

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM VE YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULLARINDA GÖREV  
YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**(ÇANKIRI İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Elçin Öztürk**

**Ankara  
Nisan, 2010**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM VE YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULLARINDA GÖREV  
YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**(ÇANKIRI İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Elçin ÖZTÜRK**

**Danışman: Doç. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ**

**Ankara  
Nisan, 2010**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalında  
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ

¼ye: Doç. Dr. İsmail G¼VEN

¼ye: Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.

02/06/2010

Prof. Dr. Nejla KURUL

Enstit¼ M¼d¼r¼

## ÖNSÖZ

İlköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedede görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, her iki okul türünde görev yapan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda şekillenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguların ve getirilen önerilerin, eğitimcilere ve tüm araştırmacılara katkı sağlamasını dilerim.

Araştırmanın her aşamasında değerli görüşleriyle beni yönlendiren, her zaman güler yüzle karşılayan ve bana sayısız yardımlarda bulunan danışmanım Sayın Doç. Dr. Fatma Hazır Bıkmaz'a; yüksek lisans çalışmalarım sırasındaki katkılarından dolayı değerli arkadaşım Arş.Gör.Fahriye Hayırsever'e; fikir ve düşüncelerinden yararlandığım tüm hocalarıma çok teşekkür ediyorum. Ayrıca araştırma kapsamında yer alan okullarda öğretmen görüşmelerinin yapılması aşamasında bana büyük katkı sağlayan okul yöneticilerine; bu araştırmaya katılarak, düşüncelerini benimle samimi olarak paylaşan değerli öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Sabır ve desteklerinden dolayı aileme, özellikle moral kaynağım kız kardeşim Özlem Öztürk'e; araştırmam süresince olumlu yaklaşımlarını esirgemeyen kurum müdürümüz Burhan Çal'a; beni sürekli motive eden değerli mesai arkadaşlarım Günay Erdoğan ve Tahsin Çiftçi'ye; mesleki deneyimi ve hoşgörüsüyle yanımda olan sevgili öğretmenim Kerime Çamahmetoğlu'na çok teşekkür ediyorum.

Nisan, 2010

Elçin ÖZTÜRK

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM VE YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULLARINDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (Çankırı İli Örneği)

ÖZTÜRK, Elçin

Yüksek Lisans, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ

Nisan 2010, 221 sayfa

Bu araştırma ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 öğretim yılında Çankırı il merkezindeki yedi ilköğretim okulunda görevli 15 sınıf öğretmeni ve Çankırı'daki yedi YİBO'da görevli 15 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 30 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, her sınıf düzeyini okutan 3'er öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırma verileri, 30 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme formuyla elde edilen veriler, içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri kategoriler altında sınıflandırılarak sunulmuştur.

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

- Her iki okul türünde görevli sınıf öğretmenleri ilköğretimde program değişikliğini gerekli bulmuşlar ve bu konuda benzer görüş belirtmişlerdir.
- Öğrenci merkezli olması, öğretmenin rehber rolünde olması, yapılandırmacı yaklaşımı esas alması, günlük yaşamla bağlantılı etkinliklerle derslerin zenginleştirilmesi öğretmenler tarafından programın güçlü yönleri olarak gösterilmiştir.

- Öğretmenler programın zayıf yönleri olarak, ders kitaplarında bilgi eksikliği olduğunu, bu nedenle kaynak kitaplara ihtiyaç duyduklarını; değerlendirme formlarının fazla olduğunu ve zaman aldığını, kırtasiyecilik oluşturduğunu ve maddi külfet getirdiğini, programda yer alan ölçme değerlendirme anlayışı ile mevcut sınav sisteminin uyuşmadığını belirtmişlerdir.

- Her iki okul türünde görevli öğretmenlerin çoğunluğu, 2005 ilköğretim programını uygulamayı tercih edeceklerini söylemiş ve genel olarak programdan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

- Eğitim ortamlarına ilişkin merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu söylerken; YİBO öğretmenleri tam tersine öğrenci sayılarının çok ideal olduğunu, ancak yatılı öğrencilerin materyal, araç gereç temini konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

- Merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri, programın uygulanması sürecinde yönetici desteğini yetersiz bulduklarını; velilerin ilgisizliği ve programı tanımamaları nedeniyle uygulamada güçlükler yaşandığını vurgulamışlardır. YİBO'larda görevli öğretmenler, velilerle ilgili daha fazla olumsuz görüş belirtmişlerdir.

- Öğretmenler uygulamada yaşanan sorunların çözümü için; velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretim programı hakkında bilgilendirilmesi, okullarda eğitim ortamlarının düzenlenmesi, hizmet içi eğitimlerin akademisyenler veya uzmanlar tarafından verilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

## ABSTRACT

THE VIEWS OF PRIMARY SCHOOLS CLASS TEACHERS WORKING IN  
PRIMARY SCHOOLS AND BOARDING PRIMARY DİSTRİCT SCHOOLS  
ON THE PRİMARY SCHOOL CURRICULUM  
(The Sample of Çankırı City)

ÖZTÜRK, Elçin

Master, Curriculum and Instruction Program

Thesis Supervisor: Doç. Dr. Fatma HAZİR BİKMAZ

April 2010, 221 pages

This research has been made to define the views of class teachers working in primary schools and boarding primary district schools on the primary school curriculum. In this research, a qualitative research model has been used. The study group of the research consists of 30 teachers, 15 of them serving in 7 primary schools in central Çankırı and 15 of them serving in 7 boarding primary district school in Çankırı in 2009-2010 educational years. In this research, purposeful sampling method has been used and 3 teachers for each class level are included in this work group. The research data has been collected through semi-structured interviews with 30 class teachers. The data gathered by interview forms is analyzed through content analysis. The teachers' views are presented as classified under categories.

The following findings are gained by the research:

- The class teachers serving in each school type found the change in the curriculum necessary and had the similar ideas about the subject.
- That the curriculum is student-centered, the teacher has the role of a guide, the curriculum is based on constructivist approach, the lessons are enriched through authentic tasks are all defined as the strengths of the curriculum.

- The weakness of the curriculum according to the teachers are that there is a lack of information in the course books, so they need resource books additionally, there are lots of evaluation forms and they take long time, so there is too much red-tape and it brings financial problems, the evaluation method doesn't overlap with that of the existing examination system.

- Most of the teachers serving in each school type pointed out that they would prefer to practise 2005 curriculum and they were satisfied with the curriculum.

- Unlike the teachers serving in central primary schools that claim classes are very crowded; those serving in boarding primary district schools claim the number of the students is ideal but boarding students have difficulty in finding materials and tools.

- Class teachers serving in central primary schools and boarding primary district schools emphasized that they found director support unsatisfactory during the practice of the curriculum, there are some difficulties in practice due to the lack of parents' interest and having no information about the curriculum. Teachers serving in boarding primary district schools had much more negative opinions about parents.

- Teachers, to solve the problems experienced during practice, support that the parents, teachers and directors should be informed about the curriculum, the educational environments in schools should be rearranged; in-service training courses should be given by academicians or experts.



JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET .....	III
ABSTRACT .....	V
İÇİNDEKİLER .....	VII
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	IX
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
Problem .....	1
Temel Kavramlar ve Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları.....	2
Program Geliştirmede Öğretmenin Rolü .....	14
İlköğretim Programlarının Değişim Nedenleri ve Genel Özellikleri .....	16
İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel Felsefe ve İlkeler.....	25
Öğretmenlerden Beklenenler .....	31
Yöneticilerden Beklenenler .....	36
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) Uygulaması .....	37
Araştırmanın Amacı .....	47
Araştırmanın Önemi .....	48
Varsayımlar .....	49
Sınırlılıklar .....	49
Tanımlar .....	49
Kısaltmalar .....	49

BÖLÜM II	
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	50
BÖLÜM III	
YÖNTEM .....	64
Araştırmanın Modeli.....	64
Çalışma Grubu .....	64
Veri Toplama Aracı.....	69
Verilerin Toplanması.....	70
Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	71
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM .....	75
Birinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumlar .....	75
İkinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumlar.....	123
Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumlar.....	142
Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumlar .....	162
BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	190
Sonuçlar .....	190
Öneriler.....	199
KAYNAKÇA.....	201
EKLER.....	215
EK 1: Uzman Görüşü formu.....	215
EK 2: Öğretmen Görüşme Formu.....	219
EK 3: Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün İzin Yazısı .....	221

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1: 2009–2010 Yılı illere göre yatılı ilköğretim bölge okullarının dağılımı .....	41
Çizelge 2: Çankırı'daki yatılı ilköğretim bölge okullarının dağılımı .....	42
Çizelge 3: Merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görev yapan öğretmenlerin özellikleri .....	65
Çizelge 4: Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların öğrenci sayılarına göre dağılımı .....	66
Çizelge 5: Öğretmenlerin kurumdaki görev sürelerine göre dağılımı .....	66
Çizelge 6: Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre dağılımı .....	67
Çizelge 7: Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımı .....	68
Çizelge 8: Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma ve lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre dağılımı .....	68
Çizelge 9: İlköğretim programlarının değiştirilme nedenlerine ilişkin analiz örneği .....	73
Çizelge 10: İlköğretim programlarının değiştirilme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı.....	75
Çizelge 11: Dayandığı yaklaşım açısından programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı.....	79
Çizelge 12: Dayandığı yaklaşım açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı.....	83
Çizelge 13: Kazanımlar açısından programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı.....	87
Çizelge 14: Kazanımlar açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı.....	90
Çizelge 15: Ara disiplin kazanımları açısından programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	93
Çizelge 16: Ara disiplin kazanımları açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	93
Çizelge 17: İçerik açısından programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	95
Çizelge 18: İçerik açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	98

Çizelge 19: Öğretme-öğrenme süreçleri açısından programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	102
Çizelge 20: Öğretme-öğrenme süreçleri açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	106
Çizelge 21: Ölçme ve değerlendirme açısından programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	111
Çizelge 22: Ölçme ve değerlendirme açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	115
Çizelge 23: Öğretmenlerin programın başarılı yönlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	124
Çizelge 24: Öğretmenlerin programın başarısının nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	125
Çizelge 25: Öğretmenlerin programın başarısız yönlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	127
Çizelge 26: Öğretmenlerin programın başarısızlığının nedenlerine ilişkin görüşlerin dağılımı .....	129
Çizelge 27: 2005 öncesi program ve 2005 programını tercih durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	134
Çizelge 28: Öğretmenlerin 2005 programını tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	135
Çizelge 29: Öğretmenlerin 2005 öncesi programı tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	136
Çizelge 30: Öğretmenlerin 2005 programından memnuniyet durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	139
Çizelge 31: Öğretmenlerin eğitim ortamlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	143
Çizelge 32: Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun fiziksel ortamına ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	148
Çizelge 33: Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyal ortamına ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	152
Çizelge 34: Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun duyuşsal ortamına ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	154
Çizelge 35: Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun akademik ortamına ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	157

Çizelge 36: Öğretmen kaynaklı güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	162
Çizelge 37: Okul yönetimi kaynaklı güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	164
Çizelge 38: İlköğretim programlarının değiştirilme nedenlerine ilişkin yönetici görüşlerinin dağılımı .....	166
Çizelge 39: Yöneticilerin programların güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	167
Çizelge 40: Yöneticilerin programların zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	168
Çizelge 41: Veli kaynaklı güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı .....	169
Çizelge 42: Öğretmenlerin programı anlamaya yönelik yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	173
Çizelge 43: Öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama konusunda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	175
Çizelge 44: Öğretmenlerin programa eklenmesi istedikleri yönlerle ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	181
Çizelge 45: Öğretmenlerin programdan çıkarılmasını istedikleri yönlerle ilişkin görüşlerinin dağılımı .....	185

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmiştir.

### Problem

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

Ülkeler, kendi vatandaşlarının zaman içinde değişen ihtiyaçlarını karşılamak, onların gelişen dünyaya uyum sağlamalarını kolaylaştırmak, bilgi toplumuna geçişin gerekli kıldığı değişimler ve özellikle küresel yarışta söz sahibi olabilmek üzere insan kaynaklarını geliştirmek için eğitim felsefelerini, politikalarını ve ekonomilerini sürekli gözden geçirmek ve eğitim uygulamalarında bazı düzenlemeler yapmak zorundadırlar. 21. yüzyıl teknolojinin çok hızlı geliştiği, bilgi birikiminin her geçen gün arttığı bir çağdır. Bu nedenle hayatın giderek karmaşık hale geldiği günümüzde kendi başlarına sorunları çözebilen; gelişen, değişen dünyaya ayak uydurabilen, farkındalığı yüksek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçte eğitim sisteminden beklenen, bireylere bilgiye ulaşmanın yollarını göstermek, edindiği bilgileri gerekli durumlarda kullanmalarını sağlamak ve bireyleri gelişen dünyaya ve hayata uyum sağlayabilecek hâle getirmektir (Bıkmaz, 2006; Akkaya ve Kırmızı, 2007; Battal, 2008; Güven, 2008).

Eğitim, belirli amaçlar doğrultusunda bireyi yetiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler bireyin karakterini farklılaştırır. Karakteri gelişen, bilgi ve beceri ile donatılan birey ise toplumsal yapı üzerinde olumlu değişmeler meydana getirir (Akbaş, 2004).

Eğitim düzeyi yüksek ve nitelikli olan toplumlar kalkınma ve ağdaş uygarlık düzeyine daha kolay ulaşabilirler. Bu amaca ulaşmanın tek anahtarı da hiç şpnesiz nitelikli bir eğitim sürecinden geçmektir. Böylece birey bir yandan kendini gerçekleştirirken bir yandan da yaşadığı toplumun her yönden gelişmesine ve kalkınmasına katkıda bulunur.

Eğitim sürecinin etkili ve verimli hale gelebilmesi için planlı ve programlı olması gerekmektedir. Bu gereklilik, eğitim programı kavramını ortaya çıkarmaktadır.

### Eğitim Programı

Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin üç temel ögesi vardır. Bunlar; ğrenci, ğretmen ve programdır (Gözütok, 2003). Görücü'ye (2007) göre, eğitim bir sistem olarak ele alındığında, bu ögelerden her biri çok önemlidir ve birbirleriyle ilişkilidir. Öğretmenin diğer iki ögeyi etkileme gücünün daha fazla olduğu bilinmekle beraber, hazırlanacak eğitim programlarının nitelikli olması, sistemin istenilen düzeyde gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Aktaran: Kılıç, 2008).

Erden'e (1998) göre, eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülmektedir. Kurumda bireye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük oranda uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildike, toplumdaki ve bilim alanlarındaki

değişmelere göre yeniden düzenlendikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenmektedir. Literatürde eğitim programı ile ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır.

Good (1973), eğitim programını bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste anlamında tanımlamaktadır (Demirel, 2000).

Caswell ve Campbell (1935) ise, eğitim programını konular listesi olarak değil, daha çok öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliğinde kazandıkları yaşantıların tümü olarak görmektedirler (Demirel, 2009).

Bazıları (Oliver, 1965; Saylor ve Alexander, 1968; Doll, 1986), eğitim programını, öğrencilerin okul içi ve okul dışındaki planlı ve kontrollü tüm etkinlikleri olarak ele almıştır (Atmaca, 2007). Saylor, Alexander ve Lewis (1981) ise, eğitim programını eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı olarak tanımlamaktadırlar. Eğitim programını bir plan olarak ifade edenler arasında Beauchamp (1981) ve Posner (1998) sayılabilir (Marsh, 2009). Taba (1962) ise, eğitim programının öğrenme planı olduğunu belirterek, tanımlı program öğelerini sıralayarak yapar. Taba'ya göre, bütün eğitim programları nasıl tanımlanırsa tanımlansın, belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir. Erden (1998), eğitim programını, bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş 'planlı' eğitim etkinliklerinin tümü olarak tanımlamıştır.

David Pratt (1980), eğitim programını, biçimsel eğitim ve öğretim etkinliklerini örgütleme takımı olarak görürken, Bondi (1998), öğrenilmesi gerekli olanların belirlendiği öğrenme hedeflerinin bir planı olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2009).

Gagne (1967), eğitim programında konu alanını içerik, hedeflerin ifadesini de gözlenebilir davranış olarak belirtmiş, programda içeriğin



düzenlenmesinin ve öğrencilerin giriş becerilerinin ön değerlendirilmesinin birlikte ele alınması gerektiğini önermiştir. Eğitim programını soyut bir belge olmaktan çıkarıp, somut ürün ya da yaşantılara dayandırmıştır (Güven ve Demirhan-İşcan, 2006).

Ertürk (1998), eğitim programını (yetişek), eğitim durumları ya da öğrenme yaşantıları düzeni olarak tanımlamıştır. Doğan (1997), eğitim programını, öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış etkinliklerin tamamı olarak tanımlamaktadır. Demirel (2000) ise, eğitim programına ilişkin yapılan tanımlardan yola çıkarak eğitim programını, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır.

Büyükkaragöz (1997), eğitim programının okul programı karşılığı olarak düşünülebileceğini belirtmiş eğitim programını bir okulda yapılacak eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyen bir belge olarak tanımlamıştır. Hesapçıoğlu'na (1998) göre, "Eğitim programı" kavramı, öğretim programını da içeren geniş bir kavramdır. Eğitim programı kavramı içine ders dışı etkinlikler de, öğrencinin toplumsal, duyuşsal ve bedensel ihtiyaçları da girmektedir.

Ornstein and Hunkins (1998) göre, eğitim programı, insanlar ve süreçlerle (işlemlerle) uğraşma sistemi ya da bu sistemi yürütmek için personel ve prosedürlerin organizasyonu olarak düşünülebilir.

Marsh (2009) göre, eğitim programı terimini tanımlamak kolay bir iş değildir. Belki de en fazla kullanılan tanımlama kelimesinin "koşuyolu (yarışpisti)" anlamına gelen Latince kökeninden türemiştir. Gerçekten pek çok öğrenci için okulun eğitim programı, başarılması gereken bir dizi engel ya da konunun üstesinden gelmek için koşulması gereken bir yarıştır.

Buraya kadar verilen tanımlardan farklı olarak gerek ABD'de gerek uluslar arası eğitim dünyasında eleştirel pedagoji çalışmalarının önde gelen

temsilcilerinden biri olarak anılan Apple eğitim programına ilişkin farklı bir bakış açısı getirmektedir.

Apple (2006), okulların eşit olmayan bir toplumun ekonomik ve siyasi yeniden üretiminde özneler olarak işlev gördüğüne ve okullarda bu eşit olmayan toplumda çalışmakla ilgili normları ve değerleri öğrencilere öğreten gizli bir müfredat bulunduğuna ilişkin saptamalarda bulunur. Apple (2004) göre, eğitim programı, öğretim ve değerlendirme alanında, savunulabilir, iyi ifade edilmiş ve tamamıyla ete kemiğe büründürülüş alternatif eleştirel ve ilerici politikalarla uygulamalar geliştirilmeli ve yaygın kullanıma sunulmalıdır.

Kullanımı M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzanan eğitim programına, günümüze kadar “koşu pisti”, “izlenen yol”, “izlence”, “konular listesi” gibi çeşitli anlamlar yüklenmiştir. Bu anlamlar eğitimcilerin felsefi görüşleri, eğitim anlayışları ve planlı eğitimin boyutu hakkındaki düşüncelerine göre farklılık göstermektedir. Bazı eğitimciler, eğitim programını “okul içi ve dışı tüm yaşantılar”, “bazıları öğrenme planı”, bazıları da sadece “öğretilecek konuların listesi” olarak tanımlamışlardır. Ancak, birçok eğitim bilimci eğitim programını, hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerin karşı karşıya geldikleri düzenli öğrenme yaşantıları ekseninde tanımlamaktadırlar ve programı hedef, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşturmaktadırlar (Demirel, 2009; Erden, 1998).

Geçmişte yapılan program tanımları, öğretme içeriğini belirtme eğilimindeyken, bugünkü program tanımlarının bütün öğrenme durumu ve şartlarını içerecek şekilde yapıldığı görülmektedir (Karakaya, 2004). Eğitim öğretim sisteminin öğrenci, öğretmen, veli, okul ortamı, okul yönetimi vb. pek çok değişkenden oluştuğu düşünüldüğünde eğitim programları hazırlanırken tüm değişkenlerin birlikte ele alınması gerekmektedir.

## Program Geliştirme

Eğitim programlarının değişen teknoloji, dünyadaki ve ülkedeki değişimler çerçevesinde sürekli bir gelişim içinde olması gerekmektedir.

Eğitim sisteminin gerek ülke, gerek bölge ve gerekse okul Şartlarında ğrenciler ve toplumda meydana gelen değişimlere uyumlu olması için program geliştirme çalışmalarına ihtiyaç vardır. Program geliştirme, eğitim süreci sonunda bireylerden beklenen davranış deđiŐikliklerinin meydana gelmesinde etkili olan tüm unsurların bir sistem bütünlüğü içinde araŐtırılıp incelenerek bu unsurların geliŐtirilmesidir (Yüksel, 1996).

Good (1973) program geliştirmeyi, mevcut eğitim programının sürekli olarak, metodolojik araŐtırmalarla değerlendirilmesi ve geliŐtirilmesini sağlamak üzere, bir okul veya okul sistemine uygun bir program geliştirilmesi, uzman görüşler altında çalışan komisyonların organizasyonunun sağlanması, öğretimin genel ve özel amaçlarının belirlenmesi, program materyallerinin, ğretim metotlarının ve değerlendirme biçimlerinin seçimi, resmi ğretim programlarının hazırlanması ve hazırlanan bu ğretim programının denenmesi ve adapte edilmesi olarak tanımlamaktadır.

Demirel'e (2000) göre program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır. İçerik ögesinde eğitim programında yer alan hedeflere uygun düŐecek konular bütünü düşünülmektedir. ğrenme-ğretme sürecinde hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerin seçileceği belirtilmektedir. lme ve değerlendirme ögesinde ise, hedef-davranıŐların ayrı ayrı test edilip, istendik davranıŐların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır. Buna göre, eğitim programının bir ögesinde yapılacak bir değişikliğin programın tümünü etkileyeceği söylenebilir.

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998).

Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi bir defa yapılan ve daha sonra sona eren bir faaliyet değildir. Böyle olduğu zaman herhangi bir

gelişmeden bahsetmek olanaksızdır. Bu nedenle, eğitimde program geliştirme faaliyetlerinin sürekliliği büyük önem taşır (Kısakürek, 1983).

Program geliştirme her açıdan bilgi ve beceri gerektiren devamlı ve kapsamlı bir süreçtir. Bu nedenle program geliştirilirken, program geliştirme çalışmalarının her aşamasında (Program geliştirmenin planlanması, Program tasarısı hazırlama, Programların denenmesi, Programın değerlendirilmesi, Programa süreklilik kazandırılması) bir ekip çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Demirel, 2000). Taba'ya (1962) göre, çağdaş program geliştirme sürecini belirten anahtar kelime program geliştirme sürecine katılan kişi ve gruplar arasında olması gereken işbirliğidir. Bu nedenle program geliştirme sürecinde; program geliştirme uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, ilgili-konu-alanı uzmanlarının ve ilgili-konu-alanı öğretmenleri (uygulayıcıları)nin bir araya gelip çalıştığı bir gerçektir (Demirel, 2000). Böyle bir organizasyonda kapsamlı ve amaca hizmet eden programların geliştirilmesi, aynı şekilde geliştirilen programları uygulamada daha etkili ve verimli bir sürecin izlemesi kaçınılmazdır.

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

### Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları

Türkiye'de program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, çalışmaların Cumhuriyetin ilanıyla başlatıldığı, ilk çalışmaların 1924 yılından itibaren ilköğretim alanında yapıldığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilanı ile beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Varış'a (1996) göre,

eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü lâiklik, batıya dönüş, müspet ilimler ve ulusal bütünlük oluşturmuştur (Arslan, 1999; Gözütok, 2003).

Türkiye’de Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okullarda uygulanan programlar üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu yıllarda eğitimin temel felsefesi, Cumhuriyet rejimini benimsetmek olmuştur (Akyüz, 2001). Bu dönemde yapılan Heyet-i İlimiye toplantıları sonucunda Cumhuriyet döneminin ilk ilköğretim programı, “1924 İlkokul Programı” hazırlanmıştır.

1924 programı, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim ve öğretim anlayışı, ihtiyacı ve şartları düşünülerek “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” adı altında hazırlanmıştır. Daha çok proje niteliğinde olan program iki yıl uygulamada kalmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında 1924’de Türkiye’ye davet edilen John Dewey’in hazırladığı rapor doğrultusunda daha çok ilköğretim programlarının hazırlanması üzerinde yoğunlaşmıştır. 1926 yılında ülkenin o zamanki ihtiyaçlarına, çocukların özelliklerine ve dünyadaki ileri eğitim ve öğretim anlayışına dayanarak John Dewey tarafından kapsamlı şekilde “1926 İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmıştır. 10 yıl uygulamada kalan 1926 programı 1936 yılında yeniden gözden geçirilmiştir (Gözütok, 2003).

1926 programının en önemli özelliği ve yeniliği Toplu Tedris (Toplu Öğretim) uygulamasını getirmesidir. Günümüzde ilköğretimde geçerli olan ve uygulanan toplu öğretim yöntemi eğitimde o devre göre son derece çağdaş bir anlayış ve uygulama olmuştur (Arslan, 1999).

1930’lu ve 1950’li yıllarda yapılan programlarda ise, daha çok dünyaya ve gelişmiş ülkelere açılma eğilimi ağırlık kazanmış, öğrencilere eskiye göre daha fazla bilgi yükleme ve entelektüel insan yetiştirme düşüncesi ön planda tutulmuştur (MEB, 1990).

1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak suretiyle, "Köy Mektepleri Müfredat Programı" hazırlanmıştır. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müsbet bilimler oluşturmuştur (Gözütok, 2003).

1936'da bir önceki program günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden gözden geçirilip, geliştirilmiştir (Gözütok, 2003). 1936 yılında yapılan program değişiklikleri önceki değişikliklere göre ayrı bir öneme sahiptir. Bu tarihe kadar, yeni kurulan devletin yapısına uygun olarak yapılması gereken inkılâplar tamamlanmış ve bu inkılâplar yerleşmeye başlamıştır. Daha önceki değişikliklerin yapıldığı yıllarda inkılâplar henüz tamamlanmadığından, hazırlanan ilkokul programları yeni rejimin görüşlerini tam olarak yansıtmıyordu. Bu açıdan 1936 programı ayrı bir öneme sahiptir. 1936 programının geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda 1948 programı hazırlanmıştır (Kıncal, 1993; Akbaba, 2004).

1948 programı öncesinde Türkiye'de ilkokullarda iki tip program uygulanıyordu. 1936 programı şehir okullarında, 1930 yılında çıkarılan "Köy Mektepleri Müfredat Programı" ise köylerde uygulanıyordu. Özellikle 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun ve köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir şekilde uymalarını sağlayacak bir eğitim-öğretim uygulanması hedeflenmekteydi (Arslan, 1999).

1936 programının eksikliklerini gidermek ve beş sınıflı köy okullarının ihtiyaçlarına göre bir program hazırlamak için 1945 yılında çalışmalara başlanmıştır. Bu çalışmada 1944 yılında şehir ve köy okullarının birleştirilmesi ve geliştirilmesi hakkında öğretmenlere verilen anket sonuçlarından yararlanılması, ilköğretim müfettişleri, Milli Eğitim Müdürleri'nden görüşlerin alınması ve bu kişilerden oluşan komisyon tarafından incelemeler yapılması program çalışmalarının bilimsel veri tabanına oturtulmaya çalışıldığının göstergeleridir (Gözütok, 2003).

1948 ilkokul programı, 1948–1949 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. 1948 programı; derslerin çok oluşu, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığı, dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konular için yeterli zaman ayrılmadığı, daha çok bilgiye yönelik olduğu, beceri ve alışkanlık kazandırmaya fırsat vermediği, esnek olmadığı ve bireysel ayrılıklara yer vermediği, birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının güç olduğu şeklinde eleştiriler almıştır (Arslan, 1999; Akbaba, 2004).

Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konu listesi anlamında kullanılan “Müfredat Programı” anlayışı 1950’lerden sonra yerini “Eğitim Programı” anlayışına bırakmıştır (Gözütok, 2003).

Program geliştirme çalışmaları 1952 yılında Türkiye’ye gelerek çeşitli bölgelerde ve köy okullarında incelemeler yapan Kate V. Wofford’un hazırladığı raporla daha sistematik hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu raporla ilgili olarak 1952 yılında 25 öğretmen, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okullarında yapılan uygulamalar hakkında bilgi edinip uygulamaları bizzat yerinde görmek üzere Amerika’ya gönderilmiştir (Gözütok, 2003).

1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şurasında ilköğretim programları ele alınmış, 1948 ilkokul programının geliştirilmesi zorunluluğu üzerinde durulmuş böylece program geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı’nda ağırlıklı bir şekilde başlatılmıştır. Bu arada Amerika Birleşik Devletleri’ne Profesör Wofford’la birlikte giden 25 kişilik grup yurda dönmüş ve gruptan birkaçı deneme çalışmalarına girişmiştir. Deneme çalışmaları çerçevesinde V. Milli Eğitim Şurasının kararı dayanak alınarak bir haftalık seminerden sonra 1953-1954 öğretim yılında Bolu ilinin köy ve şehir okullarında 1948 programı esas alınarak proje yönteminin uygulanmasına başlanmıştır. Bu çalışmalar 1961-1962 yılına kadar devam etmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

1960’lı yıllara gelindiğinde ilkokul programları tekrar ele alınmıştır. 1961 yılında kabul edilen 222 Sayılı İlköğretim Kanunu, programlarda

değişikliği zorunlu kılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan 1962 ilkokul programı taslağı 5 yıl süre ile okullarda denenip geliştirilmek üzere kabul edilmiştir (Yüksel, 2003).

1962 yılında toplanan yedinci Milli Eğitim Şurası sonrasında bir program taslağı hazırlanmış, hazırlanan program taslağı önce 14 ilde 106 okulda, daha sonra genişletilerek bütün illerdeki deneme okullarında uygulanmıştır. Bu çalışmalar illerde kurulan program geliştirme komiteleri tarafından aksiyon araştırmaları, alan araştırmaları, teftiş, inceleme, seminer ve kurslar yoluyla yürütülmüştür. Tüm bu çalışmaların sonuçları Milli Eğitim Bakanlığında kurulan merkez değerlendirme komitesine aktarılmış, ayrıca çeşitli bölgelerden gelen 120 il temsilcisi bir haftalık bir seminerde program taslağını incelemiş, gerekli değişiklikler ve öneriler yapılarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na gönderilmiştir. 1962 İlkokul Program Taslağı beş yıllık uygulama sırasında başarıyla denenip geliştirilerek, öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin kendi kendine çalışarak, yaparak ve yaşayarak hayatta gerekli bilgi, beceri, alışkanlık ve davranışları kazandıkları öğrenci merkezli bir program haline getirilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu 1968-1969 öğretim yılında bu programı tüm yurttan uygulamaya koymuştur. Bu program uygulamaya konulduktan sonra da izlenmiş, uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır. Program geliştirme süreklilik gerektirmesine rağmen, bu çalışmalarda süreklilik sağlanamamıştır (Demirel, 2000; Yüksel, 2003; Tekişik, 2005).

1973 yılında çıkarılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitim Sistemi yeni baştan düzenlenmiştir. Bu kanunla Türk Milli Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmuştur. İlköğretim, beş yıllık ilk ve üç yıllık ortaokullar birleştirilerek "8 yıllık Temel Eğitim" adını almıştır. Böylece zorunlu eğitimin süresini 8 yıla çıkarma kararı alınmıştır. 1739 sayılı kanuna göre temel eğitim 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Temel eğitim kurumlarının birinci ve ikinci kademeleri bağımsız okullar olarak ya da olanak ve koşullar elveriyorsa birlikte de kurulabilmektedir. Ancak uygulamada; zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması gerçekleştirilememiştir (Gözütok, 2003).



1980'li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. Bu arayış öncelikle program geliştirmede model oluşturmaya yönelik olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 1982 yılında program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak programların bu modele göre hazırlanmasını sağlamak üzere üniversitelerle ortak çalışma yapmış ve amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarını içeren bir model kabul etmiştir (Arslan, 1999).

1990'lı yıllara gelindiğinde Milli Eğitim sistemimizi yeniden düzenleme çalışmaları içinde program geliştirme çalışmalarına da önem verilmiştir (Demirel, 2000). Milli Eğitim Bakanlığında program geliştirme çalışmaları 1990 tarihinde başlatılan Dünya Bankası desteğindeki Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu projenin amaçları arasında programları iyileştirmek ve geliştirmek ile ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek ve verimli kullanmak da yer almaktadır. 1993 yılında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi(EARGED) tarafından yeni bir program modeli geliştirilmiştir (Gözütok, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı 1994 yılında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin amaçlarına ulaşması için Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) uygulamasını başlatmıştır. 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 (ilkokul, İlköğretim Okulu, Ortaokul, Lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi) toplam 208 okul MLO olarak seçilmiştir (MEB, 1998).

Türkiye'de programların merkezden geliştirilmesi programların bölge, okul ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve taleplerinin karşılayamamasına yol açabilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı bu sorun üzerinde durmaya başlamış, dünyadaki merkeziyetçi sisteme sahip diğer ülkelerdeki gibi yerel birimlere bazı yetkilerin devredilmesinin gerekliliğini kabul ederek, 1995 yılında Millî Eğitim Müdürlüklerine program geliştirme çalışmalarını yürütebilmeleri için yetki

vermiştir. Millî Eğitim Müdürlüklerine bu yetkiyi veren, “Millî Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi” 2428 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe konmuştur.

Bu yönetmelik doğrultusunda Ankara iline bağlı merkez ilçelerinden Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle olmak üzere altı ilçe pilot uygulama kapsamına alınmış ve bu ilçelerde, bünyesinde program geliştirme, ölçme-değerlendirme uzmanları ve rehber öğretmenlerin bulunduğu program geliştirme komisyonları oluşturulmuştur. Daha sonra pilot uygulama kaldırılarak tüm Millî Eğitim Müdürlüklerine bu yetki verilmiştir. Ancak Ankara ili dışında program geliştirme çalışmalarını yapacak komisyonlar henüz kurulamamıştır. Günümüzde ancak Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün istek ve talimatları sonucunda 11 ilde (Antalya, Adana, Aydın, Bursa, Eskişehir, İçel, İstanbul, İzmir, Konya, Samsun) program geliştirme komisyonları kurulmuştur. Bu komisyonların ülke genelinde yaygınlaştırılmasıyla programların yerel şartlara uygunluğu daha iyi sağlanabilecektir. Ancak bunun başarılabilmesi için yerel birimlerin eksiklikleri tespit edilmeli, bu eksiklikleri giderici tedbirler alınmalıdır (Yüksel, 2003).

Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminde değişik zamanlarda öğretim programlarının yeniden yapılandırıldığı görülmektedir. 1923'te Türkiye Cumhuriyetinin ilanından sonra 1924, 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968 yıllarında ilköğretim programlarında temel yapılanmalar olmuştur. Türk Eğitim Sisteminde 1924'ten 1997'ye kadar zorunlu temel eğitim 5 yıl olarak planlanmıştır. 1997 yılında zorunlu temel eğitim 8 yıla çıkarılarak ilköğretim programları buna göre planlanmıştır (MEB, 2005b). 2004 yılında ilköğretim programları yeniden düzenlenerek 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde 120 okulda pilot çalışma olarak uygulanmıştır. 2005-2006 öğretim yılında da bütün ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu çalışma ileride daha detaylı olarak ele alınacaktır.

Türk Milli Eğitim Sisteminde yapılan yenileşme (reform) çalışmaları incelendiğinde, öğretim programlarının bir bütün olarak geliştirilmesi yerine,

ihtiyaç duyulan dersler ya da derslerin konularında değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Eğitim sistemi; amaçlar, öğretim programları, öğretmen ve yöneticilerin hizmet öncesi, hizmet içi eğitimi ve özlük hakları, ders araç-gereçleri, okul binaları, mali kaynaklar, değerlendirme modelleri, okul ve aile işbirliği, öğrenci özellikleri, öğretim yöntem ve uygulamaları gibi çeşitli öğelerden oluşan alt sistemler topluluğudur. Bu nedenle programlar geliştirilirken olaya çok boyutlu yaklaşılması gerekmektedir (Karagözoğlu, 2005; Güven, 2008).

Bilgi çağının yaşandığı 2000'li yıllarda ise, bilgi kavramı ve bilgi toplumu anlayışındaki gelişmeler, hayat boyu öğrenme anlayışının oluşturduğu öğretim anlayışı, AB normlarına uygun, globalleşen dünyada milli değerlerle donanık, evrensel bilgiye ulaşma çabası vb. gibi birçok gerekçeler ileri sürülmüş, programların güncellenmesi ve geliştirilmesi için kapsamlı çalışmalar başlatılmıştır (Akbaba, 2004).

Çağdaşlaşma sürecinde yaşanan değişimler eğitim sisteminde de değişimleri gerektirmiştir. Yukarıda belirtilen programların değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlar ışığında, aynı şekilde bilgi ve teknoloji çağının ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmek amacıyla eğitim programlarını daha işlevsel hale getirmenin yolları aranmaya başlanmıştır.

### **Program Geliştirmede Öğretmenin Rolü**

Tyler, istenilen sonuçlara ulaşmada öğrenme ortamının düzenlenmesinin ve öğrenme deneyimlerinin gerçekleşmesine dönük etkili çevre ayarlamasının ancak öğretmen tarafından sağlanacağını vurgulamaktadır. Schwab ise, program geliştirme ile ilgili olarak öğrenci, öğretmen, konu alanı ve çevre gibi dört önemli hususu vurgulamakta ve öğretmenin diğer unsurların önünde bulunduğunu belirtmektedir (Yiğit, 2002).

Program geliştirme çalışmalarına yönelik oluşturulan komisyonlarda, başta alan uzmanları (program geliştirme uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, ilgili-konu-alanı uzmanları) olmak üzere uzmanlar grubu ile

programdan etkilenen tüm gruplar (öğretmen, öğrenci, veli, müfettiş, idareci vb.), özellikle de öğretmen yer almalıdır (Demirel, 2000).

Eğitim öğretim sürecinin en önemli unsuru olan öğretmen, öğrencilerini tanıyan, sınıfta değişiklikleri başlatan ve deneyen kişi olarak, eğitim programları doğrultusunda belirlenen amaçların gerçekleştirilmesinden, etkili öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinden, ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılmasından birinci derecede sorumlu ve etkili olan kişidir. Öğretmenler program geliştirme sürecinde, hem merkezde hem de okul düzeyinde etkin görevler almalıdır. Öğretmenlerin katılımıyla merkez örgütünde geliştirilen programların, okul ve çevre şartlarına uygun hale getirilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Komisyonlarda aktif görev alan öğretmenler eğitim öğretim bakımından da kendilerini daha iyi yetiştireceklerdir. Program geliştirme sürecinde görev almayan öğretmenlerin programı benimsemesi ve yeni program materyallerini denemesi de sınırlı olacaktır (Yüksel, 1996).

Varış'a (1996) göre, program geliştirme süreci, masa başında bir kısım konuların çıkarılması ya da eklenmesi şeklinde basit bir çalışma değildir. Son derece sistematik ve araştırmaya dayalı bir çalışmayı gerektirir. Etkili bir program geliştirmek için öğretmen, eğitim uzmanı, müfettiş, yönetici ve okul-aile birliği temsilcileri, vb. birçok ilgilinin bu sürece etkin bir şekilde katılması gerekir. Bu sürecin içinde öğretmenlerin ayrı bir yeri vardır. Çünkü öğretmenler hem program geliştirme sürecinin bir ögesi hem de geliştirilen programların uygulayıcılarıdır (Uygun ve Genç, 2008). Programda belirlenen kazanım ve beceriler ancak öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilere kazandırılabilir. Program geliştirme ya da reform çalışmaları ile ilgili olarak öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal olarak önceden hazırlanması, yapılacak değişikliklerin uygulamaya aktarılmasını olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü öğretmenler program kapsamında yapılacak değişiklikleri uygulamaya aktaracak olan sorumlu kişilerdir (Güven ve Alp, 2008).

Öğretmen, bir toplumun geleceği olan, ülkeyi daha ileri noktalara götürecek bireyleri yetiştiren, çocukları hayata hazırlayan kişidir. Toplumun

şekillenmesinde, geleceğin oluşturulmasında, bilgiye ulaşma ve anlamlandırma becerisinin okullarda öğrencilere kazandırılmasında öğretmene önemli görevler düşmektedir (Kayhan, 2008; MEB, 2002b).

Öğretmenlerin öğrenciler için gerçek modeller olduğu düşünülürken; Milli Eğitim'in temel ilkeleri ile uyumlu ve gelişmeye açık, üreten, ürettiğini kullanabilen, araştıran, grupta çalışabilen, gizil potansiyelinin farkına varabilen ve potansiyelini maksimum düzeyde kullanabilen, içten, sorumluluk sahibi, yenilikçi bireyler; farkındalığı yüksek, mesleğini severek yapan nitelikli öğretmenlerin elinde yetişecektir.

### **İlköğretim Programlarının Değişim Nedenleri ve Genel Özellikleri**

21. yüzyılın ilk yıllarını yaşadığımız günümüz dünyasında “eğitim” ülkelerin ekonomik ve sosyal kalkınmalarında en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü eğitim sisteminin görevi, toplumsal yaşam düzeninin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişimlere uyumlu biçimde sürdürülüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesidir (EPÖPK, 2005).

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (MEB, 2005a).

Avrupa Birliğine üyeliği bir devlet politikası hâline getirmiş olan Türkiye, gerek “Kalkınma Plânlarında” gerek AB'ye sunduğu “Ulusal Programlarında” eğitimde kalitenin ve seviyenin artırılması yönünde çalışmalar yapılması üzerinde durmuştur. Bugün ilköğretim ve orta öğretim seviyesinde okullaşma oranları AB ülkelerinde %100'e ulaşmış olduğu hâlde, bu oran 1999-2000 öğretim yılı itibarıyla ülkemizde ilköğretimde %87,6, orta öğretimde ise %59,4 dır. Yükseköğretimdeki okullaşma oranı AB ülkelerinde

ortalama %43 iken bu oran ülkemizde %29 seviyesindedir. Toplam eğitim harcamalarının GSMH'ya oranı AB ülkeleri için ortalama %5, OECD ülkeleri için ortalama %6, ülkemizde ise 1999 yılı itibarıyla %3,9 dur. Bu durumuyla eğitimimizin kalitesi, uluslararası geçerliliği ve kabul edilirliliği sorgulanır durumdadır (MEB, 2005d).

Gelişmiş dünya ülkelerinin çoğu, ülkemize kıyasla okullaşma, alt yapı ve eğitim harcamaları bakımından ileridedir. Buna rağmen, sosyal ve ekonomik alandaki yapısal değişimler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki farklılaşmalar ve teknolojiye bağlı değişimler doğrultusunda, eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar. AB üyesi ülkeler ve diğer gelişmiş ülkeler eğitimlerini, “herkes için hayat boyu öğrenme” yaklaşımıyla; bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmeti içeren, yatay ve dikey geçişlere imkân veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, fırsat eşitliğini gözetilen olarak tanımlamaktadır (MEB, 2005d).

Bilim ve teknoloji, eğitimin içeriğini ve öğrenme süreçlerini etkilemekte, eğitim düşüncesi ve uygulamalarında değişimleri zorunlu kılmaktadır. Küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü çağın gerisinde kalan bir içerik ve anlayışla kazandırılmayacağından öğretim programlarının içerik ve eğitim-öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerekmektedir. Bu çerçevede, geleneksel eğitim yaklaşımları giderek yetersiz kalmakta, çoklu zekâ, işbirliğine dayalı öğrenme ve yapılandırmacılık gibi yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır.

Türkiye’de, özellikle yeni bir siyasi, ekonomik ve kültürel oluşum olan Avrupa Birliği’ne uyum amacıyla toplumsal yaşamda ve toplumsal sistemlerde oldukça kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesinin zorunlu olduğu bir dönemde, eğitim sisteminde yapısal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemeler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi ve yenilenmesi ihtiyacı da duyulmuştur (Güven ve Demirhan-İşcan, 2006).

Eğitim sistemimizin amacı bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kavrayabilen, karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bunun için diğer gelişmiş ölkelerde olduğu gibi Türkiye’de de İlköğretim Programlarında değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan programlar incelendiğinde davranışçı yaklaşımdan uzaklaşıldığı ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlara yer verildiği görölmektedir.

Bu değişim, 2004 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği işbirliği içinde yürütölen Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında başlatılmıştır. Program geliştirme çalışmalarına ilköğretimin ilk beş yılında okutulan temel derslerin (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji) öğretim programlarının koordineli bir şekilde geliştirilmesi ile başlanmıştır (MEB, 2005e).

İlköğretim programlarındaki değişimin gereklilikleri şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2005a):

- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
- Eğitimde kaliteyi artırmak ve eşitliği sağlamak,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
- Öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
- Öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleriyle gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,

- Sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitim uygulamasıyla ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- Dikey ekseninde temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa, her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- Yatay ekseninde dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının zorunlu olması,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın duruma gelmesi,
- Öğrencilerin, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve orta öğretim programlarını bütünsel bir bakışla yenilemek amacıyla program geliştirme çalışmalarını aşağıda verilen referans noktalarına dayandırmıştır (MEB, 2005d):

- Yeni öğretim programları ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlakî birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görür ve Atatürk'ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele alır.
- Yeni öğretim programları dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmeleri ikinci referans noktası olarak alır. Son yıllarda uzak doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde pes peşe gerçekleştirilen program hareketleri bu anlamda önem taşır. Bu hareketlerin çıkış noktası, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması olarak değerlendirilir.
- Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkaran ve adımları atan ülke olarak tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu nedenle yeni öğretim programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder.
- Yeni öğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan



sonuçları dördüncü referans olarak kabul eder. PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası araştırmaların ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınır.

Bu referanslar doğrultusunda, 2022 yılında hedefine ulaşması beklenen öğretim programları, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda geliştirilerek; İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu, Diyarbakır illerinde 120 ilköğretim okulunun birinci kademe sınıflarında pilot olarak uygulanmış ve 2005–2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

2005 ilköğretim programında program geliştirme süreci; Yeni bir program vizyonu; Dersler için özel ihtisas grupları ve disiplinler arası özel ihtisas grupları; Taslak programların değerlendirilmesi; Yeni programın pilot uygulanması; Ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin hazırlanması; Yeni programın revizyonu ve Türkiye genelinde uygulanması aşamalarından oluşmuştur. Mevcut sistemin ezberci, günlük hayattan kopuk ve öğretmen merkezli olması nedeniyle uygulamaya konulan programın temel hedefleri, İyi Birey; iyi İnsan; İyi Vatandaş; İyi Tüketici; İyi Üretici ve Dünya İle Rekabet Edebilen Bireyler yetiştirmek olarak belirtilmiştir (Uşun, 2008).

2005 ilköğretim programlarına genel olarak bakıldığında şu özellikler göze çarpmaktadır (MEB, 2005a):

#### Programın Yapısı Açısından;

- Öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı (constructivism) öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- Genel olarak program yapısının değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek olması öngörülmüştür.
- Öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
- İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık ilköğretime uygun hale getirilmiştir.
- Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır.

- Baskın doğrusal (lineer) düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
- Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hale getirilmiştir.

#### Programın Öğeleri Açısından;

- Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanımlar” ifadesi kullanılmıştır.
- Derslerin ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir.
- Tüm dersler için sekiz ortak beceri (Eleştirel düşünme becerisi, Yaratıcı düşünme becerisi, İletişim becerisi, Araştırma-sorgulama becerisi, Problem çözme becerisi, Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi) saptanmıştır.
- Türkçeyi severek ve istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri öngörülmüş; Türkçeye duyarlılık tüm derslerin ana becerisi haline getirilmiştir.
- Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
- Spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilincini geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık ara disiplinleri programlara yerleştirilmiştir.
- Konuların farklı sınıflarda, daha üst hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.
- Okulda zamanın büyük bir bölümü, öğrencilerin kendi girişimleri ile gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinliklere ayrılmıştır.
- Okuma yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” getirilmiştir.
- Birinci sınıftan başlayarak, “bitişik eğik yazı” kullanma zorunluluğu getirilmiştir.
- Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları da dikkate alınmıştır. Program, her

öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önermektedir.

- Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte sürecide dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir. Programda sadece ürün değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de değerlendirilecektir.
- Çeşitli sembollerden de yararlanılarak programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir.

#### Öğretmen-Öğrenci-Aile Açısından;

- Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalı, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalıdır. Bilimsel ve teknolojik kavram dağarcıklarını geliştiren, soru soran ve sorgulayan, kendi problemlerini çözen, tartışan kişiler olmalı, sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendirmelidir.
- Öğretmen, öğretme ve öğrenme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik etmelidir.
- Program okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir.

2005 ilköğretim programının vizyonu, Atatürk İlkeleri ve İnkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (MEB, 2005a).

Yukarıda ifade edilen vizyondan hareketle, ilköğretim programlarının yenilenmesinde aşağıda belirtilen ilkeler esas alınmıştır:

1. Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı,

2. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması,
3. Öğrencilerin düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi,
4. Milli kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
5. Öğrencilerin örf ve adetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinin sağlanması,
6. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
7. Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması,
8. Öğrencinin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmesi,
9. Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi anlayış ve ilkeleri esas alınmıştır (MEB, 2005a).

2005 ilköğretim programlarının getirdiği yeniliklerden biri de hedef-davranış yerine “kazanım” kavramıdır. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kavram yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tanımlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımlarda becerilerin ne şekilde ve derinlikte kazanılacağı öğrenenlerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre belirlenir. 2005 ilköğretim programlarında da kazanımlar belirlenirken öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2005a; Uygun ve Genç, 2008).

2005 ilköğretim programlarında ünite ve konular “tema, öğrenme alanı” kavramıyla ifade edilmiştir. Temaların öğrencilerin kendi yaşantılarına dayalı etkinliklerle kazandırılması hedeflenmiştir (Uygun ve Genç, 2008). Yapılandırmacılıkta eğitim programı “öğretilecek şey” ya da “öğrenene öğretilecek bilgi ya da beceriler listesi” olarak görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim programlarında içerik, sürecin kendisi olduğundan yapılandırmacı öğrenmede öğrenme sürecindeki bireylerin sayısı kadar değişik içerik oluşabilmektedir. Konulara verilen ağırlık öğrenci ilgilerine, ihtiyaçlarına ve etkinliklere kaymaktadır. Sarmal programlama yaklaşımı ile

de konulara tekrar dönülerek her öğrencinin kendi hızında öğrenmesine olanak tanınmaktadır (Koç, 2000; Uşun, 2008).

Bednar ve diğerleri (1992), yapılandırmacı öğrenmede içeriği; öğrencinin, bir konu alanında tartışma konularına yönelik olarak ilgili diğer alanları araştırmaya yönlendirilmesi, bireyin çeşitli bakış açılarını görmesi ve alternatif veri kaynaklarını araştırması için desteklenmesi olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Acar, 2008).

Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hale getirilmiştir (MEB, 2005a). Programlarda öğrenme öğretme süreçlerinin öğrenci etkinliklerine dayalı olarak tasarlanacağı vurgulanmaktadır.

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgünlüğünü ön plana çıkararak herkesin mevcut bilgileriyle yeni edindiği bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırıdığını savunan, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin olabildiğince çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı anlayışın eğitimde benimsenmesiyle ölçme ve değerlendirme anlayışı da değişmiştir. Burada temel dayanak sonuçtan çok sürecin değerlendirilmesine yöneliktir. Yani öğrencinin tek bir değerlendirme sonucunda aldığı puan değil çalışmaları, projeleri, sınav sürecini nasıl gerçekleştirdiğinin değerlendirildiği bir ortam oluşturulması planlanmıştır. Bu değerlendirmede öğrenenin neyi nasıl oluşturduğu, ürettiği tespit edilmeye çalışılır. Önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla birlikte ilköğretim okullarında, öğrenci değerlendirilmesinde geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri yanında, öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performansını belirlemeye yönelik değerlendirmeye ağırlık veren alternatif ölçme değerlendirme teknikleri yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2005c; Meydan ve Öztürk, 2008; Uçar, 2009).

Ölçme-değerlendirme araçları olarak gözlem formları, görüşmeler, performans ödevleri, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme

formları, grup değerlendirme formları, proje değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), kavram haritaları, açık uçlu soru listeleri verilmiştir. 2005 programına göre değerlendirmenin amacı; öğrencilere puan vermekten çok, onların eksikliklerini belirlemek ve bunları gidermektir (Uygun ve Genç, 2008).

Öğrencilerin düşünceleri ve kavramsallaştırmaları üzerinde önemle duran etkinlik temeline dayanan, ortaya konan üründen çok öğrenme sürecinin vurgulandığı, kavramları ve temaları düşünme becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanan ve dolayısıyla bireysel gelişim üzerinde odaklanan, ölçme değerlendirme öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında kullanıldığı, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha gerçekçi ve çok yönlü olduğu bir program anlayışının benimsenmesi önemli bir girişimdir (Bıkmaz, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı, öğrencinin aktif kılındığı yeni yöntem ve yaklaşımlarla ezberden uzak, öğrencinin öğrenme yaşantılarının dikkate alındığı bütüncül bir eğitim anlayışıyla hazırlanan 2005 ilköğretim programı, elbette son şeklini almış bir program değildir. Programa ilişkin uygulamalar değerlendirilerek ve izlenerek geliştirilmesi sürdürülecek bir programdır.

### **İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel Felsefe ve İlkeler**

Günümüzde bilgiyi tüketmekten çok bilgiye süratle ulaşmak, aktif olarak kullanmak ve yeni bilgiler üretmek ön plana çıkmıştır. Artık bireylerden onlara aktarılan bilgileri alıp aynen kabullenmelerinden ziyade bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri, bilgiye yorum ve anlam katarak yeniden şekil vermeleri istenmektedir.

Milli Eğitim Şuraları ve benzeri platformlarda, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu sıklıkla dile getirilmiş, tüm bu ihtiyaçlar

doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere de paralel olarak, son yıllarda eğitim programlarında yeni yaklaşımlar önem kazanmaya başlamıştır (MEB, 2005b). 2005 ilköğretim programlarının dayandığı kuramsal yaklaşımlar program tasarılarında “yapılandırmacı öğrenme”, “çoklu zekâ kuramı”, “öğrenci merkezli öğrenme” olarak belirlenmiştir.

Yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklar, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel eğitim programlarının değişikliğe uğramasına yol açmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programının merkezinde öğrenenin olması; öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenlerle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirmektedir. Yapılandırmacılık, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır (Koç ve Demirel, 2004; Uşun, 2008).

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Giambatista Vico 1710'da “bir şeyi bilen onu açıklayabilendir” ifadesini kullanmıştır (Aktaran: Rençber, 2008). Fosnot'a (1992) göre, yapılandırmacılık temelini felsefe ve psikolojiden alan bir yaklaşımdır. Sokrates, “öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır” fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir. Yapılandırmacılıkta felsefecilerin ortak görüşü, öğrenenlerin etkin katılımı ile bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmalarıdır (Brooks and Brooks, 1993; Erdem ve Demirel, 2002).

Piaget ve Vygotsky yapılandırmacılığın gelişmesinde etkili olmuşlardır. Piaget'nin (1970) bilişsel yapılandırmacılığına göre, öğrenen kendi öğrenmesini gerçekleştiren ve bu öğrenmeden sorumlu olan kişidir. Her öğrenen kendi problem çözme etkinliği ile bilgiyi bireysel olarak yapılandırmaktadır. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığına göre, çocuk

düşünmeyi öğrenme yollarını kendi kültürü içinde bulur. Üst düzey bilişsel işlevler sosyal çevre içinde gelişir. Öğrenenin öğrenme yaşantısına içinde bulunduğu toplum rehberlik etmektedir (Erdem ve Demirel, 2002; Fer ve Cırık, 2007).

Tezci ve Dikici (2002), bir araştırmalarında yapılandırmacılığı "Gerçekliğin çok yönlü anlatımlarını sunma, bilginin yeniden üretiminin oluşturulmasını sağlama, deneyimler üzerine düşünsel yansıtmayı destekleme, bağlam ve içerik bağımlı bilgi ile sosyal müzakere ve işbirlikli bilgi oluşturma" şeklinde tanımlamışlardır (Aktaran: Şentürk, 2007).

Fer ve Cırık (2007), yapılandırmacı öğrenmeyi "yeni bilginin aktif olarak keşfedilme süreci, yeni bilgi ile eski bilgi ve deneyim arasında ilişki kurarak anlamı yapılandırma süreci" olarak tanımlamışlardır. Bilgi, öğrencinin nesnelere ve gerçek dünyayla etkileşimi sonucunda, öğrenci tarafından, aktif olarak yapılandırılarak zihinsel yapıları oluşturur. Yeni öğrenmeler mevcut anlamaya, yani mevcut zihinsel yapıya bağımlıdır. Öğrenci, kendi anlamasını ya da anlayışını kendisi oluşturur. Yeni zihinsel yapıların oluşması ise yeni öğrenmenin meydana gelmesi demektir. Yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin sahip olduğu deneyim, bilgi, inanç ve becerilerini; zihinsel yapılarını kullanarak öğrenme sürecine döndürmesi ile oluşur.

Her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgi üzerine inşa edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme var olanlarla yeni öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir (Şaşan, 2002).

Brooks and Brooks'a (1993) göre, geleneksel öğrenme yaklaşımı ile yapılandırmacı yaklaşımın ayrıldığı temel noktalar şöyle karşılaştırılabilir:



GELENEKSEL YAKLAŞIM	YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM
Eğitim programı tümevarım yoluyla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir.
Önceden belirlenmiş sabit programların uygulanması esastır.	Öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
Program, öğretmenler tarafından içi doldurulan bir boşluk gibi algılanır.	Program etkinliklerinde ağırlık daha çok birinci elden edinilen veriler ve kullanılan materyaller üzerindedir.
Öğretmenler, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin geçerliliği için doğru yanıtları araştırır.	Öğrenciler yaşamla ilgili kuramları oluşturmaya katkı getiren düşünürler olarak görülür.
Değerlendirme, öğretimden ayrı olarak öğrenci öğrenmelerini kontrol etmek için yapılır ve genellikle de testlerle ölçülür.	Öğretmenler, öğrencilere çevre ayarlaması yapan ve onlarla etkileşim içinde olan kişilerdir.
Öğrenciler bireysel olarak çalışır.	Öğretmenler, öğrencilerin derslerde geçen kavramları anlayıp anlamadıklarını temel alır.
	Değerlendirme, öğretim ile birlikte yapılır, öğrencilerin sergiledikleri işlere ve tümel değerlendirmeye dönüktür.
	Öğrenciler gruplar halinde çalışır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bilgi pasif olarak alınamaz. Kişi, yeni bir bilgi aldığı anda onu kendisinde önceden var olan bilgileriyle karşılaştırdıktan sonra özümser. Yani; önceden var olan bilgilerin kapsam ve niteliklerini değiştirir ve yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranır. Kişilerin önceki bilgileri aynı olmadığından dolayı yeni alınan bilgi kişiler tarafından farklı özümsemiş olur. Öğrencinin veya bireyin herhangi bir anda sahip olduğu bilgi birikimi yeni bir bilgiye veya uyarımlara cevap vermede çok önemlidir. Öğrenci kendine özgü olarak bilgiyi oluşturur. Bu süreç öğrenciyi aktif kılan bir süreçtir (Asan ve Güneş, 2000).

