	38.3	9.1	11.9	4.7		
	Toplam	N	307	301	93	89	33		
		%	37.3	36.6	11.3	10.8	4.0		
s31	Erkek	n	27	147	100	88	33	22.349	.00 0
		%	6.8	37.2	25.3	22.3	8.4		
	Kadın	n	27	119	87	157	38		
		%	6.3	27.8	20.3	36.7	8.9		
	Toplam	N	54	266	187	245	71		
		%	6.6	32.3	22.7	29.8	8.6		
s32	Erkek	n	37	185	81	76	16	8.381	.07 9
		%	9.4	46.8	20.5	19.2	4.1		
	Kadın	n	23	183	99	104	19		
		%	5.4	42.8	23.1	24.3	4.4		
	Toplam	N	60	368	180	180	35		
		%	7.3	44.7	21.9	21.9	4.3		
S33	Erkek	n	50	193	57	82	13	4.195	.38 0
		%	12.7	48.9	14.4	20.8	3.3		
	Kadın	n	42	229	49	96	12		
		%	9.8	53.5	11.4	22.4	2.8		
	Toplam	N	92	422	106	178	25		
		%	11.2	51.3	12.9	21.6	3.0		
S34	Erkek	n	61	208	66	42	18	9.486	.05 0
		%	15.4	52.7	16.7	10.6	4.6		
	Kadın	n	52	213	66	76	21		
		%	12.1	49.8	15.4	17.8	4.9		
	Toplam	N	113	421	132	118	39		
		%	13.7	51.2	16.0	14.3	4.7		
S35	Erkek	n	64	213	54	47	17	4.362	.35 9
		%	16.2	53.9	13.7	11.9	4.3		
	Kadın	n	57	231	57	69	14		
		%	13.3	54.0	13.3	16.1	3.3		
	Toplam	N	121	444	111	116	31		
		%	14.7	53.9	13.5	14.1	3.8		

(Tablo 16'nın devamı)

S36	Erkek	n	45	236	54	49	11	4.333	.363
		%	11.4	59.7	13.7	12.4	2.8		
	Kadın	n	39	260	50	70	9		
		%	9.1	60.7	11.7	16.4	2.1		
	Toplam	N	84	496	104	119	20		
		%	10.2	60.3	12.6	14.5	2.4		

Erkek ve kadın ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutunun “27. Program öğretmenin, müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.”, “28. Programlar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu yönde etki ediyor.”, “29. Program çağın gerektirdiği insan modeline uygun bireyler yetiştirebilecek tarzdadır.”, “31. Program sayesinde okul yönetimiyle, öğretmenlerle ve velilerle daha sağlıklı bir iletişim kurmaya başladım.”, “34. Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.” maddelerine verdikleri yanıtlara ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer maddelere ait ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Tablo incelendiğinde “27. Program öğretmenin, müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.” maddesine erkek öğretmenlerin % 69'u “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” ve % 13'ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 13'ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılıyorum” ve % 24'ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre “27. Program öğretmenin, müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.” maddesine daha az oranda katılırken daha fazla oranda katılmadıkları saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde “28. Programlar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu yönde etki ediyor.” maddesine erkek öğretmenlerin % 16'sı “Tamamen katılıyorum” ve % 11'i “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 11'i “Tamamen katılıyorum” ve % 19'u “Katılmıyorum” yanıtını

vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “28. Programlar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu yönde etki ediyor.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Tablo incelendiğinde “29. Program çağın gerektirdiği insan modeline uygun bireyler yetiştirebilecek tarzdadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 12’si “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 7’si “Tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “29. Program çağın gerektirdiği insan modeline uygun bireyler yetiştirebilecek tarzdadır.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Tablo incelendiğinde “31. Program sayesinde okul yönetimiyle, öğretmenlerle ve velilerle daha sağlıklı bir iletişim kurmaya başladım.” maddesine erkek öğretmenlerin % 6’sı “Tamamen katılıyorum” ve % 37’si “Katılıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 6’sı “Tamamen katılıyorum” ve % 28’i “Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “31. Program sayesinde okul yönetimiyle, öğretmenlerle ve velilerle daha sağlıklı bir iletişim kurmaya başladım.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Tablo incelendiğinde “34. Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.” maddesine erkek öğretmenlerin % 16’sı “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 23’ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre “34. Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.” maddesine daha fazla oranda katıldıkları görülmektedir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkla ilgili bulgular Tablo 17.’de verilmiştir.

Tablo 17. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları

			Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	χ^2	P
s37	Erkek	n	58	145	87	77	28	12.093	.017
		%	14.7	36.7	22.0	19.5	7.1		
	Kadın	n	38	180	73	101	36		
		%	8.9	42.1	17.1	23.6	8.4		
	Toplam	N	96	325	160	178	64		
		%	11.7	39.5	19.4	21.6	7.8		
s38	Erkek	n	51	118	61	115	50	12.592	.013
		%	12.9	29.9	15.4	29.1	12.7		
	Kadın	n	33	125	50	163	57		
		%	7.7	29.2	11.7	38.1	13.3		
	Toplam	N	84	243	111	278	107		
		%	10.2	29.5	13.5	33.8	13.0		
s39	Erkek	n	47	135	58	103	52	5.049	.282
		%	11.9	34.2	14.7	26.1	13.2		
	Kadın	n	34	154	61	129	50		
		%	7.9	36.0	14.3	30.1	11.7		
	Toplam	N	81	289	119	232	102		
		%	9.8	35.1	14.5	28.2	12.4		
s40	Erkek	n	57	139	42	102	55	3.347	.502
		%	14.4	35.2	10.6	25.8	13.9		
	Kadın	n	67	143	35	129	54		
		%	15.7	33.4	8.2	30.1	12.6		
	Toplam	N	124	282	77	231	109		
		%	15.1	34.3	9.4	28.1	13.2		
s41	Erkek	n	58	185	73	60	19	7.818	.098
		%	14.7	46.8	18.5	15.2	4.8		
	Kadın	n	53	203	59	91	22		
		%	12.4	47.4	13.8	21.3	5.1		
	Toplam	N	111	388	132	151	41		
		%	13.5	47.1	16.0	18.3	5.0		
s42	Erkek	n	62	203	68	44	18	6.521	.163
		%	15.7	51.4	17.2	11.1	4.6		
	Kadın	n	59	219	62	72	16		
		%	13.8	51.2	14.5	16.8	3.7		
	Toplam	N	121	422	130	116	34		
		%	14.7	51.3	15.8	14.1	4.1		

Erkek ve kadın İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutunun “37.Kıdemli öğretmenlerden (hizmet süresi çok olan meslektaşlarımdan) aldığım öneriler programlara karşı bakışımı olumlu yönde etkiledi.” ve “38.Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.” maddelerine verdikleri yanıtlara ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer maddelere ait ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Tablo incelendiğinde “37.Kıdemli öğretmenlerden (hizmet süresi çok olan meslektaşlarımdan) aldığım öneriler programlara karşı bakışımı olumlu yönde etkiledi.” maddesine erkek öğretmenlerin % 27’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 33’ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre “37.Kıdemli öğretmenlerden (hizmet süresi çok olan meslektaşlarımdan) aldığım öneriler programlara karşı bakışımı olumlu yönde etkiledi.” maddesine daha fazla oranda katıldıkları saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde “38.Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.” maddesine erkek öğretmenlerin % 42’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 52’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre “38.Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılmıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda katıldıkları görülmektedir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkla ilgili bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo18. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Değerlendirme” boyutuna verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları

			Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	X ²	P
s43	Erkek	n	90	182	62	47	14	7.111	.130
		%	22.8	46.1	15.7	11.9	3.5		
	Kadın	n	70	218	63	54	23		
		%	16.4	50.9	14.7	12.6	5.4		
	Toplam	N	160	400	125	101	37		
		%	19.4	48.6	15.2	12.3	4.5		
s44	Erkek	n	46	209	73	58	9	16.288	.003
		%	11.6	52.9	18.5	14.7	2.3		
	Kadın	n	36	198	72	104	18		
		%	8.4	46.3	16.8	24.3	4.2		
	Toplam	N	82	407	145	162	27		
		%	10.0	49.5	17.6	19.7	3.3		
s45	Erkek	n	41	168	76	89	21	20.147	.000
		%	10.4	42.5	19.2	22.5	5.3		
	Kadın	n	14	186	77	115	36		
		%	3.3	43.5	18.0	26.9	8.4		
	Toplam	N	55	354	153	204	57		
		%	6.7	43.0	18.6	24.8	6.9		
s46	Erkek	n	73	201	53	46	22	18.258	.001
		%	18.5	50.9	13.4	11.6	5.6		
	Kadın	n	54	203	50	93	28		
		%	12.6	47.4	11.7	21.7	6.5		
	Toplam	N	127	404	103	139	50		
		%	15.4	49.1	12.5	16.9	6.1		
s47	Erkek	n	102	143	59	75	16	6.617	.158
		%	25.8	36.2	14.9	19.0	4.1		
	Kadın	n	122	169	48	64	25		
		%	28.5	39.5	11.2	15.0	5.8		
	Toplam	N	224	312	107	139	41		
		%	27.2	37.9	13.0	16.9	5.0		
s48	Erkek	N	53	162	87	59	34	19.159	.001
		%	13.4	41.0	22.0	14.9	8.6		
	Kadın	N	40	150	81	112	45		
		%	9.3	35.0	18.9	26.2	10.5		
	Toplam	N	93	312	168	171	79		
		%	11.3	37.9	20.4	20.8	9.6		

Erkek ve kadın ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutunun “44.Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.”, “45.Programın öngördüğü

değerlendirme türleri öğrenci seviyesine uygundur.”, “46.Programın uygulanması sürecinde öğrencilere verdiğim performans ve proje görevlerini öğrencinin başarısını artırmaktadır.”, “48.Programdaki farklı değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrencilerde sınav kaygısı azalmaktadır.” maddelerine verdikleri yanıtlara ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer maddelere ait ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Tablo incelendiğinde “44.Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.” maddesine erkek öğretmenlerin % 64’ü “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 54’ü “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre “44.Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.” maddesine daha az oranda katıldıkları söylenebilir.

Tablo incelendiğinde “45.Programın öngördüğü değerlendirme türleri öğrenci seviyesine uygundur.” maddesine erkek öğretmenlerin % 47’si “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 53’ü “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre “45.Programın öngördüğü değerlendirme türleri öğrenci seviyesine uygundur.” maddesine daha fazla oranda katıldıkları söylenebilir.

Tablo incelendiğinde “46.Programın uygulanması sürecinde öğrencilere verdiğim performans ve proje görevlerini öğrencinin başarısını artırmaktadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 69’u “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” ve % 17’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 60’ı “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” ve % 28’i “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre “46.Programın uygulanması sürecinde öğrencilere verdiğim performans ve proje görevlerini öğrencinin başarısını artırmaktadır.” maddesine daha az oranda katıldıkları söylenebilir.

Tablo incelendiğinde “48.Programdaki farklı değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrencilerde sınav kaygısı azalmaktadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 55’i “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” ve % 23’ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 44’ü “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” ve % 37’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre “48.Programdaki farklı değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrencilerde sınav kaygısı azalmaktadır.” maddesine daha az oranda katıldıkları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde cinsiyetlerine göre fark var mıdır?” sorusuna verilen cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde anket maddelerinin toplamda 21 soruda anlamlı farklılıklar olduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre programı daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

4.4. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YENİLENEN EĞİTİM PROGRAMLARINA AİT GÖRÜŞLERİNDE, MESLEKİ KIDEMLERİNE GÖRE FARKLILIK OLUP OLMADIĞI İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi “3. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, mesleki kıdemlerine göre farklılık fark var mıdır?”

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Hedef” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-wallis testi sonuçları

		N	Sıra ortalaması	Sd	Kikare	p
s1	1-5 yıl	778	413,30	2	1,490	,475
	6-10 yıl	37	376,07			
	11 yıl ve üzeri	8	451,94			
s2	1-5 yıl	777	412,65	2	,467	,792
	6-10 yıl	37	389,42			
	11 yıl ve üzeri	8	401,50			
s3	1-5 yıl	778	413,20	2	,992	,609
	6-10 yıl	37	380,47			
	11 yıl ve üzeri	8	441,25			
s4	1-5 yıl	778	412,87	2	,586	,746
	6-10 yıl	37	406,46			
	11 yıl ve üzeri	8	353,19			
s5	1-5 yıl	778	411,70	2	,568	,753
	6-10 yıl	37	428,62			
	11 yıl ve üzeri	8	364,63			
s6	1-5 yıl	778	416,20	2	4,861	,088
	6-10 yıl	37	343,57			
	11 yıl ve üzeri	8	319,88			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular, İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutu açısından görüşleri arasındaki fark olmadığını göstermektedir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “İçerik” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	Sıra ortalaması	Sd	Kikare	P
s7	1-5 yıl	778	412,71	2	,819	,664
	6-10 yıl	37	388,39			
	11 yıl ve üzeri	8	452,50			
s8	1-5 yıl	777	412,95	2	,433	,805
	6-10 yıl	37	389,12			
	11 yıl ve üzeri	8	425,81			
s9	1-5 yıl	778	414,28	2	1,702	,427
	6-10 yıl	37	368,14			
	11 yıl ve üzeri	8	392,75			
s10	1-5 yıl	778	412,84	2	,638	,727
	6-10 yıl	37	387,97			
	11 yıl ve üzeri	8	441,63			
s11	1-5 yıl	778	413,29	2	1,755	,416
	6-10 yıl	37	372,55			
	11 yıl ve üzeri	8	468,56			
s12	1-5 yıl	778	414,12	2	3,345	,188
	6-10 yıl	37	354,18			
	21 yıl ve üzeri	8	473,38			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutunun

tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular, İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutu açısından görüşleri arasındaki fark olmadığını göstermektedir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 21.’de verilmiştir.

