

KKTC İlkokul Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Yusuf Sertel

Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü'ne Eğitim Bilimleri dalında
Yüksek Lisans Tezi olarak
Sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Ağustos 2014
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Elvan Yılmaz
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezi okuduğumu, kapsam ve nitelik bakımından Eğitim Bilimleri Bölümü Master derecesi için yeterli bulduğumu beyan ederim.

Prof. Dr. Serdar Erkan
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuduğumu, kapsam ve nitelik bakımından Eğitim Bilimleri Bölümü Master derecesi için yeterli bulduğumu beyan ederim.

Doç. Dr. Canan Perkan Zeki
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Hüseyin Yaratan
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Doç. Dr. Canan Perkan Zeki
2. Doç. Dr. Hüseyin Yaratan
3. Yrd. Doç. Dr. Nihan Arsan
4. Yrd. Doç. Dr. Mine Sancar
5. Yrd. Doç. Dr. Hasan Özder

ÖZ

Bu araştırmanın amacı KKTC ilkokullarında halen uygulanmakta olan öğretim programlarını inceleyerek bir durum saptaması yapmaktır. Araştırmada karma yöntem olarak “Sıralı Açıklayıcı Desen” kullanılmıştır. Bu bağlamda hem nitel, hem de nicel olarak programı oluşturan üç kaynağa (Konu, Toplum, Öğrenciler) ilişkin öğretmen görüşleri alınmış, kapsamlı bir programda bulunması öngörülen dokuz öğeye (hedef, içerik, öğrenim etkinlikleri, değerlendirme, öğretim stratejileri, öğrenme materyalleri, zaman, mekan, gruplama) ilişkin görüşler alınmış ve son olarak da programın daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin önerilerinin nasıl olduğu araştırılmıştır. Araştırmada 237 ilkokul öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Katılım gösteren bu 237 öğretmenden gönüllü olan 20 kişiyle de görüşme yapılmıştır. Araştırmanın başında KKTC genelindeki 85 ilkokuldan 53’ünde görev yapan, 1289 öğretmen içerisinde seçkisiz olarak seçilmiş 250 öğretmenin katılımı öngörülmüş ancak veri toplama aracının dönüş oranı %95 düzeyinde kalmasından 237 öğretmenden veri alınabilmiştir.. Nicel veriler istatistik paket programıyla, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel bulguları sonucunda öğretmenlerin programı öğrenci merkezli olarak algıladıkları söylenebilir. Ancak nitel bulgulardan derinlemesine elde edilen veriler öğretmenlerin programın teorik olarak öğrenci merkezli olduğuna inanmalarına rağmen, programın uygulamada çeşitli sebeplerle konu merkezli bir yaklaşımla yürütüldüğünü göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, Öğrenci merkezli, Konu merkezli, Karma yöntem

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the currently implemented elementary school curricula of Turkish Republic of Northern Cyprus. The study adopted Sequential Explanatory Design as a mixed method approach. Teachers' views regarding three sources of data from the prospective of nine curricular elements and their suggestions on the improvement of the current curriculum were collected by using both quantitative and qualitative approaches. 237 elementary school teacher participated in the study and 20 of these teachers took part in semi-structured interviews voluntarily. The sample of the study was formed up by 250 elementary school teachers randomly selected from the population of 1289 teachers teaching at 85 elementary schools. Since 95% of the participants responded to the data collection instrument. The data were collected from 237 teachers, after the completion of quantitative data collection, semi-structured interviews were conducted with 20 volunteer elementary school teachers out of 237 participants. While the quantitative data were analyzed through SPSS, the qualitative data were analyzed through content analysis. It can be concluded that elementary school teachers perceived the curriculum as student centered as a result of quantitative data analysis. However, despite of the teachers' beliefs regarding the curriculum to be student centered theoretically; the qualitative data depicted the result that the curriculum in practice is implemented with a subject-area approach due to a variety of reasons.

Key Words: Curriculum, Student Centered, Subject-Area Centered, Mixed Method

ÖNSÖZ

Bu çalışmayı tamamlamamda pek çok kişinin katkısı bulunmaktadır. Öncelikle, danışmanlarım Doç. Dr. Hüseyin Yaratan'a ve Doç. Dr. Canan Perkan Zeki'ye çalışmamın her aşamasında sağladıkları destek, yardım ve rehberlik için sonsuz teşekkür ederim. Bu çalışmayı tamamlamaktan öte, yanlarında geçirdiğim süreçte kazandığım herşey için onlara minnettarım. Kariyerimin bundan sonraki dönemlerinde de her zaman onlara öğrencisi olma gururunu taşıyacağım.

Eğitim hayatım boyunca fedakarca beni destekleyen, kendimi geliştirmem için yüreklendiren aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Desteklerini, cesaretlendirmelerini yanımda hissetmeseydim, başaramazdım.

Son olarak araştırmanın her aşamasında, katkıda bulunan tüm arkadaşlarıma, katılımcı olarak yer alıp, görüşleriyle bu araştırmaya ışık tutan tüm meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Desteklerini her zaman yanımda hissettiğim,
Ailem'e...

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Sınırlılıklar	4
1.5 Varsayımlar	5
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1 Eğitim Programı Kavramı	6
2.2 Eğitim Programlarının Felsefi Temelleri	7
2.3 Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri	16
2.4 Eğitim Programı Yaklaşımları	34
2.5 Program Planlama	37
2.6 Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanan Program Yaklaşımı	44
2.7 Öğrenci Merkezli Öğretim İlkeleri, Koşulları ve Göstergeleri	47
2.8 İlgili Alanyazını	57
YÖNTEM	60
3.1 Araştırma Deseni	60
3.2 Evren ve Örneklem Belirleme Süreci	60

3.3 İzin Prosedürleri	61
3.4 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	62
3.5 Verilerin Analizi.....	64
3.6 Araştırmacının Rolü	65
BULGULAR.....	67
4.1 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Analizler.....	68
4.1.1 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Nicel Analizler	68
4.1.2 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Nitel Analizler	70
4.2 Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Analizler.....	93
4.3 Araştırma Sorusu 3'e İlişkin Nitel Analiz Sonuçları	109
SONUÇ VE TARTIŞMA	112
5.1 Çalışmanın Özeti	112
5.2 Programın Oluşturulmasında Faydalanılan Kaynaklar Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	113
5.3 Programın Hedef Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	114
5.4 Programın İçerik Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	117
5.5 Programın Öğrenim Etkinlikleri Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	120
5.6 Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	122
5.7 Programın Öğretim Stratejisi Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	126
5.8 Programın Öğrenme Materyali/Kaynakları ve Olanakları Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	128
5.9 Programın Zaman Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	130
5.10 Programın Mekan Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	133
5.11 Programın Gruplama Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	135
5.12 Öğretmenlerin Programın Daha Etkili Olabilmesi İçin Önerileri	137

5.13 Öğretim Programının Geneline Yönelik Sonuç ve Öneriler	138
KAYNAKÇA.....	140
EKLER.....	149

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Program Tasarımlarının Süreklilik Çizgisi.....	7
Tablo 2: Eisner'in Önerdiği 5 Farklı Program Yaklaşımı	36
Tablo 3: Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi.....	62
Tablo 4: Cinsiyet, Kıdem, Mezun Olunan Okul, Yapılan Görev Ve Okulun Bulunduğu Bölgeye Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımı	67
Tablo 5: Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testinin Betimsel Bilgileri	69
Tablo 6: Programın Oluşturulmasında Kullanılan Kaynaklara İlişkin Öğretmen Görüşleri	70
Tablo 6: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Tek Yön Anova Analiz Sonuçları.....	93
Tablo 7: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Post Hoc Test Sonuçları.....	95
Tablo 8: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yön Anova Analiz Sonuçları.....	97
Tablo 9: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Post Hoc Test Sonuçları.....	99
Tablo 10: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yapılan Göreve Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	105
Tablo 11: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Bölgeye Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	107

Bölüm 1

GİRİŞ

Toplumların ihtiyacı olan bireyleri yetiştirmek için eğitim programları genellikle önceden planlanmış ve bu ihtiyaçları karşılamak üzere uygulanan süreçlerdir. Oliva'ya (2005) göre, eğitim programı kavramı, Roma döneminde oval biçiminde yarış arabalarının yarıştığı bir koşu pistinden (curriculum) günümüze kadar ulaşmıştır. İzlenen yolun sürekli bir döngü içerisinde oluşu programların da sürekli dinamik bir yapı içerisinde dönüşüm gösterdiğini zihinlerde canlandırmaya yardımcı olabilecek niteliktedir. Hızla gelişen ve değişen dünyamızda bilgi de artık katlanarak ilerlemektedir. Söz gelimi, yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte, 1980'lerden itibaren var olan bilgi her yıl ikiye katlanmaktadır (Fer, 2005). Bunun yansıması olarak dünya genelinde eğitime bakış açısı da değişmiştir. Bu bağlamda pek çok ülkenin eğitim sistemleri felsefik dönüşümler geçirerek idealist yaklaşımlardan uzaklaşarak pragmatist bakış açılarını benimsemiştir. Bu dönüşümün uzantısı olarak felsefenin eğitime uygulanması sayılan öğretme-öğrenme kuramlarından davranışçı eğitim yaklaşımları yerlerini yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarına bırakmışlardır. Böylelikle “içerik” ve “öğretmen merkezli” eğitim anlayışı yerini “öğrenci merkezli” eğitim anlayışına bırakmaya başlamıştır.

Tüm dünyada yaşanan bu dönüşümle birlikte Türkiye eğitim sistemi de bir değişim içerisine girerek yapılandırmacı felsefeyi benimsemeye çalışmıştır (Erbil ve diğerleri, 2007). Bu durumda Türkiye’de yaşanan değişime paralel olarak, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (KKTC) uygulanan eğitim programları da yeniden

oluşturulma yoluna gidilmiştir (MEB, 2005). Tasarımında yapılandırmacı felsefenin benimsendiği bu yeni program öğrenci merkezliliğe vurgu yapmaktadır. Program, ilke olarak 21. yüzyıl insanında bulunması gereken bilişsel ve duyuşsal özellikleri ve sahip olması gerekli becerileri sıralamıştır. Programın temel hedefleri öğrenci merkezliliği öne çıkaracak şekilde belirlenmiştir. Geleneksel eğitim anlayışından yapılandırmacı felsefeye geçiş noktasında öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi, uygun ders kitaplarının yazılması ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitilmesi konusunda kararlar alınmıştır (MEB, 2005).

1.1 Problem Durumu

Eğitim programları ülkelerin uzun vadede ihtiyaç duydukları insan profilini yetiştirmek amacıyla uygulanmaktadır. Bilgi çağını yaşadığımız şu günlerde çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirebilmek adına pek çok ülke eğitim programlarının temel felsefesini değiştirerek bilginin hızına yetişmeye çalışmaktadır. 2005 yılıyla birlikte KKTC eğitim sisteminde yaşanan yeniden yapılanma hareketi ile “yapılandırmacı, öğrenci merkezli” bir eğitime geçilmesi öngörülmüştür (MEB, 2005). Aradan geçen yaklaşık 10 yıllık süre öğrenci merkezli eğitim anlayışının yerleşebilmesi adına önemli bir süre olarak sayılabilir. Bu durumda öğretim programlarımızın öğrenci merkezlilik açısından ne durumda olduğu konusu bir problem durum ortaya çıkarmaktadır.

Program geliştirme alanının en saygın isimlerinin başında gelen Tyler (1993), bir program oluşturulurken konulardan, toplumdan ve öğrencilerden veriler alınması gerektiğini öne sürmektedir. Klein (1985) da Tyler’in önerdiği bu görüşlere katılmakta ve yine Tyler gibi programların eklektik bir yaklaşımla oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir.

Alanda çalışan birçok eğitim programı uzmanının ortak görüşü olarak belirtilen programın dört temel ögesi Hedefler, İçerik, Öğretme-Öğrenme Süreci ve Değerlendirme şeklinde ifade edilmektedir (Demirel, 2012; Ertürk, 2013; Klein, 1985; Tyler, 1950; Uşun, 2012). Klein (1985), bunun da ötesine giderek kapsamlı bir programın bu dört ana ögeyle birlikte Öğretim Stratejileri, Öğrenme Materyalleri ve Kaynakları/olanakları, Zaman, Yer/Mekan, Gruplama öğelerini de barındırması gerektiğini öne sürmüştür. Bu bağlamda herhangi bir program araştırılırken programın tüm boyutlarıyla ilgili yorum yapabilmek adına bu öğeler dikkate alınmalıdır. Bu noktada KKTC’de uygulanan eğitim/öğretim programları dayandıkları kaynak/kaynaklar yönünden incelenmesi gereken bir problem durumdur. Öğretim programlarına dayanak olan kaynakların belirlenmesi için ise Klein’in (1985) önerdiği programın 9 ögesi irdelenmelidir.

Sonuç olarak bir dönüşüm geçirerek öğrenci merkezli bir anlayışı yerleştirmesi beklenen Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi’nin aradan geçen yaklaşık 10 yıllık süre sonunda eğitim programları açısından ne durumda olduğu araştırılması gereken bir problem durumdur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı KKTC ilkokullarında uygulanan öğretim programlarının 9 öge açısından durumunu belirlemektir. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

- 1- İlkokul öğretmenlerinin halen uygulanmakta olan öğretim programlarının dokuz ögesinin tasarımında dikkate alınması gereken üç kaynağın (konular, toplum, öğrenciler) kullanılma derecesine ilişkin görüşleri arasındaki fark nasıldır?

2- İlkokul öğretmenlerinin halen uygulanmakta olan öğretim programlarının dokuz ögesinin üç kaynağa (konular, toplum, öğrenciler) göre oluşturulmasına ilişkin görüşleri

- a. cinsiyete,
- b. mesleki kıdeme,
- c. yaptıkları göreve (Sınıf Öğretmeni/Branş Öğretmeni) ve
- d. okulun bulunduğu bölgeye (Kentsel/Kırsal),

nasıl farklılık arz etmektedir?

3- İlkokul öğretmenlerinin ilkokul programlarının daha etkili olabilmesi için önerileri nasıldır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Programın uygulanmaya başladığı yıl öngörülen “öğrenci merkezli, yapılandırıcı bir eğitim sistemine geçilmesi” için 10 yıla yakın bir süre geçmiştir (MEB, 2005). Bu durumda geçen sürenin öğrenci merkezli eğitim anlayışının yerleşmesi için yeterli bir süre sayılabileceği düşünülmektedir. Geçen süre zarfında, bu çalışma bu alanda yapılan ilk çalışma olması nedeni ile de ayrıca önem arz etmektedir. Çalışma sonucunda, eğitimi yöneten üst makamlara eğitim sistemimizin durumu hakkında, öğretmenlere yaptıkları işin niteliği hakkında ve velilere de çocuklarının okullarda gördükleri eğitimin niteliği hakkında önemli bilgiler sunulmaktadır. Araştırma KKTC’de uygulanan öğretim programlarının ne durumda olduğunu bildirmesi ve programın geliştirilmesi için alınabilecek önlemleri sunması anlamında da önemlidir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2013-2014 öğretim yılı ile,
- Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Güzelyurt ve İskele İlçelerinde seçilen okullarla,

- Çalışmaya katılan öğretmenler ile,
- Öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
- Çalışmada nicel veri toplama aracı için Faktör Analizi yapılmamış olması bir sınırlılıktır. Daha ileri çalışmalarda nicel veri toplama aracı için faktör analizi yapılması faydalı olabilir.

1.5 Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şunlardır;

- Çalışmaya katılan öğretmenler ölçeği doğru ve samimi olarak cevaplamışlardır.
- Görüşme yapılan öğretmenler görüşlerini samimi olarak açıklamışlardır.

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

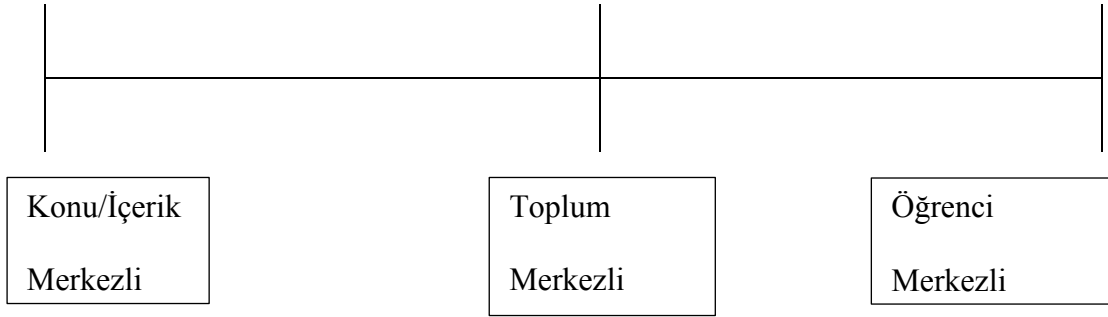
Bu bölümde eğitim programı kavramı tanımlanmaktadır. Program geliştirmenin felsefi ve psikolojik temellerine değinilerek ardından program yaklaşımları verilmiştir. KKTC’de halen uygulanmakta olan programların “öğrenci merkezliliği” vurgulamasından ötürü araştırmada öğrenci merkezlilik ile ilgili ayrıca literatürde öne çıkan tanımlamalar verilmiştir.

2.1 Eğitim Programı Kavramı

Literatürde ilk kez Bobbitt (1918) tarafından kullanılan eğitim programı kavramı, Roma dönemindeki koşu yolu anlamına gelen kelimedenden türetilmiştir (Eisner, 1985; Oliva, 2005). Bu bağlamda Eisner (1985) ve Oliva (2005) da eğitim programlarını “gidilecek yol” şeklinde tanımlamışlardır. Tyler (1950), eğitim programları tasarlanırken üç ana kaynak sayılan konular/içerik (toplumların bilgi birikimi), toplum ve programın uygulanacağı öğrencilerden veri toplanmasını öngörmektedir. Programın planlama aşamasında ise her üç kaynağa da gerekli önemin verilmesi önerilmektedir.

Tyler’in önerdiği bu veri kaynakları program geliştirme alanına ışık tutmuştur. Demirel (2012) ve Klein (1985) de Tyler’in bu düşüncelerine katılmaktadırlar. Programlar tasarlanırken benimsenen felsefi yaklaşım veri kaynaklarından hangisinin ya da hangilerinin daha ön planda tutulacağına bir gösterge olarak düşünülmektedir. Eğitim programlarının benimsenen felsefe ve esas alınan veri kaynağı bakımından süreklilik çizgisi üzerinde gösterimi şu şekilde olabilir:

Tablo 1: Program Tasarımlarının Süreklilik Çizgisi



Demirel'den (2012) düzenlenmiştir.

Tablo 1'de görülen veri kaynaklarına yönelik olarak konu/içerik merkezli program anlayışı idealist felsefeye uygun, öğretmen merkezli, muhafazakar bir program anlayışı olarak ifade edilebilir. Toplum merkezli program yaklaşımı ise hem konular hem de öğrenciler için ortak nokta olarak benimsenmiş, pragmatist bir yaklaşım olarak ifade edilebilir. Konu merkezli programlar ile Toplum merkezli programların orta noktasına ise realist program yaklaşımı yerleştirilebilir. Öğrenci merkezli program yaklaşımı ise tamamen öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenen, varoluşçu, hümanist felsefe temelinde özgürlükçü bir anlayışla önceden tasarlanmayıp anlık gelişen program yaklaşımı olarak ifade edilebilir. Toplum merkezli ile Öğrenci merkezli program yaklaşımlarının orta noktasına ise yapılandırmacı/yeniden kurmacı program yaklaşımı yerleştirilebilir. Süreklilik çizgisi üzerinde benimsenen nokta tasarlanan programın tüm öğelerinin hangi bakış açılarıyla ele alındığını anlamada rehber işlevi görmektedir.

2.2 Eğitim Programlarının Felsefi Temelleri

Felsefe kelimesi sıklıkla kullanılan fakat çoğu zaman anlamı üzerine derinlemesine düşünülmemiş bir kelimedir. En genel anlamıyla felsefe evreni, doğayı açıklamaya çalışan, en genel sorunlara çözümler üretmeye çalışan bilimlerin bir üst yapısı olarak ifade edilmektedir (Politzer, 2009). Yine benzer şekilde belirli bir

anlayışı, davranış tarzını ortaya çıkarabilecek dünya görüşü şeklinde de tanımlanmaktadır (Politzer, 2010). Sönmez'e (2014) göre felsefe, dünyaya bir bakış açısı, yaşamı ele alış biçimidir.

Hayatın her alanında olduğu gibi, felsefe eğitim alanının da tüm bileşenlerini etkilemektedir. Farklı yönlerden bakış açıları farklı eğitim felsefeleri, farklı akımlar oluşturmuş ve bunların yansıması olarak farklı eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle felsefe, eğitim sistemlerinin kılavuzluğunu yapmaktadır (Erkılınç, 2013). Bu bağlamda aşağıda öncelikle geçmişten günümüze tüm bilim dünyasını etkileyen idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk, liberalizm ve postmodernizm felsefi yaklaşımları ele alınmaktadır. Ardından bu felsefi yaklaşımların eğitim felsefesine yansımaları olan eğitim felsefesi akımları verilerek öğrenci merkezli eğitimle ilişkileri incelenmektedir.

İdealizm, Erden'e (2005) göre, "evreni açıklamada temele ruh, ahlak, zihin ve düşünce gibi kavramları alan bir felsefedir". İdealistler gerçeğe akıl yürüterek, zihni kullanıp fikir üreterek ulaşabileceğini düşünür. İdealistlere göre bilme eylemi bireylerin zihninde doğuştan getirdikleri fikirleri, yeniden düşünme olarak algılanır (Erden, 2005). İdealist felsefeye göre eğitim, önceden varolan bilginin ideal olana ulaşmak için tekrarlanması olarak ifade edilir (Sönmez, 2014). İdealist eğitimin amacı, bireyleri sabit gerçekliğe ulaştırmaktır. Bu bağlamda gerçekliğe ulaşmak için karakter gelişimi önemli yere sahiptir (Ozmon ve Craver, 1995). İdealistlerin karakter gelişimine vurgu yapmaları, insanın sadece bilişsel yönüne odaklandıklarını göstermektedir. Bu açıdan duyuşsal ve psiko-motor gelişimi önemsememeleri bir eksiklik olarak ifade edilebilir. İdealistlerin günümüzde eleştirildikleri önemli noktalardan biri de "karakter gelişimi"ne vurgu yapmalarına rağmen, karakter gelişimini itaat etme, kolay yönetilme gibi davranışlar üzerinden değerlendirmeleridir.

Böyle bir yaklaşımın bireyin yaratıcılığını ve özyönetimini olumsuz etkilemesi muhtemeldir (Ozmon ve Craver, 1995).

Realizm, “gerçeğin insan zihninin dışında bağımsız olarak var olduğunu savunan felsefi görüştür” (Erkılınç, 2013). Farklı bir deyişle, bilinçten bağımsız bir gerçekliğin varlığını ifade etmektedir (Kale, 2009’dan Akt. Erkılınç, 2013). Bu felsefeye dayanan eğitim anlayışı idealizmde olduğu gibi önemli olanın bireyin sadece bazı temel olgulara, bilgilere sahip olmasının yeterli olmadığını savunmaktadır. Bununla beraber eğitim programlarının pratik ve spekülatif (tartışmaya açık) bilgileri de bulundurması gerektiğini savunmaktadır (Ozmon ve Craver, 1995). Bu noktada aktarıcı olarak öğretmen otorite sayılmakta ve programların odağında yer almaktadır.

Pragmatizm, gerçeğin değişken ve göreceli olduğu görüşünden hareket etmektedir (Erden, 2005). Bu yaklaşıma göre doğrunun ölçütü, faydadır. Faydalı olan şey doğrudur (Topses, 2006’dan Akt. Erkılınç, 2013). Bu yaklaşımla düzenlenen programlar “eğitim yaşam içindir.” düşüncesinden hareketle her insana hitap edecek şekilde düzenlenmektedir. Eğitim ortamı herkesin faydalanması için düzenleneceğinden öğrenci merkezlidir. Eğitim yaşamın kendisi olarak algılandığından sosyal süreçlere önem verilmektedir. Yaparak-yaşayarak öğrenmeler önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda Dewey’in görüşlerinden hareketle eğitim bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini destekler şekilde düzenlenmelidir (Ozmon ve Craver, 1995). Bu noktada öğretmenler eğitim sistemi içerisinde bilginin aktarıcısı değil, yol gösterici olarak yer almalı ve bireyin çok yönlü gelişimini desteklemelidirler. (Sönmez, 2014). Pragmatist eğitim yaklaşımı, etkilerinin daha açık şekilde izlenebilmesinden dolayı ilköğretim düzeyinde daha yaygın kabul görmektedir (Ozmon ve Craver, 1995).

Varoluşçuluk, insanı merkeze alan, insanın varoluşunu ve kendini gerçekleştirmesini konu edinen çağdaş bir felsefe yaklaşımıdır. Varoluşçu felsefeye göre eğitim bireyi yaratmalı, tüm baskıları ortadan kaldırarak özgürleştirmeli ve sürü psikolojisinden çıkarmalıdır. Eğitimin en önemli amacı bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamak olmalıdır. Özet olarak varoluşçu eğitim toplumsallık yerine bireyselliği ön plana çıkararak grup çalışmaları yerine bireysel farklılık odaklı öğrenimi vurgulamaktadır (Erkılınç, 2013; Ozmon ve Craver, 1995; Sönmez, 2014).

Postmodernizm, belli başlı kalıplaşmış bir ideolojiden çok var olan duruma bir karşı duruştur. Bu felsefeyi tanımlamak bu felsefenin niteliğine aykırı bir durum oluşturacağından, onu sınırlandırmak anlamına da gelecektir. Ancak postmodernizmi ifade edecek belli başlı özelliklerden bahsedilebilir. Bu bağlamda postmodernizme göre tek bir gerçeklik ve doğruluk yerine kültüre, dile ve özneye bağlı olarak değişen çoklu gerçeklik – doğruluk vardır. Postmodernizm, evrenselliğe karşı yerelliği savunur. Bireysellik yerine çoğulculuğu vurgular. Olayları eklektik bir bakış açısıyla yani her şeyi hesaba katarak, herşeyden biraz ekleyerek ele almaktadır. Bilginin çok hızlı şekilde kitlelere ulaştığı günümüzde bireylerin öğrenmeyi öğrenmeleri esas alınmalıdır. Bu yaklaşımda bireyin yaratıcılık, eleştirel düşünme, empati, ikna kabiliyeti, işbirliği gibi becerileri geliştirilmelidir. Bu durum bir bakıma öğrenci merkezli eğitime doğru bir yönelim olarak ifade edilebilir (Erkılınç, 2013; Sönmez, 2014).

Eğitim felsefesi, felsefi fikirlerin, eğitimsel sorunlara uygulanmasıdır (Ozmon ve Craver, 1995). Yukarıda ele alınan felsefi yaklaşımların epistemolojik, ontolojik ve aksiyolojik bağlamda dönüşümler geçirerek; bilgiyi, gerçeği ve değerleri ele alış biçimlerinin kesin, tek bir evrensel durumdan, esnek ve duruma göre değişebilen ve

sürekli değişken bir yapıya geçiş yaptığı söylenebilir. Günümüze yaklaştıkça sürekli dönüşüm geçiren bu yaklaşımların bireysel farklılıkları daha fazla öne çıkaran öğrenci merkezli bir yapıya doğru ilerlediği de söylenebilir. Buradan itibaren yukarıda açıklanan genel felsefi yaklaşımların eğitim felsefesine yansımaları sayılan ve alana yön vermiş Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden oluşturmacılık akımları yukarıda bahsedilen akımlarla ilişkilendirilerek ayrıntılı olarak incelenmektedir.

Daimicilik eğitim felsefesi, kökenleri idealizm ve realizme dayanan, eğitim felsefeleri içerisinde en eski, gelenekçi, tutucu olanıdır (Erden, 2005; Wiles ve Bondi, 2002'den Akt. Erkılnç, 2013). Bu yaklaşıma göre gerçekliğin yapısı zaman içerisinde değişmeyen sabit bir şekildedir. Yeni nesillerin iyi, güzel, doğru davranışlar sergilemede yetersiz oldukları inancıyla kültürel değerlerin aktarımının hayati önem taşıdığı savunulur.

Daimicilere göre eğitimin amacı bireyi içerisinde yaşadığı dünyaya değil evrensel gerçeklere göre hazırlamaktır. İçerik açısından mevcut toplumsal yapıyı koruyan bilgilerin aktarılması gerektiği savunulur. Öğrenme-öğretme süreci öğretmen hakimiyetinde, ezberleme ve tümdengelim gibi ideal yöntemler ağırlıklı olarak gerçekleştirilmektedir. Ölçme-değerlendirme boyutunda sınanması gerekenin gerçek yaşamla ilişkili durumlar değil, evrensel ve ideal durumların olduğu savunulur. Bu yaklaşımda öğretmen konu alanı uzmanı ve bilginin aktarıcısı konumundadır. Öğrenci ise, kendisi için doğru olana karar vermek adına henüz olgunlaşmış sayılmadığından aktarılan bilgilerle aklını çalıştırması beklenen kişi durumundadır. Bu tip bir anlayışla tüm öğrenciler için tek tip program uygulanması söz konusudur. Bireysel farklılıklar dikkate alınmamaktadır. İdealist bir programda, herkesin, Kutsal kitaplardan Marx'ın Kapital'ine kadar, birbirine zıt olsa da, tanınmış "büyük kitapları" okuması ve her birinin evrensel gerçekliğe giden doğrularını alarak evrensel gerçeklik noktasına

ulaşması beklenmektedir. Böyle bir yaklaşımla düzenlenecek programın seçkin bir öğrenci grubuna hitap etmesi yani “elitist” bir anlayış ortaya koyması beklenmektedir (Erden, 2005; Erkılınç, 2013; Ozmon ve Craven, 1995; Sönmez, 2014).

Esasicilik yaklaşımı, realist ve idealist felsefe kökenli, dünya genelinde en yaygın kabul görmüş ve uygulanmış eğitim felsefesidir (Erden, 2005). Realizmin ağırlığı idealizme göre daha fazla olduğu söylenebilir. Söz gelimi, daimici eğitim felsefesinin aksine konu ve içerikler ideal durumlardan değil, gerçek yaşam durumlarından seçilmesi temel ilke olarak göze çarpmaktadır (Erkılınç, 2013).

Esasicilere göre eğitimin temel amacı toplumların kültür mirasının yeni nesillere aktarılmasıdır. Diğer bir deyişle hedef, öğrencilere geçmiş tecrübeleri aktararak, onları yeni öğrenecekleri gerçekler karşısında çerçeve bir bilgiyle donatmaktır (Erkılınç, 2013). Esasiciler de daimiciler gibi konu ve içeriği öğretimin merkezine almayı öngörürler. Ancak daimicilerin aksine esasiciler evrensel doğrular yerine gerçek yaşam durumlarının içeriğe ve konulara uyumlaştırılarak kullanılması gerektiğini savunurlar (Erkılınç, 2013). Oliva’ya (1988) göre esasicilerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin en belirgin özelliği davranışçı yaklaşımı savunmalarıdır. Bu bağlamda esasiciler öğrencilere uyarıcı-tepki bağı oluşturabilecekleri durumlar sunarak öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerini düşünmektedirler (Akt. Erkılınç, 2013). Esasicilik anlayışıyla yapılacak bir değerlendirmede içeriğe bağlı yanıtlar alınacak sorular sorulması beklenir. Bu bağlamda cevaplar tam olarak sınıfta işlendiği şekliyle istenmektedir (Erden, 2005).

Esasici anlayışta öğretmen, daimici anlayışla benzer şekilde konu alanı uzmanı ve kültür mirasını geleceğe aktaran kişi konumundadır. Öğretmenin mutlak otoritesi söz konusudur. Öğretim konu ve öğretmen merkezlidir. Sınıf içerisinde alınacak tüm kararlarda tek yetki öğretmendedir. Bu anlayış öğrencinin özgürlüğüne karşı çıkararak

katı bir disiplin anlayışını da savunur. Bu bakımdan bu yaklaşımın öğrenci merkezli bir yaklaşım olabilmenin aksine muhafazakar bir konumda olduğu görülmektedir (Erkılınç, 2013).