2005 programında birlikte çalışma öne çıkarılmakta ve öğrencilerin birtakım etkinlikleri doğrudan yaparak bazı kazanımları elde etmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte hem öğrenme ortamının düzeni değişmekte hem de yapılacak etkinliklerin seçiminde öğretmen ile öğrenciler arasında sürekli işbirliği yapılması zorunlu hale gelmektedir. Uygulamanın başarılı olması için öğretmen ve öğrencinin değişen rollerini doğru anlamaları ve yerine getirmeleri kaçınılmazdır (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005).

Programda, yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme gibi çalışmalar önem kazanmıştır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2005c).

Her öğrenci, doğduğu günden bu yana yaşadığı çeşitli bireysel ya da toplumsal deneyimlerin izlerini taşıyan ve daha önceki öğrenme deneyimlerinden edinmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren bir zihinsel yapıya sahiptir. Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler. Eğer yeni bilgi önceden var olan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi var olan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilir. Böylece, başlangıçta ilgisiz ve anlamsız görünen yani ham halde olan bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümsemek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye dönüştürülür (Deryakulu, 2000).

2005 programında, yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ yaklaşımı ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (Yangın, 2005).

Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğine inanan, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceleri geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır (MEB, 2004c).

Yapıcı bir sınıf öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin öğrenmeleri beklenen tüm bilgiler içerik olarak önceden belirlenmiş halde değildir. Bu nedenle, içerik tek kaynaktan sunulmaz, onun yerine öğrencilere konuyla ilgili farklı

bakış açılarını tanıyabilmeleri için birincil bilgi kaynakları ve yapılandırma sürecinde ihtiyaç duyacakları öteki materyaller sağlanır. Öğrenciler, öğrenmenin gerçekleşmesi için etkin olarak konuyla ilgili sorular sormaya, görüşlerini açıklamaya, tartışmaya ve konu üzerinde derinlemesine düşünmeye özendirilirler. Konu bütüncül olarak sunulur ve öğrenci bütünden parçalara doğru ilerler. Öğrenmenin gerçekleşmesinde sorumluluk öğrencidedir. Bu nedenle, hem öğrencilerin kendi öğrenme planlarını hazırlamalarına hem de her öğrencinin farklı şeyler öğrenebilmesine izin verilir (Deryakulu, 2000).

Bireysel farklılıklara dikkat çeken çoklu zekâ kuramı uygulamaları, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta, kendilerini tanımalarını, kendilerine güvenmelerini, bireysel farklılıklara saygı duymalarını, yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerini ve gelecekte hangi mesleği seçeceklerini düşünmeye başlamalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, bu zekâların program geliştirme süreçlerinde yer alması gerekmektedir (Talu, 1999). Aşçı ve Demircioğlu'na (2004) göre, bu kuram, aynı zamanda öğrenenlerin bireysel farklılıklarına değer veren, zengin etkinliklere dayalı programların hazırlanmasına olanak tanımıştır (Bulut, 2006). Çoklu zekâ kuramının amacı, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını sınıfta işleyecekleri konularla ilişkilendirerek her öğrencinin zekâ alanlarının kendine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanımaktır (İflazoğlu, 2008).

Çoklu zekâ yaklaşımını uygulamaya koymak için standart sayılabilecek tek bir öğretim modelinden veya yaklaşımından söz etmek mümkün değildir. Çoklu zekâ kuramı, öğretmenlere bir dizi seçenekler sunarak onları sınıflarında farklı öğretim modellerinin bir arada uygulanmasını gerektiren çoklu bir öğretim yaklaşımını benimsemeye zorlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, çoklu zekâ kuramı, çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koyarak öğretmenlerin sınıfta daha fazla sayıda öğrenciye ulaşabilmek için eğitimde kullandıkları öğretim yöntemlerini gözden geçirmelerini, öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına geçmelerini öngörmekte ve öğretimde yöntem zenginliğine gitmeleri konusunda onlara yardımcı olmaktadır (Saban, 2002).

## Öğretmenlerden Beklenenler

Bir öğretim programının başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle de bir programın etkili bir şekilde uygulamaya geçirilmesinde öğretmen en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, programı uygulayan öğretmenlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik etmesi gereken kişidir (MEB, 2005a; Girgin ve Mesut, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme planları incelendiğinde genellikle şu aşamaları izlediği görülmektedir: Dersin başında öğrencilerin dikkati çekilmekte, problem durumu sunulmakta ve öğrenenlerin önbilgileri açığa çıkarılmaktadır. Daha sonra öğrenenler işbirliği içinde problemleri incelemekte, bilgi kaynaklarına ulaşmakta, hipotezler üretmekte, problemlere çözüm önerileri geliştirmekte, görüşlerini paylaşmakta, diğer görüşleri eleştirmekte ve kendi fikirlerini gözden geçirmektedirler. Son aşamada ise öğrenenler kendi bilgi yapılarını ve anlamlarını değerlendirmekte, kendisini geliştirmek için neler yapması gerektiğine karar vermektedir. Öğretmenin rolü öğrenmeye rehberlik etmek, öğrenciyi yönlendirmek ve düşüncelerine yardımcı olmaktır (Koç ve Demirel, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme ortamı için öğretmen özelliklerine ilişkin, sınırları net bir biçimde çizilmiş, önceden belirlenmiş bir reçete yoktur. Yine de hem öğretmen, hem de öğrenci için yapılandırmacı öğrenme ortamının başarıya ulaşmasında öğretmen rolü önemlidir. Çünkü geleneksel öğretimden farklı olarak yapılandırmacı tasarımda öğretmen, bilgiyi aktaran değil, öğrencinin bilgiyi oluşturmaya rehberlik eden ve öğrencinin ön

öğrenmeleriyle ilişki kurarak bilgiyi yeniden yapılandırmasına rehber olan kişidir (Fer ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı öğretmenin rolü, problemler, sorular ve kavramlar etrafında bilgiyi organize ederek öğrencilerin ilgisini çekmektir. Öğretmen öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına yardımcı olmakta ve fikirler, geniş kavramlarla bütüncül olarak sunulup, sonra parçalara ayrılmaktadır (Uşun, 2008). Öğretmen, öğrencinin dikkatini geniş kavramlar üzerine yoğunlaştırır, etkinlikleri öğrenci merkezli seçer, öğrencilerin soru sormasına, uygulama yapmasına ve kendi sonuçlarına ulaşmasını sağlar (Asan ve Güneş, 2000). Öğrencileri soru sormaya, kendi fikirlerini formüle etmeye ve sonuçlar çıkarmaya teşvik edici konumda olan öğretmen, bilgiyi dağıtmak ve aktarmaktan ziyade, birer rehber ve öğrencilerle birlikte keşfedici-araştırmacı pozisyonundadır (Bağcı, 2003).

Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Öğretmen, öğrenene soru sorar ama neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez (Girgin ve Mesut, 2008). Öğretmen öğrencilerle en yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan kişilerden biri olarak asıl işlevi olan öğrenmeyi kolaylaştırmaya ek olarak öğrenciye model olma, öğrenciye rehberlik yapma gibi işlevleri de yüklenmek durumundadır (Açıkgöz, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen de en az öğrenci kadar aktiftir. Bu yaklaşımda öğretmen, örneğin bilim uzmanıdır, profesyoneldir, keşfettiricidir (Küçükahmet, 2007). Yapılandırmacı öğretmenlerin öğrencilerin düşünmelerine önem vermeleri ve bilgiyi bulup yapılandırmaları konusunda onlara yardımcı olmaları, öğrencilerin tek başlarına bırakılmaları anlamına gelmemektedir. Aksine, yapılandırmacı öğretmenler, öğrenme sürecinin her anında öğrencilerle birlikte sorunun çözümü için çaba göstermekte; onların düşüncelerini yargılamaktan öte, onların ulaştıkları sonuçları tekrar gözden geçirmelerini sağlamaktadırlar.

Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da gruplar halinde birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak,

kendi anlayışlarını, sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olurlar (MEB, 2005a).

Brooks ve Brooks'a (1993) göre, yapılandırmacı anlayışın benimsendiği öğrenme ortamlarında öğretmenler aşağıda belirtilen niteliklere sahiptirler:

- Öğrencileri daha önceden hazırlanmış olan öğretim programlarının sıkıcılığından kurtarırlar ve öğrencilerin büyük düşüncelere odaklanmalarını sağlarlar.
- Öğrencilerin ilişkilendirme yapmaları, düşünceleri yeniden düzenlemeleri ve öznel sonuçlara ulaşmaları için, öğrenci ilgilerini merkeze alırlar.
- Öğrencilerle dünyanın karmaşık bir yer olduğunu, birçok bakış açısı bulunduğunu ve gerçeğin bir yorum sorunu olduğunu paylaşırlar.
- Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirme sürecinin kolayca yönetilemeyecek, karmaşık ve zor bir çaba olduğunu kabul ederler.

Koç (2006) ise, yapılandırmacı sınıfta öğretmenin rollerini şöyle sıralamaktadır:

Özgün görevler planlama ve değişik materyaller kullanma

Düşünmeye ve anlamlı öğrenmeye destek olma

- Açık uçlu sorular sorma
- Araştırmaya yöneltme
- Önbilgileri açığa çıkarma
- Çelişki yaratma

Öğrenmeye rehberlik yapma

Öğrenci sorumluluğunu destekleme

Öğrencinin katılımını sağlama

Öğrenenler arasındaki etkileşimi destekleme

Tartışmalarda tarafsız olma

Yeni programda örnek değerlendirme formlarının yanında “öğretmenin konunun özelliklerine göre farklı yöntem ve teknikleri geliştirmesi; çoklu teknikleri bir arada kullanması ve bireysel farklılıklara uygun araçların seçilmesi” önerileri düşünüldüğünde; bu sorumlulukları yerine getirmenin bilgiyi aktarmak kadar kolay olmadığı ve yapılandırmacı bir öğretmenin rolünün sanıldığı kadar tersine daha da arttığı söylenebilir (Koç, 2006; Uygun ve Genç 2008).

Yapılandırmacı programda öğretmen, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantıları düzenleyen, işbirliğini teşvik eden, bireyin kendini ifade etmesine zemin hazırlayan, açık uçlu sorularla problem çözmelerine yardımcı olan, bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenenle birlikte öğrenen kendini yenileyebilen bir rehber olmalıdır (Şaşan, 2002).

Windschitl (2002), yapılandırmacı bir sınıfta öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Akt.: Bıkmaz, 2006):

1. Öğretmen öğrenilecek konuyla ilgili öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini belirler, daha sonra öğrenme ortamını öğrencilerin mevcut bilgilerini yeniden yapılandırmalarına ya da biçimlendirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenler.

2. Öğrencilere karmaşık, anlamlı, problem temelli etkinlikler yapmaları için olanak yaratır.

3. Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak çeşitli bilgi kaynakları ve araçlar (teknolojik ya da kavramsal) sağlar.

4. Öğrencilerle birlikte çalışır ve verilen öğrenme görevi ile ilgili olarak öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına destek verir.

5. Öğretmen kendi düşünme sürecini ortaya koyar ve öğrencilerini de konuşarak, yazarak, çizerek ya da başka biçimlerde kendi düşüncelerini ifade etmeye teşvik eder.

6. Öğrencilerden önceden belirlenmiş doğru cevaba odaklanmalarını istemek yerine, onlardan bilgiyi farklı ve gerçek ortamlara uygulamalarını, fikirleri açıklamalarını, metinleri yorumlamalarını, olayları tahmin etmelerini ve kanıtlara göre tartışmalarını ister.

7. Öğrencileri yukarıda sıralanan durumlarla bağlantılı olarak yansıtıcı ve bağımsız düşünceleri yönünde teşvik eder.

8. Öğrencilerin düşüncelerinin nasıl geliştiğini anlamak ve onlara sadece düşüncelerinin sonuçlarını değil, süreç hakkında da geribildirim vermek üzere çeşitli ölçme stratejileri kullanır.

Öğretmenlerin, 2005 programından kaynaklanan rollerinin gereğini yapabilmeleri için araştırmacı ve sürekli kendilerini geliştirici olmaları gerekir. Programların uygulanabilirliği ve başarısı, programı uygulayan öğretmenlerin nitelik ve tutumlarıyla son derece ilişkilidir. Programların uygulanması sırasında öğretmenlerin desteklenmesi ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi oldukça önemlidir (Güven, 2008). Bu anlamda öğretmenlerin programın uygulama boyutunun gerektirdiği bilgi ve beceriler açısından donanımlı duruma gelmelerinin sağlanması gerekmektedir.

### **Yöneticilerden Beklenenler**

Milli Eğitim Bakanlığı programlarla ilgili olarak okul yöneticilerinden beklenenleri şu şekilde açıklamıştır (MEB, 2004b):

1. Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek
2. Programın uygulanması için gerekli olan araç gereç ve diğer materyallerin teminini ve fizikî ortamın hazırlanmasını sağlamak
3. Öğretmenler arasında koordinasyonu sağlamak
4. Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlamak
5. Yıl içinde yapılacak etkinliklerin öğretim yılı başındaki toplantılarda tüm alan öğretmenleri arasında belirlenmesini sağlamak
6. İşlenecek tüm üniteler/temalar ile yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenlerin paralel olarak programları uygulamalarını sağlamak amacıyla aylık toplantılar düzenlemek
7. Ünite/tema değerlendirme toplantıları düzenlemek
8. Programın uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin yılsonunda değerlendirmesini yapmak



- 9.Öğretim yılı sonunda, öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin paylaşıldığı ortamlar hazırlamak ve çalışmalara bizzat katılmak
10. Okulda, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayacak çeşitli konularda seminerler düzenlenmesini sağlamak; okul dışında verilen bu tür seminerlere katılım konusunda yönlendirici ve yardımcı olmak
- 11.Okulda, öğretmenlerin meslekî gelişmelerini olumlu etkileyecek filmler, belgeseller seyretmeleri konusunda bilinçli ve uygulayıcı olmak
12. Meslekî gelişimlerine katkı sağlayacak kitapları okumaları konusunda öğretmenlere rehberlik etmek, sunumları yapacak grupları oluşturmak, grup üyeleri arasındaki iş bölümüne yardımcı olmak, sunum için ortam hazırlamak ve diğer öğretmenlerin hazır bulunmasını sağlamak
13. Öğretmenleri cesaretlendirmek, yeniliğe açık olmalarını sağlamak, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için imkân vermek, öğretme-öğrenme sürecindeki planlama ve uygulama başarılarını öğretmenlerin sahiplenmesini sağlamak
14. Öğrenci ailelerine yönelik seminerler düzenlemek
15. Okul dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlamak
16. Okulda lâboratuar ve kütüphane kurmak ve işlevsel hale getirmek
17. Okulun internette web sayfasının hazırlanmasını ve programın uygulanmasında aktif olarak yararlanılmasını sağlamak.

Görüldüğü gibi 2005 ilköğretim programlarıyla birlikte yöneticilere programla ilgili geniş bilgi sahibi olmanın yanında kurumu için vizyon ve amaç belirleyen, yeniliğe açık okul kültürü oluşturan, velilerle her türlü işbirliği yaparak programlara işlerlik kazandıran, personelinin mesleki gelişimleri için gerekli faaliyetler düzenleyen, programların işleminde gerekli bütçe kaynaklarını sağlayan çok farklı görev ve sorumluluklar yüklenmiştir (Rençber, 2008).

### **Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) Uygulaması**

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 1. maddesinde "İlköğretim kadın, erkek, bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir" denilmektedir. Daha sonra 1973 Tarih 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel

Kanunu'nda "Temel Eğitim" olarak ifade edilen bu kademe 1983 yılında 2842 Sayılı Kanunun 7. maddesi ile "İlköğretim" olarak değiştirilmiştir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

İlköğretim çağına gelen her birey ilk kez planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, destekli ve zorunlu bir öğretim süreci içerisine girmekte ve sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Bu yönüyle ilköğretim bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır.

18 Ağustos 1997 tarihinde 23084 sayılı resmi gazetede yayınlanan 4306 Sayılı yasa ile "İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir" hükmü getirilerek ilköğretim kurumlarının programlarında bütünlüğe gidilmiştir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

İlköğretim bireyin yaşamının her aşamasında üstleneceği görev ve sorumluluklar için hazırlanmasına temel oluşturan bir öğretim kademesidir. Eğitim sistemimizde ilköğretim basamağı, resmi, özel ilköğretim okulu, taşımali ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları(YİBO)nı kapsamaktadır.

Türkiye geniş yüzölçümüne sahip bir ülkedir. Türkiye'de nüfusun dağılımı dağınık olup önemli bir bölümü köy, mezra, oba, kom ve yayla gibi yerleşim yerlerinde oturmaktadır. Özellikle Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde coğrafi engeller yaşamı ve eğitime devamı etkilemektedir. İklimin elverişsiz olduğu yörelerde uzun zaman yollar kapanmakta, yaşam koşulları zorlaşmaktadır. Bunun yanı sıra, köyden kente göç sorunu yüzünden küçük yerleşim birimlerinde nüfus azalmaktadır. Bu durum, buralarda yaşayan ilköğretim çağındaki öğrencilerin eğitim talebinin merkezi bir eğitim kurumunda karşılanması çözümünü gündeme getirmiştir. Bu gerçeklerden hareketle, özellikle kalkınmada öncelikli yerleşim birimlerine yatılı ve gündüzlü öğretim veren "YİBO"ların kurulması yoluna gidilmiştir (Aralpınar 1998).

YİBO'lar, yurdumuzda nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde (köy, mezra, kom, oba) zorunlu öğrenim çağına gelmiş çocukların sekiz yıllık eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuş okullardır (MEB, 2008). Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerindeki çocuklar ile taşıma olanağı olmayan yerleşim birimlerindeki çocukların ayrıca yoksul ve fakir ailelerin çocuklarının ilköğretim hizmetlerine kavuşturulması amacıyla eğitim öğretim imkânları YİBO'larla sağlanmıştır (MEB, 2007; Damga, 2008). Bu öğrencilerin yiyecek, giyecek, kitap, kırtasiye, sağlık ve yatılılık gibi her türlü okul ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmaktadır (Arı, 2002).

Türkiye'de ilk yatılı okulların kuruluşu Cumhuriyet'in ilk yıllarına rastlar. Atatürk 1 Mart 1923 tarihinde TBMM'nin açılış konuşmasında ilköğretimde yatılı okullara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiş ve bunun üzerine 1923–1933 yılları arasında bütçeleri elverişli illerde 1933–1938 yılları arasında bucak ve ilçe merkezlerinde, 1940 yılında ise merkezi köylerde gündüzlü ve pansiyonlu okullar açılmaya başlanmıştır (Aralpçan, 1998).

YİBO'lar 1962 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Temel Eğitim kanununa göre hazırlanan Bölge Okulları Yönetmeliği'nin 1. maddesindeki “*Çeşitli Sebeplerle Henüz Bir İlkokul Açılmamış Olup, Birbirlerine Yakın Birkaç Köyün Bulunduğu Yerlerde veya Evleri ve Ev Grupları Dağınık Olan Köylerde, Yatılı İlköğretim Okulları Açılır*” hükmü gereğince planlanarak açılmaya başlanmıştır. Daha sonra 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununun 25. ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 9. maddesi çerçevesinde YİBO'ların açılmasına devam edilmiştir (MEB, 2003).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 25. maddesi gereğince nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde yatılı ilköğretim bölge okulları kurulur. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasa'sının 9. maddesi (değişik birinci fıkra: 16.08.1997–4306/1.md.) gereğince ilköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 22. maddesi ve Taşımali İlköğretim Yönetmeliği'nin 9.

maddesi gereğince zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler, YİBO'lara alınırlar (MEB, 2008).

YİBO'ların Amaçları (MEB, 2008):

Türk milli eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda;

- 1) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
- 2) Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na, demokrasinin ilkelerine insan haklarına, çocuk hakları ve uluslar arası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilinci kazandırmak,
- 3) Öğrencilerin milli ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
- 4) Nüfusu dağınık olan yerleri öğretmene ve okula kavuşturmak,
- 5) Öğrencileri kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan; kendisi, ailesi, çevresi ile barışık ve başkalarıyla iyi ilişkiler kuran; işbirliği içinde çalışıp hoşgörülü ve paylaşmayı bilen; dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,
- 6) Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine ve sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle milli kültürü benimsemelerine yaymalarına yardımcı olmak,
- 7) Öğrencileri kendilerine güvenebilen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip, estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,
- 8) Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,
- 9) Doğayı tanıma, sevmeye, koruma ve bunun yanında insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine, bunların sonuçlarının kendisini de

- etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda her durumda koruması gerektiğine dair bilinç kazandırmak,
- 10) Öğrencilere bilgi yükleme yerine bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek öğrencileri bilimsel düşünme, çalışma ve araştırma alışkanlığına yöneltmek,
  - 11) 2. kademesi bulunmayan ilköğretim okullarında 5. sınıfı tamamlayan öğrencilerin ilköğretimini tamamlayabilmelerini sağlamak,
  - 12) Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yöneltmek,
  - 13) Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünme becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,
  - 14) Öğrencilerin kişisel ve sosyal araç, gereç, kaynaklar ile zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak.

YİBO'lar gerek kuruluş amaçları ve gerekse içinde buldukları durum açısından diğer kamu okullarından birçok yönüyle farklılıklar göstermektedir. YİBO'ları diğer okullardan ayıran en önemli farkları aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (MEB, 2007):

1. YİBO'larda yaşam 7 gün 24 saat sürerken diğer okullarda bu süre hafta içi 6-8 saatle sınırlı kalmaktadır.
2. YİBO'lar çocuklara ilerleyen yıllarda gerekli olacak yaşam becerilerini de kazandırmayı amaçlayan okullardır.
3. Öğrenciler kalabalık olmayan sınıflarda ve iyi planlanmış kaynaklarla daha kaliteli eğitim alabilmektedir.
4. Öğrenciler, öğretmenlere ve destek personeline her zaman ulaşabilmektedir.
5. Öğrenciler, kendi kendine güdülenebilmekte aynı anda çalışabilmektedir.
6. Öğrenciler, çalışırken öğretmenleri tarafından sürekli desteklenmektedir.

7. Öğrenciler, bağımsız iş yapabilmeyi, sorumluluklarını ve geleneksel değerleri öğrenmektedir.
8. Öğrenciler, ödevleri için daha fazla zaman ayırabilmektedir.
9. Öğrenciler, eğitim programı dışı etkinliklere katılarak zamanlarını daha verimli kullanabilmektedir.
10. Öğrenciler, parasını etkili kullanma, öz bakım becerileri kazanma gibi program dışı becerileri de kazanarak kendi kendine yetmeyi öğrenmektedir.
11. Öğrenciler, okuldaki yapılandırılmış yaşam biçimiyle daha iyi akademik başarı gösterebilmektedir.
12. Öğrenciler bir üst öğretim kurumunda parasız yatılı olarak öğrenimine devam edebilmektedir.
13. Öğrenciler, sürekli ve rutin bir ortamda bulunmakla kendilerini disipline edebilmekte ve gelecek için iyi çalışma alışkanlıkları kazanabilmektedir.

**Çizelge 1. 2009–2010 Yılı İllere Göre Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Sayıları**

İLLER	YİBO	İLLER	YİBO	İLLER	YİBO
MUŞ	24	AFYON	9	BURSA	3
VAN	23	GÜMÜŞHANE	9	DÜZCE	3
KASTAMONU	20	TUNCELİ	8	YOZGAT	2
SAMSUN	19	ŞIRNAK	8	MANİSA	2
ERZURUM	19	ADİYAMAN	7	RİZE	2
BİTLİS	18	MALATYA	7	AKSARAY	2
AĞRI	18	ARTVİN	7	BAYBURT	2
BİNGÖL	16	ÇANKIRI	7	MUĞLA	2
SİVAS	16	BALIKESİR	7	SAKARYA	2
ÇORUM	16	ARDAHAN	6	BARTIN	2
KARS	15	ISPARTA	6	ESKİŞEHİR	2
DİYARBAKIR	15	UŞAK	5	OSMANİYE	2
K.MARAŞ	15	İĞDIR	5	KARABÜK	1
ADANA	14	İZMİR	5	KIRIKKALE	1
GİRESUN	13	TRABZON	5	KOCAELİ	1
ORDU	13	MERSİN	5	AYDIN	1
SİNOP	13	ERZİNCAN	4	BİLECİK	1
HAKKÂRİ	12	HATAY	4	EDİRNE	1
TOKAT	12	AMASYA	4	İSTANBUL	1
ANTALYA	11	ANKARA	4	KIRKLARELİ	1
MARDİN	10	KARAMAN	4	KIRŞEHİR	1

ŞANLIURFA	10	ÇANAKKALE	3	KÜTAHYA	1
SİİRT	10	GAZİANTEP	3	NEVŞEHİR	1
BATMAN	10	KİLİS	3	ZONGULDAK	1
KAYSERİ	10	BOLU	3	YALOVA	1
KONYA	10	NİĞDE	3		
ELAZIĞ	9	DENİZLİ	3	<b>TOPLAM</b>	<b>575</b>

Türkiye’de, 2009 – 2010 yılı Milli Eğitim istatistiklerine göre 575 tane YİBO bulunmakta, bu okullarda 61801 kız, 89960 erkek yatılı ve 46633 kız, 48982 erkek gündüzlü olmak üzere toplam 247.376 öğrenci öğrenim görmektedir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2010).

**Çizelge 2. Çankırı’daki Yatılı İlköğretim Bölge Okulları**

İlçesi	YİBO Adı	Yatılı Öğrenci Sayısı			Toplam
		Yatak Kapasitesi	Kız	Erkek	
Atkaracalar	Çardaklı YİBO	200	48	46	94
Eldivan	Şehit Üsteğmen Yılmaz Gülhan YİBO	100	33	43	76
Kızılırmak	Kızılırmak YİBO	150	0	51	51
Kurşunlu	Kurşunlu YİBO	520	57	86	143
Orta	Orta YİBO	520	126	116	242
Yapraklı	Yapraklı YİBO	500	103	114	217
Bayramören	Nevzat Ayaz YİBO	500	40	58	98
<b>TOPLAM</b>		<b>2490</b>	<b>407</b>	<b>514</b>	<b>921</b>

Çankırı’da, 2009-2010 yılı Milli Eğitim istatistiklerine göre 7 tane YİBO bulunmakta, bu okullarda 407 kız, 514 erkek yatılı ve 401 kız, 396 erkek gündüzlü olmak üzere toplam 1718 öğrenci öğrenim görmektedir.

#### Yönetici ve Öğretmenlerin Görevleri

Yatılı ilköğretim bölge okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Yatılı ilköğretim bölge okullarında okul müdürü; bütçeyle ödenek tahsis edilen her bir harcama biriminin en üst yöneticisi, harcama yetkisi ve yetkilisidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur.

Okul müdür yardımcıları, ders okutmanın yanında okulun her türlü eğitim, öğretim, yönetim, öğrenci, personel; mal veya hizmet alma, teslim almaya dair işlem yapma, belgelendirme ve ödeme için gerekli belgeleri hazırlama; Taşınır Mal Yönetmeliği'nde belirtilen esas ve usullere göre kayıtları tutma ve bunlara dair belge ve cetvelleri düzenleme; yazışma, sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, nöbet, koruma, temizlik, düzen halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürleri tarafından verilen görevleri yaparlar (MEB, 2008).

İlköğretim okullarında dersler sınıf ve branş öğretmenleri tarafından okutulur. Öğretmenler, kendilerine verilen sınıf veya şubenin derslerini programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim, öğretim, yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.

İlköğretim okullarının 1 – 5. sınıflarında sınıf öğretmenliği esastır. Sınıf öğretmenleri, okuttukları sınıfı bir üst sınıfta da okuturlar. Ancak isteklerinin yönetimce uygun görülmesi halinde başka bir sınıfı da okutabilirler.

İlköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, teknoloji ve tasarım ile bilgisayar dersleri branş öğretmenlerince okutulur. İhtiyacın branş öğretmenlerince karşılanamaması halinde bu dersler, yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapmış sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası alan öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile okutulabilir. Derslerini branş öğretmeni okutan sınıf öğretmeni, bu ders saatlerinde yönetimce verilen eğitim-öğretim görevlerini yapar (MEB, 2008).

#### Nöbetçi Öğretmenlerin Görevleri

Okulun bina ve tesisleri ile öğrenci mevcudu, yatılılık – gündüzlülük, normal veya ikili öğretim gibi durumlar göz önünde bulundurularak okul



müdürlüğünce düzenlenen nöbet çizelgesine göre öğretmenlerin, normal öğretim yapan okullarda gün süresince, ikili öğretim yapan okullarda ise kendi devrelerinde nöbet tutmaları sağlanır.

#### Belleticilerin Görevleri

Yatılı öğrencilerin ders saatleri dışında eğitimleri ile ilgilenmek, öğrencilerin çalışma zamanında (etütlerde) ve çalışma yerlerinde ders çalışmalarını sağlamak, çalışmalarını sırasında karşılaştıkları güçlüklerin çözümüne yardımcı olmak üzere okul öğretmenleri veya ilköğretim-ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapanlar arasından okul müdürünün önerisi, milli eğitim müdürünün uygun görmesi ve mülki amirin onayı ile belletici öğretmenler görevlendirilir.

Belletici öğretmenler, ek ders ücretleri ile ilgili esaslar dikkate alınarak haftada en çok üç gün nöbet tutarlar. Nöbetçi belletici öğretmenler, gece yatakhane de yatarlar. Diğer belletici öğretmenler de okul yönetimince uygun görülmesi halinde yatakhane de kalabilirler. Belletici öğretmenlerden nöbet tutacak öğretmenler okul yönetimince belirlenir. Nöbet 24 saat sürer.

Belleticilerin nöbetçi olduğu günlerdeki başlıca görevleri şunlardır (MEB, 2008):

- Pansiyonda kalan öğrencilerin ders saatleri dışındaki eğitimleri ile ilgilenmek,
- Öğrencilerin çalışma zamanında ve yerlerinde (etütlerde) sessizce ders çalışmalarını sağlamak,
- Gerektiğinde öğrencilerin çalıştıkları derslerde karşılaştıkları güçlüklerin çözümüne yardımcı olmak,
- Öğrencilerin günlük vakit çizelgelerini uygulamak ve gece bekçilerini kontrol ederek gereken direktifleri vermek,
- Yemekhane ve yatakhanelerde öğrencilerin başında bulunmak ve vaktinde yatıp kalkmalarını, düzenli bir şekilde yemek yemelerini sağlamak,

- Çamaşır yıkama ve banyo işlerinin zamanında ve düzenli olarak yapılmasını sağlamak,
- Etüt aralarında öğrencileri gözetim altında tutmak,
- Etütlerde yoklama yapmak, yoklama pusulalarını ilgili müdür yardımcısına vermek,
- Hastalanan öğrencilerin durumlarıyla ilgili gerekli önlemleri almak ve idareye bildirmek,
- Pansiyonla ilgili hizmetlerin okul idaresince tespit olunan iç yönerge hükümlerine göre yürütülmesini sağlamak,
- Yatılı öğrencilerin ziyaretçileriyle ilgili iş ve işlemlerini yapmak ve gerekli tedbirleri almak,
- Pansiyonların tertip ve düzenli olmasını sağlamak,
- İlgililerin haberi olmadan eşyanın okul dışına çıkarılmasını önlemek,
- Pansiyon nöbet defterine nöbeti ile ilgili hususları yazmak,
- Gündelik yiyeceklerin ambardan tabelaya göre tartılıp çıkarılmasında, ambara girecek yiyeceklerin muayenesinde hazır bulunmak,
- Yemek hizmeti satın alınması durumunda günlük muayene ve kabulünde bulunmak,
- Önemli disiplin olaylarında durumu okul idaresine zamanında duyurmak ve idarece kendisine verilen diğer görevleri yapmak.

YİBO'lar gerçekleştirecekleri amaçlar ve eğitim öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından önemli okullardır. Bu okullar; iş yoğunluğu, hizmet süresi ve yönetim kaynakları bakımından diğer ilköğretim okullarına nazaran zordur ve daha disiplinli bir çalışmayı gerektirir (Erkul, 1997). Son yıllarda YİBO'ların sayılarının ve olanaklarının artırılmasına yönelik çabalar sürmesine rağmen kendi içinde bazı sorunları mevcuttur. Bunlar; eğitimin niteliğine ve toplumun okula bakış açısına ilişkin sorunlar, personel ve öğrenci-veli sorunları, okulun ekonomik ve fiziksel koşullarına ilişkin hizmetlerin yetersizliği sorunlarıdır (MEB, 2002a; Işıkoğlu, 2007).

YİBO'larda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yeterlikleri konusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin en azından yarısının kadın ve deneyimli olmasının gerektiği, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum eğitiminden geçirilmeleri ve eğitim teknolojisi alanında hizmet içi eğitime alınmalarının gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinliklerinin çevrenin koşulları ve personelin ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiği, okul-çevre ilişkileri, öğrenci psikolojisi, veli psikolojisi, öğrenciyi tanıma vb. konuları da içerecek hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. YİBO'lara öğretmen atanırken farklı ölçütlerin esas alınması gerektiği, döner sermayesi olan okullarda özellikle bu konularda yeterli bir yöneticinin atanmasının daha sağlıklı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticileri ekonomik anlamda desteklemek gerektiği de elde edilen bulgular arasındadır (MEB, 2002a).

Bir YİBO öğretmeni, sabah saat sekizden, ertesi gün saat sekize kadar tam gün okulda nöbet tutmakta, bu nöbet sırasında da öğrencilerin sabah ve akşam etütlerinden, sabah, öğle ve akşam yemeklerinin yedirilmesinden, banyo işlerinin yapılmasından, televizyon izleme gibi etkinliklere katılmasından, öğrencilerin sayılarak yatakhaneye alınmasından, okulun temizliğinden, güvenliğin sağlanmasından, hasta öğrencilerin durumunun kontrolünden, öğrencilerin güvenliği gibi zorlu işlemlerden sorumludur. Nöbet bittiğinde de öğretmen ertesi gün derslerine devam etmektedir. Sorumluluğu taşıyan öğretmenin ertesi gün derse girmesi ve düşük bir ücret karşılığı bu görevi yerine getirmesi mutsuzluk yaratmaktadır. YİBO'da çalışan bir öğretmen gün içinde kimi zaman bir anne kimi zaman bir sağlık elemanı, kimi zaman okul işlerini yapan bir şoför, kimi zaman çocukların bakımını üstlenen, yemeklerini yediren, temizliklerini yapmalarını sağlayan bir bakıcı rolünü üstlenmekte, ertesi gün de derse girerek öğretmenlik görevini yerine getirmektedir (Eraslan, 2006).

Çalışma şartlarının niteliği çalışanları olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Stinnett'e (1970) göre, okul yönetiminin personel

politikaları, bürokratik işlerin yoğunluğu, okuldaki iş yükü, öğretim dışı faaliyetlerle ilgili iş yükü gibi kavramlar da öğretmenlerin çalışma koşulları arasındadır (Aktaran: Özkaya, 2006).

YİBO'larda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çalışma şartları çerçevesinde değerlendirilmesi ve YİBO'ların sorunlarının çözülmesinde, bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle YİBO öğretmenlerinin ilköğretim programlarına yönelik görüşlerinin; programa ilişkin bilgi sahibi olma, programı benimseme durumu, görev yaptıkları kurumdaki eğitim ortamlarının 2005 ilköğretim programlarına uygunluğu konusundaki görüşleri ve ilköğretim programlarının uygulanması aşamasında karşılaşılan sorunlar, sorunlara yönelik çözüm önerileri açısından ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden farklı olacağı düşünülmektedir.

### **Problem İfadesi**

Çankırı ilinde 2009–2010 öğretim yılında ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedede görevli sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı, “İlköğretim okulları ve YİBO I. kademedede görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.” Bu amaçla araştırmada cevaplanacak sorular şunlardır:

İlköğretim ve YİBO I. kademedede görev yapan sınıf öğretmenlerinin;

1. İlköğretim programları ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?
2. İlköğretim programlarını benimseme durumları nasıldır?

3. Eğitim ortamlarının ilköğretim programlarına uygunluğu konusundaki görüşleri nelerdir?
4. İlköğretim programını uygulama konusunda yaşadıkları sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

### **Önem**

Ülkemizde tüm vatandaşlara ilköğretim hizmeti sağlanması devletin anayasal görevidir. 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle eğitim-öğretim 6-14 yaş çocuklarını kapsamaktadır. Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde bulunan, olumsuz iklim ve ulaşım koşullarında yaşayan öğrencilere ilköğretim hizmeti sunmak ve bu öğrencilerin zorunlu eğitimlerini tamamlamalarını sağlamak amacıyla YİBO'lar kurulmuştur.

YİBO'larda görev yapan yönetici ve öğretmenleri diğer meslektaşlarına göre daha yoğun bir iş ortamı beklemektedir. Öğrencilerin yatılı kalması nedeniyle yönetici ve öğretmenler normal eğitim kurumunda tutulması gereken 6 saatlik nöbet yerine 24 saat nöbet tutmaktadırlar. Bu süre zarfında öğrencilerin sağlık durumlarından, yeme-içme, giyinme, ders çalışma, uyku vb. bir ailenin okul dışında yapmak zorunda olduğu tüm sorumluluklardan yönetici ve öğretmenler sorumlu tutulmaktadırlar.

YİBO'larda yaşanan güçlükler doğrultusunda ilköğretim programlarının ne derecede uygulanabildiği, öğretmenler ve öğrencilerin başarılarını ne derecede etkilediği önemli bir konudur. Bu düşünceden hareketle ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesiyle; farklı okul türlerinde görev yapma durumunun öğretmenlerin ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerine nasıl yansıdığı ortaya konulacaktır. Böylece elde edilen verilerin program geliştirme ve programların uygulanması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ilgililerine önemli katkılar getireceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma ile öğretmenlerin ilköğretim

programlarının uygulanmasında yaşadıkları sorunlar belirlenerek onların hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yardımcı olacağı umulmaktadır.

### **Varsayımlar**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularına doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. 2009-2010 öğretim yılında Çankırı il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1., 2., 3., 4., 5. sınıflarında görevli 15 sınıf öğretmeni ile,
2. 2009-2010 öğretim yılında Çankırı'da yedi YİBO'nun 1., 2., 3., 4., 5. sınıflarında görevli 15 sınıf öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

### **Tanımlar**

- **Yatılı İlköğretim Bölge Okulu(YİBO)**, Türkiye'de nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde (köy, mezra, kom, oba) zorunlu eğitim çağına gelmiş yoksul veli çocuklarının sekiz yıllık eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan yatılı okullardır (MEB, 2003).
- **Eğitim Programı**, Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2000).
- **Program Geliştirme**, Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2000).

### **Kısaltmalar**

YİBO: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

## BÖLÜM II

### İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özellikle ilköğretim programlarıyla ilgili öğretmen görüşlerini konu alan araştırmalara yer verilmiştir.

#### **İlköğretim Programlarının Pilot Uygulama Süreci İle İlgili Araştırmalar**

Gömlüksiz (2005), yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla; 2004-2005 yılında yeni ilköğretim I. kademe ders programlarının uygulandığı 9 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu, Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1707 sınıf öğretmeni üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay illerinde görev yapan öğretmenler, programların uygulandığı eğitim ortamı bakımından okullarının “orta” düzeyde, Van, Samsun, Bolu illerinde görev yapan öğretmenler ise “çok” düzeyinde uygun olduğunu belirtmişlerdir. Yine bu illerde görev yapan öğretmenlerin tamamı programları “çok iyi” düzeyde kavrayıp tanıdıklarını ifade etmişlerdir. İstanbul, Hatay ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin yeni programları “çok” düzeyinde, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van ve Bolu ilindeki öğretmenlerin ise “orta” düzeyinde benimsedikleri belirlenmiştir. Yine bu illerde görev yapan öğretmenlerin tamamının programlarda öngörülen yapılandırmacılık, tematiklik, öğrenci merkezlik ve aktiflik ilkeleri ile etkinliklerde yer verilmesi istenilen çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yaklaşımlarına uygulamada yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Gözütok ve diğerleri (2005), 2004–2005 öğretim yılında deneme uygulaması yapılan ilköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin kendi yeterliliklerini yüksek düzeyde algıladıkları, ölçme

değerlendirme konusunda, programın diğer boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz gördükleri, yeni programla ilgili bilgilenme düzeylerini yetersiz gördükleri ve öğretmenlere verilen iki haftalık kısa bir hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Kutlu (2005), Yeni ilköğretim programlarını “öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme” boyutu açısından incelenmek amacıyla yapmış olduğu kuramsal araştırma ile yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme boyutunu irdelemiştir. Araştırmada, okul öğrenmelerinin ölçülmesinde kullanılan yeni ölçme ve değerlendirme (durum belirleme) yaklaşımları ve öğretmenlerin bu yaklaşımları etkili kullanabilme koşulları belirtilmektedir. Ayrıca araştırmada, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme kavramlarına yer verildiği, ancak bu kavramların ne anlama geldiği ve uygulamaya yönelik örneklerin programlarda yer almadığı belirtilerek eleştirilmiştir.

Güzel ve Alkan (2005), Türkiye’deki ilköğretim okullarında pilot uygulaması yapılan ilköğretim programının, özellikle öğrenciler gözüyle değerlendirmesini ortaya çıkarmak, öğrenciye kazandırdıklarını belirlemek, değişik sınıf düzeyindeki ve değişik okullardaki öğrencilerin programı algılamalarını karşılaştırmak ve programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ile aksaklıkları ortaya çıkarmak amacıyla, programların geneline ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İzmir ilinde pilot uygulamanın yapıldığı dördüncü ve beşinci sınıflardan seçilen 600 öğrenci ile bu sınıflarda görev yapan 10 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yeni öğrenme ortamında sınıf yönetiminde ve kavramların oluşturulması aşamasında etkinlik seçiminde zorlandıkları ve sorumluluk paylaşımına yanaşmadıkları; öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına daha sıcak baktıkları; hem öğretmenler hem de öğrencilerin, uygulamaya ilişkin sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.



Coşkun (2005), 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Uygulamaları hakkında dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. 14 öğretmen ve 124 öğrenciyle yapılan yazılı mülakatlardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Öğretmenler yeni programa yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer verme açılarından yetersiz olduğunu; zaman zaman materyal sıkıntısı çektiklerini; buna rağmen yeni programı, öğrenme alanları, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme süreci açısından çok olumlu bulduklarını, programda en çok dilbilgisi öğretimi konusunda eksiklik olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler ise, bu seneki derslerde kullanılan yeni yöntemler, materyaller ve etkinlikler sayesinde konuları daha iyi anladıklarını, düşüncelerini daha rahat ifade edebildiklerini ve derslerin daha eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir.

Kartallıoğlu (2005), tarafından yapılan araştırmada pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni program ve pilot çalışmalar hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla Bolu ilindeki pilot okullarda 25 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler içerik ve betimsel analizlerle incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yeni programın ve pilot çalışmaların olumlu yanları; i)araştıran ve sorgulayan öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemesi, ii)öğrenci merkezli olması, iii)her öğrencinin etkinliklere etkin olarak katılarak kendini ifade etmesi, iv)konu yoğunluğunun azaltılması, v)öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları desteklemesi ve bu farklılıkları zenginlik olarak kullanmasıdır. Öğretmenlere göre programın olumsuz yanları; i)programın felsefesinin tam olarak anlaşılması, ii)pilot çalışmada gereken kaynakların yeterli olmaması, iii)velilerin bu programı kabul etmemeleri ve değişime karşı olmaları, iv)hizmet içi eğitimin içeriğinin ve süresinin yeterli olmaması, v)Milli Eğitim Bakanlığı, müfettiş ve akademisyenlerin, öğretmenler ve okullara programın anlaşılması ve uygulanmasına yönelik yeterince destek vermemesi, vi)programın tüm okullarda uygulanması için gereken alt yapının yetersiz olması, vii)alternatif ölçme-değerlendirmenin felsefesini anlayamamaları ve bunların nasıl kullanılacağını bilmemeleridir.

## Pilot Uygulama Sonrasında Yapılan Araştırmalar

Özdemir (2005), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yeni ilköğretim programlarının geneline ilişkin görüşlerini ve bilgi sahibi olma durumlarını belirlemek amacıyla; Ankara, Kırıkkale, Düzce ve Yozgat illerinde çeşitli okullarda görev yapan toplam 250 sınıf öğretmeni üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni programlarla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadığı, yeni programları hiç incelemmediği, öğretmenlerin tamamının yeni programlar hakkında görüşlerinin alınmadığı, öğretmenlerin yeni programlarla ilgili bilgi sahibi olma ve yeni programların uygulanması konusunda “kararsız” bir görüşe sahip olduğu ve kendilerini “kısmen yeterli” gördükleri belirlenmiştir.

Bulut (2006), araştırmasında yeni öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada programların etkililiğini belirlemeye yönelik olarak her bir program için ayrı ayrı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama araçları İstanbul, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerinde görev yapan 982 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; Türkçe dersi eğitim programı ile ilgili olarak; kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun uygulamada “çok”, programda ön görülen değerlendirmenin ise “orta” düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin olarak; kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen ve teknoloji dersi programı ile ilgili olarak; kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile olarak; kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.

Ocak ve Gündüz (2006), araştırmalarında uygulamaya yeni konulan programı, eğitim programının öğeleri açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket Afyon il merkezinden rastgele seçilen 152 sınıf öğretmenine

uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin eğitim programının öğeleri (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) açısından 2005 programını, 1998 programına göre daha faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2007), yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini, Sinop ili Durağan ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri; örneklemini ise 2005-2006 öğretim yılının II. döneminde bu okullarda görev yapan ve rastlantısal örneklem yoluyla seçilmiş 96 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin, yeni ilköğretim programlarının yararlı ve uygun olduğu konusunda kararlı olmadıkları ortaya çıkmıştır. Yeni ilköğretim programlarının, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin kuramsal olarak, yapılandırmacı yaklaşım ve temel aldığı diğer yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığı, ancak öğretmenlerin, programların uygulanması konusunda sıkıntı yaşadıkları ve değerlendirme konusunda yetersizliklerinin olduğu belirlenmiştir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), araştırmalarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından hazırlanan anket Ankara merkezinde 1-6. sınıflarda görev yapmakta olan 242 sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, öğretmenler çoğunlukla geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanmakta ve öğrenci başarısının belirlenmesinde kendilerini yeterli görmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler sınıfların kalabalık olması ve zaman yetersizliği nedeniyle ölçme araçlarını kullanmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme araçlarının kullanımı ve hazırlanmasında eğitime ihtiyaçlarının olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapıcı ve Demirdelen (2007), araştırmalarında yeni ilköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini

irdelemişlerdir. Veriler görüşme yoluyla toplanmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzdeleri elde edilmiştir. Çalışmanın evrenini Afyon il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmenleri; örneklemini ise, çalışmaya gönüllü olarak katılan 23 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yeni programın zamana yayılan bir uyum süreci, ciddi ve nitelikli bir hizmet içi eğitimi zorunlu kıldığı; programa uygun ölçme değerlendirme yapma konusunda sıkıntı yaşadıkları, fiziki altyapı eksiklikleri ve sınıfların kalabalık olmasının da önemli sorunlar oluşturduğu belirlenmiştir.

Şentürk'ün (2007), Amasya ili ilköğretim okullarında görev yapan 570 sınıf öğretmeni ile 23 ilköğretim müfettişinin katıldığı araştırmada yeni ilköğretim programlarının değerlendirmesini yapmıştır. Araştırma sonucunda; planlama ve hazırlık, içerik ve uygulama, ölçme ve değerlendirme boyutunda sınıf öğretmenlerinin genel olarak programlar hakkında kısmen olumlu görüşe, ilköğretim müfettişlerinin ise olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca; kıdem değişkeni açısından, 5 yıl ve altı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme boyutunda diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşte oldukları görülmüştür. Mezun olunan okul değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin, Eğitim Fakültesi ile Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin Fen Edebiyat ve başka fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre öğretim programlarının uygulama boyutunda daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Özel ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının bütün boyutlarında devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüşte oldukları görülmüştür.

Atmaca (2007), İstanbul ilindeki ilköğretim okullarının ve ilköğretim okulu müdürlerinin, yeni eğitim programlarına hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Kullanılan anket formu 387 ilköğretim okulu müdürüne uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, müdürlerin derslik dışı fiziksel alanların ve araç gereçlerin yeni programlara göre hazırlanmasını "az" düzeyde gerçekleştirdikleri, yeni programlara yönelik kendilerine verilen hizmet içi

eğitim etkinliklerini “az” düzeyde buldukları, yeni programlarla ilgili olarak okul içi ve dışı insan kaynaklarını bilgilendirme etkinliklerini “orta” düzeyde gerçekleştirdikleri, yeni programlara göre dersliklerin hazırlanmasını ve ğretmen kılavuz kitaplarının sağlanmasını “orta” düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Rençber (2008), araştırmasında alanda çalışan müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerini alarak uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile yine bu ilde görevli ilköğretim müfettişleri; örneklemini ise 2007- 2008 eğitim-ğretim yılında bu okullarda görev yapan ve rastlantısal örnekleme yoluyla seçilmiş 189 okul yöneticisi ve 323 ğretmen ile Konya ilinde görev yapan 74 ilköğretim müfettiŐi oluşturmuştur. Araştırmada tarama modeli uygulanmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, araştırmaya katılanlar yeni ilköğretim programının uygulanmasında araştırmanın 1.(yönetsel kaynaklı sorunlar) boyutuna ilişkin olarak; programın kısa bir zamanda hazırlandığını, programların ve gereklerinin yeterince anlatılamadığını, karşılaşılan sorunların üzümünde müfettiş, yönetici, ğretmen işbirliği sağlanamadığını, bu konuda sorunlarla karşılaşıldığını belirtmişlerdir. 2.(ğretmen kaynaklı sorunlar) boyutuna ilişkin olarak; öğretmenlerin programın amaç ve vizyonunu benimsemedikleri, programın öngördüğü ğretim yöntem ve yaklaşımlarını uygulama güçlüğü çektikleri, programın genel felsefesinin öğretmenler tarafından anlaŐılamadıđı yönünde kısmen sorunla karşılaştıkları ve bu konudaki sorunlara kısmen katıldıkları görülmüştür. 3.(kazanım-içerik kaynaklı sorunlar) boyutuyla ilgili olarak; programda yer alan içeriğin kazanımları gerçekleştirebilecek nitelikte olmadığı, programın öngördüğü ortak becerileri gerçekleştirebilecek özellikte olmadığı, ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olmadığı yönünde kısmen sorunla karşılaştıkları ve bu konudaki sorunlara kısmen katıldıkları görülmüştür. 4.(ğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlar) boyutuna ilişkin olarak; kalabalık sınıflarda etkinliklerin amacına uygun olarak

gerçekleştirilemediği, bazı etkinliklerin araç gereç eksikliğinden gerçekleştirilemediği, değerlendirme formlarının fazla olduğu ve zaman aldığı, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi yetersizliği olduğunu, bu konuda sorunlarla karşılaşıldığını belirtmişlerdir.

Güven (2008), 2005-2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya geçirilen yeni programların uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin, yeni programların uygulanması, getirdiği yenilikler ve uygulamada karşılaşılan temel sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde Ankara'da bulunan dört ilköğretim okulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerine göre önceki ders programları ile yeni ders programları arasında farklar olduğu, yeni ders programlarının öğretmen rolünde değişikliklere neden olduğu ve yeni programların öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı; ayrıca öğretmenlerin yeni ders programlarının uygulanması için ayrılan ders sürelerinin yetersizliği, etkinliklerin uygulanması için gerekli araç-gereç ve yardımcı ders materyali eksikliği ve sınıfların kalabalık olması gibi bazı sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır.

Uygun ve Genç (2008), yeni ilköğretim programlarının Çanakkale ilinde kuramsal temeller açısından uygulanabilirliğini, öğretmen görüşleri ile belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma evrenini Çanakkale ili; örneklemini ise, il ve ilçe merkezleri, köy ve kasaba ilköğretim okullarında rastgele seçilen 196 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada yeni ilköğretim programlarının kuramsal temelleri (kazanım, tema, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme) incelenerek geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, yeni programların dayandığı kuramsal temellere ilişkin görüşlerinde genelde olumlu yaklaşım içerisinde olduğu, ancak öğretmenlere göre programın uygulanmasında sorunlar yaşandığı, bu sorunlar giderildiğinde yeni ilköğretim programlarının etkililiğinin artacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Uşun (2008), Türkiye’de yeni uygulamaya konulan ilköğretim programlarını “yapılandırmacı” program geliştirme süreçleri ve ilkeleri açısından inceleyip değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, literatür taramasına dayalı olarak elde edilen veriler sistematize edilerek elde edilen temel sonuçlar açıklanmıştır. Elde edilen verilerin bazıları şu şekildedir: Amaçlar-Hedefler(Kazanımlar) açısından; yeni programda hedef/davranışlar yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Öğrencilerde beklenen davranış değişimleri ve bilgi yapılandırma süreçleri geliştirilmediği sürece, söz konusu kavramsal değişimin çok önem taşımayacaktır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, öğretmen ve öğrenciler öğrenme planlarını ve hedeflerini birlikte hazırlayabilirler. Öğretmenlerden hazır öğrenme planları sunma yerine, planlarını öğrencileri ile birlikte tasarlayıp uygulamaları istenmelidir. İçerik açısından; bütüne bakıldığında programlar gelişimsel açıdan dikkat edilerek hazırlanmaya çalışılmıştır. Ancak arada öğrencilerin bilişsel gelişimlerinden daha üst düzeyde bazı öğrenme alanları/ünitelerinin/konuların olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca ara disiplinlerin ne anlama geldikleri konusunda ayrıntılı açıklamaların olmaması da dikkat çekmektedir.

Eğitim Durumu açısından; programın “öğrenci merkezli” ya da “yapılandırmacı” yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu özellikler dikkate alındığında yeni programın, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir. Öte yandan ders kitapları, öğrenci ve öğretmen çalışma kılavuzları yapılandırmacı yaklaşıma göre değil, klasik, idealist, realist yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Değerlendirme açısından; yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Yeni programlarda sınav durumlarının açık ve anlaşılır olmadığı ve kullanılması önerilen ölçme araçlarının neyi, nasıl ölçeceğini anlaşılır şekilde düzenlenmemiş olduğu dikkat çekmektedir.

Kumral, Kanmaz ve Kıran (2008), araştırmalarında, yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programlarımızda uygulanmaya başlandığı 2005 yılından itibaren, yeni program anlayışına okulların fiziki yapı ve teknik donanım olarak ne kadar hazır olduklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamına şehir merkezinden, şehrin kenar semtinden ve şehrin gecekondu bölgesinden üç ilköğretim okulu seçilmiş, bu üç okuldan birer öğretmen ve yönetici araştırmaya kapsamına alınmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmış, elde edilen veriler genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama ile çözümlenmiştir. Elde edilen verilere göre, fiziki mekân anlamında, sınıf mevcutlarının yeni programın gereğince uygulanabilmesinde önemli bir etken olduğu, laboratuvarın, ışıkların, seçmeli dersler için gereken dersliklerin acil ihtiyaçlar içinde olduğu, teknik donanım açısından ise, öncelikle fotokopi makineleri, daha sonra da projeksiyon ve bilgisayarların uygulamada en çok ihtiyaç duyulan donanımlardan olduğu ortaya çıkmıştır.

Gömlüksüz ve Bulut (2008), araştırmalarında yeni ilköğretim programlarının uygulandığı eğitim ortamına ilişkin öğretmen görüşlerini il değişkeni açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunun için araştırmacılar tarafından yedi maddelik bir anket formu geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2004-2005 öğretim yılında yeni programların uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır ilindeki 69 deneme okulundan toplam 1106 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin matematik laboratuvarı, fen ve teknoloji, bilgisayar laboratuvarı, görsel oda ve kütüphanenin varlığına, eğitim amaçlı olarak kendilerinin ve öğrencilerin internetten yararlanabilmelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ayrıca yeni programların uygulandığı ilköğretim okullarının büyük bir kısmında matematik laboratuvarı olmadığı saptanmıştır.

Acar (2008), sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda yer alan gelişim dosyası, performans değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarını kullanabilme yeterliklerini belirleyebilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ve Kütahya illerinde



bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 252 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirmeyi sıklıkla, dereceli puanlama anahtarını en az sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Gelişim dosyasının hazırlık ve değerlendirilmesinde sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle zaman açısından ve dosyaların muhafazasında sıkıntı yaşadıkları; performans değerlendirmeyle ilgili kendilerini yeterli gördükleri, ancak dereceli puanlama anahtarı ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı ve bu aracın kullanımına ilişkin ölçme ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Tekbıyık ve Akdeniz (2008), 2004-2005 öğretim yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının etkililiği ve başarısına inanma bağlamında, programı kabullenmeye ve uygulamaya yönelik, öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri Rize ili Çayeli ilçesinde, çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 5 sınıf öğretmeni ile yapılan, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış; veriler kategoriler altında sınıflandırılarak sunulmuştur. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin, Yeni İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını kabullendikleri, programın başarısına inandıkları, programı uygulayabilmek için gayret gösterdikleri, ancak programı yeterince tanımamaları nedeniyle bazı problemlerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Battal (2008), 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim I. kademe fen ve teknoloji programında kullanılan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf öğretmenleri tarafından yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Zonguldak ili Kozlu ilçesindeki 6 ilköğretim okulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış, bu öğretmenlerden 10 tanesinin Fen ve Teknoloji dersleri 3'er ders saati gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım kapsamındaki etkinlikleri uygulamada büyük zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkinliklerin yapılışında en çok karşılaştıkları sorunlar; araç-gereç eksikliği, sınıf kalabalıklığı, zaman yetersizliği ve

öğrencilerin yapılan etkinliklere karşı duyarsızlığı olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin görüşlerinin yapılandırmacı yaklaşımın bazı yönleriyle örtüşmediği ortaya çıkmıştır.

### **Yatılı İlköğretim Bölge Okulları(YİBO) İle İlgili Araştırmalar**

Damğa (2008), YİBO ve taşınmalı ilköğretim okullarında yeni ilköğretim programının uygulanabilirliğini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmasını; 2006–2007 öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale il merkezi, ilçesi, beldesi ve köyündeki YİBO ve Taşınmalı ilköğretim okullarında yapmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre, YİBO ve Taşınmalı İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, yeni ilköğretim programının; kazanım ögesine ilişkin görüşleri arasında okul türüne, eğitim durumuna ve sınıf düzeyine göre; öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin görüşleri arasında mesleki deneyime göre; yeni ilköğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri arasında ise okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Programın kazanımlarına ilişkin görüşler açısından ortalama olarak öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmiş, YİBO’da görev yapan öğretmenlerin kazanımlar boyutundaki görüşlerinin ortalamasının, Taşınmalı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Programın değerlendirme sürecine ilişkin görüşler açısından ortalama olarak öğretmenler “sık sık” düzeyinde “Gösteri, Anekdotlar, Tartışma, Sergileme, Deneyler, Görüşme, Gözlemler, Sözlü sunum, Projeler, Seçmeli testler, Performans değerlendirme” araç ve yöntemlerini kullandıklarını belirtmiş, YİBO’da görev yapan öğretmenlerin değerlendirme boyutundaki görüşlerinin ortalamasının, Taşınmalı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kılıç (2001), “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları İle Diğer İlköğretim Okullarının Toplumsal Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeylerinin

Kararlaştırılması” konulu araştırmasında, YİBO ve ilköğretim okullarının toplumsal fonksiyonlara ulaşabilme düzeylerini incelemiştir. Elde edilen verilere göre, YİBO ile ilköğretim okullarının toplumsal fonksiyonlarını gerçekleştirme düzeylerini karşılaştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, merkezdeki ilköğretim okullarının, YİBO'lara göre ilköğretimin toplumsal fonksiyonlarını daha ileri düzeyde gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin (2002), ilköğretim okullarının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi araştırması sonucuna göre, YİBO'ların en yetersiz görülen yerleri, çok amaçlı salon, dinlenme ve oyun alanları ile spor salonlarıdır. Araştırma sonuçları Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki okulların fiziksel olanaklarının diğer bölgelerdeki okullara göre daha yetersiz durumda olduğunu, YİBO'larda özellikle rehber öğretmen sayısının, yardımcı ve teknik işgören sayısının yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada öğretmenler YİBO'lara deneyimli, bu okullara yönelik eğitim almış ve yine YİBO'larda çalışmaya gönüllü öğretmenlerin atanmasını önermişlerdir.