Tablo 21. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	Sıra ortalaması	Sd	Kikare	P
s13	1-5 yıl	778	412,26	2	,695	,707
	6-10 yıl	37	395,30			
	21 yıl ve üzeri	8	463,75			
s14	1-5 yıl	777	415,90	2	4,572	,102
	6-10 yıl	37	339,95			
	21 yıl ve üzeri	8	366,25			
s15	1-5 yıl	778	414,20	2	1,471	,479
	6-10 yıl	37	372,28			
	21 yıl ve üzeri	8	381,88			
s16	1-5 yıl	778	413,68	2	1,857	,395
	6-10 yıl	37	368,30			
	21 yıl ve üzeri	8	450,69			
s17	1-5 yıl	778	408,19	2	5,008	,082
	6-10 yıl	37	487,31			
	21 yıl ve üzeri	8	434,56			

(Tablo 21'in devamı)

s18	1-5 yıl	778	412,67	2	1,389	,499
	6-10 yıl	37	384,51			
	21 yıl ve üzeri	8	473,81			
s19	1-5 yıl	778	415,98	2	4,972	,083
	6-10 yıl	37	330,18			
	21 yıl ve üzeri	8	403,25			
s20	1-5 yıl	777	414,08	2	1,224	,542
	6-10 yıl	37	377,73			
	21 yıl ve üzeri	8	368,56			
s21	1-5 yıl	778	412,11	2	,095	,954
	6-10 yıl	37	405,81			
	21 yıl ve üzeri	8	429,69			
s22	1-5 yıl	778	414,63	2	2,386	,303
	6-10 yıl	37	360,32			
	21 yıl ve üzeri	8	395,13			
s23	1-5 yıl	778	409,26	2	2,503	,286
	6-10 yıl	37	467,36			
	21 yıl ve üzeri	8	422,06			
s24	1-5 yıl	778	409,11	2	6,114	,047
	6-10 yıl	37	492,72			
	21 yıl ve üzeri	8	319,63			

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “**Öğrenme Yaşantıları**” boyutunun “Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.” maddesine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait kıkare değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken anketin geri kalan tüm maddelere ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait kıkare değerlerinin tümü $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “**Öğrenme Yaşantıları**” boyutunun “Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.” maddesine ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu anketin geri kalan tüm maddelere ilişkin görüşleri arasındaki fark olmadığını göstermektedir.

“Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.” maddesinde hangi mesleki kıdemdekiler arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikişerli karşılaştırmalar sonucu mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları saptanmıştır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 22.’de verilmiştir.

Tablo 22. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	Sıra ortalama sı	S.d.	Kikare	P
s25	1-5 yıl	778	407,49	2	6,317	,042
	6-10 yıl	37	502,86			
	11 yıl ve üzeri	8	430,00			
s26	1-5 yıl	777	412,63	2	,443	,801
	6-10 yıl	37	410,23			
	11 yıl ve üzeri	8	358,75			
s27	1-5 yıl	778	413,94	2	1,151	,562
	6-10 yıl	37	381,46			
	11 yıl ve üzeri	8	364,94			

(Tablo 22'nin devamı)

s28	1-5 yıl	778	413,97	2	1,152	,562
	6-10 yıl	37	374,15			
	11 yıl ve üzeri	8	395,88			
s29	1-5 yıl	778	412,77	2	1,369	,504
	6-10 yıl	37	416,11			
	11 yıl ve üzeri	8	318,44			
s30	1-5 yıl	778	409,61	2	2,126	,345
	6-10 yıl	37	442,16			
	21 yıl ve üzeri	8	505,25			
s31	1-5 yıl	778	414,59	2	2,676	,262
	6-10 yıl	37	381,85			
	21 yıl ve üzeri	8	299,44			
s32	1-5 yıl	777	413,49	2	,637	,727
	6-10 yıl	37	384,92			
	21 yıl ve üzeri	8	392,25			
s33	1-5 yıl	778	410,89	2	2,177	,337
	6-10 yıl	37	451,66			
	21 yıl ve üzeri	8	336,50			
s34	1-5 yıl	778	414,95	2	2,600	,273
	6-10 yıl	37	357,89			
	21 yıl ve üzeri	8	375,38			

(Tablo 22'nin devamı)

s35	1-5 yıl	778	412,91	2	,254	,881
	6-10 yıl	37	397,24			
	21 yıl ve üzeri	8	391,75			
s36	1-5 yıl	778	415,39	2	3,966	,138
	6-10 yıl	37	346,45			
	21 yıl ve üzeri	8	385,19			

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “**Eğitim Programlarına Genel Bakış**” boyutunun “Derslerimde kullanacağım materyalleri temin edemediğimden dolayı programın öğelerini uygulamakta sorun yaşıyorum.” maddesine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait kıkare değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken anketin geri kalan tüm maddelere ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait kıkare değerlerinin tümü $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “**Eğitim Programlarına Genel Bakış**” boyutunun “Derslerimde kullanacağım materyalleri temin edemediğimden dolayı programın öğelerini uygulamakta sorun yaşıyorum.” maddesine ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu anketin geri kalan tüm maddelere ilişkin görüşleri arasındaki fark olmadığını göstermektedir.

“Derslerimde kullanacağım materyalleri temin edemediğimden dolayı programın öğelerini uygulamakta sorun yaşıyorum.” maddesinde hangi mesleki kıdemdekiler arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikişerli karşılaştırmalar sonucu mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları saptanmıştır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	Sıra ortalama sı	S.d.	Kikare	P
s37	1-5 yıl	778	412,75	2	1,495	,474
	6-10 yıl	37	417,30			
	21 yıl ve üzeri	8	314,44			
s38	1-5 yıl	777	413,52	2	1,401	,496
	6-10 yıl	37	399,69			
	21 yıl ve üzeri	8	321,00			
s39	1-5 yıl	778	413,31	2	3,990	,136
	6-10 yıl	37	419,24			
	21 yıl ve üzeri	8	251,50			
s40	1-5 yıl	778	409,79	2	2,464	,292
	6-10 yıl	37	467,18			
	21 yıl ve üzeri	8	371,31			
s41	1-5 yıl	778	414,65	2	2,099	,350
	6-10 yıl	37	361,42			
	21 yıl ve üzeri	8	388,19			

(Tablo 23'ün devamı)

s42	1-5 yıl	778	414,87	2	2,431	,297
	6-10 yıl	37	361,36			
	21 yıl ve üzeri	8	367,00			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilene eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular, İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilene eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutu açısından görüşleri arasındaki fark olmadığını göstermektedir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilene eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Değerlendirme” boyutuna verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	sıra ortalama sı	s.d.	kikare	P
s43	1-5 yıl	778	414,86	2	2,364	,307
	6-10 yıl	37	363,47			
	21 yıl ve üzeri	8	358,31			

(Tablo 24 'ün devamı)

s44	1-5 yıl	777	412,61	2	,113	,945
	6-10 yıl	37	402,30			
	21 yıl ve üzeri	8	397,31			
s45	1-5 yıl	778	412,35	2	,709	,702
	6-10 yıl	37	418,77			
	21 yıl ve üzeri	8	346,63			
s46	1-5 yıl	778	411,62	2	,534	,766
	6-10 yıl	37	407,74			
	21 yıl ve üzeri	8	468,44			
s47	1-5 yıl	778	413,80	2	1,935	,380
	6-10 yıl	37	397,00			
	21 yıl ve üzeri	8	306,19			
s48	1-5 yıl	778	413,36	2	,571	,752
	6-10 yıl	37	384,35			
	21 yıl ve üzeri	8	407,75			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilene eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular, İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilene eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutu açısından görüşleri arasındaki fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “3. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri arasında fark var mıdır?” sorusuna verilen cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde mesleki kıdem ile yenilenen programı benimseme arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

4.5. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YENİLENEN EĞİTİM PROGRAMLARINA AİT GÖRÜŞLERİNDE, SINIF MEVCUTLARINA GÖRE FARKLILIK OLUP OLMADIĞI İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi “4. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, sınıf mevcutlarına göre fark var mıdır?” İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 25.’te verilmiştir.

Tablo 25. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Hedef” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Mevcut	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P
s1	21-30	398	2.27	.868	.869	.833
	31-40	370	2.26	.903		
	41-50	50	2.26	.803		
	51 ve üstü	3	2.67	1.528		
s2	21-30	397	2.42	.897	1.787	.618
	31-40	370	2.37	.905		
	41-50	50	2.36	.851		
	51 ve üstü	3	3.00	1.732		
s3	21-30	398	2.48	.933	1.494	.684
	31-40	370	2.54	.979		
	41-50	50	2.54	.885		
	51 ve üstü	3	3.33	2.082		

(Tablo 25 'in devamı)

s4	21-30	398	2.89	1.085	2.646	.450
	31-40	370	2.92	1.075		
	41-50	50	3.00	1.050		
	51 ve üstü	3	2.00	1.000		
s5	21-30	398	2.60	1.062	3.138	.371
	31-40	370	2.64	1.106		
	41-50	50	2.86	.990		
	51 ve üstü	3	3.00	2.000		
s6	21-30	398	3.16	1.149	.581	.901
	31-40	370	3.17	1.105		
	41-50	50	3.24	1.080		
	51 ve üstü	3	2.67	1.528		

Tablo incelendiğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 26.'da verilmiştir.

Tablo 26. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “İçerik” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Mevcut	N	\bar{X}	Ss.	χ^2	P
s7	21-30	398	2.27	.884	1.712	.634
	31-40	370	2.25	.917		
	41-50	50	2.34	.772		
	51 ve üstü	3	3.00	2.000		
s8	21-30	398	2.86	1.107	2.837	.417
	31-40	370	2.79	1.109		
	41-50	50	2.90	1.074		
	51 ve üstü	3	2.00	1.732		
s9	21-30	398	2.09	.956	3.887	.274
	31-40	370	2.01	.957		
	41-50	50	2.08	.829		
	51 ve üstü	3	3.00	1.732		

(Tablo 26 'nın devamı)

s10	21-30	398	2.42	.885	.747	.862
	31-40	370	2.41	.895		
	41-50	50	2.42	.883		
	51 ve üstü	3	3.00	1.732		
s11	21-30	398	2.45	.958	.389	.943
	31-40	370	2.48	1.021		
	41-50	50	2.50	.886		
	51 ve üstü	3	2.67	1.528		
s12	21-30	398	2.31	.992	1.733	.630
	31-40	370	2.25	1.019		
	41-50	50	2.32	.891		
	51 ve üstü	3	2.67	1.528		

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılıklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 27.'de verilmiştir.

Tablo 27. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Mevcut	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P
s13	21-30	398	2.34	.967	1.610	.657
	31-40	370	2.41	1.014		
	41-50	50	2.42	.950		
	51 ve üstü	3	2.33	2.309		
s14	21-30	398	2.56	1.069	6.267	.099
	31-40	370	2.53	1.052		
	41-50	50	2.94	1.132		
	51 ve üstü	3	2.67	2.082		

(Tablo 27 'nin devamı)

s15	21-30	398	2.49	1.055	1.760	.624
	31-40	370	2.57	1.144		
	41-50	50	2.58	1.126		
	51 ve üstü	3	3.67	2.309		
s16	21-30	398	2.33	1.007	2.676	.444
	31-40	370	2.33	1.028		
	41-50	50	2.46	.862		
	51 ve üstü	3	3.00	1.732		
s17	21-30	398	2.39	.951	1.304	.728
	31-40	370	2.41	.970		
	41-50	50	2.38	.753		
	51 ve üstü	3	2.00	1.732		
s18	21-30	398	2.21	.859	2.937	.402
	31-40	370	2.14	.874		
	41-50	50	2.14	.926		
	51 ve üstü	3	3.00	2.000		
s19	21-30	398	2.96	1.235	6.392	.094
	31-40	370	3.14	1.392		
	41-50	50	3.22	1.502		
	51 ve üstü	3	2.00	1.732		
s20	21-30	398	2.71	1.157	5.368	.147
	31-40	370	2.78	1.217		
	41-50	50	2.72	1.179		
	51 ve üstü	3	1.33	.577		
s21	21-30	398	2.14	.804	1.372	.712
	31-40	370	2.17	.875		
	41-50	50	2.20	.904		
	51 ve üstü	3	1.67	1.155		
s22	21-30	398	2.13	.914	1.886	.596
	31-40	370	2.19	.981		
	41-50	50	2.28	1.011		
	51 ve üstü	3	2.67	1.528		
s23	21-30	398	2.42	1.030	1.574	.665
	31-40	370	2.38	1.084		
	41-50	50	2.52	1.035		
	51 ve üstü	3	2.67	1.528		

(Tablo 27 'nin devamı)

s24	21-30	398	2.77	1.102	10.054	.018
	31-40	370	2.66	1.120		
	41-50	50	2.46	1.147		
	51 ve üstü	3	4.33	.577		

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutunun “24. Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.” maddesine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Tablodan “24. Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.” maddesinde aritmetik ortalama değerlerinin aralık sınırları incelendiğinde, sınıf mevcutları 21-30 ve 31-40 olan öğretmenler “Kararsızım”, 41-50 olan öğretmenler “Katılıyorum”, 51 ve üstü olan öğretmenler “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir.