İlerlemecilik eğitim felsefesi, pragmatizm temeline dayanır. Temel hareket noktası değişimdir. Bir anlamda kendisinden önce etkin olmuş tüm anlayışlara bir karşı duruştur. İlerlemecilik felsefesi toplumu yeniden yaratmayı, bireyi yaşantılar yoluyla geliştirmeyi ve kendini gerçekleştirebilmesi için uygun ortamın sağlanmasını öngörmektedir (Erden, 2005; Erkılınç, 2013; Sönmez, 2014). Esas odak noktasının “kişinin kendini gerçekleştirmesi” olduğundan hareketle pragmatizm yanında varoluşçu felsefeden de izler taşıdığı söylenebilir. Mutlak gerçeklik yerine çoklu gerçeklik anlayışının varlığı postmodernizmin etkileri olarak görülmektedir. Bunlara ek olarak bireyselliğe vurgu yaptığından ve özgürlüğü de barındırdığından liberalizmden de etkilendiğinden bahsedilebilir.

İlerlemecilik felsefesinin temel hedefi kendisinden önce uygulanan yaklaşımların aksine toplumların kültür mirasını genç nesile aktarmak değil, öğrencilerin gerçekliğin değişen yapısını kavramalarını sağlayarak hayat boyu gelişimlerine devam eden bireyler olmalarını sağlamaktır. Konu ve içerik bağlamında öğrenci ve toplum odaklı bir anlayış belirgindir. Öğretilen tüm bilgilerin mutlak doğrular olmadığı ortama göre değişim gösterebileceği vurgulanır. Öğrenme öğretme sürecinde bireyin etkin katılım göstereceği, problem çözme odaklı, işbirliği içerisinde çalışmaya uygun gerçek yaşam durumları kullanılmaktadır. Ölçme değerlendirme boyutunda da gerçek yaşam durumlarına uygun problemlerin çözülmeye çalışıldığı durumlar söz konusudur (Erkılınç, 2013; Sönmez, 2014). Bu noktada öğrenme-öğretme sürecinin ve ölçme değerlendirme sürecinin birbirleriyle içiçe geçmiş şekilde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

İlerlemecilik felsefesine göre öğretmen, öğretene, otorite görevinden rehber, kolaylaştırıcı rolüne geçmektedir. Öğretmenin esas görevi öğrencilerine uygun, gerçek yaşam problemlerini sınıfa getirerek öğretim etkinliklerini sürdürmektir. Bu anlayışta öğrenci ise kendi yaşantıları ile kendisini gerçekleştirme beklenen kişiliktir (Erkılınç, 2013).

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ya da bilinen diğer yaygın adıyla yapılandırmacı felsefenin kökenleri pragmatizme dayanmaktadır. Odak noktası değişimdir. Bu yaklaşım ilerlemeci felsefenin devamı olarak düşünülmektedir. Ancak yeniden kurmacılıkta eğitimin temel hedefi sürekli değişimle toplumu yeniden inşa etmektir. Bu bağlamda ilerlemeci felsefenin, varoluşçu felsefenin etkisiyle tamamen öğrenene odaklanarak bireyselliği savunmasını yanlış bularak bunun yerine eğitimin toplum merkezli bir hal alarak tüm kesimlere hitap edebilmesi gerektiğini savunmaktadır. Kültürel çoğulculuk, küresellik/evrensellik gibi kavramlara da vurgu yaptıklarından bir anlamda postmodernist bir yapı barındırdıkları da söylenebilecektir (Erden, 2005; Erkılınç; 2013). Ayrıca işsizlik, çevre kirliliği, fırsat ve olanak eşitliği gibi kavramları da ele aldığından yeniden kurmacı yaklaşım bir anlamda yaygın ekonomik görüş sayılan liberalizmden de etkilenmiştir (Erden, 2005).

Yeniden kurmacı felsefede eğitimin ana hedefi bireylerin kendilerini sosyal yönden tanıyarak, gerçekliğin değişken yapısını anlayarak toplumu yeniden inşa etmeleridir. Konu ve içerik bağlamında geleneksel eğitim felsefelerinin savunduğu kültür mirasının aynen aktarılmasını tamamen reddetmez ancak eleştirel bir bakışla ele alınmasını savunur. Konu ve içerik değişime açıktır, bu anlamda konular amaca ulaşmaya yardımcı birer araç olarak görülmektedir (Erden, 2005). Öğrenme-öğretme süreci öğrenenin etkin olduğu, uygulamaya dönük bir ortamda gerçekleşir (Erkılınç, 2014). Ölçme-değerlendirme boyutunda sınavlar öğrencilerin gizil güçlerini ortaya

çıkartabilecek şekilde düzenlenir. Öğrencilere gerçek yaşam problemleri verilerek eleştirel ve bilimsel düşünme gibi becerileri sorgulanır (Sönmez, 2014).

Yeniden kurmacılık felsefesinde öğretmen rolü de değişim göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen mutlak otorite, sahnedeki bilge rolünden, öğrencileriyle eş öğrenen, kenardaki rehber konumuna gelmektedir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamakla ilgili her türlü yöntem, teknik ve materyali işe koşarak öğrencileri değişime hazırlamalıdır (Erkılıç, 2013). Bu yaklaşımda eğitim öğrenciden çok toplum merkezlidir. Öğrenci bir bakıma öğretmenin kılavuzluğunda sosyal reformların başlatıcısı rolündedir. Yapılandırmacı okulların, ilerlemeci okullardan temel farkı ilerlemeci okullarda toplumsal sorunların sadece analiz edilmesi ve değerlendirilmesine ek olarak, yapılandırmacı okulların toplumsal sorunlara çözümler de önermesidir (Erkılıç, 2013).

Eğitime yön vermiş felsefi akımlara kısaca değinilerek geçmişten günümüze yaşanan dönüşüm hakkında izler verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda daimicilikten başlayan dönüşümün esasici felsefe ve bunlara paralel davranışçı yaklaşımlarla uzun yıllar devam ettiği görülmektedir. Başlangıç olarak sayılabilecek bu iki akım geleneksel olarak nitelendirilmektedir. Devamında ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık (yapılandırmacılık) akımları dünyaya hakim olmuş ve olmaya devam etmektedirler. İlerlemecilik felsefesi bireyin “kendini gerçekleştirme” kavramını ön plana çıkarmaktaydı. Buna karşın Yapılandırmacı felsefe eğitimin saf bireysel değişimden öte olması gerektiğini ve buna bağlı olarak okulların toplumsal değişimin başlatıcısı olması gerektiğinden hareketle giderek daha etkin konuma gelmiştir. Modern olarak nitelenen bu iki akım “öğrenci merkezli” olarak tanımlanabilecektir. Her iki akım da bireyin bilişsel gelişiminin önemine vurgu yapmaktadır. Ancak yapılandırmacı görüş, bilişselliğin yanında bireyin duyuşsal, sosyal ve psiko-motor

özelliklerinin de geliştirilmesini savunduğundan günümüzde daha etkin konumdadır. İlerlemeci felsefeye dayalı programlarda öğrenciler işbirliği içerisinde çalışarak toplumsal sorunları tartışmakta, analiz etmektedir. Bunun ötesinde yapılandırmacı programlarda öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışıp tartıştıkları, analiz ettikleri bu toplumsal sorunlara çözümler üretmeleri de beklenmektedir (Türer, 2009'dan Akt. Erkılınç, 2013).

2.3 Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri

Bireyin gelişimi çok boyutlu ve eş zamanlı ilerleyen bir süreçtir. Bu açıdan bakıldığında zaman öğretim yapacak kişilerin hedef kitlesini oluşturan öğrenenlerin gelişim özelliklerini bilmesi öğretimin niteliğini artırmada anahtar role sahiptir. Temelde hangi program yaklaşımı olursa olsun öğretim yapılacak grubun fiziksel, bilişsel, kişilik ve ahlak gelişimleri dikkate alınmalı ve desteklenmelidir. Bu araştırma ilköğretim (1-5. Sınıf) kademesinde yapılmıştır. Bu bağlamda aşağıda bireylerin fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi ve ahlak gelişimleri konularında bilgiler verilmekte ve 7-11 yaş arası yani ilköğretim dönemindeki özelliklere vurgu yapılmaktadır.

a. Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim, bireyin vücudunu oluşturan tüm organlarının gelişmesi, boyunun uzaması, kilosunun artması, kemiklerinin gelişmesi, dişlerinin çıkması ve değişmesi, kaslarının, beyninin, vücut sistemlerinin (Solunum, dolaşım, sindirim gibi) ve duyu organlarının gelişimidir (MEB, 2007).

İlköğretime başlanılan ilk yaş olan 7 yaş ile ortaokula başlanılan 11 yaş arasında çocukların fiziksel gelişimi kendisinden önceki bebeklik dönemi ile ilk çocukluk dönemi ve sonraki ergenlik döneminden daha yavaştır. Bu yaş grubundaki çocuklar kas gelişim düzeyleri bakımından dönemin başında kalem tutmakta bile

zorlanırlarken, dönem sonuna doğru, dönem içerisinde düzenlenecek etkinliklerle, giderek daha karmaşık, ince işleri başarıyla yapabilecek duruma gelirler (Ceyhan, 2013; Bilgin, 2006; Erden ve Akman, 2012; Senemoğlu, 2012; Ünver, 2006).

Bu bağlamda öğrenme ortamlarının öğrencilerin fiziksel gelişimini destekler nitelikte olması büyük öneme sahiptir. Ayrıca, öğretim programlarının tasarımında ve uygulanmasında da öğrencilerin fiziksel gelişim durumları dikkate alınmalıdır. İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin oyunlar oynamasına fırsatlar tanınmalı, ince ve kalın motor kasların gelişimini destekleyici sportif faaliyetlere katılımına olanak sunulmalıdır (Erden ve Akman, 2012).

b. Bilişsel Gelişim

“Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim denir” (Senemoğlu, 2012: ss. 32). Bilişsel gelişim bireylerin doğdukları andan itibaren yaşamın sonuna dek, kendileri için giderek karmaşıklaşan dünyayı daha etkili anlama sürecidir (Senemoğlu, 2012). Bu noktada bireylerin zihinsel faaliyetlerinin giderek karmaşıklaşan yapıları üzerine Piaget, Vygotsky gibi araştırmacılar çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Aşağıda 7-11 yaş arası çocukların bilişsel gelişimleri ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

Piaget, bilişsel gelişimi açıklamadan önce bireyin zihninde yer alan bilişsel süreçleri tanımlamıştır. Piaget’ye göre birey çevresiyle sürekli etkileşim halinde bulunan bir organizmadır. Birey bu etkileşim sırasında etrafında gördüklerini olduğu gibi anlamakta, daha önceden etkileşimde bulunduğu durumlarla ilişkilendirerek süreci zihninde yapılandırmaktadır (Küçükkaragöz, 2006; Santrock, 2001; Senemoğlu, 2012). Bir anlamda yapılandırmacı eğitim yaklaşımının temel dayanağı Piaget’nin bilişsel süreçleridir.

Piaget, bireyin dünyada sürekli bir denge içerisinde yaşamak istediğini savunmaktadır. Bireyin dünyayı tanımak için oluşturduğu zihinsel yapılara da “şema” adını vermiştir. Birey yeni bir durumla karşılaştığı zaman zihnindeki şemalar ile yeni karşılaştığı durumu bir denge kurmak için karşılaştırır. Bu karşılaştırmanın temel noktası yeni karşılaşılan durumu var olana yerleştirme çabasıdır. Bu durum, özümseme (assimilation) olarak adlandırılmaktadır. Eğer yerleşme işlemi sorunsuz ise mevcut bilişsel yapılar (şemalar) yeterli olacaktır. Diğer hallerde karşılaşılan yeni durum, yeni bir yapı yani yeni bir şema olarak zihne yerleştirilecektir. Bu durum da düzenleme (accommodation) olarak adlandırılmaktadır. Düzenlemenin ardından birey zihinsel olarak ana hedefi olan “denge”yi sağlamış olacaktır (Küçükkaragöz, 2006; Santrock, 2001; Senemoğlu, 2012).

Eğitim açısından çıkarımlarına bakıldığında zaman sürekli olarak yakalanmak istenen bu denge durumu, planlı, sistematik ve öğrenciye uygun olarak sağlanacak dengesizliklerle (Öğrenme-öğretme durumları) öğrencinin yeni bilişsel yapılar oluşturmaya ve öğrenmeyi gerçekleştirmesine zemin hazırlayacaktır.

Piaget, bilişsel gelişimi açıklarken birbirinden keskin çizgilerle ayrılamayan, birbirinin içerisine geçişmiş durumda bulunan dört ana döneme ayırmaktadır. Bunlar, Duyusal-Hareket Dönemi, İşlem Öncesi Dönem, Somut İşlemler Dönemi ve Soyut İşlemler Dönemi olarak sıralı bir şekilde yaşanmaktadır (Akyol, 2006; Bayraktar, 2009; Erden ve Akman, 2012; Küçükkaragöz, 2006; Santrock, 2001; Senemoğlu, 2012).

Duyusal-Hareket Dönemi, genellikle yaşamın ilk iki yılını kapsamaktadır. Çocuk bu dönemde hareketleriyle çevresini keşfetmeye çalışır. Çocuğun ilk bilişsel yapılarını doğuştan getirdiği refleksleri oluşturmaktadır. Refleksleri yardımıyla yeni

yaşantılar geçirerek bilişsel yapılarını geliştirmektedir (Santrock, 2001; Selçuk, 1999; Senemoğlu, 2012).

İşlem Öncesi Dönem, genellikle 2-7 yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk nesnelere ve sembollerle ilişkiler kurarak dünyayı keşfetmeye çalışır. Bu dönem içerisinde birey, olayları bilişsel yapılarının yeterince gelişmemiş olmasından dolayı “ben merkezli” olarak algılar. Yani başka bir ifadeyle olaylara sadece kendi bakış açısıyla bakmaktadır. Bu dönem çocukları olayların sırasını açıklama, mantıksal ilişkiler kurma, konuşulanları doğru olarak algılayıp hatırlama gibi konularda genellikle zayıftırlar (Akyol, 2006; Bayraktar, 2009; Erden ve Akman, 2012; Küçükkaragöz, 2006; Senemoğlu, 2012; Türküm, 2013).

Somut İşlemler Dönemi, 7-11 yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönem ilköğretim döneminin ilk beş yılını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk somut nesne ve yaşantılarıyla mantığını yürütebilmektedir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının içerisinde somut nesnelere ve gerçek yaşam durumlarının olması önem taşımaktadır. Somut işlemler döneminde çocuklar en üst düzeyde gruplama yapabilmekte ve nesnelere belirli özelliklerine göre sıralayabilmektedirler. Bu dönem içerisinde çocuklar olay ve olguları korunum ilkelerine göre anlayabilecek düzeye gelmiş olurlar.(Akyol, 2006; Bayraktar, 2009; Erden ve Akman, 2012; Küçükkaragöz, 2006; Senemoğlu, 2012; Türküm, 2013).

Soyut İşlemler Dönemi, 11 yaş ve üzerini kapsamaktadır. Dönemin en belirgin özelliği birey “şimdi ve burada”dan bağımsız olarak olayları, durumları zihninde canlandırarak analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilmektedir (Akyol, 2006; Bayraktar, 2009; Erden ve Akman, 2012; Küçükkaragöz, 2006; Senemoğlu, 2012).

Vygotsky, bilişsel gelişimi Piaget'nin ele aldığı gibi saf bireysel bir süreç olarak nitelendirmek yerine bunun yanına sosyal süreçleri esas etken olarak ifade etmiştir.

Çocukların öğrendikleri pek çok kavram, beceri, tutumların kaynağı olarak dil ve sosyal çevre gösterilmektedir. Bu noktada Vygotsky'nin, kişisel süreçlerden önce kültürel ve sosyal öğelerin insanlarla etkileşimini birincil bilişsel gelişim kaynağı olarak gösterdiğini söylemek yerinde olacaktır (Santrock, 2001; Senemoğlu, 2012).

Bir anlamda Vygotsky'nin bilişsel gelişime ilişkin görüşleri de yapılandırmacı eğitim anlayışının diğer bir boyutunu tamamlamaktadır. Vygotsky'nin gelişim ve eğitime kazandırdığı en önemli kavram “yakın gelişim alanı”dır. Yakın gelişim alanı, bireyin kendisinden daha üst bir bilişsel gelişim noktasında bulunan bir yetişkinin kendisine rehberlik etmesi ile ulaşabileceği bilişsel gelişim düzeyini ifade etmektedir. Vygotsky'nin üzerinde durduğu bir diğer kavram da rehberlik sürecini ifade eden “nitelikli yardım”dır (Santrock, 2001; Senemoğlu, 2012).

Piaget ve Vygotsky'nin düşüncelerinden hareketle öğrenci merkezli bir eğitim için öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyen, birbirleriyle, öğretmenleriyle ve diğer araç-gereçlerle etkileşebilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması gerekliliktir. Öğretmenler öğrencilerini tanımalı, bireysel farklılıkları dikkate almalı ve öğrenmenin sosyal boyutunu göz ardı etmemelidirler (Senemoğlu, 2012). Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri arasında kesin çizgiler bulunmamaktadır. İlköğretim açısından bakıldığında zaman aynı sınıfta bulunan öğrencilerin tamamı aynı bilişsel gelişim dönemi içerisinde yer almamaktadır (Erden ve Akman, 2012). Özellikle ilköğretim birinci devre (1-2-3. Sınıflar) ile ikinci devre arasında (4-5. Sınıflar) belirgin bilişsel farklılıklar görülmektedir (Erden ve Akman, 2012).

Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlanarak özelde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri, genelde ise tüm zihinsel becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir. Bir diğer nokta öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine zemin hazırlanması yani somut işlemler döneminde

bulunan ilköğretim birinci devre öğrencisine gezi-gözlem, deney yapma ve öğrencilerini uygulama gibi gerçek yaşam durumlarını deneyimleme şansı verilerek birinci elden yaşantılar kazandırılması öğrencilerin bilişsel gelişimleri adına önemli sayılabilir (Akyol, 2006; Erden ve Akman, 2012). Bahsedilen tüm bu değişkenler dikkate alınarak hazırlanacak programların, Tablo 1’de belirtilen süreklilik çizgisi üzerinde giderek öğrenci merkezli bir hale gelmesi beklenebilmektedir.

c. Kişilik Gelişimi

Kişilik gelişimi de psikologların üzerinde yoğun olarak çalıştıkları konulardan biridir. Bireylerin doğdukları andan itibaren yaşamlarının sonuna dek gösterdikleri tutumlar, davranışlar diğer gelişim alanlarının yanında kişilikleri ile de ilişkilidir.

Kişilik Gelişimi ile ilgili açıklamalara geçmeden önce “kişilik” kavramının açıklanmasında fayda görülmektedir. Literatürde kişilik kavramı için araştırmacıların varmış buldukları ortak bir açıklama bulunmamaktadır. Bunun yerine araştırmacıların kişilik kavramını oluştururken yararlandıkları alt kavramlardan şöyle bir tanım ortaya konabilecektir; Kişilik, bireyi diğer bireylerden ayıran, bireye özgü, tutarlılık gösteren, bireyin uyum tarzını içeren, kalıtsal olarak getirdiği ve sonradan çevresel ve kültürel etkileşimle kazandığı özellikler; duygu, düşünce ve davranış örüntüleridir (Can, 2006; Ceyhan, 2013; Erden ve Akman, 2012; Senemoğlu, 2012).

Literatürde kişilik gelişimi ile ilgili öne çıkan pek çok kuram bulunmasına rağmen bu çalışma ilköğretim düzeyinde yapıldığından dolayı ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin kişilik gelişimlerini açıklayan Freud’un Yapısal Kişilik Kuramı ile Psikoseksüel Gelişim Kuramı, Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramı ve Hümanist (İnsancı) psikologlardan Maslow ve Rogers’in görüşlerine yer verilmektedir.

i. Freud'un Yapısal Kişilik Kuramı

Freud, Yapısal Kişilik kuramında id, ego ve süperego olmak üzere birbiriyle sürekli etkileşim içerisinde bulunan bir yapının bireyin kişiliğini oluşturduğunu savunmaktadır (Ceyhan, 2013; Santrock, 2001). Freud'a göre, birey dünyaya geldiği ilk zaman diliminde kişilik yapısı tamamıyla id'den oluşan bir biçimdedir. Bu yapı bireyin çevresiyle etkileşimleri sonucu ayrılarak ego ve süperegoyu oluşturmaktadır (Can, 2006; Santrock, 2001). Freud, sürekli etkileşim halinde bulunan bu dinamik yapının hareketinin altında bireyin sürekli "haz" ilkesine göre hareket etmesinin bulunduğunu savunmaktadır (Can, 2006; Santrock, 2001). Haz ilkesi, bireyin içsel olarak acıdan kaçınarak, tatmini arayışı; fizyolojik ve biyolojik ihtiyaçlarının doyurulması olarak ifade edilebilir (Santrock, 2001).

İd, bireyin doğuştan getirdiği yaşam enerjisini, gerçek ve mantık dışı isteklerini ifade eden, tamamıyla haz ilkesine göre hareket eden kişiliğin en ilkel yönüdür. Bebeklik döneminde çocuklar kişilik yapılarının ilkel yönü olan idi kontrol edememektedir (Can, 2006; Ceyhan, 2013).

Ego, kişiliğin haz ilkesi yerine gerçeklik ilkesine göre hareket eden kişiliğin merkezinde yer alıp bireyin bilincini kontrol edebilen kısımdır (Can, 2006; Ceyhan, 2013). Bir anlamda idin mantık dışı istekleri ile superegonun aşırı kontrolcü yapısını dengeleyen unsur konumundadır.

Süperego, bireyin yakın çevresinden özümlediği ahlaki, toplumsal değerlere, kurallara, geleneklere göre şekillenir (Can, 2006). Ahlaki değerler açısından sürekli olarak mükemmeliyetçi bir tutum içerisindedir (Ceyhan, 2013). Bu bağlamda bireyin kişiliğinin aşırı kontrolcü yanını oluşturduğu söylenebilmektedir.

Bireyin sağlıklı ve dengeli bir yapı içerisinde gelişebilmesi için öğretim programlarının bireyin dengeli gelişim gösterebileceği şekilde düzenlenmesi

gerekmektedir. İd veya Süperego'nun baskın olarak gelişmesi durumunda bireyin uzun vadede hayatında gerçeklikten uzak olması ve sorunlarla karşılaşması muhtemeldir. Öğrencilerin kendilerini yönetmelerine olanak verilmeli, isteklerini kontrol altına alabilme ve erteleyebilme becerisi kazandırılmalıdır. Bu bağlamda sağlıklı bireylerin yetişebilmesi adına öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan ya da öğrencilerin ilgi ve isteklerini yansıtabilecekleri öğrenci merkezli eğitim anlayışının yerleştirilerek bireyin gerçeklik ilkesine göre hareket eden kişilik sistemi olan "ego"nun desteklenmesi gerekmektedir.

ii. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Freud'un kişilik gelişimini açıklamada kullandığı bir diğer çalışması da Psikoseksüel Gelişim Kuramı'dır. Freud, bu çalışmasında kişilik gelişimini haz ilkesine dayandırmakta ve her dönemde bireyin başa çıkması gereken farklı karmaşalardan bahsetmektedir. Freud, kişilik gelişimini beş dönem olarak ele almış ve yaşamın ilk altı yılına denk gelen, ilk üç gelişim döneminin kişilik üzerinde daha etkili olduğunu öne sürmüştür. Freud kişilik üzerinde etkili olan bu dönemleri oral, anal, fallik, latent (gizil), genital dönem olarak incelemektedir (Akyol, 2006; Bayraktar, 2009; Erden ve Akman, 2012; Küçükkaragöz, 2006; Senemoğlu, 2012).

Oral dönem, bireyin doğumundan yaklaşık olarak bir buçuk yaşına kadar devam eden, temel haz merkezinin ağız olduğu ve emme, çiğneme, ağza götürme gibi refleksleri gösterdiği dönemdir. Bu dönemde bireyin açlık, susuzluk gibi duyguları yaşaması kendisi adına sevilmediği duygusunu yaratarak organizmada ilerleyen yıllarda güvensizlik duygusunu ortaya çıkarabilmektedir. Bebeğin, annesi ya da bakıcısı tarafından sarılma, okşanma, dokunma gibi ihtiyaçları yeterince doyurulursa bireyin ilerleyen yıllarda bağımsız bir kişilik geliştirmesi muhtemel görülmektedir (Akyol, 2006; Can, 2006; Erden ve Akman, 2012; Senemoğlu, 2012).

Anal dönem, bireyin bir-bir buçuk ile üç yaşları arasını kapsamaktadır. Bu dönemde temel haz merkezi anüstür. Birey bu dönemde dışkı çıkarmaktan ve bunu denetim altına almaktan haz alır. Dönemin en önemli noktası bireyin annesinden bağımsız olarak kendisini kontrol etmeyi öğrendiği dönem olmasıdır. Bireyin kendisini denetim altına almaya çalıştığı bu dönemde ebeveynlerinin kendisine yaklaşımı geleceğe ilişkin önemli yere sahiptir. Uzlaşmacı bir dönem geçiren bireylerin daha dengeli tutumlar geliştirmesi muhtemeldir. Aksi hallerde, aşırı düzenlilik ya da dağınıklık gibi uç davranışlar gözlemlenebilir (Akyol, 2006; Can, 2006; Erden ve Akman, 2012; Santrock, 2001; Senemoğlu, 2012).

Fallik dönem, üç-altı yaşları arasını kapsamaktadır. Birey bu dönemde genital organlarından zevk aldığını fark etmektedir. Cinsiyet rollerini kazanmada kendi cinsiyetlerinden ebeveyni ile özdeşim kurarak öğrenir. Bu noktada dönemin en önemli karmaşası bireyin karşı cins ebeveynine ilgi duyması ve buna bağlı olarak diğer ebeveyni tarafından cezalandırılma korkusudur. Dönem sonuna doğru birey bu isteğinin olanaksız olduğunu farkederek, karşı hemcinsi olan ebeveynine yönelerek onunla özdeşleşir (Akyol, 2006; Can, 2006; Senemoğlu, 2012).

Gizil (Latent) dönem, bireyin altı-on iki yaşlarını ve dolayısıyla ilköğretimin ilk yıllarını kapsamaktadır. Freud'a göre bu dönemde vücudun belirgin bir haz bölgesi bulunmamakta ve bu enerji vücudun değişik bölgelerine dağılmış durumdadır. Bu bağlamda birey, bu dönemde okula, derslerine, arkadaşlarına ve oyuna yönelmektedir. Bu dönemde birey toplumsal rolünü güçlendirme adına öğretmeni ile özdeşim kurmakta ve sosyal, entellektüel beceriler edinme üzerine yoğunlaşmaktadır. Gizil dönemde bireyin başarı duygusunun desteklenmesi onda özerklik duygusunun giderek gelişmesine yardımcı olur. Başarı ya da başarısızlık duygusu bireyin geleceğine yönelik kişiliğine ilişkin önemli yere sahiptir (Akyol, 2006; Can, 2006; Senemoğlu,

2012). Bu bağlamda öğretim programlarının bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlanması ve öğretmenlerin üstleneceği rollerle öğretimin her bireyin başarı duygusunu geliştirici şekilde yapılması büyük önem taşımaktadır.

Genital dönem, psikoseksüel gelişim dönemlerinin sonuncusudur ve bireyin on iki-on sekiz yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemde birey hormonal değişimlerle birlikte cinsel bölgelerinde de bazı değişimler yaşamaktadır. Hızlı fiziksel gelişim ve cinsel organların üreme fonksiyonu kazanması bu döneme denk gelmektedir. Birey artık çocukluktan çıkıp yetişkinlik dönemine geçmeye hazırlanmaktadır. Birey bu dönemde yetişkinlerle ilişkilerini düzenleme ve çatışmalarını çözme gereksinimi içerisinde. Bu bağlamda okul ve öğretmenlerin bireye yaklaşımı büyük önem taşımaktadır. Saygı duydukları bir rol model olarak öğretmenler çoğu zaman kendilerine yardım edebilecek tek kişi konumundadır (Akyol, 2006; Can, 2006; Senemoğlu, 2012).

İlköğretim açısından bakıldığı zaman, 7-11 yaş arası bireylerin Freud'un sınıflamasına göre gizil dönemde oldukları söylenebilir. Bu bağlamda dönemin özelliği olarak birey oyuna, arkadaşlarına ve okulda başarıya endeksli bir yapıdadır. Sağlıklı kişilik gelişimi için öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamlarına ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini tanınması ve öğrencilerin kişilik gelişimi açısından başarı duygusunu destekler nitelikte öğrenme yaşantıları düzenlemeleri gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi ancak öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine uygun öğrenci merkezli bir programla olanaklı hale dönüşebilecektir.

iii. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Freud'un öğrencisi olan Erikson, Freud'un görüşlerinden ayrılarak kişilik gelişiminin sınırlı bir sürede tamamlanması yerine yaşam boyu devam eden ve sosyal öğelerden etkilenen bir süreç olarak açıklamıştır. Bu bağlamda Psikososyal Gelişim kuramı ile bireylerin kişilik gelişimi sekiz döneme ayrılmış ve her döneme özgü çözülmesi gereken çatışmalar olduğu öne sürülmüştür. Aşağıda Erikson'un kuramına kısaca değinilmekte ve ilköğretim ile ilişkisi ele alınmaktadır.

Güvene karşı güvensizlik evresi, doğum ile bir yaş arasındaki dönemi kapsar. Bu evrede bebek ile annesi veya onun yerini alan kişi arasındaki etkileşim önem arz etmektedir. Bebeğin beslenme, sevgi, ilgi gibi ihtiyaçları karşılandığı ölçüde bebek güven duygusunu geliştirir, aksi durumlarda bebeğin güvensizlik duygularının ilk tohumları atılmış sayılmaktadır (Can, 2006; Erden ve Akman, 2012; Senemoğlu, 2012).

Özerkliğe karşı kuşku ve utanç evresi, bir ile üç yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk anne-babasından bağımsız olarak hareket etmeyi öğrenmektedir. Çocuk bu dönemde neyi yapıp yapamayacağı konusunda çevresiyle deneyler yapmaktadır. Eylemleri bireysel olarak deneyimlemeye çalışan çocukların bu dönemde anne babaları tarafından desteklenmemeleri durumunda, yaptıkları işten utanma, kuşku duyma davranışları gelişmektedir (Can, 2006; Senemoğlu, 2012).

Girişimciliğe karşı suçluluk evresi, üç ile altı yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır. Çocuğun bu dönemde kas ve dil gelişimi onun çevresini daha fazla araştırmasına, meraklı ve atılgan olmasına olanak sağlar. Bu bağlamda çocuğun doğal keşfetme merakı yetişkinler tarafından uygun ortamlarla desteklenirse birey girişkenlik duygusunu geliştirir, aksi hallerde yaptığı her işte engellenen, cezalandırılan çocuğun suçluluk duygusu geliştirmesi muhtemeldir (Senemoğlu, 2012)

Başarılı olmaya karşı yetersizlik evresi, altı ile on iki yaşlar arasını kapsamaktadır. Bu dönem aynı zamanda ilköğretimin birinci devresini kapsamaktadır. Çocuk için bu dönemde oyun oynama isteği yerini giderek bir şeyler üretmek, yaptığı işlerde başarılı olma arzusuna bırakmıştır. Bu dönemde birey çevresi tarafından, özellikle öğretmenleri ve arkadaşları tarafından beğenilmek, takdir edilmek gereksinimi içerisindedir. Öğretmenleri ve ailesi tarafından başarılı olabileceği ortamlar sağlanarak, kendi düzeyine uygun işlerde başarılı olması sağlanan birey başarıya duygusunu geliştirmekte ve böylelikle çalışkanlık duygusunu geliştirebilmektedir. Buna paralel olarak çocuk kendisine ve yeteneklerine karşı da olumlu tutum geliştirebilecektir. Aksi hallerde yaptığı işler sürekli eleştirilen, beğenilmeyen çocuklar yaptıkları işi değersiz bulacak ve aşağılık duygusu geliştireceklerdir (Erden ve Akman, 2012; Santrock, 2001; Senemoğlu, 2012).