Arı (2002), Türkiye’de normal, taşınmalı ve yatılı uygulama olarak üç şekilde ortaya çıkan sekiz yıllık ilköğretim uygulamalarını, bu okullardaki öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Uşak ili ve merkez ilçelerindeki 159 ilköğretim okulu ile bu okullardaki 42.252 öğrenci ve 1062 sınıf, 685 branş olan toplam 1747 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem olarak okulların seçiminde aynı yerleşim biriminde bulunan normal ilköğretim, taşınmalı ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulu olma şartı aranmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler tarafından en fazla tercih edilen ilköğretim uygulaması “Normal İlköğretim Okulları”dır. Öğrencilerin okuldaki durumuyla en fazla ilgilenen öğrenci velilerinde en yüksek oran, baba mesleği memur olanlar, en düşük oran ise baba mesleği çiftçi olanlardır.

Özkaya (2006), araştırmasında yatılı ilköğretim bölge okullarında ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modeli ile yapılmış

olup, çalışma evrenini Çanakkale İlinde bulunan YİBO'larda ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin 229 öğretmene uygulanması sonucu toplanmıştır. Elde edilen verilere göre, yatılı ilköğretim bölge okulları ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik yaşamadığı, her iki okulda çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme ile ilgili olarak "katılmıyorum" görüşünü belirttikleri, yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadığı, yatılı ilköğretim bölge okulları ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri açısından; düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

## BÖLÜM III

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

İlköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerinin daha bütüncül ve derinlemesine ortaya konulabilmesi için verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

#### Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil ettiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Buna göre araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 öğretim yılında Çankırı il merkezindeki yedi ilköğretim okulunda görevli 15 sınıf öğretmeni ve Çankırı'daki yedi YİBO'da görevli 15 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 30 öğretmenden oluşmuştur. Her sınıf düzeyini okutan 3'er öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir. İlköğretim programlarının uygulanmasında sınıf düzeyine özgü sorunlar olabileceği düşünüldüğünden böyle bir tercih yapılmıştır.

Araştırma etiği çerçevesinde görüşmelerin yapıldığı okul veya öğretmenler ile ilgili hiçbir kurumsal bilgi ve katılımcıların isimleri

açıklanmamış sadece verilerin incelenmesinde kolaylık sağlamak amacıyla merkez ilköğretim okulları (MK), YİBO'lar (YK) şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin katılımcı kodu, cinsiyet ve okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımları aşağıda Çizelge 3'de verilmiştir.

**Çizelge 3.**

**Merkez İlköğretim Okulları ve YİBO'larda Görev Yapan Öğretmenlerin Katılımcı Kodu, Cinsiyet ve Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı**

Merkez İlköğretim			YİBO		
Katılımcılar	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Katılımcılar	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi
MK <sub>1</sub>	Kadın	2. Sınıf	YK <sub>1</sub>	Erkek	2. Sınıf
MK <sub>2</sub>	Erkek	1. Sınıf	YK <sub>2</sub>	Erkek	5. Sınıf
MK <sub>3</sub>	Erkek	3. Sınıf	YK <sub>3</sub>	Kadın	4. Sınıf
MK <sub>4</sub>	Erkek	4. Sınıf	YK <sub>4</sub>	Kadın	3. Sınıf
MK <sub>5</sub>	Kadın	4. Sınıf	YK <sub>5</sub>	Erkek	3. Sınıf
MK <sub>6</sub>	Kadın	3. Sınıf	YK <sub>6</sub>	Erkek	5. Sınıf
MK <sub>7</sub>	Erkek	1. Sınıf	YK <sub>7</sub>	Kadın	3. Sınıf
MK <sub>8</sub>	Erkek	2. Sınıf	YK <sub>8</sub>	Erkek	2. Sınıf
MK <sub>9</sub>	Erkek	4. Sınıf	YK <sub>9</sub>	Erkek	4. Sınıf
MK <sub>10</sub>	Kadın	5. Sınıf	YK <sub>10</sub>	Erkek	1. Sınıf
MK <sub>11</sub>	Erkek	5. Sınıf	YK <sub>11</sub>	Erkek	2. Sınıf
MK <sub>12</sub>	Kadın	1. Sınıf	YK <sub>12</sub>	Erkek	1. Sınıf
MK <sub>13</sub>	Erkek	5. Sınıf	YK <sub>13</sub>	Kadın	4. Sınıf
MK <sub>14</sub>	Kadın	3. Sınıf	YK <sub>14</sub>	Kadın	1. Sınıf
MK <sub>15</sub>	Erkek	2. Sınıf	YK <sub>15</sub>	Kadın	5. Sınıf

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfların öğrenci sayısına, kurumdaki görev sürelerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne, 2005 ilköğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına ve lisansüstü eğitim yapıp yapmama durumlarına göre dağılımları Çizelge 4 ile Çizelge 8 arasında verilmiştir.

**Çizelge 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıfların Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı**

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların öğrenci sayıları	Merkez İlköğretim		YİBO	
	N	%	N	%
10-20	2	13,33	7	46,67
21-30	8	53,34	6	40

31-40	2	13,33	2	13,33
40 üzeri	3	20,00	-	-
TOPLAM	15	100,00	15	100

Merkez ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların öğrenci sayıları %13,33'ü 10-20 kişiden, %53,34'ü 21-30 kişi, %13,33'ü 31-40 kişi ve %20'si 40 kişiden oluşmaktadır. Buna göre araştırmaya merkez ilköğretim okullarından katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının görev yaptığı sınıfların öğrenci sayıları 21 ve 30 arasındadır. Buna karşın YİBO'larda görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların öğrenci sayılarının %46,67'si 10-20 kişi, %40'ı 21-30 kişi, %13,33'ü 31-40 kişidir. Buna göre araştırmaya YİBO'lardan katılan sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısının görev yaptığı sınıfların öğrenci sayıları 10-20 arasındadır.

**Çizelge 5. Öğretmenlerin Buldukları Kurumdaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı**

Öğretmenlerin buldukları kurumdaki görev süreleri	Merkez İlköğretim		YİBO	
	N	%	N	%
1-5 yıl	9	60	12	80
6-10 yıl	5	33,33	3	20
10 üzeri yıl	1	6,66	-	-
TOPLAM	15	100	15	100

Çizelge 5'e göre, merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin %60'ı 1-5 yıl, %33,33'ü 6-10 yıl, %6,66'sı 10 yıl üzeri buldukları okulda çalışmaktadırlar. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi buldukları kurumda 1-5 yıl arasında görev yapmışken, 10 yıldan fazla görev yapan sınıf öğretmeni sayısı oldukça azdır.

YİBO'larda görev yapan öğretmenlerin %80'i 1-5 yıl, %20'si 6-10 yıl kurumlarında görev yapmışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kurumlarında 1-5 yıl arasında görev yapmışken, 10 yıldan fazla görev yapan sınıf öğretmeni bulunmamaktadır.

**Çizelge 6. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı**

Öğretmenlerin mesleki deneyimi	Merkez İlköğretim		YİBO	
	N	%	N	%
1-10 yıl	1	6,66	11	73,33
11-20 yıl	9	60	2	13,33
21-30 yıl	5	33,33	2	13,33
TOPLAM	15	100	15	100

Çizelge 6'ya göre, merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin %6,66'sı 1-10 yıl, %60'ı 11-20 yıl, %33,33'ü 21-30 yıl arasında görev yapmışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi 11 ve 20 yıl arasında görev yapmışken, 1-10 yıl arası görev yapan sınıf öğretmeni sayısı oldukça azdır.

YİBO'larda görev yapan öğretmenlerin %73,33'ü 1-10 yıl, %13,33'ü 11-20 yıl, %13,33'ü 21-30 yıl arasında görev yapmışlardır. Buna göre merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tersine, YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin yaklaşık dörtte üçü 1 ve 10 yıl arasında görev yapmışken, 10 yıldan fazla görev yapan sınıf öğretmeni daha azdır.

**Çizelge 7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı**

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü	Merkez İlköğretim		YİBO	
	N	%	N	%
Eğitim Fakültesi	5	33,33	9	60
Eğitim Enstitüsü	5	33,33	2	13,33
Diğer(Fen Edb.,Müh.,Dil Tarih vb.)	5	33,33	4	26,66
TOPLAM	15	100	15	100

Çizelge 7'ye göre, merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin %33,33'ü eğitim fakültesinden, %33,33'ü eğitim enstitüsünden, %33,33'ü diğer (fen edebiyat fakültesi, mühendislik fakültesi, vs.) okullardan mezun olmuşlardır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri mezun oldukları okul türüne göre eşit dağılım göstermektedir.



YİBO'larda görev yapan öğretmenlerin %60'ı eğitim fakültesinden, %13,33'ü eğitim enstitüsünden, %26,66'sı diğer (fen edebiyat fakültesi, mühendislik fakültesi, vs.) okullardan mezun olmuşlardır. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu eğitim fakültesi mezunudur.

**Çizelge 8. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma ve Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Dağılımı**

Hizmet içi eğitim alma ve lisansüstü eğitim durumları		Merkez İÖ N	YİBO N	Toplam N
Hizmet içi eğitim	Evet	15	15	30
	Hayır	-	-	-
Lisansüstü eğitim	Evet	-	-	-
	Hayır	15	15	30

Çizelge 8'e göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı 2005 ilköğretim programlarıyla ilgili iki haftalık hizmet içi eğitim semineri aldıklarını belirtirken, öğretmenlerin hiçbiri lisansüstü eğitim yapmadığını belirtmiştir.

### **Veri Toplama Araç ve Teknikleri**

Araştırmanın verileri "görüşme" yoluyla toplanmıştır. Araştırma konusu ile ilgili alanyazın incelenerek ve ilköğretim programlarına ilişkin tezler gözden geçirilerek veri toplama araçları incelenmiş, elde edilen bulgulardan yararlanılarak, ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedede görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere, araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu taslak olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme türünde amaç benzer konular hakkında, değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınmasıdır. Bu görüşme tarzında görüşmeci önceden hazırladığı konu ve alana sadık kalarak hem önceden hazırlanmış

soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için ve soru ifadelerinin araştırma amacına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla her alt amaç için birden fazla alternatif sorular yazılmış (Ek 1: Uzman Görüşü Formu), program geliştirme ve ölçme değerlendirme bilim dalında görevli sekiz uzmanın ve ilköğretim okullarında görevli beş sınıf öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan araştırmanın alt amaçlarına en uygun olan soruyu belirlemeleri ya da önerilerini yazmaları istenmiştir. Görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiş ve son şekli verilmiştir. Soru ifadelerinin anlaşılır olup olmadığını anlamak, görüşme süresini belirlemek ve alınan yanıtların araştırma sorularına tam olarak cevap olup olmadığını belirlemek amacı ile iki sınıf öğretmeni ile deneme görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen dönütler ışığında amaca hizmet etmeyen benzer maddeler çıkarılmış görüşme formu, tekrar incelenerek dil, ifade ve konu kapsamı açılarından son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ek 2'de verilen görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise, ilköğretim programlarına ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlayan sekiz soru maddesi yer almıştır.

Verilerin toplanması aşamasında, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda görüşme formuna yeni bir soru maddesi (9. soru) eklenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamına alınan 14 okulun her birinden çalışma grubunda belirtildiği gibi I. kademe görevli 2'şer sınıf öğretmeni alınmıştır. Araştırmacının katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmeler, ses kayıt cihazıyla, katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir. Görüşme formuna bağlı kalınarak gerçekleştirilen görüşmeler (sesli kayıtlar), üzerinden fazla zaman geçmeden deşifre edilmiştir.

Görüşmelerin yapılmasına ilişkin izin almak için, öncelikle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne başvurulmuş; enstitünün ilgili yazısı ile birlikte Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli onay yazısı alınmıştır (Ek 3). Görüşme yapılacak olan her okulun yöneticisiyle görüşmelerin içeriği konusunda ön görüşme yapılmış, araştırmacının amacı anlatılarak görüşme formu gösterilmiş, gerekli izin sağlanmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlerin gönüllülük esasına göre randevu alınmış, alınan randevulara göre belirtilen tarih ve saatlerde yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katkı sağlayacağı düşünüldüğünden araştırma kapsamında yer alan ilköğretim okulları ve YİBO'ların yöneticilerinin de ilköğretim programlarına ilişkin genel görüşleri alınmıştır. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmemiş, yöneticilerin doldurdukları formlar üzerinden deşifre edilmiştir.

Öğretmen görüşmeleri 13.10.2009-04.11.2009 tarihinde, ses kayıtları deşifreleri 02.11.2009-12.12.2009 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun uygulanması sürecinde öğretmenlere, araştırmacının amacı ve görüşme süreci hakkında gerekli bilgi verilmiş ve açıklamalar yapılmıştır. Görüşme soruları görüşme formundaki sıraya göre öğretmenlere yöneltilmiştir. Ancak görüşme sırasında verilen yanıtlara göre araştırmacının yeni sorular sorması gerektiğinde ve araştırma sorularına yönelik olarak daha kapsamlı bilgi toplamak, görüşme formunda yer alan tüm sorulara yanıt alabilmek amacıyla soruların cümle yapısı ve sıralaması değiştirilmiştir. Öğretmenler tarafından verilen yanıtların görüşme amacına uygun olup olmadığına dikkat edilmiş, bu tür durumlarda görüşme yapılan öğretmen araştırmacı tarafından olumsuz bir tepkiye yol açmayacak şekilde görüşme amacına göre yeniden yönlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşmenin doğal akışında yanıtladıkları bazı sorular tespit edildiğinde, bu sorular atlanmıştır. Görüşmeler sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiş, ortalama 40 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, nitel analiz yöntemlerinden “içerik analizi” yöntemi ile yapılmıştır. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizinde görüşme, gözlem ve dokümanlar yoluyla elde edilen nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008):

1. Verilerin kodlanması,
2. Kategorilerin bulunması,
3. Kodların ve kategorilerin düzenlenmesi,
4. Bulguların yorumlanması.

Kategorilerin bulunması: Toplanan verilerin kodlanması ve bu koda göre sınıflandırılması yeterli değildir. Kodlar arasında ortak yönler bulunur. Toplanan veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

İçerik analizinin en önemli aşamasını kategorilerin bulunması aşaması oluşturur; çünkü bir içerik analizinin kullanılan kategorilerin uygunluğu ve geçerliliği oranında geçerli olduğu kabul edilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Tipik bir nitel araştırmada, kategoriler iki şekilde oluşturulabilir; araştırmacı, araştırma problemi ile ilgili alan yazını tarayarak kategorileri oluşturabilir veya kategoriler veri analizi sırasında araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada araştırmanın alt problemlerine uygun olarak ve görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak kategoriler (temalar) nceden oluşturulmuştur. Veriler, kategoriler altında sınıflandırılarak sunulmuştur.

Verilerin kodlanması: Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir kelime, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Anlamlı bölümlere tanımlayıcı isimler yani kodlar bulunur. Toplanan verilerin farklı bölümlerinde benzer anlamlara sahip veriler, bu yolla aynı kodlarla isimlendirilir (Yıldırım ve şimşek, 2008).

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait görüşler araştırmanın amacı doğrultusunda cümleler ve paragraflar analiz edilerek kodlanmıştır. Kodlanan veriler belirlenen kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Kategoriler izelgeler halinde sunulmuş ve çizelgelerdeki veriler araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma metinleriyle desteklenmiştir. Görüşme verileri üzerinde yapılan içerik analizinden bir bölüm aşağıda izelge 9'da verilmiştir.

Araştırmacı: Sizce ilköğretim programlarının değiştirilmesine neden ihtiyaç duyulmuştur?

MK<sub>15</sub>: "Eski sistem biraz öğretmenin sınıfta ğretmen merkezli bir yöntem uygulamasına olanak veriyordu ama yeni sistem daha ziyade ğrenci merkezli, öğrencileri ön plana çıkaran hatta oyunlaştırmayı kıstas alan bir sistem uygulamasına geçilmiş, bir de öğrencilerin sadece akademik becerilerini değil sosyal becerilerini de ön plana alma amacı güdülmüş ve ona yönelik olarak hazırlanmış olduğu düşüncesindeyim."

YK<sub>1</sub>: "Bu program ğrenci merkezli, işin içinde benim gördüğüm kadarıyla öğrencinin yapması, yaparak yaşayarak öğrenme diyorlar ya. Aslında bu yeni programın temeli yaparak yaşayarak öğrenme, farkında olma, fark etme. Temelinde

bu var diye düşünüyorum. Bu yüzden değişmesi gerekiyordu yani. Bir de eski program çok kısıtlıydı, öğrenci kendini ifade edemiyordu. Öğretmen ne verirse o. Şimdi kendini çok rahat ifade edebiliyor, düşüncelerini söyleyebiliyor, bu da kendine olan özgüvenini sağlıyor.”

**Çizelge 9: Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Değiştirilme Nedenlerine İlişkin Görüşleri Analiz Örneği**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	YİBO (f)
Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı getirmek (MK <sub>3</sub> , MK <sub>5</sub> , MK <sub>7</sub> , MK <sub>8</sub> , MK <sub>10</sub> , MK <sub>13</sub> , MK <sub>15</sub> , YK <sub>1</sub> , YK <sub>2</sub> , YK <sub>3</sub> , YK <sub>4</sub> , YK <sub>5</sub> , YK <sub>6</sub> , YK <sub>7</sub> , YK <sub>8</sub> , YK <sub>9</sub> , YK <sub>10</sub> , YK <sub>12</sub> , YK <sub>13</sub> )	7	12
Mevcut sistemin başarısızlığı (MK <sub>4</sub> , MK <sub>7</sub> , MK <sub>9</sub> , MK <sub>12</sub> )	4	-
Ezber eğitiminden kurtulmak (MK <sub>6</sub> , MK <sub>8</sub> , MK <sub>10</sub> , YK <sub>2</sub> , YK <sub>5</sub> , YK <sub>6</sub> , YK <sub>8</sub> , YK <sub>13</sub> )	3	5
Siyasi bir karar (MK <sub>1</sub> , MK <sub>14</sub> )	2	-
Önceki programın öğrenci seviyesinin üstünde olması (MK <sub>12</sub> , MK <sub>13</sub> , YK <sub>9</sub> )	2	1
Kendini ifade eden öğrenciler yetiştirmek (MK <sub>8</sub> , MK <sub>10</sub> , YK <sub>1</sub> , YK <sub>7</sub> )	2	2
Teknolojik gelişmelere uyum sağlamak (MK <sub>2</sub> , MK <sub>9</sub> , YK <sub>15</sub> )	2	1
Öğrenciye daha çabuk okuma yazma öğretmek (MK <sub>3</sub> )	1	-
Milli değerlerin bilincinde olmayan bir gençlik yetiştirmek (MK <sub>1</sub> )	1	-
Öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak (MK <sub>15</sub> )	1	-
Çağın getirdiği yenilikler, değişmelere uyum sağlamak (MK <sub>2</sub> , YK <sub>11</sub> )	1	1
Girişimci, araştırmacı bireyler yetiştirmek (MK <sub>6</sub> )	1	-
Gerekçelerini bilmiyorum (MK <sub>11</sub> )	1	-
Kendine güvenen bir toplum yetiştirmek (YK <sub>7</sub> )	-	1
Eğitim seviyesini yükseltmek (YK <sub>13</sub> )	-	1
Öğrenmeyi kolaylaştırmak (YK <sub>14</sub> )	-	1
Öğrenmenin günlük yaşantılarımıza daha çabuk geçirilmek istenmesi (YK <sub>15</sub> )	-	1

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için verilerin kodlanmasında tutarlılık incelenmiştir. Görüşme formlarının belirli bir bölümü bir başka araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır.

Güvenilirlik = Ortak kodlama sayısı / ortak kodlama + ortak olmayan kodlama sayısı x 100 (Miles and Huberman, 1994).

Bu karşılaştırmada kodlama güvenilirliği (uyuşum yüzdesi) %86,36 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994), uyuşum yüzdesinin en az %80 olmasının gerektiğini belirttiklerinden bu oran yeterli görülmüştür.

Kodların ve kategorilerin düzenlenmesi: Ayrıntılı kodlama ve tematik kodlama sonunda araştırmacı topladığı verileri organize edecek bir sistem kurar. Bu sisteme göre elde edilen verileri düzenler ve bu Şekilde belirli olgulara göre verileri tanımlamak ve yorumlamak mümkün olabilir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 30 sınıf öğretmeninin görüşlerinden elde edilen nitel veriler frekansları hesaplanarak izelgeleştirilmiş, okuyucu için anlamlı bir hale getirilmiştir. Bu işlem, görüşme formu kapsamında öğretmenlere yöneltilen her bir soruya ilişkin yanıtlar için tekrarlanmıştır.

Bulguların yorumlanması: Ayrıntılı bir Şekilde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu son aşamada yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma sonucunda çizelgelerle belirtilen görüşme verileri açıklanmış, elde edilen bulgulardan araştırmaya ilişkin bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına göre elde edilen bulgular ve buna yönelik olarak yorumlar yer almaktadır.

### Birinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumlar

**Alt Amaç 1.** İlköğretim okulları ve YİBO'lar I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programları ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?

Görüşme formunda yer alan 1. soruya ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı aşağıda Çizelge 10'da belirtilmiştir.

**Soru 1: Sizce İlköğretim Programlarının Değiştirilmesine neden ihtiyaç duyulmuştur?**

**Çizelge 10. İlköğretim Programlarının Değiştirilme Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı getirmek	7	Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı getirmek	12
Mevcut sistemin başarısızlığı	4	Ezber eğitiminden kurtulmak	5
Ezber eğitiminden kurtulmak	3	Kendini ifade eden öğrenciler yetiştirmek	2
Kendini ifade eden öğrenciler yetiştirmek	2	Önceki programın öğrenci seviyesinin üstünde olması	1
Önceki programın öğrenci seviyesinin üstünde olması	2	Kendine güvenen bir toplum yetiştirmek	1
Siyasi bir karar	2	Teknolojik gelişmelere uyum sağlamak	1
Teknolojik gelişmelere uyum sağlamak	2	Çağın getirdiği yenilikler, değişmelere uyum sağlamak	1
Öğrenciye daha çabuk okuma yazma öğretmek	1	Eğitim seviyesini yükseltmek	1
Girişimci, araştırmacı bireyler yetiştirmek	1	Öğrenmeyi kolaylaştırmak	1
Öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak	1	Öğrenmenin günlük yaşantılarımıza daha çabuk geçirilmek istenmesi	1
Çağın getirdiği yenilikler, değişmelere uyum sağlamak	1		
Milli değerlerin bilincinde olmayan bir gençlik yetiştirmek	1		
Gerekçelerini bilmiyorum	1		



Çizelge 10'a göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı getirmek, önceki programın başarısızlığı, ezber eğitiminden kurtulmak istenmesini ilköğretim programlarının değiştirilmesine en fazla ihtiyaç duyulma nedenleri olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte program değişikliğinin siyasi bir karar olması, önceki programın öğrenci seviyesinin üstünde olması, kendini ifade edebilen öğrenciler yetiştirmek ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamak öğretmenler tarafından ilköğretim programlarının değiştirilmesine ihtiyaç duyulma nedenleri arasında gösterilmiştir. Ayrıca bir öğretmen, programların değiştirilme nedenlerine ilişkin "milli değerlerin bilincinde olmayan bir gençlik yetiştirmek" şeklinde görüş belirtmiş; bir öğretmen de programların neden değiştirildiğini bilmediğini ifade etmiştir.

Öğretmen (MK<sub>13</sub>), programların değiştirilme nedenini şöyle belirtmiştir:

"Önceki program öğrenci seviyesine ağır geldiği için değiştirildiğini biliyoruz. Özellikle öğretmen merkezli idi önceki program. Bu programda öğrencilerin araştırarak bilgiye daha çabuk ulaşmaları amaçlandı onun için değiştirildiğini biliyorum."

Öğretmen (MK<sub>8</sub>), öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı getirmek, öğrenciyi ezber eğitiminden kurtarmak için programların değiştirildiğini söylemiştir:

"Programların değişmesinin nedeni bence daha önceden öğretmenin öğrenciye olan yaklaşımlarını değiştirmektir. Bu anlamda köklü değişikliğe gidilmesi, öğrencinin daha çok ezber eğitiminden kurtulup düşündüğünü ifade etmesine ortam hazırlayıcı bir eğitim verilmesi için yeni eğitim programına geçilmiştir diye düşünüyorum."

Öğretmen (MK<sub>10</sub>), ezberciliği yok etmek, öğrenci merkezli eğitim anlayışını getirmek, öğrencinin kendini ifade etmesini sağlamak amacıyla programların değiştirildiğini belirtmiştir:

"Bence ezberciliğe son verildi. Eskiden öğretmen merkezliydi. Kitaplardan öğretmen ödev veriyordu. Şuna çalışın gelin... Şimdi görsel, duyuşsal her yönden beynimizi, bütün uzuvlarımızı çalıştırabiliyoruz. Çocuğun hayal gücü gelişmeye başladı. Ne olabilirsin, ne yapabilirsin bunları çocuk yorumlayabilir. Çocuklar özgürce konuşabiliyorlar. Düşüncelerini açıklayabiliyorlar. Sınıfta hatta diyoruz ki

yanlış da olsa fikrini söyle. Ama bizim zamanımızda o yoktu. Bu olacak, kesinlikle bu olacak deniliyordu. O yüzden değiştirilmeye ihtiyaç duyuldu. Ezberciliği yok etti diyorum ben.”

Öğretmen (MK<sub>4</sub>), programın değiştirilme nedeni olarak mevcut eğitim sisteminin başarısızlığını göstermiştir:

“Türkiye’deki sistemden verim alınamadı sanırım. İlköğretimde öğrencilerdeki başarısızlıklar ve yılların vermiş olduğu epey bir zaman, sanırım 1968 programından beri süre giden belli yöntemler uygulanıyordu. Daha farklı bir çalışma olması amacıyla, verimli olacağı düşünülerek değiştirildiğine inanıyorum.”

Programların değiştirilme nedenlerine ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmen (MK<sub>1</sub>):

“Bunun siyasi bir karar olduğunu düşünüyorum. Çünkü sponsoru dünya bankası. Zeminini dünya bankası oluşturduğuna, sponsorluğunu dünya bankası yaptığına göre bizim gençliğimiz için geleceğimiz için de çok iyimser olacaklarını düşünmüyorum. Gençlerin kendi haklarının, kişisel sınırlarının arkasında olan bireyler olarak yetiştirilmesi ifade edilse de daha içi boş bir gençlik yetiştirilmesi, daha kayıtsız, milli değerlerinin bilincinde, arkasında olmayan bir gençlik yetiştirilmesi hedeflendiğini düşünüyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmen (MK<sub>11</sub>) ise, programların neden değiştirildiğini bilmediğini belirtmiş, görüşünü şöyle dile getirmiştir:

“Gerekçelerini bilemeyeceğim, ama programı hazırlayan insanların belki kendilerine göre haklı oldukları yönler vardır. Benim kendi kanaatim program uygulayıcılarının fikirleri dinlenmedi. Ben bu şekilde getirilmesini yanlış buluyorum. Belki şöyle düşünülmüş olabilir, biz geçelim de bu zamanla oturur diye düşünülmüş olabilirler. Ama o zaman da şundan şüphe duyuyoruz; madem eksikti bir yıl önceki seminerlerde, eski program neden bize mükemmel olarak tanıtıldı. Bugün beyaz dediğimize aynı kişilerin ertesi yıl siyah demesi tezat geldi bana. Ama altındaki gerçek sebebi bilemeyeceğim. Bize verilen programları öyle veya böyle uygulamak zorundayız. En uygun şekilde uygulamaya çalışıyoruz.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri ise, öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı getirmek, ezber eğitiminden kurtulmak ve kendini ifade eden öğrenciler yetiştirmek istenmesini ilköğretim programlarının değiştirilmesine en fazla ihtiyaç duyulma nedeni olarak belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, eski programın öğrenci seviyesinin üstünde olması, öğrenmenin günlük yaşantılarımıza daha kolay geçirilmek istenmesi, öğrenmeyi kolaylaştırmak, teknolojik gelişmelere uyum sağlamak öğretmenler tarafından ilköğretim

programlarının değiştirilmesine ihtiyaç duyulma nedenleri arasında belirtilmiştir.

Öğretmen (YK<sub>1</sub>), programın değiştirilme nedenine ilişkin görüşünü şu şekilde yansıtmıştır:

“Eğitim demek süreç demek değişim demek. Şimdi insanları değiştirmeye çalışan bu konu zaten kendisi de değişmeye, yenilenmeye mahkûm. Bundan 10-30 yıl önceki bilgilerimizle devam edemeyiz. Ben kendi öğrenciliğimden hatırlıyorum, öğretmen anlatır, öğrenci robot gibi dinler aklında bir şey kalırsa, kapasiten neyse bir yerlere gelmeye çalışırsın. Bu program öğrenci merkezli, işin içinde öğrencinin yapması var, yaparak yaşayarak öğrenme diyorlar ya. Aslında bu yeni programın temeli yaparak yaşayarak öğrenme, farkında olma, fark etme. Şimdi birinde ezbercilik var birinde kendin bulduğun için hiç unutmazsın. Bir yöntem olarak bakılabilir ama program bu yönüne izin veriyor çok önem veriyor. Temelinde bu var diye düşünüyorum. Bu yüzden değişmesi gerekiyordu. Bir de eski program çok kısıtlıydı, öğrenci kendini ifade edemiyordu. Öğretmen ne verirse o. Şimdi kendini çok rahat ifade edebiliyor, düşüncelerini söyleyebiliyor, bu da kendine özgüven sağlıyor. Birçok açıdan üstün yönleri var. Bu nedenle değiştirildiğini düşünüyorum.”

Öğretmen (YK<sub>6</sub>), program değişikliğinin nedenlerini şöyle ifade etmiştir:

“Daha önceki programlar genellikle ezberci bir program olarak adlandırılıyordu. Şimdiki program öğrenci merkezli bir program olduğu için bu amaç doğrultusunda değiştirildi. Tamamen öğrencilerimizi, eğitim öğretimi aktif hale getirerek, onların derslere daha aktif olarak katılması amaçlandığı için böyle bir düzenlemeye ihtiyaç duyuldu. Öyle öngörüldü. Bizde bu sistemi uyguluyoruz.”

Öğretmen (YK<sub>7</sub>), yeni programla kendine güvenen bir toplum yetiştirmek ve kendini ifade eden bireyler yetiştirmek amaçlandığının altını çizmiştir:

“Ben daha çok kendine güvenen, kendi fikrini söyleyebilen kendi bir şeyleri başarabileceğine inanan bir toplum yetiştirmeyi hedefliyor diye düşünüyorum. Çocuklar her geçen gün daha çok kendi fikirlerini söyleyebiliyorlar, yeni şeyler üretmekten zevk alıyorlar, ben de bir şeyler yapabiliyorum, yaparım diye öne çıkabiliyorlar. Amaçları bu diye düşünüyorum.”

Öğretmen (YK<sub>15</sub>) ise, programların değiştirilme nedenini:

“İlköğretim programlarının değiştirilmesine günümüz şartlarının etkisi olmuştur diye düşünüyorum. Şöyle ki teknolojinin hızla ilerlemesi, öğrenmenin hızlı

gerçekleşmesi ve öğrenmenin günlük yaşantılarımıza daha çabuk geçirilmesi düşünüldüğünden böyle bir programa ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir.

İlköğretim programlarının değiştirilme nedenlerine ilişkin merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görev yapan öğretmen görüşleri incelendiğinde, her iki okul türünde benzer bulgular elde edilmiştir. Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı getirmek, mevcut sistemin başarısızlığı, ezber eğitiminden kurtulmak, kendini ifade edebilen, girişimci öğrenciler yetiştirmek, öğrenilenlerin günlük yaşantılarımıza daha çabuk geçirilmek istenmesi, önceki programın öğrenci seviyesinin üstünde olması, teknolojik gelişmelere uyum sağlamak ilköğretimde program değişikliğine gidilmesinde MEB tarafından da ifade edilen gerekçeler arasında yer almaktadır (MEB, 2005a).

Görüşme formunda yer alan 2. soruya ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı aşağıda çizelgeler halinde verilmiştir.

## Soru 2: İlköğretim programlarının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

### a) Dayandığı Yaklaşım/Yaklaşımlar Açısından:

**Çizelge 11. Dayandığı Yaklaşım Açısından Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Öğrenci merkezli olması	8	Öğrenci merkezli olması	9
Ezberci değil	3	Yapılandırmacı yaklaşımın esas alınması	3
Öğretmenin rehber rolünde olması	3	Günlük yaşamla bağlantılı olması	2
Yapılandırmacı yaklaşımın esas alınması	2	Kalıcı bilgi sağlaması	2
Öğrencilerin farklı becerilerinin desteklenmesi	1	Öğrencilerin farklı becerilerinin desteklenmesi	2
Velilerin eğitim sürecine daha çok katılması	1	Çoklu zekâya önem vermesi	1
Yaratıcılık becerisi kazandırması	1	Derslerin daha zevkli geçmesi	1
Çocuğun hayal gücünü geliştirmesi	1	Öğrencinin dikkatinin geç dağılması	1
Günlük yaşamla bağlantılı olması	1	Eğitimin etkinliklerle	1

		zenginleşmesi	
Öğrenciyi araştırmaya yönlendirmesi	2	Öğretmenin rehber rolünde olması	1
Öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması	1		
Grup çalışmasına olanak vermesi	1		

Çizelge 11'e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, öğrenci merkezli olmasını, öğretmenin rehber rolünde olmasını, ezberci anlayıştan uzak olmasını, yapılandırmacı yaklaşımı esas almasını dayandığı yaklaşım açısından programın güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğrencilerin farklı becerilerinin desteklenmesi, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması, geçmiş ve günlük yaşamla bağlantılı olması öğretmenler tarafından programın güçlü yönleri olarak gösterilmiştir. Öğretmen (MK<sub>2</sub>), programın öğrenci merkezli olmasını programın güçlü yönü olarak belirtmiş, görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Programın güçlü yönü şu, öğrenciyi merkez olarak ele alması, öğrenciyi kendi kendine öğrenmeye yönlendirmeye çalışması programın en önemli özelliği bu. Şimdi burada öğretmen olarak bize düşen görev rehberlik. Öğrenciyi yönlendirmek, bilgiye ulaşma yollarını öğretmek.”

Öğretmen (MK<sub>3</sub>), öğrenci ve velinin eğitim-öğretim sürecine daha çok katıldığı ve öğretmenin rehber rolünde olduğunun altını çizmiş, görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“... Öğrenciler derslere daha çok katılıyorlar, veliler daha çok eğitime katıldılar. Sadece kenar mahallede çalıştığım da bir iki veli katılmamıştı. Şimdi onun karşılığını alıyorum. Bu programdan da çok memnunum. Öğrenciler derse daha çok katılıyorlar, ben sınıfta sadece yönlendirici olarak kalıyorum.”

Öğretmen (MK<sub>6</sub>), programın güçlü yönlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Güçlü yönleri, araştırmaya yönlendiriyor öğrenciyi, verilen ödevlerle çocuk ezbere bir şey yapıp gelmekten ziyade araştırıyor, kendisi uygulama yaparak öğreniyor.”

Öğretmen (MK<sub>8</sub>), programın ezbere dayalı olmadığını altını çizmiştir:

“... Yeni programda ezberleme gibi bir şart olmadığından herhangi bir sınavda hesap makinesi bile kullanılmasına müsaade edilmiş. Bu şekilde çocuğa avantajlar sağlıyor.”

Öğretmen (MK<sub>9</sub>) ise,

“Yeni program öğrenciyi eski programa göre belli kalıplardan çıkarmış, öğrenci daha serbest, daha araştırmacı, istekli. Öğrenciyi beceri yönünde geliştirmeye müsait bir program. Ezbere dayalı değil...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen (MK<sub>7</sub>), yapılandırmacı anlayışı esas almasını programın güçlü yönü olarak belirtmiştir:

“Güçlü yönleri, yapılandırmacı, çocuk kendi olayı çözsün, kendi bulsun bunları istiyor...”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri ise, öğrenci merkezli olmasını, yapılandırmacı yaklaşımı esas almasını, geçmiş ve günlük yaşamla bağlantılı olmasını, kalıcı bilgi sağlaması ve öğrencinin farklı becerilerinin gelişiminin desteklemesini dayandığı yaklaşım açısından programın güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, çoklu zekâyâ önem vermesi, eğitimin etkinliklerle zenginleşmesi, derslerin daha zevkli geçmesi, öğrencinin dikkatinin geç dağılması öğretmenler tarafından yine programın güçlü yönleri olarak belirtilmiştir. Öğretmen (YK<sub>3</sub>), programın öğrenci merkezli olmasını programın güçlü yönü olarak belirtmiş, görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Dayandığı yaklaşım açısından aslında öğrenci merkezli olması çok iyi. Çünkü öğrenciler kendilerini hayat boyu geliştirecekler...”

Öğretmen (YK<sub>1</sub>), görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Yaklaşım açısından bakarsak öğrenci merkezli olması birincisi o. En önemli özelliği bu bence. Çünkü kendisi fark ediyor, kendisi öğreniyor bu çok önemli. Bir de öğrenci sıkılmıyor, derste aktif olduğu için dikkati daha geç dağılıyor, dersler daha zevkli hale geliyor. Bunlar güçlü yönleri.”

Öğretmen (YK<sub>4</sub>), programın güçlü bulduğu yönlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Temel olarak yapılandırmacı yaklaşımı esas alıyor. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciyi etkin kılıyor, öğretmeni bir lider olarak görüyor, mevcut durumda öğretmene daha geride fakat toparlayıcı bir rol üstlendiriyor. Öğrencileri gerçekten bireysel olarak değerli görüyor. Onların bireysel olarak zekâ, yeteneklerine önem veriyor ve o şekilde gelişmesini sağlıyor, onların farklı yeteneklerinin ön plana çıkarılmasında etkin bir rol oynuyor.”

Öğretmen (YK<sub>10</sub>), programın güçlü yönünü programda yapılandırmacı yaklaşımın esas alınması olarak belirtmiştir:

“Yapılandırmacı yaklaşımın bütün yönleriyle uygulanması ve öğrencinin sürece daha etkin katılması...”

Öğretmen (YK<sub>9</sub>), programın güçlü yönlerine ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“... Öğrenciye kuru bilgiyi sürekli bilgisayar gibi yüklemektense merak uyandırarak öğretmenin hem yükü azalıyor hem öğrenci kendi pasiflikten aktifliğe geçiyor. Öğrenci merkezde olunca bilgi daha kalıcı oluyor. Programın güçlü yönü bu.”

Öğretmen (YK<sub>15</sub>), programa ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“... Çocuklara daha yaparak yaşayarak öğrenme imkânının sağlanmış olması, öğrendiklerinin kalıcılığının olması, öğrendiklerini günlük hayata uygulayabilmeleri açısından çok güçlü buluyorum.”

Öğretmen (YK<sub>5</sub>) ise, günlük yaşamdan problemler seçilmesi ve eğitimin etkinliklerle zenginleştirilmesini programın güçlü yönleri olarak belirtmiştir:

“2005 programında temelde günlük yaşamdan problemler seçilmesi, etkinliklerle eğitimin biraz daha zenginleştirilmesi güzel.”

Programların dayandığı yaklaşım açısından güçlü yönleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri arasında her iki okul türünde benzer bulgular elde edilmiştir. Programın öğrenci merkezli olması, öğretmenin rehber rolünde olması, yapılandırmacı yaklaşımın esas alınması, günlük yaşamla bağlantılı etkinliklerle derslerin zenginleştirilmesi 2005 ilköğretim

programlarının dayandırıldığı kuramsal temeller olarak program tasarılarında belirtilmiştir (MEB, 2005).

Uygun ve Genç'in (2008), araştırmasında öğretmenlerin tamamına yakınının "programların öğrenci merkezli" olduğu görüşünde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, araştırma bulgularını da desteklemektedir.

Dayandığı yaklaşım açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 12'de verilmiştir.

**Çizelge 12. Dayandığı Yaklaşım Açısından Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Sorun yok	8	Kırsaldan gelen öğrencinin uyum sağlayamaması	3
Bireysel farklılıkların dikkate alınmaması	4	Sistemin derse katılan öğrenciler için etkili olması	3
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması	2	Yatılı öğrencilerin araştırma becerisini kazanamaması	2
Öğrencinin hazırcılığa yönelmesi	1	Yatılı okulların süreçte diğer okullardan geri kalması	2
		Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması	2
		İşlenişte öğretmenin rehberliğe ihtiyaç duyması	2
		Sorun yok	2
		Bireysel farklılıkların dikkate alınmaması	1
		Öğrencinin hazırcılığa yönelmesi	1
		Bölge, okul şartlarının göz önünde bulundurulmaması	1
		Programın öğrenci seviyesinin üstünde olması	1
		Öğretmenin hala aktif olması	1
		Veli desteğinin şart olması	1

Çizelge 12'ye göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, dayandığı yaklaşım açısından programın zayıf yönleri olarak uygulamada öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığını, öğrencinin hazırcılığa yöneldiğini



belirtmişlerdir. Öğretmen (MK<sub>2</sub>), programın dayandığı yaklaşıma yönelik görüşünü şöyle belirtmiştir:

“... Köydeki ve şehirdeki çocuk arasındaki farklılıklar. Öğretmenin de o farklılığı göz önüne alması lazım. Köydeki çocuk her türlü bilgi kaynağına ulaşamayabilir. Şehirdeki çocuğun her imkânı vardır, bilgisayarı vardır mesela. Kütüphaneye gitme imkânı vardır. Köydeki öğretmen bunları göz önüne almalıdır.”

Öğretmen (MK<sub>11</sub>), öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınmadığını vurgulamış, bu durumu programın zayıf yönü olarak belirtmiştir:

“Evet, çocuğu araştırmaya yönlendiriyor ama belli bir bilgi birikimi olmadan neyi araştırıcak, nereden araştırıcak? Bunların güzel bir şekilde sunulması lazım diye düşünüyorum...”

Öğretmen (MK<sub>6</sub>):

“Grup çalışmaları yapıyoruz bazen ama çocuk bunların tam bilincinde değil. Yeni yeni alışmaya çalışıyor. Araştırma falan onlar konusunda güzel. Araştırma ödevi verdiğimizde tabii bunda velinin de illa ki yardımını gerekiyor güzel hazırlanıp gelen öğrencilerimiz oluyor ama yetersiz olan, imkânları olmadığından hazırlanamayanlarda oluyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen (MK<sub>7</sub>) ise, programın öğrenciyi hazırcılığa yönlendirdiğini vurgulamıştır:

“Sistem başladığında ben Çankırı'nın köyündeydim. Kitap vardı bir de araştırma vardı annene sor, babana sor, komşuna sor tamam güzel de çocuk ulaşamıyor köyde. Bu belli bir gelir durumu. Bizim burada da ulaşamıyor. O yüzden yapılandırmacı olmuyor da hazırcı oluyor. Bilgisayara giriyor çocuk, dökümanı indiriyor olduğu gibi kopyala yapıştır yapıyor çıkıyor. Kendine göre bir araştırma yok. Hiçbir ailede ansiklopedi yok. Ansiklopedilerden araştırma kültürü diye bir şey kalmadı. Direkt bilgisayara yöneliyor. Bizde biraz uzun sürecek oturması.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri ise, kırsaldan gelen öğrencinin programa uyum sağlayamadığını, derse katılımı az olan öğrenciler için sistemin etkisiz olduğunu, yatılı kalan öğrencilerin araştırma becerisi kazanamadığını, uygulamada öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığını, yatılı okulların süreçte diğer ilköğretim kurumlarından geri kaldığını, öğretmenin rehberliğe ihtiyaç duyduğunu dayandığı yaklaşım açısından programın zayıf yönleri olarak belirtmişlerdir.

Öğretmen (YK<sub>7</sub>), programın dayandığı yaklaşıma ilişkin YİBO'lar açısından durumu şu şekilde yansıtmıştır:

“Uygulamada bazı sıkıntılar yaşıyoruz. Çünkü çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri gerekli bunun için. Derse geldiklerinde o etkinlikleri, o uygulamaları yapabilmemiz için çocuğun belli bir hazırbulunuşluğu gerekli. Bu biraz eksik kalıyor. Özellikle bizde daha çok eksik kalıyor. Yatılı okul olmamız, bunun bir etkisi yani. Mesela evde yapmaları gereken hazırlıklar olabiliyor, getirmeleri gereken malzemeler olabiliyor, araştırma yapmaları gereken konular olabiliyor, ailelerinden yardım alabilecekleri konular olabiliyor. Onun için, o yönden biraz eksik kalıyor. Buradaki iki belletmen öğretmenin kaç öğrenciye ne kadar yardımı dokunabilir? Çocuklar çalışmalarını tek başına yaparken, gidip mesela araştırması gereken, ev ortamında gözlemesi gereken şeyler var, komşularıyla görüşüp aktarması gereken şeyler var, bu tür etkinliklerde zayıf kalıyor.”

Öğretmen (YK<sub>10</sub>) ise, durumu şöyle ifade etmiştir:

“Milli Eğitim Bakanlığı yapılandırmacı yaklaşımı iyi bir şekilde organize ederek öğretmenlere sundu. Hatta öğrencilerin hizmetine sundu. Yapılandırmacı yaklaşımın eksik yanları şöyle ortaya çıkıyor bana göre, öğrencinin performansına göre ortaya çıkıyor, eğer iyi bir öğrenciyse öğrenme aşamalarında süreçte bir aksama olmuyor, ama öğrencinin aktif olarak eğitim öğretime katılmadığı durumlar oluyor. Bu da öğrencinin sosyal yapısı, ekonomik yapısı ki ben dört yıl boyunca da köy çocuklarına eğitim hizmeti sundum. Burada da aynı durum söz konusu. Köyden gelen çocuklar. Ancak dezavantajları var. Dezavantajları ise, diğer ilköğretim okullarından süreçte geri kalmamız.”

Öğretmen (YK<sub>6</sub>), programın derse hazırlıksız gelen, derse katılmayan öğrenciler için etkisiz olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Gerçekten daha zeki, çalışkan, kendi ayağı üzerinde durabilen öğrenciler için bu sistem çok güzel. Benim hoşuma gidiyor. Ama biraz pasif öğrenciler için pek etkili olduğunu düşünmüyorum. Gerçekten o öğrenciler hala sıkıntımız da o, hiçbir hazırlık yapmadan geliyor, biz onlara fazla verimli olamıyoruz ya da eski sisteme dönmek ihtiyacı duyuyoruz ama onu da yapmayacağımız için o öğrenciler biraz arada kalıyorlar.”

Öğretmen (YK<sub>8</sub>), programın öğrenciyi hazırcılığa yönlendirdiğini vurgulamıştır:

“... Sistemde birçok şey öğrencinin kapasitesini zorluyor. Yeni sistem öğrencinin kendi kendine öğrenmesini istediği için yapamayacağı şeyleri başka türlü nasıl yapacağını düşünüyor çocuk veya aile tarafından yapılmaya, hazırcılığa itmeye başladı. Eskiden ezberliyordu. Şimdi ezberlemek yerine öğrenmesi gerekirken hazır

bulup hazır vermeye başlıyor. Hiç öğrenmiyor. Bence amacına ulaşmakta biraz sıkıntı yaşıyor.”

Öğretmen (YK<sub>13</sub>), programın zayıf bulduğu yönlerini şu şekilde belirtmiştir:

“...Genellikle yatılı öğrencilerim ödev yapma, araştırma konusunda zorlanıyorlar. Daha araştırmayı tam anlayamıyorlar. Daha küçük sınıflar. O türlü sıkıntılarım oluyor ya da kaynak bulmada sıkıntı oluyor.”

Öğretmen (YK<sub>12</sub>), YİBO'daki öğrenciler açısından durumu şöyle ifade etmiştir:

“... Bir merkezdeki okuldaki öğrenciyle bizim buradaki, YİBO'daki öğrencinin ulaşabileceği imkânlar kısıtlı. Bilgiye ulaşmak için imkânlar kısıtlı yani. Bunlar zayıf yönleri. Eşit koşullarda değiliz. Fakat bizden eşit koşullarda uygulamamız bekleniyor...”

Programların dayandığı yaklaşım açısından zayıf yönleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri arasında her iki okul türünde öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığı, öğrencinin hazırcılığa yöneldiği konusunda paralel bulgular elde edilmiştir. Ancak YİBO'larda görevli öğretmenlerin programa ilişkin daha fazla olumsuz görüş bildirdikleri dikkat çekmektedir. Bu durumun nüfusu az ve dağınık, okulsuz yerleşim bölgelerinde bulunan öğrencilere ilköğretim hizmeti sunmak amacıyla kurulan YİBO'ların çevre şartları, öğrenci şartları ve veli şartları açısından merkez ilköğretim okullarından farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Kırsal kesimlerde yaşanan işsizlik ve diğer sorunlar köyden kente yoğun göç yaşanmasına neden olmaktadır. Göçlerle birlikte zaten nüfusu az olan yerleşim yerlerinin nüfusu daha da azalmaktadır. Bu yerleşim yerlerindeki zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilerden ulaşım koşulları nedeniyle taşınmalı eğitim kapsamına alınamayan öğrenciler YİBO'larda eğitim görmektedirler.

YİBO'lara uzak köylerden gelen öğrenciler, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar devletin güvencesinde, barınır, beslenir ve eğitilirler. Birleştirilmiş sınıflarda 5. sınıfı bitiren köy çocukları da, 6. sınıf ve ötesini okumak için YİBO'lara gelirler ve 8. sınıfı buralarda tamamlarlar (Saylan, 2007).

Yatılı okul öğrencilerinin ailelerinden ayrı olmaları, velilerine istedikleri zaman ulaşamamaları onları psikolojik olarak çok etkilemekte, buna bağlı olarak ders başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı şekilde veliler de, yoksulluk, ulaşım güçlükleri, bilinçsizlik gibi nedenlerle öğrencilerin eğitim ve öğretimine karşı ilgisiz kalmaktadırlar.

YİBO'larda çalışan yönetici ve öğretmenler vakitlerinin önemli bir kısmını öğrencilerle, okulun sorunlarıyla geçirmektedir. Her biri bir yatılı öğrenci gibidir (Kılıç, 2007). Bütün bu şartlar göz önünde bulundurulduğunda, YİBO'larda görevli öğretmenlerin programın zayıf yönlerine ilişkin olarak merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumsuz görüş bildirmiş olmaları doğal karşılanabilir.

#### **b) 2005 Programında Yer Alan Kazanımlar Açısından:**

Kazanımlar açısından programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 13'de verilmiştir.

**Çizelge 13. Kazanımlar Açısından Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

<b>Görüşler</b>	<b>Merkez İÖ (f)</b>	<b>Görüşler</b>	<b>YİBO (f)</b>
Kazanımların günlük yaşama geçirilmesi daha kolay	4	Kazanımlar öğrenci seviyesine uygun	4
Kazanımlar ulaşılabilir	4	Kazanımların günlük yaşama geçirilmesi daha kolay	3
Kazanım sayısı daha az	4	Kazanım sayısı daha az	3
Kazanımlar arası ilişkilendirme var	3	Kazanımlar arası ilişkilendirme var	2
Kazanımlar içerikle uyumlu	1	Kazanımlar somut bir biçimde ifade edilmiş	2
Ara disiplin kazanımlarıyla tutarlı	1	Kazanımlar ulaşılabilir	2
Kazanımlar tam gözlenebilse güzel	1	Düşünen birey yetiştiriyor	1

Kazanımlar okulun imkânları ölçüsünde uygulanabilir	1	Yalnız öğretim değil eğitim sürecine de önem veriyor	1
		Farklı becerileri de işe katıyor	1
		Kazanımlar programın amacına uygun	1

Çizelge 13'e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin, 2005 programında yer alan kazanımları, günlük yaşama daha kolay geçirilebilecek nitelikte ve ulaşılabilir buldukları, önceki programa göre daha az sayıda buldukları, ayrıca kazanımların birbirini desteklediğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmen (MK<sub>1</sub>), programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşünü şöyle yansıtmıştır:

“Kazanımların az olması ya da yaşama geçirilmesi daha kolay, öyle bir artı yönü de var tabii. Mesela matematik dersinden örnek verecek olursam, Türkçe dersinde zaten temelde öğrenmesi gereken noktalar var öğrencinin. Ama matematik dersinde daha aza indirgenmiş kazanımlar. Ben burada yine şunu diyorum. Daha aza indirgenmiş kazanımlar ama diğer programda da ben öğrencimin öğrenebileceği kadarını veriyordum zaten, bunda da seçmek durumunda kalmıyorum kazanım sayısı az olduğu için hepsini verebiliyorum. Böyle bir artısı var.”

Öğretmen (MK<sub>5</sub>), kazanımların sınıf mevcudu az olan sınıflarda gözlenebilir olduğunu belirtmiştir:

“Kazanımları tam gözlemleyebilirsek güzel. Ama öğrenci sayısı çok olan okullarda.. Bizim için mesela ideal, 22 öğrencim var. 40-45 öğrenci olan bir sınıfta bu biraz zor oluyor. Yani o kazanımı almış mı almamış mı diye bunu belirlemek açısından daha zor oluyor.”

Öğretmen (MK<sub>13</sub>), programda yer alan kazanımların her okulun imkânları ölçüsünde, merkez veya köy okullarında uygulanabilir ve gerçekleştirilebilir olduğunu altını çizmiştir:

“Şimdi ders ders ele alacak olursak yeni programdaki kazanımlar önceki programa göre daha uygulanabilir daha gerçekleştirilebilir diye düşünüyorum. Zaten müfettişlerde ya da seminerleri veren kişilerde bütün kazanımları uygulamak zorunda değiliz diyorlar. Zaten bizde kendi sınıf seviyemize göre onların içinden seçiyoruz. Yeni programdaki kazanımlar daha uygulanabilir, öğrenci seviyesine daha uygun, okulun imkânsızlıkları ölçüsünde de yine uygun olduğunu düşünüyorum. Ben köyde çalıştığımda orada da yaşadım bu süreci. Benim görüşüme göre, bu programın kazanımları önceki programa göre daha uygun. Farklı koşullarda çalışıldığında da uygulanabilir.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri ise, 2005 programında yer alan kazanımlara ilişkin olarak kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu, kazanım sayısının azaltıldığını, günlük yaşama daha kolay geçirilebilecek ve birbirini destekler nitelikte olduğunu, daha somut ifade edildiğini belirtmişlerdir. Alanyazında da benzer bulgulara rastlanmıştır. YİBO ve taşımali ilköğretim okullarında yeni ilköğretim programının uygulanabilirliğini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan Damğa (2008), araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, programda yer alan kazanımların açık seçik bir biçimde ifade edildiği, öğrencilerin seviyesine uygun olduğu ve kazanımların birbirini desteklediği şeklinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen (YK<sub>7</sub>), programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“1-2-3. sınıfta kazanımlar gerçekten çocuğun ihtiyacına yönelik olmuş. Önceki sistemde çok fazla gereksiz bilgi yükleniyordu. Bir tarihi ya da belirli başlı yerleri, bunları çocuk zamanı geldiğinde zaten öğrenir. Özellikle birinci kademedede hatta 4-5'de dâhil çocuğa çok fazla bilgi yüklemek bana çok anlamsız geliyordu. Çocuğun önce kendi gelişimini tamamlaması gerekiyor. Kendine güveni, sevgisi, saygısı, hoşgörüsü işte yeni kazanımlar da hep buna yönelik. Öğretimden ziyade eğitim kısmı daha ağırlıklı. Bu yönden beğeniyorum programı. Diğer programda sanki öğretim daha ön plandaydı. Çocuk illaki öğrensin. Şimdi önemli olan biz çarpım tablosunu işlerken, toplama, çıkarmayı işlerken yaptığımız etkinliklerde sadece toplama-çıkarmayı öğrenmek yok. Onun dışında bir sürü kazanımı da içine alıyor, paylaşmayı, eleştirmeyi, karşısındaki ile iletişim kurmayı öğreniyor çocuk. Yani farklı becerileri de işe katıyor.”

Öğretmen (YK<sub>2</sub>), programın düşünen birey yetiştirdiğini vurgulamıştır:

“... Çocuklar bu işe adapte oluyor, işin farkına varmaya başladılar. Eskiden ödev vermiyor musunuz mantığı vardı, şimdi diyor ki çocuk öğretmenim ben neyi araştırayım. Bunu genelleştiremeyiz ama bu programın güçlü bir yönü, düşünen insan mantığı.”

Öğretmen (YK<sub>9</sub>) ise:

“Kazanımlar gerçekten iyi seçilmiş, özellikle programın amacına uygun.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Programda yer alan kazanımlar açısından programın güçlü yönleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri arasında her iki okul türünde; kazanım sayısının azlığı, kazanımların günlük yaşama daha kolay geçirilebilecek ve birbirini destekler nitelikte olduğu konusunda paralel bulgular elde edilmiştir. Ancak her iki okul türünde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, yeni programda altı çizilerek belirtilen öğrencilere kazandırılacak ortak becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma) ilişkin düşük oranda olumlu görüş belirttikleri görülmektedir.

Yapılandırmacı programların amaçları, çok yönlü öğrenci kazanımlarını öngörmektedir. 2005 programında öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma becerilerinin kazandırılmasına ağırlık verildiği gözlenmiştir. Ancak programı uygulama sürecinde öğretmen ve öğrenciler, ilgili becerilerin öğretime ilişkin bilgi eksikliği, okulun eğitim ortamına ilişkin altyapı yetersizliği, uygulamada öğretim sürecine önem verilmesi, süreçte akademik anlamda kazanımlara öncelik verilmesi vb. nedenlerle henüz bu becerilerin kazandırılmasına kendilerini hazır hissetmiyor olabilirler.

Kazanımlar açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 14’de verilmiştir.

**Çizelge 14. Kazanımlar Açısından Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Sorun yok	6	Sorun yok	9
Kazanım sayısı biraz fazla	3	YİBO’larda kazanımları gerçekleştirmek zor	3
Öğrenci sayısı çok olduğunda gözlemlemek zor	3	Kazanım sayısı biraz fazla	1
4.-5. sınıfta zaman sıkıntı olabiliyor	1	4.-5. sınıfta zaman sıkıntı olabiliyor	1
Kazanımlar için süre yetmiyor	1	Bireysel farklılıklar	1

	kazanımlara ulaşmada güçlük yaratıyor
Kazanımlar öğretim sürecine katılan öğrenciler için ulaşılabilir	1

Çizelge 14'e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin, 2005 programında yer alan kazanımları sayı bakımından biraz fazla buldukları ve sınıf mevcudu kalabalık olduğunda kazanımların gözlemlenmesinde güçlük yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen (MK<sub>4</sub>), kazanımlara ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Belli bir amacı olan, eğitim öğretime katılan öğrenciler için zaten o kazanımlar rahat... Kazanım sayısı biraz fazla. Hepsini tek tek uygulama şansımız az...”