“24. Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.” maddesine, sınıf mevcudu kaç olanlar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikişerli karşılaştırmalar sonucu sınıf mevcudu 51 ve üstü olan öğretmenlerin sınıf mevcudu 21-30, 31-40 ve 41-50 olan öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları saptanmıştır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 28.'de verilmiştir.

Tablo 28. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu

değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Mevcut	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P
s25	21-30	398	2.52	1.144	2.981	.395
	31-40	370	2.49	1.169		
	41-50	50	2.76	1.333		
	51 ve üstü	3	3.67	2.309		
s26	21-30	398	2.48	1.146	1.561	.668
	31-40	370	2.45	1.145		
	41-50	50	2.46	1.092		
	51 ve üstü	3	3.67	2.309		
s27	21-30	398	2.49	.998	.702	.873
	31-40	370	2.48	1.067		
	41-50	50	2.40	.881		
	51 ve üstü	3	2.33	1.528		
s28	21-30	398	2.65	1.003	3.349	.341
	31-40	370	2.74	1.107		
	41-50	50	2.88	.940		
	51 ve üstü	3	3.00	2.000		
s29	21-30	398	2.78	1.075	3.727	.293
	31-40	370	2.78	1.110		
	41-50	50	3.08	1.066		
	51 ve üstü	3	2.67	2.082		
s30	21-30	398	2.10	1.149	.415	.937
	31-40	370	2.06	1.121		
	41-50	50	2.04	.989		
	51 ve üstü	3	2.67	2.082		
s31	21-30	398	3.04	1.098	1.976	.577
	31-40	370	2.97	1.128		
	41-50	50	3.14	1.030		
	51 ve üstü	3	2.67	2.082		
s32	21-30	398	2.69	1.017	5.968	.113
	31-40	370	2.69	1.016		
	41-50	50	3.04	1.049		
	51 ve üstü	3	2.33	1.528		

(Tablo 28'in devamı)

s33	21-30	398	2.62	1.059	5.504	.138
	31-40	370	2.47	1.028		
	41-50	50	2.42	.950		
	51 ve üstü	3	2.67	2.082		
s34	21-30	398	2.46	1.075	1.308	.727
	31-40	370	2.46	1.028		
	41-50	50	2.28	.904		
	51 ve üstü	3	2.67	2.082		
s35	21-30	398	2.35	.989	1.855	.603
	31-40	370	2.39	1.031		
	41-50	50	2.44	1.033		
	51 ve üstü	3	3.67	2.309		
s36	21-30	398	2.44	.942	5.366	.147
	31-40	370	2.32	.938		
	41-50	50	2.44	.787		
	51 ve üstü	3	2.33	2.309		

Tablo incelendiğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 29.’da verilmiştir.

Tablo 29. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	χ^2	P
s37	21-30	398	2.70	1.141	4.338	.227
	31-40	370	2.78	1.169		
	41-50	50	2.88	1.081		
	51 ve üstü	3	1.67	1.155		
s38	21-30	398	3.14	1.222	6.043	.110
	31-40	370	3.01	1.279		
	41-50	50	3.44	1.128		
	51 ve üstü	3	3.00	2.000		
s39	21-30	398	2.97	1.218	3.749	.290
	31-40	370	2.95	1.257		
	41-50	50	3.30	1.129		
	51 ve üstü	3	3.00	2.000		
s40	21-30	398	2.87	1.317	1.343	.719
	31-40	370	2.91	1.325		
	41-50	50	3.10	1.344		
	51 ve üstü	3	3.00	2.000		
s41	21-30	398	2.55	1.032	.377	.945
	31-40	370	2.54	1.140		
	41-50	50	2.52	1.165		
	51 ve üstü	3	2.67	1.528		
s42	21-30	398	2.41	1.029	.587	.900
	31-40	370	2.42	1.036		
	41-50	50	2.38	1.086		
	51 ve üstü	3	2.00	1.000		

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 30.’da verilmiştir.

Tablo 30. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Değerlendirme” boyutuna verdikleri yanıtların sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Mevcut	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P
s43	21-30	398	2.40	1.057	7.595	.055
	31-40	370	2.32	1.092		
	41-50	50	2.04	.832		
	51 ve üstü	3	1.67	.577		
s44	21-30	398	2.64	1.016	5.587	.134
	31-40	370	2.51	1.029		
	41-50	50	2.40	.926		
	51 ve üstü	3	2.00	1.000		
s45	21-30	398	2.81	1.073	.189	.979
	31-40	370	2.83	1.122		
	41-50	50	2.84	1.017		
	51 ve üstü	3	3.00	1.732		
s46	21-30	398	2.46	1.059	1.102	.777
	31-40	370	2.52	1.183		
	41-50	50	2.38	1.067		
	51 ve üstü	3	3.33	2.082		
s47	21-30	398	2.42	1.174	5.662	.129
	31-40	370	2.28	1.199		
	41-50	50	2.24	1.205		
	51 ve üstü	3	1.67	1.155		
s48	21-30	398	2.79	1.152	3.300	.348
	31-40	370	2.76	1.178		
	41-50	50	3.10	1.298		
	51 ve üstü	3	3.00	2.000		

Tablo incelendiğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “4. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, sınıf mevcutlarına göre farklılık var mıdır?” sorusuna verilen cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde sınıf mevcutları ile yenilenen programı benimseme arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

4.6. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YENİLENEN EĞİTİM PROGRAMLARINA AİT GÖRÜŞLERİNDE, MEZUN OLDUKLARI FAKÜLTE İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt problemi “5. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, mezun oldukları fakülteye göre farklılık var mıdır?”.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 31.’de verilmiştir.

Tablo 31. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Hedef” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	Sıra ortalama sı	S.d.	Kikare	p
s1	Eğitim Fakültesi	754	411,45	4	6,317	,177
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	401,77			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	439,38			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	551,69			
	Diğer	15	336,47			
s2	Eğitim Fakültesi	753	411,82	4	3,337	,503
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	381,36			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	404,63			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	530,00			
	Diğer	15	387,57			

(Tablo 31'in devamı)

s3	Eğitim Fakültesi	754	411,41	4	8,624	,071
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	366,77			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	444,96			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	596,38			
	Diğer	15	356,83			
s4	Eğitim Fakültesi	754	412,07	4	2,895	,576
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	383,36			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	450,81			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	480,00			
	Diğer	15	351,97			
s5	Eğitim Fakültesi	754	409,10	4	5,127	,275
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	455,43			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	496,67			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	400,63			
	Diğer	15	364,47			
s6	Eğitim Fakültesi	754	409,33	4	4,726	,317
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	471,61			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	471,46			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	448,50			
	Diğer	15	344,30			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutuna ilişkin

öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 32.'de verilmiştir.

Tablo 32. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “İçerik” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	Sıra ortalama sı	S.d.	Kikare	p
s7	Eğitim Fakültesi	754	410,83	4	1,760	,780
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	432,27			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	435,73			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	469,44			
	Diğer	15	372,53			
s8	Eğitim Fakültesi	754	411,09	4	1,843	,765
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	435,45			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	446,96			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	432,94			
	Diğer	15	356,43			
s9	Eğitim Fakültesi	754	410,58	4	,838	,933
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	452,05			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	415,88			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	407,31			
	Diğer	15	420,93			
s10	Eğitim Fakültesi	754	411,35	4	,782	,941
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	414,11			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	405,77			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	398,31			
	Diğer	15	458,63			

(Tablo 32'nin devamı)

s11	Eğitim Fakültesi	754	406,94	4	7,598	,107
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	500,45			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	490,23			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	364,38			
	Diğer	15	436,77			
s12	Eğitim Fakültesi	754	411,67	4	6,304	,178
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	494,89			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	415,33			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	293,94			
	Diğer	15	364,73			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 33.'te verilmiştir.

Tablo 33. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	Sıra ortalama sı	S.d.	Kikare	p
s13	Eğitim Fakültesi	754	413,72	4	5,022	,285
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	396,50			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	370,13			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	535,19			
	Diğer	15	349,37			
s14	Eğitim Fakültesi	754	411,45	4	5,465	,243
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	472,52			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	387,13			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	513,44			
	Diğer	15	336,37			
s15	Eğitim Fakültesi	754	410,31	4	9,152	,057
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	505,55			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	405,06			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	519,06			
	Diğer	15	313,93			
s16	Eğitim Fakültesi	754	409,42	4	8,119	,087
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	437,48			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	441,65			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	600,50			
	Diğer	15	356,50			
s17	Eğitim Fakültesi	754	413,53	4	1,337	,855
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	393,11			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	415,71			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	335,25			
	Diğer	15	397,73			

(Tablo 33'ün devamı)

s18	Eğitim Fakültesi	754	412,01	4	1,123	,891
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	429,36			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	378,50			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	453,13			
	Diğer	15	417,80			
s19	Eğitim Fakültesi	754	413,90	4	3,763	,439
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	436,91			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	411,77			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	296,06			
	Diğer	15	342,07			
s20	Eğitim Fakültesi	754	408,74	4	9,276	,055
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	527,84			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	389,17			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	323,31			
	Diğer	15	489,67			
s21	Eğitim Fakültesi	754	413,63	4	3,023	,554
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	413,23			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	371,58			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	480,38			
	Diğer	15	356,27			
s22	Eğitim Fakültesi	754	412,64	4	2,208	,698
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	417,73			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	383,52			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	494,88			
	Diğer	15	372,80			
s23	Eğitim Fakültesi	754	410,37	4	1,160	,885
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	430,18			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	416,58			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	486,94			
	Diğer	15	419,93			

(Tablo 33'ün devamı)

s24	Eğitim Fakültesi	754	412,04	4	3,165	,531
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	359,75			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	460,85			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	348,56			
	Diğer	15	442,50			

Tablo incelendiğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 34.'te verilmiştir.

Tablo 34. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	Sıra ortalaması	S.d.	Kikare	P
s25	Eğitim Fakültesi	754	412,08	4	3,081	,544
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	413,39			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	400,60			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	308,13			
	Diğer	15	479,57			

(Tablo 34'ün devamı)

s26	Eğitim Fakültesi	754	410,14	4	1,507	,825
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	411,61			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	443,92			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	387,69			
	Diğer	15	467,87			
s27	Eğitim Fakültesi	754	406,46	4	9,894	,042
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	457,68			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	445,33			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	619,63			
	Diğer	15	459,17			
s28	Eğitim Fakültesi	754	408,69	4	6,049	,195
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	454,45			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	453,77			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	564,56			
	Diğer	15	368,03			
s29	Eğitim Fakültesi	754	409,62	4	2,007	,734
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	434,52			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	446,33			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	497,00			
	Diğer	15	398,43			
s30	Eğitim Fakültesi	754	408,50	4	4,481	,345
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	395,68			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	459,04			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	516,50			
	Diğer	15	481,00			

(Tablo 34'ün devamı)

s31	Eğitim Fakültesi	754	411,97	4	2,993	,559
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	386,20			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	450,58			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	306,44			
	Diğer	15	445,97			
S32	Eğitim Fakültesi	754	410,11	4	3,773	,438
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	384,73			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	495,79			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	399,75			
	Diğer	15	419,53			
S33	Eğitim Fakültesi	754	413,51	4	10,172	,038
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	306,00			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	470,98			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	290,00			
	Diğer	15	462,33			
S34	Eğitim Fakültesi	754	411,47	4	1,502	,826
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	435,14			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	422,13			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	462,25			
	Diğer	15	361,63			
S35	Eğitim Fakültesi	754	406,09	4	7,993	,092
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	492,91			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	463,46			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	540,31			
	Diğer	15	439,53			

(Tablo 34'ün devamı)

S36	Eğitim Fakültesi	754	409,74	4	1,691	,792
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	457,82			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	412,35			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	458,94			
	Diğer	15	432,67			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutunun “27. Program öğretmenin. müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.” ve “33. Programı uygulamakta zorlandığımda, öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullanıyorum.” maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer χ^2 değerlerinin tümü $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

“27. Program öğretmenin, müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.” maddesine hangi fakülte mezunları arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikişerli karşılaştırmalar sonucu Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama mezunu olan öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları saptanmıştır. Maddeye Eğitim Fakültesi mezunları “Katılıyorum”, diğer fakülte mezunlarının tümü “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

“33. Programı uygulamakta zorlandığımda, öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullanıyorum.” maddesine, hangi fakülte mezunları arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikişerli karşılaştırmalar sonucu Eğitim Fakültesi, Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası ve diğer alanlardan mezun olan öğretmenlerin Fen- Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları saptanmıştır. Maddeye Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim fakültesi (2+2) lisans

tamamlama mezunları “Katılıyorum”, Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası mezunlarının tümü “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 35.’te verilmiştir.