İlköğretim açısından yaşanan bu karmaşa öğretmenlerin süreci iyi yönetmesiyle bireyin daha sağlıklı bir kişilik geliştirmesine yardımcı olabilecektir. Öğrenciler yetenekli oldukları alanlarda daha başarılı olurlar (Erden ve Akman, 2012). Bu dönemde öncelikle öğretmenler öğrencilerini tanımalı ve öğrencilerin kendilerini tanıyarak yeteneklerine uygun şekilde başarılı kişilik geliştirmelerine rehberlik etmeli, olanak sağlamalıdır (Erden ve Akman, 2012). Kişilik gelişimini destekleyici bu süreç, öğrenci merkezli, bireyin ilgi, ihtiyaç, yetenek gibi özelliklerini dikkate alan bir yaklaşımla kolaylıkla sağlanabilecektir. Her öğrencinin bireysel farklılığının dikkate alındığı bu süreçte, farklı öğrenme hızı ve farklı öğrenme stillerine sahip olan bireylerin de özelliklerinin farkında olunması psikososyal gelişimi olumlu yönde etkilemesi beklenilebilecektir.

Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası, on iki yaş ile on sekiz yaş arasını kapsamaktadır. Birey bu dönemde çocukluktan yetişkinliğe doğru bir geçiş

dönemindedir. Bireyin organizmasında dönem içerisinde biyolojik ve fizyolojik değişimler yaşanmaktadır. Buna bağlı olarak birey “çocuk” veya “yetişkin” olmak arasında sürekli bir çatışma yaşamaktadır. Bu noktada yetişkinlerin ergenlik dönemi içerisinde ve kimlik kazanma arayışı içerisinde olan bireyleri sevgi ve saygı çerçevesinde desteklemeleri, onlara birer yetişkin gibi davranmaları ve dostça bir ilişki içerisinde bulunmaları sağlıklı bir kişilik gelişimi için önem arz etmektedir (Erden ve Akman, 2012; Senemoğlu, 2012).

Dost kazanmaya karşı yalnız kalma evresi, on sekiz ile yirmi altı yaş arasında kapsamaktadır. Bireyin genç yetişkinlik döneminde bulunduğu bu evrede başarılı bir kimlik geliştiren birey başkalarıyla yakınlıklar, dostluklar kurar. Dostluklar duygusal ve sağlam temeller üzerine inşa edilir. Dönem içerisinde önemli konulardan biri de karşı cinsle arkadaşlıklar ve evlenmedir. Bu dönemi başarıyla atlatan birey çevresindeki insanlarla ilişkilerinde sevgiyi verme ve alma yeterliğindedir. Aksi hallerde çevresindeki insanlarla ilişki kurmakta zorlanan birey yalnızlık duygusuna kapılabilir (Erden ve Akman, 2012; Senemoğlu, 2012).

Üretkenliğe karşı durgunluk evresi, orta yetişkinlik dönemini kapsamaktadır. Birey bu dönemde eğitimle veya çevresinden kazandığı yeteneklerini kullanarak üretkenlik, verimlilik ve yaratıcılığının zirvesine çıkar. Bu dönemin önemli özelliklerinden biri de birey çocuk sahibi olarak neslini devam ettirme isteği içerisindeydir. Aksi hallerde bireyde işe yaramama, yaşam içerisinde bir boşluk hissetme gibi duygular bireyi krize yönlendirmektedir (Ceyhan, 2013; Senemoğlu, 2012).

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk evresi, ileri yetişkinlik dönemini kapsamaktadır. Birey bu dönemde bundan önceki dönemlerin birikimi olarak başarılı, mutlu, sevilen ve sayılan bir benlik yapısı içerisindeyse benlik bütünlüğüne ulaştığı

söylenbilir. Aksi hallerde birey yaşadıklarından hoşnut değilse, yanlış kararlar aldığı düşünüyorsa, daha yapacak çok şeyi olduğunu düşünüyor fakat buna yetecek zamanının kalmadığını düşünüyorsa umutsuzluk içerisinde olduğu söylenebilecektir (Ceyhan, 2013; Senemoğlu, 2012).

iv. Kişilik Gelişimine Hümanist Yaklaşımlar

Kişilik gelişimini açıklamada bir diğer yaklaşım da Hümanist (İnsancı) yaklaşımıdır. Hümanistler insanların kendi kişiliklerini oluşturmada özgür ve yeterli oldukları üzerinde durmaktadırlar. Hümanist psikologlar kişilik gelişimini açıklarken “benlik yapısı”nı öne sürmektedirler. Bu bağlamda benlik yapısı, yeme-içme, sevilme-başarılı olma gibi fizyolojik ve psikolojik özellikler bakımından tüm bireylerin ortak olarak gösterdiklerini ve bununla beraber müzik, resim gibi kişisel güçler bakımından herkesin eşsiz olduğu bir olgu olarak görülmektedir (Erden ve Akman, 2012). Aşağıda insancı yaklaşımın iki önemli temsilcisi Rogers ve Maslow’un görüşlerine yer verilmektedir.

Rogers’a göre birey kişiliğini doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşimde bulunarak oluşturur. Bireyler kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda potansiyellerini tam olarak ortaya koyabilirler. Bu noktada bireyin kendisini rahat hissedebilmesi için karşısındaki kişiler tarafından koşulsuz olumlu kabulü gereklilik olarak görülebilir. Rogers’a göre öğrencilerin bir bütün olarak gelişebilmesi adına öğretmenin öğrencilerini kabul edici ve yargılamayan, empatik bir tutum içerisinde olması ve kendilerini rahat hissettikleri bir sınıf ortamı düzenlemesi gerekmektedir. Öğretmenin her öğrenciye eşsiz ve değerli olduğunu hissettirmeli, yetenekli olduğu alanların farkına varmasına ve geliştirmesine olanak sağlamalı, kendi sorumluluğunu üstlenmesine fırsat vermelidir. Bütün bunların uygulamaya geçebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanıması zorunluluktur (Ceyhan, 2013; Erden ve

Akman, 2012). Öğrencilerini tanımanın bir sonucu olarak da öğretmenlerin öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç, tutum, yetenek gibi özelliklerini bilerek öğrencilerin kişilik gelişimini destekleyici öğrenciye uygun bir öğrenme ortamı yaratması olumlu sonuçlar doğurması beklenen bir durumdur.

Maslow da Rogers'in "benlik" kavramını desteklemekle birlikte "kendini gerçekleştirme" kavramını öne sürmüştür. Maslow'a göre, bireye uygun ortamlar sağlanırsa eninde sonunda kendisini gerçekleştirecektir. Maslow, kendini gerçekleştirme kavramını açıklarken, insanların ihtiyaçlarını en ilkelden en gelişmişe doğru hiyerarşik bir piramit şeklinde düzenlemiştir. Maslow, bu hiyerarşiyi en aşağıdan yukarıya doğru fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ihtiyacı, değer (saygınlık) ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak düzenlemiştir. Maslow'a göre bireyin en alt düzeyde ihtiyaçları giderildikçe bir üstteki gereksinimi giderilmek istenecektir. Tüm ihtiyaçları yeterince giderilen birey kendini gerçekleştirme noktasına gelecektir. Düzenlediği bu hiyerarşiye rağmen, Maslow aslında hiçbir insanın kendisini tamamen gerçekleştiremeyeceğini çünkü hayatın sürekli devam eden bir süreç olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda insanların ancak kendilerini gerçekleştirme yolunda olabileceklerini öne sürmüştür (Erden ve Akman, 2012).

İlköğretim açısından bakılacak olursa öğrencilerin temel ihtiyaçlarını giderici bir öğrenme ortamı sağlanırsa, öğretmen-öğrenci ilişkileri olumlu şekilde düzenlenirse öğrencilerin de kendilerini gerçekleştirme yoluna girmeleri sağlanabilecektir. İlköğretim döneminde öğrencilerden beklenen kendilerini gerçekleştirmeleri değil, gelecekte ulaşmak istedikleri kendilerini gerçekleştirme noktaları için ön hazırlık yapmalarıdır. Bu bağlamda öğretmenlere düşen görev öğrencilerinin temel gereksinimlerini yeterli düzeyde gidermelerine yardımcı olma, sevgi, saygı ve değer ihtiyaçlarının olabildiğince çok giderileceği eğitim-öğretim ortamları yaratmalarıdır.

d. Ahlak Gelişimi

İnsan gelişimi bir bütün olarak ele alınırsa bunun tamamlayıcı unsurlarından bir tanesi de ahlak gelişimidir. Ahlak, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu, karşılaştığı durumları iyi/kötü ya da doğru/yanlış olarak değerlendirme sistemi olarak tanımlanabilir (Türküm, 2013). İnsanın sosyal bir varlık olduğundan hareketle, doğduğu andan itibaren önce ailesi ile daha sonra toplumu ile etkileşimde bulunarak ahlaki gelişimini sağladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Aşağıda Ahlak Gelişimi ile ilgili literatürde öne çıkmış Piaget'nin ve Kohlberg'in görüşlerine yer verilmektedir.

i. Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı

Piaget, ahlak gelişimini kendi bilişsel gelişim kuramı ile ilişkilendirerek ele almaktadır. Ahlak gelişiminde de dönemseller bir yapıdan bahsetmekte ve ahlaki gelişimi “dışa bağımlı” ile “özerk” olmak üzere iki döneme ayırmaktadır.

Dışa bağımlı dönem, bireyin doğumundan on yaşına kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Bu dönem bilişsel gelişim aşamalarından duyusal hareket dönemi, işlem öncesi dönem ve somut işlemler dönemine denk gelmektedir. Bu dönemdeki çocukların olayları, durumları gözlenebilir, somut sonuçlarına göre değerlendirdikleri öne sürülmektedir (Erden ve Akman, 2012; Türküm, 2013).

Özerk dönem, bireyin on bir yaşından sonraki dönemini kapsamaktadır. Bu dönem bilişsel gelişim aşamalarından soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde çocuklar olayları, durumları ortaya çıkan fiziksel sonuçlardan çok niyete göre değerlendirebilmektedir. Soyut düşünme becerisinin gelişmesiyle birlikte olayları sadece sonuçlarına göre değil, gelişimsel süreçleriyle birlikte ele alabilirler (Türküm, 2013).

ii. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Kohlberg de ahlak gelişimini Piaget'nin ahlak gelişimi ile ilgili görüşlerini geliştirerek kendi kuramını oluşturmuştur. Kohlberg de Piaget gibi ahlaki gelişimin bilişsel gelişime paralel bir şekilde ilerlediği görüşüne katılmaktadır. Buna bağlı olarak Kohlberg, ahlak gelişimini üç ana düzey ve bunların her birine bağlı ikişer evre, yani toplamda altı evre olarak ele almaktadır (Can, 2006).

Kohlberg'in kuramında gelenek öncesi dönem birinci düzey olarak tanımlanmaktadır ve buna bağlı ceza ve itaat eğilimi ile saf çıkarıcı eğilim evrelerinden bahsedilmektedir.

Ceza ve itaat eğilimi evresinde zararın büyüklüğüne, somut sonuçlarına göre karar verilir. Arkasındaki neden birey için önemsizdir. Bu evrede kurallara cezadan kurtulmak için sorgulanmadan uyulur (Can, 2006; Senemoğlu, 2012; Türküm, 2013). Saf çıkarıcı eğilim evresinde bireyin ihtiyaçları ve istekleri önemlidir. Kendisi için yararlı olan her şey doğrudur düşüncesi hakimdir. Birey kendi isteklerinin karşılanması için diğer bireylere karşılık vermesi gerekebileceğinin farkında olmakla beraber ön planda kendi istekleri bulunmaktadır. Bu evre için “sen benim sırtımı kaşı, ben de senin sırtını kaşıyayım” atasözü en uygun ifade olarak gösterilebilir (Can, 2006; Senemoğlu, 2012; Türküm, 2013).

Kohlberg'in kuramında ikinci düzey olarak geleneksel düzey ve buna bağlı kişilerarası uyum eğilimi ile kanun ve düzen eğilimi evrelerinden bahsedilmektedir. Kişilerarası uyum eğilimi evresinde, birey etkileşimde bulunduğu sosyal çevre içerisinde onaylanma çabası ve ihtiyacı içerisindedir. Bu evre deyim yerindeyse “iyi çocuk”, “iyi eş” vb. olma çabası olarak ifade edilebilir. Birey neyin iyi ve kötü olduğuna etkileşimde bulunduğu kültüre göre karar vermektedir.

Kanun ve düzen eğilimi evresi, bireyin otoriteye ve sosyal çevreye uygun davranışlar göstermeye çalıştığı dönemdir. Birey bu evrede bir önceki dönemde olduğu gibi sosyal çevresinin değerleri yerine toplum kurallarına ve kanunlara değer vermektedir. Toplumsal kurallar ve kanunlara sorgulamadan uyma eğilimi söz konusudur (Senemoğlu, 2012; Türküm, 2013).

Kohlberg'in üçüncü ve son ahlak gelişim düzeyi ise gelenek sonrası dönem ve buna bağlı sosyal sözleşme eğilimi ile evrensel ahlak ilkeleri eğilimi evreleridir. Sosyal sözleşme eğilimi evresinde, birey kanunları, kuralları eleştirel bir gözle ele almaktadır. Kanunlar sosyal düzeni korumak, insanların hak ve özgürlüklerini korumak adına önemli görülmektedir. Ancak bunun ötesinde topluluğun veya toplumun birlikte hareket etmesiyle kurallar veya kanunlar değiştirilebilir konumdadır (Can, 2006; Senemoğlu, 2012; Türküm, 2013).

Evrensel ahlak ilkeleri evresinde, birey eşitlik, adalet, insan hakları gibi konularda kendi ahlaki değer yargılarını ortaya koymaktadır. Bu evreye erişen birey eşitlik, adalet, insan hakları gibi kavramları yine insan eliyle yaratılmış kurallardan, yasalardan üstün görmektedir. Bu evredeki bireye göre temel ilkelere uygun görülmeyen kanunlara uyma zorunluluğu yoktur (Can, 2006; Senemoğlu, 2012; Türküm, 2013).

İlköğretim yıllarında öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimseyebilmek adına ahlak gelişimi de diğer gelişim alanları kadar önem arz etmektedir. Yedi – on bir yaş arası yaşanan ilköğretim birinci devrede birey, Piaget'ye göre dönemin sonuna doğru bilişsel açıdan somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçmektedir. Bununla beraber Piaget'ye göre ahlak gelişimi açısından da dışa bağımlı dönem sonlanmakta ve birey için özerk dönem başlamaktadır. Piaget'nin açıklamalarına göre birey yeterli yaşantıları geçirmediği takdirde bilişsel anlamda

soyut işlemler dönemine geçememekte ve yine buna paralel olarak da ahlaki gelişim anlamında da ikinci düzey olan geleneksel dönemde kalmaktadır. Geleneksel ahlaki gelişim döneminde bulunan birey “kişilerarası uyum” veya “kanun ve düzen” eğilimi gösterebilecektir.

Bu noktada öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, empatik düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin verilmesi, gerçek yaşam durumlarının öğrenme ortamlarında tartışılması öğrencilerin tüm gelişim alanlarına olduğu gibi ahlak gelişimlerine de katkıda bulunabilir.

Yapılan araştırmalara göre okul programlarının bireylerin ahlak gelişimine oldukça katkıda bulunduğu ispatlanmıştır (Schlaefli, Rest ve Thoma, 1985; Oser, 1986'den Akt. Senemoğlu, 2012). Bireylerin bu dönemde somut işlemler döneminde olduklarından hareketle soyut düşünceleri yerine olayları doğrudan yetişkinlerinden gözleyerek öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması son derece faydalı olacaktır. Bununla beraber yazılı kaynaklardan veya güncel olaylardan yararlanarak ahlaki ikilem yaratan durumlar sınıf ortamında tartışılarak öğrencilere kendi değerler sistemlerini oluşturma fırsatları sunulmalıdır (Erden ve Akman, 2012; Senemoğlu, 2012).

2.4 Eğitim Programı Yaklaşımları

Eisner (1985), sadece konulara odaklanan, geleneksel, idealist program yaklaşımına ek olarak dört yaklaşım daha önermiştir. Üç veri kaynağından toplanan veriler ışığında eğitim programlarını beş temel yaklaşımla sınıflandırmıştır. Bunlar;

(1) Akademik Akılcı Düşünce: Bu yaklaşımla hazırlanan bir programın temel hedefi öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesidir. Bu bağlamda okulun görevi en değerli görülen konuların öğrencilere öğretilmesidir. Bireysel ihtiyaçlara yer verilerek programın kapsamının genişletilmesi program kalitesini düşürmektedir. Bu

yaklaşımında tüm ulusun öğrenmesi gerektiğine inanılan ve ortak bir anlayış geliştirilmesi adına en genel konular öğretilmektedir (Eisner, 1985). Bu yaklaşımdaki bir programın idealist felsefe temelinde daimici bir anlayışla tasarlandığı söylenebilir. Aynı zamanda tamamen öğretmen merkezli bir süreç olarak düşünülmektedir.

(2) Teknoloji Olarak Müfredat: Eğitim alanında en geniş uygulama sahası bulmuş program yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda program bir araç olarak görülmektedir (Tyler, 1950). Söz gelimi, programın amaçları önceden belirlenmekte ve programın uygulanmasının ardından değerlendirme boyutunda hedefler değerlendirme kriterlerini oluşturmaktadır (Eisner, 1985). Bu yaklaşımda programın realizm temelinde esasici bir anlayışla tasarlandığı söylenebilir. Bu yaklaşımın da konulara dayalı ve öğretmen merkezli olduğu öne sürülebilir.

(3) Sosyal Uyarılama ve Yeniden Yapılanma: Bu yaklaşım toplum merkezli olarak nitelendirilebilir. Bu yaklaşımla tasarlanacak bir programda amaç toplumsal değişimleri program kapsamına alarak değişime ayak uydurmak veya tespit edilen toplumsal sorunları program kapsamına alarak bireylere kritik düşünme becerisi kazandırıp toplumu tedavi etmek olarak ifade edilmektedir (Eisner, 1985). Bu yaklaşımla tasarlanacak bir programın üç veri kaynağının bir uzlaşma noktası olarak ifade edilebilir. Pragmatist temelli bu program yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.

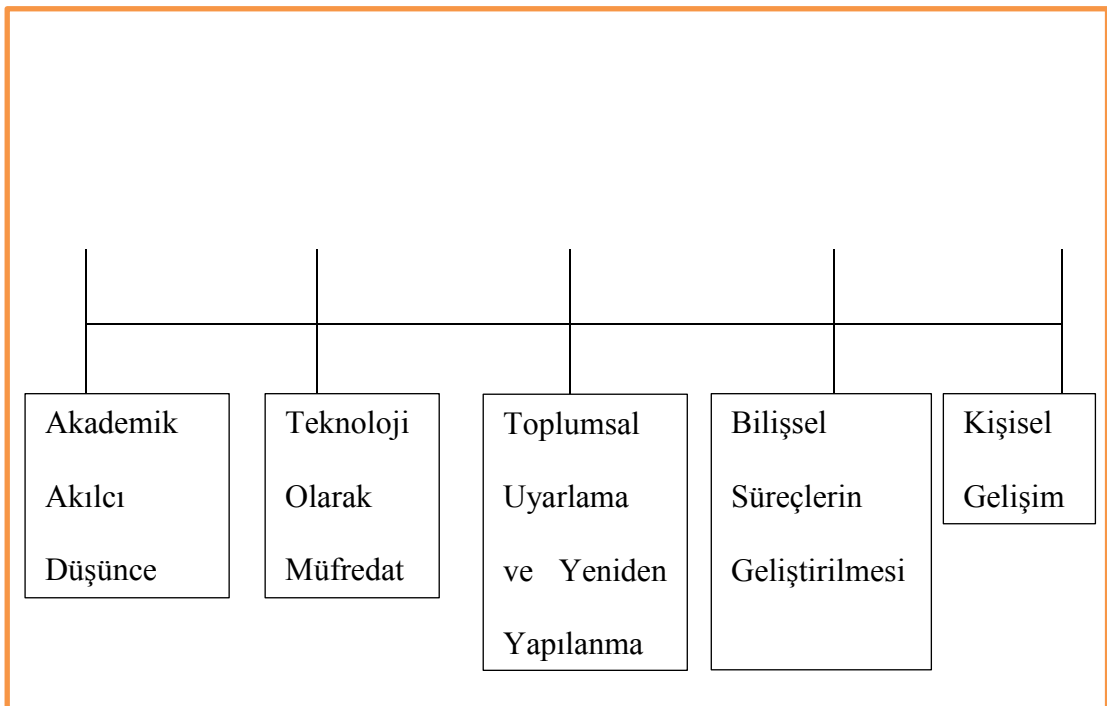
(4) Bilişsel Süreçlerin Geliştirilmesi: Bu yaklaşımla tasarlanan programların toplum merkezli ile öğrenci merkezli program tasarımlarının tam orta noktasını ifade ettiği söylenebilir. Bu yaklaşımda programın amacı öğrencilere öğrenmeyi öğretmektir. Bunun yanında öğrencilere zihinsel becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar sunulması da önemlidir. Bu program yaklaşımında içerikten çok öğrenme süreci ön plandadır. Öğretmenlerin bilgileri aktarması yerine, öğrencilerin araştırarak,

sorgulayarak öğrenmelerine yardım etmesi öngörülmektedir (Eisner, 1985). Bu yaklaşım pragmatist felsefe temelinde ilerlemecilik akımına uygundur.

(5) Kişisel Gelişim: Bu yaklaşımla tasarlanan programların tamamen öğrenci merkezli olduğu söylenebilir. Böyle bir yaklaşımda programlar öğrencileri tanımayan, merkezi bir otorite tarafından tasarlanmak yerine öğretmenlerin rehberliğinde öğretmen-öğrenci etkileşimi, tartışması sonucu belirlenmektedir. Böyle bir yaklaşımda okulun temel işlevi öğrenciye kendisini geliştirebileceği zengin uyarıcı bir ortam sağlamak olarak ifade edilebilir. Böyle bir ortamda her bir bireyin ihtiyacına cevap verecek tek bir program bulunması mümkün değildir. Bu bağlamda programlar öğrenci ihtiyaçlarına göre gelişir. Süreç içerisinde gelişen bu programlar çeşitli ve esnek yapıdadır (Eisner, 1985). Bu program yaklaşımı pragmatist temelli ilerlemeci izler taşısa da esasen varoluşçu ve hümanist temelli olarak düşünülebilir.

Yaratan (2007), Eisner'in (1985) önerdiği beş program yaklaşımını bir süreklilik çizgisi üzerinde Tyler'in (1950) önerdiği programın üç veri kaynağı temelinde düzenlemiştir. Grafikselleştirme Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Eisner'in Önerdiği 5 Farklı Program Yaklaşımı



Yaratan'ın (2007) önerdiği süreklilik çizgisi yaklaşımı eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi açısından da benzerlik göstermektedir. Süreklilik çizgisi üzerinde soldan sağa doğru gidildikçe muhafazakar yaklaşımlardan modern yaklaşımlara doğru hareket edildiği söylenebilir. Söz gelimi, felsefi yaklaşımlardan daimicilikten ilerlemeci, hümanist bir yapıya doğru yönelim söz konusudur. Benzer şekilde konu merkezli program tasarımları yerlerini giderek öğrenen merkezli program tasarımlarına bırakmaktadır. Eğitim psikolojisi bağlamında en muhafazakar sayılan davranışçı yaklaşımların yerini bilişsel yaklaşımın ve en son olarak da yapılandırmacı ve hümanist yaklaşımların aldığı söylenebilir.

2.5 Program Planlama

Klein (1985, 1986), Tyler'ın görüşlerine katılarak tasarlanacak bir programda 3 kaynaktan (Konu, toplum, öğrenci) veri toplanması gerektiğini savunmaktadır. Program geliştirme çalışmalarının genellikle bu üç veri kaynağından sadece konular/içeriğe odaklanılarak gerçekleştirildiği düşünülmektedir (Klein, 1986).

Pek çok araştırmacı programın dört temel ögesi üzerinde benzer görüşlere sahiptir. Programların hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri, alanda çalışan araştırmacılar tarafından temel öğeler olarak nitelendirilmektedir. Klein (1985), alanda çalışan araştırmacıların görüşlerine katılmakla birlikte kapsamlı bir programın hedefler, içerik/konular, öğrenim etkinlikleri, değerlendirme işlemleri, öğretim stratejileri, öğrenme materyalleri ve kaynakları/olanakları, zaman, yer/mekan, gruplama öğelerinden oluştuğunu öne sürmektedir. Klein (1985), dayandığı veri kaynağı konular, toplum veya öğrenci olan kapsamlı bir programın bu dokuz öğeyi barındırması gerektiğini düşünmektedir. Aşağıda kapsamlı bir programın Tyler'ın (1950) önerdiği üç veri kaynağından her birinin esas veri kaynağı olarak seçildiği ve

Klein'in (1985) programın dokuz ögesine göre tasarlandığı yaklaşımlar ele alınmaktadır.

a. Konu Merkezli Program

Konulara dayalı program yaklaşımında amaç toplumların bilgi birikimini, kültür mirasını gelecek nesillere aktarmaktır (Klein, 1985). Bunu sağlamak adına konuların katı şekilde düzenlenmesi ve öğretmen tarafından öğrencilere aktarılması öngörülmektedir. Öğrencilerin bilgi yüklü bireyler olması arzu edilir. Konuların/içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi programın en kritik aşamasıdır. Programın etkili ve verimli olabilmesi için tüm öğeler önceden katı şekilde planlanır. Önceden planlanan bu program tasarımında öğrenen ihtiyaçlarına çok az yer verilir ya da hiç yer verilmez. Weimer'e (2002) göre, içerik temelli program tasarımlarının odak noktası öğrencilerin öğrenmesinden çok programda öngörülen konuların tamamlanmasıdır. Bu program yaklaşımının idealist felsefe temelinde yapılandırıldığı öne sürülebilir. Klein (1985), konu merkezli bir programın 9 ögesinin şu şekilde oluşturulabileceğini öne sürmektedir:

- Amaçlar/Hedefler: Hedefler önceden, öğrenilecek konuyla ilişkili olarak belirlenir. Genellikle bilişsel ağırlıklı hedefler yazılarak duyuşsal ve psiko-motor alan gözardı edilmektedir. Bir diğer nokta da bilişsel alanda yazılan hedeflerin de üst düzey bilişsel davranışlar (analiz, sentez, değerlendirme) yönünden eksik bırakılmasıdır.
- İçerik/Konular: İçerik önceden uzmanlar tarafından seçilir ve düzenlenir. Konuların kapsamının ne düzeyde olacağı, konuların sırasının düzenlenmesi de yine önceden uzmanlar tarafından belirlenmektedir.
- Öğretim Materyalleri: Materyal kullanımının amacı konuları öğrencilere düzenlenmiş bir şekilde sunmaktır. En çok kullanılan materyal yazılı (ör: kitap)

olanlardır. Sırayla düzenlenmiş konular materyal yardımıyla katı şekilde öğretilmektedir. Materyallerin belirlenmesinde öğrencilerin neredeyse hiç rolü yoktur.

- Öğretim Stratejileri: Öğrencilerin önceden belirlenmiş hedef davranışlara ulaşmaları için veya önceden belirlenmiş bilgi birikimini öğrenmelerini sağlamak için kullanılan yöntemlerdir. Stratejiler öğrenim etkinliklerine uygun olarak, alanında uzman sayılan öğretmen tarafından belirlenmektedir. Öğretim stratejisi olarak düz anlatım ve az tartışma, sunuş yoluyla öğretim, anlatım-soru-cevap gibi yöntemler sıklıkla kullanılmaktadır.
- Öğrenim Etkinlikleri: Öğrencilerin hedeflere ulaşmasını sağlar. Öğrencilerin belirlenmiş bir içerik kütesini öğrenmeleri için odaklanmalarına yardımcı olur.
- Değerlendirme İşlemleri: Öğrencilerin hedef davranışlara ne kadar ulaştıkları ve bilgi biriminin ne kadarını öğrendiklerini belirlemek için yapılır. Belirli aralıklarla uygulanmakta ve sayısal ölçmeye önem verilmektedir.
- Gruplama: Bu program yaklaşımında esas gruplama türü bütün grup oluşumudur. Öğrenciler hedeflere ulaşmak için kendisiyle yakın konuma sahip öğrencilerin bulunduğu bir gruba yerleştirilir. Gruplama da öğretmen teşhisleri belirleyicidir.
- Zaman: Bu program yaklaşımında zaman, sınırlı bir kaynaktır. Bu bağlamda en verimli şekilde kullanılması için dersler zaman bloklarına bölünmektedir. Öğrenmenin okul dışında da devamını sağlamak için ev ödevleri verilir.
- Yer/Mekan: Bu yaklaşımda mekan olarak genellikle sınıf kullanılmaktadır. Okulun içindeki özel odalar (müzik odası, resim odası gibi) da kullanılabilir.

b. Toplum (Sorun) Merkezli Program

Toplum merkezli programlarda esas amaç toplumsal sorunlara teşhis koyup tedavi etmektir. Toplumların bilgi birikimi gözardı edilmemekle beraber program tasarımlarında etkindir. Ancak genelde toplumun, özelde öğrencilerin ihtiyaçları da program tasarımında dikkate alınır. Program uygulanma açısından öğretmen ile öğrencinin güç paylaşımı içerisinde olduğu bir süreçtir. Felsefi temeller açısından bakılacak olursa pragmatizm dayanaklı, yeniden kurmacı (yapılandırmacı) bir temele sahip olduğu öne sürülebilir. Weimer'in (2002) de öne sürdüğü öğretmen-öğrenci arasındaki "güç ilişkisi" kavramı bu tip bir tasarımda yarı yarıya uygulandığından dolayı bu program tasarımının nispeten öğrenci merkezli olduğu öne sürülebilir. Klein (1985), toplum merkezli bir programın 9 ögesinin şu şekilde oluşturulabileceğini öne sürmektedir:

- Amaçlar/Hedefler: Hedefler önceden belirlenebilir. Ancak konu merkezli tasarımlarda olduğu kadar katı değildirler. Öğrenme süreci, öğrenme ürünlerinden daha önemli olarak görülür.
- İçerik: İçerik/Konular toplumun yaşantısından elde edilir. İçerik olarak seçilen konular toplum için veya tüm insanlık için sorun olan durumlardır. Öğrencilerin konuları öğrenmeleri yerine problem çözme becerilerini ve sosyal ilişkilerini geliştirmeleri üzerinde durulur. Weimer'e (2002) göre de içeriğin işlevselliği açısından konuların tamamlanmasından çok, öğrencilerin zihinsel becerileri üzerine odaklanması bakımından bu yaklaşım öğrenci merkezli olarak nitelendirilebilir.
- Öğretim Materyalleri: İçerik toplum yaşantısındaki problemler üzerinden oluşturulduğu için buna bağlı olarak öğretim materyali olarak toplumda kaynak

olabilecek tüm olanaklar kullanılabilir. Yazılı döküman olarak orijinal belgeler kullanılması tercih edilir.