Öğretmen (MK<sub>14</sub>), kazanım sayısının fazla olduğu ve zaman sıkıntısı yaşadığını söylemiştir:

“... Kazanımların gerçekleştirilmesi açısından verilen süre, süreç biraz sıkıntı, zaman sıkıntısı yaratıyor. Dört tane kazanım verilmiş, 40 dk ya da 80 dk sunulmuş. O kadar yoğun bir kazanımı benim 40 dakikada çocuğa vermem mümkün değil...”

Öğretmen (MK<sub>12</sub>) ise, öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda kazanımlara ulaşmanın zor olduğunu belirtmiştir:

“Aslında öğrenci sayısı az olsa, bir de sınıfta öğrenciyle böyle birebir gruplar oluştursak bunu yapsak çok güzel. Ama öğrenci sayısının çok fazla olması bizim bunları sınıfta yapmamıza imkân vermiyor. Mümkün değil.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri, programda yer alan kazanımların YİBO'da kazandırılmasının güç olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında, kazanımların öğrencilere kazandırılması boyutunda öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Öğretmen (YK<sub>3</sub>), bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Kazanımlar gerçekleştirilebilir, çoğunluğu öyle ama YİBO'da şartlar olarak çocuklar köy çocukları olduğu için, köyden geldikleri için bazı amaçları gerçekleştirmekte ya da algılamakta zorlanıyorlar. Mesela teknolojik gelişmelerle ilgili olsun, sosyal aktiviteler olsun, biraz zorlanıyorlar algılamakta, araştırma yaparken özellikle.”



Öğretmen (YK<sub>6</sub>), bireysel farklılıkların kazanımlara ulaşmada güçlük yarattığını vurgulamıştır:

“... Bireysel farklılıkları olduğu için herkes aynı şekilde hazırlanıp gelemiyor. Tabii ki biz de onlara seviyeleri ölçüsünde bir şeyler vermeye çalışıyoruz. O şekilde devam ediyoruz. Şunu düşünüyorum bir sınıfta herkesin zekâ seviyesi aynı olamaz tabii. Bireysel farklılıklardan doğan şeyler mutlaka olacak...”

Öğretmen (YK<sub>2</sub>) ise:

“Kendi okulumuz açısından düşünürsek YİBO’da kazanımları kazandırma noktasında sıkıntı yaşıyoruz. Tamam, çocuğu bir seviyeye getirebiliyorsunuz ama istediğiniz düzeyde olmuyor...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin kazanımların zayıf buldukları yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler 2005 programında yer alan kazanım sayısını fazla bulduklarını, öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda kazanımları gözlemekte sıkıntı yaşandığını söylemişlerdir. Bu durum kazanımların gerçekleştirilmesinde sınıflardaki öğrenci sayılarının önemli bir etken olduğunu göstermektedir. YİBO’larda görev yapan öğretmenler ise, YİBO’larda kazanımları gerçekleştirirken zor olduğunun altını çizmişlerdir. YİBO’larda eğitim-öğretime devam eden özellikle yatılı öğrencilerin uzak köylerden geldikleri; aile bakımı, şefkati ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde, bu durumun öğrenci şartlarının yetersiz olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin daha önce okul öncesi eğitime devam etmemeleri, buldukları çevrenin imkânsızlıkları nedeniyle bazı ön koşul becerileri kazanamamış olmalarının da eğitim öğretim sürecinde bazı sıkıntılar yaşanmasına sebep olduğu düşünülebilir.

Bununla birlikte, merkez ilköğretim okullarında görevli altı; YİBO’larda görevli dokuz öğretmen, 2005 ilköğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin olumsuz görüş belirtmemişlerdir. Bu durum, her iki okul türünde görevli öğretmenlerin yarısının kazanımlar açısından sorun yaşamadığını göstermektedir.

**c ) 2005 Programında Yer Alan Ara Disiplin Kazanımları Açısından:**

Ara disiplin kazanımları açısından programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 15’de verilmiştir.

**Çizelge 15. Ara Disiplin Kazanımları Açısından Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Kazanımlar kılavuz kitaplarda hatırlatılıyor	7	Kazanımlar kılavuz kitaplarda hatırlatılıyor	6
Dersler arası ilişkilendirme yapılıyor	5	Dersler arası ilişkilendirme yapılıyor	4
Öğrencinin gelişimine katkı sağlıyor	3	Sosyal becerileri geliştiriyor	3
Diğer derslerle ilişkilendiriliyor	1	Öğrencinin dikkatini çekiyor	2
Öğrencinin dikkatini çekiyor	1	Öğrencinin gelişimine katkı sağlıyor	1

Çizelge 15’e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, 2005 programında yer alan ara disiplin kazanımlarının, kılavuz kitaplarda hatırlatıldığını, dersler arası ilişkilendirme yapıldığını, öğrenci gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. YİBO’larda görevli sınıf öğretmenleri ise, 2005 programında yer alan ara disiplin kazanımlarının, kılavuz kitaplarda hatırlatıldığını, sosyal becerileri geliştirdiğini ve dersler arası ilişkilendirme yapıldığını ifade etmişlerdir.

Ara disiplin kazanımları açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 16’da verilmiştir.

**Çizelge 16. Ara Disiplin Kazanımları Açısından Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
İmkanlar dahilinde uygulamaya çalışıyoruz	3	Eski programda da uyguluyorduk	3
Ara disiplin kazanımlarını kazandıramıyoruz	1	Bazı ara disiplin kazanımlarını kırsal kesimde uygulamak zor	1
Sorun yaşamıyorum	11	Sorun yaşamıyorum	12

Çizelge 16'ya göre, programda yer alan ara disiplin kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, her iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun ara disiplin kazanımlarına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Ancak, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin ara disiplin kazanımları ile ilgili olarak "*Ara disiplin kazanımları açısından ilköğretim programlarının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?*" sorusunu yanıtlamakta zorlandıkları, konuya ilişkin ek açıklamaya ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin hiçbirinin ara disiplin kazanımlarını adlandırmadığı, örneklemediği, ara disiplin kazanımlarını dersler arası ilişkilendirme olarak ele aldıkları ya da programdaki diğer becerilerle karıştırdıkları gözlenmiştir.

Programlarda ara disiplinlerin üzerinde titizlikle durulması, ara disiplin kazanımlarının derslerin kazanımları ile ilişkilendirilmesi istenmektedir. Bu anlamda, içeriğin de ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olması ve gerekli açıklamaların yapılması önemlidir. Ancak 2005 öğretim programında yer alan sekiz ara disiplin kazanımının (spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilincini geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları, vatandaşlık) ne anlama geldiği konusunda öğretmenlerin önemli bir kısmının, ara disiplinlerin kavramsal kullanımına ilişkin açıklamaya ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca dersler ile ara disiplin kazanımlarını ilişkilendirme konusunda bilgi yetersizliği yaşandığı, bu nedenle uygulamada eksikliklerin olduğu düşünülebilir.

Güven ve diğerleri (2006) araştırmalarında, ara disiplin kazanımlarıyla ilişkilendirmelerin tam anlamıyla yapılamadığını vurgulamışlardır. Gözütok ve Alkın (2008) araştırmaları sonucunda, öğretmenlerin yarısından fazlasının, programdaki ara disiplin kavramından haberdar olmadığı ya da ara disiplin yaklaşımının anlamını ve işlevini yanlış bildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu görüşler araştırma bulgularını desteklemektedir.

Ara disiplin kazanımlarıyla ilgili olarak yapılan başka bir araştırmaya Rençber (2008) göre, öğretmenler içeriğin ara disiplin kazanımlarını kısmen gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlendiği noktada görüş bildirmişlerdir.

#### d ) 2005 Programında Yer Alan İçerik Açısından:

İçerik açısından programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 17’de verilmiştir.

**Çizelge 17. İçerik Açısından Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Konular sadeleşti	4	Temalar güncel ve günlük yaşamla birebir örtüşüyor	6
Temalar güncel ve günlük yaşamla birebir örtüşüyor	3	Konular sadeleşti	3
İçerik kazanımları gerçekleştirebilir nitelikte	2	Kılavuz kitapların olması güzel	2
Temalar yeterli	2	İçerik kazanımları gerçekleştirebilir nitelikte	1
Türkçe metinleri daha uzun ve işlevsel	2	Temalar yeterli	1
Sarmal yaklaşıma göre düzenlenmiş	1	Sarmal yaklaşıma göre düzenlenmiş	1
Türkçe konuları sınav yönetmeliğine uygun	1	Konular öğrenci seviyesine uygun	1
Dersler arası paralellik var	1		
Kolaydan zora doğru sıralanmış	1		

Çizelge 17’ye göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, 2005 programlarının içeriğiyle ilgili olarak; konuların sadeleştiği, temaların güncel olduğu ve günlük yaşamla birebir örtüştüğü, içeriğin kazanımlarla uyumlu olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte, temaların yeterli olduğu, konuların sarmal yaklaşıma göre düzenlendiği, dersler arası paralellik olduğu öğretim programlarının içeriğiyle ilgili belirtilen güçlü yönler arasındadır. Öğretmen (MK<sub>2</sub>), programın içerik boyutuna ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Temalar sarmal yaklaşıma göre düzenlenmiş. İşte üçteki tema dörde gelince biraz daha genişletilmiş. Temalardaki yaklaşım çok güzel. Sarmal yaklaşım çünkü bildiğinden yola çıkar öğrenci, o bilginin üzerine yenilerini ekleyerek bir yumak gibi büyüterek gider.”

Öğretmen (MK<sub>8</sub>), programın içeriğinin çocuğun günlük yaşantısıyla örtüştüğünün altını çizmiştir:

“Temalar, çocuğun günlük yaşantısıyla birebir örtüşen temalar. Örneğin Türkçe programında Türkçe metinlerini incelediğimde eski metinler daha kısaydı. Bu metinlerde uzunluk göze çarpıyor. Çocuk metnin içine kendini de birebir sokabiliyor, onunla bütünleşebiliyor. Oradaki karakterle özdeşleşiyor. Özdeşleşirken kendini onun yerine koyuyor ve sebep-sonuç ilişkisine varıyor. Önceki programda bu yoktu. Orada daha çok gramer bilgisine önem veriliyordu. Gramer bilgisi tabii ki gerekli bir konu ama çocuk bunu günlük yaşantısında uygulayamıyordu. Bu program çocuğun bunu aşmasını müsaade etmiş bir program.”

Öğretmen (MK<sub>10</sub>) ise:

“Kazanımlar, içerik, tema hepsi de günlük yaşama göre seçilmiş. Sosyal bilgiler konusunda şu anda biz haklarımızı öğreniyorum ünitesinde sorumluluk, görev kavramlarını, rollerimizi öğreniyoruz. Çocuk evde yaptığı davranışın sorumluluk, rol olduğunu bilmiyordu. Bu kazanımlar sayesinde temalarla beraber bunu rahatlıkla açıklayabiliyoruz...” şeklinde görüş belirtmiştir.

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı ise, temaların güncel olduğu ve günlük yaşamla birebir örtüştüğü yönünde görüş belirtmiştir. Konuların eskiye oranla sadeleştirildiği, kılavuz kitapların yararlı olduğu, içeriğin kazanımlarla uyumlu olduğu, temaların yeterli olduğu ve konuların sarmal yaklaşıma göre düzenlendiği yine YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin 2005 programlarının içeriğiyle ilgili olarak belirttikleri görüşler arasında yer almaktadır. Öğretmen (YK<sub>3</sub>), programın içerik boyutuna ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“... Konular güncel hayata dayalı olduğu için daha güzel ve öğrenmesi daha zevkli konular olduğunu düşünüyorum. Direkt bilgi vermek yerine günlük yaşamda kullanabilecekleri şeyler öğreniyorlar. Özellikle Sosyal Bilgiler dersinde. Süper.”

Öğretmen (YK<sub>5</sub>), programın içeriğinin günlük yaşamla örtüştüğünü vurgulamıştır:

“Günlük yaşamın içinden problemler olduğu için ileride zaten bu problemlerle karşılaşacakları için ve yaşamın içinde olan konuları seçtikleri için uygun olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmen (YK<sub>7</sub>) ise,

“Konular günlük hayatla çok ilişkili. Çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş. Onların günlük hayatta ihtiyaçlarına göre ayarlanmış. O yüzden de beğeniyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmen (YK<sub>12</sub>), yeni programda konuların sadeleştirildiğinin altını çizmiştir:

“Temalar güncel. Birçok konu öğrencinin seviyesine uygun olarak sadeleştirildi. Mesela bir kümeler konusunu ben sanırım 2. sınıfta vermeye başlıyordum. Şimdi 6. sınıfa kadar gitti...”

Öğretmen (YK<sub>14</sub>), programın içerik boyutuna ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Konular birbirini takip eder nitelikte, bir bilgiyi verdiğinizde arkasındaki bilgi onun sıkı sıkı öğrenilip üzerine birinci katı atmak gibi, düşündüğümüzde o şekilde. Bu açıdan da hiçbir derste sorun yaşamadım şu ana kadar. Sınıfa dönüt anlamında baktığımda kazanımların öğrencilerde kalıcılaştığını görebiliyorum.”

Öğretmenlerin 2005 öğretim programlarının içeriğiyle ilgili görüşleri incelendiğinde, her iki okul türünde de temaların güncel olduğu ve günlük yaşamla birebir örtüştüğü; bununla birlikte konuların eskiye oranla sadeleştirildiği, içeriğin kazanımları gerçekleştirebilir nitelikte olduğu yönünde görüş belirtilmiştir. Merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görev yapan sınıf öğretmenleri tarafından temaların güncel olduğu ve günlük yaşamla birebir örtüştüğü yönünde dokuz görüş; içeriğin kazanımları gerçekleştirebilir nitelikte olduğu yönünde ise üç görüş belirtilmiştir.

Acar (2007) araştırmasında, “yeni ilköğretim programlarının içeriğinde yer alan bilgiler, öğrencilerin çevresindeki yaşantılarla ilişkilendirilebiliyor mu?” sorusuna öğretmenlerin %56,30 oranında “kısmen” yanıtını verdiklerini ifade etmiştir. Aynı çalışmada, yeni ilköğretim programlarının içeriğinin, kazanımları kazandırabilecek nitelikte olup olmadığı ile ilgili soruya ise öğretmenlerin %60,40'ı “kısmen” yanıtını vermiştir. Bu görüşler, araştırma bulgularını desteklemektedir.

İçerik açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 18’de verilmiştir.

**Çizelge 18. İçerik Açısından Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Sorun yok	7	Sorun yok	7
İçerik zayıf	5	Bölgesel farklılıklar işlenişte sıkıntı yaratıyor	4
Ders kitapları yetersiz kalıyor	3	Ders kitapları yetersiz kalıyor	2
Kaynak kitaplara ihtiyaç var	3	Kaynak kitaplara ihtiyaç var	2
Konular güzel dağıtılmamış	1	Seviyesi alt gruptaki öğrenciler için uygun	1
Sınavlarda çıkan sorular kitaplarda yok	1	Türkçede 1. sınıfta metinler uzun	1
Türkçede 1. sınıfta metinler uzun	1	Ders kitapları çıkarımını iyi yapan öğrenciler için etkili	1
Derslerde paralellik daha iyi sağlanabilirdi	1	Kavramlar kırsal bölgeler için biraz karmaşık	1
Ders kitapları şeklen kalitesiz	1	Seviyesi iyi öğrenci grubu için Türkçe, hayat bilgisi konuları yetersiz	1
		4-5. sınıfta konular daha yoğun	1
		Matematikte konular hala fazla	1
		1. sınıf matematik programında uzamsal ilişkilerin olmaması sıkıntı yaratıyor	1

Çizelge 18’e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, 2005 programlarının içeriği ile ilgili olarak içeriğin zayıf olduğunu, ders kitaplarının bu anlamda yetersiz kaldığını, kaynak kitaplara ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı programların içeriğine yönelik olumsuz bir görüş belirtmemişlerdir. Öğretmen (MK<sub>12</sub>), içeriği zayıf bulduğunu, ders kitaplarının yetersiz kaldığını, kaynak kitaplara ihtiyaç duyulduğunun altını çizmiştir:

“Bilgi eksikliği var. Çünkü yeterli değil. Mutlaka çocuk ek kaynaklardan çalışarak o konu hakkında bilgi edinmek zorunda kalıyor. O yüzden eski kitabımızda konular vardı, konuyla ilgili sorular vardı, öğrenci kendi kitabının içinden bulamasa bile değişik kaynaklardan onları hazırlayabiliyordu ama şimdi elinin altında önce okuyup da ön bilgi edinebileceği ders kitabı yok. Mutlaka değişik kaynaklardan ya da bilgisayardan araştırıyor, internette buluyor bilgi ediniyor ancak o şekilde. Ama her çocuğunda evinde bilgisayarı yok. Kaynağı yok, olmayabiliyor. Bu işler hep

maddiyata dayanan şeyler. O yüzden zorluklarla karşılaşan öğrenciler de var. Kaynakları yetersiz olan öğrencinin de derse karşı ilgisi fazla olmuyor açıkçası. Başarısını da etkiliyor.”

Öğretmen (MK<sub>11</sub>), ders kitaplarının içerik açısından yetersiz olduğunu vurgulamıştır:

“Aşağı yukarı hazırlanan bütün kitaplarda ben bununla karşılaşıyorum. Konular, ana başlıklar halinde yüzeysel şekilde verilmiş. Arka sayfada değerlendirme boyutunda geri dönüt olarak çok şeyler istenmiş. Bu da çocuğun sadece kendi başına yapabileceği ya da öğretmenin tek başına ona rehberlik ederek yapabileceği boyutta değil bence. Bilgi birikimi ve bilgi aktarımı olmalı mutlaka bence programda...”

Öğretmen (MK<sub>14</sub>), 2005 programında yer alan içeriği zayıf bulduğunu, konulara ilişkin bilgi eksikliğini başka kaynaklar yardımıyla giderdiğini ifade etmiştir:

“İçerikler bilgi yönünden bana zayıf geliyor, bilgi eksikliğini gidermek için konu anlatımı için her zaman ön hazırlık yapmam gerekiyor...”

Öğretmen (MK<sub>9</sub>) ise,

“Ders programlarına baktığınızda öğretmen arkadaşlarımız genellikle kaynak kitaplara yöneliyor. Haklı, neden yöneliyor? Mesela 5. sınıfta bir bursluluk sınavı yapıyor Milli Eğitim Bakanlığı bu sınavda sorulan soruların hiçbirisi kitapta yok ki. Kitapların seviyesinin üzerinde soru hazırlanıyor...” şeklinde görüş belirtmiştir.

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri, 2005 programlarının içeriği ile ilgili olarak bölgesel farklılıkların sıkıntı yarattığını, ders kitaplarının yetersiz kaldığını, kaynak kitaplara ihtiyaç duyulduğunu, aynı şekilde kavramların kırsal bölgeler için karmaşık olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin buldukları ortamın, programlarda yer alan içeriğin sunulmasını önemli ölçüde etkilediği, öğrenci merkezli eğitimi esas alan programların uygulanabilmesi için uygun ortamların gerekliliğinin altını çizmektedir. Öğretmen (YK<sub>1</sub>), programın içerik boyutuna ilişkin durumu YİBO'lar açısından şöyle yansıtmıştır:

“... Türkiye genelinin düşünülmesi gerekiyor. Çankaya'daki bir okulla Hakkâri'deki bir okul aynı değil. Çevre şartları, öğrenci şartları, velinin şartları,



okulun şartları göz önünde bulundurulmalı. En azından bölge bölge ayrılabilmeli. Benim sınıfımda hala okuma yazmada güçlük çeken öğrenciler var. Yatılı okul burası, 10 köyden taşıma var bu okula. Parçayı işlediğimde sonunda diyor ki parçanın ana düşüncesi nedir? Benim önce ana düşünceyi anlatmam lazım. Bunun aşama aşama olması gerekir...”

Öğretmen (YK<sub>9</sub>), bölgesel farklılıkların konuların işlenmesinde sıkıntı yarattığının altını çizmiştir:

“Konular açısından, asıl sıkıntımız orada. Program en azından üç safhaya bölünüp de bölge bölge uygulanan bir program olsaydı Türkiye eğitim konusunda gerçekten bir devrim yaptı diyeydim ama.. Bugün trafik bilgisi dersi işledim. Konu olarak ışıklı cihazları, trafik levhalarını veriyoruz. Maalesef ilçede bir yaya geçidi levhası yok veya çocukların büyük bir kısmı ilçeden dışarı çıkmamış. Sadece resimden göstermek, bu yaya geçidi, bu anlama geliyor demek olmuyor. O zaman eski programı uygulamış oluyorsun. İsterdim ki yol boyunca okul levhası, yaya geçidi levhası, bir tane olsun trafik lambası bizim ilçemizde de olsa ne işe yaradığını yerinde gösterebilsek. Saatlerce onu anlatmaktansa beş dakika kendini göstermek daha önemli. Merkezdeki çocuk zaten okula gelmeden günlük hayatta yaşayarak öğreniyor. Zaten programın amacı da bu. Ama benim çocuğum burada bunları görmediği zaman bana zaman kaybı veya eskiye dönüşü yaşıyor. En kötü ihtimalle internetten görsellerden bulup panolarımıza döküyoruz. Okul geçididir, yaya geçididir, taşıt giremezdir, bitti. Hepsi bu kadar. Program burada belli yerlerde açık kalıyor.”

Öğretmen (YK<sub>2</sub>), kavramların kırsal bölgelerdeki öğrenciler için biraz karmaşık olduğunu vurgulamıştır:

“Bazen çocukların anlayamadığı, kelimeler karmaşık sorular ortaya çıkıyor. Belki merkez öğrencileri için karmaşık olmayabilir. Ama kırsal bölgeler için biraz daha karmaşık. Kavramları biliyorlar. Ancak anlamada, yerine koymada sıkıntı olduğu için, bazı kelimeleri bulamıyorlar. Mesela sözlükler aldırıyorsunuz, sözlüklerde bazı kelimelerin anlamı yok. Bununla da karşılaştım. Ne yapıyorsunuz, bazı konularda siz ek bilgi vermek zorundasınız. Bu da süre yetersizliğine sebep oluyor. Çocuk anlayana kadar bir konuyu bitirmeden diğerine geçemiyorsunuz...”

Öğretmen (YK<sub>6</sub>), ders kitaplarının derse katılımı az, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için etkili olmadığının ve süreçte sıkıntı yaşandığının altını çizmiştir:

“Programda ders kitapları tamamen biraz daha oyunlaştırılmış şekilde hazırlanmış. Çıkarımını iyi yapan öğrenciler gerçekten bunlardan iyi şekilde yararlanabiliyor. Ama düşünme kabiliyeti iyi olmayan, çıkarımını iyi yapamayan bazı öğrenciler onu bir oyuncak, bir resim gibi görüyor. Çıkarımını iyi yapan öğrenciler için kitaplar güzel. Bazı öğrenciler ne güzel resim çizmişler, ne güzel bir şeyler yapmışlar.. O gözle baktığı için biraz dezavantajları var.”

Öğretmen (YK<sub>8</sub>), seviyesi üst gruptaki öğrenciler için temaların az olduğunu söylemiştir:

“Seviyesi iyi gruplar için temalar biraz az gibi geliyor bana. Tema olarak biraz daha geniş olabilir diye düşünüyorum. Kitap ya da işleyeceğimiz tema özellikle Hayat Bilgisi veya Türkçe bir seneye yayıldığında az gibi geliyor.”

Çizelge 18'e göre öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, her iki okul türünde görev yapan öğretmenler ders kitaplarında konulara yeterince yer verilmediğini, bilgi eksikliği olduğunu, bu nedenle kaynak kitaplara ihtiyaç duyduklarını söylemektedirler. Yapıcı ve Demirdelen'in (2007), yaptıkları araştırmada “Yeni programda yer alan kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalara ilişkin neler düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin %70'i ders kitaplarında konulara yer verilmediği yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Araştırma bulguları, bu araştırmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir.

Merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli öğretmenlerin programın içerik boyutuna ilişkin görüşlerine bakıldığında, YİBO'da görevli öğretmenlerin daha fazla olumsuz görüş belirttikleri, özellikle bölgesel farklılıkların yarattığı sıkıntılar üzerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bunun nedeni YİBO'da veya benzeri kırsal bölgelerde programların uygulanması için gerekli öğrenci koşulları, araç-gereç, materyal temini, veli desteği gibi şartların sağlanamaması olabilir. Bu bulguya göre okulların bulunduğu yer değişkeninin öğretmenlerin program içeriklerini uygulamalarını ve programın içerik boyutuna ilişkin görüşlerini etkilediği söylenebilir.

Uygun ve Genç (2008), araştırmaları sonucunda, öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarının temaları hakkındaki görüşlerinin görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. İl ve ilçe merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler lehine bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Köy ve beldelerde görev yapan öğretmenler temaların uygulanmasında süre ve donanım(araç-gereç, materyal vb) eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre, okulların bulunduğu yer değişkeninin öğretmenlerin programa yönelik görüşlerini etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

**e ) 2005 Programında Yer Alan Öğretme-Öğrenme Süreçleri Açısından:**

Öğretme-Öğrenme süreçleri açısından programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 19'da verilmiştir.

**Çizelge 19. Öğretme-Öğrenme Süreçleri Açısından Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Yaparak yaşayarak öğrenme var	3	Yaparak yaşayarak öğrenme var	4
Etkinlikler öğrenciye yönelik, dersi pekiştiriyor	3	Etkinlikler öğrenciye yönelik, dersi pekiştiriyor	3
Öğrenciye araştırma becerisi kazandırıyor	3	Öğretmek daha kolay oluyor	3
Yöntemler işlevsel, gayet güzel	2	Çeşitli yöntem teknikler kullanılıyor	3
Teknoloji sınıfta uygulanıyor	2	Öğrenciye araştırma becerisi kazandırıyor	2
Çeşitli yöntem teknikler kullanılıyor	1	Dersler zengin, eğlenceli, aktif geçiyor	2
Veliyi eğitim sürecine katıyor	1	Her derste çalışma kitapları, kılavuz kitapların olması etkili oluyor	2
Öğrenci kendini ifade edebiliyor	1	Çocuk öğrendiğini uyguluyor	1
Dersler zengin, eğlenceli, aktif geçiyor	1	Öğrenci kendi fark ediyor	1
		Öğrenci kendini ifade edebiliyor	1
		Buluş yoluyla öğrenmeyi esas alıyor	1

Çizelge 19'a göre, 2005 programında yer alan yöntem ve teknikler, etkinlikler ve açıklamalara ilişkin merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin etkinliklerin dersi pekiştirdiği, öğrenciye araştırma becerisi kazandırıldığı, yaparak yaşayarak öğrenmenin kullanıldığı, teknolojinin sınıfta kullanıldığı, yöntem teknikleri işlevsel buldukları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmen (MK<sub>11</sub>), 2005 programıyla teknolojinin sınıfta kullanıldığını, programda yer alan etkinliklerin dersi pekiştirdiğini belirtmiştir:

“Program, elbette bir takım yeni hedefler koydu. Eğitimde alışlagelmiş bazı uygulamalara son vermemiz gerekti, teknolojiyi takip etmemiz, bilgi ve teknolojiyi

sınıfta uygulamamız gerekti. Bu yönden olumlu buluyorum... Etkinlikler güzel. Olumlu. Kitapların hazırlanışında yani hep güzel ya da hep kötü olarak bakmamak lazım. Bir konu anlatıldıktan sonra etkinlikler güzel hazırlanmış, pekiştirici çalışmaları iyi..."

Öğretmen (MK<sub>9</sub>), öğrencinin proje, performans ve etkinliklerle yaparak yaşayarak öğrencinin altını çizmiştir:

"Etkinliklerimiz var bizim. Öğrenci yapıyor etkinlikleri... Çocuk projede, performansta, etkinlikte bunları yaşıyor, kendisi yaparak görüyor. Yapararak öğreniyor o yönden iyi."

Öğretmen (MK<sub>8</sub>), programda öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan yöntemler, etkinlikler, ödevler, projelerin kullanıldığını belirtmiştir:

"Bu programda daha çok yaparak yaşayarak öğrenme tekniğini uyguluyoruz. Çocuk proje ödevleriyle, performans ödevleriyle yeri geliyor tamamen öğretmen pozisyonuna da girebiliyor. Program buna müsaade etmiş, buna ortam hazırlamış. Önceki kullandığımız teknikler genelde soru-cevap, anlatma. Şimdi daha çok yaparak yaşayarak öğrencinin bizzat içinde bulunduğu etkinlikler, yöntemler, projeler, ödevler var."

Öğretmen (MK<sub>1</sub>), açık uçlu sorular, yaparak yaşayarak öğrenme, beyin fırtınası, tartışmalar vb. yöntemlerle derslerin daha zengin ve aktif geçtiğini ifade etmiştir:

"Geleneksel bir yaklaşım değil. Öğretmen anlatıyor anlatıyor öğrenci dinliyor, öğretmenin verdiği kadarını alıyor vermediği kalıyor. Bu değil. Öğretmenin bunları özümsemiş olması, sınıfını bu konuda yapılandırması lazım. Bunun önemi fazla. İşte açık uçlu sorulardır, birlikte yaparak yaşayarak öğrenmedir, beyin fırtınası, tartışmalar bu anlamda evet. Sınıfta ders ortamı daha zengin geçiyor daha aktif geçiyor."

Öğretmen (MK<sub>4</sub>), programın güçlü yönü olarak programın veliyi eğitim öğretim sürecine kattığını söylemiştir:

"Önceden anne baba pek umursamıyordu. Müfredat değiştiğinden beri veliler bu işin içinden çıkamadıklarını ifade ettiler. Sistem bunu gerektiriyorsa sizde çocuğunuzla birlikte bazı şeyleri yaparak öğreneceksiniz dedim. Böyle bir etkileşim gayet güzel."

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin 2005 programında yer alan yöntem ve teknikler, etkinlikler ve açıklamalara ilişkin görüşlerine bakıldığında, süreçte yaparak yaşayarak öğrenmenin kullanıldığı, öğretmen açısından öğretmenin daha kolaylaştığı, etkinliklerin dersi pekiştirdiği, çeşitli yöntem tekniklerin kullanıldığı, öğrenciye araştırma becerisi kazandırıldığı, derslerin zengin, eğlenceli ve aktif geçtiği şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmen (YK<sub>1</sub>), etkinliklere ilişkin görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Etkinlik çok önemli hocam. Özellikle bunun altını kalın çizgilerle çiziyorum. Yaparak yaşayarak öğrenme çok önemli, farkındalık, kendisinin fark etmesi çok önemli. Bir şeyi yapıyorsun, bu zaten bir de seçilmiş öyle her etkinliği koymuyorsun. Seçilmiş, üzerine düşünülmüş etkinlikler olduğu için yarım saatini, yirmi dakikayı alıyor. Vermek istediğini de son iki-üç dakikada veriyorsun. Çok güzel bir reklâmın sonunda verdiğimiz mesaj gibi. Eğlenceli hale geldiği için. Bu önemli.”

Öğretmen (YK<sub>6</sub>), etkinliklerin dersi pekiştirdiğinin altını çizmiştir:

*“Etkinlikler dersleri pekiştirme açısından güzel...”*

Öğretmen (YK<sub>5</sub>), etkinliklerle eğitim sürecinin ve derslerin daha zevkli hale geldiğini belirtmiştir:

“Etkinlikler çocuğu daha iyi motive ediyor. Öğrenmeleri açısından, mesela bir bulmaca çözdürüyoruz. Etkinlilerle eğitim, dersler daha zevkli hale getiriliyor.”

Öğretmen (YK<sub>7</sub>), etkinliklerle öğretmenin daha kolaylaştığının altını çizmiştir:

“Öğretmek daha kolay. Çocuk kendiliğinden öğreniyor. Bu programın o yönü çok güzel. Etkinlikler çok güzel hazırlanmış. Hep onların yaparak yaşayarak öğreneceği etkinlikler var. Onları derse katacak, bilgilerini artıracak şekilde etkinlikler, günlük hayatta kullanacakları etkinlikler olduğu için daha rahat yapıyorlar.”

Öğretmen (YK<sub>9</sub>) ise,

“Genel itibarıyla güçlü, merkez öğrenci olduğu için öğretmek biraz daha kolay. Sadece birkaç tekniği derslere göre değiştirmek gerekiyor. Özellikle öğrencide merak uyandıracak teknikleri kullandıktan sonra veya bir soruyu sınıfta dikkat çekip ortaya attıktan sonra mümkün olduğunca kenara gelip öğrencilerin birebir aralarında önce kendileri ne yapıyorlar, bunları gözlemlemek, kazanımların kazanılması veya kalıcı olması bunlar güçlü yönleri.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmen (YK<sub>10</sub>), programın buluş yoluyla öğrenme, problem çözme ve soru cevap yöntemlerini esas aldığını belirtmiştir:

“Öğretmenin bilgiyi direkt öğrenciye sunması, öğrencinin bunu ezber yöntemiyle alması bu programın tamamen karşı çıktığı bir durum. Tabii sunuş yolu da önemli sunuş yolunu da tamamen çıkarın hayatınızdan dememiş ama problem çözme, soru cevap yöntemini daha çok vurgulamış. Zaman zaman bir ders boyunca devamlı sunuş yoluyla anlatarak çocuklara bazı şeyleri kavratmaya çalışıyoruz. Bazı ders konularını da problem çözme, soru cevap yoluyla kavratmaya çalışıyoruz. . Sınıf içi öğrenci performansına göre bazı konular değişebiliyor. Programın üzerinde durduğu konu bu, sunuş yolunu olabildiğince hayatımızdan çıkarma ve buluş yolunu, problem çözme yolunu, soru cevap yolunu bize empoze etmeye çalışıyor. Bu yönden program gayet iyi, güzel.”

Öğretmenlerin 2005 programında yer alan yöntem ve teknikler, etkinlikler ve açıklamalara yönelik görüşleri incelendiğinde, her iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin birbirine benzer görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Damğa (2008), araştırmasında elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programdaki, öğretme-öğrenme süreci etkinliklerinin, öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenmesi için olanak sağladığını ve derslerde “problem çözme” gibi çeşitli öğretim yöntemlerinin uygulanabildiğini belirtmiştir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini çeşitli yöntem tekniklerin ve yaparak yaşayarak öğrenmenin kullanılması açısından yeterli bulduklarını göstermektedir. Öğretmen görüşleri araştırma bulgularını desteklemektedir.

Uygun ve Genç'in (2008), araştırmaları sonucunda, öğretmenlerin %71'i etkinliklerin farklı öğretim yöntemleri kullanılabilecek şekilde olduğu; %54'ü etkinliklerin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme durumlarına uygun olduğu; %52'si etkinliklerin öğrencilerin bilgiye kendisinin ulaşabilmesine olanak tanıdığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretme-Öğrenme süreçleri açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 20'de verilmiştir.

**Çizelge 20. Öğretme-Öğrenme Süreçleri Açısından Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Her öğrenci bilgiye ulaşamıyor, imkânsızlıklar var	5	Sorun yok	6
Etkinlikler için süre yetmiyor	5	Her öğrenci bilgiye ulaşamıyor, imkânsızlıklar var	5
Ders araç gereçleri, materyal eksikliği var	4	Ders araç gereçleri, materyal eksikliği var	4
Sınıfların kalabalık olması uygulamayı etkiliyor	3	Etkinlikler için süre yetmiyor	3
Bazı öğrenciler etkinlikleri anlamıyor	3	Öğretmenin programı uygulamaya hazır olması gerekiyor	2
Sorun yok	3	YİBO'da araç gereç temin etmek zor	1
Öğrencinin başarılı olması için öğretmenin biraz daha aktif olması gerekiyor	2	Öğrenci hazırlıksız geliyorsa uygulamak zor	1
Kılavuz kitaplardaki etkinlikler her okula uymayabiliyor	2	İyi öğrenci geliyor, diğer öğrencileri geriletiyor	1
Veli desteği şart	1	Öğrenci hazırcılığa yöneliyor	1
Ödevleri veli yapıyor	1	Bazı öğrenciler etkinlikleri anlamıyor	1
Programı köy okullarında uygulamak zor	1	Sınıfların kalabalık olması uygulamayı etkiliyor	1
Etkinlikler için iş atölyesi şart	1	Birleştirilmiş sınıflarda uygulamak zor	1
Öğretmen eski alışkanlıklarından kurtulamıyor	1		

Çizelge 20'ye göre, 2005 programında yer alan yöntem ve teknikler, etkinlikler ve açıklamalara ilişkin merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, bazı imkânsızlıklar nedeniyle her öğrencinin bilgiye ulaşamadığı, etkinlikleri yapmak için sürenin yetmediği, ders araç gereçleri, materyal eksikliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi nedenlerle uygulamada sıkıntılar yaşandığı, bazı öğrencilerin etkinlikleri anlamadığı, öğretmenin süreçte eski rolünü devam ettirmek zorunda kaldığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen (MK<sub>1</sub>), yaşadığı güçlüğü şu şekilde ifade etmiştir:

“Zaman sıkıntısı oluyor, onu akşamdan bütün materyalleri hazırlayarak aşmaya çalışıyorsun. Ya da haftanın dört günü zaten üçten sonra okuldayız. Ek ders, gönüllü, ücretsiz yapıyoruz. Bütün öğrenciler geliyor. Eksik kaldığımız konuları orada tamamlıyoruz. Yöntem ve tekniklerde her sınıfın belli bir şeyi oluyor zaten uygulayabileceğin, sınıfın tümüne hitap eden yöntem teknikler, onları kullanmaya çalışıyoruz. Sıkıntımız olduğunda birebir çalışmaya giriyoruz hemen. Mesela sınıfın çoğu görsel sunulardan daha çok anlıyorsa ya da bir iki kişi daha farklı bir öğrenme yöntemiyle anlıyorsa onlara hemen o konuda destek vererek sorunu gidermeye çalışıyoruz... Bu programı uygulamaya koyarken bakanlığın ya da bu işle uğraşanların eksikliğini şurada görüyorum. Elimizdeki malzeme ne öğrenci, veli bir de öğretmen. Bunun önemini öğretmene anlatmadan, öğretmen bunun ayırdayına varmadan, bu anlamda farkındalık geliştirmeden bu müfredatı siz uygulamaya koyamazsınız. Hala bu programı uygulamakta direnen, eski yöntemle devam eden arkadaşlarımız da olabiliyor...”

Öğretmen (MK<sub>8</sub>), programı köy okullarında, taşrada uygulamanın zor olduğunu, öğretim sürecinde kullanılacak araç gereç, materyallerin kırsal bölgelerde temin edilmesinin zor olduğunu vurgulamıştır:

“Kırsal yerlerde, taşrada ben bu programın başarıya ulaşacağını zannetmiyorum. Neden dersiniz, yöntem ve tekniklerden bahsettik. Metropollerde, merkezi yerlerde bu program uygulanabilir. Ama bu programın bir köy okulunda uygulanması çok zor olacak. En azından öğrenci bu programı uygularken, yöntem-teknikleri uygularken araç gereç ihtiyacı duyulacak köyde bunların temin edilmesi kolay değil, temin edilse bile çok zor şartlarda temin edilecek. Ya da her zaman temin edilebilecek araç gereçler olmayacak.”

Öğretmen (MK<sub>2</sub>), imkânsızlıklar nedeniyle bazı öğrencilerin bilgiye ulaşmada güçlük yaşayacağını vurgulamıştır:

“Öğrenme öğretme yöntemleri öğrencilerin ortamları, çevreleri, etkileşimleri göz önüne alınmalı, sınıf içinde uygulanırken de o çevrenin sosyal şartları, öğrencilerin kişilik gelişimleri göz önüne alınarak uygulanmalı. Bazı okullarda uygulanamayabilir. İlla ki bütün yöntemleri uygulayacağım diye şey yapmanın bence gereği yok. O bölgenin, o okulun şartlarına göre hangi yöntem uygunsa o uygulanmalı. Öğrenci açısından bilgi kaynaklarına ulaşmada sıkıntılar olabilir. Başka sıkıntı yok. Bu da her yerde değil, çok böyle imkânları kısıtlı olan yerlerde olabilir. Bizim okulda sıkıntı yok mesela. Bilgisayar laboratuvarımız var çocuğa ödev verdiğinde bilgisayar laboratuvarından, kütüphaneden, internetten bulur.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden (MK<sub>15</sub>) ise, sürece ilişkin görüşünü:

“Öğretme açısından eğer sınıfı gerekli şekilde yani öğrenme ortamını gerekli şekilde düzenleyebilirsiniz ki bu Türkiye şartlarında zor gözüküyor. Zor gözüküyor değil aslında bu program uygulanıyorsa onların yapılması gerekir. Milli Eğitimin amacı bu olmalı ilk önce okullara ödenekler ayırarak okulların bu teknik donanımını



mutlaka gerçekleştirmeli. Sınıflara artık çocuk sınıfa girdiğinde kara tahta veya kalemle değil artık tamamen donanmış bilgisayar, televizyonu, çeşitli CD'leri, VCD'ler vb., projeksiyonu hazır vaziyette ve gerektiğinde onlara başvurarak dersi çocukların daha dikkatini çeker, daha ilginç hale getirmek için bunların mutlaka yapılması gerekir. Birazda öğretmenin de yükünü alması gerekir. Örneğin bir metin yazacaksınız tahtaya dakikalarca uğraşıyorsunuz. Bunların önüne geçilmeli. Hem öğretmenin yükünü almalı, öğretmene daha doğrusu öğrenciyle ilgilenecek zaman ayırmalı, öğretmen o işleri yapmak yerine öğrencilerle ilgilenmeli.” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen (MK<sub>11</sub>), kalabalık sınıflarda programı uygulamanın zor olduğunu ve yeni programda öğretmenin daha aktif olması gerektiğini ifade etmiştir:

“Programın uygulanabilmesi için sınıflarda öğrenci sayılarının da az olması lazım. Ben burada başladığımda 51 kişiyle bu programı birinci sınıfta ilk kez uygulamak zorunda kaldım. Bu da 40–50 kişilik sınıflarda uygulanabilecek bir program değil. 20 kişilik sınıflarda uygulanabilir mi? Uygulanabilir... Bence eksik tarafı kitaplarda ön bilgi verilmeyişi. Çocuk ön bilgiyi kendi edinmeyince öğretmene çok iş düşüyor. Öğretmen bu bilgiyi araştırmak, bulmak ve bir şekilde öğrenciye sunmak zorunda kalıyor. Bir iki kaynakla değil üç beş kaynakla konuya iyi bir şekilde hazırlanması gerekiyor. Bu program öğretmeni biraz daha fazla çalıştırıyor. Aç şunu oku şeklinde yürütülebilecek bir program değil.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmen (MK<sub>14</sub>), yeni programda öğrenci başarısı için öğretmenin daha aktif olması gerektiğini söylemiştir:

“Öğretmen olarak yönlendiriyorsunuz, sürekli aktifsiniz, ayaktasınız, sürekli sorular soruyorsunuz, eğer bu yaklaşımda öğretmen aktif olmazsa çocukların da etkinlik ve kazanımları kazanmama ihtimalleri çok yüksek. Sınıfı ayakta tutacaksınız. Bütün sınıfı işin içine kattığınızda da zaman sıkıntısı çok yaşanıyor.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin 2005 programında yer alan yöntem ve teknikler, etkinlikler ve açıklamalara ilişkin görüşlerine bakıldığında ise, öğretmenlerin bazı imkânsızlıklar nedeniyle her öğrencinin bilgiye ulaşamadığı, etkinlikleri yapmak için sürenin yetmediği, öğretim sürecinde araç gereç, materyal eksikliği yaşandığı, öğretmenin programı uygulamaya hazır olmasının ve yöntem tekniklere ilişkin bilgi düzeyinin öğrenme-öğretme sürecinde önemli olduğu, YİBO'da ders araç gereci temin etmenin zor olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmen (YK<sub>1</sub>), uygulamada araç gereç, materyal eksikliği yaşadığını, etkinlikleri imkânlar dâhilinde yapabildiklerini belirtmiştir:

“Etkinlikleri birebir modomod yapmıyoruz tabii ki. İşte elimizdeki imkânlar göre yapıyoruz. Her zaman yapabildiğimiz etkinlikler de olmuyor bazı etkinlikleri yapamayabiliyoruz. Aslında çok da fazla yapamadığımız bir şey olmadı şu ana kadar. Çünkü temel önemli olduğu için ikinci sınıf daha basit olduğu için araç gereç bulmak, bize lazım olan şey neydi matematik dersinde işte fasulye, çubuk.. Onu bulamadık, taş topladık falan. Ama bazı şeyler oluyor ki hayat bilgisi dersinde mesela bir albüm yapın kendinizle ilgili diyor, fotoğraflarınızı yapıştırın altına o fotoğrafla ilgili neler hatırlıyorsunuz, falan o fotoğrafta kaç yaşındaydınız.. Şimdi zaten çocuğun topu topu iki, üç tane fotoğrafı var. Bu yöreler böyle biliyorsunuz. Urfa’da çalışmıştım, orada fotoğraf makinesini görmeyen çocuklar vardı. Bunu yapamıyorsun mesela. Onun yerine diyorsun ki oraya üç yaşında, beş yaşında hatırladığınız en sevdiğiniz olay neydi, onun resmini yapın. Altına onunla ilgili bir şeyler yazıyor. Sonra aşama aşama altı yaş, yedi yaş. Bir de onun için kıymetli tabii. Bir iki fotoğrafı var. Oraya yapıştırınca bir daha o defterden de alamayacak. Bu bir örnekte sadece.”

Öğretmen (YK<sub>9</sub>), YİBO’da programı uygulamanın zor olduğunu, öğrenci-veli profilinin, eğitim ortamlarının uygulamayı güçleştirdiğini, YİBO’daki öğrencinin bilgi, araç gereç, materyal vb. ulaşmasının güç olduğunun altını çizmiştir:

“Programın tek hoşuma gitmeyen yanı, bölünebilseydi eğer Türkiye belli bölgelere göre birkaç değişik program düzenlenebilseydi daha güzel olurdu. Ankara merkezdeki imkânları çok iyi bir okulla Çankırı... YİBO’da aynı programı uygulamak tabii ki mümkün değil. Oradaki veli tabii ki daha ilgili, daha iyi materyaller, daha iyi fiziki ortam. Her şeye anında ulaşabilme şansı varken Çankırı’daki öğrenci biraz bunlardan mahrum kalıyor.”

Öğretmen (YK<sub>7</sub>):

“O yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanabileceğini biz açıkçası çok fazla bilemiyoruz. Kendimiz okuyarak yaparak yaşayarak öğrenmeyi sunuyoruz, ama önce bizim yaparak yaşayarak öğrenmemiz lazım. Yani öğretmenlerin de desteklenmesi lazım. Biz her eleştirilerle ilgili ya da kurslarla ilgili yazıda bunları söylüyoruz, okul olarak da bu görüşteyiz. Yöntem ve teknikler bize ne kadar kitaplarımızın başında verilmiş, anlatılmış yöntem teknikler.. Bilgisayardan takip ediyoruz, buraya sunular gönderiyorlar, sunuları izliyoruz. Ama bize de bir sınıf ortamında nasıl diğer teknikleri öğrendiysek onların da öğretilmesi gerekir. Bir seminer olabilir bir kurs olabilir. O konuda ben kendimizi zayıf görüyorum. Hala o yüzden sıkıştığımız anda kendi bildiğimiz yöntemlere kayıyoruz. Diğer yöntemleri de ne zaman nerde, nasıl daha iyi kullanabiliriz, geliştirilmemiz lazım.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen (YK<sub>4</sub>), programın öngördüğü öğretim-öğrenme süreçleri ile ilgili zayıf yönleri şu şekilde dile getirmiştir:

“Zayıf yönleri eğitim ortamları eğer uygun değilse, sınıflar kalabalıksa, birleştirilmiş sınıfsa, öğrenciler okulöncesi eğitim almamış iseler, öğretmen program hakkında yeterli bilgi birikime sahip değilse uygulamada zorluklar yaşanabilir... Performans, proje ödevleri de araştırmaya dönük oluyor örneğin yatılı bir okul olduğu için öğrenciler daha çok internetten araştırma yoluna gidiyorlar, çevreleriyle ilgili çok fazla gözlem yapma imkânı bulamıyorlar ya da dokümanla yapılacak bir çalışmaysa gereken malzemeyi temin etme açısından sıkıntı duyuyorlar.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden (YK<sub>6</sub>), materyal sıkıntısı yaşandığını, bazı öğrencilerin etkinlik için gerekli materyalleri getiremediğini ve bu durumun süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir:

“Mesela bazı etkinliklerde, çalışmalarda biz materyalleri bulamıyoruz. Öğrenciye görev veriyoruz, mesela diyelim deney yapacağız, öğrencilerin farklı materyaller getirmesi lazım. Hep aynı kişiye de vermiyoruz. Bazı öğrenciler getirmesi gereken materyalleri getirmedğinde o gün bizim için maalesef hüsrân oluyor. Okulda gerekli araç gereçler var. Ama öğrencinin getirmesi gereken bazı araç gereçler var. Gelirse problem olmuyor. O konuda bazı sıkıntılar var.”

Öğretmen (YK<sub>8</sub>) etkinliklerin yapılması sürecinde zaman sıkıntısı yaşandığını, uygulamanın seviyesi iyi öğrencileri desteklediğini, ancak daha alt seviyedeki öğrencilerin sürece ilişkin güçlük yaşadığının üzerinde durmuştur:

“Yeni sistemde verilmek isteneni benim vermem değil öğrencinin alması da gerekiyor aynı zamanda. Öğrenci almamışsa zaman yetmiyor. Kesinlikle yetmiyor. Artık her temada etkinliğimiz oluyor. Bu etkinlikleri çocuğa açıklamak, nasıl yapacağını anlatmak bize büyük bir zaman kaybı oluyor. Bu zaman kaybında biz anlatmak istediğimiz şeyi anlatırız normalde. Ama illa öğrenci kendisi yapsın diye uğraşıp da yeni sisteme göre üzerine gittiğimizde öğrencinin biri anlamış mesela veya sınıftaki iyi öğrenciler anlamış diğer öğrenciler bu sefer öğretmenim biz anlamadık, bu nasıl yapılacak durumuna geliyor. Yaptığı şeyin doğruluğunu kafasında sorguluyor, başka düşüncelere dalıyor, sizin yanınıza geliyor, işte öğretmenim böyle olacak mıydı, orada vermek istediğimizi veremedi belki zaman bitiyor. Ama öğrencinin kendi kendine olayı çözmüş olması da eski sistemde yoktu. Bu sistemde de iyi olan öğrenciler bence sivriliyor. İyi öğrenci geliştikçe gelişiyor, ötekini de geriletiyor. Diğerini iyi olanın seviyesine getiremiyoruz. Ben zorluk çekiyorum. Gelebileceğine de inanmıyorum.”

Öğretmen (YK<sub>11</sub>) ise:

“Kılavuz kitaplar var elimizde. Nasıl işleyeceğimiz orada belli, ona uyulduğu zaman herhangi bir sıkıntı süre dışında olmuyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Her iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin, bazı imkânsızlıklar nedeniyle her öğrencinin bilgiye ulaşamadığı, etkinlikleri yapmak için sürenin yetmediği, öğretim sürecinde araç gereç, materyal eksikliği yaşandığı, öğretmenlerin ilköğretim programı hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları konusunda birleştikleri görülmektedir. Öğretmenler, köy okullarında, kırsal bölgelerde programın uygulanmasının güç olduğunu, öğrencinin buldukları çevrenin süreci etkilediğinin ve bazı sıkıntılar yaşandığına dikkat çekmişlerdir.

Yapıcı ve Demirdelen'in (2007) araştırmalarında, öğretmenler %70 oranında etkinliklerin yapılması için ders saatlerinin yetersizliği; %39 oranında programın kırsal kesim ve kentlerin geri kalmış gecekondü bölgelerinde uygulanmasının zor olduğu; %30 oranında programı Türkiye'nin genelinde standart olarak uygulamanın çok zor olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları tutarlılık göstermektedir.

Uygun ve Genç'in (2008), araştırmalarına göre, öğretmenlerin yaklaşık %40'ı etkinlikler için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ve etkinliklerin yapılmasında araç gereç eksikliği yaşandığını belirtmişlerdir.

#### **f ) 2005 Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Açısından:**

Ölçme ve değerlendirme açısından programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 21'de verilmiştir.

**Çizelge 21. Ölçme ve Değerlendirme Açısından Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Değerlendirmede çeşitlilik var, uygun	5	Değerlendirmede çeşitlilik var, uygun	6

Öz değerlendirme çok önemli	3	Öğrenci bütün olarak değerlendiriliyor	4
Öğrenci proje ve performansla yaparak yaşayarak öğreniyor	2	Sınıf içi performans, süreç değerlendiriliyor	2
Çocuk bütün olarak değerlendiriliyor	1	Öz değerlendirme çok önemli	2
Akran değerlendirme işlevsel	1	Öğrencinin benliğini güçlendiriyor	1
Sınıf içi performans, süreç değerlendiriliyor	1	Farklı bakış açıları için proje ve performans ödevleri gerekli	1
Ayrıntılı değerlendirme yapıyor	1	Kitaplara bağlı kalmıyoruz	1
Öğrencilerin hepsine söz hakkı vermek gerekiyor	1	Öğrenci gelişimi sürekli gözlemleniyor	1
Öğrenciler sınava girme kaygısı yaşamıyor	1	İki yıldır değerlendirme süreci daha anlaşılır	1
Öğrenciye kalıcı yaşantılar sağlıyor	1		

Çizelge 21'e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, 2005 programının ölçme ve değerlendirme anlayışının güçlü yönlerine ilişkin olarak değerlendirme sürecinde çeşitlilik olduğu, öz değerlendirmenin çok önemli olduğu, proje ve performansların öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı verdiği, öğrencinin bütün olarak değerlendirildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen (MK<sub>4</sub>), programda ayrıntılı değerlendirme yapıldığını belirtmiştir:

“Ölçme değerlendirme benim görebildiğim kadarıyla şu an bizim yaptığımız sınavlarda, çoktan seçmeli, açık uçlu sorular, doğru yanlış... Bu yöntemlerin hepsini uyguluyoruz sınavlarımızda. Daha önceki sistemde yapılan sınavlarda bu kadar ayrıntıya bakmadan genel başarıya bakılarak biraz daha yüzeyseldi. Şimdi değerlendirme biraz daha farklı, analizine girerek daha doğrusu.”

Öğretmen (MK<sub>13</sub>):

“Doğru yanlış soruları, çoktan seçmeli sorular, seçenekli sorular, 3-4 soruda öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri sorular. Karma yaptığımız zaman bu soru çeşidiyle değerlendirmeyi olumlu görüyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen (MK<sub>15</sub>), değerlendirmede öğrencinin bir bütün olarak ele alındığının altını çizmiştir:

“Ölçme ve değerlendirme daha önce evet hayıra yönelik veya çoktan seçmeli sorularla değerlendiriliyordu veya klasik sorular soruluyordu, çocukların evlerinde ne varsa onlar aktarılıyordu. Yeni yöntem öyle değil yeni yöntemde çocukların sınıf içi becerileri hele bu performans ve projelerle de desteklenerek veya el becerileri onlar komple bir bütün olarak ele alınarak çocukların becerileri ölçme ve

değerlendirmeye tabii tutuluyor. Yani ezbersel becerileri değil eskiden sadece ezbersel becerileri, kâğıda aktardığı ne ise onunla değerlendiriliyordu çocuk. Yeni program tam bir değerlendirme yaparsanız çocukların becerilerini değerlendiren bir program diye düşünüyorum. Yapılması gerekiyor.”

Öğretmen (MK<sub>2</sub>), öz değerlendirmenin önemli olduğunu vurgulamıştır:

“... Ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanması lazım. Özellikle öz değerlendirme çok önemli. Çünkü öz değerlendirmelerde çocuklar kendilerini değerlendiriyorlar yani çocuk psikolojisinde başkalarının çocuk hakkında görüş bildirmesi çocukların pek hoşuna gitmez ama kendi kendilerini değerlendirdiklerinde bakıyorlar, ben şunu yapabiliyor muyum? Bunu yapabiliyor muyum? Kendilerini eleştirdikleri zaman sıkıntı olmuyor.”

Öğretmen (MK<sub>11</sub>) ise:

“Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi güzel. Öğrenci kendi eksikliklerini görüyor, kendi eksik bulduğu konuları gidermeye çalışıyor veya öğretmen rehberliğinde gidebiliyor. O yönleriyle güzel...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin 2005 programında yer alan ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde çeşitlilik olduğu, öğrencinin bütün olarak değerlendirildiği, sürecin değerlendirildiği, öz değerlendirmenin çok önemli olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmen (YK<sub>14</sub>), öğrencinin çok yönlü değerlendirildiğini, öğrenci gelişiminin günlük, haftalık, aylık takip edilebildiğini belirtmiştir:

“Program öğrencinin her yönden değerlendirilmesini içeriyor, ders ders olarak düşündüğümüzde bile her ders için çok yönlü değerlendirme kapsamlılık içeren bir program. Bu bana göre çok güzel bir şey. Niçin? Çok sayıda formumuz var. Bu formlar bizi aslında bir noktada yönlendiriyor, onları doldurduğumuzda öğrencinin günlük, haftalık, aylık gelişim takibini de yapabiliyoruz. Bu yönden benim için özellikle Türkçe, Matematik, Hayat bilgisi derslerinde çok çok yararlı oluyor, bana öğrenci hakkında bilgi veriyor, beni öğrenci hakkında yönlendiriyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmen (YK<sub>4</sub>), programda öğrencinin çok yönlü değerlendirildiğinin altını çizmiştir:

“Kitap sonundaki bireysel değerlendirmeler, akran değerlendirmeleri, grup.. Bunlarda eskiye nazaran bir azaltmaya gidildi, bu iyi. Onun dışında çeşitli şekillerde öğrencinin kendisini, öğretmenin öğrenciyi, öğrencinin arkadaşını ya da grup içinde birbirlerini vs. değişik yönlerden birbirlerini ölçme değerlendirmenin çok yönlü yapılması açısından iyi. Proje ve performans ödevleri var bunların dışında. Bunlarda öğrenciyi araştırmaya, daha nitelikli, daha kendisini geliştirici ödevler yapmasına sebep olduğu için benliğini daha güçlendiren ödevler diyebiliriz.”

Öğretmen (YK<sub>10</sub>), sürecin değerlendirildiğini belirtmiştir:

“... Bizim için şu anda değerlendirme için kolay yanı. Sürecin çok önemi var. Süreç iyi olduğu zaman çocuğun değerlendirmesi de kolay oluyor. Okuma yazma durumuna bakarak çocuğu değerlendirme imkânı buluyoruz. Sınav yok yani. Sınıf içi performans öncelikli bizim için. Daha önceki programda da bu böyleydi benim için. Şu anda da aynı. Sınıf içi performans benim için değerlendirmede önşart.”

Öğretmen (YK<sub>13</sub>), programda öğrencinin her yönüyle değerlendirildiğini söylemiştir:

“Her yönüyle incelemeye çalışıyorlar bence öğrenciyi. Olumlu ama öğretmenin işi çok oluyor diyebilirim aslında...”