Tablo 35. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	Sıra ortalama sı	S.d.	Kikare	P
s37	Eğitim Fakültesi	754	411,90	4	,864	,930
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	423,52			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	386,06			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	468,75			
	Diğer	15	411,23			
s38	Eğitim Fakültesi	754	410,58	4	2,372	,668
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	370,50			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	449,27			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	463,69			
	Diğer	15	457,13			
s39	Eğitim Fakültesi	754	409,54	4	1,217	,875
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	431,02			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	430,50			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	459,88			
	Diğer	15	452,63			

(Tablo 35'in devamı)

s40	Eğitim Fakültesi	754	409,62	4	8,431	,077
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	375,27			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	520,63			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	513,50			
	Diğer	15	357,80			
s41	Eğitim Fakültesi	754	409,65	4	4,438	,350
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	381,93			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	464,94			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	538,75			
	Diğer	15	421,87			
s42	Eğitim Fakültesi	754	410,42	4	4,100	,393
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	365,84			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	450,38			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	526,56			
	Diğer	15	436,60			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 36.’da verilmiştir.

Tablo 36. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Değerlendirme” boyutuna verdikleri yanıtların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları

		N	Sıra ortalama sı	S.d.	Kikare	p
s43	Eğitim Fakültesi	754	414,19	4	3,040	,551
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	412,45			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	362,19			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	470,88			
	Diğer	15	349,30			
s44	Eğitim Fakültesi	754	415,04	4	1,940	,747
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	361,57			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	392,23			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	374,63			
	Diğer	15	384,50			
s45	Eğitim Fakültesi	754	410,21	4	1,219	,875
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	424,50			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	428,54			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	490,50			
	Diğer	15	415,37			
s46	Eğitim Fakültesi	754	412,04	4	2,471	,650
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	411,77			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	433,94			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	476,94			
	Diğer	15	340,67			

(Tablo 36'nın devamı)

s47	Eğitim Fakültesi	754	411,41	4	2,237	,692
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	399,52			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	443,92			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	325,50			
	Diğer	15	455,27			
s48	Eğitim Fakültesi	754	410,45	4	5,010	,286
	Fen- Edebiyat Fakültesi	22	394,32			
	Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası	24	435,04			
	Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama	8	582,31			
	Diğer	15	388,03			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait χ^2 değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Araştırmanın beşinci alt problemi “5. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, mezun oldukları fakülteye göre farklılık var mıdır?”. sorusuna verilen cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde mezun oldukları fakülte ile yenilenen programı benimseme arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

4.7. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YENİLENEN EĞİTİM PROGRAMLARINA AİT GÖRÜŞLERİNİN BRANŞLARI İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın altıncı alt problemi “6. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerinde, branşlarına göre farklılık var mıdır?” İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutuna ilişkin

öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 37.'de verilmiştir.

Tablo 37. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Hedef” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları

		Kareler toplamı	S.d.	Kare ortalaması	F	P
s1	Gruplar arası	,928	3	,309	,398	,754
	Gruplar içi	635,796	819	,776		
	Toplam	636,724	822			
s2	Gruplar arası	4,632	3	1,544	1,915	,126
	Gruplar içi	659,660	818	,806		
	Toplam	664,292	821			
s3	Gruplar arası	1,968	3	,656	,717	,542
	Gruplar içi	749,592	819	,915		
	Toplam	751,560	822			
s4	Gruplar arası	9,438	3	3,146	2,729	,043
	Gruplar içi	944,357	819	1,153		
	Toplam	953,796	822			
s5	Gruplar arası	1,627	3	,542	,462	,709
	Gruplar içi	960,744	819	1,173		
	Toplam	962,372	822			
s6	Gruplar arası	2,346	3	,782	,617	,604
	Gruplar içi	1038,497	819	1,268		
	Toplam	1040,843	822			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Hedef” boyutunun tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait F değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 38.’de verilmiştir.

Tablo 38. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “İçerik” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları

		Kareler toplamı	S.d.	Kare ortalaması	F	P
s7	Gruplar arası	13,200	3	4,400	5,574	,001
	Gruplar içi	646,455	819	,789		
	Toplam	659,655	822			
s8	Gruplar arası	6,369	3	2,123	1,736	,158
	Gruplar içi	1001,784	819	1,223		
	Toplam	1008,153	822			
s9	Gruplar arası	17,274	3	5,758	6,402	,000
	Gruplar içi	736,566	819	,899		
	Toplam	753,840	822			
s10	Gruplar arası	2,230	3	,743	,933	,424
	Gruplar içi	652,774	819	,797		
	Toplam	655,004	822			

(Tablo 38'nin devamı)

s11	Gruplar arası	14,987	3	4,996	5,246	,001
	Gruplar içi	779,973	819	,952		
	Toplam	794,960	822			
s12	Gruplar arası	4,535	3	1,512	1,506	,212
	Gruplar içi	822,216	819	1,004		
	Toplam	826,751	822			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “İçerik” boyutunun “7.Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.”, “9. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparım ve sınıfımda yaptırırım.” ve “11. Programdaki konular, diğer derslerle sarmal bir yapı oluşturmaya olanak sağlamaktadır.” maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait F değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer maddelere ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait F değerlerinin tümü $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

“7.Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.”, “9. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparım ve sınıfımda yaptırırım.” ve “11. Programdaki konular, diğer derslerle sarmal bir yapı oluşturmaya olanak sağlamaktadır.” maddelerine verilen yanıtlar arasındaki farkların hangi branşlardaki öğretmenlerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. “7.Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.” maddesinde psiko-motor alan branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması diğer tüm branşlardaki öğretmenlerden yüksek, “9. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparım ve sınıfımda yaptırırım.” maddesinde ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması diğer tüm branşlardaki öğretmenlerden düşük, “11. Programdaki konular, diğer derslerle sarmal bir yapı oluşturmaya olanak sağlamaktadır.” maddesinde sözel alan branş öğretmenlerinin ve psiko-motor alan branş öğretmenlerinin aritmetik

ortalaması sınıf öğretmenlerin ve sayısal alan branş öğretmenlerinin aritmetik ortalamasından yüksek bulunmuştur.

Sonuç olarak “7.Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.” maddesine psiko-motor alan branş öğretmenlerinin diğer tüm branşlardaki öğretmenlere göre daha olumsuz değerlendirdikleri, “9. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparım ve sınıfımda yaptırırım.” maddesindeki etkinlikleri ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin diğer tüm branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla yaptırdıkları, “11. Programdaki konular, diğer derslerle sarmal bir yapı oluşturmaya olanak sağlamaktadır.” maddesini sözel alan branş öğretmenleri ve psiko-motor alan branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine ve sayısal alan branş öğretmenlerine göre daha fazla olumsuz değerlendirdikleri söylenebilir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 39.’da verilmiştir.

Tablo 39. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları

		Kareler toplamı	S.d.	Kare ortalaması	F	P
s13	Gruplar arası	5,988	3	1,996	2,036	,107
	Gruplar içi	802,996	819	,980		
	Toplam	808,984	822			
s14	Gruplar arası	4,573	3	1,524	1,330	,263
	Gruplar içi	938,730	819	1,146		
	Toplam	943,303	822			

(Tablo 39'un devamı)

s15	Gruplar arası	15,182	3	5,061	4,180	,006
	Gruplar içi	991,438	819	1,211		
	Toplam	1006,620	822			
s16	Gruplar arası	11,265	3	3,755	3,715	,011
	Gruplar içi	827,792	819	1,011		
	Toplam	839,057	822			
s17	Gruplar arası	2,550	3	,850	,940	,421
	Gruplar içi	740,318	819	,904		
	Toplam	742,868	822			
s18	Gruplar arası	4,743	3	1,581	2,066	,103
	Gruplar içi	626,711	819	,765		
	Toplam	631,453	822			
s19	Gruplar arası	13,212	3	4,404	2,506	,058
	Gruplar içi	1439,104	819	1,757		
	Toplam	1452,316	822			
s20	Gruplar arası	,644	3	,215	,152	,928
	Gruplar içi	1156,260	819	1,412		
	Toplam	1156,904	822			
s21	Gruplar arası	4,563	3	1,521	2,154	,092
	Gruplar içi	578,217	819	,706		
	Toplam	582,780	822			

(Tablo 39'un devamı)

s22	Gruplar arası	8,116	3	2,705	2,991	,030
	Gruplar içi	740,745	819	,904		
	Toplam	748,860	822			
s23	Gruplar arası	3,485	3	1,162	1,043	,373
	Gruplar içi	912,226	819	1,114		
	Toplam	915,711	822			
s24	Gruplar arası	10,235	3	3,412	2,594	,051
	Gruplar içi	1016,193	819	1,241		
	Toplam	1026,428	822			

Tablo incelendiğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Öğrenme Yaşantıları” boyutunun “15. Derslerimi etkinlik ve proje temelli olarak öğrencilerle birlikte planlarım.”, “16. Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.”, “22. Dersi sınıf ortamı ile sınırlandırmam, okul dışında da öğrenmelerin devam etmesine olanak sağlarım.” maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait F değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer tüm maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait F değerlerinin tümü $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

“15. Derslerimi etkinlik ve proje temelli olarak öğrencilerle birlikte planlarım.”, “16. Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.”, “22. Dersi sınıf ortamı ile sınırlandırmam, okul dışında da öğrenmelerin devam etmesine olanak sağlarım.” maddelerine verilen yanıtlar arasındaki farkların hangi branşlardaki öğretmenlerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. “15. Derslerimi etkinlik ve proje temelli olarak öğrencilerle birlikte planlarım.” ve “16. Programda yer alan

etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.” maddelerinde İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve psiko-motor alan branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması diğer branşlardaki öğretmenlerden yüksek, “22. Dersi sınıf ortamı ile sınırlandırmam, okul dışında da öğrenmelerin devam etmesine olanak sağlarım.” maddesinde psiko-motor alan branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması diğer tüm branşlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalamasından düşük bulunmuştur.

Sonuç olarak “15. Derslerimi etkinlik ve proje temelli olarak öğrencilerle birlikte planlarım.” ve “16. Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.”, maddelerine ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve psiko-motor alan branş öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha olumsuz değerlendirdikleri, “22. Dersi sınıf ortamı ile sınırlandırmam, okul dışında da öğrenmelerin devam etmesine olanak sağlarım.” maddesindeki etkinlikleri sınıf öğretmenlerin diğer tüm branşlardaki öğretmenlere göre daha iyi yaptıkları söylenebilir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 40.’ta verilmiştir.

Tablo 40. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları

		Kareler toplamı	S.d.	Kare ortalaması	F	p
s25	Gruplar arası	10,075	3	3,358	2,449	,062
	Gruplar içi	1123,113	819	1,371		
	Toplam	1133,188	822			
s26	Gruplar arası	3,466	3	1,155	,880	,451
	Gruplar içi	1075,494	819	1,313		
	Toplam	1078,960	822			

(Tablo 40'ın devamı)

s27	Gruplar arası	1,024	3	,341	,326	,807
	Gruplar içi	858,504	819	1,048		
	Toplam	859,529	822			
s28	Gruplar arası	3,930	3	1,310	1,185	,314
	Gruplar içi	905,322	819	1,105		
	Toplam	909,252	822			
s29	Gruplar arası	1,247	3	,416	,346	,792
	Gruplar içi	983,470	819	1,201		
	Toplam	984,717	822			
s30	Gruplar arası	5,231	3	1,744	1,369	,251
	Gruplar içi	1042,947	819	1,273		
	Toplam	1048,177	822			
s31	Gruplar arası	,902	3	,301	,244	,866
	Gruplar içi	1009,892	819	1,233		
	Toplam	1010,795	822			
s32	Gruplar arası	1,562	3	,521	,497	,684
	Gruplar içi	857,612	819	1,047		
	Toplam	859,174	822			
s33	Gruplar arası	6,155	3	2,052	1,892	,129
	Gruplar içi	888,231	819	1,085		
	Toplam	894,386	822			

(Tablo 40'inn devamı)

s34	Gruplar arası	8,664	3	2,888	2,654	,048
	Gruplar içi	891,190	819	1,088		
	Toplam	899,854	822			
s35	Gruplar arası	1,141	3	,380	,365	,778
	Gruplar içi	853,294	819	1,042		
	Toplam	854,435	822			
s36	Gruplar arası	2,614	3	,871	,993	,395
	Gruplar içi	718,514	819	,877		
	Toplam	721,128	822			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutunun “34. Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.” maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer F değerlerinin tümü $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

“34. Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.” maddelerine verilen yanıtlar arasındaki farkların hangi branşlardaki öğretmenlerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. “34. Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.” maddesinde ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması sayısal branşlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalamasından yüksek bulunmuştur.