- Değerlendirme İşlemleri: Değerlendirme öğretmen ile öğrencilerin işbirliği içerisinde gerçekleştirdikleri bir süreçtir. Üzerinde çalışılan problemlerin çözümlerine veya çözümlere yönelik yaşanan süreçlere odaklanılır.
- Öğrenim Etkinlikleri: Öğrenim etkinlikleri öğretmen ile öğrencilerin etkileşimi ile birlikte planlanır. Etkinliklerin her aşamasında öğrencilerin etkin katılımı gereklidir. Öğrencilerin etkin katılımı önemli olarak görülmekle beraber öğretmen de sürece etkin katılım gösterir. Diğer bir deyişle tamamen öğrenci merkezli bir yapı söz konusu değildir.
- Öğretim Stratejileri: Öğretim stratejisi olarak öğretmenin alan uzmanı, otorite olduğu bir yaklaşımdan çok öğrenme sürecinin imkan sağlayıcısı, rehberi konumunda olduğu bir yaklaşım tercih edilir. Ancak yine de öğretmenin, öğrenciden daha etkin rol oynaması öngörülmektedir.
- Yer/Mekan: Öğrenmeye mekan olarak üzerinde çalışılan problem durumu ile ilgili her türlü okul olanağı veya toplumsal kaynak seçilebilir.
- Zaman: Zaman genel bir kaynak olarak düşünülür. Öğrencilerin ihtiyaçları ölçüsünde kullanabilmelerine olanak sağlanır. Belirli dersler için belirli zaman bloklarının ayrılması yaklaşımı en alt seviyede tutulur.
- Gruplama: Gruplama çalışma ilerledikçe öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Çoğunlukla küçük grup tartışmaları yapılarak problem durum tartışılır.

c. Öğrenci Merkezli Program

Öğrenci Merkezli programlarda esas amaç öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleridir. Bunu sağlamak adına öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmaları önemli görülmektedir.

Tamamen öğrenci merkezli olarak tasarlanan bu programın varoluşçu ve hümanist felsefeye dayandığı öne sürülebilir. Bunlarla beraber pragmatist felsefeden de izler taşıdığı söylenebilir. Bu tip bir program yaklaşımında öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve geçmiş deneyimleri dikkate alınarak programın öğeleri hakkında karar verilir. Programın ana öğeleri sayılan hedefler, içerik, öğretim materyalleri ve öğrenim etkinlikleri ile ilgili düzenlemelere yönelik karar verilirken öğrencilere danışılarak karar verilir. Tamamen öğrenci merkezliliğin sağlanması için program önceden planlanmaz, ancak öğretmen öğrencileri inceleyerek ihtiyaç duyabilecekleri kaynaklar ile ilgili ön çalışmalar yapabilir. Öğrenimle ilgili seçim yapılması gerekli her durumda öğrencilerin istekleri belirleyici rol oynar. Bu program tasarımında öğrencilerin birbirleriyle yoğun iletişimde bulunmaları sağlanır. Öğretmenler çok esnekler ve öğrencilerine öğrenmeleri için rehberlik ederken aynı zamanda onlarla birlikte “eşöğrenendir”ler (Klein, 1985). Klein (1985) öğrenci merkezli bir programın 9 öğesinin şu şekilde oluşturulabileceğini öne sürmektedir:

- Hedefler: Öğrenci merkezli bir yaklaşımda önceden belirlenmiş hedefler ve buna bağlı öğrenme çıktıları söz konusu değildir. Bunun yerine öğretmen ve öğrencinin işbirliği içinde kendi amaçlarına uygun şekilde öğrenme sürecini yönlendirmeleri öngörülür.
- İçerik/konular: Öğrenci merkezli bir yaklaşımda konular başkaları tarafından çocuk için seçilmek yerine doğrudan doğruya öğrenciler tarafından seçilmelidir. Önemli görülen öğrencilerin seçtiği konularda anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmesidir. Bu bağlamda konuların sırası ve kapsamı düşük tutulmakta ve öğrenci isteği belirleyici rol oynamaktadır.
- Öğretim Materyali: Öğretim materyali olarak ders kitapları önemli olarak görülmez. Konuları sınırlandırdığı için kitap kullanımı pek tercih edilmez. Bunun

yerine öğrencilerin keşfetmesine yardımcı olabilecek her şey materyal olarak kullanılabilir.

- Öğrenim Etkinlikleri: Etkinlikler öğrenciler tarafından seçilir ve uygulanır ya da sıklıkla öğretmenin öğrencilerine danışmasıyla etkinlikten hemen önce belirlenip uygulanır. Öğrencilerin etkin katılım göstereceği etkinlikler seçilir.
- Öğretim Stratejileri: Öğrenci merkezli yaklaşımlarda yöntem ya da stratejiler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olarak çeşitlilik gösterir. Çoğunlukla öğrencilerin keşfederek ve araştırarak öğrenmeleri üzerinde durulur. Öğretmenler öğrencileriyle birlikte çalışarak “eşöğrenen” bir rol üstlenir. Böylelikle öğrencilerin öğrenmelerine esneklik sağlamış olur.
- Değerlendirme İşlemleri: Öğrenci merkezli bir yaklaşımda değerlendirme işlemleri öğretmen ve öğrencinin ortak hareket ettikleri bir süreçtir. Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmeleri önemli görülmektedir. Öğrenme sürecinin değerlendirilmesi öğrenme ürünlerinden daha değerli görülmektedir. Öğrencilerin genele göre değerlendirilmesi yerine bireysel olarak kat ettiği ilerleme önemlidir.
- Gruplama: Öğrenci merkezli bir program yaklaşımında gruplama tamamen öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek bir yapıdadır. Öğrenciler ilgilerine göre kendi gruplarını oluşturabilirler.
- Zaman: Öğrenci merkezli bir programda diğer tüm öğelerde olduğu gibi zaman ögesi de son derece esnek ve önceden planlanmamıştır. Program sabit bir zamanlama ile kısımlara ayrılmamıştır. Öğrenme her an, her yerde gerçekleşebilmektedir. Öğrenim zamanı sınıf ve ev ödevleri ile sınırlı değildir.
- Yer/Mekan: Öğrenci merkezli programlarda öğrenme için yer/mekan belirtilmemektedir. Öğrenmenin sınıfta oluşması koşul değildir. Sınıf öğrenci ve

öğretmenlerin fikir alışverişinde buldukları bir buluşma merkezi olarak kullanılır. Öğrenme okul içinde veya diğer toplumsal kaynaklarda birinci elden yaşantılar geçirilebilecek her türlü mekanda gerçekleşir.

2.6 Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanan Program Yaklaşımı

Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi ile ilgili dökümanlar incelendiği zaman ilk olarak göze çarpan ifadeler 21. yüzyılın ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmek için yapılandırmacı ve öğrenci merkezli programların uygulanması öngörülmektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin özellikleri öğrenci merkezli eğitim bağlamında ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak okulların altyapılarının geliştirilerek öğrenci merkezli eğitime uygun hale getirilmesi de öngörülmüştür (MEB, 2005). Bu bağlamda aşağıda önce literatürde “öğrenci merkezlik” ile ilgili açıklamalara yer verilerek Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi ile benzerlikleri, ilişkisi, farklılıkları ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının kökenleri Hayward'ın 1905'teki ve Dewey'in 1916'daki çalışmalarına dayanır. Danışan merkezli rehberliğin babası sayılan Rogers, öğrenci merkezli eğitim kavramını genel bir eğitim kuramı olma yolunda geliştirmiştir. Piaget'nin çalışmaları da öğrenci merkezli eğitim anlayışının gelişmesinde önemli bir yere sahiptir (Erbil, 2003; Minter, 2011; O'Neill ve McMahan, 2005).

Literatür incelendiği zaman pek çok araştırmacının öğrenci merkezli eğitim, öğretim, öğrenme kavramlarını sıklıkla kullandığı görülmektedir. Fakat eğitim sistemleri içerisinde “öğrenci merkezli eğitim” kavramı pek çok kişi için farklı anlamlar ifade edebilmektedir. Yaşanan bu kavram karmaşası uygulamada sıkıntılara sebep olmaktadır (O'Neill ve McMahan, 2005). Buradan hareketle aşağıda “öğrenci merkezli” eğitim, öğretim, öğrenme kavramlarına yönelik tanımlamalar verilerek,

Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi bağlamında öğrenci merkezlik kavramının hangi şekilde ele alınacağı ifade edilmektedir.

Özer'e (2008) göre, öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin özelliklerini göz önüne alan, planlamadan değerlendirmeye alınacak her karara öğrencilerin de katılımını sağlayan, öğrencilerin ilgilerinin, yeteneklerinin ve öğrenme stillerinin dikkate alındığı öğretim yaklaşımıdır.

Türkiye'de hazırlanan Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli'ne göre öğrenci merkezli eğitim: "Bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme ve iletişim kurma becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve bireyin kendini gerçekleştirme için eğitim sürecinin, her aşamada birey katılımını sağlayacak biçimde yapılandırılması" şeklinde tanımlanmıştır (EARGED, 2007: ss 5)

McLean ve Gibbs'e (2010) göre öğrenci merkezli eğitim, öğretimin odağına öğretmen yerine öğrencinin yerleştirildiği, öğrencilerin etkin katılımına ve deneyimlerine dayalı, kaynaklar ve fırsatlarla etkileşime geçerek bilgiyi kazandığı, kendi ihtiyaçları ve öğrenme stilleri ile yeteneklerini geliştirdiği öğrenme çevrelerini tarif etmektedir.

O'Neill ve McMahon (2005), öğrenci merkezli eğitimi öğrencilerin ne öğreneceklerini seçebildikleri, öğretmenin etkin olması yerine kendilerinin yaparak-yaşayarak öğrendikleri ve bunlarla birlikte güç ilişkisinin de öğretmen ve öğrenci arasında paylaşıldığı bir çevre olarak tanımlamışlardır.

Estes'e (2004) göre öğrenci merkezli eğitim, gücün öğretmen ve öğrenci arasında eşit paylaşıldığı veya gücün yavaş yavaş öğrenciye devredildiği, öğrencilerin grup çalışmalarıyla, işbirliği içinde, gerçek yaşamla uyumlu ve ilişkili problemler üzerinde çalışmasını benimseyen bir öğrenme sürecidir.

Dönmez'in (2008) aktardığına göre öğrenci merkezli eğitim, “esnek program, yüksek motivasyon, öğrenci sorumluluğu, bireysel farklılık gibi temel özellikler ile elastik düşünen, değişime ayak uydurabilen, öğrenmeyi öğrenmiş ve hayat boyu öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirmeyi içermektedir” (Berry ve Sharp, 1999; Hartly, 1987; Kelly ve Horder, 2001; Lea, Stehanson ve Tray, 2003; Yeomans, 1993).

Her ne kadar “Eğitim Programları ve Öğretim” alanı birbirinden ayıramaz parçalar olsa da literatürde öne çıkan tanımlamalar incelendiği zaman “program geliştirme” alanında daha etkin olan uzmanların “öğrenci merkezlilik” anlayışı ile “öğretim” alanında daha etkin olan uzmanların “öğrenci merkezlilik” anlayışı arasında farklılıklar olduğu öne sürülebilir. Program geliştirme alanında daha etkin uzmanlara göre “Öğrenci Merkezli Program” tüm öğeler bakımından tamamen öğrenci yönetiminde olan bir programı öngördükleri öne sürülebilir. Öte yandan öğretim alanında daha etkin olan uzmanlar ise varolan program yaklaşımları içerisindeki bazı öğelerin veya uygulamaların öğrenci katılımını, isteklerini, ihtiyaçlarını dikkate alarak ve bazı ilkelere bağlı kalınarak öğrenci merkezli hale getirilebileceğini öngördükleri söylenebilir.

Klein (1985) ve Eisner'in (1985) önerdiği öğrenci merkezlilik kavramı tamamen öğrenci merkezliliği vurgulamaktadır. Program ile ilgili karar verilmesi gereken tüm süreçlerde öğrenci karar verici roldedir. Bu bağlamda böyle bir yaklaşımın uygulamada çok nadir olarak görülmesinden dolayı (örneğin: Neill'in Summerhill Okulu), “öğrenci merkezlilik” kavramı varolan programın çeşitli öğeleri içerisine adapte edilerek yaygın olarak uygulanabilir hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bunun da ötesinde Klein'in (1985) öne sürdüğünden hareketle günümüzde varolan programların genellikle konu merkezli olduğu söylenebilir. Konu merkezli bu program yaklaşımları içerisine adapte edilmeye çalışılan “öğrenci merkezlilik”,

programın bazı öğeleri açısından “toplum merkezli” bir yapıda bulunduğu öne sürülebilir.

2.7 Öğrenci Merkezli Öğretim İlkeleri, Koşulları ve Göstergeleri

Konuyla ilgili yazın incelendiği zaman pek çok araştırmacının öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının özelliklerini, ilkelerini ve koşullarına ilişkin çalışmalarının bulunduğu görülmektedir. Yukarıda da ifade edildiği üzere bu bölümde “Öğrenci Merkezli Öğretim” kavramı ile ifade edilmek istenen var olan programlar içerisine öğrenci merkezliliğin adapte edilmesidir. Bu bağlamda literatürde öne çıkan çalışmalar aşağıda özetlenerek verilmiştir.

Öğrenci merkezli öğrenme/öğretim ilkelerine başlangıç noktası olarak Brandes ve Ginnis’in (1986) önerdikleri 6 ilke, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanı kapsamı anlamında etkili bir başlangıç noktası olarak gösterilebilir. İlkeler şu şekilde sıralanabilir (Brandes ve Ginnis, 1986):

1. Öğrenenler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar.
2. Öğrenme için öğrencinin etkin katılımı gereklidir.
3. Öğrenciler arasındaki ilişki daha eşittir, büyüme ve gelişmelerini teşvik eder.
4. Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve kaynak kişi konumundadır.
5. Öğrenen deneyimleri bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor anlamda kesişir.
6. Öğrenen, öğrenme yaşantısı sonucunda kendisini farklı hisseder.

Amerikan Psikoloji Birliği (APA), 1990 yılında hazırladığı ve 1997 yılında gözden geçirdiği öğrenci merkezli psikoloji ilkelerini dört ana gruba ayırmış ve on dört başlık halinde ifade etmiştir. Literatür incelendiği zaman, APA’nın önerdiği bu ilkeler günümüzde öğrenci merkezli öğrenme konusunda çoğunlukla ana hareket noktası olarak kabul edilmektedir. APA’ya (1997) göre, belirlenen bu ilkeler hep

birlikte, bir bütün halinde anlam ifade etmektedir. İlgili açıklamalar ise şöyledir (APA, 1997):

a. Bilişsel ve Bilişötesi Faktörler

1. Öğrenme sürecinin doğası

Karmaşık konuların en etkili olarak öğrenildiği durum anlamın, bilgi ve deneyimle oluşturulduğu bilinçli bir süreçle gerçekleşmektedir.

2. Öğrenme sürecinin amaçları

Başarılı bir öğrenen, zamanla, destekle ve öğretimsel rehberlikle, bilginin anlamlı ve tutarlı göstergelerini oluşturabilir.

3. Bilginin oluşturulması

Başarılı bir öğrenen, yeni bilgiyi var olan bilgisiyle anlamlı yollarla ilişkilendirebilir.

4. Stratejik Düşünme

Başarılı bir öğrenen, karmaşık öğrenme amaçlarına ulaşabilmek için akıl yürütme (tümevarım) ve düşünme stratejilerini oluşturup kullanabilir.

5. Düşünme hakkında düşünme

Seçme ve izleme gibi zihinsel işlemler için üst düzey stratejiler kullanma, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirir.

6. Öğrenme bağlamı

Öğrenme; kültür, teknoloji ve öğretim uygulamaları gibi çevresel faktörlerden etkilenmektedir.

b. Güdüsel ve Duyuşsal Faktörler

7. Öğrenme üzerine güdüsel ve duygusal etkiler

Neyin, ne kadar öğrenildiği öğrenenin güdülenmesinden etkilenmektedir. Öğrenmeye güdülenme, buna ek olarak, duygusal durum, inanışlar, ilgiler ve amaçlar ile düşünme alışkanlıklarından etkilenmektedir.

8. Öğrenmek için içsel güdülenme

Öğrenenin yaratıcılığı, üst düzey düşünmesi ve doğal merakının tümü öğrenmeye güdülenmeye katkı koyar. İçsel güdülenme, olabilecek en üst düzey yenilik ve zorluk düzeyinde, kişisel ilgilere uygun ve kişisel seçenek ve kontrol sağlayan görevlerle uyarılmaktadır.

9. Güdülenmenin öğrenen çabası üzerindeki etkisi

Karmaşık bilgi ve becerinin alınması için öğrenenin ciddi çabası ve yönlendirilmiş uygulama yapması gerekir. Öğrenenlerin öğrenmeye karşı güdülenmesi olmadan, çaba harcama istemesi zorlama olmadan mümkün değildir.

c. Gelişimsel ve Sosyal Faktörler

10. Öğrenme üzerine gelişimsel etkiler

Bireylerin gelişim süreçleri içerisinde, öğrenme için farklı fırsatlar ve kısıtlamalar vardır. Öğrenme, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanlar içerisinde ve boyunca farklı gelişimler dikkate alındığı zaman en etkilidir.

11. Öğrenme üzerindeki sosyal etkiler

Öğrenme sosyal etkileşimlerden, kişilerarası ilişkilerden ve diğer insanlarla iletişimden etkilenmektedir.

d. Bireysel Farklılıklar Faktörü

12. Öğrenmede bireysel farklılıklar

Öğrenenlerin kalıtımla ve geçmişteki deneyimleri sonucu oluşturdukları farklı stratejileri, yaklaşımları ve yetenekleri vardır.

13. Öğrenme ve çeşitlilik

Öğrenme, öğrenenlerin dilsel, kültürel ve sosyal geçmişleri dikkate alındığı zaman en etkili şekildedir.

14. Standartlar ve Değerlendirme

Uygun düzeyde ve zorlayıcı (Teşvik edici) standartlar belirleme ile öğrenenin gelişimini izleyen değerlendirmeler (tanımlayıcı, süreç ve hedef değerlendirme) öğrenme sürecinin önemli parçalarıdır.

Erbil ve diğerleri (2007) tarafından hazırlanan “Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli” adlı kitapta literatürden özetlenmiş 12 ilkeye yer verilmektedir. İlkeler şu şekilde sıralanmıştır (Erbil ve diğerleri, 2007):

1. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri esastır.
2. Her birey öğrenebilir.
3. Öğrenen yeni bir bilgiyle karşılaştığı zaman eski bilgisi ile yeni bilgiyi ilişkilendirerek eşsiz bağlantılar oluşturur.
4. Düşünmeyi öğrenmek, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmeyi sağlar.
5. Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar.
6. Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır.
7. Merak, yaratıcılık ve çok boyutlu düşünmeyi gerektiren ödevler, öğrenciyi daha zorlarını başarabilme adına güdüler.
8. Her öğrenci farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir.
9. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi öğrenmeye yardımcı olur.
10. Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır.
11. Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir.
12. Her öğrenci yeni bilgilerin kendi zihinsel yapılarına göre alıp benzersiz anlamlar yaratır.

Öğrenci merkezli öğrenme/öğretim ilkelerine genel olarak bakılacak olursa, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini eşgüdümlü olarak sağlayacak öğeler içerdiği söylenebilir. Bireyin öğrenme sürecine, zihinsel olarak etkin katılımının önemine vurgu yapılmaktadır. Öğrenmeye karşı içsel güdülenmenin daha olumlu sonuçlar doğurduğunu öne sürmektedir. Öğrenmede bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekliliğini ifade etmektedir. Öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimler ortaya konmuştur. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ve bunların gelişimine de her kaynakta vurgu yapılmaktadır.

Brown (2003), APA'nın belirlediği öğrenci merkezlilik ilkeleri ve çeşitli araştırmacıların önerdiği öğrenci merkezlilik ilkelerinden yararlanarak, öğrenci merkezli öğrenmeyi/öğretimi sağlayacak ve öğrencilerin daha başarılı öğrenenler olmasına yardımcı olabilecek 12 koşul önermiştir. İlgili koşullar şu şekilde sıralanmıştır (Brown, 2003):

1. Sınıflar konu (içerik) merkezli değil, öğrenen merkezli olmalıdır: Öğretmenler öğrencilerine kaç tane beceri öğrettiklerinin ya da kullandıkları ders kitabındaki kaç bölümü tamamladıklarını hesaplamak yerine öğrencilerinin ilgilerini, geçmiş bilgilerini, kültürlerini, dil yeteneklerini dikkate almalıdır (Brown, 2003). Bu şekilde bir yaklaşımla öğretmen ne öğretmesi gerektiğini ve öğrencileri için en uygun içeriğin hangisi olduğu anlayabilir (McCombs, 2001).
2. Öğretmen, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmalıdır: Öğretmenler her öğrenciye saygı duymalı ve her birinin eşsiz olduğunu, her öğrencinin güçlü yönleri ve farklı yetenekleri olduğunu unutmamalıdır. Öğretmenler bazı öğrencilerin akademik başarı olarak daha üst düzey, bazılarının daha alt düzeyde olabileceğini kabul etmelidir. Ancak buna rağmen öğretmenler her zaman yüksek beklenti içerisinde olmalıdır (Brown, 2003).

3. Öğrenen merkezli sınıflar başarı yönelimli olmalıdır (Rallis, 1996'dan Akt. Brown, 2003): Öğretmenler öğrencilerinin başarı ya da başarısızlıklarını kontrol edebileceklerini sürekli olarak zihinlerinde taşımalıdır. Her öğrenciye üstesinden gelebileceği durumlar verilip Vygotsky'nin "nitelikli yardım" ilkesiyle öğrencilerin adım adım "yakın gelişim alan"larına ulaşmaları öğretmen liderliğinde gerçekleşmelidir.
4. Öğrenme öğrencinin etkin (aktif) katılımını gerektirmektedir: Öğrenci merkezli sınıflarda öğrencilerin sınıf içi etkinliklere etkin katılımı gereklidir (McCombs, 2001). Öğrencilerin düz anlatım yöntemi ve dinleyerek öğrenmeleri yerine yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyacak etkinlikler düzenlenmelidir (Brown, 2003).
5. Öğretim öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalıdır (Manning ve Bucher, 2000'den Akt. Brown, 2003): Öğretmenler öğretim yapacakları öğrenci grubunun ön bilgilerinin, yeteneklerinin ve fiziksel, bilişsel, kişilik ve ahlaki gelişimlerinin farkında olmalıdır. Aksi hallerde öğrencilerin buldukları düzeye göre karmaşık sayılabilecek durumların öğrencilere verilmesi öğrencilerin hem gelişimsel olarak hem de akademik başarı anlamında olumsuz etkilenmesine sebep olabilecektir.
6. Öğretim, farklı öğrenme stillerine cevap vermelidir: Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeye yönelik olarak farklı tercihleri olduğunu unutmamalıdır. Öğretmenler öğretim yapacakları grup içerisindeki öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olmalı ve tüm öğrencilerin öğrenme stillerine ayrı ayrı hitap edebilecek etkinlikler düzenlemelidir (Brown, 2003).
7. Öğrencilerin birlikte çalışmasına izin verilmelidir: Öğrenci merkezli sınıflarda öğretmenler öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini azaltacak düzenlemelerden kaçınmalıdır. Bunun yerine birbirleriyle etkileşebilecekleri, konuşup,

tartışabilecekleri, fikir alış verişinde bulunabilecekleri, işbirlikçi bir öğrenme çevresi oluşturmalıdır. Böylelikle, Vygotsky'nin vurguladığı öğrenmenin sosyal boyutu tamamlanmış olacak, öğrenciler birbirlerinden öğrenebilir ve kendi öğrenmeleri ile arkadaşlarının öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilir konuma gelebilecektir (Brown, 2003).

8. Öğretmen içeriğin (konunun) sunucusu değil, öğrenmenin kolaylaştırıcısı olmalıdır (Dinchak, 1999'dan Akt. Brown, 2003): Öğretmenler derslerini düz anlatımla götürmek yerine öğrencilerin ikili, üçlü veya daha büyük gruplarda çalışmalarına olanak sağlamalı ve küçük “öğrenme merkezleri” oluşturmalıdır. Öğretmenler öğrencilerini çok sayıda bilgi, kavrama düzeyindeki yüzeysel sorularla sınamak yerine onlara az, öz sorular sorarak derinlemesine ve bağlamsal öğrenmelerine fırsat sunmalıdır. Bu noktada öğretmenin görevi öğrencileri gözlemleyerek, anında yardıma hazır bir rehber olmasıdır (Brown, 2003).
9. Öğretmenler öğrencilere seçenekler sağlamalıdır (Dinchak, 1999'dan Akt. Brown, 2003): Öğrenci merkezli sınıflarda öğretmenler ödevler ve nasıl yapılacakları konusunda öğrencilerine seçenekler sunmalıdır. Her öğrencinin farklı yeteneklere, farklı öğrenme stillerine sahip olması gibi değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlmada her öğrencinin her ödevi aynı şekilde yapması ya da aynı ödevle öğrendiklerini göstermesini beklemek yanıltıcı olabilecektir. Bunun yerine her öğrencinin seçme şansının olduğu ve yaparak kendini daha iyi ifade edebileceği ödev ve proje seçenekleri kendilerine sunulmalıdır (Brown, 2003).
10. Öğrenme bağlamsal olarak ilişkili olmalıdır (APA, 1993'den Akt. Brown, 2003): Bağlamsal olarak ilişkili öğrenmeyi sağlayabilmek için öğretmenler öğrencilerin halihazırda buldukları düzeyi hesaba katmalıdır. Yeni bir konuya geçmeden

önce öğrencilerinin eski bilgilerini hatırlatmalı ve yeni bilgiyi bununla ilişkilendirerek inşa etmelerine fırsat sunmalıdır. Böyle bir yaklaşımla öğretmenler öğrencilerinin gerçek yaşam problemleri ile çalışarak yeni öğrendikleri bilgiyi anlamlı şekilde kodlamalarına olanak sağlamalıdır (Brown, 2003).

11. Farklı değerlendirme etkinlikleri kullanılmalıdır (Linn, 1992'den Akt. Brown, 2003): Öğrenci merkezli sınıflarda değerlendirme yapabilmek için öğrencilerin yaparak-yaşayarak çözmelerine olanak sağlayan gerçek yaşam durumları kullanılmalıdır. Bunun yanında geleneksel değerlendirme yaklaşımları da kesinlikle kullanılmalıdır. Öğrencilerin hem okuyup, yazarak hem de proje, deney, ürün dosyası, sunum gibi farklı etkinliklerle değerlendirilmesi gereklidir. Değerlendirme sürekli devam eden bir süreç olmalı, öğrenciler yaptıkları her aktivite içerisinde gözlemlenerek gelişimleri izlenmelidir (Brown, 2003). Öğretmenlere düşen önemli bir görev de öğrencilerine kendilerini değerlendirmeyi öğretmektir (McCombs ve Whisler, 1997'den Akt. Brown, 2003).
12. Öğretmenler yansıtıcı uygulayıcılar olmalıdır (Guild, 1997'den Akt. Brown, 2003): Öğrenci merkezli sınıflarda öğretmenler, öğretimlerini ve öğretimin öğrenciler üzerindeki etkisini sürekli değerlendirmelidir. Yansıtıcı düşünme, daha etkili bir öğrenme-öğretme sürecine yardımcı olur. Dewey'e (1939) göre, yansıtıcı düşünme öğretmenin, ders içerisinde başarısız olduğu konular üzerine düşünmesi alışkanlığını sağlamaktadır (Akt. Brown, 2003). Böylelikle öğretmenler daha etkili öğretmenler olmakta, kendilerine farkındalıklarını artırmakta ve özgüvenlerini geliştirerek daha başarılı öğretmenler olmaya doğru ilerlemektedir (Brown, 2003).

Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının temel ilkelerinin verilmesinin ardından, yine öğrenci merkezliliği uygulamada anahtar role sahip koşullar yukarıda ifade edilmektedir. Weimer'e (2002) göre, teorik olarak belirlenen bu ilke ve koşulların pratikte ne düzeyde uygulandığının kolaylıkla belirlenmesi mümkündür. Bir diğer ifadeyle öğretimin ne düzeyde bir öğrenci merkezliliği barındırdığı bazı ölçütlere göre belirlenebilmektedir. Bu bağlamda Weimer (2002), öğretimin ne düzeyde öğrenci ya da öğretmen merkezli olduğunun belirlenebilmesi adına beş kavram önermiştir (Weimer, 2002). Aşağıda bu beş kavrama ve ilgili kısa açıklamalara yer verilmektedir.

- a. *Güç Dengesi (Paylaşımı)*: Weimer (2002), öne sürdüğü bu kavramı açıklarken derslerini gözlemlemiş ve kendi tecrübelerinden faydalanmıştır. Derslerinde öğrencilerine içeriğin belirlenmesi, zaman çizelgesi, öğrenme durumları, derse katılım kuralları ve değerlendirme sürecine kimin karar verdiği ile ilgili sorular sormuş ve verilen cevaplar doğrultusunda sınıf içerisinde güç paylaşımının ne düzeyde öğretmen veya öğrenci merkezli olduğunun anlaşılabilirliğini ifade etmektedir (Akt. Wright, 2011).
- b. *İçeriğin İşlevi*: Weimer'e göre derslerde çoğu zaman içeriğin tamamlanma isteği dersin hedeflerine ulaşmasının ihmal edilmesine neden olmaktadır. Öğrenciler öğrenmeleri gereken çok fazla içerik (konu) ile karşılaştıkları zaman, bunları bağlamsallaştırarak anlamlı öğrenmek yerine sınavlara yönelik, yani deyim yerindeyse köprüyü geçene kadar hafızlarında tutup devamında unutmayı tercih etmektedirler. Weimer (2002), derslerde içeriğin nihai hedef olmak yerine öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan bir araç olması üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda içerik yardımıyla, ders çalışma becerileri, zaman yönetimi, öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü ifade edebilme yetenekleri ve

bilgisayar kullanabilme gibi becerilerinin geliştirilmesini önermektedir. Öğretmenlerin amacının içerik yardımıyla öğrencilerine eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması olduğunu öne sürmektedir. İçeriğin tamamlanması yerine öğrencilerin kendi hızlarına göre, birbirleriyle etkileşerek öğrenebilecekleri bir ortamın öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmesi ve derinlemesine öğrenmelerini sağlaması beklenmektedir.

c. *Öğretmenin Rolü:* Geleneksel, öğretmen merkezli eğitim anlayışında öğretimin planlamadan değerlendirmeye her aşamasında tüm kararlar öğretmen tarafından alınmaktadır. Weimer (2002) öğrenci merkezli bir eğitim için bu anlayışın değişmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin “sahnedeki bilgi” rolünden “kenardaki rehber” olması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer ifadeyle öğretmeni, farklı enstrümanlardan oluşan bir orkestrayı yöneten bir “maestro” olarak görmektedir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiklerinden hareketle Weimer, sınıf içerisinde öğrencilerin, derslerin sunum kısımları da dahil olmak üzere, her süreçte etkin olabileceklerini önermektedir. Böyle bir sınıf ortamında öğretmenden beklenen öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştıracak düzenlemeleri yapmak olacaktır (Akt. Wright, 2011).

d. *Öğrenme Sorumluluğu:* Weimer’e (2002) göre öğretmen merkezli eğitimle öğrenciler konuları öğrenmek yerine sadece iyi notlar almaya odaklanmaktadır. Bunun sebebi olarak öğretmenin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu taşımasını göstermektedir. Öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrencilerin ders içerisinde etkin katılımı, birbirleriyle ve konuyla etkileşimleri sağlanırsa, öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmekte ve derinlemesine öğrenme şansına sahip olmaktadır (Akt. Wright, 2011).

e. *Değerlendirme Süreci ve Amacı*: Weimer'e (2002) göre, öğrenci merkezli eğitimin temel hareket noktası öğrencilerin öğrenmeleridir. Bu bağlamda değerlendirme de sadece öğrencilere not vermek değil öğrenme düzeyini artırmak amacıyla da yapılmaktadır. Bunu sağlamak sağlamak adına değerlendirmede kullanılan yaklaşımların da değişime uğradığı söylenebilir. Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının yanında, öğrencilerin kendi çalışmalarını ve arkadaşlarının çalışmalarını eleştirel fakat yapıcı bir şekilde ele almaları beklenmektedir. Öğrenci merkezli değerlendirme süreci içerisinde öğrencilere teorik ve pratik olarak öğrenmelerini sağlayacak birçok etkinlik sunulacaktır (Akt. Wright, 2011).

Yukarıda açıklanan bu beş kavram ile Weimer'e (2002) göre öğretmenler kendi derslerini bu kavramları gözönüne alarak daha çok öğrenci merkezli olarak düzenleyebilirler. Weimer'in (2002) bu önerisi mevcut sistem içerisinde öğrenci merkezliliği uygulayabilmek adına önemli olarak görülebilir.