Öğretmen (YK<sub>15</sub>), sürecin değerlendirildiğini, öz değerlendirme sayesinde öğrencinin kendisini değerlendirebildiğini ifade etmiştir:

“Sağlıklı buluyorum. Çünkü süreç değerlendirme kısmı özellikle çocukların kendi kendilerini değerlendirmeleri açısından önemli. Çocukların kendi kendilerinin öz değerlendirmelerini yapmaları açısından çok önemli. Yani öğrenci kendindeki eksiki görebiliyor. Öğrencinin kendini ifade etmesini de kolaylaştırıyor diye düşünüyorum.”

Öğretmenlerin 2005 programında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, her iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin, değerlendirme sürecinde çeşitli yöntem tekniklerin kullanıldığı, öz değerlendirmenin çok önemli olduğu, öğretim sürecinin değerlendirildiği, öğrencinin bütün olarak değerlendirildiği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Meydan ve Öztürk (2008), yapmış oldukları araştırmada öğretmenler yeni programların getirdiği ölçme değerlendirme yaklaşımının, sürecin değerlendirilmesi, performans ve proje ödevleri, öğrenci ürün dosyası, akran

değerlendirme formu, öz değerlendirme formu gibi yenilikler getirdiğini, bu yeniliklerle değerlendirmenin daha olumlu yapıldığını belirtmiştir.

Yapıcı ve Demirdelen'in (2007), araştırmaları sonucunda öğretmenler %74 oranında öğrencilerin bütün olarak değerlendirilmesini olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme açısından programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 22'de verilmiştir.

**Çizelge 22. Ölçme ve Değerlendirme Açısından Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Değerlendirmede zaman yetmiyor	6	Çok fazla değerlendirme formu var	7
Çok fazla değerlendirme formu var	5	Değerlendirmede zaman yetmiyor	5
Kırtasiyecilik yaratıyor	5	Proje ve performans ödevlerini az sayıda öğrenci yapıyor	5
Proje ve performans ödevlerini az sayıda öğrenci yapıyor	4	Sorun yok	4
Çevredeki imkanlar yetersiz	3	Her dersten proje, performans ödevi olması sıkıntı yaratıyor	2
Sorun yok	3	Yapılandırmacı değerlendirme yöntemleri mevcut sınav sistemiyle örtüşmüyor	2
Yapılandırmacı değerlendirme yöntemleri mevcut sınav sistemiyle örtüşmüyor	2	Öğretmenin değerlendirme sürecine ilişkin bilgilendirilmeye ihtiyacı var	2
Formlar maddi külfet getiriyor	2	Bazı öğrenciler proje, performans ödevlerini, yönergeleri anlamıyor	2
Proje, performans ödevlerini veli yapıyor	2	Kırtasiyecilik yaratıyor	1
Değerlendirme formları ile tam bir ölçme yapılamıyor	1	Yatılı öğrenciler ödev konusunda veli desteği alamıyor	1
Bazı öğrenciler proje, performans ödevlerini, yönergeleri anlamıyor	1	Proje, performans ödevlerini veli yapıyor	1

Çizelge 22'ye göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin 2005 programında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem, tekniklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, ölçme değerlendirmenin öğretmenlerin zamanını aldığı, değerlendirme formlarının çok olduğu, kırtasiyecilik yarattığı, maddi külfet getirdiği, proje ve performans ödevlerinin



veli tarafından yapıldığı, değerlendirme yöntemlerinin mevcut sınav sistemiyle örtüşmediği şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmen (MK<sub>13</sub>), değerlendirme formlarının çok fazla olması nedeniyle değerlendirme sürecinde zaman yetersizliği yaşandığını belirtmiştir:

“Değerlendirme formları var. Formlar bizim için çok yük oluyor. Çok kâğıt gidiyor, öğrencilerinde bizimde bayağı bir zamanını alıyor...”

Bir öğretmen (MK<sub>2</sub>), ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Ölçme değerlendirmede, uygulamada biraz sıkıntı oluyor. Neden sıkıntı olduğunu şöyle söyleyeyim. Biraz fazla kaynak, fotokopi gerekiyor, çoğaltmak gerekiyor. Bu konuda biraz zor oluyor ama ölçme değerlendirmede çeşitler var, eğitim sırasında hemen yapılan ölçme değerlendirme var, en sonda yapılan ölçme değerlendirmeler var, çocukların kendi öz değerlendirmeleri var bunlar yeri geldikçe yapılmalı, uygun görüyorum ben ama bazen ölçme değerlendirme yaparken süre sıkıntısı olabiliyor.”

Öğretmen (MK<sub>10</sub>), programda her dersle ilgili form doldurmak gerektiği, bu durumun zaman sıkıntısı yarattığı, maddi külfet getirdiği, kırtasiyecilik oluşturduğunu vurgulamıştır:

“Ölçme değerlendirme derken müfettişler bizi teftişe ya da rehberliğe geliyorlar. Kazanımların kazanılıp kazanılmadığına dair her dersle ilgili form doldurmamız gerekiyor. Bu bize külfet oluyor. Bir saat israfı, iki maddi olarak israf. Hatta biz zümrelerimizde de toplantıda karar alıyoruz. Sadece uygun olan, yapılması gereken aslında hepsi de uygun, uygunsuz demiyorum ama külfet olduğu için 40 öğrenci düşünsenize her öğrenci için 2şer 3er tane her kazanım için çektiriyoruz. Bu bize maddi manevi zarar veriyor. Vaktimizi de alıyor. Hepsini yaparsak zamanımız yok. Zaman sıkıntımız var, maddi sıkıntımız oluyor. Kâğıt israfı bir de.”

Öğretmen (MK<sub>5</sub>), değerlendirme formları ile tam bir ölçme yapılamadığını, önceki değerlendirme yöntemlerinden yararlanmak zorunda kaldığını, bazı öğrencilerin yönergeleri anlayamadığını, formlarla değerlendirmede zaman sıkıntısı yaşandığını söylemiştir:

“Çocuğun kendini değerlendirmesi var, öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi var ya da arkadaş değerlendirmeleri var. Bunlar öğrencinin tam

kazanımı kazanıp kazanmadığına dair bilgi vermiyor. Tam bir ölçme yapamıyoruz bunlarla. Mecbur biz yine konuyla ilgili testlere yönelik ya da kazanımların yer aldığı sorulara yönelik ölçmeler yapabiliyoruz. Kitabın arkasındaki ya da kılavuz kitaptaki değerlendirmeler, arkadaş değerlendirmesi, kendini değerlendirme.. Çocuk sadece evet-hayır kafasına göre işaretleyip getirdi, yani tam anlamlı olarak onu özümsemedi. Zaman yeterli olmuyor başta. Bir de çocuklar arasında bireysel farklılık olduğu için çocukların bazıları tam anlayabiliyor ne yapacağını bazıları ise işaretlemiş olmak için işaretliyor.”

Öğretmen (MK<sub>1</sub>), programın mevcut sınav (SBS) sistemiyle uyuşmadığını belirtmiştir:

“Şu an öğrenci seçmeyle ne kadar örtüşüyor yeni müfredatın ölçme değerlendirme yöntemleri bilemiyorum. Biz şu an öğrencilerimizi okullara yerleştirirken birçok sınav yapıyoruz. Bu sınavlarda soru yanıt şeklinde. Burada da bir tutarsızlık görüyorum ben. Tamam, bu yapılandırmacı eğitimin ölçme değerlendirme yöntemleri güzel, ama bu öğrenci seçmelerindeki sınav sisteminde daha farklı bir şeyler yapmamız gerekiyor. Biz kendimizle çelişiyoruz. Evet, çok seri bir eğitim öğretim, öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli, öğrencinin aldığı bilgiyi yapılandırması, kendi içinde özümsemesi gerektiğini düşünüyoruz. Ama yine öğrencilerimizi biz sınavla seçiyoruz. Örtüşmediğini düşünüyorum.”

Öğretmen (MK<sub>6</sub>), çevredeki yetersizliklerin sıkıntı yarattığını, proje-performans ödevlerini yapan öğrenci sayısının az olduğunu vurgulamıştır:

“Genel olarak uygulanırsa güzel olacağını düşünüyorum ama çevredeki imkânların yetersizliği falan.. Çocuğa mesela bir proje veya performans ödevi verdiğinizde bunu tam yapan öğrenci az oluyor ben daha genelinin güzel şeyler yapıp getirmesini isterken çocuğun araştırma yapacağı alan yok. Hepsinin evinde internet yok, aile tam işin bilincinde değil belki...”

Öğretmen (MK<sub>7</sub>), proje, performans ödevlerini yapan öğrenci sayısının az olduğunu belirtmiş, proje ve performans ödevlerinin veli tarafından yapıldığını ifade etmiştir:

“Ölçme ve değerlendirmede velinin objektif olmasını isterim. Mesela bir projeyi veli kendisi hazırlıyor. Çocuk hazırlamış gibi biraz sağından, solundan hata gösteriyor. Çocuğunu benimseyemiyor yani veli...”

Öğretmen (MK<sub>11</sub>), eğitim sistemi ve mevcut sınav sisteminin uyuşmadığının, proje, performans ödevlerini yapan öğrenci sayısının az olduğunun altını çizmiştir:

“Eğitim seviyesi yeterli olan veli öğrenciye gerekli desteği sağlayabiliyor. Yeterli desteği almamışsa yardımcı olamıyor ya da ödevi kendi yapma yoluna gidebiliyor. Bu çocuğa yardımcı olma değil de çocuğu sorumluluktan kurtarma. Aslında ona iyilik etmiyor. Ama ben problemin eğitim sistemi ile sınav sisteminin bağdaşmamasında görüyorum. Velinin kaygısı da o. Hep aynı noktaya çıkıyoruz. Daha fazla soru çözülmesi gerektiği, daha fazla konu anlatılması konusu iletiliyor bana velilerimizden. Ben de kendilerine hak veriyorum, ben de bir veliyim.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin 2005 programında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem, tekniklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin, değerlendirme formlarının çok fazla olduğu, ölçme değerlendirmenin öğretmenlerin zamanını aldığı, proje ve performans ödevlerinin veli tarafından yapıldığı, her dersten proje ve performans ödevi olmasının sıkıntı oluşturduğu, değerlendirme yöntemlerinin mevcut sınav sistemiyle örtüşmediği, öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi eksikliği olduğu şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmen (YK<sub>13</sub>), değerlendirme formlarının çok fazla olduğunu, zaman sıkıntısı yaşandığını belirtmiştir:

“Ölçme değerlendirmede formları dolduruyoruz, yalnız biraz aşırıya kaçmış ölçme değerlendirme formları. Bizden istenildiğinde de hepsi isteniyor bir şekilde. Bütün formları dolduramıyoruz açıkçası. Bir de ölçme değerlendirmeye aşırı önem verilmiş gibi. Zamanını da alıyor öğretmenin. Ben sonuçta sınıf ortamında zaten ölçme değerlendirmemi yapıyorum, hangi öğrencim ne kadar anladı biliyorum.”

Öğretmen (YK<sub>8</sub>), görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Daha önceki sistemde bu sistemdeki gibi birçok kriter yoktu. Fakat bu sistemde çok fazla kriter olduğunu, çok fazla yönden öğrenciden değerlendirme almak zorunda kaldığımızı düşünüyorum. Bu konuyla ilgili sistemde çok fazla beklenti var. Bu beklentinin de karşılanabileceğini düşünmüyorum. En ufak bir konu işlemişiz hemen konunun ardından bununla ilgili bir değerlendirme yapmamız istenecek düzeyde bir sistem. Dediğim gibi biz mevcut şeyi öğrenciye kazandıramamışken üzerine hemen değerlendirmeye gitmek zor oluyor. Çok fazla değerlendirme formu var. Kitaplardaki o değerlendirme şeylerini bir araya toplasak zaten sene biter. Bir sürü değerlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme, o değerlendirme, bu değerlendirme bir sürü değerlendirmenin içinden çıkamıyoruz.”

Öğretmen (YK<sub>5</sub>), formlarla değerlendirmenin kırtasiyecilik oluşturduğunu vurgulamıştır:

“Bize getirdiği çok fotokopi, biraz onları değerlendirirken zorlanıyoruz yani. Kırtasiye yükü fazla.”

Öğretmen (YK<sub>15</sub>), bazı değerlendirme formlarının gereksiz olduğunu söylemiştir:

“Öğrenciler için de işlevsel olduğunu düşünüyorum ama bazı nasıl söyleyeyim gereksiz yönleri de var. Şöyle; bizim doldurduğumuz bazı formlar oluyor. Zaten öğretmen öğrencileri tek tek zihninde yapılandırabiliyor. Yani şu şu şu özelliklere sahip ya da şunu iyi yapabiliyor şunu yapamıyor diye. O formların biraz gereksiz olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmen (YK<sub>1</sub>), performans ödevleri üzerinde durmuş, 1-2-3. sınıfta öğrencilerin performans ödevlerini yapmakta zorlandıklarını belirtmiştir:

“Önceden dönem ödevleri vardı, hatta onunla ilgili espriler vardı dönem ödevi veririm bir daha da kimseyi görmem gibi, bu biraz ona doğru gidiyor. Şimdi her dersten performans ödevi yapıyorsun. En az bir tane yapmak zorundasın. Böyle bir zorunluluk var. Dürüst konuşmak gerekiyorsa bana da zorluk oluyor. Neden? Şimdi bir ödev veriyorsun, yapıyorlar getiriyorlar ki yapamıyorlar, hepsi yapamıyor. Yönergeleri falan var ya onların gönderdik evlerine şimdi kendileri bir şey anlamıyor zaten en azından 1-2-3. sınıfta bunların kaldırılması gerekiyor ya da hafifletilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü babası, annesi alıyor o da bakıyor bir şey anlamıyor gelip bana soruyor anlatıyorum sonra bir bakıyorum ki bir çocuğun yaptığı ödevle diğerinin ki aynı. Mesela internetten bir şey çıkarıp getiriyor, herkes aynı şeyi çıkarmış ve hiç alakası yok. Biri yanlış yapmış diğerleri de ondan bakmış yanlış yapmış. Anlamadıkları için ama basit şeyler aslında.”

Öğretmen (YK<sub>2</sub>), eğitim sistemi ile sınav sistemi arasında uyumsuzluk olduğunu, uygulamada yılsonu değerlendirmenin dikkate alındığını, eğitim çalışanlarına ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin gerekli bilgilendirmenin yapılmadığını belirtmiştir:

“Değerlendirme sınavlara göre oluyor, genel merkezi sınavlara göre, çocuk sınıfta gerçekten o kazanımı almış mı, almamış mı? Öğretmen bunu gözlemlemiş ama doğru mu, yanlış mı? Bunun bir ölçme değerlendirmesi pek yapılmıyor hep yılsonu kriterler göz önüne alınıyor. Maalesef öyle oluyor. Mesela çocuğa bir proje ödevi veriyorsun bakıyorsunuz çocukta o kadar ilginç bir şey ortaya çıkıyor ki. Geçen yıl bir öğrenci robot tarzında çöp tenekesi tasarlamış, kâğıda çizmiş. Bu bir projedir benim gözümde. Sonuçta yeni bir icat ortaya koymaya çalışıyor. Kâğıda da az çok çizmiş, maketini de az çok yapmış. Çocuk onu kazanmıştır benim gözümde. Ama bunu gösterdiğiniz zaman bu çocuğun başarısını göstermiyor diyorlar. O çocuk farklıdır benim gözümde. Bilgi olarak eksiği olan bir çocuk belki yetenek olarak süper. Düşünüyör mesela ben sporda ne yapabilirim diyor, resimde aynı şekilde öyle farklı bir resim çizmiş ki ben çizemiyorum şu an. Çünkü bakış boyutu farklı. Bu noktada performans ve projeler gerekli. Ancak, biz artık öyle bir mantığa da

büründük. Bu konuda gerekli bilgilendirmenin de yapılmadığına inanıyorum ben. Performans ve projeler gerçek anlamıyla eğitim çalışanlarına anlatılmadı. Dendi ki bilgileri internetten bulun, bu konuda CD'ler var bakın. Bu konuda uzman olan kişiler anlatabilmiş olsaydı, daha farklı çalışmalar ortaya çıkardı.”

Öğretmen (YK<sub>6</sub>), programın değerlendirme sürecini yoğun bulduğunu, her dersten proje, her üniteye performans ödevi olmasının bazı öğrenciler için sıkıntı yarattığını vurgulamıştır:

“Şimdi yazılı sınavların haricinde performans ödevleri var, kendini değerlendirmeler var, onların yanında proje ödevleri var. Diğer arkadaşlarla da görüşüyoruz yoğun bir program yani. Şimdi yoğun olduğu zaman daha iyi, üst seviyedeki öğrenciler sıkılmadan hoşlanarak yapıyorlar. Ama diğer öğrenciler için bu bazen bir eziyet haline de gelebiliyor. Mesela her dersten aşağı yukarı bir proje almak zorundalar, hatta her üniteye bir performans ödevi getirmesi gerekiyor, bu bazen alt seviyedeki öğrencilerde sıkıntı yaratabiliyor.”

Öğretmen (YK<sub>3</sub>), proje, performans ödevlerini az sayıda öğrencinin yapabildiğini, kaynak bulamama, yönergelerin bazı öğrenciler tarafından anlaşılamadığının altını çizmiştir:

“Öğrencilerde proje, performans ödevlerini zamanında getirmeme, kaynak bulamama gibi sıkıntılar oluyor, bazen tam olarak algılayamıyorlar, çok açık bir şekilde anlatsanız da bazen seviyelerine uymuyor çünkü öğrencilerin yapısı farklı, sosyo ekonomik açıdan düşük olduğu için sorun yaşıyor.”

Öğretmenlerin 2005 programında yer alan ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, değerlendirme formlarının fazlalığından ve zaman almasından, kırtasiyecilik oluşturduğu ve maddi külfet getirdiğinden bahsettikleri görülmektedir. Öğretmenler ayrıca proje ve performans ödevlerinin az sayıda öğrenci tarafından yapıldığını; bu durumun bazı öğrencilerin proje, performans ödevleri ve yönergeleri anlayamamaları, bazı imkânsızlıklar nedeniyle kaynaklara ulaşmada güçlük yaşamaları, verilen proje ve performans ödevlerinin veliler tarafından yapılmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Programda yer alan ölçme değerlendirme süreci ile mevcut sınav sisteminin uyuşmadığı yine öğretmenler tarafından belirtilen görüşler arasındadır.

Eğitimde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle ölçme değerlendirme anlayışı da değişmiştir. Yeni ölçme değerlendirme

süreci gözlem formları, görüşmeler, performans ödevleri, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, grup değerlendirme formları, proje değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), kavram haritaları, açık uçlu sorular, tutum ölçekleri gibi ölçme değerlendirme araçlarını içermektedir. Öğretmenlerin 2005 programında yer alan ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin olumsuz görüşlerini; alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin bilgi eksikliği, ölçme değerlendirme formlarının sayıca çok olması ve formların hazırlanıp çoğaltılmasının maddi açıdan sıkıntı yaratması, ders yüklerinin fazlalığı nedeniyle zaman sıkıntısı yaşamaları, okulların fiziki alt yapılarının, teknik donanımlarının yetersiz olması, velinin ölçme değerlendirme uygulamaları konusunda bilgisiz olması, çevre şartları gibi nedenlere dayandırdıkları görülmektedir.

Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007), araştırmalarının sonucuna göre öğretmenler kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli görmektedirler. Hiç yeterli bulunmayan yöntemlerin başında öğrenci değerlendirmesine dayalı yöntemler gelmektedir. Öğretmenlerin yarısı ölçme yöntemlerini kullanmada sorunla karşılaşmamaktadırlar. Karşılaşanlar ise, daha çok sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliğini ve hazırlanmasının zorluğunu sorun olarak görmektedirler.

Yapıcı ve Demirdelen'in (2007), yapmış oldukları araştırmada öğretmenler, ölçme değerlendirmenin çok zaman aldığını (%87), gözlem ve değerlendirme formlarının fazla olduğunu (%83), ölçme değerlendirme ile ilgili daha fazla hizmet içi eğitim gerektiğini (%70), program etkinliğe ağırlık verdiği için merkezi sınavlarda başarının düştüğünü (%83) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %83'ünün eski ölçme değerlendirme sürecine devam ettikleri tespit edilmiştir.

Meydan ve Öztürk'ün (2008), araştırmalarının sonucuna göre, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin başında değerlendirme formlarının fazla olması, ev ödevlerinin fazla olması, ders saatlerinin yetersizliği, verilen proje ve performans ödevlerini ailelerin yapısı, çevre şartlarının

değerlendirme etkinliklerini etkilediği, öğrencilerin verilen görevleri zamanında yapmaması gelmektedir.

Güven (2008), yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin, yeni programların getirdiği alternatif ölçme araçlarının (öz değerlendirme, akran değerlendirme, araştırma kâğıtları, proje çalışması, gözlem formları vs.) uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda bilgi eksikliği olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Birinci alt amaca ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; her iki okul türünde görevli sınıf öğretmenleri ilköğretimde program değişikliğini gerekli bulmakta ve bu konuda ortak görüşe sahiptirler. Programın öğrenci merkezli olması, öğretmenin rehber rolünde olması, yapılandırmacı yaklaşımı esas alması, günlük yaşamla bağlantılı etkinliklerle derslerin zenginleştirilmesi; kazanım sayısının azlığı, kazanımların günlük yaşama daha kolay geçirilebilecek ve birbirini destekler nitelikte olduğu; temaların güncel olduğu ve günlük yaşamla birebir örtüştüğü, konuların eskiye oranla sadeleştirildiği, içeriğin kazanımları gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu öğretmenler tarafından programın güçlü yönleri olarak belirtilmiştir. Öğretmenler ayrıca öğretme-öğrenme sürecinde yaparak yaşayarak öğrenmenin kullanılması ve etkinliklerin dersi pekiştirmesi, derslerin eğlenceli, zevkli, aktif geçmesi; değerlendirme sürecinde çeşitli yöntem tekniklerin kullanıldığı, öz değerlendirmenin çok önemli olduğu, öğretim sürecinin değerlendirildiği, öğrencinin bütün olarak değerlendirildiği yönünde ortak görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler programın zayıf yönleri olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığını, öğrencinin hazırcılığa yöneldiğini vurgulamışlar, her iki okul türünde görev yapan öğretmenler, 2005 programında altı çizilerek belirtilen öğrencilere kazandırılacak ortak becerilere ilişkin düşük oranda olumlu görüş belirtmişlerdir. Merkez ilköğretim okullarında görevli öğretmenler programda yer alan kazanım sayısının fazla olduğunun, sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda kazanımları gözlemekte sıkıntı yaşandığının; YİBO öğretmenleri

ise, YİBO'larda kazanımları gerçekleştirmenin zor olduğunun altını çizmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu ara disiplin kazanımlarının kavramsal kullanımına ilişkin açıklamaya ihtiyaç duymaktadırlar. Her iki okul türünde görevli öğretmenler ders kitaplarında konulara yeterince yer verilmediğini, bilgi eksikliği olduğunu, bu nedenle kaynak kitaplara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler bazı imkânsızlıklar nedeniyle her öğrencinin bilgiye ulaşamadığı, etkinlikleri yapmak için sürenin yetmediği, öğretim sürecinde araç gereç, materyal eksikliği yaşandığı, öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları konusunda benzer görüşe sahiptir. Öğretmen görüşleri değerlendirme formlarının fazla olduğu ve zaman aldığı, kırtasiyecilik oluşturduğu ve maddi külfet getirdiği, proje ve performans ödevlerinin az sayıda öğrenci tarafından yapıldığı; bu durumun bazı öğrencilerin proje, performans ödevleri ve yönergeleri anlayamamaları, bazı imkânsızlıklar nedeniyle kaynaklara ulaşmada güçlük yaşamaları, verilen proje ve performans ödevlerinin veliler tarafından yapılmasından kaynaklandığı, programda yer alan ölçme değerlendirme süreci ile mevcut sınav sisteminin uyuşmadığı konusunda da benzerlik göstermektedir.

## **İkinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumlar**

**Alt Amaç 2.** İlköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarını benimseme durumları nasıldır?

Görüşme formunda yer alan 5. soruya ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı aşağıda çizelgeler halinde verilmiştir.

**Soru 5: İlköğretim programlarının uygulamadaki durumunu gerekçelerinizle değerlendirir misiniz?**

Öğretmenlerin programın başarılı yönlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 23'de verilmiştir.



**Çizelge 23. Öğretmenlerin Programın Başarılı Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci aktif	7	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci aktif	6
Program her yönüyle başarılı	3	Program her yönüyle başarılı	2
Öğretim yöntem ve teknikleri güzel	3	Kazanımlar işlevsel	2
Program öğrenci seviyesine uygun	2	Proje ve performans ödevleri etkili	1
Kazanımlar işlevsel	1	Etkinlikler güzel	1
Ders kitapları ilgi çekici	1	Çocuk çok yönlü geliyor	1
Ölçme değerlendirme yöntemleri güzel	1	Eğitim öğretim bir arada veriliyor	1
		El yazısı uygulaması güzel	1
		Ders kitapları ilgi çekici	1

Çizelge 23'e göre, merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olması, kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler açısından 2005 programını başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen (MK<sub>15</sub>), bazı aksaklıklar yaşandığını, ancak programı genel olarak başarılı bulunduğunu şöyle belirtmiştir:

“Öğretmenlerde şu anda uygulama aşamasında birtakım aksaklıklar yaşıyor. İster sınıfın öğrenme ortamı açısından olsun, ister çevresel koşullar açısından olsun tabii ki bir takım aksaklıklar var, ama ilk yıllara göre yeni program gün geçtikçe daha bir oturmuş vaziyete geliyor. Öğrenciler artık kendisinin yapması gerektiğinin bilincine vardı. İstese de istemese de öğrenciler artık mutlaka bir şeyleri yaparsa istediği şekilde sınıfı geçebileceği, istediği notu alabileceğinin farkına vardı. Yavaş yavaş oturuyor yani.”

Öğretmen (MK<sub>3</sub>), programı her yönüyle başarılı bulunduğunu belirtmiştir:

*“Vallahi ben başarısız yön bulamıyorum.”*

Öğretmen (YK<sub>2</sub>), süreçte öğrencinin aktif olduğunu söylemiştir:

“Uygulamada başarılı yönleri var, öğrenci aktif halde. En azından sınıfta sürekli öğretmen ayakta durup anlatmıyor. Yapın, edin, bunu çalışın, ezberleyin yerine çocuk da biraz kendini işe vurmuş durumda, biraz sorumluluğu üstlenmeye başladı.”

Öğretmen (YK<sub>10</sub>), programın her açıdan başarılı olduğunu, programın en önemli öğesinin öğretmen olduğunun altını çizmiştir:

“Bu program çok faydalı bir program olmasına rağmen öğretmen kılavuz kitabı derste inceliyorsa, süreci nasıl idare edeceğini akşam evde değil de derste inceliyorsa öğrenciler çok zeki de, başarılı da olsa kesinlikle hiçbir programın başarılı olacağına inanmıyorum. Bu programın eksik yönlerini öğretmen kendisi oluşturuyor. Eğitim öğretim süreci sadece 9-15 arası dilim değil bizim için öğretmen, öğrenciler için. Biz nasıl öğrencilere ödev veriyorsak öğretmenlerin de akşam eve gittiğinde yapacakları ödevler var. Eğitim programının eksikliğini öğretmenler ortaya çıkarıyor. Ben size programda somut olarak şu eksiklik var diyemem ancak iyi yönlerini görüşmenin başından beri söylüyorum. Bu iyi yanlarını geliştirmek de eksik yanlarını ortaya çıkarmak veya eksiklikler ortaya çıkarmak da öğretmenlerin elinde. Bu açıdan ben programın eksik bir yanı olduğuna inanmıyorum.”

Öğretmenlerin programın başarısının nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 24’de verilmiştir.

**Çizelge 24. Öğretmenlerin Programın Başarısının Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Öğrenci merkezli öğrenme anlayışı	6	Öğrenci merkezli öğrenme anlayışı	7
Öğrenci kendini daha rahat ifade ediyor	4	Kazanımlar ulaşılabilir	3
Öğrenci hayatı öğreniyor	2	Öğrenci keşfediyor	3
Etkinlikler hazır veriliyor	2	Öğrenci hayatı öğreniyor	2
Yöntem teknikler uygulanabilir	2	Bilgi daha kalıcı oluyor	2
Öğrenci keşfediyor	1	Öğrenci yaparak yaşayarak öğreniyor	2
Öğrenci zevk alarak öğreniyor	1	Bireyselliğe önem veriyor	1
Öğrenci ezbercilikten kurtuluyor	1	Ders kitapları somut	1
Öğrenci yaparak yaşayarak öğreniyor	1	Çalışma kitapları yardımcı oluyor	1
Kazanımlar, konular öğrenilebilir	1	Öğrenci güzel yazı yazıyor	1
Ara disiplin kazanımları farkındalık yaratıyor	1	Ara disiplin kazanımları farkındalık yaratıyor	1

Çizelge 24’e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, 2005 programını başarılı bulma nedenlerini programın öğrenci merkezli olduğu, öğrencinin kendini daha rahat ifade edebildiği, programın

günlük hayatla bağlantılı olduğu, etkinliklerin hazır verildiği, yöntem tekniklerin uygulanabilir olduğu şeklinde belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan bir öğretmen (MK<sub>3</sub>), programın başarısının nedenlerine ilişkin görüşünü şu sözlerle belirtmiştir:

“Öğrenci daha aktif oluyor, etkinlikler hazır olarak elimize geliyor, birtakım ara disiplin kazanımlarıyla çocuklara davranışlar da kazandırabiliyoruz. Daha öncekinden farklı. Öğretmen merkezinden çıkıp öğrenci merkezine program döndü. Daha rahat kendini ifade edebilen çocuklar ortaya çıktı.”

Öğretmen (MK<sub>6</sub>), bilgiye öğrencinin kendisinin ulaştığını vurgulamıştır:

“Mesela bir konu işlendiğinde çocuklar daha fazla çıkarımlarda bulunabiliyorlar, çok fazla bir şey söylemeden kendisi ulaşıyor bilgiye. Sadece yol gösterici olmaya başladık. Çocuk bilgiye kendisi ulaşıyor. O açıdan güzel.”

Öğretmen (MK<sub>8</sub>):

“Örneğin yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini uyguladığımız için çocuklara eski programda bir matematik konusunu kareyi tanıtırken çocuklar dörtkenarı birbirine eşit dört köşesi olan bir şekil olarak tanıtıyorduk ama bu programda çocuk bizzat kareyi kendi oluşturabiliyor. Programın daha çok içine girebiliyor. Öğrenci ezbercilikten kurtuldu.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin 2005 programını başarılı bulma nedenlerine bakıldığında; programın öğrenci merkezli olması, öğrencinin keşfederek, yaparak yaşayarak öğrenmesi, bilginin daha kalıcı olması, programın günlük hayatla bağlantılı olması yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmen (YK<sub>6</sub>), programın başarısının nedenini şöyle ifade etmiştir:

“Öğrenci merkezli olması benim çok hoşuma gidiyor. Bu bir defa başarı benim için. Bunun da dezavantajları var. Ama olumlu yönleri öğrencilerimizin gerçekten ileride kendi hayatında, kendi ayakları üzerinde daha iyi durabilmeleri için güzel bir sistem olduğunu düşünüyorum ben.”

Öğretmen (YK<sub>4</sub>), programın başarısının nedenlerine ilişkin şu şekilde görüş belirtmiştir:

“Programın başarılı yönleri, tabii ki öğrencinin ön planda, aktif olması çok daha iyi, şunu biliyoruz ki ne kadar yaparak yaşayarak öğrenirsek o şey belleğimizde çok daha iyi kalacaktır. Bunu sağlıyor...”

Öğretmen (YK<sub>13</sub>) ise:

“Programın başarılı bulduğum yönleri, araştırma olması, öğrencilerin katılımıyla ders işlenmesi, öğrenci merkezli olması.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen (YK<sub>3</sub>), programın başarısının nedenlerini şöyle yansıtmıştır:

“Başarılı yönleri öğrenci merkezli olması doğal olarak. Öğrencinin kendini araştırmaya yönlendirmesi, hazır bilgiye ulaşmasını engellemesi, özellikle proje ve performans ödevlerinin olması öğrenciler açısından daha faydalı.”

Öğretmenlerin 2005 programının başarısının nedenlerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, merkez ilköğretim ve YİBO’larda görevli öğretmenler, programın öğrenci merkezli olması, günlük hayatla bağlantılı olması, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi nedeniyle programı başarılı bulduklarını belirtmişlerdir.

Tekbıyık ve Akdeniz’in (2008) yapmış oldukları araştırmaya göre, öğretmenler programı tanıdıkça başarısına inandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca programın öğrenci merkezli olması ve günlük hayatla bağlantılı olması öğretmenler tarafından başarıya inanma nedenleri olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlerin programın başarısız yönlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 25’de verilmiştir.

**Çizelge 25.Öğretmenlerin Programın Başarısız Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Ölçme değerlendirilmede eksik kısımlar var	5	Bireysel farklılıklar dikkate alınmıyor	4

İçerik zayıf, yetersiz	3	Etkinliklerin hepsini uygulayamıyoruz	3
Etkinliklerin hepsini uygulayamıyoruz	2	Ülke gerçekleri ile uyuşmuyor	3
Ülke gerçekleri ile uyuşmuyor	2	İçerik zayıf, yetersiz	2
Kazanımlar fazla	2	Ölçme değerlendirilmede eksik kısımlar var	2
Okuma yazma öğretim yöntemi	2	Okuma yazma öğretim yöntemi	2

Çizelge 25'e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme süreci, içerik açısından 2005 programını başarısız bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okuma yazma öğretme yöntemi, kazanımlar ve etkinlikler açısından da programın başarısız olduğunu, programın ülke gerçekleri ile uyuşmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmen (MK<sub>11</sub>), uygulamada programın ülke gerçekleri ile uyuşmadığını ifade etmiştir:

“Uygulanabilir ama ülkemizin gerçekleriyle uyuşmuyor. Bir Avrupa toplumu bunu uygular çünkü sosyal güvenceleri var. Benim kendi çocuklarım için de öğrencilerim için de aynı kaygıları yaşamak zorundayım. Çocuğumun iş bulabileceğini bilsem, ben şöyle düşünebilirim fen lisesini okumak zorunda değil çocuğum endüstri meslek lisesine de gidebilir. Ama iyi bir iş bulabilmesi için iyi bir okuldan mezun olması gerekiyor. İyi bir üniversitenin yolu iyi bir liseden geçiyor, iyi bir lise için de ilköğretimde çocuğun müfredat dışına çıkarılması gerekiyor. Böyle bir zorunluluk yok ama sistemden kaynaklanan bir zorunluluk var. Böyle olunca mevcut olan program yetersiz kalıyor. Şöyle söylesek daha uygun olur. Program çok güzel ama bizim ülkemiz gerçekleriyle uyuşmuyor diye düşünüyorum.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri, 2005 programının başarısız yönleri olarak programın bireysel farklılıkları dikkate almadığını, ülke gerçekleri ile uyuşmadığını, etkinliklerin yapılmasında sıkıntı yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca içerik kısmının zayıf olduğunu, ölçme ve değerlendirme süreci, okuma yazma öğretme yöntemi açısından da programı başarısız bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen (YK<sub>7</sub>), programda öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığını ve uygulama sürecin sıkıntı yaşandığını belirtmiştir:

“Bazı öğrencileri hem eğitip hem öğretirken bir kısmına öğretemiyorsunuz. Performans ödevi yapıyor. Mesela 3-5 kişi bir araya geliyor o grubun içine dahil olmuş oluyor. Grup çalışmalarında bir kere bu çok sıkıntı. Ne yaparsanız yapın

birkaç kişi o olaydan kaytarmış olabiliyor. Grup içinde rolünü yerine getirmeyebiliyor. Öyle bir sıkıntı var ya da çocuk çok fazla bilincinde olmayabiliyor. Onu gerçekten oyun zannediyor. Hani dedim ya aslında bilmeden öğreniyor ama her çocuk buna hazır olmuyor. Gerçekten onu oyun gibi oynayıp orada bırakıyor. Öğrenemeyebiliyor. Bazı öğrenciler disiplinli bir gidişi gerektiriyor. Çok yönlü desteklenmeyi istiyor. Program çok hızlı ilerlediği için bu programda tekrar dönüp bireysel olarak öğrenciye çok da fazla vakit ayıramıyorsunuz. Bir etkinlik bitiyor diğer yerde başka bir etkinlik yapıyorsunuz, okuma saatiniz oluyor, sürekli akan bir program var. Size çok fazla boşluk kalmıyor. Önceden bizim öğretmenlerimiz siz şurayı yazın derdi o arada diğer geri kalan öğrencilere vakit ayırırdı. Bu programda öyle bir şey yok. 40 dakika derste mutlaka öğrenciyle olmanız gerekiyor. Siz şurayı yazın, siz şu soruları hadi yapın diyemiyorsunuz bu programda. Bireysel ilgilenemediğiniz için de bu çocuklar biraz daha sıkıntı yaratabiliyor...”

Programın başarısına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, merkez ilköğretim ve YİBO'larda görevli öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci, içerik, okuma yazma öğretim yöntemi açısından programı başarısız buldukları, etkinliklerin yapılmasında sıkıntı yaşandığı, programın ülke gerçekleri ile uyuşmadığı yönünde benzer görüşler belirttikleri görülmüştür. Ancak YİBO öğretmenleri programın öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığını, bu nedenle süreçte sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir. Bu durumda programların kırsal kesimde uygulanabilmesi için bazı şartların (öğrenci, öğretmen vs.) dikkate alınması gerektiği düşünülebilir.

Öğretmenlerin programın başarısızlığının nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 26'da verilmiştir.

**Çizelge 26. Öğretmenlerin Programın Başarısızlığının Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Öğretmen program dışında bilgi yüklemek zorunda kalıyor	5	Öğrencinin uygulamaya hazır olmaması	4
Etkinlikler için zaman yetmiyor	3	Etkinlikler için zaman yetmiyor	3
Etkinlikler için gerekli araç gerecin temin edilememesi	3	Öğretmen program dışında bilgi yüklemek zorunda kalıyor	3
Yeni okuma yazma öğretim yöntemiyle öğrencinin okuma hızı düşüyor	2	Etkinlikler için gerekli araç gerecin temin edilememesi	3
Bazı kazanımların karmaşık olması	2	Yeni okuma yazma öğretim yöntemiyle öğrencinin okuma hızı düşüyor	2
Çevre şartlarının dikkate alınmaması	2	Veli katılımının şart olması	2

Her öğrencinin proje ve performans ödevlerini yapamaması	2	Çevre şartlarının dikkate alınmaması	2
Türkçede metinlerin çok uzun olması	2	Her öğrencinin proje ve performans ödevlerini yapamaması	1
Matematikte karmaşık konular olması	1	Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin dikkate alınmaması	1
Programın felsefesi ve değerlendirme sürecinin tezat olması	1		
Milli değerlerin öğretilmemesi	1		

Çizelge 26'ya göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, 2005 programını başarısız bulma nedenlerini, öğretmenin programın içerik kısmını tamamlamak için program dışında bilgi yüklemeye ihtiyaç duyduğu, etkinlikleri yapmak için zamanın yetmediği, araç gereç temininde sıkıntı yaşandığı şeklinde belirtmişlerdir. Bununla birlikte, mevcut okuma yazma öğretim yöntemi ile öğrencilerde okuma hızının düştüğü, bazı kazanımların karmaşık olduğu, proje ve performans ödevlerinin yapılmasında sıkıntı yaşandığı, Türkçe dersinde metinlerin uzun olduğu, programda öğrenciye milli değerlerin öğretilmediği öğretmenler tarafından yine programın başarısız olma nedenleri arasında gösterilmiştir. Öğretmen (MK<sub>12</sub>), görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Ders kitapları yetersiz kalıyor. Mutlaka biz kendiliğimizden bir şeyleri takviye etmek zorunda kalıyoruz. Eğer öğretmen sadece elindeki kaynaklara bağlı kalırsa o zaman veli ya dershaneye gönderiyor ya özel öğretmenden kurs aldırıyor yeter ki takviye edilsin diye. İnanın eskiden benim elimde dergilerim var, ders kitaplarım var bakıyorum da biz neler öğretmişiz. O kadar çok şeyler öğretmişiz ki. Ama bunlar o kadar alabilecek çocuklar ki, hepsi de bilgisayar çocuğu. Verilirse çocuk hiçbir zaman geri çevirmiyor. Öğrenmede küçük yaşta daha iyi oluyor. Bu yüzden de o kitapların bu kadar basite indirgenmesine hiç gerek yoktu bence.”

Öğretmen (MK<sub>13</sub>), programın başarısızlığının nedenlerini şöyle açıklamıştır:

“Çocukların araştırma yapması konusunda bizim okulumuzdan kaynaklanan, bu çevreden kaynaklanan sıkıntılar var. Her çocuğun evinde internet yok. Benim sınıfımda 19 öğrenciden 1 kişinin evinde internet var. Hani bu program araştırmaya yönelik dedik çocuk bilgiye kendisi ulaşacak, ama işte ulaşmada sıkıntılar oluyor. Evde de bilgisayar olmayınca bu kez de velinin araştırması gerekiyor sonra deniliyor ki performans, proje ödevlerini, bilgisayara verilecek ödevleri sınıf ortamında yapalım. Ee bu da ne oldu daha böyle yüzeysel şeylere dönmeye başladı. Bir de diğer okullarda daha önceki programa göre soru çözmeye, öğretmenin bilgi

vermesine dönmüş. Bizde ne yapıyoruz. Onlarla yarışacağız diye biz de işte çeşitli kaynak kitaplar, bol soru, sınavlara yönelik eğitim yapıyoruz. Dolayısıyla çocuğun araştırıp kendisinin bilgiye ulaşması ortadan kalkıyor. Bu olumsuzluklar var.’’

Öğretmen (MK<sub>14</sub>), etkinliklerin fazla olduğunu ve zaman sıkıntısı yaşandığını belirtmiştir:

“Etkinliklerin çok fazla olması. Etkinlikler fazla olduğu için çocuklarda yetiştiremem, daha bitmedi duygusu yaşanıyor, bir de ben öğretmen olarak zamanı yetiştiremiyorum, bütün etkinlikleri bitirmek zorunda mısınız? Belki değilsiniz ama hepsini de yapmanız gerekiyor. Bir bakıyorsunuz ki alttaki iki etkinliğin konusu çok güzel, çok güzel şeyler çıkabilir, çocukların onları ifade etmesi gerekiyor. İçiniz el vermiyor geçmeye.”

Öğretmen (MK<sub>7</sub>) ise, yeni okuma yazma öğretim yönteminin öğrencilerin okuma hızını düşürdüğünü vurgulamıştır:

Ben programın eksi yönü olarak sadece okuma yazma diyebilirim. Burada çocuk parçadan bütüne doğru okuyor. O zaman da okuma hızı düşüyor. Bütünden parçaya gelmek daha iyi oluyor yani. Hızlı okuma tekniği bütünden parçadır. Sadece okuma yazma ters çevrilip diğerleri uygulanmalı. Hakikaten bütün öğretmenlere bunların doğru olduğu, bunların yapılması gerektiği anlatılmalı, iki haftayla falan olmaz yani.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen (MK<sub>1</sub>), programda öğrencilere milli değerlerin öğretilmediğinin altını çizmiştir:

“Kazanım, içerik yönünden zayıf bulduğum yönler var, milli değerlerimiz içi boş şekilde veriliyor, özü öğretilmiyor. Bunda da art niyet arıyorum ben, üzgünüm. Bir kere kendi tarihinin farkında olmuyor gençlik, tarihini öğrenmiyor. Atatürkçülük konuları çok yüzeysel veriliyor. Mesela bir Kurtuluş Savaşının, devrimlerin özü verilmiyor. Sadece üstü kapalı, yüzeysel olarak veriliyor. Atatürk’den çok basit düzeyde bahsediliyor. Bunun da altını şu şekilde dolduruyorlar; Atatürk’ün insani yönünü öğretiyoruz şeklinde bir açıklama yapılıyor. Ama bu o kadar masum bir davranış değil. Yani bu tarihin özü verilmiyor, anlamı öğretilmiyor, kavratılmıyor öğrencilere.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin 2005 programını başarısız bulma nedenlerine bakıldığında; öğretmenlerin öğrencinin programın uygulanmasına hazır olmadığı, etkinlikleri yapmak için zamanın yetmediği, öğretmenin programın içerik kısmını tamamlamak için program dışında bilgi yüklemeye ihtiyaç duyduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte, araç gereç temininde sıkıntı yaşandığı, mevcut okuma yazma öğretim



yöntemiyle öğrencilerde okuma hızının düştüğü, proje ve performans ödevlerinin yapılmasında sıkıntı yaşandığı, programın veli katılımını şart kıldığı öğretmenler tarafından yine programın başarısız olma nedenleri arasında gösterilmiştir. Öğretmen (YK<sub>2</sub>), programı başarısız bulma nedenini şu şekilde belirtmiştir:

“Çocuklarda bilgi eksikliği var, Çünkü çocuk her şeyi kendi araştırıp bulamaz. Bir şekilde bir şeylerinde çocuğa gösterilmesi, öğretilmesi gerekiyor. Ek kaynaklarda gerekiyor, ek bilgilerde gerekiyor.”

Bir öğretmen (YK<sub>12</sub>), program hazırlanırken çevre şartlarının dikkate alınmadığını, bu durumun uygulamada sıkıntı yarattığını vurgulamıştır:

“Çevre şartları diyoruz işte. Programda kazanımlar vardır, mesela o kazanımların birçoğu çevremize uymayan kazanımlar. Program hazırlanırken bir merkezle bir ücra köşedeki okul gözetilmeden yapılmış diye düşünüyorum. Oradaki kazanımlar verilirken bazen o zorluklar çekiliyor.”

Öğretmen (YK<sub>4</sub>), programı uygulama sürecine hazır olmayan öğrencilerin süreçte sıkıntı yaşadığını belirtmiştir:

“Eğer öğrenci yeterli bir şekilde etkinlikleri yapacak beceride, donanımda değilse verilen yönergeleri uygulayamayabiliyor.”

Öğretmen (YK<sub>6</sub>), öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin süreçte güçlük yaşadığının altını çizmiştir:

“Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurursak biraz nasıl söyleyeyim zayıf olan öğrenciler, kalıcı belleğe bazı şeyleri tam yerleştiremeyen öğrenciler için bazı sıkıntılar var. Onlar bazı şeyleri aşamıyorlar.”

Öğretmen (YK<sub>13</sub>), uygulamada zaman veya çevre şartlarına ilişkin güçlükler yaşandığını belirtmiştir:

“Sorun sadece zaman. Yeri geliyor bazı etkinlikleri yapamıyoruz ya da bazı etkinlikler bu çevrenin ortamına uygun olmuyor bir şekilde. Büyük şehirlerin ortamına uygun oluyor. Müze gezisi oluyor mesela ama burada müze ortamı olamaz yani.”

Öğretmen (YK<sub>15</sub>), okuma yazma öğretim yönteminin öğrencinin okuma hızını düşürdüğünü belirtmiştir:

“Ses temelli okuma öğrencinin okuma hızını düşürdü. Bu kesin. Okuma hızının düşmesi öğrenmeyi daha da azaltıyor tabii. Benim en başarısız bulduğum yönü bu programın. Ses temelli okuma yöntemi uygulandığı için çocukların okuma hızının ve buna bağlı anlamalarının da güçleştirildiğini düşünüyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen (YK<sub>14</sub>), programda veli katılımının şart olduğunu, ancak velilerin ilgisiz olduğunu, bu nedenle uygulamada sıkıntı yaşadığını vurgulamıştır.

“Uygulamada şu güne kadar benim sıkıntım velilerimiz oldu. Velilerin ilgi eksikliği sıkıntı yaşamama neden oluyor. Onun dışında programın kendisinden kaynaklanan bir sıkıntı yaşamadım. Programda bize velinin de desteği gerekiyor.”

Öğretmenlerin programın başarısızlığının nedenlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, her iki okul türünde, öğretmenin programın içerik kısmını tamamlamak için program dışında bilgi yüklemeye ihtiyaç duyduğu, etkinlikleri yapmak için zamanın yetmediği, araç gereç temininde sıkıntı yaşandığı, mevcut okuma yazma öğretim yöntemi ile öğrencilerde okuma hızının düştüğü, proje ve performans ödevlerinin bazı öğrenciler tarafından yapılamadığı, programın çevresel şartları dikkate almadığı yönünde benzer bulgular elde edilmiştir. Bununla birlikte, YİBO öğretmenleri öğrencilerin programın uygulanma sürecine hazır olmadıklarını, bazı ön becerilerin kazanımına ihtiyaç duyduklarını belirtmişler, bu durumu programın başarısızlığının bir nedeni olarak göstermişlerdir.

Kartallıoğlu'nun (2005) araştırma sonucuna göre, yeni ilköğretim programlarının uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin % 25'i programın başarılı olacağını söylerken, % 75'i programın başarılı olmayacağını söylemişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre kırsal kesimde çalışan öğretmenler programın uygulanması için bazı şartların iyileştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Merkez okulda çalışan öğretmenler ise, mevcut sınav sistemi kalkmadıkça programın başarılı olamayacağını söylemişlerdir.

Görüşme formunda yer alan 4. soruya ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı aşağıda çizelgeler halinde verilmiştir.

**Soru 4: 2005 yılı öncesi uygulanan ve 2005 yılı ilköğretim programları arasında tercih yapmanız gerekse hangisini tercih edersiniz? Neden?**

2005 öncesi uygulanan program ve 2005 programını tercih etme durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı Çizelge 27’de verilmiştir.

**Çizelge 27. 2005 Öncesi Program ve 2005 Programını Tercih Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	YİBO (f)
2005 programını tercih ederim	9	12
2005 öncesi programı tercih ederim	-	1
2005 öncesi programı ve 2005 programını harmanlarım	6	2

Çizelge 27’ye göre, merkez ilköğretim okullarında görevli dokuz; YİBO’da görevli on iki sınıf öğretmeni 2005 programını tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bu durum 2005 ilköğretim programlarının öğretmenler tarafından benimsenmesi açısından olumludur. Bununla birlikte sekiz öğretmen 2005 öncesi uygulanan programı ve 2005 programını harmanlamayı tercih etmişlerdir.

Bir öğretmen (YK<sub>11</sub>), 2005 programının uygulanmasına karşı çıkmış, önceki programı daha sade bulduğunu ifade etmiş ve bu konudaki görüşünü şu şekilde yansıtmıştır:

“Yanlış olacak ama ben eski programı tercih ederim. Gözümüzü onda açtık. Biraz daha bana yalın geliyordu. Teferruatı az geliyordu.”

“2005 programını tercih ederim” ve “2005 öncesi uygulanan programı ve 2005 programını harmanlarım” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin 2005 programını tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı aşağıda Çizelge 28’de verilmiştir.

**Çizelge 28. Öğretmenlerin 2005 Programını Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Öğrenci daha kolay öğreniyor	4	Öğrenci merkezli eğitim öğrenciyi aktif kılıyor	6
Öğrenci merkezli eğitim öğrenciyi aktif kılıyor	3	Kalıcı bilgi sağlıyor	4
Öğrenci bilgiye ulaşma yollarını öğreniyor	3	Öğrenci daha kolay öğreniyor	3
Ezberci değil	1	Kılavuz kitaplar çok işlevsel	2
İçerik, öğrenme ve değerlendirme süreci güzel	1	Öğrenci araştırmaya yönleniyor	2
Yapılandırmacı öğrenme var	1	Eğitim öğretim sürecini eğlenceli hale getirdi	2
Araştırmacı, kendine güvenen birey yetiştiriyor	1	Öğrenciler daha mutlu	1
Etkinlikler güzel	1	Teknolojiden haberdarız	1
Ses temelli cümle yöntemi işlevsel	1	İçerik, öğrenme ve değerlendirme süreci güzel	1
		Öğretmene kolaylıklar getirdi	1

Öğretmen (MK<sub>9</sub>), 2005 programını tercih etme nedenlerini şöyle açıklamıştır:

“2005 programı öğrenciyi öğretmen baskısından, öğretmen şemsiyesi altından çıkarıyor, öğrenciyi serbest ortamda kendi becerisi doğrultusunda yetiştiriyor. Mesela bazı öğrenci vardır, eskiden diyorduk ki bu adam olmaz, Türkçe yok, matematik yok ama o, güzel resim çiziyordur, güzel türkü söylüyor olabilir. Yeni program buna da yönlendiriyor çocuğu. Bilgi becerisi doğrultusunda çocuk ne yapabiliyorsa ona yönlendirmesi açısından da iyi bir program. Mesela birinci sınıfta bütünden sese iniyorduk, şimdi ses temelli cümle öğretiminde; eski yöntemde çocuk hızlı okuyor gibi oluyordu, ama okuma süresi geç kalıyordu. Şimdi eylülde okullar açılıyor kasım gibi çocuklar okumaya geçiyor. Çocuk yavaş okuyor ama onu sonra geliştiriyor. Ben çok birinci sınıf okuttum. Önceden Aralıkta okuyan çocuk oluyordu, Mayıs'ta okuyan çocuk oluyordu. Mayıs'ta okuyan çocuk Aralıkta okuyan çocuğun yanında eziliyordu. Şimdi okuma şekilleri yavaş ama toplu okuma oluyor. Kasım ayı içinde hemen hemen hepsi okuyor. Matematik toplu öğretim oluyor, okuma yazma çalışmaları, hayat bilgisi toplu bir öğretim oluyor. Zaman içinde tabii bunlar geliştiriliyor.”

Öğretmen (YK<sub>15</sub>), programın öğretmene kolaylıklar getirdiğini, kılavuz kitapların işlevsel olduğunu, öğrencinin daha kolay öğrendiğini, yeni programla eğitim öğretim sürecinin eğlenceli hale geldiğini 2005 programını tercih nedenleri olarak belirtmiştir:

“Bu program birçok noktada somutlaştırma yaptığı için öğretmenin ekstra düşünmesini biraz azaltıyor, bu da çocuklara vereceğiniz enerjiyi artırıyor doğal olarak. Bir kere bu açıdan çok yeterli. İkincisi kazanımların niteliği, kazanımların azaltılmış olması öğrenciler açısından öğrenmede, uygulamada kolaylık sağlıyor. Bunun dışında kılavuz kitapların olması ve bizi o kâğıt işlerinden kurtarmış olması yine öğretmen açısından çok kolay. Eğitim öğretim sürecini sanki biraz daha eğlenceli hale getirdi diye düşünüyorum. Mesela ben çok keyif alıyorum. Eski programı uygularken matematik dersini anlatırken panik yaşadım aslında. Nasıl yapsam, nasıl anlatsam daha iyi anlatırım diye. O açıdan öğretmenin yükünü biraz hafiflettiğini düşünüyorum.”

Öğretmen (MK<sub>1</sub>), önceki programla 2005 programını harmanlamayı tercih edeceğini belirtmiş görüşünü şöyle açıklamıştır:

“Sorulan sorulara yanıt veren bir gençlik istemiyoruz, ben soru soracağım öğrencim yanıt verecek ya da ben sus diyeceğim, öğrencim susacak. Böyle bir gençlik istemiyoruz; kendi kişilik sınırlarını koruyabilen, araştıran, bilgiye ulaşabilen, öğrendiği bilgiyi yorumlayabilen bu yönüyle yapılandırmacı, yeni program. Önceden de şunu diyordum hep velilere çocuklarınıza öğretmenin ne sordu, hangi sorulara yanıt verdin şeklinde soru sormayın; öğretmene bugün hangi soruları sordun şeklinde yaklaşın. Böyle bir gençlik istiyoruz. Kendi geçmişini bilen, geleceğine umutla bakabilen, şu anı mantıklı kullanabilen bir gençlik aynı zamanda. Bunu pek eski programla örtüştüremiyorsunuz ama birtakım değerleri daha fazla veriyordu. Belki onunda eksik yönleri vardı. O programı da tamamıyla savunmak istemiyorum yani. İkisinden birisi değil. Eski programın belki akademik yönü bilgi yönü daha fazlaydı bu programdan. Kazanım olarak, içerik olarak daha dolu geliyordu. Bununla onu ortaklaştırmak isterim yani.”

Çizelge 24'e göre, öğretmenler, programın öğrenci merkezli olmasını, öğrencinin sürece aktif şekilde katılmasını, öğrencinin daha kolay öğrenmesini, uygulamaların kalıcı bilgi sağlamasını, öğrencinin araştırma becerisi kazanmasını, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmesini 2005 programını tercih etme nedenleri arasında göstermişlerdir. Bununla birlikte kılavuz kitapların işlevsel olması, teknolojinin kullanılması ve ezberci olmaması öğretmenler tarafından belirtilen tercih nedenleri arasındadır. Bu ifadeler, programın amaçları ile paralellik göstermektedir.

“2005 öncesi uygulanan programı ve 2005 programını harmanlarım” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin önceki programı tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri aşağıda Çizelge 29'da verilmiştir.

### **Çizelge 29. Öğretmenlerin 2005 Öncesi Programı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
İçerik(ders kitabı) doluydu	4	İçerik(ders kitabı) doluydu	2
Okuma yazma öğretim yöntemi işlevseldi	2	Okuma yazma öğretim yöntemi işlevseldi	1

Çizelge 29'a göre, öğretmenler, önceki programda ders kitaplarının içerik olarak daha dolu olması, öğrencilere bilgi vermesi ve okuma yazma öğretim yönteminin daha işlevsel olmasını 2005 öncesi uygulanan programı tercih etme nedenleri olarak göstermişlerdir.

Öğretmen (YK<sub>2</sub>), programa ilişkin görüşünü şöyle yansıtmıştır:

“Bu konuda ilginç bir şey söyleyeyim ben. Müfettişimiz geldi. Şiir defteri tutturuyoruz, şiir yazdırıyorum, dik temel harflerle yazdırıyorum. Müfettiş eleştirdi. Hocam haklısınız dedim, programın emrettiğini de biliyorum ama çocuklar okumada, yazmada sıkıntı çekiyor, ben bunu da vermek zorundayım dedim. Bu kitap da dik temel harflerle. Sonradan o da hak verdi. Şimdi eski müfredat da tamamen kaldırılmış değil. Yeni müfredatta tamamen farklı bir müfredat değil. İkisinin de güzel yanları var. Ben ikisini karma yaparım işin gerçeği. Şunu silmemiz lazım yeni müfredat geldi, eskisi tamamen çöpe atıldı mantığı değil. Böyle bir çelişkimiz var. Özümseyebilirsek ayrı bir konu. Bir sistemin oturması 3-5 yılda belli olmaz biz bunun verimini 10-15 yılda alacağız. Ama çevre koşulları, veli koşulları düzeltilirse daha da verimli olacak. Biz diyoruz ki öğrenci araştıracak, bulacak yeri geliyor bizde bilgi veriyoruz. Direkt motomot, direkt yazdırıyoruz, çünkü sınavlarda çıkıyor.”

Öğretmen (YK<sub>8</sub>), programda bilgi eksikliği olduğunu, bu durumun sıkıntı yarattığını, bu nedenle eski sistemdeki gibi öğretmenin de merkezde olması, bilgi eksikliğini tamamlaması gerektiğini 2005 öncesi programı tercih etme nedeni olarak söylemiştir:

“... Sadece öğrenci merkezli olmasını istiyorum. Zaten bakanlık da bunun farkına vardı ki zaman zaman gönderdiği yazılarda tamamen hazırcılığa dayandığı, internet ortamından kopyalandığına kadar bununla ilgili yazı gönderir hale geldi. Bu eksikliği kendileri de gördüler diye düşünüyorum artık. Bazı şeyleri de öğretmenin muhakkak vermesi gerekiyor. Öğretmenin de zaman zaman ortaya çıkıp öğretmen merkezli ders anlatması, bilgi vermesi gerektiği kanısındayım.”