Sonuç olarak “34. Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.” maddesini ilköğretim kurumlarında görev yapan

sınıf öğretmenlerinin sayısal branşlardaki öğretmenlere göre daha az sorun yaşadıkları söylenebilir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 41.’de verilmiştir.

Tablo 41. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları

		Kareler toplamı	S.d.	Kare ortalaması	F	P
s37	Gruplar arası	2,281	3	,760	,573	,633
	Gruplar içi	1086,623	819	1,327		
	Toplam	1088,904	822			
s38	Gruplar arası	12,987	3	4,329	2,805	,039
	Gruplar içi	1264,041	819	1,543		
	Toplam	1277,028	822			
s39	Gruplar arası	27,910	3	9,303	6,221	,000
	Gruplar içi	1224,817	819	1,496		
	Toplam	1252,727	822			
s40	Gruplar arası	1,632	3	,544	,310	,818
	Gruplar içi	1435,396	819	1,753		
	Toplam	1437,028	822			
s41	Gruplar arası	1,737	3	,579	,487	,691
	Gruplar içi	972,567	819	1,188		
	Toplam	974,304	822			

(Tablo 41'in devamı)

s42	Gruplar arası	1,300	3	,433	,405	,750
	Gruplar içi	876,749	819	1,071		
	Toplam	878,049	822			

Tablo incelendiğinde İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutunun “38. Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.”, “39. Yapılandırmacı eğitim seminerlerini uzman kişilerden aldım.” maddelerine ilişkin F değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken, diğer maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait F değerlerinin tümü $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

“38. Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.”, “39. Yapılandırmacı eğitim seminerlerini uzman kişilerden aldım.” maddelerine verilen yanıtlar arasındaki farkların hangi branşlardaki öğretmenlerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. “38. Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.” maddelerinde psiko-motor alan branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması sayısal branş ve sözel branş öğretmenlerinden düşük, “39. Yapılandırmacı eğitim seminerlerini uzman kişilerden aldım.” maddesinde ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve psiko-motor alan branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması sayısal branşlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalamasından düşük bulunmuştur.

Sonuç olarak “38. Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.” maddesindeki sorunu psiko-motor alan branş öğretmenlerinin sayısal ve sözel branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla yaşadıkları, “39. Yapılandırmacı eğitim seminerlerini uzman kişilerden aldım.” maddesindeki ifadeye ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri

ve psiko-motor alan branş öğretmenlerinin sayısal branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin anketin “Değerlendirme” boyutuna verdikleri yanıtların branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Tek yönlü varyans (ANOVA) testi sonuçları

		Kareler toplamı	S.d.	Kare ortalaması	F	p
s43	Gruplar arası	10,889	3	3,630	3,241	,022
	Gruplar içi	917,206	819	1,120		
	Toplam	928,095	822			
s44	Gruplar arası	9,939	3	3,313	3,223	,022
	Gruplar içi	841,932	819	1,028		
	Toplam	851,871	822			
s45	Gruplar arası	7,093	3	2,364	1,990	,114
	Gruplar içi	973,007	819	1,188		
	Toplam	980,100	822			
s46	Gruplar arası	5,712	3	1,904	1,511	,210
	Gruplar içi	1031,969	819	1,260		
	Toplam	1037,682	822			
s47	Gruplar arası	3,698	3	1,233	,875	,454
	Gruplar içi	1154,299	819	1,409		
	Toplam	1157,998	822			

(Tablo 42'nin devamı)

s48	Gruplar arası	3,612	3	1,204	,871	,456
	Gruplar içi	1132,684	819	1,383		
	Toplam	1136,296	822			

Tablo incelendiğinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutunun “43. Okullarda düzenli olarak yapılan deneme sınavları, öğrencinin başarısını artırmaktadır.”, “44. Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.” maddelerine ilişkin F değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken, diğer maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklara ait F değerlerinin tümü $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

“43. Okullarda düzenli olarak yapılan deneme sınavları, öğrencinin başarısını artırmaktadır.”, “44. Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.” maddelerine verilen yanıtlar arasındaki farkların hangi branşlardaki öğretmenlerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. “43. Okullarda düzenli olarak yapılan deneme sınavları, öğrencinin başarısını artırmaktadır.” maddelerinde ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması sözel branş öğretmenlerinden ve psiko-motor alan branş öğretmenlerinden yüksek, “44. Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.” maddesinde psiko-motor alan branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması diğer tüm branşlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalamasından düşük bulunmuştur.

Sonuç olarak “43. Okullarda düzenli olarak yapılan deneme sınavları, öğrencinin başarısını artırmaktadır.” maddesine sınıf öğretmenleri, sözel branş ve Psiko-motor alan branş öğretmenleri göre daha az katıldıkları, “44. Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.” maddesine psiko-motor alan branş öğretmenleri diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “6. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri arasında fark var mıdır?”. sorusuna verilen cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; programın hedef ve değerlendirme boyutunda anlamlı farklılık görülmezken diğer alanlarda anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin, programa, program öğelerine ve program uygulama ilkelerine göre gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olduklarının belirlenmesi son derece önemlidir. Bu çalışmada temel olarak “yenilenen ilköğretim programının öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsenip benimsenmediği, uygulanan eğitim programının aksayan yönleri, öğretmen görüşlerine göre programın öğelerine arasındaki anlamlılık düzeyi” gibi sorulara cevap aranmıştır. Genel çerçevede bu çalışmanın amacı ise; Türkiye’de uygulanmakta olan yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim 1-8. sınıflardaki uygulamalarında öğretmenlerin eğitim programın ne ölçüde uyguladıklarını/benimsediklerini incelemek ve çözüm yolları önermektir. Bu anlamda bu çalışmada yapılandırmacılık yaklaşımının uygulama aşamasında karşılaşılan sorunlar incelenecek ve bu yaklaşımdan en üst düzeyde verim sağlamak amacıyla öğretmenlerin bilgi durumlarını ve öğretmenlerin yenilenen programı ne ölçüde benimsediklerini ortaya çıkarmaktır.

Bu bağlamda, İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri, İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri, İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri incelenmiştir.

Bu sorular çerçevesinde örnekleme; 2012–2013 öğretim yılında Hakkâri ilinde bulunan 345 ilköğretim kurumundaki sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. 1123 kişi ankete katılmış ve anket formu doldurmuştur.

Araştırmada; İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarına ait görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar incelenmiş olup, anketin “Hedef”

boyutunda, sınıf öğretmenleri tarafından “1.Programda kazanımlar anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.”, “2. Kazanımlar öğretim programının genel amaçları ile tutarlı bir yapıdadır.”, “3. Programda belirlenen kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.”, maddelerine “Katılıyorum” olarak yanıt verilmiştir. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “4. Programın öngördüğü kazanımlar öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.”, “5. Program eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir.”, ve “6. Programın yetiştirmek istediği birey tipi sayesinde ülkemiz gelişmiş ülkelerin öğrencileri ile rekabet edecek düzeye gelebilir.” maddelerine “Kararsızım” olarak yanıt verdikleri görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin programın hedef boyutu ile benimseme durumunun kararsızlık düzeyinde olduğu, program içinde kazanım ifadelerinin net, birbiriyle tutarlı ve ölçülebilir nitelikte olduğu söylenebilir. “Kararsızım” sonucunun “Katılıyorum” seçeneğine çok da uzak olmadığı da dikkate alınmalıdır.

Anketin, “İçerik” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar incelendiğinde; sınıf öğretmenleri tarafından “7. Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.”, “9.Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparım ve sınıfta yaptırırım.”, “10. Programın içeriği ile programın hedefleri arasında tutarlılık bulunmaktadır.”, “11. Programdaki konular, diğer derslerle sarmal bir yapı oluşturmaya olanak sağlamaktadır.”, ve “12. Yeni programla ilgili olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmene kolaylık sağlamaktadır.” maddelerine “Katılıyorum” olarak yanıt verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin içerik boyutunda programı benimsedikleri söylenebilir.

Anketin; “Öğrenme Yaşantıları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, sınıf öğretmenleri tarafından “13.Programın etkinlik temelli olması, öğrenenin bilgiyi yapılandırması konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır.”, “14. Sınıfımı/dersimi programın felsefesine göre düzenleyebiliyorum.”, “15.Derslerimi etkinlik ve proje temelli olarak öğrencilerle birlikte planlarım.”, “16.Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.”, “17.Programda farklı öğrenme yetilerine uygun etkinlikler yer almaktadır.”, “18.Etkinliklerimi farklı zeka alanlarını içerecek şekilde planlarım.”, “21.Öğrencilerime problemin nasıl çözüleceğini değil, hangi

yöntemle çözülebileceğini öğretirim.”, “22.Dersi sınıf ortamı ile sınırlandırmam, okul dışında da öğrenmelerin devam etmesine olanak sağlarım.”, “23.Programdaki etkinlikler açık bir dille ifade edilmiştir.” maddelerine “Katılıyorum” olarak yanıt verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarının kalabalık olması ile ilgili düşüncelerinin kararsızlık düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeninin öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin fazla olmaması ile izah edilebilir. Aynı durum etkinliklerin fazlalığı ile ilgili madde için de geçerlidir. Ancak ortaya çıkan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin “öğrenme yaşantıları” boyutu ile programları benimsedikleri söylenebilir.

Anketin; “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutuna ilişkin öğretmen cevapları incelendiğinde, sınıf öğretmenleri tarafından “25.Derslerimde kullanacağım materyalleri temin edemediğimden dolayı programın öğelerini uygulamakta sorun yaşıyorum.”, “26.Mevcut sınav sistemi programları uygulamama bir engeldir.”, “27.Program öğretmenin, müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.”, “30.Program imkanı bol olan okullar için hazırlandığından her yöreye hitap etmiyor.”, “33.Programı uygulamakta zorlandığımda, öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullanıyorum.”, “34.Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.”, “35.Program öğretmenlerin materyal hazırlamada yaratıcı ve üretken becerilere sahip olmalarını öngörmektedir.”, “36.Programı uygularken karşılaştığım sorunları çözebiliyorum.” maddelerine “Katılıyorum” olarak cevaplarının verildiği belirlenmiştir. Anketin “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutu maddelerinin toplam aritmetik ortalaması “2,55” olup, bu bulgu sınıf öğretmenleri yenilenen eğitim programlarının öğrenme yaşantıları boyutu ile ilgili olarak “Katılıyorum” olarak yanıtladıklarını göstermektedir. “Eğitim Programlarına Genel Bakış” kapsamında öğretmenlerin program içinde ders araç gereçlerini ve öğretim materyallerini temin edemedikleri için programı uygulamada sorun yaşadıkları, mevcut sınav sisteminin programların uygulanmasında engel teşkil ettiğini, öğretmenlerin yetersizliğe düştükleri noktada eski sisteme dönüş yaparak klasik yöntemle ders işledikleri konularında sorunlar yaşayarak programı uygulayamama nedenlerini

belirttikleri görülmektedir. Ancak programın öğretmene sağladığı inisiyatif, eğitimin diğer paydaşları ile daha sağlıklı iletişim kurma, öğretmenleri yaratıcı ve özgün fikirlere teşvik edici olmasındaki yeterlik ve problem çözme becerisini artırması, yenilenen programlara karşı öğretmenlerin olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve bu durumu benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Anketin, “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutuna ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenleri tarafından “41.Yeni programa ait kavramlar konusunda yeterli derecede bilgi ve deneyim sahibi olduğuma inanıyorum.”, “42.Öğretmenlerin yeni programın dayandığı öğrenme yaklaşımı hakkında yeterince eğitim almaları, uygulamada birliği sağlamaktadır.” maddelerine “Katılıyorum” olarak yanıt verildiği görülmektedir. Anketin, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutuna ilişkin öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplarda ise, “43.Okullarda düzenli olarak yapılan deneme sınavları, öğrencinin başarısını artırmaktadır.”, “44.Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.”, “46 Programın uygulanması sürecinde öğrencilere verdiğim performans ve proje görevlerini öğrencinin başarısını artırmaktadır.”, “47.Verilen proje-performans görevleri ya aileler tarafından ya da internet çıktısı olarak yapıldığından bu görevlerin amacına hizmet etmediğini düşünüyorum.” maddelerine “Katılıyorum” olarak yanıt verilmiştir. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin programın değerlendirme boyutu kapsamında programı benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmada; ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri ve varsa farklılıkları belirlemek amacıyla öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar incelenmiş olup, anketin “Hedef” boyutuna ilişkin erkek ve kadın ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinde; “4. Programın öngördüğü kazanımlar öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.”, “5. Program eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir.” ve “6. Programın yetiştirmek istediği birey tipi sayesinde ülkemiz gelişmiş ülkelerin öğrencileri ile rekabet edecek düzeye gelebilir.” maddelerine verdikleri yanıtlar arasında fark oluştuğu; kadın öğretmenler erkek öğretmenlere

göre “4.Programın öngördüğü kazanımlar öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.” maddesine daha az katıldığı belirlenmiştir. Buna ek olarak; öğretmenler; “5.Program eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir.” maddesine erkek öğretmenlerin % 24’ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 32’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verdikleri görülmüş ve kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “5. Program eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir.” maddesine daha az katıldığı belirlenmiştir. “6.Programın yetiştirmek istediği birey tipi sayesinde ülkemiz gelişmiş ülkelerin öğrencileri ile rekabet edecek düzeye gelebilir.” maddesine erkek öğretmenlerin % 37’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 53’ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “6.Programın yetiştirmek istediği birey tipi sayesinde ülkemiz gelişmiş ülkelerin öğrencileri ile rekabet edecek düzeye gelebilir.” maddesine daha az katıldığı belirlenmiştir.