2.8 İlgili Alanyazını

Öğrenci merkezli eğitime geçilmesi öngörülen 2005 yılında itibaren pek çok araştırma yapılmıştır. Alanyazınında yapılan tarama sonucunda öğretmenlerin yeni uygulamaya başlanan öğretim programlarına uyum sağlamakta zorlandıkları kısımlar olduğu anlaşılmaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden biri de belirtildiği gibi öğretmen eğitimi eksikliği ve öğretmenlerin yeni programa ilişkin duydukları eğitim gereksinimidir. Kurudayıoğlu, Şahin ve Çelik'in (2008) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin Türkiye'de 2004 yılında uygulanmaya başlanan program ile ilgili olarak eğitim gereksinimi içerisinde oldukları belirlenmiştir. Yapılan bir başka çalışmada Gelbal ve Kelecioğlu (2007) sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve

öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulamakta programı yeterince tanımamak ve gerekli hizmetiçi eğitimi almamış olmak sebeplerinden zorluk yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarının incelenmesine yönelik bir çalışma yapan Özdemir (2009), Türkiye’de 2004 yılında uygulanmaya başlanan programın pilot uygulamasının çok kısa tutulduğunun ve buna bağlı olarak uygulamada zorluklarla karşılaşıldığını belirtmektedir. Şahin (2008) çalışmasında Türkiye’de 2004 yılında uygulanmaya başlanmış programın öngörülenle ne kadar örtüştüğünü değerlendirmiştir. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı programı öngörüldüğü şekilde uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım’ın (2008) yaptığı çalışmaya göre yeni ilköğretim programının çeşitli boyutlarında öğretmenler açısından eğitim eksikliği bulunduğu belirlenmiştir. Uzun yıllardır uygulanan merkezi sınavların da yeni programın çeşitli boyutlarını olumsuz etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır. Yeni ilköğretim programının değerlendirildiği bir başka çalışmada ise Kayıkcı ve Sabancı (2009) yapılandırmacı felsefeyi uygulama noktasında sınıf mevcudunun etkileyici bir rol oynadığı bulgusuna erişmişlerdir. Sınıf mevcudunun daha az olduğu sınıflarda öğretmenler yapılandırmacı anlayışa uygun etkinlikler yapmaktayken sınıf mevcudunun kalabalık olduğu sınıflarda geleneksel yöntemleri benimsemeye eğilimli oldukları saptanmıştır. Gömleksiz ve Bulut’un (2007) yaptıkları çalışmada da program dört temel öge açısından incelenmiş ve değerlendirme boyutuna ilişkin, öğretmenlerin tamamının geleneksel yöntemleri de sınıflarında kullanmaya devam ettikleri, çoğunluğunun alternatif değerlendirme yöntemlerini zor bulduklarından dolayı bu yaklaşımı uygulayamadıkları belirlenmiştir. Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) yılında yaptıkları bir çalışmada yeni uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim programını öğretmen ve yöneticilerin

görüşlerine göre değerlendirmiştir. Bu çalışmada öğretmen ve yöneticilerin program hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve okulların programı uygulamak için yeterli altyapıya sahip olmadıkları belirlenmiştir. Şahin (2007) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada da yapılandırmacı program ile ilgili öğretmenlere yeterli açıklama yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer çalışmalara benzer şekilde yapılandırmacı programın uygulanmasının önündeki engellerin sınıf mevcutları ve merkezi sınavların olduğu tespit edilmiştir. Yeşilyurt (2011) tarafından yapılan bir başka çalışmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda literatürden farklı olarak öğretmen adayları kendilerini yapılandırmacı anlayış konusunda yeterli bulmaktadır. Bu sonuç öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenim görmüş olmalarıyla ilişkilendirilmektedir. Gömleksiz ve Bulut (2007) tarafından yapılan bir başka çalışmada programının etkisi program öğeleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda literatürle uyumlu şekilde öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını uygulama noktasında bilgi eksikliği hissettiği sonucuna varılmıştır. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008)'in yaptıkları bir başka araştırmaya göre öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış ile ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimi içerisinde oldukları saptanmıştır. Bununla beraber meslekte daha kıdemli olan öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı anlayış konusunda daha yeterli görmeleri de ilgi çekici bir bulgudur. KKTC'de yapılan nicel bir çalışmada Uzunboylu ve Ekizoğlu (2006) öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı veya yeterli bilgiye sahip olmakla birlikte sınıflarında bu yaklaşımı uygulamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren-örneklem belirleme süreci, izin prosedürleri, veri toplama aracı, süreci ve verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirlik konularında bilgiler verilmektedir.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma Tarama modeline uygun, betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, var olan durumu veya olayı olduğu gibi saptamaya çalışan araştırma türüdür (Karakaya, 2009). Bu bağlamda, bu araştırmada KKTC ilkokullarında uygulanan öğretim programlarının dokuz ögesinin 3 kaynağa göre (Konu, toplum, öğrenciler) ne durumda olduğu saptanmıştır.

Eğitim programlarının çok boyutlu, sosyal, dinamik ve karmaşık bir yapıda olduğu düşünüldüğünden araştırmada tek bir yöntemin yetersiz kalacağı düşünülmektedir (Perkan Zeki, 2012). Bu bağlamda bu araştırmada karma bir yöntem olan Creswell'in (2004) önerdiği "Sıralı Açıklayıcı Desen" kullanılmıştır. Nicel verilerle cevaplanacak araştırma sorularına yeterli cevap verilmiştir. Buna ek olarak üçüncü araştırma sorusuna da nitel verileri kullanarak cevap verilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem Belirleme Süreci

Araştırmanın evrenini KKTC'nin beş ayrı ilçesinde bulunan 85 ilkokulda görev yapan 1289 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerden 365 kişi Lefkoşa bölgesinde, 370 kişi Gazimağusa bölgesinde, 256 kişi Girne bölgesinde, 158

kişi Güzelyurt bölgesinde ve 140 kişi de İskele bölgesinde görev yapmaktadır (MEB, 2013).

Örneklem belirleme sürecinde nicel ve nitel veri toplama süreçleri için ayrı ayrı örneklem belirlenmiştir. İlk olarak nicel veri toplanacak örneklem belirlenmiştir. Nicel veriler için, “Seçkisiz Uygun Örneklem” yöntemi kullanılmıştır. “Seçkisiz” koşulunu sağlamak adına her biri özdeş olan öğretmen sayısını temsil edecek sayıda plastik şişe kapağından faydalanılmıştır. Bu bağlamda 85 ilkokulda görev yapan 1289 ilkokul öğretmenin görev yaptıkları okullara 1’den 85’e kadar kodlar verilmiştir. Her bir okulda görev yapan öğretmen sayısı kadar plastik şişe kapağı büyük bir poşetin içerisine koyularak karışması sağlanmıştır. İlk olarak kura yöntemiyle Gazimağusa bölgesinden pilot çalışmada yer alacak 25 ilkokulda görev yapan 100 öğretmen belirlenmiştir. Ardından yine kura yöntemiyle evrenin yaklaşık %20’lik bir dilimini oluşturan 53 farklı ilkokulda görev yapan 250 kişi belirlenmiştir. Pilot çalışmalarda yer alan öğretmenlere esas çalışmada yer verilmemiştir. Örneklem yönteminin “Uygunluk” kriteri için ise örneğin kura sonucu bir okuldaki 10 öğretmen belirlenmişse, veri toplamak için ilgili okula gidilen zaman dilimi içerisinde araştırmaya katılmaya uygun olan öğretmenler araştırmada yer almışlardır. Belirlenen 250 öğretmen içerisinde 237 öğretmenden dönüş alınmıştır. Uygulanan veri toplama aracının dönüş oranı yaklaşık %95 düzeyindedir.

Nitel veri toplama sürecinde ise, nicel veri toplama sürecinde yer almış, nitel veri toplama sürecine katılmaya gönüllü olan 20 kişi yer almıştır.

3.3 İzin Prosedürleri

Araştırma yapabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı ile gerekli yazışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda ilgili okul yöneticileri ve bakanlık yöneticileri ile görüşülüp gerekli izinler alınmıştır. İzin belgeleri Ek D’te sunulmuştur.

3.4 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

İlkokul öğretmenlerinin programın 9 öğesine ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı, kapsam geçerliği için 2 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve yapılan öneriler doğrultusunda güncellenmiştir. Görünüş geçerliği için Gazimağusa ilçesinde bulunan bir ilkokulda görev yapan 5 ilkokul öğretmenin incelenmesine sunulmuştur. Son olarak da Gazimağusa ilçesine bağlı 25 ilkokulda görev yapan 100 ilkokul öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır (EK C). Pilot çalışma sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik testleri yapılarak ankete nihai şekli verilmiştir. Anketin nihai şekline ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik analizi Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3: Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi

	Cronbach Alpha Sayısı	Madde Sayısı	İç Tutarlık Düzeyi
Veri Toplama Aracının Tümü	.932	92	Mükemmel
Hedef	.722	11	İyi
İçerik	.872	18	İyi
Materyal	.691	10	Kabul edilebilir
Öğrenim Etkinlikleri	.633	6	Kabul edilebilir
Değerlendirme	.748	12	İyi
Öğretim Stratejisi	.391	6	Kabul edilemez
Gruplama	.670	10	Kabul edilebilir
Zaman	.702	9	İyi
Mekan	.756	10	İyi

Tablo 3, Green, Salkind ve Akey'den (2000) düzenlenmiştir.

Esas çalışmada 250 öğretmene 96 maddelik bir veri toplama aracı uygulanmıştır. Nicel veri toplama aracı (EK B) olarak araştırmacı tarafından 2 kısımdan oluşan bir anket geliştirilmiştir. Anketin ilk kısmı demografik bilgilere yönelik 4 maddeden oluşmaktadır. İkinci kısım ise programın 9 ögesinin 9 alt faktör olarak araştırılması için 92 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracında programın hedefler ögesine ilişkin 11, içerik ögesine ilişkin 18, materyal ögesine ilişkin 10, öğrenim etkinlikleri ögesine ilişkin 6, değerlendirme ögesine ilişkin 12, öğretim stratejisi ögesine ilişkin 6, gruplama ögesine ilişkin 10, zaman ögesine ilişkin 9 ve mekan ögesine ilişkin 10 madde bulunmaktadır. Anketin ikinci kısmının tamamına ilişkin Cronbach Alpha değeri .93 çıkmıştır. Bu değer “mükemmel” olarak nitelendirilebilir (Green, Salkind ve Akey, 2000). Tablo 3’te görülebileceği üzere 0.6’nın üzerinde olan değerler kabul edilebilir düzeydedir. Öte yandan .5’in altında kalan değerler kabul edilemeyecek düzeydedir. Bu bağlamda ölçme aracının 9 alt faktörünün 8’i kabul edilebilir sınırlar içerisindedir. Ancak “Öğretim Stratejisi” alt boyutu .391 düzeyinde kalarak kabul edilemez durumdadır. Ölçme aracının bu noktasının ileriki çalışmalarda geliştirilmesi düşünülebilir. Fakat elde edilen bulgular veri toplama aracının öğretim stratejileri ile ilgili yetersiz kaldığı durumu açıklamaktadır. Nitel kısımdan elde edilen verilere göre öğretmenlerin programın öğretim stratejileri boyutu ile ilgili yeterli bilgiyi sahi olmadıkları söylenebilir.

Anket maddelerini cevaplamak için 5’li Likert tipi kullanılmıştır. Cevap anahtarı formatı şu şekildedir: 5=Tamamen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum. Maddelerin tamamı olumlu olduğundan ters kodlamaya ihtiyaç duyulmamıştır. Ayrıca veri kaybını en aza indirmek için katılımcılara optik cevap kağıtları dağıtılarak cevapları bu kağıtların

üzerine işaretlemeleri istenmiştir. Bu durumda cevapların el ile bilgisayara girilmesi yerine optik okuyucu kullanılmış ve hata payı en aza indirilmiştir.

Nitel veri toplama aracı (EK A) olarak yine araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak açık uçlu 3 soru belirlenmiştir. Belirlenen bu üç soru için uzman görüşü alınmış ve ilgili değişiklikler yapılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 20 öğretmenle, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak ortalama 35 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşme süresi Bryman'ın (2004) da önerdiği gibi katılımcıların nitelikli cevaplar verecekleri uzunlukta tutulmaya özen gösterilmiştir. Buna ek olarak, Bryman'ın (2004) katılımcılarla samimi bir ortam oluşturacak ve onların içten cevaplar verecekleri şekilde ayarlanmıştır. Bu nedenle görüşmeler katılımcıların kendi rahat hissedecekleri ve kendilerinin belirledikleri uygun ortamlarda gerçekleştirilmiştir (Bryman, 2004). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği katılımcıların görüş ve önerilerini ortaya çıkarma konusunda en uygun yöntem olarak nitelendirilmektedir. Buna göre katılımcılar kendilerini rahat ve esnek bir şekilde ve istedikleri uzunlukta ifade edebilmeleri bu görüşme tekniğini anket ve yapılandırılmış görüşme tekniklerinden daha güçlü pozisyona getirmektedir. Böylelikle konu ile ilgili derinlemesine veri toplama imkanı da sağlanmaktadır (Creswell, 2004). Ayrıca, görüşmeler etik ilkeler çerçevesinde kaydedilmiş ve dökümleri yapılarak, içerik analizi yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada karma yöntem kullanıldığından dolayı iki farklı analiz yöntemi kullanılmıştır.

Nicel veriler SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Nicel veri analizi için Tek Yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine yönelik ANOVA, okulun bulunduğu bölge ve yapılan göreve yönelik ise t-testi yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşımda elde edilen verilerden varolan durumu açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan içerik analizi, Patton (2002), Miles ve Huberman (1994) ve Bryman'ın (2010) önerdiği adımlar temel alınarak veri setinde tekrarlanan temaların tanımlanması, kodlanması, kategorilendirilmesi, sınıflanması ve isimlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ilk olarak yazılı dökümleri yapılmıştır. Ardından bu yazılı dökümlerden iki kopya çoğaltılmıştır. Veri setinin bir kopyası alanda uzman bir öğretim üyesi, diğer kopyası ise araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz sürecinde ilk olarak katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri cevaplar teker teker okunarak, sayfanın sağ ve sol kenarlarına söylenenlerin öne çıkan noktaları anahtar kelimeler olarak araştırmacı ve alan uzmanı tarafından ayrı ayrı el yazısı ile not edilmiştir. Her bir görüşme sorusu analiz edildikçe araştırmacı ve alan uzmanı bir araya gelerek, buldukları öne çıkan noktaları karşılaştırmışlardır. Uzman incelemesi (Peer Debriefing) araştırmanın inandırıcılığını (credibility) da güçlendirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Her bir görüşme sorusu için %95 oranında benzer bulgulara ulaşılmıştır. Alan uzmanı ve araştırmacı tarafından belirlenen ve tekrarlanan temalar yeni bir sayfada düzenlenerek, her görüşme sorusuna ilişkin tema ve kategoriler oluşturulmuştur.

3.6 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı veri toplama sürecinde aktif olarak rol almıştır. Anketlerin uygulanması noktasında öğretmenlere birebir ulaşarak anketin mümkün olan en uygun ortamda yapılmasını sağlamıştır. Buna ek olarak görüşmeler için öğretmenlerin

rahat edebileceği, sessiz bir ortam tercih edilmiştir. Görüşmeler okul saatleri dışında öğretmenlerin diğer öğretmenlerden veya okul yöneticilerinden etkilenmeyecekleri bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde, ilkokul öğretmenlerinin öğretim programlarının dokuz ögesine ilişkin görüşlerine yönelik toplanan veriler analiz edilmektedir. Analiz sonuçları, Bölüm 1’de verilen araştırma sorularının sırasına göre verilmektedir.

Bölüm 3’te bahsedilen programın dokuz ögesine ilişkin öğretmen görüşleri anketi KKTC genelinde görev yapan 237 öğretmene uygulanmış ve öğretmenlerin programın dokuz ögesine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bununla birlikte ankete de katılım gösteren 20 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen nitel veriler de aşağıda araştırma sorularına göre sırayla verilmektedir.

Tablo 4, Katılımcıların cinsiyet, kıdem, yapılan görev ve okulun bulunduğu bölge değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 4: Cinsiyet, Kıdem, Mezun Olunan Okul, Yapılan Görev Ve Okulun Bulunduğu Bölgeye Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımı

		Öğretmen Sayısı	%
Cinsiyet	Kadın	149	62.9
	Erkek	81	34.2
	Belirsiz	7	3
Kıdem	1-5 yıl	72	30.4
	6-10 yıl	46	19.4
	11-15 yıl	36	15.2

	16-20 yıl	34	14.3
	21 yıl ve üzeri	49	20.7
Yapılan Görev Türü	Sınıf öğretmeni	162	68.4
	Branş öğretmeni	75	31.6
Okul Bölgesi	Kent	111	46.8
	Kırsal	126	53.2

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırmaya katılanların 149’u kadın, 81’i ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7 tanesi cinsiyetini belirtmemeyi tercih etmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerden 72 tanesi 1-5 arası kıdeme, 46 tanesi 6-10 arası kıdeme, 36 tanesi 11-15 yıl arası kıdeme, 34 tanesi 16-20 yıl arası kıdeme ve 49 tanesi de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 162 tanesi sınıf öğretmeni, 75 tanesi ise branş öğretmenidir. Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerden şehir merkezleri kentsel, şehir dışı olan bölgeler ise kırsal olarak alınmıştır. Bu bağlamda 111 öğretmen kentsel, 126 öğretmen kırsal bölgede görev yapmaktadır.

4.1 Araştırma Sorusu 1’e İlişkin Analizler

İlkokul öğretmenlerinin halen uygulanmakta olan öğretim programlarının dokuz ögesinin üç kaynağa (konular, toplum, öğrenciler) göre oluşturulmasına ilişkin görüşleri arasındaki fark nasıldır?

4.1.1 Araştırma Sorusu 1’e İlişkin Nicel Analizler

Bu araştırma sorusuna cevap vermek için öğretmenlerin programın dokuz ögesinin üç kaynağa göre oluşturulmasına ilişkin verdikleri cevaplara “bağımlı gruplar t-testi” uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin betimsel bilgiler Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5: Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testinin Betimsel Bilgileri

	Ortalama	N	Standart Sapma
Konulara Dayalı Hedef	2,4732	237	,70986
Topluma Dayalı Hedef	2,9409	237	,75976
Öğrenciye Dayalı Hedef	3,4726	237	,84306
Konulara Dayalı İçerik	2,3203	236	,67869
Topluma Dayalı İçerik	3,0496	236	,69953
Öğrenciye Dayalı İçerik	3,5706	236	,73050
Konulara Dayalı Materyal	2,4767	236	,65291
Topluma Dayalı Materyal	2,6497	236	,82482
Öğrenciye Dayalı Materyal	3,0523	236	,68803
Konulara Dayalı Öğrenim Etkinlikleri	2,3191	235	,81928
Topluma Dayalı Öğrenim Etkinlikleri	3,1660	235	1,07323
Öğrenciye Dayalı Öğrenim Etkinlikleri	3,3745	235	1,09104
Konulara Dayalı Değerlendirme	2,2542	237	,70275
Topluma Dayalı Değerlendirme	2,7486	237	,84382
Öğrenciye Dayalı Değerlendirme	3,4023	237	,97225
Konulara Dayalı Öğretim Stratejileri	2,5787	235	,80674
Topluma Dayalı Öğretim Stratejileri	2,6234	235	,81498
Öğrenciye Dayalı Öğretim Stratejileri	2,9509	234	,92343
Konulara Dayalı Gruplama	2,5332	236	,70758
Topluma Dayalı Gruplama	2,8778	236	,77857
Öğrenciye Dayalı Gruplama	2,8288	237	,86188
Konulara Dayalı Zaman	2,4392	233	,92032
Topluma Dayalı Zaman	2,9292	233	,78715

Öğrenciye Dayalı Zaman	3,1994	234	,88657
Konulara Dayalı Mekan	2,3712	233	,67514
Topluma Dayalı Mekan	3,0225	233	,92651
Öğrenciye Dayalı Mekan	3,7626	231	,85285

Tablo 5, programın dokuz ögesinin her birinin oluşturulmasında yararlanılan kaynaklara ilişkin (Konu, Toplum, Öğrenci) öğretmen görüşlerinin ortalamalarını sunmaktadır.

4.1.2 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Nitel Analizler

Bu kısımda görüşme sonucu 20 öğretmenden elde edilen nitel bulgular verilmektedir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan her bir öğretmen 1'den 20'ye kadar numaralarla kodlanmıştır. Bulgular verilirken her bir öğretmen için Ö1, Ö2 vb. şeklinde bahsedilmektedir. Bu bağlamda ilk olarak öğretmenlerin öğretim programlarının oluşturulmasında yararlanılan kaynaklara ilişkin görüşleri verilmektedir. İlgili görüşler Tablo 6'de şu şekilde özetlenebilir.

Tablo 6: Programın Oluşturulmasında Kullanılan Kaynaklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Konu	Toplum	Diğer
Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	Ö6	Ö4, Ö10, Ö14, Ö19

Öğretim programları oluşturulurken Tyler'e göre (1950) üç veri kaynağından (Konu, Toplum, Öğrenci) dengeli şekilde yararlanılması öngörülmektedir. Bu bağlamda KKTC ilkokullarında halen uygulanmakta olan öğretim programlarının

planlanma aşamasında belirtilen bu üç veri kaynağından ağırlıklı olarak hangilerinden faydalandığına ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan 20 öğretmenin 15'i programın genel anlamda konulara dayalı olduğunu düşünmektedir. Ancak bazı derslerin topluma dayalı olduğunu da ifade etmektedirler. Buna ek olarak yararlanılması öngörülen “öğrenci” kaynağına ilişkin bir ifade kullanmamışlardır. Ayrıca toplum merkezli olduğunu düşündükleri noktalar incelendiği zaman, öğretmenlerin toplum merkezli olarak nitelendirdikleri noktaların, literatürde konu merkezli olarak nitelendirildiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin örnekler şu şekildedir:

- Ö3: Milli günler, haftalar, özel günler, kutlama ve törenlerin toplum merkezli olduğunu düşünmektedir.
- Ö6: Gelenek, görenek, folklor ve dilin toplum merkezli olduğunu düşünmektedir. Sosyal bilgiler dersinin toplum merkezli ve hatta öğrenci merkezli sayılabilecek tek ders olduğunu düşünmektedir.
- Ö9: Dünyanın her yerinde olabilecek problemlerin eğitim programında olmasını toplum merkezli olarak nitelendirmektedir.
- Ö13: Ayrıntılı açıklama vermemekle birlikte hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin toplum merkezli olduğunu ifade etmektedir.
- Ö15: Bazı derslerin toplumsal problemleri barındırdığını belirtmiştir.
- Ö16: Geleneksel ürünlerin, toplumsal değerlerin programda yer almasını toplum merkezli olarak ifade etmiştir. Oysa literatürde bu şekilde olan programlar konu merkezli olarak ele alınmaktadır.
- Ö17: İstiklal marşı öğretiminin toplum merkezli olduğunu ifade etmiştir.
- Ö20: Çocuk hakları, trafik eğitimi gibi konuların programda yetersiz de olsa bulunduğunu ve bunların toplum merkezli olduğunu düşünmektedir.

Öte yandan araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı, Tyler'ın (1950) önerdiği programın oluşturulmasında faydalanılacak üç veri kaynağının dışında, farklı bir veri kaynağı önermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre söz konusu diğer veri kaynağı şu şekilde ifade edilmektedir.

- KKTC programları TC ile eşgüdümlü olmak adına sürekli değişmektedir. (Ö4, Ö10, Ö14, Ö19)
- Ö4'e göre "Öğrenci Merkezli Eğitim"e geçiş sebepimiz de TC programları ile uyum çerçevesindedir.
- Ö10'a göre başka ülkelerdeki iyi uygulamalar, kuramlar aynen kopyalanarak KKTC'de uygulanmaya çalışılmaktadır.
- Ö19'a göre varolan Beden Eğitimi öğretim programı yetersizdir ve öğrencilerin sadece fiziksel gelişime odaklanır. Bununla bağlantılı olarak bir grup beden eğitimi öğretmeni daha işlevsel bir program oluşturmak için başka ülkelerin beden eğitimi programlarını da inceleyerek kendileri için yeni bir program oluşturmuştur.

Yukarıdaki veriler ışığında öğretmenlerin öğretim programlarının oluşturulmasında yararlanılan veri kaynağının konu merkezli olduğunu belirtmelerine ilişkin nedenleri aşağıdaki gibi temalandırılabilir:

Tema 1:Yöntem Olarak Öğretmen Merkezlilik

1-Öğretmen bilgiyi sunar öğrenciler ezberler. (Ö2)

2-Öğrenci aktif değil, pasiftir. (Ö2)

3-Yeni olgularla öğretmen tanıştırmalı ancak sonuca götürmemelidir. (Ö2)

4- Belirleyici tamamen öğretmendir. Öğretmen isteği doğrultusunda neyin doğru olup olmadığını bilir ve karar verir. (Ö20)

Program kaynaklarına ilişkin Tema 1’de verilen öğretmen görüşleri ışığında halen uygulanmakta olan öğretim programlarının yöntem olarak öğretmen merkezliliği, öğrencilerin edilgen olduğu ve dolayısıyla konulara dayalı bir program anlayışını yansıttığı belirlenmiştir.

Tema 2: Öğretim Programı Oldukça Yapılandırılmış

- 1-Konular, materyal ve yöntem önceden belirlenmiştir, öğretimi kısıtlıyor.(Ö2, Ö5, Ö8, Ö18)
- 2- Hangi okuma parçasının hangi hafta yapılacağı bellidir. (Ö2, Ö4)
- 3- Önceden belirlenmiş bir konu akışı vardır. Önemli olan konuları tamamlayıp bitirmektir. (Ö5)
- 4- Konuların nasıl verileceği öğretmene bağlı fakat hangi konuların verileceği önceden belirlenmiştir. (Ö5, Ö15, Ö20)
- 5- Verilecek olan dersin konuları baz alınarak öğretim programları oluşturulmaktadır. (Ö7, Ö8, Ö9)

Tema 2’de verilen öğretmen görüşleri ışığında programa ilişkin çeşitli öğelerin genel çerçevesinin önceden yapılandırılmış olması, programı konu merkezli bir program olarak nitelendirmeye sebep olarak görülmektedir.

Tema 3: Programda Toplum ve Öğrenci İhtiyaçlarının Yeri/Önemi

- 1- Programda öğrenciler dikkate alınmamıştır. (Ö10, Ö11, Ö13, Ö20)
- 2- Program öğrencilerin ilgi alanlarına göre düzenlenmemiştir. (Ö6, Ö10, Ö14)
- 3- Öğrencilere sorulduğuna hiç rastlamadım. (Ö10)
- 4- Program toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçları ile uyumlu değildir. (Ö3, Ö9, Ö7, Ö4)
- 5- Toplumumuza ait sorunlar programda yer almıyor. (Ö4, Ö10)
- 6- Programda dünyada yer alan genel sorunlara yer verilmiştir. (Ö9)

- 7- Öğrenci ve öğretmeni dikkate alan bir problem yoktur. (Ö10)
 - 8- Ülkenin gerçekleri programda yoktur. (Ö8, Ö7)
 - 9- Program, konular ve ölçme koleje yöneliktir. (Ö2)
 - 10- Kırk yıldır sürekli tartışılan barış ve anlaşma kültürü programlara yansıtılmamıştır.(Ö10)
 - 11- Toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir program değil (Ö11)
 - 12- Konular koleje göre seçilir, çocuklar için uygun değil. (Ö11)
 - 13- Konu bazlıdır; toplum ya da öğrenciler dikkate alınmaz (Ö12).
 - 14- Ağırlıkta konu merkezlidir, çocuca/öğrenciye yönelik hazırlanmamıştır. Çocuklara çok ağır gelen konular kavrayamayacakları konular (Matematik, Türkçe, Dilbilgisi) vardır. (Ö13)
 - 15- Konular ağırlıktadır. Belirlenmiş konulara göre kitaplar düzenlenmiştir. (Ö17)
 - 16- Program hazırdır, öğrencilere ne öğrenmek istedikleri sorulmadı. (Ö17)
 - 17- Müfredat konulara bağlı olarak hazırlanır toplum ve öğrencilerin istekleri göz önünde bulundurulmadı. (Ö18)
 - 18- Ağırlıkta konu merkezlidir. Çağı yakalayıcı ve toplum beklentilerini karşılayan unsurlar programa konmuş değildir. (Ö20)
Tema 3'te verilen öğretmen görüşlerine göre programların öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarına uygun olmadığı düşünülmektedir. Bunun da ötesinde öğretmenlerin tamamına yakını programı konu merkezli olarak nitelendirip, toplum ve öğrenci kaynaklarından yeterli düzeyde faydalanılmadığını düşündüğünü belirtmişlerdir.
- Tema 4: Yakın ve Uzak Çevrenin Etkileri/Yansımaları
- 1-Program uzmanları Türkiye'deki programları KKTC'ye uyarlar. (Ö4)
 - 2- Dünyada yer alan genel sorunlara yer verilmiş. (Ö9)

3- Dünyada popüler yaklaşımlar ve kuramlar sadece yazılı olarak programlarda geçer ama uygulanmaz. (Ö10)

4- Programımız TC'den aynen alıntıdır. (Ö10)

5- TC'de öğrenci merkezli eğitim uygulanmaya çalışıldığı için KKTC'de de bunu yapmaya çalışırlar. (Ö10)

6- Kağıt üzerinde yapılandırıcılık var ama programın işleyişi böyle değildir. (Ö12).

7-Türkiye müfredatında ağır basan konulara göre düzenlenmiştir. Türkiye müfredatı ile birebir uyumludur. (Ö14)

Tema 4'te verilen öğretmen görüşlerine göre program oluşturulurken yararlanılması öngörülen üç veri kaynağı dışında, programın yakın ve uzak çevrenin etkisinde kaldığı ve değiştiği çeşitli ifadelerle belirtilmektedir. Sözgelimi, öğretmenler öğretim programlarının KKTC'nin yakın komşusu ve ortak kültürel geçmişe sahip bulunduğu TC ile büyük benzerlikler taşıdığını, çoğunlukla etkisinde kaldığını ve hatta dünya çapınca yaşanan dönüşümlerin de KKTC programları üzerinde teorik değişimlere sebep olduğunu ifade etmektedirler.

Programın oluşturulmasında faydalanılan kaynaklara ilişkin genel görüşlerden sonra, aşağıda Klein'in (1985) önerdiği kapsamlı bir programı oluşturan dokuz ögeye ilişkin öğretmen görüşleri sırasıyla verilmektedir.

Programın hedef ögesine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde kategorilendirilmiştir.

Kategori 1: Hedeflerin Yapısı

1- Hedefler ayrıntılı olarak önceden belirlenmiştir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17)

2- Hedefler geneldir, ayrıntılı değildir. (Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19)

3- Hedefler esnek değildir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20)

- 4-Öğretmen hedefleri kendisi inisiyatif alarak esnetir. (Ö1, Ö7, Ö8, Ö13)
- 5-Hedefler günlük hayatla ilişkili değildir. (Ö2, Ö5)
- 6-Hedeflerin değil kolejnin kazanılması önemlidir. (Ö4)
- 7-Hedeflere nasıl ulaşacağı açık değildir. (Ö5, Ö8, Ö9, Ö20)
- 8-Bazı derslerde (Türkçe, Dilbilgisi) öğretim programı yok, dolayısıyla hedefler belli değildir. (Ö7, Ö9, Ö10, Ö16)
- 9-Hedefler bazı öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun değildir. (Ö7, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16)
- 10-Hedefler öğrencilerin sosyo-ekonomik yapısına uygun değildir. (Ö6, Ö11, Ö18)
- 11-Programın genel hedefleri ile özel hedefleri tutarsızdır (Ö20)
- 12-Hedefler öğrenci istekleri dikkate almıyor. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö11, Ö14, Ö17, Ö19)

Programların hedef ögesine ilişkin Kategori 1'e ilişkin temalar öğretmenlerin büyük bölümünün hedeflerin önceden yapılandırılmış olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin büyük bölümü programın hedeflerinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, istek ve sosyo-ekonomik yapılarına uygun olmadığını da düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı programın hedeflerinin esnek olmadığını belirtmişlerdir. Öte yandan esnek olmayan bu hedef yapısının bazı öğretmenler tarafından inisiyatif alınarak esnetildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. Bunların yanında bazı öğretmenler programın hedeflerine nasıl ulaşılacağına programda tam olarak ifade edilmediğini de belirtmişlerdir. Yine benzer şekilde bazı öğretmenler programın hedeflerinin günlük hayatla ilişkilendirilmediğini de ifade etmişlerdir.