Öğretmen (MK<sub>7</sub>), okuma yazma öğretim yöntemi açısından 2005 öncesi programı tercih ettiğini belirtmiştir:

“Eski programın okuma yazma kısmını, yeni programın da bugünkü diğer davranışlarını alırdım. Kesinlikle el yazısı kullanışlı olmadığı için taraftar değilim. Kullanmıyor çocuk.”

Öğretmen (MK<sub>11</sub>), 2005 öncesi uygulanan programı ve 2005 programını işlevsel bulduğu yönleri ile harmanlamayı tercih ettiğini ifade etmiştir:

“Şimdi topyekûn biri çok güzel biri çok kötü diye olaya bakmam ben. Çünkü eski programımızda da güzel olan yönler vardı, yeni programda da. Ortak, ikisini de çok güzel şekilde inceledim olumlu olumsuz yönlerini harmanlardım. Tabii ki şuna da bağlı kendi bulunduğum çevreye, sosyal çevreye, öğrenci yapısına göre değişir yani. Ülkemizin her tarafını tek potaya getirmek mümkün değil. Çok farklı sınıflar var. İçinde bulunduğum çevreye, öğrenci seviyesine göre değerlendirmek lazım tabii. Ben şunu yaparım öğrenci ne alabiliyorsa bu beş yıl içerisinde ben onu vermeye çalışırım. Programla kendimi sınırlı hissetmiyorum açıkçası. Alabiliyorsa benim öğrencim alabildiği kadarıyla en uç noktaya götürmeye çalışırım.”

Öğretmen (MK<sub>12</sub>), 2005 öncesi ve 2005 programını tercih etme nedenlerini:

“Kitaplar açısından eski program ama etkinlikler açısından da yeni program derim. Öğrenci için daha yararlı, tabii birebir yaptıkları için, uğraştıkları için. Daha faaller bu konuda, ama kaynakların eski kitaplar olmasını isterdim. Kitaplar çok eksik. Veli kitapçıları araştırarak birkaç tane kaynağı eline almak zorunda kalıyor. Birebir alıp da inceleseniz öğrenciye verilen o metnin içinde ya bir ya iki cümlede bir şeyler var. Onun dışında bir şey yok.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretme (MK<sub>10</sub>), 2005 programının içerik kısmını yetersiz bulunduğunu, bu anlamda önceki programı tercih ettiğini belirtmiştir:

“Karma sistemi kullanmayı tercih ederim. Eski programla yeni programı. Özellikle 2. sınıfın hayat bilgisi kitabına baktığımızda sadece resim var. Çocuğun hayal gücünü geliştiriyoruz ama biraz da bilgi olması lazım. 2. sınıfta biz bunun sıkıntısını çektik. 5. sınıfta da fen bilgisi kitabında mesela deneylerimiz yok. Burada sadece öğretmen konuyu anlatacak, öğretmen araştıracak, deneyi yapacak. Ama çocuğun da o deneyi yapmadan önce o kitaptan niçin o deney yapılacak, şimdiye kadar hangi deney yapılmış bunu görmesini istiyoruz biz. Bazı konularda yetersiz sosyal ve fen kitabında. Özellikle de Sosyal bilgiler kitabında Atatürkçülük konularına çok az yer verilmiş. Atatürk haftasında, 23 Nisanda yeri geldikçe biz bunu tamamlıyoruz. Müfredatın dışına da ben kendi adıma çıkıyorum, özellikle Atatürk köşelerini oluştururken. Buna göre Atatürk köşesini devam ettiriyoruz. Çocuğun o günde ne yapılmış onu öğrenmesi lazım. Görselden çok biraz da bilgi olmasını istiyoruz doğrusu. Matematikte şu var; konu anlatılmış bir iki tane örnek verilmiş mesela doğal sayılarda toplama işlemi 8 basamaklı ve 9 basamaklı sadece tane toplama işlemi verilmiş bunlar yeterli mi? Değil. O yüzden biz yardımcı kitaba yöneliyoruz. Bu da çocuğun velisine külfet oluyor.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2005 öncesi uygulanan programı ve 2005 programını harmanlamayı tercih edeceğini belirtmiş olanlar, içerik boyutu ve okuma yazma öğretim yöntemi açısından önceki programı daha etkili bulduklarını vurgulamışlardır.

Çelenk'in (2005) yaptığı araştırmaya göre, öğretmenler büyük bir oranda (%57) cümle ile başlayan çözümlene yönteminin ilk okuma yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı (%22) da okuma yazma öğretiminde karma bir yaklaşımdan yana olduğunu belirtmiştir.

Yılmaz'ın (2008) araştırması sonucunda, öğretim programının yetersiz bilgi içerdiği, programın bölge koşullarıyla örtüşmediği öğretmenlerin programın içeriğiyle ilgili olarak belirttikleri sıkıntılara ilişkin bulgular arasında yer almıştır.

Görüşme formunda yer alan 9. soruya ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı aşağıda çizelgeler halinde verilmiştir.

### **Soru 9: Genel olarak ilköğretim programlarından memnun musunuz?**

Öğretmenlerin 2005 programından memnuniyet durumuna ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 30'da verilmiştir.

### **Çizelge 30. Öğretmenlerin 2005 Programından Memnuniyet Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

<b>Görüşler</b>	<b>Merkez İÖ (f)</b>	<b>Görüşler</b>	<b>YİBO (f)</b>
Memnunum	10	Memnunum	8
Kısmen memnunum	4	Kısmen memnunum	5
Çok memnunum	1	Çok memnunum	2

Çizelge 30'a göre, merkez ilköğretim okullarında görevli on sınıf öğretmeni programdan memnun olduklarını, bir sınıf öğretmeni çok memnun olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, dört sınıf öğretmeni de programı bazı



yönleriyle beğendiklerini, uygulanabilir bulduklarını, ancak programın eksik yönleri olduğunu altını çizerek programdan kısmen memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen (MK<sub>3</sub>), programdan memnuniyet durumunu:

“Çok memnunum. Çünkü bütün öğrencilerim derse katılabiliyor. Seviyesi düşük olan öğrencilerimde, o konuda bir sıkıntı yok. Uygulayabiliyorum. İdare ve öğretmenler de destekliyor.” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen (MK<sub>1</sub>), programdan öğrenme yöntem teknikleri, ölçme değerlendirme yöntemleri açısından memnun olduğunu ifade etmiştir:

“Kısmen memnunum, % 50 diyebilirim. Ölçme değerlendirme, öğretim yöntem teknikleri benim için önemli, bu anlamda evet.”

Öğretmen (MK<sub>5</sub>), konuların sadeleştirilmesi ve konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi açısından programdan memnun olduğunu belirtmiştir:

“Kısmen memnunum. Özellikle konular biraz daha hafifletilmiş, matematik dersindeki konular bir sonraki seneye aktarılmış, matematik konularında verilmek istenenler çocuğa direkt değil de günlük hayatla ilişkilendirilmiş olarak verilmiş bu kısımlarından memnunum.”

Öğretmen (MK<sub>9</sub>), programdan memnun olduğunu, programın her yıl biraz daha uygulanabilir hale geldiğini ifade etmiştir:

“Memnunum. Uygulanmalı, daha iyi olacağını düşünüyorum. Fikir, eksikliklerimizi bildirdiğimizde bir sonraki yıl beş eksik belirttiyse en az bir ikisinin dikkate alındığını ve bu konuda çalışma yapıldığını görüyoruz. 2005'teki ilk uygulama ile 2009'daki uygulama arasında büyük fark olduğuna, daha da geliştiğine, bu uygulamanın yararlı olduğuna ben inanıyorum.”

YİBO'larda görevli sekiz sınıf öğretmeni programdan memnun olduklarını, iki sınıf öğretmeni çok memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, beş sınıf öğretmeni de programı bazı yönleriyle beğendiklerini, uygulanabilir bulduklarını, ancak programın eksik yönleri

olduğunu belirterek programdan kısmen memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen (YK<sub>15</sub>), öğrencinin bilgiye kendinin ulaştığını, eğlenerek öğrendiği belirtmiş, programdan çok memnun olduğunu söylemiştir:

“Programdan çok memnunum. Uygulama açısından güçlük çekmiyorum. Çocuklar çok keyif alıyorlar. Eğlenerek öğreniyorlar. Şu var çocuklara bir şeyleri veriyorsunuz, kendileri buluyor, asıl olanı kendileri buluyor bu çok güzel. O yüzden ben memnunum.”

Öğretmen (YK<sub>10</sub>), veli boyutu hariç programdan memnun olduğunu belirtmiştir:

“İnşallah olumlu yönde sonuçlar ortaya çıkar ve program devam eder. Söylediğim gibi tabii ki eksiklik var konuyla ilgili, veliyle ilgili onları da ben kendim ortadan kaldırmaya çalışıyorum... Ben bu programdan, okulumdan, süreçten, öğrencilerimden memnunum. Veliler hariç.”

Öğretmen (YK<sub>8</sub>), programdan kısmen memnun olduğunu, sürece biraz daha alıştığını ifade etmiştir:

*“Şu anda kısmen memnunum. Alıştık herhalde biraz daha.”*

Öğretmen (YK<sub>2</sub>), okuttuğu sınıf düzeyine ilişkin olarak programdan memnun olduğunu, ancak programın bütün olarak düşünüldüğünde düzeltilmesi gereken yönleri olduğunu belirtmiştir:

“Kısmen. Beşinci sınıfta memnunum. Ama mutlaka giderilmesi gereken eksiklikleri var. Düzeltirirse daha da güzel olabilir.”

Öğretmenlerin 2005 ilköğretim programlarından memnuniyet durumları değerlendirildiğinde, her iki okul türünde benzer bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin üçte ikisi programdan memnun olduklarını; üçte biri de programın eksik ve düzeltilmesi gereken kısımlarının olduğunu vurgulamışlar ve programdan kısmen memnun olduklarını belirtmişlerdir.

İkinci alt amaca ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olması, kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar açısından 2005 programını başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ayrıca programın içeriğinin zayıf olduğunu, etkinliklerin hepsini uygulayamadıklarını, zaman problemi yaşandığını, etkinlikler için gerekli araç gereç temininde güçlük yaşandığını, ölçme değerlendirmede sıkıntılar olduğunu, okuma yazma öğretim yöntemini işlevsel bulmadıklarını, programın ülke gerçekleri ile uyuşmadığını belirtmişler programı bu yönleriyle başarısız bulduklarını söylemişlerdir. YİBO öğretmenleri bu nedenlere ek olarak öğrencilerin programın uygulanmasına hazır olmadığını vurgulamışlardır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin programları uygulamak için çaba sarf ettikleri, ancak başarısız olarak gördükleri nedenlerle programların henüz tam anlamıyla uygulanamadığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 ilköğretim programlarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri, programı tercih nedenleri ve programdan memnuniyet durumları birlikte ele alındığında, öğretmenlerin çoğunluğunun 2005 programını tercih ettikleri, genel olarak programdan memnun oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrenci merkezli eğitimin süreçte öğrenciyi aktif kılması, etkinlikle öğretimin öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini ve kalıcı bilgi sağlaması, programın öğrenciye çeşitli beceriler (kendini ifade etme, araştırma, bilgiye ulaşma..) kazandırması gibi özellikleri nedeniyle programı başarılı buldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu noktada, öğretmenlerin öğretim programına yönelik olumsuz görüşlerine rağmen 2005 ilköğretim programını kabullendikleri ve eskisinden daha başarılı buldukları düşünülebilir.

### **Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumlar**

**Alt Amaç 3.** İlköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim ortamlarının ilköğretim programlarına uygunluğu konusundaki görüşleri nelerdir?

Görüşme formunda yer alan 3. soruya ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı aşağıda çizelgeler halinde verilmiştir.

**Soru 3: İlköğretim programlarının verimli ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamları nasıl olmalıdır? Çalıştığınız kurum bu açılardan değerlendirir misiniz?**

Öğretmenlerin eğitim ortamlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 31’de verilmiştir.

**Çizelge 31. Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarının Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Sınıf dışı fiziksel ortamlar (bilgisayar ve fen labor. Kütüp., bahçe alanı) sağlanmalı	6	Teknoloji aktif kullanılmalı	7
Öğrenci sayısı az olmalı	5	MEB tarafından materyal, eğitim CDleri, kaynak kitaplar her okul, sınıfa dağıtılmalı	3
Sınıf içi ders araçları, görsel materyaller yeterli olmalı	5	Öğrenci sayısı az olmalı	3
Teknoloji aktif kullanılmalı	3	Sınıf dışı fiziksel ortamlar (bilgisayar ve fen labor. Kütüp., bahçe alanı) sağlanmalı	3
Bakanlık okullara daha fazla bütçe ayırmalı	1	Kırtasiye malzemeleri kolaylıkla temin edilmeli	1
Öğretmeler sınıf yönetimi, yöntem teknik, araç gereç kullanımına ilişkin bilgilendirilmeli	1	Müstakil sınıflar olmalı	1
İşbirliği üst düzeyde olmalı	15	Her türlü araç gereç çocuğun elinin altında olmalı	1
Öğretmen kendini geliştirmeli	15	Sınıf içi ders araçları, görsel materyaller yeterli olmalı	1
İdari kadro programı anlamalı	3	Öğretmeler sınıf yönetimi, yöntem teknik, araç gereç kullanımına ilişkin bilgilendirilmeli	1
		İşbirliği üst düzeyde olmalı	15
		Öğretmen kendini geliştirmeli	15
		Öğretmen mutlu olmalı	1

Çizelge 31’e göre, programların etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için mutlaka çeşitli dersler ve çalışmalara yönelik sınıf dışı fiziksel ortamların (bilgisayar laboratuvarı, fen bilgisi laboratuvarı, kütüphane, öğrencilerin proje ve performans ödevlerini hazırlayabilecekleri atölye ya da

işlikler, bahçe alanı) yapılandırılması, sınıf mevcutlarının az olması, sınıf içi ders araç gereçleri ve görsel materyallerin yeterli olması, derslerde teknolojinin aktif kullanılması, her sınıfta bilgisayar ve projektör olması gerektiği merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri tarafından ihtiyaç olarak belirtilmiştir. Bunun yanında, öğretmenler arası işbirliğinin ve öğretmen-okul yönetimi işbirliğinin sağlanması, öğretmenin programa ilişkin kendini geliştirmesi ve okul yönetiminin de mutlaka programı anlaması gerektiği öğretmenler tarafından belirtilen ihtiyaçlar arasında görülmektedir. Öğretmen (MK<sub>11</sub>), görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Bu programın tam olarak uygulanabilmesi için öğretmenin ders saatinin belli kısmını sınıfın dışında geçirmesi gerektiğini düşünüyorum ben. Bahçesi olmalı, laboratuvar olmalı uygulamasını yapabilmeli.”

Öğretmen (MK<sub>1</sub>), programın verimli ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için teknolojinin aktif kullanılması, ders araçları, materyallerin yeterli olması ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara daha fazla bütçe ayırması gerektiğini belirtmiştir:

“Bu programda aslında teknoloji en son aşamasında çok aktif olarak kullanılmalı. Daha çok materyale ihtiyacımız var, daha çok fotokopi çektiriyoruz, daha çok çalışma kâğıtlarıdır, testlerdir, fotokopilerdir. Bunları hep biz veli katkısıyla yapıyoruz. Ama yine bakanlığı ve bu işi uygulayanları şu anlamda eleştirmek istiyorum. Alabilen ya da alamayan herkese bedava kitap, bu noktada karşıyım ben. Çünkü evet, anayasada da ifade edildiği gibi eğitim parasız olmalı, bu sosyal devletin yükümlülüklerinden biri. Biz veliden şakır şakır para topluyoruz. İhtiyaçlarımızı karşılamak için topluyoruz ama bakanlık herkese bedava kitap dağıtmaktan önce ihtiyacı olana, alamayana dağıtsın. Ama artan ödeneğiyle, birikimiyle okullara daha fazla bütçe ayırsın. Bilgisayarını, projeksiyonunu, fotokopi makinesini, bu anlamda okulları, sınıfları desteklesin.”

Öğretmen (MK<sub>5</sub>), sınıf içi ders araç gereçlerinin yeterli olması gerektiğini vurgulamıştır:

“Ders araç gereçlerinin yeterli olması gerekiyor. Mesela görsel açıdan konuyla ilgili slâytlar hazırlayıp çocuklara konuyu o şekilde vermemiz gerekiyor. Bunun içinde projeksiyon makinesi, bilgisayarın sınıflarda olması gerekiyor. Biz kenar mahallede bir okul olduğumuz için velilerde çok fazla maddi yönden bize destek olamıyor. Merkez okullar gibi değiliz. O yüzden bu kısımlar eksik kalıyor. Aslında yeni program görsel açıdan çocuğa verilecek bilgiyi vermek içerikli ama biz bu konuda biraz yetersiz kalıyoruz.”

Öğretmen (MK<sub>13</sub>), okulun fiziksel koşullarının ve görsel materyallerin yeterli olması gerektiğini ifade etmiştir:

“Görsel materyalin ve deney malzemelerinin, okulun fiziki şartlarının bence iyi olması lazım. Bir kere çocuklarımız internet, kütüphane, kitap bunlara tam anlamıyla alıştırlarsa programın daha iyi uygulanabilir hale geleceğini zannediyorum.”

Öğretmen (MK<sub>15</sub>) ise, programın verimli ve etkili uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Mutlaka sınıfın donanımı. Tepeden başlırsak bir kere idari kadronun bunu çok iyi anlamış olması gerekir. Sınıflarda ben ne kadar düzenleme yapabilirim? Bunu idari kadronun çok iyi anlayıp sınıfların ihtiyaçları, araç gereç açısından, öğretmene yardım açısından neler yapılması gerektiği, velilerin yetiştirilmesi, bilgilendirilmesi konusunda idari kadronun kendini çok iyi yetiştirmesi gerekir. Daha sonra öğretmenin ilk önce programın amacını programı çok iyi kavramış olması gerekir. Öğrenciyi etkin kılabilmesi için mutlaka öğretmenin programı gözden geçirmesi, amaçlar hedefler hedef davranışlar, onları komple kavraması gerekir, kavradıktan sonra uygulamaya geçmesi gerekir. Zümreler arasında sıkı bir işbirliği olması gerekir. Öğrencilerin sınıfa girdiğinde ben ders dinleyeceğim değil, ben ders yapacağım diyebilmesi gerekir. Sadece dinleme becerileri değil, yaparak yaşayarak sürece katılmalı çocuk.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri ise, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için mutlaka derslerde teknolojinin aktif şekilde kullanılması gerektiği, çeşitli dersler ve çalışmalara yönelik sınıf dışı fiziksel ortamların (bilgisayar laboratuvarı, fen bilgisi laboratuvarı, kütüphane, öğrencilerin proje ve performans ödevlerini hazırlayabilecekleri atölye ya da işlikler, bahçe alanı) yapılandırılması, sınıf mevcutlarının az olması, ders araç gereçleri, görsel materyaller ve eğitim CD'lerinin MEB tarafından her okul-sınıfa dağıtılması gerektiğini, sınıf içi ders araç gereçleri, projektör, bilgisayar, görsel materyallerin yeterli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler arası işbirliğinin ve öğretmen-okul yönetimi işbirliğinin sağlanması, öğretmenin programa ilişkin kendini geliştirmesi ve öğretmenin çalıştığı kurumda mutlu olması gerektiği öğretmenler tarafından belirtilen ihtiyaçlar arasında görülmektedir. Öğretmen (YK<sub>9</sub>), eğitim ortamlarına ilişkin görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Eğitim ortamında, her şeyden önce programda her sınıfta bir bilgisayar olmalı. Uzaktan eğitim, yani öğrenci o bilgisayarla öğretmen kenara gelerek öğrenci o bilgiye kendi ağır ağır gitmeyi öğrenmeli. Zaten amaç programda temel olarak buysa artık öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli yanlıysa öğrencinin bilgiye en azından yürümese de emeklemesini sağlamamız lazım. Her sınıfta bir bilgisayar olmalı. Kılavuz kitap, zaten bunlar bizim eski programda da yani öğretmen bir şekilde planlarını oluşturuyordu, günlük, aylık, yıllık yapıyordu, kılavuz kitap da çok yönlendirici değil. Ama bir bilgisayar bir konuyu işlerken öğrencinin beyinde oluşturulacak yeni sorular, bu yeni sorulara o bilgisayarda aranacak cevaplar, iyi bir kütüphane.”

Öğretmen (YK<sub>8</sub>), programın verimli ve etkili şekilde uygulanabilmesi için sınıf içi araç gereç, materyallerin yeterli olması ve teknolojinin sınıfta kullanılması gerektiğini belirtmiştir:

“Ben yaz döneminde İstanbul’da ve Ankara’da seminerlere katıldım. Katıldığım okullarda da gözlemledim. Bence seviyenin bayağı yükseldiği okullar var artık. Teknolojik anlamda sınıfta yeni sistemi uygulamak için gerekli bütün materyaller anlamında üst seviyeye çıkmış okullar var. Akıllı tahtasından tutun, projektörlerine kadar her şey uygulanabilir halde okullarımız mevcut. Şu anda biz kendimiz de bulduğumuz okulda ben önce şunu söyleyeyim, bu eğitim programına göre teknolojik anlamdaki materyallerin çok iyi olması gerekiyor. Öğrenciye etkinlik ve benzeri şeyleri görsel olarak kazandırabilmemiz için bazen öyle bir durum oluşuyor ki öğretmenin nefes alacak hali kalmıyor. Etkinlikten, fotokopiden başını kaldıramıyor. Basit bir şeyi bile bütün öğrencilere dağıtarak kendisinin yapmasını sağlamalıyız. Normalde bir tahtaya yazıp bitirecekken her öğrenciye ayrı ayrı verdiğimiz zaman zaten sıkıntı oluşmaya başlıyor. Bunun için teknolojik manada materyaller ne kadar geliştirilmiş olursa bu programı da o kadar iyi uygulayacağımızı düşünüyorum ben.”

Öğretmen (YK<sub>2</sub>), programın uygulanabilmesi için sınıf dışı fiziksel ortamların ve sınıf içi ders araçları, materyallerin yeterli olması gerektiğini belirtmiştir:

“Önce iki okulu birleştireyim daha önce çalıştığım okulla bu okulu. Çünkü dış çevre, bahçe fiziksel şartları hemen hemen aynı. Devletimiz trilyonlarca para döküyor bir bahçe düzenlemesi yapamıyoruz. Bir futbol, voleybol, yeri geldiğinde diğer sportif faaliyetlerin gerçekleştirilebileceği, çocuğun yorulduğunda oturup dinlenebileceği bir bahçe alanımız yok. Tabii güzel okullarımız var bu anlamda. Burada sadece görev idareye, öğretmene değil irtibata geçip oradaki yerel yönetimle birlikte hareket etmeye düşüyor. Bu konuda fiziki imkânsızlıklarımız var. Öncelikle bahçemiz. Sınıflarımıza geldiğimizde bazı şeyler hep maddiyat istiyor. CD kullanmamız gerekiyor, görsel olarak çocuklara göstermemiz gerekiyor. Çocuğun becerilerini geliştirebilmek için yine ek materyaller gerekiyor. Bu noktada biraz maddiyat gerekiyor. Bir kısmını velilerimizden karşılıyor ama tabii yetersiz geliyor. Niçin her sınıfta bir projektör olmasın. Çoğu öğretmenimizin bilgisayarı var, alır gelir kullanır. Materyal olarak geliyor ama yetersiz geliyor. Mesela eğitim CD’leri görsel CD’ler zor bir şey değil bunlar çoğaltılabilir, her okula, kuruma, sınıfa dağıtılabilir.”

Öğretmen (YK<sub>15</sub>), programın uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının çocuklara yönelik şekilde hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır:

“Eğitim ortamlarının bir kere tamamıyla çocuğa yönelik hazırlanması gerekiyor. Yani çocuk her istediği anda her araç gerece ulaşabilmeli, o şekilde hazırlanması gerekiyor. Her türlü araç gerecin bu bilgisayar olabilir, projeksiyon olabilir, kütüphane olabilir, araştırmaya yönelik kitapların bulunduğu bir kütüphane olabilir. Her türlü araç ve gerecin çocukların elinin altında olması gerekiyor.”

Öğretmen (YK<sub>4</sub>) ise, eğitim ortamlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Sınıfların yeterli sayıda öğrenci mevcuduyla donanmış olması gerekiyor. Çünkü sınıfların mevcudunun kalabalık olması da bu programı gerçekleştirmede bir dezavantaj olarak görülüyor. Onun dışında sınıfların müstakil olması bir artı.”

İlköğretim programlarının verimli ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, her iki okul türünde, mutlaka çeşitli dersler ve çalışmalara yönelik sınıf dışı fiziksel ortamların(bilgisayar laboratuvarı, fen bilgisi laboratuvarı, kütüphane, öğrencilerin proje ve performans ödevlerini hazırlayabilecekleri atölye ya da işlikler, bahçe alanı) yapılandırılması, sınıf mevcutlarının az olması, sınıf içi ders araç gereçleri, projektör, bilgisayar ve görsel materyallerin yeterli olması, derslerde teknolojinin aktif kullanılması, bakanlık tarafından okullara daha fazla bütçe ayrılması ve ders araç gereçleri, görsel materyaller, eğitim CD’lerinin MEB tarafından her okul-sınıfa dağıtılması, öğretmenlerin sınıf yönetimi, yöntem teknik, araç gereç kullanımına ilişkin bilgilendirilmesi yönünde benzer bulgular elde edilmiştir.

Eğitim öğretim ortamlarının, öğrencilerin her yönden kendilerini rahat ve huzur içinde hissedecekleri yerler olması gerekir. Fiziksel ve psikolojik yönden öğrencilerin kendilerini iyi hissetmedikleri eğitim ortamlarında öğretim programlarının uygulamada etkili olması beklenmemelidir. Okulun fiziki imkânları (büyüklüğü, boyası, konferans ve spor salonu, kütüphane, kafeteryası, vb.) öğretim programlarının uygulanması açısından önemlidir. Fen ve teknoloji, matematik ve bilgisayar laboratuvarlarının varlığı, bunlara ait



araç gereçlerin durumu ve kullanılabilirliği programın hedeflerin gerçekleşmesinde oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca öğretim programında öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için eğitim amaçlı kullanılan teknolojik araçların (bilgisayar, projektör, vb.) varlığı programın uygulamada başarılı olmasını önemli ölçüde etkilemektedir (Gömleksiz ve Bulut, 2008).

#### a) Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumun Fiziksel Ortam Açısından Değerlendirilmesi:

Öğretmenlerin fiziksel ortama ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 32'de verilmiştir.

**Çizelge 32. Öğretmenlerin Fiziksel Ortama İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Öğretmen sayısı ve idari kadro yeterli	15	Öğretmen sayısı ve idari kadro yeterli	15
Fiziksel donanım yeterli	9	Fiziksel donanım yeterli	8
Fiziksel donanım yetersiz	4	Fiziksel donanım yetersiz	4
Sınıflarda öğrenci sayısı fazla	3	Sınıf mevcutları çok ideal	4
Çevrenin ekonomik yetersizliği	3	Çevrenin ekonomik yetersizliği	2
Kütüphanemiz yok	1	YİBO'da çalışmak bazı imkanlar sağlıyor	2
		Yatılı öğrenciler materyal, araç gereç temini konusunda sıkıntı çekiyor	1
		Yatılı öğrenciler araştırma yaparken bilgisayara ulaşma konusunda sıkıntı çekiyor	1
		Sportif faaliyetler için bahçe alanımız yok	1
		Etütlerde yeterli sayıda sınıf yok	1

Çizelge 32'ye göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan fiziksel koşulların kurumlarında sağlandığını, öğretmen sayısı ve idari kadro açısından da kurumlarında sıkıntı yaşanmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında, öğretmenlerin bir kısmı, fiziksel donanımın yetersiz olması, öğrenci sayısının fazla olması ve buldukları çevrenin koşullarından dolayı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen (MK<sub>11</sub>), görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Biz bir kere sınıf olarak laboratuara sığmıyoruz. Fen laboratuvarı 20 kişilik. Bilgisayar laboratuvarına sığmıyoruz. Ama sınıflarımızda projeksiyon olması, bilgisayarımız olması, fotokopi makinelerini kullanabilmemiz elbette ki bunlar katkı sağlıyor. Fakat okul olarak fiziki imkânlarımız yetersiz. Sınıflarımızda öğrenci sayılarımız çok fazla, laboratuvar sıkıntımız var, çocuklarımızın oyun oynayabileceği bir alan yok.”

Öğretmen (MK<sub>12</sub>), sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının uygulamada sıkıntı yarattığını belirtmiştir:

“Bizim okulun teknik donanımı iyi. Eskiden de TV, VCD vardı. Şimdi de artık bilgisayarımız, projeksiyonumuz var. Donanımımız iyi. Yeter ki öğrenci sayısı az olsun. Öğrenci sayısı az olsa kullanılabilirlik artar. Böyle işte arka arkaya dizili sıralar, başka türlü yerleştirmek mümkün değil. Yer alanı daralıyor o yüzden fiziksel olarak da sorunlar yaşıyoruz.”

Öğretmen (MK<sub>4</sub>), sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının uygulamada yarattığı sıkıntılar üzerinde durmuştur:

“Okulumuzdaki ortam gayet güzel. Ben ona inanıyorum. Eğitim ortamında tabii öğrenci sayılarının biraz fazla olması, etkinlik ağırlıklı çalışma, proje ve performans ödevlerinden iyi bir sonuç alabilmek için öğrenci sayılarının yüksek olması bu işi biraz engelliyor. Yeterince kontrol olmuyor. Çocuğa verdiğiniz performans ödevinde onu tek tek kontrol etmeye kalktığınızda geri kalan o gün işleyeceğiniz ders bir sonraki güne itilmiş oluyor. Bu da zamanı çok alıyor. Bu öğrencinin çokluğundan kaynaklanıyor. 25-30-35 kişilik bir sınıfta bunun verimli bir şekilde uygulayabilmek biraz zor...”

Öğretmen (MK<sub>7</sub>) ise, görüşünü:

“Diğer teknolojik araçlardan yararlanıyoruz da, fotokopi makinemiz yok. Eski bir makine var. Şehre de uzağız, her zaman gidip gelemiyoruz fotokopi için. Bilgisayardan, arkadaşlardan alabilirsek çıktı alıyoruz, kendi evimizdeki bilgisayardan falan alıyoruz. Projeksiyon falan, laboratuvarlar okulun genel donanımı iyi. İşte çocuklar için sevdiği derslerde müzik, beden, resim gibi o donanım da bizde zayıf.” şeklinde belirtmiştir.

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerine paralel görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenler, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan fiziksel koşulların kurumlarında sağlandığını, öğretmen sayısı ve idari kadro açısından da sıkıntı yaşanmadığını belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bir kısmı, fiziksel donanımın yetersiz olması ve buldukları çevrenin koşullarından dolayı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca sınıflarda öğrenci sayılarının az olduğunu ve YİBO'da çalışmanın fiziksel koşullar açısından bazı imkânlar sağladığının altını çizmişlerdir. Öğretmen (YK<sub>2</sub>), görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Mesela TV odamız var, projektör falan. Ama yetmiyor. Laboratuvarlarımızda TV falan var ama bence çok yetersiz. 20 tane şubenin olduğu yerde bir-iki TV odası; projektör odası çok yetersiz. Bu konuda sıkıntımız var. Bunun yanında eğitim destek CD'leri diğer yayınların var ama sonuçta biz bir müfredata göre gidiyorsak bu konuda uzman kişilerin tavsiyeleri varsa o tavsiyelere göre çıkarılan görsel CD'leri veya kitapçıkları destekçi olarak isteriz tabii her zaman.”

Öğretmen (YK<sub>1</sub>), kurumlarında fiziksel donanımın yetersiz olduğunu şöyle belirtmiştir:

“Kütüphanemiz, bilgisayar odamız, projeksiyon odamız var. Eğitim CD'leri var. Ama kullanım açısından çok da kullanıldığını söyleyemem. Mesela müzik odamız vardı, geçen yıl bir müzik öğretmenimiz vardı. Ama odada masa, sandalye, sıra vardı. Başka bir şey yok. Öğretmen arkadaş kendi imkânlarıyla bir org almış. Bu okulda bir piyano, üç dört tane keman olmalı, bir iki tane saz olmalı...”

Öğretmen (YK<sub>9</sub>), görev yaptığı kurumun fiziksel donanımının yetersiz olduğunu şöyle belirtmiştir:

“Fiziki olarak biz çok kötü bir okul değiliz ama çok iyi bir okul da değiliz. Her sınıfta bir bilgisayar yok mesela. Bilgisayarlık, projeksiyonluk bir işimiz olduğu zaman sınıflarımıza kendi bilgisayarlarımızı götürüyoruz, kendimiz kuruyoruz sürekli taşımaya, büyük ölçüde kendi kişisel imkânlarımızla. Bilgisayar laboratuvarları yeterli değil. 10 yıl önce kurulmuş YİBO'ya bilgisayar laboratuvarları. Bu mevcut bilgisayarlar çocukların araştırması için de yeterli değil. 10 yıldır da bu bilgisayarlar deforme olmuş yani. Özellikle kırsal bölgelerde bunlar hızlı yenilenmiyor. Bu eğitim programında da maalesef bilgisayar olmazsa olmaz yani, mutlaka gerekli bence. En önemli araç gereç, ben bilgisayarın bir öğretmen kadar gerekli olduğuna inanıyorum.”

Öğretmen (YK<sub>7</sub>), kurumun fiziksel donanımının yetersiz olduğunu ve YİBO'larda öğrenim gören öğrencilerin ders araç gereci, materyal temininde sıkıntı yaşadığını belirtmiştir:

“Artık eğitim ortamlarında bilgisayar ve projeksiyon şart diyorum. Artı kırtasiye kısmı çok şart. Kimin nasıl sağlayacağını bilmiyorum ama biz bu yıl velilerimizden yardım aldık, ihtiyaç listemizi yazarken biraz fazla istedik malzemeleri,

karton, el işi kağıdı, yapıştırıcı, makas vb. etkinliklerde çok fazla bu tür araçlar kullanılıyor. Okulumuza da geliyor kırtasiye malzemeleri ama her seferinde o kadar öğrenciye yetecek kadar olmuyor. Bir de ilçemizde her an o malzemeleri bulabileceğimiz bir durumda değil. O yüzden sınıflarda öyle bir dolap gerekiyor. En fazla bir iki gün öncesinden bakabiliyorsunuz yapacağınız etkinliğe, bir iki gün öncesinden takip edebiliyor durumdasınız o anda da elinizin altında o malzemelerin olması gerekli.”

Öğretmen (YK<sub>12</sub>) ise, görev yaptığı kurumun fiziksel donanımının yeterli olduğunu, YİBO'larda çalışmanın bazı imkânlar sağladığını, ancak ders araç gereçleri, materyal temini konusunda çevresel koşulların yetersiz olduğunu belirtmiştir:

“Yatılı ilköğretim bölge okullarına herhalde kaynak olarak para aktarımı biraz daha fazla. Bir malzemeyi almak istediğimizde öyle bir imkânımız var. Örneğin büyük bir araç gereç almak istediğimizde burada bulamıyoruz. Nereden getireceğiz, Çankırı merkezden getireceğiz. Ben şimdi birinci sınıflara okumayla ilgili kitaplar, seri aldım. Merkezden getireceğiz. Okullar açıldı hala elime ulaşmadı. Böyle imkânsızlıklar var işte. Onu okul getiremiyor. Sabah yine telefon ettim. Kargoya verilmiş. Bir haftadır Çankırı'dan buraya gelmedi. Diğer yönden mesela projeksiyonmuş, bilgisayarımız, laboratuvarımız her türlü imkânımız var.”

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun eğitim ortamına ilişkin görüşlerine bakıldığında, her iki okul türünde, öğretmen ve idari kadronun yeterli sayıda olduğu, okulun fiziksel donanımının yeterli olduğu yönünde benzer bulgular elde edilmiştir. Ayrıca çevrenin ekonomik yetersizliği ve fiziksel donanım yetersizliği nedeniyle eğitim ortamlarına ilişkin bazı sıkıntılar yaşandığı öğretmenlerin belirttikleri görüşler arasındadır. Bunun yanı sıra, merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu söylerken YİBO öğretmenleri tam tersine öğrenci sayılarının çok ideal olduğunu, ancak yatılı öğrencilerin materyal, araç gereç temini konusunda sıkıntı yaşadıklarını, araştırma yaparken bilgisayara ulaşma konusunda sıkıntı çektiklerini vurgulamışlardır.

2005 programının başarıya ulaşması için eğitim ortamlarında fiziki imkânların iyileştirilmesi ve öğretim araçlarının kullanılması kaçınılmazdır. Etkinlik anlayışını ön plana çıkaran 2005 programında yer alan etkinliklerin gereğince ve yeterince yapılabilmesi için fiziksel ortamların yapılandırılması gerekmektedir. Aynı şekilde öğretme öğrenme sürecinde öğrencinin aynı

anda ne kadar çok duyu organına hitap edilirse, öğrenmesi kolaylaşır ve öğrendiği bilgi daha kalıcı olur. Elbette projektör, bilgisayar, tepegöz vb. araçların kullanımıyla yapılan derslerin öğrenciler açısından kalıcılığı çok daha fazla olacaktır.

Kumral ve diğerleri (2008) araştırmaları sonucunda, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme deneyimleri elde edebilmesi için öncelikle sınıf mevcutlarının az olması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanında, mutlaka fen bilgisi laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı, seçmeli dersler için özel olarak düzenlenmiş derslikler, öğrencilerin proje ve performans ödevlerini hazırlayabilecekleri atölye ya da işlikler kütüphane ile performans ve proje ödevlerini sunabilecekleri alanlara ihtiyaç olduğu öğretmenler ve yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Teknik donanım açısından belirtilen ihtiyaçlar, fotokopi makinesi ve buna ait malzemeler, bilgisayar ve projektör, kırtasiye malzemeleri, eğitim CD'leri şeklinde sıralanmıştır.

Yapıcı ve Demirdelen'in (2007) araştırma sonucuna göre, öğretmenler sınıfların kalabalık olması (%61) ve okulun fiziki altyapı eksikliğinin programın gerçekleştirilmesini güçleştirdiğini (%56) belirtmişlerdir. Fiziksel altyapı olanakları nedeniyle yeni programın köy okullarında uygulanamayacağı (%43) öğretmenler tarafından belirtilen görüşler arasındadır. Öğretmen görüşleri bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

## **b) Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumun Sosyal Ortam Açısından Değerlendirilmesi:**

Öğretmenlerin sosyal ortama ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 33'de verilmiştir.

**Çizelge 33. Öğretmenlerin Sosyal Ortama İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

<b>Görüşler</b>	<b>Merkez İÖ (f)</b>	<b>Görüşler</b>	<b>YİBO (f)</b>
Sıkıntı yok	11	Sıkıntı yok	12
İdareci programın felsefesini bilmiyor	2	İletişimde sıkıntı var	3
İletişimde sıkıntı var	2		

Çizelge 33'e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan sosyal ortamın kurumlarında sağlandığını, öğretmenler arası ve okul yönetimi ile uygulamalara yönelik işbirliği yapılabildiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, iki öğretmen okul yöneticilerinin programa ilişkin bilgi eksikliği nedeniyle işbirliğinde sıkıntı yaşandığını, iki öğretmen de kurumlarında öğretmenler arası ve okul yönetimiyle iletişimde sıkıntı yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmen (MK<sub>10</sub>), görev yaptığı okulun sosyal ortamının destekleyici olduğunu belirtmiştir:

“Burada 69 tane öğretmeniz. Çok güzel bir birlik ve beraberlik var aramızda...”

Öğretmen (MK<sub>7</sub>), okullarında iletişim ve etkileşim açısından sorun yaşanmadığını ifade etmiştir:

“İdaremiz, müdürümüz, öğretmen arkadaşlar bizi destekliyor. Gerekli kolaylığı sağlıyor.”

Öğretmen (MK<sub>13</sub>), görev yaptığı okulun sosyal ortamına ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Açıkçası ben köyde çalıştım dört yıl. Orada öğretmenler arası iletişim, bilgi alışverişi buradan daha iyiydi. Birbirimizle her şeyi paylaşıyorduk. Şimdi burada öğretmenler odasında bilgisayarımızda yok. Çok zoraki birbirimizle doküman, araç gereç alışverişi yapıyoruz. Çok az oluyor burada. İletişim sıkıntısı var.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan sosyal ortamın kurumlarında sağlandığını, öğretmenler arası işbirliği ve okul yönetimi ile işbirliği açısından da sıkıntı yaşanmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, üç öğretmen kurumlarında öğretmenler arası ve okul yönetimiyle iletişimde sıkıntı yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmen (YK<sub>9</sub>), görev yaptığı okulun sosyal ortamının destekleyici olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Eski programda her sınıfın bir öğretmeni veya bazı köy okullarında birleştirilmiş sınıflar vardı. Bunların etkileşimi ile işler yürüyordu ama şimdi ben sınıf

öğretmeniyim, benim bir fen bilgisi öğretmeniyle, sosyal bilgiler öğretmeniyle işim olmaz diye bir şey kalmadı. Tam tersine okuldaki bütün öğretmenleri bir zincir gibi birbirine bağladı program... Okulumuzda öğretmenlerle, yönetimle iletişim, etkileşim, bilgi alışverişi iyi. Bizim YİBO olarak avantajımız, hepimiz birbirimize yakınız, bağlıyız. 24 saat birbirimizi görme imkânımız var. Büyük şehirlerde öğretmen bizim kadar şanslı değil. Bizim tabii artılarımızda var. Bu bizim güçlü yönümüz.”

Öğretmen (YK<sub>1</sub>), görev yaptığı okulun sosyal ortamının destekleyici olmadığını söylemiştir:

“Toplam kalite yönetimi diye bir seminer aldım. Orada en aklımda kalanı söyleyeyim, bireyin mutluluğu şirketin mutluluğu demektir. Birey mutlu değilse o kurumda da bir sorun vardır. Ben olaya böyle bakıyorum. Mesela ben müdürüm bir odam var köşede bir TV var. Ben şöyle isterim, o televizyonu ben tek başıma seyredeceğime öğretmenler odasına götürürüm öğretmenler seyretsin. Ortamı güzelleştirmek, ortamı cazip hale getirmek, ilişkileri sıkı tutmak, kişisel problemler olur, kurum içi ters düştüğümüz noktalar olabilir ama ne olursa olsun amaç aynı. Burada önemli olan öğrencinin en iyi eğitimi alması, en iyi şekilde yetişmesi. Herkes birbirine destek olmalı, destek olmuyorsan köstek olmamak lazım. Okulumuza gelirsek, bu söylediklerimin üzerine eksi bir, yani tam tersi. Burada onu göremedim. İletişim, etkileşim sağlanamıyor. Bağlantı kopukluğu var. Eğitim demek değişim demek kendin değişeceksin çevreni de değiştireceksin.”

Öğretmenlerin okulun sosyal ortamına ilişkin görüşlerine bakıldığında, her iki okul türünde benzer bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan sosyal ortamın kurumlarında sağlandığını, öğretmenler arası ve okul yönetimi ile uygulamalara yönelik işbirliği yapılabildiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bir kısım öğretmen okul yöneticilerinin programa ilişkin bilgi eksikliği nedeniyle işbirliği ve öğretmenler arası ve okul yönetimiyle iletişimde sıkıntı yaşandığını belirtmişlerdir.

### **c) Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumun Duyuşsal Ortam Açısından Değerlendirilmesi:**

Öğretmenlerin duyuşsal ortama ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 34’de verilmiştir.

**Çizelge 34. Öğretmenlerin Duyuşsal Ortama İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Kendimi çalıştığım kuruma ait hissediyorum	14	Kendimi çalıştığım kuruma ait hissediyorum	12
Kendimi çalıştığım kuruma ait hissetmiyorum	1	Kendimi çalıştığım kuruma ait hissetmiyorum	3

Çizelge 34'e göre, merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissettikleri görülmektedir. Buna karşın dört öğretmen kendini çalıştığı kuruma ait hissetmediğini belirtmiştir. Öğretmen (MK<sub>9</sub>), kendini görev yaptığı kuruma ait hissettiğini şöyle ifade etmiştir:

"Bu okulda çalışmaktan gerçekten memnunum. Okulumuzda rekabette vardır, öğretmenler arasında da, sınıflar arasında da, veliler arasında da. Bizde veli de çok duyarlıdır. Hatta Çankırı genelinde düşünürsek okullar arasında bizim okulumuz gerçekten gözde bir okul..."

Öğretmen (MK<sub>13</sub>), görev yaptığı kurumun duyuşsal ortamına ilişkin görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

"Ben köyde çalışırken oradaki ortamdan da kaynaklanan bir şey vardı. Çok istekli arzulu gidiyordum. Buraya göre bir saat daha erken kalkıp gidiyordum. İnanın buraya severek, isteyerek gelmiyorum. Belki benden de kaynaklanıyordur. Şöyle bir durum var. Köyden geldiğinizde şehirde daha farklı bir şeyle karşılaşacağınızı düşünüyorsunuz. İşte olanakların daha fazla olduğunu, öğrenci seviyesinin daha yüksek olduğunu, okulun olanaklarının daha iyi olduğunu, daha rahat çalışacağınızı zannediyorsunuz ama köyden daha geri bir okulla karşılaşıyorsunuz. Bu da hayal kırıklığı oluyor. Ben ne yapıyorum? Her toplantıda yaşadığımız sıkıntıları dillendiriyorum. Şimdi Türkiye'nin bölgelerini anlatacağım. Bölgeler haritamız yok. Bir okulda bölgeler haritası olmaz mı? Köyde de yoktu bizim ama gittik eğitim araçlarından aldık biz. Hem de harita takımı aldık."

Öğretmen (YK<sub>8</sub>), görev yaptığı kuruma kendisini ait hissettiğini, ancak YİBO'da görev yapan öğretmenler için çevresel koşulların çok önemli olduğunun altını çizmiştir:

"Çalışma ortamı olarak okulda mutluyum diyebilirim. Fakat bizim burada mutluyuz diyebilmemiz için en önemli kriter çevre oluyor, ihtiyaçlarımızı yeterli derecede karşılayabilmek."



Öğretmen (YK<sub>15</sub>), çalışma koşulları nedeniyle YİBO'da çalışmaktan memnun olmadığını, bu sebeple kendini çalıştığı kuruma ait hissetmediğini belirtmiştir:

“Özel olarak sınıfımı seviyorum. Sınıfımla ilgilenmekten memnunum. Ama okul, çevre şartları, ortam açısından değerlendirildiğinde okulda çalışmaktan çok memnun olduğumu söyleyemem.”

Öğretmen (YK<sub>4</sub>), ise düşüncelerini şöyle özetlemiştir:

“Burası meslek hayatımda üçüncü okulum. Sıkıntılar yaşadık tabii, uzun süre kendimi ait hissedemedim. Belki birçok arkadaşım da hissedemiyor. Neden diyeceksiniz. Tabii ki sıkıntıları var normal bir okula göre. Bundan önceki yıllarda birleştirilmiş sınıf olması, mevcudunun çok olması, 1, 2, 3 okuttum mesela iki yıl, mesleki anlamda ilk defa birinci sınıf ve birleştirilmiş sınıf okuttum. Onun dışında yatılı bir olması sebebiyle nöbet, belleticilik görevimiz var. Bu görev süresince aldığımız sorumluluk, koşuşturmaca da bizi yoruyor elbette. Ertesi günde o şekilde derse girmek bir handikap, çok verimli olamıyoruz tabii ki. Bu açıdan bir zorluk vardı. Yeterince veliler belki ilgilenemiyordu. Özellikle birinci sınıfta veli desteği, birinci kademedeki çok önemli. Çocuklar uzun süre psikolojik açıdan zorluk yaşıyorlar, ilk bir-iki ay yatılı bir okula alışmakta zorluk çekiyorlar, duygusal gelgitler yaşıyorlar. Tabii onlara da ayrı bir şefkat, ekstra bir ilgi göstermeniz gerekiyor. Ayrıca çevrede genellikle ekonomik-sosyal açıdan düşük ailelerin çocukları oldukları için yatılı okul öğrencileri birçok temel becerilere de sahip olamayabiliyorlar. Bu konularda da sıkıntı çekilebiliyor. Bunun gibi zorluklar... Ama güzel yönü ne dersanız, onlarla çok iç içe olduğunuz için sizi çok farklı benimsiyorlar, sizi bir yakını gibi görüyorlar, siz de onları bir yakınınız gibi görüyorsunuz zamanla. Çünkü onların birçok haline tanıklık ediyorsunuz. Birlikte yaşıyorsunuz, birlikte yatıyorsunuz, yemek yiyorsunuz, gününüzü birlikte geçiriyorsunuz, ateşi çıktığında belki sabaha kadar başında bekliyorsunuz gibi sebeplerle normal bir okula göre de onlarla çok daha yakın olabiliyorsunuz. Mesleki anlamda da bu şekilde bir doyuma ulaşabiliyorsunuz diyebilirim.”

Okulun duyuşsal ortamına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, merkez ilköğretim okullarında görevli bir öğretmen kendisini çalıştığı kuruma ait hissetmediğini, bu durumun performansını olumsuz yönde etkilediğini söylemiştir. YİBO'da görevli üç öğretmen de kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissetmediklerini, bu durumun performanslarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin bulunduğu ortamdaki çalışma koşullarından kaynaklandığı düşünülebilir.

**d) Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumun Akademik Ortam Açısından Değerlendirilmesi:**

Öğretmenlerin akademik ortama ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 35'de verilmiştir.

**Çizelge 35. Öğretmenlerin Akademik Ortama İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Okulumuz imkânları destekliyor	6	Akademik destek yeterli değil	9
Akademik destek yeterli değil	4	Okulumuz imkânları destekliyor	4
Akademik destek yok	4	Akademik destek yok	2
Artık çok az kitap okuyorum	1		

Çizelge 35'e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli bir kısım sınıf öğretmeni, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan akademik ortamın kurumlarında sağlandığını belirtmiş; öğretmenlerin bir kısmı ise, öğrenmeyi ve bireysel başarıyı destekleyen akademik desteğin kurumlarında yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen (MK<sub>1</sub>), görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Yok, hayır akademik anlamda destek yok. Biz kişisel gelişimimizi ya da mesleki gelişimimizi kendi çabalarımızla sağlamaya çalışıyoruz. Hani şey vardır. Tabii tersinin özlemine çekiyor musun? Çekiyor sun. Sonuçta okulda lokomotif görevde olan okulu yönetenlerdir, idarecilerdir. Ama bu anlamda onlardan size hiçbir öneri, yaklaşım gelmiyor. Hep sizden bekleniyor. İşte söylediniz de yapmadık mı, arkasında durmadık mı? Evet, söylediğiniz projelerde olabiliyor ama arkasında durmadıkları da olabiliyor. Bunu il bazında da düşünebiliriz. Toplumlar çok yoğun bir sosyal değişim süreci içindeler. Bizim de buna uymamız, yenilememiz gerekiyor kendimizi.”

Öğretmen (MK<sub>8</sub>), akademik anlamda yeterli desteğin olmadığını ifade etmiştir:

“Yeni program aslında mevcut öğretmenlere kısa bir süre içinde tanıtıldı. Benim şahsi kanaatim programı tam benimsemiş değiliz. Bunlar aşama aşama olacak şeyler. Bu bir süreç gerektirir. Bize iki hafta gibi kısa bir sürede program verilmeye çalışıldı. Bu programın meyveleri de daha tam alınmış değil. Yavaş yavaş özümsemeye çalışıyoruz programı. Bu konuda daha çok hizmet içi eğitim kursları verilmesi gerekiyor. Olumlu-olumsuz yönlerini tartışıp konuşmak gerekir.

Öğretmenlere programla ilgili verilen hizmet içi eğitimin az olduğunu, artırılması gerektiğini düşünüyorum. Seminer dönemlerinde olabilir aslında. Öyle bir çalışma şu ana kadar olmadı. Kendi bireysel çabalarımızla programı anlamaya çalışıyoruz.”

Öğretmen (MK<sub>14</sub>), akademik anlamda desteğin yeterli olmadığını, öğretmenlerin daha çok bireysel çabalarıyla uyum sağlamaya çalıştıklarını belirtmiştir:

“İlk zamanlar biraz sıkıntılı dönemler yaşadık, Yeni bir sistemdi. Aldığımız seminer çok yeterli değildi. İnsanlar buna direnç gösteriyordu. Alışılmış belli bir sistem vardı. Bize çok net açıklanmadı, anlatılmadı. Yani bunu daha ilk kez uyguluyoruz. Bunlar gerçi çok normaldi. Şimdi öyle düşünüyorum açıkçası. Dört sene bir süreç geçmiş, bazı şeylerin farkına varıyorsunuz. Ama tabii ki biraz zorluklar yaşandı. Ama sisteme uyum açısından biraz çaba sarf etmemiz gerekiyordu. Herkes aynı çabayı gösterdi mi? Gösterilmeyen çabalar da oldu açıkçası. Veliler hiçbir şey bilmiyorlardı, ee bizde yeni öğreniyorduk. Şimdi eğitim ortamımız daha uygun. Eğitimi veren kişiler olarak biraz daha kendimizi geliştirdik. Olaya daha uyum sağladık. Sistemi biraz daha iyi anladık. Geçmişteki negatif, eksi deneyimlerimizi bugünlerde kullanmıyoruz. Tabii ki bilgi birikimlerimizi paylaştık. Bunlar çok etkili. Gerçekten zaman çok fark ettiriyor.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ise, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan akademik desteğin kurumlarında yeterli düzeyde sağlanmadığının altını çizmişlerdir. Öğretmen (YK<sub>3</sub>), görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Seminerler, kurslar falan merkezde olduğu için tabii sorun oluyor merkeze gitmek gelmek. İlçede açılan kurslar, seminerler olduğu zaman tabii ki faydalanıyoruz ama biraz sorun var tabii.”

Öğretmen (YK<sub>7</sub>), akademik anlamda desteğin yetersiz olduğunu ifade etmiştir:

“Seminer döneminde sunular gönderildi, sunularımız vardı izledik, ama yeterli gelmiyor bence. Dediğim gibi kurslar, seminerler, yani kendimiz değil dışarıdan bu işi gerçekten yapmış, öğrenmiş, araştırmış, eğitimini almış kişilerin yapması.. Ben aktif öğrenme kursuna gittiğim zaman öğretmenliğimin ikinci yılıydı. Çok bilinçli değildik o dönem belki de. O dönemde CD'lere falan çekmiştik. Şimdi CD'leri izlediğimde birçok tekniği öğrenmişiz orada. Orada öğrendiğimiz teknikleri çok rahat kullanabiliyoruz. İşte altı şapka tekniği var, ben onu okuduğumda hiçbir şey anlamamıştım. Bize orada birebir anlattılar, o şapkaları taktık, hepimiz birer öğrenci olduk. Öyle yaptığınızda o oturuyor yani.”

Öğretmen (YK<sub>6</sub>), seminerlerin eğitim öğretim sürecinde ve zorunlu olduğunu ve bu uygulamanın verimli olmadığını belirtmiştir:

“Şimdi yer yer açılması gereken seminerler oluyor, onları gönderiyorlar. Bazı seminerler amacına da ulaşmıyor bana göre. Meslek yönünden bana gerekli olan dokümanları araştırıyorum, inceliyorum. Bir hazırlık yaparak, mutlaka en derin bir şekilde çalışmak için uğraşıyorum. Ama tabii ki bir öğretmenin kendini geliştirmesi için o seminerlere de ihtiyacı var. O seminerler genellikle eğitim öğretim yılı içinde açılıyor, bu da benim için pek olumlu değil. Mesela diyoruz ki nasıl daha verimli hale getirilir? Öğretmenin boş zamanında veya eğitim öğretimin dışında verilse farklı yerlerde daha faydalı olacağını düşünüyorum. Çoğu seminerlere biz hafta sonu katıldık. Hafta sonu zoraki getirildik. Burada da zoraki olduğu zaman verim olmuyor.”

Öğretmen (YK<sub>9</sub>), akademik anlamda desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir:

“Tabii ki elimizden geldiği kadar kendimizi geliştiriyoruz. Artık yeni bir öğretmen benden daha fazla deneyimli, çünkü üniversite olarak da yeni programa göre eğitim alıyor. Bizim bunları yakalamamız lazım. Biz aslında deneyimli değiliz, aslında bir noktada deforme olmuşuz, kendimizi güncellemediğimiz anda tabiri caizse format atmadığımızda bizim beyin mekanizmasıyla eğitim yürümez. Özellikle yeni, son birkaç yılda işe başlamış öğretmenlerden öğrenecek çok şeyimiz var bence.”

Öğretmen (YK<sub>15</sub>), akademik anlamda yeterli desteğin olmadığını, bireysel anlamda çaba gösterdiğini, ancak YİBO'nun şartları nedeniyle bu çabanın da sınırlı düzeyde kaldığını belirtmiştir:

“Benim YİBO'da altıncı yılım. Bunun etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum. Çünkü altı yıldır o yoğun iş temposunu sürekli yaşamış olmam çok etkili. Bunun dışında kendimi çok fazla geliştiremeyeceğimi düşünüyorum. Yani zaman zaman bilgilerimin köreldiğini çünkü kırsal kesimde aktarabileceğiniz ya da öğrencilerinize vermek istediğiniz bazı şeyleri sınırlandırmak zorunda kalıyorsunuz. Bunun sıkıntısını çekiyorum. Bireysel anlamda çabalarım oldu. Okuluma söylediğim zaman tabii ki desteklerini görüyorum ama yeterli değil. Bireysel çabalarım oldu, mesela sınıf içerisinde ayrı bir kütüphane oluşturduğum, araştırmalarımın yardımcı olabilmesi açısından. Bunun dışında birebir öğrencilerle iletişimim daha iyi oldu. Daha yakın, sıcak bir ilişki yakaladık öğrencilerimle program sayesinde.”

Üçüncü alt amaca ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; 2005 ilköğretim programının verimli ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak öğretmenlerden, mutlaka çeşitli dersler ve çalışmalara yönelik sınıf dışı

fiziksel ortamların (bilgisayar laboratuvarı, fen bilgisi laboratuvarı, kütüphane, öğrencilerin proje ve performans ödevlerini hazırlayabilecekleri atölye ya da işlikler, bahçe alanı) yapılandırılması, sınıf mevcutlarının az olması, sınıf içi ders araç gereçleri, projektör, bilgisayar ve görsel materyallerin yeterli olması, derslerde teknolojinin aktif kullanılması, bakanlık tarafından okullara daha fazla bütçe ayrılması ve ders araç gereçleri, görsel materyaller, eğitim CD'lerinin MEB tarafından her okul-sınıfa dağıtılması, öğretmenlerin sınıf yönetimi, yöntem teknik, araç gereç kullanımına ilişkin bilgilendirilmesi yönünde benzer görüşler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun eğitim ortamına ilişkin olarak, öğretmen ve idari kadronun yeterli sayıda olduğu, okulun fiziksel donanımının yeterli olduğu yönünde benzer bulgular elde edilmiştir. Ayrıca çevrenin ekonomik yetersizliği ve fiziksel donanım yetersizliği nedeniyle eğitim ortamlarına ilişkin bazı sıkıntılar yaşandığı öğretmenlerin belirttikleri görüşler arasındadır. Bunun yanı sıra, merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu söylerken YİBO öğretmenleri tam tersine öğrenci sayılarının çok ideal olduğunu, ancak yatılı öğrencilerin materyal, araç gereç temini konusunda sıkıntı yaşadıklarını, araştırma yaparken bilgisayara ulaşma konusunda sıkıntı çektiklerini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin çoğunluğu, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan sosyal ortamın kurumlarında sağlandığını, öğretmenler arası ve okul yönetimi ile uygulamalara yönelik işbirliği yapılabildiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bir kısım öğretmen okul yöneticilerinin programa ilişkin bilgi eksikliği nedeniyle işbirliği ve öğretmenler arası ve okul yönetimiyle iletişimde sıkıntı yaşandığını belirtmişlerdir.