Anketin; “İçerik” boyutuna yönelik öğretmen cevaplarına göre; kadın ve erkek öğretmenlerin “7.Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.”, “8.Ders kitaplarındaki konular öğrencilerin seviyesine uygun niteliktedir.” ve “12.Yeni programla ilgili olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmene kolaylık sağlamaktadır.” maddelerine verdikleri yanıtlar arasında fark olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “7.Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “8.Ders kitaplarındaki konular öğrencilerin seviyesine uygun niteliktedir.” maddesine erkek öğretmenlerin % 10’u “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken bu oran kadın öğretmenlerin % 4’ü “Tamamen katılıyorum” yanıtını verdikleri belirlenmiştir. “12.Yeni programla ilgili olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmene kolaylık sağlamaktadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 22’si “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken bu oran kadın öğretmenlerin % 14’ü “Tamamen katılıyorum” yanıtını vermişler ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre “12.Yeni

programla ilgili olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmene kolaylık sağlamaktadır.” maddesine daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.

“Öğrenme Yaşantıları” boyutu için anket cevapları incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin; “13.Programın etkinlik temelli olması, öğrenenin bilgiyi yapılandırması konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 16’sı “Tamamen katılıyorum” ve % 11’i “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 11’i “Tamamen katılmıyorum” ve % 19’u “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “13.Programın etkinlik temelli olması, öğrenenin bilgiyi yapılandırması konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda “Katılmıyorum” yanıtını verdikleri belirlenmiştir. “16.Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 19’u “Tamamen katılıyorum” ve % 12’si “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 12’si “Tamamen katılmıyorum” ve % 18’i “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “16.Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. “17. Programda farklı öğrenme yetilerine uygun etkinlikler yer almaktadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 15’i “Tamamen katılıyorum” ve % 11’i “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 8’i “Tamamen katılmıyorum” ve % 18’i “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. “18. Etkinliklerimi farklı zeka alanlarını içerecek şekilde planlarım.” maddesine erkek öğretmenlerin % 21’i “Tamamen katılıyorum” ve % 6’sı “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 12’si “Tamamen katılmıyorum” ve % 12’si “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “18. Etkinliklerimi farklı zeka alanlarını içerecek şekilde planlarım.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Anketin;“Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutunda “27. Program öğretmenin, müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu

buluyorum.” maddesine erkek öğretmenlerin % 69’u “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” ve % 13’ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 13’ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılıyorum” ve % 24’ü “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre “27. Program öğretmenin, müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.” maddesine daha az oranda katılırken daha fazla oranda katılmadıkları saptanmıştır. “28. Programlar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu yönde etki ediyor.” maddesine erkek öğretmenlerin % 16’sı “Tamamen katılıyorum” ve % 11’i “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 11’i “Tamamen katılmıyorum” ve % 19’u “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “28. Programlar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu yönde etki ediyor.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. “29. Program çağın gerektirdiği insan modeline uygun bireyler yetiştirebilecek tarzdadır.” maddesine erkek öğretmenlerin % 12’si “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 7’si “Tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “29. Program çağın gerektirdiği insan modeline uygun bireyler yetiştirebilecek tarzdadır.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. “31. Program sayesinde okul yönetimiyle, öğretmenlerle ve velilerle daha sağlıklı bir iletişim kurmaya başladım.” maddesine erkek öğretmenlerin % 6’sı “Tamamen katılıyorum” ve % 37’si “Katılıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 6’sı “Tamamen katılmıyorum” ve % 28’i “Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “31. Program sayesinde okul yönetimiyle, öğretmenlerle ve velilerle daha sağlıklı bir iletişim kurmaya başladım.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. “34. Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.” maddesine erkek öğretmenlerin % 16’sı “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 23’ü “Tamamen katılmıyorum” ve

“Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “34.Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.” maddesine daha fazla oranda katılmadıkları görülmektedir.

Ankette öğretmenlerin, “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutunun “37.Kıdemli öğretmenlerden (hizmet süresi çok olan meslektaşlarımdan) aldığım öneriler programlara karşı bakışımı olumlu yönde etkiledi.” ve “38.Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.” maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, “38.Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.” maddesine erkek öğretmenlerin % 42’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 52’si “Tamamen katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “38.Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.” maddesine daha az oranda “Tamamen katılıyorum” yanıtını verirken daha fazla oranda katılmadıkları görülmektedir. Ankette, erkek ve kadın İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilenen eğitim programlarının “Değerlendirme” boyutunun “44.Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.”, “45.Programın öngördüğü değerlendirme türleri öğrenci seviyesine uygundur.”, “46.Programın uygulanması sürecinde öğrencilere verdiğim performans ve proje görevlerini öğrencinin başarısını artırmaktadır.”, “48.Programdaki farklı değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrencilerde sınav kaygısı azalmaktadır.” maddelerine verdikleri yanıtları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, “44.Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.” maddesine erkek öğretmenlerin % 64’ü “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 54’ü “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre “44.Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.” maddesine daha az oranda katıldıklarını belirtmişlerdir buna ek olarak “45.Programın öngördüğü değerlendirme türleri öğrenci seviyesine uygundur.” maddesine erkek

öğretmenlerin % 47'si "Tamamen katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 53'ü "Tamamen katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre "45.Programın öngördüğü değerlendirme türleri öğrenci seviyesine uygundur." maddesine daha fazla oranda katıldıklarını belirtmişlerdir. "46.Programın uygulanması sürecinde öğrencilere verdiğim performans ve proje görevlerini öğrencinin başarısını artırmaktadır." maddesine erkek öğretmenlerin % 69'u "Tamamen katılıyorum" ve "Katılıyorum" ve % 17'si "Tamamen katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 60'ı "Tamamen katılıyorum" ve "Katılıyorum" ve % 28'i "Tamamen katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre "46.Programın uygulanması sürecinde öğrencilere verdiğim performans ve proje görevlerini öğrencinin başarısını artırmaktadır." maddesine daha az oranda katıldıkları söylenebilir. "48.Programdaki farklı değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrencilerde sınav kaygısı azalmaktadır." maddesine erkek öğretmenlerin % 55'i "Tamamen katılıyorum" ve "Katılıyorum" ve % 23'ü "Tamamen katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtını verirken kadın öğretmenlerin % 44'ü "Tamamen katılıyorum" ve "Katılıyorum" ve % 37'si "Tamamen katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre "48.Programdaki farklı değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrencilerde sınav kaygısı azalmaktadır." maddesine daha az oranda katıldıkları görülmektedir. Araştırmada kadın öğretmenlerin programı benimseme durumunun erkek öğretmenlere göre daha az olmasının nedeni, fazla tecrübeli olmayışları, ilde çalışma sürelerinin az oluşu, bölgede yaşanan sorunlardan dolayı yaşadıkları psikolojik unsurların etkisi olmuş olabilir.

Araştırmada; ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri incelenmiş olup, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının anket boyutları açısından görüşleri arasındaki fark incelenmiş, "Eğitim Programlarına Genel Bakış" boyutunun dışında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

“Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutunun “Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.” maddesinde hangi mesleki kıdemdekiler arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikişerli karşılaştırmalar sonucu mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları saptanmıştır. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yenilenen eğitim programlarının “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutunun “Derslerimde kullanacağım materyalleri temin edemediğimden dolayı programın öğelerini uygulamakta sorun yaşıyorum.” maddesine ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu anketin geri kalan tüm maddelere ilişkin görüşleri arasındaki fark olmadığını göstermektedir.

“Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutunun “Derslerimde kullanacağım materyalleri temin edemediğimden dolayı programın öğelerini uygulamakta sorun yaşıyorum.” maddesinde hangi mesleki kıdemdekiler arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikişerli karşılaştırmalar sonucu mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları saptanmıştır. Burada mesleki kıdem ile programların benimsenmesi arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Araştırmada; ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri incelenmiş olup, anketin “Hedef, İçerik, Eğitim Programlarına Genel Bakış, Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutlarına ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Anketin, “Öğrenme Yaşantıları” boyutu açısından “24. Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.” maddesine ilişkin görüşleri arasındaki fark olduğu diğer maddelere ilişkin görüşleri arasındaki fark olmadığı belirlenmiştir. Etkinliklerin fazlalığından şikayet etme nedeni, mesleki kıdemlerinin az oluşu ile açıklanabilir. Ayrıca velilerin yeni program hakkında fazla bilgi sahibi olmayışları ve klasik sistemden mezun olmaları, etkinlikleri gereksiz görmelerine neden olmakta, bu durumdan öğretmen de etkilenmektedir. “24. Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni

programı uygulamakta zorluk çekiyorum.” maddesinde aritmetik ortalama değerlerinin aralık sınırları incelendiğinde, sınıf mevcutları 21-30 ve 31-40 olan öğretmenler “Kararsızım”, 41-50 olan öğretmenler “Katılıyorum”, 51 ve üstü olan öğretmenler “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. “24. Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.” maddesine, sınıf mevcudu kaç olanlar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikişerli karşılaştırmalar sonucu sınıf mevcudu 51 ve üstü olan öğretmenlerin sınıf mevcudu 21-30, 31-40 ve 41-50 olan öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları saptanmıştır. Buradan kalabalık sınıflarda etkinlikleri yapmada sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri incelenmiş olup, anketin “Hedef, İçerik, İle İlgili Geçmiş Yaşantılarındaki Eğitim Alma Durumları, Değerlendirme” boyutlarına ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında fark olmadığı belirlenmiştir. “Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutu açısından “27. Program öğretmenin, müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.” Ve “33. Programı uygulamakta zorlandığımda, öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullanıyorum.” maddelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu diğer maddelere ilişkin görüşleri arasındaki fark olmadığını belirlenmiştir. “27. Program öğretmenin, müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.” maddesine hangi fakülte mezunları arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikişerli karşılaştırmalar sonucu Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama mezunu olan öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları saptanmıştır. Maddeye Eğitim Fakültesi mezunları “Katılıyorum”, diğer fakülte mezunlarının tümü “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu durum Eğitim Fakültesi mezunlarının programları daha olumlu buldukları ile açıklanabilir.