Kategori 2: Hedeflerin Uygulanması

- 1-Öğretmen hedefleri kendisi inisiyatif alarak esnetir. (Ö1,Ö7, Ö8, Ö13)
- 2-Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin nitelikli denetim çok az veya hiç yoktur. (Ö7, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17)

3-Hedeflere ulaşmak için zaman yetersizdir. (Ö14, Ö16, .Ö5)

4-Bazı derslerde program olmadığı için hedefler belli değildir. (Ö7, Ö9)

5-Hedefler bazı öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun değildir. (Ö7, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16)

Hedef ögesine ilişkin Kategori 2'deki temalar programın hedeflerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır. Temalara göre öğretmenlerin bir kısmı yapılandırılmış olan hedeflerin uygulamada işlevsel olmadığını düşünmekte ve hedeflerin bir kısmına öğrencilerini ulaştırmamayı tercih etmektedir. Buna sebep olarak ise programın belirlenen hedeflere ulaşacak yeterli zamanı öngörmemesi, bazı hedeflerin öğrencilerin bilişsel düzeylerinin üzerinde olması gösterilmektedir. Öte yandan bazı derslerin (Türkçe, Dilbilgisi) öğretim programları bulunmadığı için hedefleri de bulunmamaktadır. Bu bağlamda hedefleri öğretmen kendisi inisayatif alıp belirlemektedir. Bir diğer önemli nokta da öğretmenlerin programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin nitelikli bir denetim olmadığını veya hiç denetim olmadığını düşünmeleridir.

Programın içerik ögesine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde kategorilenmiştir.

Kategori 1: İçeriğin Yapısı

Tema 1: Konular önceden belirlenmiş ve yapılandırılmıştır. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20).

Tema 2: Konuların işleniş sırası bellidir. (Ö9, Ö13, Ö20)

Tema 3: İçerik yapısı, öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun değildir. (Ö4, Ö6, Ö7, Ö12)

Kategori 1'e ilişkin oluşturulan temalarla öğretmenlerin programın içerik yapısının oldukça yapılandırılmış olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmada

yer alan öğretmenlerin tamamına yakını programda işlenecek konuların önceden belirlendiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak bir grup öğretmen belirlenen bu konuların bir sıra içerisinde verilmek durumunda olduğunu ve bu konuların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir.

Kategori 2: İçeriğin Uygulanması

Tema 1: Konuların tamamlanmasında zaman etkisi

- 1- Kolej sınavı nedeniyle denetmenler, okul yöneticileri, aileler, özel dersler ve dersaneler konuların sınav takvimine göre tamamlanması için öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır. (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö20)
- 2- Konuların tamamlanmasına zaman yetmediği için sınıf öğretmenleri branş dersleri veya kolej sınavı kapsamında bulunmayan derslerin saatlerini, kolej sınavı kapsamında yer alan konuları tamamlamak için kullanmaktadır. (Ö2, Ö5, Ö10, Ö16, Ö20)
- 3- Belirli günler ve haftalar, milli bayram kutlamaları içeriğin tamamlanmasına engeldir. (Ö4, Ö7, Ö10, Ö11)
- 4- Konular öğrenciler için ağırdır ve sıkıştırılmıştır. (Ö4, Ö6, Ö7, Ö12)

İçerik ögesinin 2. Kategorisinin 1. Teması olan konuların tamamlanmasında zaman etkisine yönelik öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü konuların tamamlanmasının kolej sınavı nedeniyle önemli olduğunu belirtmekle birlikte bu konuda denetmenlerin, okul yöneticilerinin, aileleri ve özel dersanelerin baskı oluşturduğunu düşünmektedirler. Bununla bağlantılı olarak öğretmenlerin bir bölümü kolej sınavında yer alan derslerin konularını tamamlamak adına diğer ders saatlerini bu dersler için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler belirli günler ve haftaların, milli bayram kutlamalarının programda

tam olarak planlanmamasından kaynaklı olarak içeriğin tamamlanması önünde bir engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bir diğer nokta ise öğretmenler belirlenen konuların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerinin üzerinde olmasından ve programın zaman olarak çok sıkışık olmasından dolayı içeriğin tamamlanamadığını ifade etmişlerdir.

Tema 2: Konuların tamamlanmasında kolej giriş sınavının etkisi

- 1- Kolej giriş sınavı kapsamında yer alan derslerin konularının tamamlanması sınav kapsamı dışında olan derslerin konularının tamamlanmasının önündedir. (Ö2, Ö5, Ö10, Ö16, Ö20)
- 2- Kolej giriş sınavının kapsamı dışında yer alan Beden Eğitimi, Müzik, Resim gibi branş derslerinin konuları programda tam olarak belirtilmemiştir. (Ö10, Ö17, Ö19)

İçeriğin Uygulanması kategorisinin 2. Teması öğretmenlerin kolej giriş sınavının içeriğin tamamlanmasına etkisi üzerine olan görüşlerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler kolej giriş sınavı kapsamında yer alan derslerin (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, İngilizce) konularını tamamlamanın diğer derslerden daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Buna sebep olarak da kolej giriş sınavında tüm konulardan soru çıkmasını göstermektedirler. Tema 1’de görüleceği üzere öğretmenler konuların tamamlanması için denetmenlerin, okul yöneticilerinin, ailelerin ve dersanelerin de baskı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bir diğer belirtilen nokta ise Beden Eğitim, Sağlık ve Spor, Müzik ve Resim gibi branş dersi olarak nitelenen derslerin içeriğinin tam olarak ifade edilmemiş olmasıdır. Bu noktada araştırmada yer alan öğretmenler bu konuda kendileri uygun gördükleri konuları öğrettiklerini ifade etmişlerdir.

Tema 3: Konuların tamamlanmasına ilişkin öğretmen tutumu

- 1- Konuların tamamlanması için öğretmen zamanı ayarlamaya çalışır. (Ö1, Ö6, Ö7, Ö15, Ö20)
- 2- Konuların tamamlanmasından çok öğrencilerin öğrenmeleri üzerine odaklanılır. (Ö3, Ö6, Ö13, Ö16, Ö20)
- 3- Konular planlanan takvimde tamamlandığı zaman öğrencilerin öğrenme düzeyi yeterli olamamaktadır. (Ö1, Ö2, Ö9, Ö20)

İçeriğin Uygulanması kategorisinin 3. Teması öğretmenlerin içeriğin tamamlanmasına ilişkin tutumları arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bir grup öğretmen kolej sınavı, denetmen baskısı gibi sebeplerle içeriği tamamlamak adına bazı konularda daha az zaman harcadığını belirterek planlanan takvimde konularını tamamladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak buna karşın, bazı öğretmenler konuların tamamlanması yerine öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmeye odaklanmıştır. Bunu destekler nitelikte bir grup öğretmen de konuların takvimde planlandığı gibi işlenirse öğrencilerin öğrenme düzeylerinin yeterli olmadığını düşünmektedir.

Programın Öğrenim Etkinlikleri ögesi şu şekilde kategorilenmiştir.

Kategori 1: Öğrenim Etkinliklerinin Yapısı

Tema 1: Öğrenim Etkinliklerinin yapısı ile Öğrenci ihtiyacı ilişkisi

- 1- Öğrenim Etkinlikleri öğrenci ilgi ve ihtiyacını karşılayamamaktadır. (Ö2, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19)
- 2- Öğrenim Etkinlikleri önceden belirlenmiştir. (Ö5, Ö6, Ö7, Ö15, Ö16, Ö17)

Programın öğrenim etkinlikleri ögesinin birinci kategorisine ilişkin, Tema 1, öğrenim etkinliklerinin yapısının öğrenci ihtiyaçları ile uyumuna ilişkindir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını öğrenim etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamadığını ifade etmiştir. Bununla bağlantılı olarak,

öğrenim etkinliklerinin öğrencileri tanımadan önceden belirlenmiş olması bu durumla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tema 2: Programın Öğrenim Etkinliği Oranı

- 1- Programda öğrenim etkinliği örneği yeterli değil veya hiç yoktur. (Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20)
- 2- Bazı derslerde sadece konu başlığı verilir. Öğrenim Etkinliği hiç yoktur. (Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11)
- 3- Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yeterli öğrenim etkinliği örneği vardır. (Ö5, Ö6, Ö12, Ö16)

Öğrenim etkinlikleri öğesinin birinci kategorisine ilişkin ikinci temada, programda bulunan öğrenim etkinliği oranı ile ilgilidir. Öğretmenlerin yarısına yakını öğrenim etkinliği örneklerinin programda hiç verilmediğini veya yetersiz düzeyde verildiğini düşünmektedir. Bunu destekler nitelikte bazı öğretmenler bazı derslerde (Türkçe, Matematik) sadece konu başlığının verildiğini ve öğrenim etkinliği örneklerinin hiç verilmediğini ifade etmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin bir kısmı Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde verilen öğrenim etkinliği örneklerinin yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Kategori 2: Öğrenim Etkinliklerinin Uygulanması

Tema 1: Öğrenim Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Tutumu

- 1- Öğretmen öğrencilerini programın öngördüğünden daha iyi tanıdığı için kendi etkinliklerini hazırlar. (Ö2, Ö7, Ö8, Ö12, Ö16, Ö18)
- 2- Öğretmen öğrencilerine uygun etkinlik hazırlamak için evde çalışmalıdır. (Ö2, Ö20)

- 3- Öğretmen konuların tamamlanması konusunda zaman problemi yaşadığı için öğrenim etkinliklerinde öğretmen merkezli bir anlayış benimser. (Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20)

Programın öğrenim etkinlikleri ögesinin ikinci kategorisinin, birinci tema ise öğrenim etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen tutumu ile ilgilidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü 1. Kategori'de de belirtildiği üzere programın öngördüğü öğrenim etkinliklerinin öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamadığını düşünüp öğrenim etkinliklerini kendilerinin hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bunu destekler nitelikte bazı öğretmenler de öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayabilmek adına kendilerinin evde çalışmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bunlara ek olarak öğretmenler programın içerik ögesinin tamamlanması için yeterli zaman olmadığı için öğrenim etkinliklerini genellikle öğretmen merkezli bir yaklaşımla yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tema 2: Yeterli Öğrenim Etkinliği Yapılamamasının Sebepleri

- 1- Öğretmen konuların tamamlanması konusunda zaman problemi yaşadığı için öğrenim etkinliklerinde öğretmen merkezli bir anlayış benimser. (Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20)
- 2- Programda yeterli etkinlik örneği olmaması ve var olan etkinliklerin öğrenci ihtiyacını karşılamaması. (Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19)
- 3- Programın öngördüğü öğrenim etkinliklerini yapacak materyal/olanak yoktur. (Ö10, Ö11)
- 4- Öğrenci edilgenliği, öğrencilerin küçük sınıflardan itibaren öğretmen merkezli bir eğitim anlayışına adapte olmaları. (Ö7, Ö8, Ö11)

Kategori 2'nin ikinci teması olarak öğretmenlerin öğrenim etkinliklerini yeterli düzeyde yapamamalarının nedenleri birleştirilerek verilmiştir. Öğretmenler bu noktada öğrenim etkinliklerinin yeterli düzeyde yapılmamasına ilişkin Tema 1 ile benzer şekilde en yoğun olarak zaman problemi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tema 2'nin altında yer alan alt temalardan bir diğeri de programda yeterli etkinlik örneğinin verilmemiş olması veya hiç verilmemiş olmasıdır. Az sayıda da olsa bazı öğretmenler programda öngörülen öğrenim etkinliklerinin sınıflarda uygulayabilmek için yeterli materyallerinin ve olanaklarının olmadığını ifade etmişlerdir. Az sayıda da olsa belirtilen bir diğeri görüş de öğrencilerin edilgenliği konusundadır. Öğretmenler öğrencilerin küçük sınıflardan itibaren öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı içerisinde buldukları için, öğrenme sorumluluğunu alacakları öğrenci merkezli etkinlikleri uygulamada yeterli düzeyde olmadıklarını düşünmektedirler.

Programın Değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde kategorilendirilebilir.

Kategori 1: Değerlendirmenin Yapısı

- 1- Program tüm öğrencileri genele göre değerlendirmeyi öngörmektedir. (Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14)
- 2- Program öğrencileri sayısal olarak değerlendirmeyi öngörmektedir. (Ö6, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20)

Programın Değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinden oluşturulan Kategori 1'e göre öğretmenlerin bir bölümü programın öğrencileri genele göre yani norma dayalı değerlendirme yapmayı öngördüğünü düşünmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin yarısına yakını programın öğrencileri geleneksel sınavlara göre değerlendirip not verilmesini öngördüğünü düşünmektedir.

Kategori 2: Değerlendirmenin Uygulanması

Tema 1: Değerlendirmenin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Tutumları

- 1- Öğretmen not verirken öğrencilerin gösterdiği gelişime dikkat eder. (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17)
- 2- 4 ve 5. Sınıflar için koleje yönelik çoktan seçmeli testler yaptırılır. (Ö1, Ö2, Ö8)
- 3- Konuları tamamlamak için zaman sıkıntısından dolayı geleneksel yöntemler kullanılmaktadır. (Ö2, Ö6, Ö12, Ö14, Ö15)
- 4- Öğretmen not verirken gözlemlerine dayanarak öğrencilerin duyuşsal, sosyal gelişimine de dikkat eder. (Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19)
- 5- Değerlendirme gerçek yaşam durumlarıyla ilişkili değildir. (Ö2, Ö10)

Programın değerlendirme ögesinin uygulanması hakkında öğretmen görüşlerinden oluşturulan Kategori 2'ye ilişkin Tema 1'de öğretmenlerin programın öngördüğü değerlendirme yaklaşımı yanında başka değerlendirmeler yaptıkları da belirlenmiştir. Buna göre öğretmenler not verirken öğrencilerin bireysel olarak gösterdikleri gelişimi dikkate almakta ve yaptıkları gözlemler ile öğrencilerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de dikkate almaktadırlar. Öte yandan öğretmenlerin bir bölümü konuların tamamlanması için zaman sıkıntısı yaşandığından geleneksel yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin bir kısmı ilkokul ikinci devrede (4 ve 5. Sınıf) koleje sınavları nedeniyle sınava yönelik çoktan seçmeli testleri değerlendirme aracı olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, kullandıkları bu değerlendirme türlerinin öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkili olmadığını düşünmektedirler.

Tema 2: Değerlendirmede Geleneksel Yöntemlerin Kullanılma Sebepleri

- 1- Koleje giriş sınavı nedeniyle öğretmenler çoğunlukla çoktan seçmeli testleri tercih eder. (Ö1, Ö2, Ö8, Ö20)

- 2- Konuların tamamlanması gerektiği için zaman kazanmak adına geleneksel yöntemler tercih edilir.(Ö4, Ö6, Ö8, Ö12, Ö15, Ö16, Ö20)
- 3- Program sayısal değerlendirmeyi öngörmektedir. (Ö6, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20)

Programın değerlendirme ögesi hakkında oluşturulan Kategori 2'ye ilişkin Tema 2, Tema 1 ile ilişkili olarak öğretmenlerin geleneksel sebepleri kullanma konusundaki sebeplerine yöneliktir. Tema 1'de öğretmenlerin çeşitli sebeplerle geleneksel yöntemleri kullandıkları ifade edilmişti. Bu temada sebeplerin ayrıntıları verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler geleneksel yöntemleri kullanma noktasında kolej sınavı nedeniyle konuların tamamlanması adına zaman kazanmak için böyle bir yaklaşım sergilediklerini ifade etmişlerdir. Programın da sayısal değerlendirme ile bu durumu destekler nitelikte olduğu belirtilmiştir.

Programın Öğretim stratejisi ögesine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde kategorilendirilebilir.

Kategori 1: Öğretim Stratejilerinin Yapısı

- 1- Programda önerilen öğretim stratejileri öğrenciler tanınmadan tasarlandığı için öğrencilere uygun değildir. (Ö3, Ö12, Ö14, Ö15)
- 2- Öğretim programlarında öğretim stratejileri çok az veriliyor veya hiç verilmiyor. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö19, Ö20)
- 3- Kullanılması öngörülen stratejiler konularla ilişkilendirilmemiştir. (Ö4, Ö16, Ö20)

Programın öğretim stratejileri ögesi hakkında öğretmen görüşlerinden oluşturulan ilk kategori öğretim stratejilerinin yapısı hakkındadır. Öğretmenlerin bir bölümü programda öğretim stratejilerinin çok az verildiğini veya hiç verilmediğini düşünmektedirler. Yetersiz düzeyde olan bu stratejilerin de öğrenciler tanınmadan

tasarlandığı için öğrencilere uygun olmadığı düşünülmektedir. Destekler nitelikteki bir diğer bulgu da programda verilen öğretim stratejilerinin programın diğer öğeleriyle ilişkilendirilmemiş olmasıdır.

Kategori 2: Öğretim Stratejilerinin Uygulanması

Tema 1: Öğretim Stratejilerine İlişkin Öğretmen Tutumu

- 1- Programda öngörülen öğretim stratejileri yeterli ve öğrencilere uygun olmadığı için öğretmenler kendi stratejilerini kendileri oluşturmaktadır. (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20)
- 2- Öğretmen alışmış olduğu stratejinin dışına genellikle çıkmamaktadır. (Ö1, Ö20)
- 3- Öğretmenler haftalık olarak yapılan planlarda okul müdürü veya denetmen istediği için öğretim stratejisini kağıt üzerinde yazmakta ancak uygulamaya geçirmemektedir. (Ö4, Ö15)

Programın öğretim stratejisi ögesi hakkındaki Kategori 2'ye bağlı Tema 1'de öğretmenlerin çoğunluğu programda verilen öğretim stratejilerinin yeterli olmadığını ve dahası öğrencilerine uygun olmadıklarını düşündükleri için kendi öğretim stratejilerini kendileri oluşturmaktadırlar. Bunu destekler nitelikte bir kısım öğretmen her öğretmenin alışmış olduğu stratejinin dışına genellikle çıkmadığını ifade etmişlerdir. Başka bir bulgu olarak haftalık yapılan ve yöneticilerin onayına sunulan planların sadece kağıt üzerinde kaldığı ve uygulamada öğretmenin yine kendi alışmış olduğu stratejiyi kullandığı ifade edilmiştir.

Tema 2: Geleneksel Öğretim Stratejilerinin Kullanılmasının Nedenleri

- 1- Öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda yeterli eğitimi yoktur. (Ö8, Ö12, Ö16)

2- Programda öngörülen öğretim stratejileri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerine uygun olmadığı için öğretmenler kendi stratejilerini oluşturmaktadır. (Ö3, Ö4, Ö12, Ö14, Ö15)

3- Öngörülen öğretim stratejileri öğrencilerin sosyoekonomik yapısına uygun olmadığı için uygulamaya geçememektedir. (Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö18)

Öğretim stratejisi ögesi hakkındaki Kategori 2'ye bağlı Tema 2 öğretmenlerin geleneksel öğretim stratejilerini kullanma nedenlerine ilişkin oluşturulmuştur. Öğretmenler programda öngörülen öğretim stratejilerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyoekonomik yapılarına uygun olmadığı için kullanılmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda yeterli eğitimi olmadığını düşünmektedir.

Programın öğrenme materyalleri, kaynakları ve olanakları ögesine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde kategorilendirilebilir.

Kategori 1: Programın Öğrenme Materyali/Kaynakları Ögesinin Yapısı

1- Programda öngörülen ana öğrenme materyali önceden yapılandırılmış ders kitabıdır ve her ders için belirlenmiş tek kitap kullanılmaktadır. (Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18)

2- Bazı kitaplar programla uyumlu değildir. (Ö7, Ö8, Ö12, Ö16)

3- Okullara yeterli materyal (kitap hariç) gönderilmiyor. (Ö10, Ö11, Ö17, Ö19)

4- Kitaplar yerel değildir. (Ö4, Ö10, Ö16, Ö18, Ö20)

5- Sadece İngilizce dersi için hazırlanmış öğretmen el kitabı vardır. (Ö1, Ö3, Ö5)

Programın öğrenme materyali/kaynakları ögesi hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin Kategori 1 ögenin yapısı ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunluğu programda öngörülen öğrenme materyalinin ders kitapları olduğunu ve bu kitapların da öğrenci ve öğretmenlere seçenek sunmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda okullara

gönderilen kitapların programla uyumlu olmadığını ve öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığını belirtmiştir. Bunun ötesinde öğretmenler, kitaplar haricinde okullara yeterli öğrenme materyalinin sağlanmadığını düşünmektedir. Buna ek olarak programın daha etkili kullanılmasını sağlayacağı düşünülen öğretmen el kitaplarının sadece İngilizce dersi için öngörüldüğü ifade edilmiştir.

Kategori 2: Programın Materyal Ögesinin Uygulanması

- 1- Program hazırlanırken okullarda her türlü materyal varmış gibi hazırlanır, uygulamada böyle değildir. (Ö8, Ö11, Ö15, Ö17, Ö20)
- 2- Programın öngördüğü materyaller yeterli düzeyde olmadığı için öğretmen evde aparat hazırlayıp derse getirir. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö15)
- 3- İngilizce dersinde kitaplar parayla dışarıdan alınmaktadır. Bazı öğrencilerin ekonomik durumu iyi olmadığı için kitap alamaz. (Ö1, Ö3, Ö9)

Programın öğrenme materyali/kaynakları ögesi hakkındaki Kategori 2 öğretmenlerin programın uygulanmasında materyal ögesi ile ilgili düşüncelerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü programların hazırlanırken okulların materyal olarak eksiksiz olarak düşünüldüğünü ancak gerçekte durumun bu olmadığını belirtmiştir. Bunu destekler nitelikte öğretmenlerin bir bölümü okullarda yeterli materyal bulunmadığından kendi imkanları ile materyal tasarlayıp derslerinde kullandığını ifade etmiştir. Programın genelinin aksine tüm kitaplar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak sağlanırken İngilizce dersi için kullanılan yazılı materyal öğrenciler tarafından belli bir ücret ödenerek özel bir kuruluştan tedarik edilmektedir. Öğretmenler bazı öğrencilerin bu kitabı almadığını/alamadığını bunun da uygulamada sorunlara sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretim Programlarının Zaman ögesine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibi kategorilendirilebilir.

Kategori 1: Zaman Ögesinin Yapısı

- 1- Programın zaman ögesi aylara, haftalara göre ayrıntılı olarak yapılandırılmıştır. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19)
- 2- Her bir ders için ayrılan zaman katı olarak belirlenmiştir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14)
- 3- Program öğrencilere kendi hızlarında öğrenme şansı vermemektedir. (Ö5, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18).

Öğretim programının zaman ögesi hakkındaki öğretmen görüşleri zaman ögesinin yapısı bakımından Kategori 1’de toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın zaman açısından ayrıntılı olarak yapılandırıldığını, katı bir yapıda bulunduğunu ve öğrencilere kendi hızlarında öğrenme şansı vermediğini düşünmektedirler.

Kategori 2: Zaman Ögesinin Uygulanması

- 1- Zaman konuların tamamlanması için yeterli değildir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19)
- 2- Okul dışında öğrenmeye zaman ayrılması için verilen ödevler sınıfta yapılan etkinliklerin tekrarı olacak şekildedir. (Ö1, Ö2, Ö9, Ö12, Ö15)
- 3- Zaman yeterli olmadığı için Kolej sınavı kapsamında olan derslerin konularının tamamlanması için diğer ders saatleri bu dersler için kullanılmaktadır. (Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18)
- 4- Denetmenler konuların belirlenen zaman takvimine uygun ilerlemesini ve tamamlanmasını istemektedir. (Ö5, Ö10, Ö15, Ö16)
- 5- Belirli günler ve haftalar için kullanılan zaman programda öngörülmediğinden konuların tamamlanmasına engeldir. (Ö4, Ö5, Ö10, Ö11)

Programın zaman ögesi hakkında Kategori 1’de öğretmenler zaman ögesinin yapılandırılmış olduğunu belirtmektedir. Bununla bağlantılı olarak uygulamaya dönük olarak da katı olarak yapılandırılmış bu zamanın programın içerik ögesinin tamamlanması için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler kolej giriş sınavının toplum açısından bir baskı unsuru olduğunu ifade ettiklerinden, sınavda sorumlu olunan konuları öngörülen zamanda tamamlayabilmek için sınav kapsamında olmayan derslerin saatlerinin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Denetmenlerin de içeriğin belirlenen zaman takvimine uygun ilerleyiş isteği bununla bağlantılı görülmektedir. Öğretmenler programda zaman ögesinin ayrıntılı olarak planlanmasına rağmen belirli günler ve haftalar için yapılan kutlama, anma gibi etkinlikler için fazladan zaman öngörülmediğini düşünmekte ve bu gibi etkinlikleri zaman açısından engelleyici bulmaktadırlar. Öne çıkan başka bir nokta olarak öğrenmeye ayrılan zamanın okul dışında da devam etmesi için öğretmenler ev ödevi verdiklerini ifade etmişlerdir. Verilen bu ödevlerin sınıfta yapılan etkinliklere yönelik tekrar ve alıştıırma niteliğinde olduğu ifade edilmiştir.

Programın Mekan ögesine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde kategorilendirilebilir.

Kategori 1: Mekan Ögesinin Yapısı

- 1- Programda öğrenme mekanı olarak sınıf öngörülmektedir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20)
- 2- Öğrenme mekanı olarak sınıfdışı öngörülmemektedir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö10, Ö13, Ö14)
- 3- Okullarda sınıf dışındaki düzenlenen diğer mekanlar (laboratuvar, kütüphane) yeterli düzeyde değildir. (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö12, Ö16, Ö18, Ö19)

Öğretim programlarının mekan ögesi hakkında öğretmen görüşleri ile oluşturulan Kategori 1, mekan ögesinin yapısı ile ilgilidir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre program öğrenme mekanı olarak sadece sınıfları öngörmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü ise programın sınıfdışı herhangi bir öğrenme mekanını öngörmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü ise öğrenme mekanı olarak kullanılabilen özel sınıfların (laboratuvar, kütüphane) okullarda yeterli düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir.

Kategori 2: Mekan Ögesinin Uygulanması

- 1- İlgili konu olduğu zaman bazen okul bahçesine çıkıp ders yapılmaktadır. (Ö4, Ö5, Ö7)
- 2- Okul dışında öğrenme için yıl boyunca en fazla 1 ya da 2 kez gezi yapılmaktadır. (Ö5, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17)
- 3- Okul dışında öğrenmeye zaman ayrılması için verilen ödevler sınıfta yapılan etkinliklerin tekrarı olacak şekildedir. (Ö1, Ö2, Ö9, Ö12, Ö15)

Programın mekan ögesi hakkındaki ikinci kategori öğretmenin mekan ögesine ilişkin uygulamalarına yöneliktir. Kategori 1’de belirtildiği üzere program öğrenme mekanı olarak sınıfları öngörmektedir. Ancak bazı öğretmenler ilişki kurulabilecek konular olduğu zaman derslerini sınıf dışında, açık havada yaptıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber öğrencilerin okul dışında öğrenme gerçekleştirebilecekleri gezi-gözlemlerin öğretim yılı boyunca sınırlı sayıda yapılabildiği belirtilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin okuldan bağımsız olarak öğrenme yaşantıları geçirebilmeleri için ev ödevi verildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu ödevlerin sınıfta yapılan etkinliklerin tekrarı şeklindeki alıştırılardan oluştuğu da belirtilmiştir.

Programın Gruplama ögesine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibi kategorilendirilebilir.

Kategori 1: Gruplama Ögesinin Yapısı

- 1- Programda gruplamaya ilişkin bir ifade bulunmamaktadır. (Ö3, Ö7, Ö11, Ö16, Ö18, Ö19)

Programın gruplama ögesinin yapısı hakkındaki öğretmen görüşleri çok sınırlı görülmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü programın gruplamaya ilişkin bir ifadeye yer vermediğini söylemişlerdir.

Kategori 2: Gruplama Ögesinin Uygulanması

- 1- Öğretmen öğrenme gruplarını kendi teşhislerine göre kendisi yapmaktadır. (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö16, Ö19, Ö20)
- 2- Öğretmen öğretim yaparken dersin başlangıcında bütün grup öğretimi yapmayı tercih etmektedir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö12, Ö16, Ö19)
- 3- Küçük yaş grubunda homojen gruplar daha faydalı, büyük yaş gruplarında heterojen gruplar daha faydalıdır. (Ö15, Ö20)

Kategori 1’de öğretmenlerin bir bölümü programda gruplamaya ilişkin bir ifade olmadığını belirtse de öğretmenlerin bir bölümü gruplamayı sınıflarında bilinçsiz de olsa kullanmaktadır. Öğretmenlerin yarısına yakını kendi teşhilerine göre heterojen öğrenci grupları oluşturduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı dersin başlangıcında bütün grup öğretimi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Önemli bir nokta olarak görülebilecek gruplamanın yaş gruplarında (ilkokul 1 ve 2. Devre olmak üzere) farklı şekilde yapılmasının daha verimli olduğuna ilişkin iki öğretmen görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlere göre ilkokul birinci devredeki öğrenciler homojen gruplarda daha verimli çalışabilmektedir. İlkokul ikinci devre öğrencileri ise heterojen grup çalışmalarında daha verimlidir.

4.2 Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Analizler

İlkokul öğretmenlerinin halen uygulanmakta olan öğretim programlarının dokuz ögesinin üç kaynağa (konular, toplum, öğrenciler) göre oluşturulmasına ilişkin görüşleri

- Cinsiyete,
- mesleki kıdeme,
- yaptıkları göreve (Sınıf Öğretmeni/Branş Öğretmeni) ve
- okulun bulunduğu bölgeye (Kentsel/Kırsal),

göre nasıl farklılık arz etmektedir?

Aşağıdaki tablolarda programın dokuz ögesinin, yukarıda verilen her bir değişkene ilişkin analiz sonuçları sırasıyla verilmektedir.

Bu bağlamda Tablo 9, Programın Dokuz ögesi hakkında öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre Tek Yön ANOVA analiz sonuçlarını vermektedir.