Okulun duyuşsal ortamına ilişkin olarak, merkez ilköğretim okullarında görevli bir öğretmen kendisini çalıştığı kuruma ait hissetmediğini, bu durumun performansını olumsuz yönde etkilediğini söylemiştir. YİBO'da görevli üç öğretmen de kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissetmediklerini, bu durumun performanslarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumun

öğretmenlerin bulunduğu ortamdaki çalışma koşullarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen görüşlerine göre, merkez ilköğretim okullarında görevli bir kısım öğretmen, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan akademik ortamın kurumlarında sağlandığını belirtmiş; öğretmenlerin bir kısmı ise, akademik desteğin kurumlarında yeterli olmadığını ifade etmiştir. YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ise, yeni programın etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan akademik desteğin kurumlarında yeterli düzeyde sağlanmadığını belirtmiş; bir kısım öğretmen de ihtiyaç duyulan akademik ortamın kurumlarında sağlandığını ifade etmiştir.

Her iki okul türünde elde edilen bulgular, öğretmenlerin 2005 programına ilişkin yeterince bilgilendirilmediklerini düşündükleri ve programa ilişkin çoğunlukla kendi çabaları ile bilgi, beceri sahibi oldukları, bu anlamda yapılan desteği yetersiz buldukları şeklindedir. YİBO'larda görevli öğretmenler programa yönelik yapılan tanıtım seminerleri, diğer seminer çalışmalarını işlevsel bulmadıklarını, özellikle merkezdeki seminere katılmadıklarının bu anlamda bireysel çabalarının da sınırlı düzeyde kaldığının altını çizmişlerdir. İlçede yapılan seminer çalışmaları ise zorunlu olması, okul günü içerisinde olması vb. nedenlerle öğretmenler tarafından yetersiz bulunmaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğunun, 2005 ilköğretim programı konusunda kendisini geliştirmek için çeşitli kaynaklardan yararlandığı, programı verimli ve etkili bir şekilde uygulayabilmek için kendilerini geliştirmeleri gerektiğinin farkında oldukları, bu anlamda bireysel çaba gösterdikleri, ancak programlara ilişkin kaynak bulma, seminer, bilgilendirici çalışmalar, yönetici desteği, eğitim ortamının yapılandırılması vb. nedenlerle sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir.

## Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumlar

**Alt Amaç 4.** İlköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programını uygulama konusunda yaşadıkları sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Görüşme formunda yer alan 6. soruya ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı aşağıda çizelgeler halinde verilmiştir.

**Soru 6: İlköğretim programlarının uygulanmasında güçlükler yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bunların neler olduğunu örneklerle açıklar mısınız?**

Öğretmenlerin öğretmen kaynaklı güçlüklerle ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 36'da verilmiştir.

**Çizelge 36. Öğretmen Kaynaklı Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Güçlük yaşamıyorum	13	Güçlük yaşamıyorum	12
Öğretmenler arası işbirliği yok	2	Öğretmenler arası işbirliği yok	3

Çizelge 36'ya göre, merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun, 2005 programının uygulanmasında öğretmen kaynaklı güçlükler yaşamadıkları görülmektedir. Buna karşın beş öğretmen, süreçte öğretmenler arası işbirliği sağlanamadığını belirtmiştir.

Öğretmen (MK<sub>9</sub>), programı uygulama sürecinde öğretmenler arası işbirliğinin sağlandığını ifade etmiştir:

“... Öğretmenler arası iletişim oldukça iyidir okulda. Birbirimizle kaynak alışverişi, fikir alışverişi yaparız. Birbirimize her konuda destek oluruz, bilmediğimiz bir şeyi rahatlıkla gidip sorabiliriz. Eğitim öğretimin daha verimli olması için ne gerekiyorsa yaparız, okul idaresi de bize destek çıkar her konuda.”

Öğretmen (MK<sub>11</sub>) ise, yaşadığı güçlüğü şu şekilde belirtmiştir:

“Şimdi sınav sistemimizden kaynaklanan işbirliğimizi engelleyen bir durum olduğu kanaatindeyim. Özellikle öğretmen arkadaşların aralarındaki diyaloglar, bu sınav sistemi işbirliğini engelliyor. Şimdi ben yan sınıftaki arkadaşımı ya da arkadaşım beni rakip olarak görebiliyor. Sınavdan kaynaklanan bir olay bakın bu. Çünkü öğrenci yetiştiriyoruz, ideallerimiz var. Bu da bir yarışma şekline dönebiliyor ister istemez. Ben öğretmenler arasında yeterince işbirliği sağlandığına, diyalog olduğuna inanmıyorum. Yani takım oyunu oynanamıyor. En büyük eksikliğimiz bence bu. Yardımlaşma olmuyor. Benim zümrem benim rakibim olmamalı, yardımlaşmalı, rakip olarak değil de tecrübemizden, bilgilerimizden faydalanacak duruma getirilmeli. Bir çözüm yolu bulunmalı, bu problemin ülke genelinde bu şekilde olduğunu tahmin ediyorum.”

Öğretmen (YK<sub>7</sub>), programı uygulama sürecinde öğretmenler arası işbirliğinin sağlandığını vurgulamıştır:

“Birimizin yaşadığı bir sıkıntı diğerinin o sıkıntıyı yaşamamasına neden oluyor. Çünkü o yaşadığı zaman o anda sağlıklı düşünüp burada demek ki böyle olması gerekiyormuş o kararı verebiliyoruz, en azından diğer arkadaşlarımız o sıkıntıyı yaşamaktan kurtuluyor. Ya da iyi bir örnek yaşadığınızda, güzel bir çalışma yaptığınızda bu yıl kullanılsa bile konuyu işlerken hatırlayabilirsiniz. Bu tarz şeyleri birbirimizle paylaşmamız, tartışmamız, konuşmamız çok önemli. Hepimizin eksiği de var artısı da. Biz okul içinde bunu yapıyoruz. O anlamda okulumuzda bir sıkıntı yok. İdareyle de yok...”

Öğretmen (YK<sub>3</sub>), YİBO'ların çalışma koşulları nedeniyle öğretmenler arası işbirliğinin sağlanamadığını belirtmiştir:

“Okulumuzun ortamı yatılı okul olduğu için daha çok sorun yaşanıyor öğrenciler, idare, öğretmenler arasında. Çünkü nöbetler var özellikle sorun olan, yani sürekli sorun çıkaran öğrenciler olduğu için sorun yaşanıyor bence. Nöbetlerde öğrencileri sürekli gözetim altında tutmak, ilgilenmek lazım. Bir sürü öğrenci olduğu için, öğretmen sayısı az olduğu için ve nöbetler çok yorucu bir şey olduğu için öğretmenler arasında iletişimde de sorun olabiliyor, nöbetleri tutmak istemiyoruz.”

Öğretmen (YK<sub>15</sub>) ise konuya ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Bilgi alışverişi yapma konusunda hiç sıcak bir ortam yok. Onun dışında okulumuzun çok yoğun olması, yoğun bir temposunun olması, sosyal ilişkileri biraz zayıflatıyor. Çünkü herkes bir şekilde kendi sınıfı, nöbeti gibi durumlarla ilgilenmek durumunda kalabiliyor. Özel vakitlerimiz çok olamıyor. Bu tamamıyla kişisellikten değil, okul şartlarından, okulumuzun çalışma temposunun yüksek olmasından kaynaklanıyor.”



Öğretmenlerin 2005 programının uygulanmasında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğu programın uygulanması sürecinde öğretmenler arası işbirliğinin sağlandığını belirtmiştir. Merkez okullarında görevli öğretmenlerden çok azı, mevcut sınav sisteminin işbirliğini engellediğini, öğretmenler arasında rekabet olduğunu, bu nedenle doküman, araç gereç, bilgi alışverişinin olmadığını veya sınırlı düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. YİBO öğretmenlerinden çok azı ise, YİBO'ların çalışma koşullarının, öğretmenler arası işbirliğini de engellediğinin altını çizmişlerdir. Öğrencilerin ailelerinden uzakta sürekli okulda kalması, 24 saat süren nöbet tutma sistemi, okulların kırsal bölgelerde bulunması, YİBO'ların çalışma koşullarının ağır olması öğretmenler tarafından işbirliğini engelleyen nedenler olarak gösterilmiştir.

Öğretmenlerin okul yönetimi kaynaklı güçlüklerle ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 37'de verilmiştir.

### **Çizelge 37. Okul Yönetimi Kaynaklı Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ		YİBO (f)
	(f)	Görüşler	
Güçlük yaşamıyorum	12	Güçlük yaşamıyorum	11
Yönetici desteği yetersiz	3	Yönetici desteği yetersiz	4

Çizelge 37'ye göre, merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun, 2005 programının uygulanmasında yönetici kaynaklı güçlükler yaşamadıkları, programın uygulanması sürecinde genel olarak okul yönetimi ile işbirliği sağlandığı görülmektedir. Buna karşın yedi öğretmen, süreçte yönetici desteğini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen (MK<sub>14</sub>), yaşadığı güçlüğü şu şekilde belirtmiştir:

“Yeni sistemin etkili şekilde uygulanabilmesi açısından yöneticilerinde bu sistemin içinde olmaları ve sistemi bilmeleri lazım. Bilmeyen yönetici bu sistemin anlamını kavrayamaz. Talep ettiğiniz bir şey ona anlamsız gelebilir. Bu anlamda sorun yaşayabiliyoruz.”

Öğretmen (YK<sub>3</sub>), yönetici desteğinin yetersiz olduğunu, ancak bu durumun YİBO'nun şartlarından da kaynaklandığını vurgulamıştır:

“Genel olarak idareyle işbirliğinde bulunuyoruz. Ancak tabii ortada sorun olduğu zaman özellikle öğrenciyle, yurtla vs. ilgili öğretmenden kaynaklanan bir sorun varsa tabii ki sıkıntı yaşanıyor. Çünkü YİBO öğrenci öğretmen iletişimine daha çok önem verilmesi gereken bir okul. Daha çok kontrol edilmesi gerekiyor, takip edilmesi gerekiyor öğrencinin. Başarısızlık durumlarında falan sorun yaşanabiliyor tabii ki.”

Öğretmen (YK<sub>2</sub>), programı uygulamaya yönelik okul yöneticileri tarafından yeterince desteklenmediklerini ifade etmiştir:

“Bence idare yeterli bilgiye sahip değil. Biz sizi destekleriz diyorlar, yapın. Sınıf içi materyallerin temini olsun, kitap temini olsun vs. Neyse bildirin biz yaparız diyorlar. O da bir noktada artık kısıtlı oluyor. Normalde bu tür konularda önce idare bilgilendirir sonra idare öğretmeni bilgilendirir. Genelde önce öğretmen bilgilendirilir, sonra idare bilgilendirilir. Müfredatı baktığımız zaman bence bir idarecinin sene başında oturup bütün yaz tatilinde veya belli seminerler şeklinde verilmesi gerekiyor, müfredatı incelemesi gerekiyor.”

Öğretmenlerin okul yönetiminden kaynaklanan güçlüklerle ilişkin görüşlerine bakıldığında, merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin çok azının programın uygulanması sürecinde yönetici desteğini yetersiz buldukları, yöneticilerin 2005 ilköğretim programlarına ilişkin yeterli düzeyde bilgilendirilmediklerini belirttikleri görülmektedir. Bu durumun ilköğretim programlarının yöneticilere yeterince açıklanamaması ve okul yöneticilerinin programlara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Can (2005), tarafından yapılmış olan araştırmada da ilköğretim programlarının eğitim çalışanlarına yeterince açıklanamaması ve geleneksel bürokratik yöneticilik rollerinden çıkılamaması gibi nedenlerle okul yöneticilerinin yeni öğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, programla ilgili araç gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılmadıkları ve öğretmenlerin bilgi, deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlama yeterliliğine de işlevsel düzeyde sahip olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Ayrıca 2005 ilköğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin programla ilgili olarak öğretmenleri, velileri bilgilendirici etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir. Elde edilen bulgular ışığında, yöneticilerin yeni programlara ilişkin olarak öğretmen ve velileri bilgilendirme etkinliklerini yeterince gerçekleştiremedikleri söylenebilir.

Atmaca'nın (2007) araştırma sonucuna göre, okul müdürleri yeni programlarla ilgili olarak okul içi ve dışı bilgilendirme etkinliklerini orta düzeyde gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Okul müdürleri ayrıca yeni programa yönelik yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Atmaca'nın (2007) çalışmasındaki yönetici görüşleri bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmaya katkı sağlayacağı düşünüldüğünden merkez ilköğretim okulları ve YİBO yöneticilerinin 2005 programına ilişkin genel görüşleri aşağıda çizelgeler halinde verilmiştir.

**Çizelge 38. Yöneticilerin İlköğretim Programlarının Değiştirilme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Değişen gelişen dünya şartlarına uyum sağlamak	3	Değişen gelişen dünya şartlarına uyum sağlamak	5
Önceki programın gereksiz bilgilerle yüklü olması	2	Teknolojik gelişmelere uyum sağlamak	2
Teknolojik gelişmelere uyum sağlamak	1	Bilgi çağına uyum sağlamak	2
Zaman sıkıntısı yaşanması	1	Öğrenci psikolojisinin zamanla değişmesi	1
Ezber eğitiminden kurtulmak	1		
Eğitim-öğretime nitelik kazandırmak	1		

Çizelge 38'e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli yöneticiler, değişen, gelişen dünya şartlarına uyum sağlamak, teknolojik gelişmelere uyum sağlamak, ezber eğitiminden kurtulmak, eğitim öğretime nitelik kazandırmak istenmesini ilköğretim programlarının değiştirilmesine ihtiyaç duyulma nedeni olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte, önceki programın gereksiz bilgilerle yüklü olması, bu nedenle zaman sıkıntısı yaşanması

yöneticiler tarafından ilköğretim programlarının değiştirilmesine ihtiyaç duyulma nedenleri arasında gösterilmiştir.

YİBO'larda görevli yöneticiler ise, değişen, gelişen dünya şartlarına uyum sağlamak, teknolojik gelişmelere uyum sağlamak, bilgi çağına uyum sağlamak istenmesini ilköğretim programlarının değiştirilmesine ihtiyaç duyulma nedenleri olarak belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrenci psikolojisinin zamanla değişmesi yöneticiler tarafından ilköğretim programlarının değiştirilmesine ihtiyaç duyulma nedenleri arasında belirtilmiştir.

Programların değiştirilmesine ilişkin yöneticiler tarafından belirtilen nedenlere bakıldığında, yöneticilerin çoğunluğu, değişen, gelişen dünya şartlarına uyum sağlamak, teknolojik gelişmelere uyum sağlamak istenmesi yönünde benzer görüş belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, yöneticilerin öğretim programlarının değiştirilme nedenlerine ilişkin görüşleri, ezber eğitiminden kurtulmak ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamak istenmesi noktasında merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görev yapan öğretmen görüşleri ile örtüşmektedir.

### **Çizelge 39. Yöneticilerin Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

<b>Görüşler</b>	<b>Merkez İÖ (f)</b>	<b>Görüşler</b>	<b>YİBO (f)</b>
Öğrenci merkezli olması	4	Öğrenci merkezli olması	5
Öğrenci araştırma becerisi kazanıyor	3	Öğrenci araştırma becerisi kazanıyor	1
Öğrenci ezberden kurtuldu	1	Genç öğretmenler programa daha kolay adapte oluyor	1
Öğrenci bilgiye ulaşma yollarını öğreniyor	1		
Öğrenci okuma yazmayı daha hızlı öğreniyor	1		
Öğrenci çok yönlü geliyor	1		

Çizelge 39'a göre, merkez ilköğretim okullarında görevli yöneticiler, programın öğrenci merkezli olmasını, öğrenciye araştırma becerisi

kazandırmasını, öğrencinin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmesini programın güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir.

YİBO'larda görevli yöneticiler ise, programın öğrenci merkezli olmasını, öğrenciye araştırma becerisi kazandırmasını programın güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bir yönetici yeni öğretmenlerin programı daha kolay anladığını ve uygulayabildiğini ifade etmiştir.

Yöneticilerin programa ilişkin görüşlerine bakıldığında, yöneticilerin çoğunluğunun, programın öğrenci merkezli olmasını ve öğrenciye araştırma becerisi kazandırmasını programın güçlü yönü olarak belirttikleri görülmektedir.

Ayrıca, her iki okul türünde görevli yöneticilerin öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin genel görüşleri; programın öğrenci merkezli olması ve öğrenciye araştırma becerisi kazandırması noktasında merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görev yapan öğretmen görüşleriyle de örtüşmektedir.

**Çizelge 40. Yöneticilerin Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Eğitime önem vermeyen ailelerde öğrenci hazırlık yapamıyor	2	Eğitim ortamlarının yetersiz olması	2
SBS olgusu programı altüst etti	1	Uygulamanın kırtasiyecilikte boğulması	2
Eğitim ortamlarının yetersiz olması	1	Öğretmenlerin değişime açık olmaması	2
Ders kitaplarında bilgi eksikliği var	1	Veli desteğinin olmaması	1
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	1		
Uygulamada doğabilecek sıkıntılar dikkate alınmamış	1		

Çizelge 40'a göre, merkez ilköğretim okullarında görevli yöneticiler, programın zayıf yönleri olarak eğitime önem vermeyen ailelerde öğrencilerin hazırlık yapamadığını, SBS ile programın uyuşmadığını, eğitim ortamlarının programı uygulamak için yetersiz olduğunu, ders kitaplarında bilgi eksikliği

olduğunu, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının uygulamada sıkıntı yarattığını, program hazırlanırken uygulamada doğabilecek sıkıntıların dikkate alınmadığını belirtmişlerdir.

YİBO'larda görevli yöneticiler ise, programın zayıf yönleri olarak eğitim ortamlarının programı uygulamak için yetersiz olduğunu, uygulamanın kırtasiyecilikte boğulduğunu, öğretmenlerin değişime açık olmamalarının ve veli desteği olmamasının uygulamada sıkıntı yarattığını belirtmişlerdir.

Yönetici görüşleri incelendiğinde, her iki okul türünde de yöneticiler programın zayıf yönü olarak veli boyutuna dikkat çekmiş ve eğitim ortamlarının hazır olmadığını söylemişlerdir. Bu durumda 2005 programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okulların derslik dışı fiziksel alanlar ve sınıf içi araç gereç, materyal bakımından yeterince hazır olmadığı düşünülebilir.

Atmaca'nın (2007) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre, okul müdürleri derslik dışı fiziksel alanları ve araç gereçleri yeni ilköğretim programlarına göre "az" düzeyde hazırlayabildiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Bununla birlikte, her iki okul türünde görevli yöneticilerin öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin genel görüşleri; programların etkili şekilde uygulanması için eğitim ortamlarının yetersiz olduğu, veli desteğinin yetersizliği, uygulamanın kırtasiyecilik oluşturduğu ve ders kitaplarında bilgi eksikliği olduğu noktasında merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görev yapan öğretmen görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin veli kaynaklı güçlülere ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 41'de verilmiştir.

**Çizelge 41. Veli Kaynaklı Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Veliler programı tanımıyor	9	Veliler ilgisiz	11
Güçlük yaşamıyorum	4	Veliler programı tanımıyor	5
Velinin imkânları süreci etkiliyor	3	Veliyle iletişim kuramıyoruz	2
Veliler ilgisiz	2	Velilere sürekli bağlı olmak sıkıntı yaratıyor	1
Veli eski sistemi bekliyor	1	Veli sürekli ödev istiyor	1
Proje ödevini veli hazırlıyor	1	Güçlük yaşamıyorum	1

Çizelge 41'e göre, merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı, velinin 2005 programını tanımadığını, bu durumun süreçte güçlükler yarattığını belirtmişlerdir. Bunun yanında, öğretmenler velinin sahip olduğu imkânların süreçte önemli bir yerinin olduğunu, ilgisiz velilerin de süreci olumsuz yönde etkilediğinin altını çizmişlerdir.

Öğretmen (MK<sub>10</sub>), görüşünü şu sözlerle belirtmiştir:

“Veliler kabul edemediler programı. Veli diyor ki ben çocuğumun el yazısını okuyamıyorum. Bu konuda haklılar ama onlara da açıklamak gerekiyor. Velilerimizin de program hakkında yeterli bilgileri yok. Elimizden geldiğince onları da bilgilendirmeye çalışıyoruz ama zamanında gerçekten problem yaşadık. Veli yavaş yavaş bilinçlenmeye başladı.”

Bir başka öğretmen (MK<sub>1</sub>), velilerin programı tanımadığını ve bu durumun sıkıntı yarattığını belirtmiştir:

“Dediğim gibi bu programın yaşama geçirebilmesi için ya da karşılaştığım sorunları çözmek için iki kat fazla çaba göstermem gerekebiliyor. Evet, sorunlar yaşanıyor. Çünkü programın içeriğini veli bilmiyor, bilemez çünkü hepsi ilkokul mezunu. İçlerinde okuma yazma bilmeyenler de çıkabiliyor. Bunlara karşılaştığımız sorunları aşmak için çocuğun evde yaşadığı sorunlarda yardım edebilmeleri için ayrıca veliler için de bir mesai harcayabiliyorum.”

Öğretmen (MK<sub>13</sub>), velinin ilgisiz olduğunu ayrıca velinin imkânlarının da programı uygulama sürecini büyük ölçüde etkilediğini belirtmiştir:

“Şimdi velilerimizin çoğunun işi yok bu bölgede. Maddi olanaksızlıklar fazla bu bölgede. Sınıfım da 2 velinin düzenli işi var. İşte inşaat işçisi, pazarcı, iş çıkınca çalışan.. Maddi olanaksızlıklar da programın tam uygulanmasını olumsuz etkiliyor. Veliye evinize bilgisayar alın, çocuklarınızın bilgiye kendisinin ulaşması lazım diyemiyoruz ya da velinin çocuğunun elinden tutup da alıp kütüphaneye götüreyim, beraber internet kafeye gidelim ne bileyim beraber araştıralım öyle bir yapısı yok. Çocuğum okul çıkışında okulda kalsın da çalışsın işte araştırsın böyle şeyler yok.”

YİBO’da görev yapan sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı ise, velilerin ilgisiz olduğunu, veliden gerekli destek alınamadığı için süreçte güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Velinin 2005 programını tanımaması ve veliyle iletişim kurulamamasından doğan güçlükler yine öğretmenlerin belirttikleri veli kaynaklı güçlükler arasında yer almıştır.

Öğretmen (YK<sub>5</sub>), görüşünü şu sözlerle belirtmiştir:

“Velilerimiz genelde kırsal kesim olduğu için velilerimiz duyarsız. Çağırıldığı zaman gelmiyorlar. Mesela benim rehber öğretmenle görüşmesi gereken velilerim var ama hiç gelmiyorlar. Bu tür sıkıntılar yaşıyoruz. İlgisizlik diyelim.”

Öğretmen (YK<sub>12</sub>), velilerin ilgisizliği nedeniyle eğitim öğretim sürecinde yaşanan sıkıntıların altını çizmiştir:

*“Benim birinci sınıfta birkaç öğrencim var mesela velisini çağırıyoruz gelmiyorlar. Telefon ediyoruz evde kimse çıkmıyor. Bir de şu var bizim burada nöbetlerimiz olduğu için evlere de gitme şansımız olmuyor. Gideceğiz şimdi anne baba evde bulunmayacak. Gelsinler öğrencinin genel durumu hakkında konuşalım diyorum. Eve gidiyor ödevi yapamıyorum diyor öğrenci, yazıyorum bunu okuyacaksın diyorum okuyamıyorum diyor öğrenci. İlgilene kimse yok velilerden. Çünkü uzak köylerden geliyor öğrenci. Bazı gündüzlü öğrencilerin velileriyle, bilinçli velilerle çarşıda, köye gittiğimde görüşebiliyoruz. Bir sorun olduğu zaman tel ile de arıyorlar. Gündüzlü velilerimiz duyarlı. Yatılı velilerimizde duyarsız değil ama nedense gelemiyorlar. Görüşme imkânımız yok. Adam Cuma günü geliyor öğrenciyi almaya uğramıyor. Diyorum ki baban beni mutlaka görsün. Bakıyorum veli almış öğrenciyi gitmiş. Pazartesi günü de getiriyor ama yine karşılaşmıyoruz. İlgilenilmiyor.”*

Öğretmen (YK<sub>15</sub>), YİBO’da veli ayağının eksikliğini şöyle belirtmiştir:

“Şimdi yeni program veliyi işin içine katın diyor örneğin performans ödevlerinde, proje ödevlerinde, çocuğun öğrendiklerini evde uygulaması açısından veliyi işin içine katın diyor fakat YİBO’da maalesef veli ayağı yok. YİBO’da olmamızdan dolayı veliyi işin içine çekemiyorsun. Tabii çekebildiğin bir kısım olabiliyor. Bir kısmını da çekemiyorsunuz maalesef. Şimdi çocuklara evde yapılabilecek ev etkinlikleri vermek durumunda kalıyorsunuz bazı hafta sonu



gidemedikleri için kendi başlarına yapmak durumunda kalıyorlar. Eğer ben o hafta sonu orada olursam ben desteklemek durumunda kalıyorum. Veliyi dediğim gibi çekemiyoruz eğitime. Yani her türlü şeyi de denedik aslında. Okul yönetimi olarak da ev ziyaretlerimiz oldu, toplantılar yaptık, ben bireysel anlamda kendi öğrenci velilerimle de toplantılar yaptım ama bir kısmını ikna edemedim.”

Öğretmen (YK<sub>10</sub>) ise, velilerle ilgili görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Akşam çocuklar eve gitmediği için, akşam velilerini görmediği için benimle direkt yüz yüze oldukları için ki ben 1,5 saatimi okul dışında etüt saatinde yine öğrencilerimle geçiriyorum. Aslında ben veli eksikliğini avantaja döndürdüm. Veli diye bir şey yok hayatımızda, o sacayaklarından birini ben kırdım attım. Tabii akşam çocuklar evlerine gidip de o sıcak ortamı yaşasalar daha iyi. O eksikliği ben kendimce gidermeye çalışıyorum.”

Öğretmenlerin velilerle ilgili görüşlerine bakıldığında, her iki okul türünde, velilerin ilgisizliği ve programı tanımamaları nedeniyle uygulamada güçlükler yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Merkez ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çoğunluğu, velilerin programı tanımamasını sıkıntı olarak belirtmişlerdir. Bu durumun 2005 ilköğretim programlarına ilişkin velilere yönelik herhangi bir bilgilendirme etkinliği yapılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. YİBO öğretmenleri ise, velilerin ilgisiz olduğunun altını çizmişlerdir. Ayrıca YİBO'larda görevli öğretmenlerin velilerle ilgili daha fazla olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir.

Damğa'nın (2008) araştırmasına göre, öğretmenler, öğretim programının uygulanmasında öğrencilerin dersle ilgili sorunlarının çözümü için özellikle YİBO'larda velilerle işbirliği yapılamadığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Velilerin okulu olmayan yerleşim yerlerindeki çocukların eğitim haklarını korumak amacıyla kurulan YİBO'ları tercih etmelerinin birçok nedeni vardır. Bunlar; köylerinde okul bulunmaması, çocukların tüm ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması, YİBO'lardaki öğrencinin daha başarılı olması, köy okullarına öğretmen gelmemesi, YİBO'ların disiplin yönünden iyi olması ve köy okullarına göre daha çok imkâna sahip olması gibi nedenler velilerin yatılı okulu tercih etmelerinde etkilidir (Sönmez, 2000; Aktaran: Özgündüz, 2006). Ancak öğrencilerin yatılı kalması, velilerin ulaşılabilirliğinin

sağlanamaması, istenildiğinde velilerle iletişim kurulamaması, velilerin eğitim seviyelerinin düşük olması, sosyo ekonomik yapılarının, gelir düzeylerinin düşük olması, okul içi ve okul dışı etkinliklerde öğrencilere nasıl yardımcı olacaklarını bilmemeleri vb. nedenlerle veli kaynaklı güçlüklerin YİBO'larda daha fazla yaşandığı düşünülebilir.

Girgin ve Mesut (2008) yapmış oldukları araştırma sonucunda, velilerin yapılandırmacı yaklaşımdaki rollerine uyum sağlamakta zorlandıkları; çünkü yeni program hakkında velilere yönelik bir bilgilendirme işlemi yapılmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Güven'in (2008) araştırmasına göre, öğretmenler yeni programları uygulanmasıyla ilgili olarak, veli desteğinin ve velilerle işbirliğinin önemli olduğunu, ancak velilerin her zaman bu desteği göstermediklerini belirtmişlerdir. Yeni program, öğretmenin okulda öğrencilere rehber olması kadar, ailelerin de çocuklarına okulla ilgili ödevleri konusunda evde destek olmalarını ve öğretmen-veli işbirliğini gerektirmektedir. Öğretmen görüşleri, bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin programı anlamaya yönelik yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 42'de verilmiştir.

**Çizelge 42. Öğretmenlerin Programı Anlamaya Yönelik Yaşadıkları  
Güçlüklerle İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Güçlük yaşamıyorum	14	Güçlük yaşamıyorum	13
Ne istediğini anlamıyorum	1	Program eğitim çalışanlarına yeterince anlatılmadı	2

Çizelge 42'ye göre, merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli öğretmenlerin çoğunluğunun, 2005 programının ne istediğini anladıklarını belirttikleri, programın sınıf öğretmenleri tarafından anlaşılır bulunduğu görülmektedir. Buna karşın üç öğretmen, öğretim programını tam olarak anlayamadıklarını, programın yeterince tanıtılmadığını ve 2005 programıyla

ilgili yeterince bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen (MK<sub>1</sub>), yaşadığı güçlüğü şu şekilde belirtmiştir:

“Evet, anlamıyoruz zaten ne istediğini. Mesela şunu hala anlamış değilim, birinci sınıfta okuma yazma öğrenme şekli değişti. Biz tümdengelim şeklinde okuma yazma öğretiyorduk. Şimdi tümevarım. Nedir? Tümdengelimde okuma bütünü görürsünüz ve parçaya doğru gidirsiniz, tümevarımda en küçük parçayı görürsünüz bütüne doğru gidirsiniz. Şu anki okuma yazma yönteminde okuma yavaştır, anlama da zayıftır. Diğerinde okuma da hızlıdır anlama da.”

Öğretmen (YK<sub>8</sub>), programın eğitim çalışanlarına yeterince anlatılmamasından kaynaklanan güçlükler olduğunu belirtmiştir:

“Dediğim gibi dört günlük bir seminer. Bir şey anlayabilmiş değilim. Niye değiştirdik? Neden bu sistem? Neden her şeyi bir anda sildik? Bu üniversite sınavlarının ikiden teke düşürülüp bu sene tekrar ikiye çıkarılması gibi bir şey. Öyle bir haldeki uygulamaya başladığında bir sonraki hükümet ya da bakan değişiminde sistem bir daha mı değişecek, eski sisteme geri mi döneceğiz gibi bir durum. Bence yeterince anlatılmadı. Bizim de anlayamadığımız noktalar olduğunu düşünüyorum yani. Amaç belli. Bu amaçlar değişmedi bana göre. Türk Milli Eğitiminin öğrenciden istediği amaçlar, yetiştirilmesi istenen vatandaşların yetiştirilmesi için gerekli amaçları kazandırmaksa amaç bu amaçlar değişmedi, ama bu amaçları nasıl kazandıracamız değişti. Amaç buna ulaşmaksa niye bazı kalıplara sokulmaya çalışıldı bunu anlamadım ben açıkçası.”

Öğretmen (YK<sub>9</sub>), programın eğitim çalışanlarına yeterince anlatılmadığını, bunun programın eksik yönlerinde biri olduğunu ifade etmiştir:

“Türkiye şartları düşünüldüğünde birkaç eksik dışında programın çok da eleştirilecek bir yönü yok. O da tabii ki uygulamada eğitim eksikliği boyutu var. Öğretmen olarak belli yerlerde biz belki eksik kalıyoruz. Evet, yani biraz daha fazla bilgilenebilirdi. Kurs düzenlenebilirdi. Sanki birazcık aceleye geldi gibi.”

Öğretmenlerin 2005 programına ilişkin görüşlerine bakıldığında, her iki okul türünde öğretmenlerin çoğunluğu, programı anlamayla ilgili sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Programı anlamayla ilgili güçlük yaşadığını belirten öğretmenler ise, program değişikliğine ilişkin yeterince bilgilendirilmediklerinin altını çizmişlerdir. Bir öğretmen, programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik eğitime, bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin çoğunun programın teorik kısmı ve uygulama

süreci konusunda desteklenmeye ihtiyaç duydukları; bir iki hafta gibi kısa sürede yapılan program tanıtma seminerlerinin amacına ulaşmadığı söylenebilir.

Yapıcı ve Demirdelen'in (2007) araştırmalarına göre, öğretmenlerin %48'i yeni programa uyum sağlamakta güçlük çektiğini; %43'ü programa ilişkin hizmet içi eğitimi yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Altun ve Şahin'in (2009) yapmış oldukları araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin %55'i programı az derecede tanıdığını; %40'ı program hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Görüşme formunda yer alan 7. soruya ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı aşağıda çizelgeler halinde verilmiştir.

**Soru 7: İlköğretim Programlarını uygulama konusunda yaşadığınız sorunların çözümünde -kendi çalıştığınız kurumun koşullarını dikkate alarak -neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?**

Öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama konusunda yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 43'de verilmiştir.

**Çizelge 43. Öğretmenlerin Öğretim Programlarını Uygulama Konusunda Yaşadıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Veliler program hakkında bilgilendirilmeli	10	Veliler program hakkında bilgilendirilmeli	7
Öğretmenler program hakkında uygulamaya yönelik bilgilendirilmeli	8	Öğretmenler program hakkında uygulamaya yönelik bilgilendirilmeli	6
Yöneticiler program hakkında bilgilendirilmeli	4	Öğretmen-öğrenci-veli-okul idaresi-rehberlik servisi işbirliği sağlanmalı	6
Sınıf mevcutları azaltılmalı	3	Yöneticiler program hakkında bilgilendirilmeli	3
Programın tam anlamıyla uygulanabilmesi için bakanlık daha fazla maddi destek sağlamalı	3	YİBO'larda öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayacak ortamlar oluşturulmalı	2
Bütün okullarda eğitim ortamları	3	Her okulda bir müzik odası	2

düzenlenmeli		olmalı	
Temel harflerle eğitim öğretim yapılmalı	2	Okul öncesi eğitim köylerde de sağlanmalı	2
SBS ile ilgili sıkıntıların çözümüne yönelik çalışmalar yapılmalı	2	Yatakhane başka binada olmalı	2
Müfettişler program hakkında bilgilendirilmeli	2	Öğrenci derse hazırlanmalı	1
Her okulda bir müzik odası olmalı	1	Okul dışı sosyal etkinlikler arttırılmalı	1
Program konusunda uzman formatör öğretmenler yetiştirilmeli	1	Kılavuz kitaplarda yöntem tekniklerin nasıl kullanılacağı açıklanmalı	1
Program uzmanları okullara gidip aksayan yönleri araştırmalı	1	Kılavuz kitaplarda çizgi öğretiminden sonra sayıların öğretilmesi sıkıntı yaratıyor, bu sıkıntı giderilmeli	1
Hizmet içi eğitimler akademisyenler ve TTKB işbirliğinde yapılmalı	1	Bölgesel farklılıkları görmek için her bölgeden öğretmenlerin katıldığı toplantılar yapılmalı	1
Kılavuz kitaplar bölgeler arası farklar düşünülerek hazırlanmalı	1	Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimine önem verilmeli	1
4 ve 5. sınıfta etkinliklerin sayısı azaltılmalı	1	Bütün okullarda eğitim ortamları düzenlenmeli	1
Proje ve performans ödevleri sadeleştirilmeli	1	Hizmet içi eğitimler akademisyenler ve TTKB işbirliğinde yapılmalı	1
Bakanlık tarafından internet ortamında ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ile ilgili soru bankaları hazırlanmalı	1	Bütün okullardaki öğrenciler kütüphaneye üye olmalı	1
4 ve 5. sınıfta yazılılar Türkiye çapında ortak yapılmalı	1	Değerlendirme sürecinde eski program uygulanmalı	1
Anasınıflarında çocuklara ön beceriler kazandırılmalı	1	Yatılı okul mu, taşınmalı okul mu? Karar verilmeli	1
Okullarda rehber öğretmenlerin sayısı artırılmalı	1	YİBO'larda fiziki şartlar (teknolojik oda, bilgisayar laboratuvarı, tiyatro salonu..) geliştirilmeli	1
Bütün okullardaki öğrenciler kütüphaneye üye olmalı	1	YİBO'daki öğrenciler hafta sonu da bilgisayar laboratuvarından yararlanmalı	1

Çizelge 43'e göre, öğretmenlerin 2005 ilköğretim programlarını uygulama konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine bakıldığında, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, velilerin ve öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler sorunların çözümüne yönelik olarak okul yöneticileri program hakkında bilgilendirmeli, sınıf mevcutları azaltılmalı, programın tam anlamıyla uygulanabilmesi için okullarda eğitim ortamları düzenlenmeli şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden (MK<sub>15</sub>), önerilerini şöyle sıralamıştır:

“Mutlaka veli toplantıları yapılmalı, 15 günde bir veya ayda bir olsun toplantılar yapılmalı, veli toplantılarının okul tarafından yapılması, rehberlik servisinin bu konuda çok iyi çalışması, özellikle müfredatı tanıtmak, çocukların ev görevlerini yerine getirme açısından, davranış bozuklukları açısından olsun velilerin sistemli bir şekilde bilgilendirilmesi gerekiyor. Özellikle öğretmen toplantılarında klasik toplantılar yerine, mutlaka öğrenci, öğretmen konuları konuşulmalı, öğretmen nasıl geliştirmeli? Tamam, sürekli deniyor ki öğretmen kendini yenilemeli, kendini geliştirmeyi bilmek bile bir beceridir. Nasıl yenileyecek acaba öğretmen? Neyi okuyacak? İster etkin bir öğretmen kılın, ister idare açısından olsun öğretmene kitaplar, kaynaklar sunmalı, arkadaşlar bakın bunları hazırlamak zorundasınız, şu konuyu araştırın. Mutlaka bunları not ettirmeli hatta bir daha ki toplantıda bunu ortak konuşacağız diyerek, yani öğretmenler öğrenci konusunda veya kendilerini yenileme konusunda neler yapılacağını, neler yapacağını bilmelidir. Gerekirse cumartesi belirli bir saatte gelin, eğitim toplantısı yapılacak denilebilir. Rehber öğretmenlerin sayısı da artırılmalı, hele bu program için mutlaka artırılmalı.”

Öğretmen (MK<sub>6</sub>), programları uygulama konusunda yaşanan sorunların çözüne yönelik şu önerilerde bulunmuştur:

“Milli eğitimin mesela her sınıfa bir fiziksel projesi olabilir, velilere yeni sistemle ilgili seminer verilebilir, bir de şunu söyleyeyim bu sisteme göre ders işlese bile gelen denetleyicilerin de bu sistemi çok iyi bildiğini sanmıyorum. Geçmişteki sisteme göre yetiştirilmiş öğrenci bekliyorlar karşılarında. Böyle durumlarda oluyor, hepsi için söylemiyorum ama. Biz de aslında bocalıyoruz. Beklenti farklı oluyor.”

Öğretmen (MK<sub>13</sub>), velilerin programa yönelik bilgilendirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır:

“Velilere yönelikte okulumuzda ara ara bilgilendirici seminerler olabilir, verilmeli, onları da sürekli bilgilendirmek iyi olur.”

Öğretmen (MK<sub>7</sub>), öğretmenlerin programa yönelik bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir:

“Bir öğretmen 25 yıldır bu sistemle eğitim gördüyse gördüğünü uygular. Stajyer olarak götüreceksin iyi örneklerin yanına koyacaksın. Biz yapmaya çalışıyoruz bazı şeyleri ama yapamıyoruz yani. İyi örnek gördüğü zaman aa bu da güzelmiş demesi lazım. 25 yıl ben böyle gördüm 2 sene sonra emekliyim diyor ama sistemin içindesin. Artık o bitti. Buna göre bu yaklaşıma göre yapacağız. Ama o kafayı biraz zor değiştirir, orada stajyer öğretmen gibi değerlendirmeliyiz. Ama ülkemizde zor.”

Öğretmen (MK<sub>8</sub>), çözüm önerilerini şöyle ifade etmiştir:

“Yeni program hakkında belki akademisyenler öğretmenler günlerce oturup konuşabilir. Bence öğretmenlerin uzun süreli bir hizmet içi kursa tabii tutulması gerekiyor. Burada programın öncelikli yönlerinden başlayarak bunların aşama aşama halledilmesi gerekiyor. Benim gözüme çarpan işte kılavuz kitapların daha öğrenciye yönelik bölgeler arası fark düşünülerek hazırlanması. Sınav sisteminin değiştirilmesi. En azından 6-7. sınıfta SBS sınavının kaldırılması. Madem bu program not vermeye, sınava karşı her ne ad altında olursa olsun ara sınıflarda sınav yapılmasını. 8. sınıfta çocuğu yönlendirmesi açısından böyle bir sınava tabii tutulabilir ama ara sınıflarda böyle bir sınavın olmasını istemiyorum. Başka kırtasiyecilikten bahsettik. Araç gereç eksiği dedik. Performans proje ödevlerinde sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Bunlar daha böyle sade hale getirilebilir. Velilere yönelik eğitim seminerleri yapılabilir. Mademki geleceğin daha çağdaş bir ülkesini görmek istiyoruz, velilere bu konuda bilgi verilebilir. Öğretmen kendi tam olarak özümsemediği için bu programı veliye de pek yardımcı olamıyor yani.”

Öğretmen (MK<sub>1</sub>), programın başarılı olabilmesi için öğretmenlerin programa ilişkin bilgilendirilmelerinin önemi üzerinde durmuştur:

“İnsanlar neyi niçin yaptığını bilmeden bir şeyde başarılı olabilirler mi? Bir hedefimiz var, evet müfredat değişti. Bu müfredatla nereye varmak istiyoruz, amacımızın belirlenmesi lazım. Biz kendimizi konu mankeni olarak görüyoruz yani. Öğretmensin, sonuçta topluma yön verensin. Ama bunu yaparken sen ne yapmaya çalıştığını bilmek zorundasın. Sana yap diyorlar yapıyorsun, yapma diyorlar yapmıyorsun. Böyle bir şey yok ki. İnsanlar kendini önemsiz hissediyor. Kendini önemsiz hisseden öğretmen sınıfta ne yapabilir, öğrencisine hangi duyguyu verebilir?”

Öğretmen (MK<sub>9</sub>), eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini belirtmiştir:

“Bu program uygulamada materyali bol olması gereken bir program. Öğretmen istediği araç ve gereci bulabilmeli. Çocuğa onu verebilmeli. Öyle ortamlar oluşmalı. Dediğimiz gibi sınıf düzeyleri bu programa uygun olmalı. Bazı okullarımızda 20-25-30 kişilik sınıflar var, gerçekten bu programın uygulanması için ideal. Şimdi bir etkinlik veriyorsunuz çocuğa, ben sosyal bilgilerde, herkes soyağacını hazırlasın gerekirse resmi olanlar resim yapıştırın dedim. İnanır mısınız kontrol edemedim. Bu etkinlik çalışmasını yaptılar getirdiler, çocuklar bunların içinden iki üç tanesini seçeceğim panomuza asacağım diğerlerini iade edeceğim size dedim. Toplu halde duruyor. Baktığım zaman bir dersim gidiyor. Sınıfın kalabalık olduğunda uygulamada biraz güçlük çekiyorsun.”

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, 2005 ilköğretim programlarını uygulama konusunda yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak velilerin ve öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmeleri, YİBO'larda mutlaka öğretmen-öğrenci-veli-idare-rehberlik servisi işbirliğinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir

bölümü de okul yöneticileri program hakkında bilgilendirmeli ve programın tam anlamıyla uygulanabilmesi için öğrencinin bilgiye ulaşabilme şartlarının kolaylaştırılması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden (YK<sub>13</sub>), sorunların çözümü için velilerin eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir:

“Bence sorun velilerden kaynaklanıyor. Velilerin ilgili olmaması. Ben bugün anlattığımı ertesi gün de anlatıyorum. Evde ilgilenme olmayınca çocuklar unutuyorlar. Bir şekilde benim sınıfta onları pekiştirmem lazım. Bence velilerin biraz daha eğitilmesi lazım. Ben ne kadar ilgilensem, konuşsam da veliden destek alamıyorum. Onun dışında kaynaklardan yararlanıyoruz ama okulun ortamı da sınırlı yani.”

Öğretmen (YK<sub>6</sub>), sorunların giderilmesinde en büyük etkenin veliler olduğunu vurgulamıştır:

“En büyük etken veliler. Velileri tamamen okula çekebilirsek, onlarla diyalogumuz iyi olur, eksiklerimizi karşılıklı oturup görüşürsek sıkıntıları daha çabuk aşabiliriz. Dediğim gibi veliler bu konuda biraz duyarsız. O yüzden hep öğretmenin üzerine kalıyor. Öğretmenin de sihirli değneği yok ki, her şeyi kendisi çözebilir.”

Öğretmen (YK<sub>12</sub>), velilerin ilgisizliğinin üzerinde durmuş, çeşitli şekillerde velinin okula çekilmeye çalışıldığını, ancak başarı sağlanamadığını belirtmiştir:

“Biz veli toplantılarını köydeki veliyi çekebilmek için mümkün olduğunca bayramlara denk getiriyoruz. Mesela 29 Ekim, 23 Nisan. Davetiye gönderiyoruz veliye. Şu şunlar var.. Oraya gelmişken velilerle de görüşüyoruz. Hepsi geliyor mu? Yine hepsi gelmiyor. Mesela öğrenciler şu anda Ekimin sonunda köylerine gidecekler, işte o anda yine velilerle görüşmeyi planlıyoruz. Genel bir veli toplantısı yaptığımızda mesela adam çekiyor gidiyor uğramadan. Müdür bey öğretmenler sınıflarda diyor ama hocam ben seni daha sonra görürüm diyor çekip gidiyor veli.”

Öğretmen (YK<sub>14</sub>), velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

“Velilerimiz eğitim yönünden bilinçlendirilmeli. Okumanın, eğitimin önemini belirtmek gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda bilinçlenebilirse velilerimiz çok daha güzel olacağını düşünüyorum.”



Öğretmen (YK<sub>2</sub>), YİBO'lar açısından durumu yansıtmış, sorunlara yönelik çözüm önerilerini şöyle dile getirmiştir:

“Burası yatılı bölge okulu. Burada hem yatılı kalan öğrenciler var, hem köylerden taşınmalı gelen öğrenciler var hem de ilçeden gelen öğrenciler var ve yatakhane okulun içerisinde. Bence bu müfredatta bizim hedefe ulaşabilmemiz için yatakhane başka bir binaya geçmesi gerekiyor. Çünkü çocuk orada yatıyor kalkıyor, geliyor. Köyden gelen öğrenci 6'da kalkıyor, kahvaltı yapmış derse girdiğinde zaten açılmış oluyor. Çocuğun hazırbulunuşluk düzeyi bitiyor. Köyden gelen öğrenci ile merkezden gelen öğrencinin seviyesi farklı. Yatılı kalan öğrencinin durumu farklı. Gerçi yatılı öğrencimiz fazla değil bizim ama. Bir şeye karar vermemiz gerekiyor. Burası yatılı okul mu, taşınmalı öğrencilerin geldiği bir okul mu? Yatılı okulsu fiziki şartlarımızın geliştirilmesi gerekiyor. Okul dışı sosyal etkinliklerin mutlaka olması gerekiyor. En azından küçük bir tiyatro salonu tarzı bir yerin yapılması gerekiyor. Teknolojik odaların artırılması gerekiyor. Birinci ve ikinci kademenin kullanabileceği ayrı laboratuvarlar oluşturulması gerekiyor. Bu da sınıf yetersizliğinden dolayı zor görünüyor burada. Müfredata gelirsek biraz daha ek kurslar mı olacak çocuklara artık, veli bilgilendirilmesi mi olacak, öncelikle mutlaka müfredatın ne istediğinin mutlaka öğretmene, idareciye, veliye anlatılması gerekiyor. Ki idare günü birlik gelişmeleri takip etmek zorunda ve öğretmene bildirmek zorunda. Öğretmen de hizmet için eğitim seminerler sayesinde veya kendi bireysel çabalarıyla kendisini geliştirmek zorunda. Maalesef hizmet içi eğitim seminerleri yok ve yetersiz özellikle de ilçede kalan bir öğretmen için yok denecek kadar az. Bir de pek kitaplarımızı incelemiyoruz en başta. İncelememiz gerekiyor. Ama her şey öğrenci de bitiyor. Öğrencinin hazır olması gerekiyor derse. Öğrenciyi hazırlamak için de diğer şartları hazırlamak gerekiyor mutlaka. Bir üçgen diyelim, öğretmen-okul-veli işbirliği, program bunu şart kılıyor bence.”

Öğretmen (YK<sub>9</sub>), öğretmenlerin programa ilişkin uygulamalı şekilde bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir:

“Program özellikle seminerden ziyade uygulamalı olarak gösterilmeli. Benim YİBO'da karşılaştığım bir sorun, işte bir köy okulunda birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenin karşılaştığı sorun, Ankara'da merkezde çok kalabalık sınıftan dolayı karşılaşılan sorun bunları yerinde görsek ve gittiğimiz çalışma ortamlarında herkes hangi kuruma gittiyse hangi şarta gittiyse hangi fiziki ortama gittiyse ona göre donanımlı gitse bence daha iyi olacak.”

Öğretmen (YK<sub>15</sub>) ise, YİBO'daki öğrencilerin hafta sonu da bilgisayar laboratuvarından yararlanması gerektiğini, bu şekilde bir düzenleme yapılabileceğini ifade etmiştir:

“Örneğin çocuk hafta içi bilgisayar laboratuvarından yararlanabiliyor ama hafta sonu yararlanamıyor YİBO'da. Bu bilgisayar laboratuvarının hafta sonu da kullanılabilmesi gerekiyor. Nasıl çözülebilir bu? Örneğin sekizinci sınıflardan bir bilgisayar laboratuvarı nöbetçisi yetkin, bilgili bir öğrenci görevlendirilebilir. Ya da o günün nöbetçi öğretmenlerinin çocuklara o bir saatte araştırmalarını yapabilirsiniz gibi standarda bağlanabilir. Ya da nöbetçi öğretmen eşliğinde eğer çevrede bir

kütüphane bulunuyorsa halk kütüphanesi bulunuyorsa hafta sonu Cumartesi ya da Pazar günü şu şu saatler arasında kütüphaneye gidilecek gibi bunların standarda bağlanması gerektiğini düşünüyorum. Çocukların bilgiye ulaşması açısından.”

Öğretmenlerin programı uygulama konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, her iki okul türünde, öğretmenler velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin program hakkında bilgilendirilmesi, okullarda eğitim ortamlarının düzenlenmesi, hizmet içi eğitimlerin akademisyenler veya uzmanlar tarafından verilmesi, okulöncesi eğitimle öğrencilere ön becerilerin kazandırılması yönünde benzer bulgular elde edilmiştir. YİBO öğretmenleri, YİBO'ların fiziksel imkânlar, sosyal imkanlar, araç gereç, materyal açısından iyileştirilmesi, yatılı öğrenciler için eğitim ortamının yapılandırılması gerektiğini önemle belirtmişlerdir.

Görüşme formunda yer alan 8. soruya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı aşağıda çizelgeler halinde verilmiştir.

**Soru 8: Böyle bir program tekrar oluşturulacak olsa ve sizde böyle bir ekipte çalışacak olsanız ne tür çalışmalar yapardınız, neler eklerdiniz veya çıkarırdınız?**

Öğretmenlerin programa eklenmesini istedikleri yönlerle ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 44'de verilmiştir.

**Çizelge 44. Öğretmenlerin Programa Eklenmesini İstedikleri Yönlerle İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Program bölgesel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmalı	3	Program bölgesel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmalı	7
Program baştan sona sınıf öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmalı	3	Program öğretmenlere uzun süreli eğitim seminerleriyle tanıtılmalı	3
Program öğretmenlere uzun süreli eğitim seminerleriyle tanıtılmalı	2	Okullar fiziksel ve teknik donanım açısından hazırlanmalı	3
Okullar fiziksel ve teknik donanım açısından hazırlanmalı	2	Çalışma kitaplarında örnekler artırılmalı	2
Atatürkçülük konuları daha kapsamlı yer almalı	2	Ülke genelinden bilgi alınıp program hazırlanmalı	1

Hayat bilgisi ders kitaplarına konuyla ilgili bilgilendirici metinler eklenmeli	1	Kitapların baskı kalitesi iyileştirilmeli	1
Açıklayıcı ve ölçmeyi tam tespit edebilecek değerlendirme ölçekleri eklenmeli	1	Sosyal bilgiler çalışma kitapları görsel açıdan zenginleştirilmeli	1
Sosyal ve hayat bilgisi ders kitaplarında konuların anlatım sırası düzenlenmeli	1	Bazı konulara ilişkin ön temel bilgiler desteklenmeli	1
Eğitim araç gereçleri her sınıfa bakanlık tarafından ücretsiz gönderilmeli	1	2. sınıfta hızlı okuma tekniği dersi konulmalı	1
Etkinlikler, kitaplar CD ortamına aktarılmalı	1		
Tüm kazanımlara yönelik etkinlik örnekleri havuzu oluşturulmalı ve bir portal aracılığı ile web ortamında yayınlanmalı	1		
Öğrenciler program hakkında bilgilendirilmeli	1		
Sosyal faaliyetlere ağırlık verilmeli	1		
Kitapların ölçme değerlendirme kısmına konuyla ilgili farklı sorular eklenmeli	1		
Öğretmen veli, idare, okul şartları tarafından desteklenmeli	1		
Öğretmenlerle daha fazla görüş alış veriş yapılmalı	1		

Çizelge 44'e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, programların sınıf öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanması, bölgesel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanması, hazırlanan programın programların uygulayıcıları olan öğretmenlere uzun süreli eğitim seminerleriyle tanıtılması ve okulların fiziksel, teknik donanım eksikliğinin mutlaka giderilmesi yönünde çalışmalar yapılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden (MK<sub>11</sub>), programa ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Önce bütün imkânları gerçekçi bir şekilde düşünürdüm. Gerçekçi bir program, mutlaka çok güzeldir, hazırlanışı güzeldir. Şuna bakardım, bu program benim ülkemde ne kadar uygulanır, benim ülke gerçeklerime ne kadar uygun ona bakardım. Uygulanabilecek bir program yapardım. Bunun kadar detaylı olmayabilirdi ama uygulanabilir bir program yapardım. Daha gerçekçi hedefler ortaya konulmalı, ülkemizin şartları göz önünde bulundurulmalı, öğretmenlerle daha fazla görüş alışverişinde bulunulmalı, bir de bakanlığımızın yaptığı araştırmalarda olsun bu il rapor hazırlanıp gönderilmesini doğru bulmuyorum ben. Ortak bir rapor olarak değil de bakanlığımız tarafından belki alt gruplarla birebir çalışılarak devreden işte Milli Eğitim Müdürlüklerimiz çıkarılabilir, program uzmanlarımız okullara gidip aksayan yönleri araştırabilir, öğretmenlerle daha fazla diyaloga girilebilir diye düşünüyorum.”

Öğretmen (MK<sub>12</sub>), programın sınıf öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanması gerektiğinin üzerinde durmuştur:

“Ben olsam emekliye ayrılan ilköğretim sınıf öğretmenlerini toplardım. Bu işler masa başında oturup da yürütülen işler değil. Masa başında oturan kişilerin hazırladığı kaynaklardan bu kadar hayır geliyor. Ben o emekli öğretmenlerin bilgilerine dayalı bir şeyler hazırlamaya çalışırdım. Programın tamamında. Yani birileri o da olsun bu da olsun şöyle yapsın. Bilmiyorum Talim Terbiye Kurulu’nda kimler var, kimler hazırlıyor. Müfettiş geliyor burada değerlendiriyor. Ben burada bir yıl bu çocuklarla çalışıyorum. Müfettiş geliyor bir saat. Bir saatte çocuk müfettişe mi alışsın yoksa sorularına mı cevap versin. Eğer öyle müfettişler varsa o Talim Terbiyede kaynakların hazırlanma yerinde yanlış bir şey. Bunun uygulayıcısı kimse en iyi uygulayıcısı bilir. Şimdi birinci sınıfta kim daha iyi bilir bu işi? Daha önce birinci sınıfı okutmuş, tecrübeli öğretmenler değil mi? Emekli öğretmenlerden böyle bir komisyon oluşturularak onların bilgilerinden yararlanılmasını isterdim doğrusu. Baştan sona bütün program böyle hazırlanabilir.”

Öğretmen (MK<sub>7</sub>), okulların fiziksel ve teknik donanım eksikliğinin giderilmesi ve öğretmenlerin, yöneticilerin bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir:

“Öğretmende de, okulda da donanım eksikliği var. İki donanım da eksik. Öğretmenler bilgilendirilebilir, yöneticilere bilgilendirilebilir. Programı sınıfta uyguluyor muyum? Uygulamıyor muyum? Bunun bir denetim yolu var. Denetim veya öğretmenlerin kafasını değiştirirsiniz yani. Hizmet içi eğitimle bitmiyor yani.”

Öğretmen (MK<sub>15</sub>), ilk önce eğitim ortamlarının fiziksel ve teknik donanım açısından hazırlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır:

“Baştan beri konuştuklarımızı dikkate alırsak, öğrenme ortamını mutlaka düzenlemem gerekir, ben eğer bir kitap hazırlayacaksam başına yazmam gerekir veya bir yönerge sunacaksam başına yazmam gerekir. “Mutlaka eğitim ortamı hazırlanmalı, eğitim ortamını hazırlamadan bu programı uygulamayınız.” diye. Yani vereceğim yönerge bu olur, ilkönce eğitim ortamı hazırlanmazsa program ezberde kalır.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

YİBO’larda görevli sınıf öğretmenleri ise, programların bölgesel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanması, hazırlanan programın programların uygulayıcıları olan öğretmenlere uzun süreli eğitim seminerleriyle tanıtılması, okulların fiziksel, teknik donanım eksikliğinin mutlaka giderilmesi yönünde çalışmalar yapılabileceğinin altını çizmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden (YK<sub>9</sub>), programın bölgesel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini belirtmiştir:

“Ben bir kere kesinlikle Türkiye’de eğitim programının uygulanışını en az üçe bölmek isterdim. Bölgelere göre, okulların fiziki imkânlarına göre. Ben beş yıl birleştirilmiş sınıf okuttum. Bir birleştirilmiş sınıfta programı uygulamak gerçekten zor. Ben okuttuğum dönemde yeni program yoktu ama ben şimdi çok merak ediyorum birleştirilmiş sınıfta program nasıl uygulanıyor, yeni bir öğretmen 1-5’de programı nasıl uyguluyor, merak ediyorum. En azından birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir program, ilçemiz gibi imkânları kısıtlı, taşra yerler için başka bir program, biraz daha merkezi, imkânları iyi yerler için farklı bir program uygulamakta ben fayda görüyorum. Çünkü ne kadar olsa Ankara merkezdeki eğitimle siz ne kadar çabalasanız da, öğrenciniz ne kadar iyi olsa da buradaki eğitim aynı değil.”