“33. Programı uygulamakta zorlandığımda, öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullanıyorum.” maddesine, hangi fakülte mezunları arasında fark

olduğunu anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikişerli karşılaştırmalar sonucu Eğitim Fakültesi, Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası ve diğer alanlardan mezun olan öğretmenlerin Fen- Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları saptanmıştır. Maddeye Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim fakültesi (2+2) lisans tamamlama mezunları “Katılıyorum”, Dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası mezunlarının tümü “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Araştırmada; ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre yenilenen eğitim programlarına ait görüşleri incelenmiş olup, “Hedef, Eğitim Programlarına Genel Bakış” boyutlarına ilişkin öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. “İçerik” boyutunun “7.Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.”, “9. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparım ve sınıfta yaptırırım.” ve “11. Programdaki konular, diğer derslerle sarmal bir yapı oluşturmaya olanak sağlamaktadır.” maddeleri açısından görüşleri arasındaki fark olduğunu diğer maddeler açısından görüşleri arasındaki fark olmadığı gözlenmiştir. “Öğrenme Yaşantıları” boyutunun “15. Derslerimi etkinlik ve proje temelli olarak öğrencilerle birlikte planlarım.”, “16. Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.”, “22. Dersi sınıf ortamı ile sınırlandırmam, okul dışında da öğrenmelerin devam etmesine olanak sağlarım.” maddeleri açısından görüşleri arasındaki fark olduğunu diğer tüm maddeler açısından görüşleri arasındaki fark olmadığı belirlenmiştir. “Program İle İlgili Eğitim Alma Durumları” boyutu açısından “38. Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.”, “39. Yapılandırmacı eğitim seminerlerini uzman kişilerden aldım.” maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki fark olduğu diğer maddelere ilişkin görüşleri arasındaki fark olmadığı belirlenmiştir. “38. Programla ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim seminerleri aldım.” maddesindeki sorunu Psiko-motor alan branş öğretmenlerinin sayısal ve sözel branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla yaşadıkları, “39. Yapılandırmacı eğitim seminerlerini uzman kişilerden aldım.” maddesindeki ifadeye ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve psiko-motor alan branş öğretmenlerinin sayısal branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

“Değerlendirme” boyutu açısından “43. Okullarda düzenli olarak yapılan deneme sınavları, öğrencinin başarısını artırmaktadır.”, “44. Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.” maddelerine ilişkin görüşleri arasındaki fark olduğu diğer maddelere ilişkin görüşleri arasındaki fark olmadığı belirlenmiştir. Psiko-motor alan branş öğretmenlerinin fazla sorun yaşamamalarının nedeni, sayısal branş öğretmenlerinin üniversitelerde daha az etkinlik yapmaları ve bir an önce mezun olma istekleri olabilir. Ayrıca sayısal derslerin ağırlığı da buna etken olabilir.

Sonuç olarak “15. Derslerimi etkinlik ve proje temelli olarak öğrencilerle birlikte planlıyorum.” ve “16. Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.”, maddelerine ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve psiko-motor alan branş öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha olumsuz değerlendirdikleri, “22. Dersi sınıf ortamı ile sınırlandırmam, okul dışında da öğrenmelerin devam etmesine olanak sağlıyorum.” maddesindeki etkinlikleri sınıf öğretmenlerinin diğer tüm branşlardaki öğretmenlere göre daha iyi yaptıkları söylenebilir. “34. Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.” maddesini ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısal branşlardaki öğretmenlere göre daha az sorun yaşadıkları söylenebilir.

1.Öneriler

1. Değişen eğitim programlarına ait veli görüşleri ile ilgili çalışmalar alanda yok denecek kadar azdır. Velilerin programa bakış açıları incelemeye değer bir konudur. Ayrıca okul yöneticileri, müfettişler ve il/ilçe taşra yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi de alana katkı sağlayabilir.
2. Mevcut sınav sistemi ile programlar arasındaki ilişki incelenebilir.
3. Ders/branş bazlı çalışmalara ağırlık verilebilir.
4. Yeni eğitim sistemi 4+4+4 ile yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş programları arasındaki ilişki incelenebilir.
5. Öğretmenlerin programa ait bilgilerini artırıcı hizmet öncesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması, özellikle kalkınmada öncelikli illerde

görev yapan öğretmenlerin belirli periyotlarla hizmetiçi eğitime tabi tutulmaları ile öğretmenlerin alanda karşılaştıkları sorunları paylaşabilecekleri ortamlarla geri dönütler elde edilmesi programların başarısını arttırabilir.

6. Üniversiteler ile ilişki içinde olunarak öğretmenlik meslek derslerinde yaparak-yaşayarak öğrenme modeline uygun çalışmalara ağırlık verilmeli, hizmet öncesi öğretmenlerin donanımları arttırılmalıdır.
7. Programın uygulama sonuçları bölgeler düzeyinde incelenmeli, farklılıkların sebepleri tanımlanmalı, yapılacak analizlerle bölgesel farklılıklar ortadan kaldırılmalıdır.
8. Mesleğe yeni atanan öğretmenlerin ağırlıklı olduğu illerde, eğitim ortamlarının materyal açısından zenginleştirilmeli, öğretmenlerin uyum eğitimleri için gerekli tedbirler alınmalıdır.
9. Yerel şartlar, toplumsal doku vs gibi taşraya ait özellikleri dikkate alan çalışmalara ağırlık verilmeli, böylelikle programlardaki değişkenler iyi tahlil edilerek programların revize edilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2009) Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 77-94.
- Adıgüzel, A. ve Şimşek, H. (2010) Yeni ilköğretim (1.–5. sınıflar) programının algılanması ve benimsenmesi düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 207–228.
- Acat, B. ve Ekinci, A., (2005) Yapılandırmacı felsefe ve yeni müfredat programına etkileri. 14. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 28-30 Eylül 2005, Denizli, Türkiye.
- Acat, B., ve diğerleri, (2005) Öğretmen adaylarının ilköğretim hayat bilgisi programında yer alan becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım 2005, Kayseri, Türkiye.
- Açıkgöz, K. (2003). Aktif öğrenme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaba, T. (2004) Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 54–55.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Millî Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının(değerlerinin) ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Akgün, Ö. E.(2005) *Uygulayanların deneyim ve görüşleriyle yapıcı yaklaşım ve yapıcı yaklaşımların uygulanması öncesinde yapılması önerilen araştırmalar*. <http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler.html> Erişim Tarihi:12/11/2012.
- Alkan, C. ve diğerleri, (1995), Eğitim teknolojisine giriş. Ankara: Neva Kitabevi.
- Alper, A. (2006). Yapılandırmacı yaklaşım modellerinden probleme dayalı öğretime göre yeni fen ve teknoloji öğretim programı etkinlikleri.

Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu, 29 Nisan 2006, İzmir, Türkiye.

- Arslan, A., (2009) Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 1-12.
- Arslan, M. (2007) Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 40, 45-55.
- Arslan, M., (2000), Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. <http://www.yayim.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 05/04/2013.
- Ayaz M. A. (2012), Yeniden yapılandırmacı felsefe ve eğitim, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları*.
- Aydın, H., (2006), Postmodernizmin eğitimdeki izdüşümü: Yapılandırmacılık. *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi*, 4, 16.
- Aydın, H., (2012), Felsefi temeller ışığında yapılandırmacılık, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Babüroğlu, O. N. (Ed.). (2003), Araştırma ve eğitimde disiplinler arası, eğitimin geleceği-üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması. İstanbul:Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Babadoğan, C. Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. <http://www.yayim.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 05/04/2013.
- Başar, E. (2004) Milli Eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetleri (1920–1960). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Belli, S. (2009). *Yenilenen ilköğretim 6 ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri*. Yeditepe Üniversitesi: Yayımlanmış yüksek lisans tezi.
- Bender M. T., (2005), John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19.
- Binbaşıoğlu, C., (2000), Okulda ders dışı etkinlikler, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Binbaşıoğlu, C. (2003), Eğitim ve oğretim üzerine yazılar, Ankara: Nobel Yayınları.
- Burma, Ő. (2003), *oklu zekâ kuramına göre oğretim ortamlarının yapılandırılması*. Atatürk Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bümen, N. T.(2005), ğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışma rneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6, (2), 21-57.
- Büyükdüvenci, S., (2001), Felsefece eđitiŐim, Ankara:A yayınevi.
- Büyüköztürk, S.. (2003), Veri analizi el kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Charles, C., M., (2003). Öğretmenler için Piaget ilkeleri. ev. G. ÜLGEN, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- elenk, S. (2012). İlk okuma ve yazma oğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin oğretmen görüşleri. <http://www.ilköğretim-online.org.tr> Erişim tarihi: 05/02/2012.
- elenk, S.ve diğerleri, (2000). İlköğretim programları ve gelişmeler. Ankara: Nobel Yayınları.
- elikten, M. (Ed.). (2008), Sınıf yönetiminin temelleri, yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi, Ankara:Anı Yayıncılık.
- ınar, O., ve diğerleri (2006). İlköğretim okulu oğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, 47-64.
- DaŐcan, ., ve diğerleri, (2008), Son değişiklikleri ile ilköğretim programı, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Demir, S., (2009). *İlköğretim okullarında 1–5. Sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında oğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı sorunlar (Gaziantep İli rneği)*, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmış yüksek lisans tezi.

- Demirel, Ö. (2010). Eğitimde yeni yönelimler, Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö, (2010), Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme, Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Demirel Ö. (Ed.). (2005). "Yapılandırmacılık," Eğitimde yeni yönelimler. Ankara:Pegama Yayıncılık.
- Deniz, M., (2001), *Millî Eğitim Şûralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*, Süleyman Demirel Üniversitesi: Yayımlanmış yüksek lisans tezi.
- Dewey, J., (1996). Demokrasi ve eğitim. Çev. M. Salih OTARAN, İstanbul: Başarı Yayınları.
- Dewey, J., (2011). Deneyim ve eğitim. Çev. Sinan AKILLI, Ankara: ODTÜ Yayınları,
- Dewey, J., (2010). Günümüzde eğitim. Çev. B. ATA ve T. ÖZTÜRK, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dilşah Yakut, A., (2008). *Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programında performans değerlendirmede karşılaştıkları güçlükler (İğdır ili örneği)*. Atatürk Üniversitesi: Yayımlanmış yüksek lisans tezi.
- Erdem, E. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23. 81-87.
- Erden, M., (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, E.(2006) Yeni ilköğretim programları gerçekten yapılandırmacı mı: bir fikir taraması. *İlköğretmen Dergisi*, 4, 46-47.
- Ergün, M. ve diğerleri. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi, *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8)2, 269-292.
- Erkan, S.. (1996) Geleceğin eğitim sisteminde sınıf öğretmenliği, *Sempozyum 96: Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Bildiri Kitabı*, 30 Eylül- 4 Ekim 1996, Kayseri, Türkiye.

- Ev, H.. (2006), Aktif eğitim ve ölçme–değerlendirme yaklaşımları, *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu-Bildiriler Kitabı*, 4-5 Kasım 2006, Ankara, Türkiye.
- Fer S., (2005). Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları sempozyumu, 1923 yılından günümüze Cumhuriyet Dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi*, 7-9 Aralık 2005, İstanbul, Türkiye.
- Fer, S. vd (2007). Yapılandırmacı öğrenme: kuramdan uygulamaya, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fosnot, C. T., (2007). Constructivism (Oluşturmacılık), Çev:S. DURMUŞ, Ankara:Nobel Yayınları,
- Foucault, M., (2001). Yapısalcılık ve yapısalcılık. Çev. Ü. UMAÇ, A. UTKU, İstanbul: Birey Yayıncılık,
- Gerek, Ö., (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkında görüş değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. Selçuk Üniversitesi:Yayımlanmış yüksek lisans tezi,
- Gökçe, E. ve İscan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1). 43-71.
- Gömleksiz, M. N. (2005) Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi*, 5 (2). 385-420.
- Gömleksiz, M., ve diğerleri, (2006) Eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu ilköğretim 1–5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisi. [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge[1].pdf) Erişim Tarihi:24/05/2012

- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoglu, Ö. C..(2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *eğitimde yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. 14-16 Kasım 2005, Ankara, Türkiye.
- Gözütok, F. D., (2003). "Türkiye'de Program geliştirme Çalışmaları," *Milli Eğitim Dergisi*, <http://www.yayim.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 09/04/2013.
- Gutok, L. ,G. , (1997). Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar, (Çev:Nesrin Kale), Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. , (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma, Ankara:Nobel Yayınları.
- Güven, S., (2005), Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre hazırlanan 2004 ilköğretim hayat bilgisi dersi programının uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin rolü. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 28-30 Eylül 2005, Denizli, Türkiye.
- Güven, Y. ve İşcan, C.(2006) Yeni ilköğretim programlarının basına yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2). 75-93.
- Güzel E. ve Alkan, H. (2005) Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 339-384.
- Bıkmaz, F.H,(2006). Yeni İlköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1). 97-116.
- Işıkoğlu, N. ve Baştürk, R. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili öğretim stratejileri hakkında görüşleri, *Eğitimde Yeni Yönelimler IV: Yapılandırmacılık ve Öğretmen Sempozyumu*, 17 Kasım 2007, Ankara, Türkiye.
- Kabaca, T., (2002) Bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı: yapılandırmacılık, Doktora Ödevi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

- Karasar, N., (2005). Araştırmalarda rapor hazırlama, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım,
- Karasar, N., (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Kardaş, G., (2008) *Yeni ilköğretim birinci kademe matematik dersi programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi
- Kayıkçı, K. ve Sabancı, A. (2009), Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 181.
- Kemertaş, İ., (1999). Uygulamalı genel öğretim yöntemleri: Öğretimde planlama ve değerlendirme, İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Koç, G. (2008), Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd> Erişim tarihi:08/06/2013.
- Koç, G., ve Demirel, M., (2004), Davranışçılıktan yapılandırmacılığa eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Korkmaz, İ. (2006). Ulusal sınıf öğretmenliği kongresi bildiri kitabı. Ankara:Kök Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2006), Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16, 419-431.
- Küçükahmet, L. (1997), Öğretim ilke ve yöntemleri, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Küken,G., (1996), Felsefe açısından eğitim, İstanbul:Alfa Basım-Yayım Dağıtım.
- Locke, J.,(2004), Eğitim üzerine, (çev.A. UĞUR), Ankara:Yeryüzü Yayınevi.
- Milli Eğitim İstatistikleri. (2005), 2005-2006 yılı ilköğretim istatistikleri. Ankara: M.E.B Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1953). Öğretmen okulları ve köy enstitüleri programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (2003), TIMMSS 1999 Türkiye Raporu, EARGED:Ankara.