Tablo 6: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Tek Yön Anova Analiz Sonuçları

	Sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Program Ögesi					
Konulara Dayalı Hedefler	2, 234	1.526, 0.495	3.082	.048	.026
Topluma Dayalı Hedefler	2, 234	1.274, 0.571	2.230	.11	.019
Öğrenciye Dayalı Hedefler	2, 234	1.262, 0.706	1.788	.17	.015
Konulara Dayalı İçerik	2, 233	0.371, 0.461	0.804	.449	.007
Topluma Dayalı İçerik	2, 237	1.742, 0.480	3.627	.028	.030
Öğrenciye Dayalı İçerik	2, 234	1.817, 0.521	3.486	.032	.029
Konulara Dayalı Materyal	2, 234	0.018, 0.429	0.041	.960	.000
Topluma Dayalı Materyal	2, 233	1.572, 0.673	2.337	.099	.020

Öğrenciye Dayalı Materyal	2, 233	1.587, 0.464	3.422	.034	.029
Konulara Dayalı Öğrenim Etkinlikleri	2, 232	0.986, 0.669	1.474	.231	.013
Topluma Dayalı Öğrenim Etkinlikleri	2, 233	0.523, 1.152	0.454	.636	.004
Öğrenciye Dayalı Öğrenim Etkinlikleri	2, 234	2.573, 1.169	2.201	.113	.018
Konulara Dayalı Değerlendirme	2, 234	1.689, 0.484	3.492	.032	.029
Topluma Dayalı Değerlendirme	2, 234	.507, .714	.710	.493	.006
Öğrenciye Dayalı Değerlendirme	2, 234	4.115, .918	4.481	.012	.037
Konulara Dayalı Öğretim Stratejisi	2, 233	.687, .649	1.059	.349	.009
Topluma Dayalı Öğretim Stratejisi	2, 232	.345, .667	.517	.597	.004
Öğrenciye Dayalı Öğretim Stratejisi	2, 231	.626, .855	.733	.482	.006
Konulara Dayalı Gruplama	2, 234	1.224, .501	2.442	.089	.020
Topluma Dayalı Gruplama	2, 233	1.578, .598	2.639	.074	.022
Öğrenciye Dayalı Gruplama	2, 234	.868, .742	1.170	.312	.010
Konulara Dayalı Zaman	2, 231	.102, .859	.118	.888	.001
Topluma Dayalı Zaman	2, 232	.448, .650	.689	.503	.006
Öğrenciye Dayalı Zaman	2, 233	.636, .802	.793	.454	.007
Konulara Dayalı Mekan	2, 231	.935, .461	2.028	.134	.017
Topluma Dayalı Mekan	2, 232	1.292, .856	1.510	.223	.013
Öğrenciye Dayalı Mekan	2, 229	3.193, .705	4.528	.012	.038

Kalın olarak yazılanlar anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 6’da kalın olarak yazılan değerler ($p < .05$) programın dokuz ögesi hakkında öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin her bir değişkene ilişkin verdikleri cevapların ortalamalarının etki değerleri (Eta Square) de tabloda verilmiştir. Etki

değeri .01, .06, .14'ten küçük olanlar sırasıyla küçük, orta ve büyük etki değerine sahiptir. Buna ek olarak, .05 alpha düzeyinde anlamlı olan, ilgili değişkene ilişkin daha ayrıntılı yorum yapabilmek adına her biri için Post Hoc test yapılmıştır. Programın dokuz ögesi hakkında öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre Tek Yön ANOVA testinin Post Hoc Testi sonuçları Tablo 7'da verilmektedir.

Tablo 7: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Post Hoc Test Sonuçları

Program Ögesi	Cinsiyet – Cinsiyet	Levene's Test		Post Hoc Sonuçları	
		F	p.	Ort. Farkı (I-J)	p.
Konulara Dayalı Hedef	Kadın – Erkek	2.787	.064	-.2363*	.016
	Kadın - Belirsiz	2.787	.064	.0511	.851
	Erkek - Belirsiz	2.787	.064	.2874	.301
Topluma Dayalı İçerik	Kadın – Erkek	.646	.525	-.2472*	.010
	Kadın - Belirsiz	.646	.525	.1154	.667
	Erkek - Belirsiz	.646	.525	.3626	.186
Öğrenciye Dayalı Materyal	Kadın – Erkek	1.580	.208	-.0838	.374
	Kadın - Belirsiz	1.580	.208	.6131*	.021
	Erkek - Belirsiz	1.580	.208	.6969*	.010
Konulara Dayalı Değerlendirme	Kadın – Erkek	1.648	.195	.0431	.654
	Kadın - Belirsiz	1.648	.195	-.6797*	.012
	Erkek - Belirsiz	1.648	.195	-.7228*	.009
Öğrenciye Dayalı Değerlendirme	Kadın – Erkek	.316	.729	-.2048	.123
	Kadın - Belirsiz	.316	.729	.8698*	.020

	Erkek - Belirsiz	.316	.729	1.0747*	.005
Öğrenciye Dayalı Mekan	Kadın – Erkek	3.910	.021	.0935	-
	Kadın - Belirsiz	3.910	.021	1.0407	-
	Erkek - Belirsiz	3.910	.021	.9472	-

Tek Yön ANOVA testinde .05 alpha düzeyinde anlamlı fark tespit edilen değişkenler için cinsiyete göre oluşturulan öğretmen gruplarının görüşleri arasındaki fark Post Hoc (ikili karşılaştırma) test yapılarak analiz edilmiştir. Karşılaştırılan değişkenlerin varyanslarının homojenliğini test etmek için Levene's Test uygulanmıştır. Varyansları eşit varsayılabilenler için LSD testi, varyansları arasında anlamlı bir fark tespit edilenler için de Dunnett's C testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmektedir. Tablo 7'de görüldüğü üzere Hedeflerin konulara dayalı olmasına ilişkin Kadın ve Erkek öğretmenler arasında, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark ($p=.016<.05$) bulunmuştur. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre hedeflerin daha fazla konulara dayalı olduğunu düşünmektedirler. İçeriğin topluma dayalı olmasına ilişkin Kadın ve Erkek öğretmenler arasında, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark ($p=.010<.05$) bulunmuştur. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre içeriğin daha fazla topluma dayalı olduğunu düşünmektedirler. Materyallerin öğrenciye dayalı olmasına ilişkin Kadın ve Belirsizler arasında, Kadınlar lehine anlamlı bir fark ($p=.021<.05$) bulunmuştur. Kadınlar, belirsiz gruba göre materyal öğesinin daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedir. Değerlendirmenin konulara dayalı olmasına ilişkin Kadın ile Belirsiz ve Erkek ile Belirsiz aralarında her ikisinde de Belirsiz lehine anlamlı bir fark ($p=.012<.05$, $p=.009<.05$) bulunmuştur. Buna göre Belirsiz grup hem kadınlara hem de erkeklere göre programın değerlendirme öğesinin daha fazla konu merkezli olduğunu düşünmektedirler. Değerlendirme öğesinin öğrenciye dayalı olmasına

ilişkin Kadın ile Belirsiz ve Erkek ile Belirsiz gruplar arasında anlamlı bir fark ($p=.020<.05$, $p=.005<.05$) bulunmuştur. Buna göre Kadın ve Erkek öğretmenler belirsiz gruba göre programın değerlendirme ögesinin öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedirler. Mekan ögesinin öğrenciye dayalı olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin varyansları arasında bir fark olduğu görülmesine rağmen, yapılan Dunnett's C testinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer tüm değişkenler hakkındaki görüşlerde tabloda da görülebildiği gibi anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 8'de programın dokuz ögesi hakkında öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre Tek Yön ANOVA test sonuçları verilmektedir.

Tablo 8: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yön Anova Analiz Sonuçları

Program Ögesi	Sd. (between, within)	Mean Square (between, within)	F	Sig.	Eta Square
Konulara Dayalı Hedefler	4, 232	1.221, .492	2.485	.044	.041
Topluma Dayalı Hedefler	4, 232	.590, .577	1.022	.397	.017
Öğrenciye Dayalı Hedefler	4, 232	.889, .708	1.256	.288	.021
Konulara Dayalı İçerik	4, 231	.923, .453	2.040	.090	.034
Topluma Dayalı İçerik	4, 232	1.913, .467	4.101	.003	.066
Öğrenciye Dayalı İçerik	4, 232	1.741, .511	3.405	.010	.055
Konulara Dayalı Materyal	4, 232	.401, .426	.943	.440	.016
Topluma Dayalı Materyal	4, 231	3.066, .639	4.798	.001	.077
Öğrenciye Dayalı Materyal	4, 231	.523, .473	1.106	.354	.019
Konulara Dayalı Öğrenim Etkinlikleri	4, 230	1.734, .653	2.656	.034	.044
Topluma D.Öğrenim Etkin.	4, 231	.785, 1.153	.681	.606	.012

Öğrenci D. Öğrenim Etk.	4, 232	2.545, 1.157	2.199	.070	.037
Konulara Dayalı	4, 232	.095, .501	.191	.943	.003
Değerlendirme					
Topluma Dayalı	4, 232	1.265, .703	1.801	.129	.030
Değerlendirme					
Öğrenciye Dayalı	4, 232	2.424, .920	2.636	.035	.043
Değerlendirme					
Konulara Dayalı Öğretim	4, 231	.748, .648	1.155	.332	.020
Stratejisi					
Topluma Dayalı Öğretim	4, 230	1.000, .658	1.519	.198	.026
Stratejisi					
Öğrenciye Dayalı Öğretim	4, 229	.353, .861	.410	.801	.007
Stratejisi					
Konulara Dayalı Gruplama	4, 232	.376, .510	.737	.568	.013
Topluma Dayalı Gruplama	4, 231	1.547, .590	2.622	.036	.043
Öğrenciye Dayalı Gruplama	4, 232	1.813, .724	2.502	.043	.041
Konulara Dayalı Zaman	4, 229	.820, .853	.961	.430	.017
Topluma Dayalı Zaman	4, 230	2.425, .618	3.926	.004	.064
Öğrenciye Dayalı Zaman	4, 231	2.157, .777	2.775	.028	.046
Konulara Dayalı Mekan	4, 229	.510, .464	1.099	.358	.019
Topluma Dayalı Mekan	4, 230	1.050, .856	1.226	.300	.021
Öğrenciye Dayalı Mekan	4, 227	.251, .735	.342	.850	.006

Kalın olarak yazılanlar anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 8’de kalın olarak yazılan değerler ($p < .05$) programın dokuz ögesi hakkında öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olduğunu

ifade etmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin her bir değişkene ilişkin verdikleri cevapların ortalamalarının etki değerleri (Eta Square) de tabloda verilmiştir. Etki değeri .01, .06, .14'ten küçük olanlar sırasıyla küçük, orta ve büyük etki değerine sahiptir (Green, Salkind ve Akey, 2000). Buna ek olarak, .05 alpha düzeyinde anlamlı olan, ilgili değişkene ilişkin daha ayrıntılı yorum yapabilmek adına her biri için Post Hoc test yapılmıştır. Programın dokuz ögesi hakkında öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre Post Hoc Testi sonuçları Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Post Hoc Test Sonuçları

Program Ögesi	Kıdem (I) – Kıdem (J)	Levene's Test		Post Hoc Test			
		F	Sig.	Mean Difference (I–J)	Sig.		
Konulara Dayalı Hedef	1-5 yıl	6-10 yıl	1.97	.099	.1986	.135	
		11-15 yıl	1.97	.099	-.0750	.601	
		16-20 yıl	1.97	.099	-.1314	.369	
		21+yıl	1.97	.099	-.2330	.074	
	6-10 yıl	11-15 yıl	1.97	.099	-.2736	.081	
		16-20 yıl	1.97	.099	-.3299*	.039	
		21+yıl	1.97	.099	-.4315*	.003	
		11-15 yıl	16-20 yıl	1.97	.099	-.0564	.737
	16-20 yıl	21+yıl	1.97	.099	-.1580	.306	
		21+yıl	1.97	.099	-.1016	.517	
		1-5 yıl	6-10 yıl	3.877	.005	.1653	-
			11-15 yıl	3.877	.005	-.0209	-

			16-20 yıl	3.877	.005	-.0673	-
			21+yıl	3.877	.005	-.3795	-
	6-10 yıl		11-15 yıl	3.877	.005	-.1862	-
			16-20 yıl	3.877	.005	-.2326	-
			21+yıl	3.877	.005	-.5448*	-
	11-15 yıl		16-20 yıl	3.877	.005	-.0464	-
			21+yıl	3.877	.005	-.3586	-
	16-20 yıl		21+yıl	3.877	.005	-.3122	-
Öğrenciye	Dayalı	1-5 yıl	6-10 yıl	2.266	.063	.2626	.053
İçerik			11-15 yıl	2.266	.063	.3750*	.011
			16-20 yıl	2.266	.063	.0828	.579
			21+yıl	2.266	.063	-.1166	.379
	6-10 yıl		11-15 yıl	2.266	.063	.1124	.481
			16-20 yıl	2.266	.063	-.1799	.267
			21+yıl	2.266	.063	-.3793*	.010
	11-15 yıl		16-20 yıl	2.266	.063	-.2922	.089
			21+yıl	2.266	.063	-.4916*	.002
	16-20 yıl		21+yıl	2.266	.063	-.1994	.213
Topluma	Dayalı	1-5 yıl	6-10 yıl	1.316	.265	.1556	.304
Materyal			11-15 yıl	1.316	.265	-.1667	.308
			16-20 yıl	1.316	.265	-.1090	.517
			21+yıl	1.316	.265	-.5152*	.001
	6-10 yıl		11-15 yıl	1.316	.265	-.3223	.071

			16-20 yıl	1.316	.265	-.2646	.148
			21+yıl	1.316	.265	-.6708*	.000
		11-15 yıl	16-20 yıl	1.316	.265	.0577	.765
			21+yıl	1.316	.265	-.3485*	.048
		16-20 yıl	21+yıl	1.316	.265	-.4062*	.025
Öğrenciye	Dayalı	1-5 yıl	6-10 yıl	.519	.722	.2493	.170
Değerlendirme			11-15 yıl	.519	.722	.0602	.759
			16-20 yıl	.519	.722	-.1586	.427
			21+yıl	.519	.722	-.3560*	.046
		6-10 yıl	11-15 yıl	.519	.722	-.1891	.376
			16-20 yıl	.519	.722	-.4079	.061
			21+yıl	.519	.722	-.6053*	.002
		11-15 yıl	16-20 yıl	.519	.722	-.2188	.341
			21+yıl	.519	.722	-.4161*	.049
		16-20 yıl	21+yıl	.519	.722	-.1973	.358
Topluma	Dayalı	1-5 yıl	6-10 yıl	2.249	.065	.0146	.920
Gruplama			11-15 yıl	2.249	.065	-.1007	.522
			16-20 yıl	2.249	.065	-.2535	.115
			21+yıl	2.249	.065	-.3964*	.006
		6-10 yıl	11-15 yıl	2.249	.065	-.1153	.500
			16-20 yıl	2.249	.065	-.2681	.124
			21+yıl	2.249	.065	-.4110*	.010
		11-15 yıl	16-20 yıl	2.249	.065	-.1528	.406

			21+yıl	2.249	.065	-.2956	.081
		16-20 yıl	21+yıl	2.249	.065	-.1429	.406
Öğrenciye	Dayalı	1-5 yıl	6-10 yıl	.645	.631	.1513	.347
Gruplama			11-15 yıl	.645	.631	-.2083	.232
			16-20 yıl	.645	.631	-.1777	.317
			21+yıl	.645	.631	-.3474*	.029
		6-10 yıl	11-15 yıl	.645	.631	-.3596	.059
			16-20 yıl	.645	.631	-.3290	.089
			21+yıl	.645	.631	-.4986*	.005
		11-15 yıl	16-20 yıl	.645	.631	.0306	.880
			21+yıl	.645	.631	-.1390	.458
		16-20 yıl	21+yıl	.645	.631	-.1697	.373
Topluma Dayalı Zaman		1-5 yıl	6-10 yıl	1.057	.379	.1685	.260
			11-15 yıl	1.057	.379	-.1664	.305
			16-20 yıl	1.057	.379	-.1563	.340
			21+yıl	1.057	.379	-.4344*	.003
		6-10 yıl	11-15 yıl	1.057	.379	-.3349	.060
			16-20 yıl	1.057	.379	-.3248	.070
			21+ yıl	1.057	.379	-.6029*	.000
		11-15 yıl	16-20 yıl	1.057	.379	.0101	.958
			21+ yıl	1.057	.379	-.2680	.125
		16-20 yıl	21+ yıl	1.057	.379	-.2781	.114
Öğrenciye D. Zaman		1-5 yıl	6-10 yıl	1.866	.117	.3328*	.047
			11-15 yıl	1.866	.117	.1155	.525

	16-20 yıl	1.866	.117	-.1910	.299
	21+yıl	1.866	.117	-.1953	.233
6-10 yıl	11-15 yıl	1.866	.117	-.2173	.273
	16-20 yıl	1.866	.117	-.5239*	.009
	21+yıl	1.866	.117	-.5282*	.004
11-15 yıl	16-20 yıl	1.866	.117	-.3066	.150
	21+yıl	1.866	.117	-.3109	.112
16-20 yıl	21+yıl	1.866	.117	-.0043	.983

Tek Yön ANOVA testinde .05 alpha düzeyinde anlamlı fark tespit edilen değişkenler için mesleki kıdeme göre oluşturulan öğretmen gruplarının görüşleri arasındaki fark Post Hoc (ikili karşılaştırma) test yapılarak analiz edilmiştir. Karşılaştırılan değişkenlerin varyanslarının homojenliğini test etmek için Levene's Test uygulanmıştır. Varyansları eşit varsayılabilenler için LSD testi, varyansları arasında anlamlı bir fark tespit edilenler için de Dunnett's C testi uygulanmıştır. İlgili değerler Tablo 12'de ortaya konulmuştur. Hedeflerin konulara dayalı olmasına ilişkin 6-10 yıl kıdemine sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark ($p=.039<.05$, $p=.003<.05$) tespit edilmiştir. İçeriğin topluma dayalı olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin varyanslarının homojenliği için .05 alpha düzeyinde anlamlı bir fark bulunmasına rağmen, yapılan Dunnett's C testinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. İçeriğin öğrenciye dayalı olmasına ilişkin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark ($p=.011<.05$, $p=.010<.05$,

$p=.002<.05$) bulunmuştur. Materyalin topluma dayalı olmasına ilişkin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri öğretmen görüşleri arasında, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri öğretmen görüşleri arasında, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark ($p=.001<.05$, $p=.000<.05$, $p=.048<.05$, $p=.025<.05$) bulunmuştur. Değerlendirmenin öğrenciye dayalı olmasına ilişkin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark ($p=.046<.05$, $p=.002<.05$, $p=.049<.05$) bulunmuştur. Grublamanın topluma dayalı olmasına ilişkin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark ($p=.006<.05$, $p=.010<.05$) bulunmuştur. Grublamanın öğrenciye dayalı olmasına ilişkin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark ($p=.029<.05$, $p=.005<.05$) bulunmuştur. Zamanın topluma dayalı olmasına ilişkin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark ($p=.003<.05$, $p=.000<.05$) bulunmuştur. Zamanın öğrenciye dayalı olmasına ilişkin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile de 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip

öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark ($p=.047<.05$, $p=.009<.05$, $p=.004<.05$) bulunmuştur. Diğer tüm değişkenler hakkındaki görüşlerde tabloda da görülebildiği gibi anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 10'da yapılan görev değişkenine göre bağımsız gruplar t-test sonuçları verilmektedir.

Tablo 10: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Yapılan Göreve Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Program Ögesi	Levene's test		t-test			
	F	sig. (p)	t	df	sig. (2-tailed)	d
Konulara Dayalı Hedefler	4.932	.027	-.213	112.6	.832	-
Topluma Dayalı Hedefler	.443	.506	-2.945	235	.004	-0.38
Öğrenciye Dayalı Hedefler	1.471	.226	-.478	235	.633	-
Konulara Dayalı İçerik	.296	.587	1.051	234	.294	-
Topluma Dayalı İçerik	.696	.405	.337	235	.737	-
Öğrenciye Dayalı İçerik	1.295	.256	.330	235	.742	-
Konulara Dayalı Materyal	1.068	.302	-.459	235	.646	-
Topluma Dayalı Materyal	1.543	.215	-.469	234	.640	-
Öğrenciye Dayalı Materyal	4.090	.044	-.661	166.8	.509	-
Konulara Dayalı Öğrenim Etkinlikleri	1.164	.282	-1.466	233	.144	-
Topluma Dayalı Öğrenim Etkinlikleri	1.329	.250	-1.718	234	.087	-
Öğrenciye D.Öğrenim Etkin.	.200	.655	-.448	235	.654	-

Konulara	Dayalı		5.514	.020	-.483	115.6	.630	-
Değerlendirme								
Topluma Dayalı Değerlendirme			.200	.655	-.610	235	.543	-
Öğrenciye	Dayalı		.069	.793	.108	235	.914	-
Değerlendirme								
Konulara	Dayalı	Öğretim	2.481	.117	-.655	234	.513	-
Stratejisi								
Topluma	Dayalı	Öğretim	.001	.974	-.728	233	.467	-
Stratejisi								
Öğrenciye	Dayalı	Öğretim	.072	.788	.055	232	.956	-
Stratejisi								
Konulara Dayalı Gruplama			.336	.563	-1.982	235	.049	-0.25
Topluma Dayalı Gruplama			.012	.911	-1.500	234	.135	-
Öğrenciye Dayalı Gruplama			3.385	.067	.308	235	.758	-
Konulara Dayalı Zaman			.011	.918	-.805	232	.422	-
Topluma Dayalı Zaman			.640	.424	.024	233	.981	-
Öğrenciye Dayalı Zaman			.278	.598	1.158	234	.248	-
Konulara Dayalı Mekan			2.393	.123	-1.658	232	.099	-
Topluma Dayalı Mekan			10.631	.001	-2.218	170.8	.028	-0.31
Öğrenciye Dayalı Mekan			.069	.793	-.563	230	.574	-

Kalın yazılan değerler anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Yapılan göreve göre oluşturulan öğretmen gruplarının konulara dayalı hedefler hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $t(235)=-2.945$, $p=.004<.05$, $d=-.38$. Öğretmenlerin konulara dayalı gruplama hakkındaki görüşleri arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $t(235)=-1.982$, $p=.049<.05$, $d=-0.25$.

Öğretmenlerin mekanın topluma dayalı olması hakkındaki görüşleri arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $t(170.8)=-2.218$, $p=.028<.05$, $d=-.31$. Diğer tüm değişkenler hakkındaki görüşlerde tabloda da görülebildiği gibi anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 11’de Programın Dokuz ögesi hakkında öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu bölgeye göre Bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda verilmektedir.

Tablo 11: Programın Dokuz Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Bölgeye Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Program Ögesi	Levene’s test		t-test			
	F	sig. (p)	t	df	sig. (2-tailed)	d
Konulara Dayalı Hedefler	.000	.995	3.545	235	.000	0.46
Topluma Dayalı Hedefler	5.272	.023	.790	234.0	.431	-
Öğrenciye Dayalı Hedefler	1.468	.227	1.321	235	.188	-
Konulara Dayalı İçerik	.424	.516	3.019	234	.003	0.39
Topluma Dayalı İçerik	2.533	.113	2.445	235	.015	0.31
Öğrenciye Dayalı İçerik	1.020	.313	3.167	235	.002	0.41
Konulara Dayalı Materyal	1.098	.296	.294	235	.769	-
Topluma Dayalı Materyal	.046	.831	1.619	234	.107	-
Öğrenciye Dayalı Materyal	.029	.865	3.262	234	.001	0.42
Konulara Dayalı Öğrenim Etkinlikleri	.614	.434	1.261	233	.209	-
Topluma Dayalı Öğrenim Etkinlikleri	.427	.514	3.666	234	.000	0.47
Öğrenciye D. Öğrenim Etk.	3.378	.067	2.613	235	.010	0.33

Konulara	Dayalı	1.887	.171	.592	235	.555	-	
Değerlendirme								
Topluma	Dayalı	.418	.519	2.883	235	.004	0.37	
Değerlendirme								
Öğrenciye	Dayalı	2.221	.138	2.196	235	.029	0.28	
Değerlendirme								
Konulara	Dayalı	Öğretim	6.179	.014	1.222	217.8	.223	-
Stratejisi								
Topluma	Dayalı	Öğretim	3.616	.058	.388	233	.698	-
Stratejisi								
Öğrenciye	Dayalı	Öğretim	.235	.628	-.800	232	.424	-
Stratejisi								
Konulara	Dayalı	Gruplama	3.640	.058	-1.441	235	.151	-
Topluma Dayalı Gruplama								
Topluma	Dayalı	Gruplama	.112	.738	2.043	234	.042	0.26
Öğrenciye Dayalı Gruplama								
Öğrenciye	Dayalı	Gruplama	.934	.335	.391	235	.696	-
Konulara Dayalı Zaman								
Konulara	Dayalı	Zaman	.935	.335	1.762	232	.079	-
Topluma Dayalı Zaman								
Topluma	Dayalı	Zaman	1.516	.219	2.753	233	.006	0.35
Öğrenciye Dayalı Zaman								
Öğrenciye	Dayalı	Zaman	.445	.505	1.758	234	.080	-
Konulara Dayalı Mekan								
Konulara	Dayalı	Mekan	.811	.369	.940	232	.348	-
Topluma Dayalı Mekan								
Topluma	Dayalı	Mekan	.475	.492	2.643	233	.009	0.34
Öğrenciye Dayalı Mekan								
Öğrenciye	Dayalı	Mekan	3.540	.061	1.339	230	.182	-

Okulun bulunduğu bölgeye göre oluşturulan öğretmen gruplarının konulara dayalı hedef hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır, $t(235)=3.545$, $p=.000<.05$. Öğretmenlerin okulun bulunduğu bölgeye göre oluşturulan gruplarının

konulara dayalı, topluma dayalı ve öğrenciye dayalı içerik hakkındaki görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur, $t(234)=3.019$, $p=.003<.05$, $t(235)=2.445$, $p=.015<.05$, $t(235)=3.167$, $p=.002<.05$. Öğretmenlerin öğrenciye dayalı materyal hakkındaki görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(234)=3.262$, $p=.001<.05$. Öğretmenlerin topluma dayalı ve öğrenciye dayalı öğrenim etkinlikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(234)=3.666$, $p=.000<.05$, $d=.47$, $t(235)=2.613$, $p=.010<.05$. Öğretmenlerin topluma dayalı ile öğrenciye dayalı değerlendirme hakkındaki görüşleri arasında da anlamlı fark olduğu belirlenmiştir, $t(235)=2.883$, $p=.004<.05$, $t(235)=2.196$, $p=.029<.05$. Öğretmenlerin topluma dayalı gruplama hakkındaki görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(234)=2.034$, $p=.042<.05$. Öğretmenlerin topluma dayalı zaman hakkındaki görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(233)=2.743$, $p=.006<.05$. Son olarak da öğretmenlerin topluma dayalı mekan hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(233)=2.643$, $p=.009<.05$. Diğer tüm değişkenler hakkındaki görüşlerde tablo 14’te görülebildiği gibi anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.3 Araştırma Sorusu 3’e İlişkin Nitel Analiz Sonuçları

İlkokul öğretmenlerinin ilkokul programlarının daha etkili olabilmesi için önerileri şu şekildedir.

- 1- Kolej Giriş Sınavı kaldırılırsa konuların tamamlanma sıkıntısı olmaz ve böylelikle okulların üzerindeki baskı kalkar. (Ö1, Ö2, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20)
- 2- Programa ilişkin hizmet içi kurslar düzenlenmeli ancak bu kursların niteliği artırılarak uygulamaya yönelik olması sağlanmalıdır. Ayrıca tüm öğretmenlerin

katılımı zorunlu hale getirilmeidir. (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20)

- 3- Programın uygulanması için öngörülen zaman artırılmalı ya da konular azaltılmalıdır. (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17)
- 4- Okulların altyapıları, kaynakları, olanakları geliştirilmelidir.(Ö3, Ö5, Ö11, Ö12, Ö15, Ö19)
- 5- Programda öğretmen görüşlerine daha fazla yer verilmelidir. (Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö19)
- 6- Her ders için öğretmen el kitabı hazırlanmalıdır. (Ö4, Ö9, Ö16)
- 7- Denetim mekanizmasının işlevsel olması programın verimini artırabilir. (Ö8, Ö10, Ö12, Ö16, Ö20)

Öğretim programlarının tüm öğeleri hakkında öğretmenlerin görüşleri alındıktan sonra öğretmenlere programın daha etkili olabilmesi için neler önerebilecekleri sorulmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bölümü okulların üzerindeki baskının azalması için Kolej Giriş Sınavı'nın kaldırılması gerektiğini ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu programa ilişkin hizmetiçi kurslar düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bununla beraber düzenlenecek kursların öğretmenlerin sınıf uygulamalarına yönelik olması ve tüm öğretmenlerin zorunlu olarak bu kurslara katılması gerektiğini düşünmektedirler. Programın içerik öğesinin etkili şekilde uygulanabilmesi için konuların azaltılmasını ya da zaman öğesinin yeniden planlaması gerektiği de yine öğretmenlerin bir bölümü tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı okulların altyapılarının, okullara gönderilen materyal ve kaynakların geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin küçük bir bölümü programda öğretmen görüşlerine daha fazla yer verilmesini ve öğretmene program ile ilgili rehberlik edebilecek öğretmen el kitaplarının faydalı olabileceğini

düşünmektedir. Yine öğretmenlerin küçük bir kısmı denetim mekanizmasının daha verimli çalışmasının programın da daha verimli çalışmasına katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Bölüm 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1 Çalışmanın Özeti

Araştırmanın amacı KKTC ilkokullarında halen uygulanmakta olan öğretim programlarının incelenerek bir durum saptaması ortaya koymaktır. Bu bağlamda hem nitel, hem de nicel olarak öğretmenlerin programı oluşturan üç kaynağa (Konu, Toplum, Öğrenciler) ilişkin, kapsamlı bir programda bulunması öngörülen dokuz öğeye ilişkin öğretmen görüşleri alınmış ve son olarak da programın daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin önerilerinin nasıl olduğu araştırılmıştır. Araştırmada 237 ilkokul öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Katılım gösteren bu 237 öğretmenden gönüllü olan 20 kişiyle de görüşme yapılmıştır. Araştırmaya başlangıçta KKTC genelindeki 85 ilkokuldan seçilmiş 53'ünde görev yapan, 1289 öğretmen içerisinde rastgele seçilmiş 250 öğretmenin katılımı öngörülmüş ancak ölçme aracının dönüş oranı %95 düzeyinde kalmasından 237 öğretmenden veri alınabilmiştir. Nicel veri toplama aşaması tamamlandıktan sonra, veri toplanan 237 öğretmen içerisinde gönüllü olan 20 kişiyle açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış yönlendirici olmayan görüşmeler yapılmıştır.

Nicel veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım katılımcıların demografik bilgilerini içermekte, ikinci kısım ise öğretmenlerin programın dokuz ögesine ilişkin görüşlerini yansıtacakları 92 maddeden oluşmaktadır. Toplanan nicel veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Nitel veri toplama aracı ise 3 sorudan oluşmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler, döküm yapılarak içerik analizi yapılmıştır.

Bu bölümde öğretmenlerin programın dokuz ögesine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemek adına toplanan nitel ve nicel veriler birleştirilerek tartışılmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak programın oluşturulmasındaki kaynaklarla ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma, ardından araştırma sorusu 1 ve 2'ye ilişkin sonuç ve tartışmalar programın her bir ögesinin alt başlığında verilmektedir. Bunların ardından üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma verilerek çalışmanın genel sonucu özetlenecektir.

5.2 Programın Oluşturulmasında Faydalanılan Kaynaklar Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan 20 öğretmenin 15'i programın genel anlamda konulara dayalı olduğunu düşünmektedir. Ancak bazı derslerin topluma dayalı olduğunu da ifade etmektedirler. Buna ek olarak yararlanılması öngörülen “öğrenci” kaynağına ilişkin bir ifade kullanmamışlardır. Ayrıca toplum merkezli olduğunu düşündükleri noktalar incelendiği zaman, öğretmenlerin toplum merkezli olarak nitelendirdikleri noktaların, literatürde konu merkezli olarak nitelendirildiği görülmektedir. Bu noktada programın yeniden yapılandırılması sürecinde toplumun tüm kesimleri için merkezi bir noktadan karar üretmek yerine doğrudan birincil kaynaktan ihtiyaç analizi yapmak programın uygulamasında olumlu sonuçlar çıkmasına yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmenlere program geliştirme konusunda verilecek hizmet içi kursların öğretmenlerin program hakkındaki bilgi düzeyini artıracığını bunun da uygulamaya olumlu yansıtacağı düşünülmektedir. İhtiyaç analinin yeterli düzeyde yapılmamasına bağlı olarak öğretmenler uygulamadaki programın tüm paydaşlarının gereksinimlerini karşılayamadığını düşünmektedirler. Bunun da ötesinde program geliştirme sürecinde yakın kültürden etkilenecek TC ile benzer programlar üretildiği ve pratikte bu yaklaşımın ihtiyaçları tam olarak karşılayamadığı için uygulamada etkili olamadığı

düşünülmektedir. Öğretmenlerin öne sürdüğü hedeflerin bazılarını kazandırmama, içeriğin bir kısmını tamamlamama, geleneksel değerlendirme yapma, zaman sorunu olduğu için derslerin sürelerini değiştirme, belirlenen ders kitaplarını kullanmama, bütün grup öğretimi, geleneksel öğretim stratejilerini tercih etme gibi sebepler programın uygulamada etkili olmadığını düşündürmektedir. Programın her bir ögesine ilişkin sonuç ve tartışma aşağıda verilmektedir.