Öğretmen (YK<sub>3</sub>), program hazırlanırken bölgesel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini söylemiştir:

“Mesela köyde yaşayan bir öğrenciyle şehirde yaşayan bir öğrencinin yaşantıları, düşünceleri farklıdır. Program her seviyedeki öğrenciye uygun olmalıdır bence. Mesela ilinizde bulunan fabrikalar vs.. çocuklara sorduğumuzda Çankırı’da çeşitli fabrika, vs yok mesela zorlanmışlardı.”

Öğretmen (YK<sub>8</sub>), programın tüm öğretmenlere, halka uzun süreli bir tanıtımla tanıtılması gerektiğini vurgulamıştır:

“Dediğim gibi bir köy okulundan tutun en iyi okula kadar uygulanabilecek şekilde yeni bir program hazırlığı yapılmasını isterdim. Tamamen genel anlamda uygulanabilirliği olan. Bunun öğretmenlere çok iyi şekilde tanıtılmasını düşünürüm. Bu ne kadarlık bir zamanı kapsar, dört günlük bir seminerle olacağı inancında değilim ben. Bayağı bir zamanı kapsamak zorunda. Bir senelik bütün ülkeyi pilot bölge mi ilan edersin nasıl bir sistemle yaparsın tabii bu konuda bir bilgim yok. Ama böyle uzun vadeli bir tanıtım olmalı bence, tüm halka tanıtılacak bir şey olması gerekir.”

Öğretmen (YK<sub>4</sub>), bölgesel farklılıkların dikkate alınması ve eğitim ortamlarının programı uygulamaya yönelik hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır:

“Belki programla ilgili değil de ben eğitim ortamlarının programa uygun hale getirilmesi inancındayım. Eğitim ortamları programın en iyi şekilde uygulanabilmesi için yeterli donanıma, düzeye sahip hale gelmeli, belki pilot bölgelerdeki okulların durumuna getirilmeli, bu belki çok zor. Yahut programda birleştirilmiş sınıflar, köy okullarına göre daha esneklikler olabilir. Biraz daha esnek, öğretmen uyarlama yapabilmeli.”

Öğretmen (YK<sub>2</sub>), ülke genelinden bilgi alınarak programın hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir:

“Bir kere çalışma kitaplarında örnekleri artırırdım. Örneğin bir matematik dersinde, sayısal dersler için diyelim. Bu noktada ben yaptım oldu kuralından ziyade önce görüş alıp ülke genelinde bilgi alıp programı oluşturmak her zaman için iyidir. Bu yeni müfredata biraz apar topar girdik. İşin gerçeği acele bir şekilde hazırlandı, bir yıl bildiğim kadarıyla pilot uygulama yapıldı ve yeni programa direkt geçiş yaptık ve çok büyük zorluklar yaşadık, hala da beş yıldır atlatamıyoruz. Kitapların içeriğini anlamadık öğrenci, öğretmen, idare olarak. İşin enteresan tarafı yöneticilerimiz olarak, hatta bu konuda ilgili uzmanlar olarak. Anlamadığımız için anlatamıyoruz zaten. Türkiye geneline baktığımız zaman seminerler düzenlendi bu konuda gerçi.”

Öğretmenlerin programlara ekleyecekleri kısımlara bakıldığında, her iki okul türünde benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler; programların bölgesel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmasını, hazırlanan programın öğretmenlere uzun süreli ve uygulamalı eğitim seminerleriyle tanıtılmasını, her okulun program uygulanmaya başlatılmadan fiziksel şartlar ve teknik donanım açısından programa yönelik hazırlanmasını, programların ülke genelinde öğretmenlerden bilgi alınıp hazırlanmasını ve programların sınıf öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmasını önermişlerdir.

Öğretmenlerin programdan çıkarılmasını istedikleri yönlerle ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 45’de verilmiştir.

**Çizelge 45. Öğretmenlerin Programdan Çıkarılmasını İstedikleri Yönlerle İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Merkez İÖ (f)	Görüşler	YİBO (f)
Etkinlik sayısı azaltılabilir	6	Bitişik eğik yazı kullanılmamalı	3
Okuma yazma öğretme yöntemi tamamiyle değişmeli	2	Etkinlik sayısı azaltılabilir	3
Bitişik eğik yazı kullanılmamalı	2	Okuma yazma öğretme yöntemi tamamiyle değişmeli	2
Değerlendirme ölçekleri azaltılabilir	2	Ölçme değerlendirmede formlarla değerlendirme yerine sonuç değerlendirilebilir	2
Performans ve proje ödevleri kaldırılabilir	2	Kitaplardan öğrenci seviyesinin üstündeki kelimeler çıkarılmalı	1
Sosyal bilgilerde bazı kavramlar daha ileri sınıflarda yer alabilir	1	Ara sınıfta sınavlar (SBS) kaldırılabilir	1
2. sınıfta okuma metinleri kısaltılabilir	1	1. sınıfta uzun konular kısaltılıp, sadeleştirilebilir	1
5. sınıfta matematik konuları sadeleşebilir	1	Velinin etkisi daha aza indirilmeli	1
Ara sınıfta sınavlar (SBS)	1	Ölçme değerlendirme	1

kaldırılabilir	formlarının sürelerinde oynama yapılabilir
Kazanım sayısı azaltılabilir	1
1. sınıfta uzun konular kısaltılıp, sadeleştirilebilir	1

Çizelge 45'e göre, merkez ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, etkinlik sayısının azaltılması, okuma yazma öğretiminde eski yöntemin kullanılması, bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerin kullanılması, değerlendirme formlarının azaltılması, proje ve performans ödevlerinin kaldırılması yönünde düzenlemeler yapılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden (MK<sub>5</sub>), görüşünü şöyle ifade etmiştir:

"Yani bir konuyla ilgili birkaç etkinlik varsa onda bir sınırlama getirirdim. Zaman süresini de o şekilde ayarlayabilirdim. Bunları yapardım yani. Etkinlik sayılarını biraz belki azaltabilirdim. O etkinliklerin hepsini uygulamaya kalktığınızda zaman büyük problem yaratıyor yani."

Öğretmen (MK<sub>8</sub>), proje ve performans ödevleri ile ilgili düzenleme yapılabileceğini belirtmiştir:

"Dediğim gibi önce sınavları kaldırırdım. Öğrencinin maddi boyutta külfet getirecek ödevlerden, projelerden kurtulmasını isterdim. Onun dışında etkinlikler azaltılabilir. Fazla ev ödevi vermekten kaçınılabilir."

Öğretmen (MK<sub>1</sub>), okuma yazma öğretiminin değişmesini ve bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerin kullanılmasını istediğini belirtmiştir:

"Okuma yazmayı tamamıyla değiştirmek isterim. Mesela bitişik eğik yazı, yazarken bitişik eğik yazı kullanıyorsunuz, ama okurken düz yazı kullanıyorsunuz. Bu bir kere birbiriyle örtüşmüyor. Yani çocuk çıksa öğretmenim bu niye böyle dese çocuğa bizim de bu anlamda vereceğimiz bir yanıt yok. Bize de kimse bu anlamda yanıt veremiyor çünkü. Ben okuma yazma öğretimi konusunda eski sisteme dönmek isterdim. Bu sistemi mantıklı bulmuyorum. Günümüzde zaman çok değerli. İnsanlar ayrıca tonla para vererek hızlı okuma kurslarına gidiyorlar. Siz okuma yazma öğretiminde en yavaş okuyacağınız sistemi kullanıyorsunuz. Bu bir çelişki, değiştirmek isterim."

Öğretmen (MK<sub>10</sub>), Proje ve performans ödevleri konusunda düzenleme yapılması gerektiğini ifade etmiştir:

“Etkinlikler ve kazanımların öğretmenlerin gözetimi altında o kadar fazla değil de bir iki tanesi bu sınıfta kesinlikle uygulanacak. Biz çocuklara proje ve performans ödevleri veriyoruz, bu performans ve proje ödevlerini şu tarihte getirin çocuklar diyoruz. Benim kendi çocuğum da var. Performans ve proje ödevlerinde veli olarak ben yardım ediyorum. Onu istemiyorum işte ben. Velinin puan almasını istemiyorum. Benim çocuğum o anda aklından ne geçiyorsa onu yapsın ve ona göre puan alsın. Bu sistemde puanlar çocukların SBSlerini, okullara girişlerini etkiliyor. Veli çalışıyor, benim çocuğumun performansı çok iyi olsun çünkü not yükselecek. Ben de aynısını yapıyorum. Buna karşılık çocuğa ben herhangi bir not vermiyorum. Sadece veliye not veriyorum. Performans ve proje ödevlerini ben kaldırırdım. Sadece belirli zaman aralıklarında sınıfta yapabileceğimiz çalışmalar, öğretmenin gözetiminde öğrencinin o anda 40 dakikada 80 dakikada yapacağı çalışmalar esas olmalı. Performans ve proje ödevlerini kaldırırdım.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri ise, bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerin kullanılması, etkinlik sayısının azaltılması, okuma yazma öğretiminde eski yöntemin kullanılması, ölçme ve değerlendirmede süreç yerine sonucun değerlendirilmesi yönünde düzenlemeler yapılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden (YK<sub>6</sub>), bitişik eğik yazının öğrencilere bir faydası olmadığını şöyle belirtmiştir:

“Ben bitişik eğik yazının öğrencilere hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum. Çünkü bizim öğrencilerimiz bu yazıyı bu teknolojiye hiçbir yerde kullanmıyor. Bizim görselimiz, kitaplarımız, TV, basınıımız, yayınıımız normal yazı. Eğik yazıyla öğrenciyi uğraştırmanın hiçbir anlamı yok. Ben uygulama yapmadım çünkü program değişikliği hiç birinci sınıf okutmadım. Okutsam şahsen zorlanacağımı düşünüyorum.”

Öğretmen (YK<sub>8</sub>), bitişik eğik yazı uygulamasını işlevsel bulmadığını vurgulamıştır:

“Mesela el yazısı her öğrenci için aynı kolaylıkta değil. Ama bunu savunmak için işte bizim Türk milletinin el hareketine uygun gibi şeyler ortaya atıldı. Niye yıllarca biz düz yazı yazmak için uğraştık, getirdi bunu koydu önümüze. Bence serbest bırakılmalı. O kadar da illa el yazısı yazacaksın diye bir şey olmamalı. Zaten eskiden de güzel yazı diye bir ders vardı yazıyorduk. Bence direkt alıştırılması da zorluk. Bayağı bir zorluk oluyor öğrenci açısından. İşlevsel değil bence.”

Öğretmen (YK<sub>13</sub>), etkinlik sayısının azaltılabileceğini belirtmiştir:

“Etkinliklerin sayısını biraz kısaltabiliriz.”

Öğretmen (YK<sub>15</sub>), okuma yazma öğretme yöntemine ilişkin değişiklik yapılabileceğini belirtmiştir:



“Bu okuma yazma şekline bir çözüm bulurum. Yani ses temelli yöntemi, dediğim gibi daha hızlı olabilecek bir şekle getirmeyi önerirdim herhalde. Örneğin ikinci sınıfta belki bir hızlı okuma tekniği dersi konulabilir. Onu önerirdim herhalde. Onun dışında çıkarılmasını istediğim herhangi bir şey yok.”

Öğretmen (YK<sub>7</sub>), ölçme değerlendirilmede sonucun değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

“Önceki ölçme değerlendirme de bana çok sağlıksız gelmiyordu aslında. Evet, süreç değerlendirilmeli, bu ölçme değerlendirilmede süreç değerlendiriliyor, ama sürecin sonunda da ulaştığınız bir şey var. Bu belli. Şimdi çocuğa mesela kazanım nedir, iki basamaklı sayılarla toplama işlemi yapar. Tamam, bunun süreci var. Ben sürecini yaptı yaptı, yaptı. Ama bir de sonu var bunun. Bu işlemi yapıyordur ya da yapmıyordu. Ben istiyorum ki değerlendirme burada olsun. Öğretmen zaten süreci değerlendirecektir. Bu çocuk çalışarak mı yaptı, katılıyor mu? Öğretmen bunun değerlendirmesini yapar zaten. Tutup o forma değil de yani. Ama asıl değerlendirme bence somut olmalı. Çocuk bunu yapıyordur ya da yapmıyordu. Ben geçen yıl öyle bir Çizelge oluşturdum, açıkçası ölçme değerlendirme formlarını çok fazla kullanmadım. Kullandıysam da işaretledim. O formda mesela toplama işlemi yapıyor evet, doğru telaffuz ediyor evet. Çünkü sene sonunda çocuğun nereden nereye geldiğini, benim verdiğim kazanımların ne kadarını yaptığını görmem lazım. Tamam, belki süreçte çok iyi çocukta. İyi olup olmadığını da ben oradan göreceğim. Ama ben sonuç elde edemiyorum. Bence sonuç önemli. Bunu değiştirdim.”

Öğretmenlerin ilköğretim programına yönelik yapacakları değişiklikler incelendiğinde; her iki okul türünde benzer bulgular elde edilmiştir. Öğretmenler, programda yer alan etkinliklerin sayısının azaltılmasını, okuma yazma öğretim yönteminin değişmesini, bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerin kullanılmasını, ölçme değerlendirme sürecinde formlarla ilgili düzenlemeler yapılmasını önermişlerdir.

Dördüncü alt amaca ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; her iki okul türünde görevli öğretmenlerin çoğunluğu, programın uygulanması sürecinde öğretmenler arası işbirliğinin sağlandığını belirtmiştir. Merkez okullarında görevli öğretmenlerden çok azı, mevcut sınav sisteminin işbirliğini engellediğini, öğretmenler arasında rekabet olduğunu, bu nedenle doküman, araç gereç, bilgi alışverişinin olmadığını veya sınırlı düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. YİBO öğretmenlerinden çok azı ise, YİBO'ların çalışma koşullarının, öğretmenler arası işbirliğini de engellediğinin altını çizmişlerdir. Öğrencilerin ailelerinden uzakta sürekli okulda kalması, 24 saat süren nöbet tutma sistemi, okulların kırsal bölgelerde bulunması,

YİBO'ların çalışma koşullarının ağır olması öğretmenler tarafından işbirliğini engelleyen nedenler olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte, merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri, programın uygulanması sürecinde yönetici desteğini yetersiz bulduklarını, yöneticilerin 2005 ilköğretim programlarına ilişkin yeterli düzeyde bilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretim programlarının yöneticilere yeterince açıklanmaması ve okul yöneticilerinin programlara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin velilerle ilgili görüşlerine bakıldığında, her iki okul türünde, velilerin ilgisizliği ve programı tanımamaları nedeniyle uygulamada güçlükler yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Merkez ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çoğunluğu, velilerin 2005 programını tanımamasını sıkıntı olarak belirtmişlerdir. YİBO öğretmenleri ise, velilerin ilgisiz olduğunun altını çizmişlerdir. Ayrıca YİBO'larda görevli öğretmenler, velilerle ilgili daha fazla olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin 2005 programına ilişkin görüşlerine bakıldığında, her iki okul türünde öğretmenlerin çoğunluğu, programı anlamayla ilgili sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Programı anlamayla ilgili güçlük yaşadığını belirten öğretmenler ise, program değişikliğine ilişkin yeterince bilgilendirilmediklerinin altını çizmişlerdir. Bir öğretmen, programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik eğitime, bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin 2005 programını uygulama konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, her iki okul türünde, öğretmenler velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin program hakkında bilgilendirilmesi, okullarda eğitim ortamlarının düzenlenmesi, hizmet içi eğitimlerin akademisyenler veya uzmanlar tarafından verilmesi, okulöncesi eğitimle öğrencilere ön becerilerin kazandırılması yönünde benzer bulgular elde edilmiştir. YİBO öğretmenleri, YİBO'ların fiziksel imkânlar, sosyal imkânlar, araç gereç, materyal açısından iyileştirilmesi, yatılı öğrenciler için eğitim ortamının yapılandırılması gerektiğini önemle belirtmişlerdir.

## BÖLÜM V

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, sonuçlar ortaya konmuş ve ilgililere gelecekte ışık tutacağına inandığımız öneriler sunulmuştur.

#### Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alt amaç başlıkları çerçevesinde sunulmuştur.

#### Birinci Alt Amaca Ait Sonuçlar

Merkez ilköğretim ve YİBO'larda görevli öğretmenlerin, öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı getirmek, mevcut sistemin başarısızlığı, ezber eğitiminden kurtulmak, kendini ifade edebilen, girişimci öğrenciler yetiştirmek, öğrenilenlerin günlük yaşantılarımıza daha çabuk geçirilmek istenmesi, eski programın öğrenci seviyesinin üstünde olması, teknolojik gelişmelere uyum sağlamak gibi gerekçelerle ilköğretim programlarının değiştirildiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Her iki okul türünde görevli sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde program değişikliğini gerekli buldukları ve öğretmenlerin bu konuda ortak görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Programın öğrenci merkezli olması, öğretmenin rehber rolünde olması, yapılandırmacı yaklaşımı esas alması, günlük yaşamla bağlantılı etkinliklerle derslerin zenginleştirilmesi dayandığı yaklaşım açısından programın güçlü yönleri olarak gösterilmiştir. Her iki okul türünde görevli öğretmenler bu konuda benzer görüşlere sahiptir.

Görüşleri alınan sınıf öğretmenleri, dayandığı yaklaşım açısından programın zayıf yönleri olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığını, öğrencinin hazırcılığa yöneldiğini belirtmişlerdir. Ancak YİBO'larda görevli öğretmenler programa ilişkin daha fazla olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, kırsaldan gelen öğrencinin programa uyum sağlayamadığını, derse katılımı az olan öğrenciler için sistemin etkisiz olduğunu, yatılı kalan öğrencilerin araştırma becerisi kazanamadığını, uygulamada öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığını, yatılı okulların süreçte diğer ilköğretim kurumlarından geri kaldığını, öğretmenin rehberliğe ihtiyaç duyduğunu dayandığı yaklaşım açısından programın zayıf yönleri olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin ortak görüşleri; kazanım sayısının azalmasının iyi olduğu, kazanımların günlük yaşama daha kolay geçirilebilecek ve birbirini destekler nitelikte olduğu şeklindedir. Ancak her iki okul türünde görev yapan öğretmenler, yeni programda altı çizilerek belirtilen öğrencilere kazandırılacak ortak becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma) ilişkin düşük oranda olumlu görüş belirtmişlerdir.

Merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler 2005 programında yer alan kazanımları fazla bulduklarını, sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda kazanımları gözlemekte sıkıntı yaşandığını söylemişlerdir. Bu durum kazanımların gerçekleştirilmesinde sınıflardaki öğrenci sayılarının önemli bir etken olduğunu göstermektedir. YİBO'larda görev yapan öğretmenler ise, YİBO'larda kazanımları gerçekleştirmenin zor olduğunun altını çizmişlerdir. YİBO öğretmenleri bu durumun yatılı öğrencilerin uzak köylerden gelmeleri ve bireysel farklılıklarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, merkez ilköğretim okullarında görevli altı; YİBO'larda görevli dokuz öğretmen, 2005 programında yer alan kazanımlara ilişkin olumsuz görüş belirtmemişlerdir. Diğer bir deyişle, her iki okul türünde görevli öğretmenlerin yarısı kazanımlar açısından sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

Merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli öğretmenlerin çoğunluğunun, ara disiplin kazanımları konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Programlarda ara disiplinlerin üzerinde titizlikle durulması, ara disiplin kazanımlarının derslerin kazanımları ile ilişkilendirilmesi istenmektedir. Bu anlamda içeriğin de ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olması ve gerekli açıklamaların yapılması önemlidir. Ancak 2005 programında yer alan ara disiplin kazanımlarının (spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilincini geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları, vatandaşlık) ne anlama geldiği konusunda öğretmenlerin önemli bir kısmının, ara disiplinlerin kavramsal kullanımına ilişkin açıklamaya ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Her iki okul türünde görevli sınıf öğretmenleri, temaların güncel olduğu ve günlük yaşamla birebir örtüştüğü; bununla birlikte birbirine yakın oranda konuların eskiye oranla sadeleştirildiği, içeriğin kazanımları gerçekleştirebilir nitelikte olduğu yönünde programın içerik boyutuna ilişkin ortak görüş belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda, her iki okul türünde görev yapan öğretmenler ders kitaplarında konulara yeterince yer verilmediğini, bilgi eksikliği olduğunu, bu nedenle kaynak kitaplara ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir. Ancak YİBO'da görevli öğretmenler programın içerik boyutuna yönelik olarak daha fazla olumsuz görüş belirtmişler, özellikle bölgesel farklılıkların yarattığı sıkıntılar üzerine vurgu yapmışlardır.

Öğretmenler, 2005 programında yer alan yöntem ve teknikler, etkinlikler ve açıklamalara yönelik birbirine benzer görüşler belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini çeşitli yöntem tekniklerin ve yaparak yaşayarak öğrenmenin kullanılması ve etkinliklerin dersi pekiştirmesi, derslerin eğlenceli, zevkli, aktif geçmesi açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Her iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin, bazı imkânsızlıklar nedeniyle her öğrencinin bilgiye ulaşamadığı, etkinlikleri yapmak için sürenin yetmediği, öğretim sürecinde araç gereç, materyal eksikliği yaşandığı, öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları konusunda paralel düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, köy okullarında, kırsal bölgelerde programın uygulanmasının güç olduğunu, öğrencinin buldukları çevrenin süreci etkilediğinin ve bazı sıkıntılar yaşandığına dikkat çekmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler, 2005 programında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik olarak, değerlendirme sürecinde çeşitli yöntem tekniklerin kullanıldığı, öz değerlendirmenin çok önemli olduğu, öğretim sürecinin değerlendirildiği, öğrencinin bütün olarak değerlendirildiği yönünde ortak görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler ayrıca 2005 programında yer alan ölçme ve değerlendirme süreci açısından programın zayıf yönleri olarak, değerlendirme formlarının fazla olduğunu ve zaman aldığını, kırtasiyecilik oluşturduğunu ve maddi külfet getirdiğini, proje ve performans ödevlerinin az sayıda öğrenci tarafından yapıldığını vurgulamışlar; bu durumun bazı öğrencilerin proje, performans ödevleri ve yönergeleri anlayamamaları, bazı imkânsızlıklar nedeniyle kaynaklara ulaşmada güçlük yaşamaları, verilen proje ve performans ödevlerinin veliler tarafından yapılmasından kaynaklandığını, programda yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışı ile mevcut sınav sisteminin uyuşmadığını belirtmişlerdir.

### **İkinci Alt Amaca Ait Sonuçlar**

Merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olması, kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar açısından 2005 programını başarılı bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, ayrıca programın içeriğinin zayıf olduğunu, etkinliklerin hepsini uygulayamadıklarını, zaman problemi yaşandığını, etkinlikler için gerekli araç gereç temininde güçlük yaşandığını, ölçme değerlendirmede sıkıntılar olduğunu, okuma yazma öğretim yöntemini işlevsel bulmadıklarını, programın ülke gerçekleri ile uyuşmadığını belirtmişler programı bu yönleriyle başarısız bulduklarını söylemişlerdir. YİBO öğretmenleri bu nedenlere ek olarak öğrencilerin programın uygulanmasına hazır olmadığını, bazı ön becerilerin kazanımına ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, programın öğrenci merkezli olmasını, öğrencinin sürece aktif şekilde katılmasını, öğrencinin daha kolay öğrenmesini, uygulamaların kalıcı bilgi sağlamasını, öğrencinin araştırma becerisi kazanmasını, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmesini, kılavuz kitapların işlevsel olması, teknolojinin kullanılması ve ezberci olmamasını 2005 programını tercih etme nedenleri arasında göstermişlerdir. Bu ifadeler, programın amaçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerden bazıları, eski ve yeni programı harmanlamayı tercih edeceğini belirtmiş, içerik boyutu ve okuma yazma öğretim yöntemi açısından 2005 öncesi uygulanan programı daha etkili bulduklarını vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin 2005 ilköğretim programlarından memnuniyet durumları değerlendirildiğinde, her iki okul türünde benzer bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin üçte ikisi programdan memnun olduklarını; üçte biri de programın eksik ve düzeltilmesi gereken kısımlarının olduğunu vurgulamışlar ve programdan kısmen memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 ilköğretim programlarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri, programı tercih nedenleri ve programdan memnuniyet durumları birlikte ele alındığında, her iki okul türünde görevli öğretmenlerin çoğunluğunun 2005 programını tercih ettikleri, genel olarak programdan memnun oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrenci merkezli eğitimin süreçte öğrenciyi aktif kılması, etkinlikle öğretimin öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini ve kalıcı bilgi sağlaması, programın öğrenciye çeşitli beceriler (kendini ifade etme, araştırma, bilgiye

ulaşma..) kazandırması gibi özellikleri nedeniyle programı başarılı buldukları belirlenmiştir.

### **Üçüncü Alt Amaca Ait Sonuçlar**

2005 ilköğretim programlarının verimli ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak öğretmenlerden, mutlaka çeşitli dersler ve çalışmalara yönelik sınıf dışı fiziksel ortamların(bilgisayar laboratuvarı, fen bilgisi laboratuvarı, kütüphane, öğrencilerin proje ve performans ödevlerini hazırlayabilecekleri atölye ya da işlikler, bahçe alanı) yapılandırılması, sınıf mevcutlarının az olması, sınıf içi ders araç gereçleri, projektör, bilgisayar ve görsel materyallerin yeterli olması, derslerde teknolojinin aktif kullanılması, bakanlık tarafından okullara daha fazla bütçe ayrılması ve ders araç gereçleri, görsel materyaller, eğitim CD'lerinin MEB tarafından her okul-sınıfa dağıtılması, öğretmenlerin sınıf yönetimi, yöntem teknik, araç gereç kullanımına ilişkin bilgilendirilmesi yönünde benzer görüşler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun eğitim ortamına ilişkin olarak, öğretmen ve idari kadronun yeterli sayıda olduğu, okulun fiziksel donanımının yeterli olduğu yönünde benzer bulgular elde edilmiştir. Ayrıca çevrenin ekonomik yetersizliği ve fiziksel donanım yetersizliği nedeniyle eğitim ortamlarına ilişkin bazı sıkıntılar yaşandığı öğretmenlerin belirttikleri görüşler arasındadır. Bunun yanı sıra, merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu söylerken, YİBO öğretmenleri tam tersine öğrenci sayılarının çok ideal olduğunu, ancak yatılı öğrencilerin materyal, araç gereç temini konusunda sıkıntı yaşadıklarını, araştırma yaparken bilgisayara ulaşma konusunda sıkıntı çektiklerini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin çoğunluğu, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan sosyal ortamın kurumlarında sağlandığını, öğretmenler arası ve okul yönetimi ile uygulamalara yönelik işbirliği yapılabildiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bir kısım öğretmen okul



yöneticilerinin programa ilişkin bilgi eksikliği nedeniyle işbirliği ve öğretmenler arası ve okul yönetimiyle iletişimde sıkıntı yaşandığını belirtmişlerdir.

Okulun duyuşsal ortamına ilişkin olarak, merkez ilköğretim okullarında görevli bir öğretmen kendisini çalıştığı kuruma ait hissetmediğini, bu durumun performansını olumsuz yönde etkilediğini söylemiştir. YİBO'da görevli üç öğretmen de kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissetmediklerini, bu durumun performanslarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerine göre, merkez ilköğretim okullarında görevli bir kısım öğretmen, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan akademik ortamın kurumlarında sağlandığını belirtirken; öğretmenlerin bir kısmı ise, akademik desteğin kurumlarında yeterli olmadığını belirtmişlerdir. YİBO'larda görevli sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ise, 2005 programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duyulan akademik desteğin kurumlarında yeterli düzeyde sağlanmadığının altını çizmişlerdir.

Her iki okul türünde elde edilen bulgular, öğretmenlerin 2005 programına ilişkin yeterince bilgilendirilmediklerini düşündükleri ve programa ilişkin çoğunlukla kendi çabaları ile bilgi, beceri sahibi oldukları, bu anlamda yapılan desteği yetersiz buldukları şeklindedir. YİBO'larda görevli öğretmenler programa yönelik yapılan tanıtım seminerleri, diğer seminer çalışmalarını işlevsel bulmadıklarını, özellikle merkezdeki seminerlere katılmadıklarının bu anlamda bireysel çabalarının da sınırlı düzeyde kaldığının altını çizmişlerdir. İlçede yapılan seminer çalışmaları ise zorunlu olması, okul günü içerisinde olması vb. nedenlerle öğretmenler tarafından yetersiz bulunmaktadır.

#### **Dördüncü Alt Amaca Ait Sonuçlar**

Her iki okul türünde görevli öğretmenlerin çoğunluğu, programın uygulanması sürecinde öğretmenler arası işbirliğinin sağlandığını belirtmiştir. Merkez okullarında görevli öğretmenlerden çok azı, mevcut sınav sisteminin

işbirliğini engellediğini, öğretmenler arasında rekabet olduğunu, bu nedenle doküman, araç gereç, bilgi alışverişinin olmadığını veya sınırlı düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. YİBO öğretmenlerinden çok azı ise, YİBO'ların çalışma koşullarının, öğretmenler arası işbirliğini de engellediğinin altını çizmişlerdir. Öğrencilerin ailelerinden uzakta sürekli okulda kalması, 24 saat süren nöbet tutma sistemi, okulların kırsal bölgelerde bulunması, YİBO'ların çalışma koşullarının ağır olması öğretmenler tarafından işbirliğini engelleyen nedenler olarak gösterilmiştir.

Merkez ilköğretim okulları ve YİBO'larda görevli sınıf öğretmenleri, programın uygulanması sürecinde yönetici desteğini yetersiz bulduklarını, yöneticilerin 2005 ilköğretim programlarına ilişkin yeterli düzeyde bilgilenmediklerini belirtmişlerdir.

Programların değiştirilmesine ilişkin yöneticiler tarafından belirtilen nedenlere bakıldığında, yöneticilerin çoğunluğu, değişen, gelişen dünya şartlarına uyum sağlamak, teknolojik gelişmelere uyum sağlamak istenmesi yönünde benzer görüş belirtmiştir. Yöneticilerin programa ilişkin görüşlerine bakıldığında, yöneticilerin çoğunluğunun, programın öğrenci merkezli olmasını ve öğrenciye araştırma becerisi kazandırmasını programın güçlü yönü olarak belirttikleri görülmektedir. Her iki okul türünde de yöneticiler programın zayıf yönü olarak veli boyutuna dikkat çekmiş ve eğitim ortamlarının hazır olmadığını söylemişlerdir. Bu durumda programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okulların derslik dışı fiziksel alanlar ve sınıf içi araç gereç, materyal bakımından yeterince hazır olmadığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin velilerle ilgili görüşlerine bakıldığında, her iki okul türünde, velilerin ilgisizliği ve programı tanımamaları nedeniyle uygulamada güçlükler yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Merkez ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çoğunluğu, velilerin programı tanımamasını sıkıntı olarak belirtmişlerdir. YİBO öğretmenleri ise, velilerin ilgisiz olduğunun altını çizmişlerdir. Ayrıca YİBO'larda görevli öğretmenler, velilerle ilgili daha fazla olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin 2005 programına ilişkin görüşlerine bakıldığında, her iki okul türünde öğretmenlerin çoğunluğu, programı anlamayla ilgili sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Programı anlamayla ilgili güçlük yaşadığını belirten öğretmenler ise, program değişikliğine ilişkin yeterince bilgilendirilmediklerinin altını çizmişlerdir. Bir öğretmen, programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik eğitime, bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin programı uygulama konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, her iki okul türünde, öğretmenler velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin program hakkında bilgilendirilmesi, okullarda eğitim ortamlarının düzenlenmesi, hizmet içi eğitimlerin akademisyenler veya uzmanlar tarafından verilmesi, okulöncesi eğitimle öğrencilere ön becerilerin kazandırılması yönünde benzer bulgular elde edilmiştir. YİBO öğretmenleri, YİBO'ların fiziksel imkânlar, sosyal imkânlar, araç gereç, materyal açısından iyileştirilmesi, yatılı öğrenciler için eğitim ortamının yapılandırılması gerektiğini önemle belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin 2005 ilköğretim programına ekleyecekleri kısımlara ilişkin olarak programların bölgesel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmasını, hazırlanan programın öğretmenlere uzun süreli ve uygulamalı eğitim seminerleriyle tanıtılmasını, her okulun program uygulanmaya başlatılmadan fiziksel şartlar ve teknik donanım açısından programa yönelik hazırlanmasını, programların ülke genelinde öğretmenlerden bilgi alınıp hazırlanmasını ve programların sınıf öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmasını önermişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenler 2005 ilköğretim programına yönelik yapacakları değişikliklere ilişkin her iki okul türünde benzer görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, programda yer alan etkinliklerin sayısının azaltılmasını, okuma yazma öğretim yönteminin değişmesini, bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerin kullanılmasını, ölçme değerlendirme sürecinde formlarla ilgili düzenlemeler yapılmasını önermişlerdir.

## Öneriler

İlköğretim programlarının temel yaklaşımı, ortak becerileri, ara disiplinleri, öğretim yaklaşımları, yöntemleri, ölçme ve değerlendirme ile teknolojinin öğrenme ortamlarında kullanımı konularında hem YİBO'larda hem de diğer ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler için daha uzun süreli ve uygulamalı seminerler ve çalıştaylar düzenlenmeli ve bu konuda üniversitelerle işbirliği yapılmalıdır. İlköğretim programları ile ilgili farklı okul türlerinde ve özellikle YİBO'larda gerçekleştirilen iyi uygulama örneklerinin de bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerle paylaşılması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin yeni programa ilişkin kendilerini geliştirebilmelerini desteklemek, öğretmenlerin belirsizlikten kaynaklanan kaygılarını azaltmak ve motivasyonlarını güçlendirmek için programla ilgili yazılı ve görsel kaynaklar sağlanmalıdır. Özellikle kırsal bölgelerdeki öğretmenler kaynaklara ulaşmada sıkıntı yaşamaktadır. YİBO gibi kırsal bölgelerdeki okullar için bilgilendirici kaynaklar hazırlanmalıdır.

Öğretmenlerin öğretim programlarını daha etkili ve verimli şekilde uygulamaları konusunda okul yöneticileri tarafından akademik anlamda desteklenmelerini sağlamak amacıyla okul yöneticilerinin de ilköğretim programlarının yaklaşımı, felsefesi ve genel özellikleri konularında belirli aralıklarla seminer ya da çalıştaylara katılımları sağlanmalıdır.

İlköğretim programlarının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için okullarımızın fiziksel koşullarının (Kütüphaneler, derslikler, atölyeler, laboratuvarlar, öğrenci sayıları vb.) ve teknik donanımının iyileştirilmesi gerekmektedir. Özellikle YİBO'ların araç gereç ve materyal eksikleri giderilmeli, bu okullara teknolojik açıdan daha fazla destek sağlanmalıdır. YİBO'larda eğitime devam eden öğrencilerin yeni programın gereklerine uygun olarak yapmaları beklenen araştırma ve proje çalışmaları için kullanabilecekleri donanımlı kütüphanelerin ve bilgisayar laboratuvarlarının oluşturulması konusuna öncelik verilmelidir.

YİBO'ların genel profilini tanıtan ve bu okullarda görev yaparken dikkat edilmesi gereken hususlar, öğretim programlarının uygulanması, bireysel

farklılıklar çerçevesinde öğretimin bireyselleştirilmesi gibi konularda YİBO öğretmenlerinin göreve başlamadan önce bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

YİBO'larda eğitim gören, özellikle köylerden gelen yatılı öğrencilerin okula uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve öğretim programına yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmak, ön koşul becerileri kazandırmak için eğitim-öğretim süreci ile eşzamanlı akademik destek çalışmaları (okuma-yazma, konuşma, genel kültür, sosyal beceriler) yapılmalı ve bu amaçla programlar geliştirilmelidir.

Öğretim programlarında yer alan kazanımların ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde yaşanan sıkıntıları (zaman, malzeme vb.) gidermek için çalışmalar yapılmalı, etkinliklerin sayısı, yoğunluğu azaltılmalı, programların içerikleri sürekli olarak gözden geçirilmelidir. Ayrıca kazanım ve etkinlikler kırsal bölgelerdeki okullar da düşünülerek yapılandırılmalıdır. Bu konuya ilişkin olarak kılavuz kitaplar da gözden geçirilmelidir.

Velilerin ilköğretim programlarına yönelik bilgilendirilmesi mutlaka yapılmalıdır. Özellikle YİBO'larda eğitim öğretim gören öğrenci velilerine yönelik gerek ilköğretim programları gerekse ana baba eğitimi konularında çalışmalar yapılmalı, velilerin YİBO-öğretmen ile iletişim ve etkileşimini arttıracak projeler geliştirilmelidir.

Aynı araştırma, daha ayrıntılı bilgi edinebilmek için öğretmenlerle görüşme yapılmasının yanında nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan katılımcı gözlem tekniği kullanılarak da yapılmalı ve bu yolla uygulama sürecine ilişkin daha detaylı bilgilere ulaşılmalıdır.

YİBO'larda öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörler ve gizil programlar konularında da araştırmalar yapılmalıdır. İlköğretim programları konusunda öğretmen görüşleri ile birlikte uzman, yönetici, müfettiş, veli ve öğrenci görüşleri de alınarak daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Acar, H. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Acar, M. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, K. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (2. Basım). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. [www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayii54-55/akbaba.htm](http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayii54-55/akbaba.htm)-adresinden 14.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Akkaya, N. ve Kırmızı, F. S. (2007). Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (s.174), 232-249.
- Altun, T. ve Şahin, M. (2009). Değişen İlköğretim Programının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.17, (s.1), 15-32.
- Apple, Michael W. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

- Apple, Michael W. (2006). *Eğitim ve İktidar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aralpcan, H. (1998). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'nın Sayısal Gelişimi ve Hizmet Sunduğu Çevre*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, A. (2002). İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, Taşımali ve Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması). *Milli Eğitim Dergisi*, s.153-154.
- Arslan, M. (1999). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*.  
Web:[www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm](http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm) adresinden 14.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (s.147), 50-53.
- Atmaca, N. (2007). *Yeni Eğitim Programlarına İlköğretim Okullarının ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hazırbulunuşluk Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bağcı, N. (2003). Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, s.159.  
Web:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159> adresinden 12.08.2009'da alınmıştır.
- Battal, C. F. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımaya Dayalı Fen ve Teknoloji Programının Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Bıkmaz, F. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.39 (s.1), 99-116.
- Brooks, J. and Brooks, M. G. (1993). *The Case For Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 385-425.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program Geliştirme*. (2. Basım). Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Can, N. (2005). Bir Öğretim Lideri Olarak Okul Yöneticisinin İlköğretim Programlarının Geliştirilmesindeki Yeterliliği. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (77-86). Ankara: Sim Matbaası.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 421-476.
- Çelenk, S. (2005). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.  
Web:[ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v1s02b.htm](http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v1s02b.htm)- adresinden 24 Haziran 2009'da alınmıştır.



- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. (1.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Damğa, S. (2008). *YİBO ve İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. (2.Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme*. (3.Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. (12.Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir, A. H. (2007). Yeni Programların Özellikleri.  
Web:<http://egitimci35.blogcu.com/programlar/page2> adresinden 28 Şubat 2009'da alınmıştır.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek (Ed.) *Sınıfta Demokrasi* (s.53-77). Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, E. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Program Geliştirme Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan, L. (2006). Yalnızlığın Okulları. *Çoluk Çocuk Dergisi Ocak sayısı*.  
Web:[eski.bianet.org/2006/02/03/74148.htm](http://eski.bianet.org/2006/02/03/74148.htm) adresinden 06 Mart 2009'da alınmıştır.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (s.23), 81-87.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (3. Basım). Ankara: Anı Yayınları.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. (10.Basım). Ankara: Meteksan Matbaacılık.

EPÖPK. (2005). Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi.

Web:<http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>

adresinden 21 Eylül 2009'da alınmıştır.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramdan Uygulamaya*. (1. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (s.33), 135-145.

Girgin, D. ve Mesut, M. (2008). İlköğretim I. Kademedeki Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımındaki Rollerine İlişkin Görüşleri. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler, Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.

Gökçe, E. ve Gürkan, T. (1999). *Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. (1.Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Eğitim Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (s.349), 23-29.
- Gözütok, F. D. (2000). *Öğretmenliğimi Geliştiriyorum*. (1. Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, (s.160), 44-63.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (17-40). Ankara: Sim Matbaası.
- Gözütok, F. D. ve Alkın S. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Programdaki Ara Disiplin Yaklaşımına İlişkin Görüşleri. [Perceptions of Primary School Teachers About Cross-Curricular Themes in Curriculum.] Doğu Akdeniz Üniversitesi’nin 23–25 Haziran 2008’de düzenlediği International Conference on Educational Sciences ICES-08’de sunulmuş bildiri: Kıbrıs.
- Güven, İ. ve Demirhan-İşcan, C. (2006). Yeni İlköğretim Programlarının Basına Yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.39 (s.2), 95-123.
- Güven, S. Gökbulut, Y. ve Yel, S. (2006). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

- Güven, B. ve Alp, S. (2008). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (s.177), 153-164.
- Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (s.177), 224-235.
- Hesapçioğlu, M. (1998). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Beta Yayınları.
- Işıkoğlu, Y. E. (2007). *Hakkâri İlinde Bulunan Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Olanakları ve Sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İflazoğlu, A. (2008). Çoklu Zekâ Kuramının Eğitim Ortamında Kullanımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(350), 15-22.
- Karagözoğlu, G. (2005). Eğitim Sistemimizde Reform Çalışmalarına Genel Bakış. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (3-6). Ankara: Sim Matbaası.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*. (1. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kartallıoğlu, F. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kayhan, N. (2008). *İlköğretim okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını kabullenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kılıç, A. (2007). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına Genel Bir Bakış. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (s.83), 38-42.

Kılıç, D. (2001). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ile Diğer İlköğretim Okullarının Toplumsal Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kılıç, M. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Programı Kapsamında Derslerde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına Yönelik Tutum ve Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kıncal, R. (1993). Türkiye’de İlkokul Programlarının (1936 İlkokul Programı) Hazırlanmasında Demokratik, Ekonomik, Siyasi ve Kültürel Faktörlerin Yeri. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi, AÜ. EBF Yayınları.

Kısakürek, M.A. (1983). Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.16, (s.1), 217-244.

Koç, G. (2000). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Ortamlarında Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (s.19), 220-226.

Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (s.27), 174-180.

Koç, G. (2006). Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C.31, (s.142), 56-64.

- Kumral, O., Kanmaz, A. ve Kıran, H. (2008). Yeni Öğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okullarındaki Teknik Donanım ve Fiziki Ortamın Yeterliği. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler, Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Kutlu, Ö. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının “Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme” Boyutu Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (64-71). Ankara: Sim Matbaası.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program Geliştirme ve Öğretim*. (20. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marsh, C. J. (2009). *Key Concepts For Understanding Curriculum*. (Fourth Edition). New York: Taylor and Francis Group.
- MEB. (1990). Ortaöğretimde Yeniden Düzenleme ve Reform Semineri. Ankara.
- MEB. (1998). Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli Düzeltme 4. Taslak. Yayınlanmamış Rapor, EARGED, Ankara.
- MEB. (2002a). Temel Eğitim Projesi, İlköğretim Okullarının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2002b). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yeterlilikleri. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB. (2003). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları Yönetici Kılavuzu Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (2004a). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2004b). Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı MEB Tebliğler Dergisi, 2563. (737-739).
- MEB. (2004c). Öğrenci Merkezli Eğitim.  
Web:<http://earged.meb.gov.tr/mlo/ana.htm> adresinden 14.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2005a). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005c). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Yeni Programlarla İlgili Açıklamalar. Web:<http://programlar.meb.gov.tr/prog.giris1.html> adresinden 07 Ocak 2010'da alınmıştır.
- MEB. (2005d). Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları.  
Web:[http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog\\_giris/prg\\_giris.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf) adresinden 07 Ocak 2010'da alınmıştır.
- MEB. (2005e). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 80 nolu genelge.
- MEB. (2007). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Yönetimi.  
Web:<http://tedp.meb.gov.tr> adresinden 06 Mart 2009'da alınmıştır.
- MEB. (2008). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Yönetici Kılavuzu Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2010). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.

- Meydan, A. ve Öztürk, Ç. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Uygulanan Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler, Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). *1998-2005 Hayat Bilgisi Ders Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Web:yayim.meb.gov.tr/dergiler/172/172/04.pdf adresinden 08 Şubat 2010'da alınmıştır.
- Ornstein, A. C. and Hunkins F. P. (1998). *Curriculum-Foundations, Principles and Issues*. (Third Edition). United States: Allyn and Bacon.
- Özdemir, M. S. (2005). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programlarına (1-5. sınıflar) İlişkin Görüşleri. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Özden, Y. (2002). *Kendini Keşfet Tanı Geliştir Gerçekleştir*. (1. Basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özgündüz, G. (2006). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarındaki Öğrenci Velilerinin Ders Dışı Etkinliklere Yaklaşımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkaya, H. (2006). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.



- Rençber, İ. (2008). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Saban, A. (2002). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Safran, M. (1998). Eğitim Sistemi İçinde Öğretmenin Yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, (s.137), 80-82.
- Saylan, T. (2007). Köy Okulları ve YİBO'lar Eğitimin Işığı.  
Web:Radikal-çevrimiçi-Yorum-Köy okulları ve YİBO'lar eğitimin ışığı.htm adresinden 06 Mart 2009'da alınmıştır.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. ve Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. (Fourth Edition). New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı. *Yaşadıkça Eğitim*, (s.74-75), 49-52.
- Şentürk, Ş. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (s.15), 164-172.

- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. (1. Basım). İstanbul: Yeni Çizgi Yayın Dağıtım.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullenmeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. C.2, (s.2), 23-37.
- Tekışık, H. H. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (11-15). Ankara: Sim Matbaası.
- Uçar, İ. H. (2009). Ölçme ve Değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*. (s.101), 13-17.
- Uşun, S. (2008). Türkiye’de Yeni Uygulamaya Konulan (1-5. Sınıflar) İlköğretim Programlarının Program Geliştirme Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler, Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Uygun, S. ve Genç, S. Z. (2008). Yeni İlköğretim Programlarının Kuramsal Temelleri Açısından Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler, Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 477-516.

Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). *İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. AKU Eğitim Fakültesi. [www.http://ilkogretim-online.org.tr](http://ilkogretim-online.org.tr) adresinden 07.03.2009 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, B. C. (2008). *Yenilenen Fen ve Teknoloji Müfredatında Fen ve Teknoloji Öğretmen Yeterliklerinin Nitel Olarak Belirlendiği Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, KATÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Yiğit, N. (2002). Öğretim Programları Geliştirmede Öğretmenin Rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (s. 296), 27-33.

Yüksel, S. (1996). *Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, S. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, (s.159), 120-124.

**EK 1: UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU**

Sayın Öğretim Elemanı,

İlköğretim ve Yatılı İlköğretim Bölge Okulları I. kademedeki görevli sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve farklı okul türlerinde bu programların nasıl uygulandığını karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanacağım. Bu amaçla aşağıda araştırma sorularına göre oluşturduğum görüşme formu verilmiştir.

Sizden istenen araştırmanın alt amaçları için verilen **sorulardan hangisinin/lerinin en uygun olduğunu belirlemeniz ve öneriler bölümüne yazmanızdır**. Eğer verilen sorulardan hiç birinin alt amaca uygun olmadığını düşünüyorsanız önerinizi öneriler satırına yazmanızdır. Lütfen her alt amaç için verilen sorularla ilgili görüş ve önerinizi belirtmeyi unutmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Elçin Öztürk  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları Anabilim Dalı  
Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

## GÖRÜŞME SORULARI

Göreviniz nedir? : Öğretmen ( ) Yönetici ( )

Okulunuzun türü nedir? : ( ) İlköğretim ( ) YİBO

Şu anda kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz? : ..... sınıf

Bu kurumda kaç yıldır çalışıyorsunuz? : ..... yıl

Kaç yıldır bu mesleği yapıyorsunuz? : ..... yıl

Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm nedir? : .....

Lisansüstü eğitim yaptınız mı? Yaptı iseniz ne zaman ve hangi bölüm açıklar mısınız? : .....

Yeni Programlarla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? Son beş yılda aldığınız hizmet içi eğitimler nelerdir? : .....

**Alt Amaç 1: İlköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin; yeni ilköğretim programları ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?**

1. İlköğretim Programlarının neden değiştirildiğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. Yeni ilköğretim programlarının dayandığı öğrenme yaklaşımı hakkında neler biliyorsunuz? Açıklar mısınız?
3. Yeni ilköğretim programları ile nelerin değiştirildiğini düşünüyorsunuz?
4. Yeni ilköğretim programları ile ilgili neler biliyorsunuz? Açıklar mısınız?
5. Yeni ilköğretim programlarının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? (Kazanımlar, İçerik/Temalar, Öğrenme-Öğretme Süreçleri, Ölçme ve Değerlendirme yöntem-teknikleri açısından) Açıklar mısınız?
6. Yeni İlköğretim Programlarını nasıl buluyorsunuz/değerlendiriyorsunuz? (Kazanımlar, İçerik/Temalar, Öğrenme-Öğretme Süreçleri, Ölçme ve Değerlendirme yöntem-teknikleri açısından)
7. Yeni programların uygulandığı bir okul ve sınıf hangi özelliklere sahip olmalıdır? Açıklar mısınız?

**Öneriler:**

.....  
 .....  
 .....

**Alt Amaç 2:** İlköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin; **yeni ilköğretim programlarını benimseme durumları nasıldır?**

1. Yeni İlköğretim Programlarını etkili buluyor musunuz? (Kazanımlar, İçerik/Temalar, Öğrenme-Öğretme Süreçleri, Ölçme ve Değerlendirme yöntem-teknikleri açısından) Nedenlerini açıklar mısınız?
2. Eski ve yeni programlar arasında tercih yapma durumunda olsanız hangisini tercih edersiniz? Neden?
3. Yeni programın uygulamadaki başarısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

**Öneriler:**

.....  
 .....  
 .....

**Alt Amaç 3:** İlköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin; **eğitim ortamlarının yeni ilköğretim programlarına uygunluğu konusundaki görüşleri nelerdir?**

1. Okulunuzun eğitim ortamlarının yeni ilköğretim programlarına uygunluğu konusunda neler düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
  - a) Fiziksel ortam açısından (sınıf sayısı, teknik donanım, akademik ve idari kadro, araç gereçler, sınıfın fiziksel koşulları vb.)
  - b) İletişimi ve etkileşimi destekleyen sosyal ortam açısından
  - c) Ait olma duygusunu ve benlik saygısını destekleyen duyuşsal ortam açısından
  - d) Öğrenmeyi ve bireysel başarıyı destekleyen akademik ortam açısından
2. Yeni İlköğretim Programlarının gerektirdiği etkinlikleri gerçekleştirmek için okulunuzun eğitim ortamları ne derece yeterlidir? Açıklar mısınız?
  - a) Fiziksel ortam açısından (sınıf sayısı, teknik donanım, akademik ve idari kadro, araç gereçler, sınıfın fiziksel koşulları vb.)
  - b) İletişimi ve etkileşimi destekleyen sosyal ortam açısından
  - c) Ait olma duygusunu ve benlik saygısını destekleyen duyuşsal ortam açısından
  - d) Öğrenmeyi ve bireysel başarıyı destekleyen akademik ortam açısından
3. Yeni ilköğretim programlarının verimli ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamları nasıl olmalıdır. Çalıştığınız kurumu bu açıdan değerlendirir misiniz?
  - a) Fiziksel ortam açısından (sınıf sayısı, teknik donanım, akademik ve idari kadro, araç gereçler, sınıfın fiziksel koşulları vb.)
  - b) İletişimi ve etkileşimi destekleyen sosyal ortam açısından
  - c) Ait olma duygusunu ve benlik saygısını destekleyen duyuşsal ortam

açısından  
d) Öğrenmeyi ve bireysel başarıyı destekleyen akademik ortam açısından

**Öneriler:**

.....  
.....  
.....

**Alt Amaç 4:** İlköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin; **yeni ilköğretim programını uygulama konusunda yaşadıkları sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?**

**Sorunlar için;**

1. Yeni ilköğretim programlarının okullarınızda uygulanabilirliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü öğretim yöntem ve yaklaşımlarını sınıfınızda uygulayabiliyor musunuz?
3. Yeni ilköğretim programlarını uygularken karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Açıklar mısınız?
4. Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasında güçlükler yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bunların neler olduğunu açıklar mısınız?
5. İlköğretim Programlarının uygulanmasında çalıştığınız okula özgü avantaj ve dezavantaj olarak gördüğünüz noktalar var mı? Varsa neler açıklar mısınız?

**Öneriler:**

.....  
.....  
.....

**Öneriler için;**

6. Yeni İlköğretim Programlarını uygulanma konusunda yaşadığınız sorunların çözümünde -kendi çalıştığınız kurumun koşullarını dikkate alarak- neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

**Öneriler:**

.....  
.....  
.....

**EK 2: GÖRÜŞME FORMU****Araştırma Sorusu**

İlköğretim ve Yatılı İlköğretim Bölge Okulları I. Kademedeki Görevli Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarına İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Tarih:

Görüşme Başlama Saati:

Görüşme Bitiş Saati:

Katılımcı Kodu:

**GİRİŞ**

Değerli öğretmenim,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. “**İlköğretim ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarına İlişkin Görüşleri**” adlı tez çalışmasını yapıyorum. Sizinle 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programları ile ilgili olarak görüşmek istiyorum. Bu görüşmede sizlerin ilköğretim programlarına ilişkin neler düşündüğünüzü belirleyerek, farklı okul türlerinde programların nasıl uygulandığını karşılaştırmayı amaçlıyorum.

- Bana görüşme süresince söyleyeceğinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.
- Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır.
- Sizde bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bunun bir sakıncası var mı?
- Görüşmemizin yaklaşık olarak ..... dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Göreviniz nedir? : Öğretmen ( ) Yönetici ( )

Okulunuzun türü nedir? : ( ) Merkez ilköğretim ( ) YİBO

Şu anda kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz? : ..... Sınıf

Sınıf mevcudunuz? : .....

Bu kurumda kaç yıldır çalışıyorsunuz? : ..... yıl

Öğretmenlik Kıdeminiz? : ..... yıl

Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm nedir? : ..... / .....

Lisansüstü eğitim yaptınız mı? : Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız Evet ise: Yıl:..... Bölüm: .....

İlköğretim Programları ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? : Evet ( ) Hayır ( )

Son beş yılda mesleğiniz ile ilgili herhangi bir konuda hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Cevabınız Evet ise: Konular: .....



## GÖRÜŞME SORULARI

1. Sizce ilköğretim programlarının değiştirilmesine neden ihtiyaç duyulmuştur?
2. İlköğretim programlarının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
  - a) Dayandığı yaklaşım/yaklaşımlar açısından?
  - b) Kazanımlar açısından?
  - c) Ara Disiplin Kazanımları açısından?
  - d) İçerik/Tema açısından?
  - e) Öğrenme-Öğretme Süreçleri açısından?
  - f) Ölçme ve Değerlendirme yöntem-teknikleri açısından?
3. İlköğretim programlarının verimli ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamları nasıl olmalıdır? Çalıştığınız kurum bu açılardan değerlendirir misiniz?
  - a) Fiziksel ortam açısından (sınıf sayısı, teknik donanım, akademik ve idari kadro, araç gereçler, sınıfın fiziksel koşulları vb.)
  - b) İletişimi ve etkileşimi destekleyen sosyal ortam açısından
  - c) Ait olma duygusunu ve benlik saygısını destekleyen duygusal ortam açısından
  - d) Öğrenmeyi ve bireysel başarıyı destekleyen akademik ortam açısından
4. 2005 yılı öncesi uygulanan ve 2005 yılı ilköğretim programları arasında tercih yapmanız gerekse hangisini tercih edersiniz? Neden?
5. İlköğretim programlarının uygulamadaki durumunu gerekçelerinizle değerlendirir misiniz?
  - a) Başarılı olarak gördüğünüz yönleri nelerdir?
  - b) Bu başarının nedenlerini neye bağlıyorsunuz?
  - c) Başarısız olduğu yönler nelerdir?
  - d) Başarısızlığın nedenlerini neye bağlıyorsunuz?
6. İlköğretim programlarının uygulanmasında güçlükler yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bunların neler olduğunu örneklerle açıklar mısınız?
  - a) Öğretmenler arası işbirliği?
  - b) Yönetici ile işbirliği?
  - c) Velilerle işbirliği?
  - d) Programın ne istediğini anlama?
  - e) Öngörülen öğretim yaklaşım ve yöntemlerini uygulama ve değerlendirme?
  - f) Ara disiplin kazanımlarını uygulama, gerçekleştirme ve değerlendirme?
7. İlköğretim programlarını uygulama konusunda yaşadığınız sorunların çözümünde -kendi çalıştığınız kurumun koşullarını dikkate alarak -neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
8. Böyle bir program tekrar oluşturulacak olsa ve sizde böyle bir ekipte çalışacak olsanız ne tür çalışmalar yapardınız, neler eklediniz veya çıkarırdınız?
9. Genel olarak ilköğretim programlarından memnun musunuz?

Ek: 3

T.C.  
ÇANKIRI VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.18.00.03-371/

011805 08.10.09

Konu : Elçin ÖZTÜRK'ün Tez Çalışması


Sn. Elçin ÖZTÜRK

.....KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

.....İlköğretim Okulu Müdürlüğüne

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı/Eğitimde Program Geliştirme Yüksek Lisans programı öğrencisi Elçin ÖZTÜRK'ün Doç.Dr.Fatma Hazır BIKMAZ danışmanlığında "İlköğretim ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarına İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışması için İlimizdeki yedi Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) ve Merkez asıl yedi, yedek dört İlköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplam 30 öğretmen ve 14 Yönetici ile yeni İlköğretim programları ile ilgili görüşme yapmasının uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 06.10.2009 tarih ve 11701 sayılı onay örneği ve ekleri ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, araştırmacı tarafından tez çalışması bitiminde sonuç raporunun bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.

  
Cemal AKBİYYIK  
Vali a.

Millî Eğitim Müdür V.

EKLER

- 1- Onay
- 2- Tez Önerisi ve Ekleri (20 Syf)

DAĞITIM

Eldivan, Orta, Bayramören, Atkaracalar, Kızılırmak  
Kurşunlu, Yapraklı İlçe Kaymk.(İlçe Millî Eğt.Müd.)  
Güneş, İsmet İnönü, İlker Tuncay, Dr.Refik Saydam,  
Ş.Yahya Çoşkuner, Atatürk, Adnan Menderes,  
Mareşal Çakmak, T.O.B.B., MKE Tophane,  
Mehmetçik İlköğretim Okul Müd.



Adres  
Ayrıntılı bilgi için irtibat  
Telefon  
E-mail  
İnternet

: Cumhuriyet Mh. Park Sk. Hükümet Konağı Çankırı  
: Kültür Şubesi  
: (0376) 213 15 36 (113) Fax: (0376) 213 10 16  
: cankirimem@meb.gov.tr  
: http://cankiri.meb.gov.tr