MEB. (2005). Yeni ilköğretim programı. http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prog_giris_1.html, Erişim Tarihi : 15.10.2011.

MEB. (2005). Yeni ilköğretim programı. <http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.html>, Erişim Tarihi:15.10.2011.

MEB. (2005). Yeni ilköğretim programı. http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/yaklasim_2.html, Erişim Tarihi: 15.10.2011.

MEB. (2005). Yeni ilköğretim programı. http://programlar.meb.gov.tr//program_giriscalismalar_4.html, Erişim Tarihi: 15.10.2011.

MEB. (2005). Yeni ilköğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48 Erişim Tarihi:15.10.2011.

MEB. (2005). Yeni ilköğretim programı. http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/gorevler_5.html, Erişim Tarihi:15.10.2011.

Morgül, M., (1999), Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba, Ankara:Kök Yayıncılık,
Otacıoğlu, S. G.,(2007), Öğrenci odaklı bir yaklaşım kullanarak araştırma yöntemi öğretmek: Uygulamaya yönelik eleştirel düşünceler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2). 511-520.

Özden, Y.,(2003), Öğrenme ve öğretme, Ankara:PegemA Yayıncılık.

Özden, Y., (2005). 2004 Yeni Hayat Bilgisi programının öğretmen görüşleri esas alınarak değerlendirilmesi. *VIII. Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu*, 14-16 Kasım 2005, Kayseri, Türkiye.

Özdemir, Y., ve Kiroğlu, K., (2011). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 265-283.

- Özdemir S. M., (2009). Eğitimde program değerlendirme ve türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI(II) 126-149.
- Özer, B. (2001). Öğrenmeyi öğretme: Öğretimde planlama ve değerlendirme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Paulo Freire, (1998), Ezilenlerin pedagojisi, Çeviri: Dilek Hattatoglu-Erol Özbek, İstanbul:Ayrıntı Yayınları.
- Saban, A., (2002), Öğrenme ve öğretme süreci -yeni teori ve yaklaşımlar, Ankara:Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Saban, A., (2004), Öğrenme öğretme süreci Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, H.İ., ve Bilgili, A.S., (2006) Aktif öğrenmeyi temele alan yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretimine yansımaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14. 271-285.
- Savran, N. Z. (2004). PISA projesinin Türk Eğitim Sistemi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4). 397-412.
- Selçuk, Z. (2003). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, Ç., (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme değerlendirme. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 429-440.
- Senemoğlu, N., (1997), Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sönmez, V. (2002), Eğitim felsefesi, Ankara:Anı yayıncılık.
- Soycan, S. B., (2006). *2005 Yılı ilköğretim 5. sınıf matematik programının değerlendirilmesi*. Uludağ Üniversitesi: Yayımlanmış yüksek lisans tezi.
- Şahan, H. H., (2000). *Sosyal Bilgiler dersinin bilimsel davranışları kazandırma yönünden öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Balıkesir Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Şahin, M., (2009), Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 / 8, 402-410.
- Şahin, Y. (2012). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. <http://ilkogretim-online.org.tr> Erişim Tarihi:..24/02/2012.
- Şahin Yanpar, T.,(2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 465-481.
- Şaşan H.H, (2002), Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75, 49-52
- Şengül, T. (2005), Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin. <http://www.yayim.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 22/02/2012.
- Şimşek, A. (Ed.). (2001) Yapıcı öğrenme, sınıfta demokrasi, Ankara: Eğitim-Sen Yay.
- Taşdelen V., (2012), John Dewey ve eğitim felsefesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları.
- Tazebay, A. (1997), İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi, Ankara:Millî Eğitim Basımevi.
- Tekişik, H. H., (2005), Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması, *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bildirisi*, 14-16 Kasım 2005, Kayseri, Türkiye
- Tekişik, H. H. (2000), Birleştirilmiş sınıflı köy okulları kapatılmasın. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 262, 1-3.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005), İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Ülgen, G. (1994). Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar. Ankara: Lazer Ofset.

- Ünder, H., (2010), Uluslararası eğitim felsefesi kongresi bildiri kitabı. Ankara, Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Variş, F., (1996). Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler. Ankara:Alkım Yayıncılık.
- Yapıcı, M., (2012) Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m37.pdf> Erişim Tarihi:03/03/2012.
- Yaşar, Ş., (1998), Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 9-11 Eylül 1998, Konya, Türkiye.
- Yurdabakan, İ., (2011), Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1) 51-77.
- Yurdakul, B., (2012), Bilişötesi ve Yapılandırmacı Öğrenme Çevreleri. <http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/default.asp> Erişim Tarihi: 06/04/2012.
- Yücel, T. , (2008). Yapısalcılık, İstanbul:Can Yayınları.
- Yüksel, S., (2003), Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. <http://www.yayim.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 15/11/2012.
- Yıldırım, A. ve Akar, H., (2004), Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi’nde kullanılması: Bir Eylem Araştırması. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, 17 Ocak 2004, İstanbul, Türkiye.
- Yılmaz, Ş., (2011). *Yeni İlköğretim ikinci kademe matematik dersi Programının uygulamadaki etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayımlanmış yüksek lisans tezi,

EKLER

EK 1: İZİN ONAYI

T.C.
HAKKARİ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı:B.08.4.MEM.0.30.09.00/052- 7599 13 Eylül 2012
Konu: İzin Talebi.

MÜDÜRLÜĞÜNE
HAKKARİ

İlgi :a) Faik BENLİ'nin 13/09/2012 tarihli dilekçesi.
b)Valilik Makamının 13/09/2012 tarih ve 7597 sayılı Olur'ları.

İlimiz İl Millî Eğitim Müdürlüğünde Eğitim Denemeleri Başkanı Faik BENLİ'nin ilgilisayı dilekçesinde İlimiz merkez İlköğretim Okullarında "Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına Göre Hazırlanan İlköğretim Programlarının Benimsenme Durumu" konulu ile ilgili anketin yapılması için gerekli izinin verildiğine dair, Valilik Makamından alınan OLUR'un bir örneği ektedir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Serifettin SARAÇOĞLU
Müdür ü
Müdür Yardımcısı

Eki :Valilik oluru ile (1 Adet)

Dağıtım :
Mrk. Merkez İlkokul ve İÖO.Müd.

T.C.
HAKKARİ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

13 / 09 / 2012
7557

Sayı:B.08.4.MEM.0.30.09.00/052
Konu: İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA
HAKKARİ

İlgi : Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Denetmenleri Başkanı Faik BENLİ'nin 11/09/2012 tarihli dilekçesi.

İlimiz İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Eğitim Denetmenleri Başkanı Faik BENLİ'nin ilgilil sayılı dilekçesinde İlimiz merkez İlköğretim Okullarında "Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına Göre Hazırlanan İlköğretim Programlarının Benimsenme Durumu" konulu ile ilgili anketin yapılması için gerekli izinin verilmesini istemektedir.

Bu nedenle; söz konusu anketin yukarıda İlimiz İlköğretim Okullarında uygulanmasını Olur'larnıza arz ederim.


M.Sena YAKUT
Milli Eğitim Müdürü

OLUR :
.../09/2012


Abdullah ŞEN
Vali
Vali Yardımcısı

2. BÖLÜM

SORU NO	SORU	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	FIKRİM YOK	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
1	Programda kazanımlar anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.					
2	Kazanımlar öğretim programının genel amaçları ile tutarlı bir yapıdadır.					
3	Programda belirlenen kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.					
4	Programın öngördüğü kazanımlar öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.					
5	Program eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir.					
6	Programın yetiştirmek istediği birey tipi sayesinde ülkemiz gelişmiş ülkelerin öğrencileri ile rekabet edecek düzeye gelebilir.					
7	Programda günlük yaşama dair örnekler bulunmaktadır.					
8	Ders kitaplarındaki konular öğrencilerin seviyesine uygun niteliktedir.					
9	Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparım ve sınıfta yaptırırım.					
10	Programın içeriği ile programın hedefleri arasında tutarlılık bulunmaktadır.					
11	Programdaki konular, diğer derslerle sarmal bir yapı oluşturmaya olanak sağlamaktadır.					
12	Yeni programla ilgili olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları öğretmene kolaylık sağlamaktadır.					
13	Programın etkinlik temelli olması, öğrenenin bilgiliyi yapılandırmasında konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır.					
14	Sınıfımı/dersimi programın felsefesine göre düzenleyebiliyorum.					
15	Derslerimi etkinlik ve proje temelli olarak öğrencilerle birlikte planlarım.					
16	Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.					
17	Programda farklı öğrenme yetilerine uygun etkinlikler yer almaktadır.					
18	Etkinliklerimi farklı zeka alanlarını içerecek şekilde planlarım.					
19	Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı programları uygulamakta zorluk çekmiyorum.					
20	Programdaki öğrenci profiline göre, sınıf kontrolünü sağlamakta zorlanmıyorum.					
21	Öğrencilerime problemin nasıl çözüleceğini değil, hangi yöntemle çözülebileceğini öğretirim.					
22	Dersi sınıf ortamı ile sınırlandırmam, okul dışında da öğrenmelerin devam etmesine olanak sağlarım.					
23	Programdaki etkinlikler açık bir dille ifade edilmiştir.					
24	Programdaki etkinliklerin fazlalığından dolayı yeni programı uygulamakta zorluk çekiyorum.					
25	Derslerimde kullanacak materyalleri temin edemediğimden dolayı programın öğelerini uygulamakta sorun yaşıyorum.					

26	Mevcut sınav sistemi programları uygulamama bir engeldir.					
27	Program öğretmenin müfredat açısından inisiyatif kullanmasına olanak sağladığından bu durumu olumlu buluyorum.					
28	Programlar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu yönde etkiliyor.					
29	Program çağın gerektirdiği insan modeline uygun bireyler yetiştirebilecek tarzdadır.					
30	Program imkanı bol olan okullar için hazırlandığından her yöreye hitap etmiyor.					
31	Program sayesinde okul yönetimiyle, öğretmenlerle ve velilerle daha sağlıklı bir iletişim kurmaya başladım.					
32	Bu programla, öğrencilerin akademik gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır/ etki ettiğini düşünüyorum.					
33	Programı uygulamakta zorlandığımda, öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullanıyorum.					
34	Programları istenilen şekliyle uygulayabilmem için okul yönetimi bana yardımcı oluyor.					
35	Program öğretmenlerin materyal hazırlamada yaratıcı ve üretken becerilere sahip olmalarını öngörmektedir.					
36	Programı uygularken karşılaştığım sorunları çözebiliyorum.					
37	Kıdemli öğretmenlerden (hizmet süresi çok olan meslektaşlarımdan) aldığım öneriler programlara karşı bakışımı olumlu etkiledi.					
38	Programla ilgili yeteri kadar hizmetiçi eğitim seminerleri aldım.					
39	Yapılandırmacı eğitim seminerlerini uzman kişilerden aldım.					
40	Üniversitede yeni programın ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda yeterince eğitim aldım.					
41	Yeni programa ait kavramlar konusunda yeterli derecede bilgi ve deneyim sahibi olduğuma inanıyorum.					
42	Öğretmenlerin yeni programın dayandığı öğrenme yaklaşımı hakkında yeterince eğitim almaları, uygulamada birliği sağlamaktadır.					
43	Okullarda düzenli olarak yapılan deneme sınavları, öğrencinin başarısını artırmaktadır.					
44	Değerlendirme formları hazırlayıp etkili bir şekilde kullanabiliyorum.					
45	Programın öngördüğü değerlendirme türleri öğrenci seviyesine uygundur.					
46	Programın uygulanması sürecinde öğrencilere verdiğim performans ve proje görevlerini öğrencinin başarısını artırmaktadır.					
47	Verilen proje-performans görevleri ya aileler tarafından ya da internet çıktısı olarak yapıldığından bu görevlerin amacına hizmet etmediğini düşünüyorum.					
48	Programdaki farklı değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrencilerde sınav kaygısı azalmaktadır.					

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Faik BENLİ
Doğum Yeri ve Tarihi :Yayladağı- 1976

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :100. Yıl Üniversitesi
Yüksek Lisans :---
Öğrenimi
Bildiği Yabancı Diller :--
Bilimsel Faaliyetleri :--

İş Deneyimi

Stajlar :---
Projeler :---
Çalıştığı Kurumlar :Milli Eğitim Bakanlığı Kırıkkale Milli Eğitim
Müdürlüğü

İletişim

E-Posta Adresi :benlifaik@hotmail.com