5.3 Programın Hedef Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Programın Hedef ögesine bakılacak olursa öğretmenlerin hedeflerin konulara dayalı olması, topluma dayalı olması ve öğrenciye dayalı olmasına ilişkin nicel ölçme aracına verdikleri cevapların ortalamaları sırasıyla 2.47, 2.94 ve 3.47'dir. Hedef ögesini oluşturan bu üç değişkenin Eşlenik örneklem t-testi sonuçlarında .05 alpha düzeyinde anlamlı fark (her üçü için de $p=.000<.05$) bulunmuştur. Buradan yola çıkılarak ilkokul öğretmenlerinin programın hedefler ögesinin öğrenci merkezli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin nitel veri toplama aracına hedeflere ilişkin verdikleri cevaplarda görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu hedeflerin önceden yapılandırılmış olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin büyük bölümü programın hedeflerinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, istek ve sosyo-ekonomik yapılarına uygun olmadığını da düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı programın hedeflerinin esnek olmadığını belirtmişler ve esnek olmayan bu hedef yapısının bazı öğretmenler tarafından inisiyatif alınarak esnetildiğini ifade etmişlerdir. Bunların yanında bazı öğretmenler programın hedeflerine nasıl ulaşılacağına programda tam olarak ifade edilmediğini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı yapılandırılmış olan hedeflerin uygulamaya geçirilemeyeceğini düşünmekte ve hedeflerin bir kısmını öğrencilerine kazandırmamayı tercih etmektedir. Buna sebep

olarak ise programın belirlenen hedeflere ulaşacak yeterli zamanı öngörmemesi, bazı hedeflerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerinin üzerinde olması gösterilmektedir. Öte yandan öğretmenlerin ifade ettiğine göre bazı derslerin (Türkçe, Dilbilgisi) öğretim programları bulunmadığı için hedefleri de bulunmamaktadır. Bu bağlamda öğretmen kendi hedeflerini inisiyatif alıp kendisi belirlemektedir. Bir diğer önemli nokta da öğretmenlerin programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin nitelikli bir denetim olmadığını veya hiç denetim olmadığını düşünmeleridir. Bu bulgulardan hareketle programın hedef ögesinin önceden yapılandırılmış olması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve çeşitli özelliklerini dikkate almadığı söylenebilir. Programın hedefleri Tyler'ın (1993) önerdiği üç veri kaynağından konu merkezliliği baskın olarak nitelendirilebilir. Klein (1985) de benzer şekilde hedefler ögesinin önceden ayrıntılı olarak yapılandırılmış olan ve öğrenci ihtiyaçlarını göz ardı eden programları konu merkezli olarak tanımlamaktadır. Bazı derslerde programın yapılandırılmamış olması öğretmenler arasında bir farklılık yaratmaktadır. Her öğretmen kendi yaklaşımıyla bir program oluşturmakta bu da ülke genelinde öğrenciler arasında bir düzey farklılığı yaratabilmektedir..

Programın hedef ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Hedeflerin konulara dayalı olmasına ilişkin p değeri .048 olarak bulunmuştur. Yapılan devam testlerinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre programın hedeflerinin daha fazla konu merkezli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Programın daha etkili olabilmesi adına kadın ve erkek öğretmenler arasındaki bu anlayış farkının istendik yönde en aza indirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bakanlık tarafından düzenlenecek kursların bu farkı gidermek için verimli olabileceği düşünülmektedir.

Programın hedef ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre hedeflerin konulara dayalı olmasına ilişkin p değeri .044 bulunmuştur. Yapılan devam testlerinde 16-20 yıl arası kıdeme sahip ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında fark bulunmuştur. Buna göre kıdemli olan öğretmenler programın hedeflerinin konu merkezli olduğunu düşündüğü söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin yıllar içerisinde edindikleri tecrübeyle programın öğelerini genç öğretmenlere göre daha iyi yorumladıkları söylenebilir. Nitel bulgular da öğretmenlerin edindikleri tecrübeyle hedefleri esnetebildiklerini ve hedeflerin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek hale getirildiğini söyleyerek bu sonucu desteklemektedir.

Programın hedef ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında yapılan göreve göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre programın hedeflerinin daha fazla toplum merkezli olduğunu düşünmektedir. Bununla bağlantılı olarak nitel verilerden elde edilen branş öğretmenlerinin programda yer almamasına rağmen toplumsal sorunları da programa dahil etmeleri gösterilebilir. Branş öğretmenlerinin yıl içerisinde denetmenlerin herhangi bir yaptırımıyla karşılaşmadıkları için hedefler konusunda da esnek davrandıkları söylenebilir.

Programın hedef ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında okulun bulunduğu bölgeye göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre kentsel bölgede görev yapan öğretmenler programın hedeflerinin daha fazla konulara dayalı olduğunu düşünmektedirler. Buna sebep olarak kentsel bölgelerde sosyoekonomik yapının kırsal bölgeye göre daha üst düzey olması ve buna bağlı olarak ailelerin öğretmenlerden Kolej Giriş Sınavı için daha fazla taleplerinin olması gösterilebilir.

Sonuç olarak Hedef ögesi açısından öğretmenler programın teorik anlamda öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedirler. Ancak program hedefleri uygulamada bahsedilen özelliklerden dolayı konu merkezli olarak nitelendirilebilir. Nitel ve nicel bulgularda böyle bir ikilem yaşanması öğretmenlerin uyguladıkları programı tam olarak tanımadıkları, öğrenci merkezli öğretim ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.4 Programın İçerik Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Programın İçerik ögesine ilişkin öğretmenlerin nicel ölçme aracına verdikleri cevapların ortalamalarına bakılacak olursa konu merkezli, toplum merkezli ve öğrenci merkezli sırasıyla 2.32, 3.04, 3.57 şeklinde oldukları görülmektedir. İçerik ögesini oluşturan bu üç değişkenin Eşlenik Gruplar t-testi sonuçlarında .05 alpha düzeyinde anlamlı fark (her üçü için de $p=.000<.05$) bulunmuştur. Buradan yola çıkılarak ilkökul öğretmenlerinin programın içerik ögesinin öğrenci merkezli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin nitel veri toplama aracına, içeriğe ilişkin verdikleri cevaplarda içerik yapısının oldukça yapılandırılmış olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin tamamına yakını programda işlenecek konuların önceden belirlendiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak bir grup öğretmen belirlenen bu konuların bir sıra içerisinde verilmek durumunda olduğunu ve bu konuların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü konuların tamamlanmasının kolej sınavı nedeniyle önemli olduğunu belirtmekle birlikte bu konuda denetmenlerin, okul yöneticilerinin, ailelerin ve özel dersanelerin baskı oluşturduğunu düşünmektedirler. Bununla bağlantılı olarak öğretmenlerin bir bölümü kolej sınavında yer alan derslerin konularını tamamlamak adına diğer ders saatlerini bu dersler için kullandıklarını ifade

etmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler belirli günler ve haftaların, milli bayram kutlamalarının programda tam olarak planlanmamasından kaynaklı olarak içeriğin tamamlanması yönünde bir engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bir diğer nokta ise öğretmenler belirlenen konuların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerinin üzerinde olmasından ve programın zaman olarak çok sıkışık olmasından dolayı içeriğin tamamlanamadığını ifade etmişlerdir.

Programın içerik ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. İçeriğin topluma dayalı olmasına ilişkin p değeri .028 düzeyinde bulunmuştur. Yapılan devam testlerinde Kadın ve Erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre programın içerik ögesinin daha fazla topluma dayalı olduğunu düşünmektedirler.

Programın içerik ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı fark bulunmuştur. İçeriğin topluma dayalı ve öğrenciye dayalı olmasına ilişkin p değerleri sırasıyla .003 ve .010 düzeyinde bulunmuştur. Yapılan devam testlerinde içeriğin topluma dayalı olmasına ilişkin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler içeriğin daha fazla topluma dayalı olduğunu düşünmektedirler. İçeriğin öğrenciye dayalı olmasına ilişkin yapılan devam testinde 1-5 yıl ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre içeriğin daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedirler. Bununla beraber 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre içeriğin daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgulardan

hareketle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin programın içerik ögesi hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Programın içerik ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında okulun bulunduğu bölgeye göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre içeriğin konulara, topuma ve öğrencilere dayalı olmasına ilişkin kentsel bölgede görev yapan öğretmenler kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerden her üç veri kaynağından da daha fazla yararlandığını düşünmektedir. Programın uygulamasına bakıldığı zaman konu merkezli bir program olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin programın içerik ögesi ve üç veri kaynağı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşünülmekte ve eğitim gereksinimi içerisinde oldukları düşünülmektedir.

Sonuç olarak öğretmenler programın içeriğinin öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedirler. Ancak uygulamaya yönelik verdikleri cevaplar öğrenci merkezliliğin aksine öğretmen merkezliliği ve konu merkezliliği işaret etmektedir. Weimer (2002) içeriğin önceden belirlendiği ve öğrencilerin öğrenme düzeyinden çok, tamamlanmasının ön planda olduğu programları öğrenci merkezliliğin tam ters noktasında öğretmen merkezli olarak tanımlamaktadır. Klein (1985) de öğrencilerin doğrudan doğruya istedikleri konuların veya toplumsal sorunların içerisinde yer almadığı, geleneksel olarak konuların öğrenilmesinin ağırlıkta olduğu programları konu merkezli olarak nitelendirmektedir. Nitel ve nicel bulgularda böyle bir ikilem yaşanması öğretmenlerin uyguladıkları programı tam olarak tanımamalarına veya uygulanmakta olan programın öğelerinin tam olarak netleştirilmediğine, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.5 Programın Öğrenim Etkinlikleri Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Programın öğrenim etkinlikleri ögesine ilişkin öğretmenlerin nicel ölçme aracına verdikleri cevapların ortalamalarına bakılacak olursa konu merkezli, toplum merkezli ve öğrenci merkezli sırasıyla 2.31, 3.16, 3.37 şeklinde oldukları görülmektedir. Öğrenim etkinlikleri ögesini oluşturan bu üç değişkenin Eşlenik Gruplar t-testi sonuçlarında .05 alpha düzeyinde anlamlı fark (ilk ikisi için $p=.000<.05$ ve üçüncüsü $.016<.05$) bulunmuştur. Bu verilerden yola çıkılarak öğretmenlerin programın öğrenim etkinlikleri ögesini öğrenci merkezli olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

Nitel bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını öğrenim etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamadığını ifade etmiştir. Bununla bağlantılı olarak, öğrenim etkinliklerinin önceden öğrencileri tanımadan belirlenmiş olması bu durumla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu noktada 7-11 yaş grubu öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinimsel özellikleri göz önünde bulundurularak programın düzenlenmesi gerektiği düşünülebilir. Yine Öğretmenlerin yarısına yakını öğrenim etkinliği örneklerinin programda hiç verilmediğini veya yetersiz düzeyde verildiğini düşünmektedir. Bunu destekler nitelikte bazı öğretmenler bazı derslerde (Türkçe, Matematik) sadece konu başlığının verildiğini ve öğrenim etkinliği örneklerinin hiç verilmediğini ifade etmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin bir kısmı Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde verilen öğrenim etkinliği örneklerinin yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgulardan öğretim programları arasında yaklaşım farkları olduğu öne sürülebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlere göre programın bütünü ile ders bazında hazırlanan öğretim programları koordineli şekilde planlanmamıştır. Bazı öğretmenler de öğretmenin

öğrencilerinin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayabilmek adına kendilerinin evlerinde çalışarak öğrenim etkinlikleri tasarımları gerektiğini belirtmişlerdir. Programın eksikliği olarak görülebilecek bu durum karşısında öğretmen kendi inisiyatifi ile öğretim kalitesini artırabilmektedir. Ancak öğretmenin bu durumu aşacak motivasyona, niteliğe ve kararlılığa sahip olmadığı durumlarda öğrenmenin beklenen düzeyin altında gerçekleşmesi muhtemeldir. Öğretmenler okullarda yeterli öğrenim etkinliğinin yapılamamasıyla ilgili olarak benzer sayılabilecek düşüncelere sahiptir. Bu bağlamda öğretmenler ortak sorun olarak zaman sıkıntısını göstermektedir. Öğretmenler programda öngörülen konuları tamamlayabilmek adına yeterli zaman olmadığını düşündüklerinden dolayı öğrenim etkinliklerine yeterli zaman ayıramadıklarını ve bu durumun öğrencilerin öğrenme düzeyi üzerinde etkili olabileceğini düşünmektedirler. Bir diğer nokta da programda yeterli sayıda örnek etkinlik sunulmaması olarak gösterilmektedir. Öğretmenler uygulayabilecekleri örnekler bulamadıklarından dolayı sınırlı etkinlikler yaptırabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca çalıştıkları okullarda öngörülen öğrenim etkinliklerini yapabilecekleri materyallerin mevcut olmadığını belirtmiştir. Sunulan bu gerekçelerin öğretim programlarının yenilenmesi durumunda dikkate alınması uygulamayı olumlu yönde etkileyeceği beklenilebilir. Bahsedilen ilginç bir nokta olarak öğrenciler edilgenliğe alıştığından dolayı büyük sınıflara geçtikleri zaman da bu durumu devam ettirmek istedikleri ifade edilmiştir. Bu konuda öğretmenlere verilecek eğitimlerle yaratılacak farkındalık öğrenme sorumluluğunun yavaş yavaş öğrencilere yükleyerek, Weimer'in (2002) de öngördüğü gibi öğrenme sorumluluğunun öğrenci düzeyine göre adım adım öğrencilere yüklenmesiyle öğrenci merkezli bir yapıya geçiş sağlanabilir. Aksi hallerde öğretmen merkezli bir anlayışla öğrencilere üst düzey beceriler kazandırma beklentisi sadece kağıt üzerinde bir beklenti olarak kalabilir ya da

öğrenme sorumluluğunu beklenen düzeyde alamayan öğrenciler öğrenci merkezli olarak tasarlanacak bir öğrenim etkinliğinden beklenen düzeyde faydalanamaz.

Yapılan analizlerde okulun bulunduğu bölgeye göre öğretmenlerin öğrenim etkinlikleri ögesi hakkındaki görüşleri arasında fark bulunmuştur. Kentsel bölgede görev yapan öğretmenler, kırsal bölgede görev yapan öğretmenlere göre programın öğrenim etkinlikleri ögesinin daha fazla topluma ve öğrenciye dayalı olduğunu düşünmektedir. Bu durumun kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin öğrenim etkinliklerinin topluma ve öğrenci ihtiyacına uygun olmadığını düşünmeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin toplumun sosyoekonomik yapısını ve öğrencilerin günlük yaşamlarını daha yakından izlemeye fırsat bulmalarından dolayı öğrenim etkinliklerinin daha fazla konu merkezli olduğunu düşünmektedirler.

Sonuç olarak öğretmenler programın öğrenim etkinlikleri ögesinin öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedir. Buna karşın nitel verilerden yapılan analiz öğretmenlerin programın öğrenim etkinlikleri ögesinin öğretmen kontrolünde, öğrencilerin yeterince etkin olamadığı, konu merkezli bir yapıda olduğu söylenebilir. Nitel ve nicel bulgularda böyle bir ikilem yaşanması öğretmenlerin uyguladıkları programı tam olarak tanımamalarına, öğrenci merkezli öğretim ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak programın öğelerinin de açık ve net olarak yazılmamış olması sebep olarak görülebilir.

5.6 Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Programın Değerlendirme ögesine ilişkin öğretmenlerin nicel ölçme aracına verdikleri cevapların ortalamalarına bakılacak olursa konu merkezli, toplum merkezli ve öğrenci merkezli sırasıyla 2.25, 2.74, 3.40 şeklinde oldukları görülmektedir. Değerlendirme ögesini oluşturan bu üç değişkenin Eşlenik Gruplar t-testi

sonuçlarında .05 alpha düzeyinde anlamlı fark (her üçü için de $p=.000<.05$) bulunmuştur. Bu verilerden yola çıkılarak öğretmenlerin programın değerlendirme ögesini daha fazla öğrenci merkezli olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

Nitel bulgulara göre öğretmenlerin bir bölümü programın öğrencileri genele göre, yani norma dayalı değerlendirme yapmayı öngördüğünü düşünmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin yarısına yakını programın öğrencileri geleneksel sınavlarla, belirli aralıklarla değerlendirip not verilmesini öngördüğünü düşünmektedir. Öğretmenler programın öngördüğü bu geleneksel değerlendirme yaklaşımı yanında başka değerlendirmeler yaptıklarını da belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler not verirken öğrencilerin bireysel olarak gösterdikleri gelişimi dikkate almakta ve yaptıkları gözlemler ile öğrencilerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de dikkate almaktadır. Öte yandan öğretmenlerin bir bölümü konuların tamamlanması için zaman sıkıntısı yaşandığından geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin bir kısmı, ilkokul ikinci devrede (4 ve 5. Sınıf) kolej sınavları nedeniyle sınava yönelik çoktan seçmeli testleri değerlendirme aracı olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, kullandıkları bu değerlendirme türlerinin öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkili olmadığını düşünmektedirler. Bu bilgiler ışığında programın değerlendirme açısından kolej sınavı nedeniyle geleneksel, alışlagelmiş uygulamaları terkedemediği ve beklenen dönüşümü gerçekleştirmediği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin azımsanamayacak bir grubu öğrencilerin sınav başarıları dışındaki duyuşsal, sosyal özelliklerini de dikkate alarak öğrencilerin gelişimlerini izlemektedir. Bu uygulamanın genel olarak yaygın olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda Weimer'in (2002) de öngördüğü gibi öğrenciye not vermekten ziyade onların gelişimini izleyen öğrenci merkezli olarak nitelendirilebilecek bu yaklaşımı bir program başarısından çok bireysel bir öğretmen

çabası olarak nitelendirmek yersiz olmayacaktır. Öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını sıklıkla kullanmalarına ana sebep olarak Kolej Giriş Sınavı gösterilmektedir. Yapılan bu merkezi sınav programda yer alan konuların tamamlanması için zaman sıkıntısı yaratmakta bu da öğretmenlerin zaman kazanmak adına değerlendirme yaklaşımlarını da etkileyerek geleneksel değerlendirme yaklaşımını sıklıkla tercih etmesine sebep olmaktadır. Şahin (2007) ve Yıldırım'ın (2008) yaptıkları çalışmalar da merkezi sınavların öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu ile ilgili benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Yapılan nicel analizlerde değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre fark bulunmuştur. Bu bağlamda değerlendirmenin konulara dayalı olması ve öğrencilere dayalı olmasına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre fark tespit edilmiştir. Değerlendirmenin konulara dayalı olmasına ilişkin cinsiyetini belirtmek istemeyen öğretmenler, kadın ve erkek öğretmenlere göre programın değerlendirme ögesinin konu merkezli bir yapıda olduğunu düşünmektedir. Değerlendirme ögesinin öğrencilere dayalı olmasını ilişkin ise hem kadın hem de erkek öğretmenler değerlendirme ögesinin daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedir. Cinsiyetini belirtmek istemeyen öğretmen grubunun eğitime yönelik inanışlarının daha özgürlükçü olduğundan hareketle böyle bir sonuç ortaya çıktığı düşünülebilir. Daha özgürlükçü bir yaklaşım sergileyen bu öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alan değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasını istedikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre de anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre değerlendirmenin öğrenci merkezli olmasına ilişkin öğretmenler arasında fark vardır. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre değerlendirmenin daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedir. Bu durumun öğretmenlerin

kazandıkları tecrübeyle yaptıkları işe ilişkin yeterlik algularının artmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmenler edindikleri tecrübelerle kullandıkları değerlendirme şeklinin, öğrenciler için en doğru değerlendirme yaklaşımı olduğu şeklinde bir düşünce içerisinde olabilirler. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) yaptıkları çalışmada da benzer şekilde daha kıdemli öğretmenler daha az kıdemli olanlara göre kendilerini değerlendirme noktasında daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bölgesine göre de görüşleri arasında fark belirlenmiştir. Buna göre kentsel bölgede görev yapan öğretmenler, kırsal kesimde görev yapan öğretmenlere göre programın daha fazla toplum merkezli ve öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedir. Bu duruma sebep olarak öğretmenlerin nakil hareketlerinin kırsaldan kentsele doğru olması gösterilebilir. Yani öğretmenler göreve başlamalarından itibaren kırsal kesimden kent merkezlerine nakil olmakta ve nakil olduktan sonra uzun yıllar aynı okulda görev yapmaktadır. Böylelikle kentsel bölgelerdeki okullarda kıdemli öğretmenlerin yoğun şekilde bulunması bu sonuca etki etmiş olabileceği düşünülebilir. Kent ile kırsal arasındaki bu farkın öğretmenlerin programa ilişkin bilgilendirilmesiyle azaltılabileceği düşünülebilir. Aynı programı aynı şekilde uygulamaya yönelik verilecek hizmetiçi eğitimlerle ülke genelinde eşit uygulamalara ulaşılabilir.

Sonuç olarak programdaki değerlendirme yaklaşımı öğrenci merkezli bir yaklaşımı gösteriyor olmasına rağmen öğretmenler çeşitli engeller sebebiyle uygulamada öğrenci merkezli bir yaklaşımı etkili olarak kullanamamaktadır. Diğer bir ifadeyle yazılı olan programdaki değerlendirme ile uygulanan değerlendirme arasında farklılık bulunmaktadır.

5.7 Programın Öğretim Stratejisi Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Programın Öğretim Stratejisi ögesine ilişkin öğretmenlerin nicel ölçme aracına verdikleri cevapların ortalamalarına bakılacak olursa konu merkezli, toplum merkezli ve öğrenci merkezli sırasıyla 2.57, 2.62, 2.95 şeklinde oldukları görülmektedir. Öğretim stratejisi ögesini oluşturan bu üç değişkenin Eşlenik Gruplar t-testi sonuçlarında konu merkezli ile öğrenci merkezli ve toplum merkezli ile öğrenci merkezli öğretim stratejisi için .05 alpha düzeyinde anlamlı fark (her ikisi için de $p=.000<.05$) bulunmuştur. Bu verilerden yola çıkılarak öğretmenlerin programın öğretim stratejisi ögesini daha fazla öğrenci merkezli olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

Nitel bulgulara göre öğretmenlerin bir bölümü programda öğretim stratejilerinin çok az verildiğini veya hiç verilmediğini düşünmektedirler. Yetersiz düzeyde olan bu stratejilerin de öğrenciler tanınmadan tasarlandığı için öğrencilere uygun olmadığı düşünülmektedir. Destekler nitelikteki bir diğer bulgu da programda verilen öğretim stratejilerinin programın diğer öğeleriyle ilişkilendirilmemiş olmasıdır. Öğretmenlerin çoğunluğu programda verilen öğretim stratejilerinin yeterli olmadığını düşünmekte ve dahası öğrencilerine uygun olmadıklarını düşündükleri için kendi öğretim stratejilerini kendileri oluşturmaktadırlar. Bunu destekler nitelikte bir kısım öğretmen her öğretmenin alışmış olduğu stratejinin dışına genellikle çıkmadığını ifade etmişlerdir. Başka bir bulgu olarak haftalık yapılan ve yöneticilerin onayına sunulan planların sadece kağıt üzerinde kaldığı ve uygulamada öğretmenin yine kendi alışmış olduğu stratejiyi kullandığı ifade edilmiştir. Programın bu ögesinin yeterli düzeyde planlanmamış olması uygulamada farklılıklara sebep olmaktadır. Öğrencilere uygun öğretim stratejisi seçeneklerinin sunulması programın verimliliği açısından önemli görülebilir. Aksi durumda her öğretmen şu an olduğu gibi kendi

çözümünü üretip öğretim stratejisi eksikliğinden ötürü programın etkililiğini ve verimliliğini azaltabilecektir. Öğretmenler programda öngörülen öğretim stratejilerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyoekonomik yapılarına uygun olmadığı için kullanılmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda yeni düzenlenecek programlarda özellikle ilkokul çağındaki çocukları gelişiminin tüm alanlarda koordineli şekilde ilerleyebilmesi için programın düzenlenmemiş öğelerinin de önemsenerek düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda yeterli eğitimi olmadığını düşünmektedir. Bu noktada da düzenlenecek uygulamalı kurslarla öğretmenlerin bu konuda aşama kaydetmeleri sağlanabilir. Nicel analiz sonucunda elde edilen bulgularda öğretmenlerin öğretim stratejileri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim Stratejisi alt ölçeğinin cronbach alpha değeri .391 olarak bulunmuştur. Kabul edilebilir limitlerde bulunmayan bu değer, öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından hareketle gözardı edilebileceği düşünülmektedir. Nitel bulgulardan çıkan sonuç öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda nitelikli bir eğitim ihtiyacı içerisinde bulunmalarındır.

Sonuç olarak mevcut programın tasarlanma aşamasında öğretim stratejileri bağlamında gereken düzenlemelerin yapılmadığı düşünülmektedir. Bu noktada öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi durumunda öğretim stratejileri açısından da ayrıntılı bir çalışma gerekli görülmektedir. Bunun da ötesinde halen görev yapan öğretmenlerin uzun vadeli planlanacak nitelikli hizmetiçi kurslarla öğretim stratejileri açısından daha üst seviyeye çıkmaları sağlanabilir.

5.8 Programın Öğrenme Materyali/Kaynakları ve Olanakları Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Programın öğrenme materyali/kaynakları ve olanakları ögesine ilişkin öğretmenlerin nicel ölçme aracına verdikleri cevapların ortalamalarına bakılacak olursa konu merkezli, toplum merkezli ve öğrenci merkezli sırasıyla 2.47, 2.64, 3.05 şeklinde oldukları görülmektedir. Öğretim stratejisi ögesini oluşturan bu üç değişkenin Eşlenik Gruplar t-testi için .05 alpha düzeyinde anlamlı fark (Biri için $p=.001<.05$, ikisi için de $p=.000<.05$) bulunmuştur. Bu verilerden yola çıkılarak öğretmenlerin programın öğrenme materyali/kaynakları ve olanakları ögesini daha fazla öğrenci merkezli olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

Nitel bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu programda öngörülen öğrenme materyalinin ders kitapları olduğunu ve bu kitapların da öğrenci ve öğretmenlere seçenek sunmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda okullara Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen kitapların programla uyumlu olmadığını ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerine uygun olmadığını belirtmiştir. Yeni yapılacak programda ders materyali olarak kullanılacak olan kitapların programla uyumlu yazılması öğretmenler tarafından önemli görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin de dikkate alınarak ders materyali hazırlanması programın uygulamadaki etkinliğini artırıcı bir faktör olarak gösterilebilir. Bunun ötesinde öğretmenler, kitaplar haricinde okullara yeterli öğrenme materyalinin sağlanmadığını düşünmektedir. Buna ek olarak programın daha etkili kullanılmasını sağlayacağı düşünülen öğretmen el kitaplarının sadece İngilizce dersi için öngörüldüğü ifade edilmiştir. Geliştirilecek yeni programla ilgili olarak ders kitaplarının yanında öğretmenlere rehberlik edecek öğretmen el kitapları da programların etkili olarak uygulanmasına katkı sağlaması öngörülen bir materyaldir. Öğretmenlerin bir bölümü programların hazırlanırken okulların materyal

olarak eksiksiz düşünülmesini ancak gerçekte durumun böyle olmadığını belirtmiştir. Bu durumun programları hazırlayan komitelerin okulların gerçek durumlarından hareket etmek yerine, ideal olan program tasarımları hazırlamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunu destekler nitelikte öğretmenlerin bir bölümü okullarda yeterli materyal bulunmadığından kendi imkanları ile materyal tasarlayıp derslerinde kullandığını ifade etmiştir. Programın genelinin aksine tüm kitaplar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak sağlanırken İngilizce dersi için kullanılan yazılı materyal öğrenciler tarafından belli bir ücret ödenerek özel bir kuruluştan tedarik edilmektedir. Öğretmenler bazı öğrencilerin bu kitabı almadığını/alamadığını bunun da uygulamada sorunlara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitimin devlet eliyle, ücretsiz sağlandığı bir eğitim sisteminde bu uygulama da gözden geçirilmesi gereken bir durumdur.

Yapılan nicel analizlerde öğrenme materyali/kaynakları ve olanaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Materyalin öğrenci merkezli olması noktasında öğretmen görüşleri farklılık göstermektedir. Bu bağlamda kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler cinsiyetini belirtmek istemeyen öğretmenlere göre materyallerin öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedir. Öğretmen görüşleri mesleki kıdeme göre materyalin toplum merkezli olmasına ilişkin anlamlı fark içermektedir. Öğretmen görüşleri incelendiği zaman 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre materyallerin daha fazla toplum merkezli olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgular 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin toplumun kültürel mirası ile ilgili konuları toplum merkezli olarak nitelendirmesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin programın toplum merkezli olmasına ilişkin folklor, hellim gibi kültürel değerler örnek gösterilmiştir. Kentsel bölgede görev yapan öğretmenler kırsal bölgede görev yapan öğretmenlere göre öğrenme materyalinin

öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedir. Bu durum kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin öğrencilerini daha yakından izleme şansına sahip olması ve ihtiyaçlarını daha iyi belirleyebilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerini daha yakından tanıma ve izleme şansına sahip olan kırsal kesim öğretmenleri programın materyallerin öğrenci ihtiyacını tam olarak karşılamadığını düşünmekte ve bu bağlamda programı öğrenci merkezli olarak nitelendirmemektedir.

Sonuç olarak öğretmenler programın materyaller açısından geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Okullardaki olanakların da zenginleştirilmesi halinde uygulamada programın daha verimli olabileceği düşünülmektedir.

5.9 Programın Zaman Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Programın zaman ögesine ilişkin öğretmenlerin nicel ölçme aracına verdikleri cevapların ortalamalarına bakılacak olursa konu merkezli, toplum merkezli ve öğrenci merkezli sırasıyla 2.43, 2.92, 3.19 şeklinde oldukları görülmektedir. Zaman ögesini oluşturan bu üç değişkenin Eşlenik Gruplar t-testi için .05 alpha düzeyinde anlamlı fark (Her üçü için de $p=.000<.05$) bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin programın zaman ögesini daha fazla öğrenci merkezli olarak nitelendirdikleri söylenilebilir.

Nitel bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın zaman açısından ayrıntılı olarak yapılandırıldığını, katı bir yapıda bulunduğunu ve öğrencilere kendi hızlarında öğrenme şansı vermediğini düşünmektedirler. Elde edilen bu bulgulardan programın zaman ögesi bağlamında öğrenci merkezli bir yapıdan uzak olduğu savunulabilir. Uygulamada da katı olarak yapılandırılmış bu zamanın programın içerik ögesinin tamamlanması için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler kolej giriş sınavının toplum açısından bir baskı unsuru olduğunu ifade ettiklerinden, sınavda sorumlu olunan konuları öngörülen

zamanda tamamlayabilmek için sınav kapsamında olmayan derslerin saatlerinin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Programın içeriğini belirlenen zamanda tamamlamak için öğretmen programın uygulamasında değişiklikler yapmaktadır. Yapılan bu değişiklikler sırasında bazı öğrencilerin tam öğrenme düzeyine erişmeden farklı bir hedefle karşılaşmaları muhtemeldir. Kalıcı öğrenmeyi sağlamadan geçilecek başka bir hedefin de kazanılabileceği şüphelidir. Bu noktada Kolej sınavının varlığı ilkokullarda özellikle kendi akran grupları içerisinde daha yavaş öğrenen çocukların akademik hayattan kopmalarına sebep olabilmektedir. Belirlenen zamanda belirlenen noktaya ulaşamamış öğrenciye en azından ikinci bir şansı verecek sürenin olmaması program adına zayıf bir nokta olarak ifade edilebilir. Denetmenlerin de içeriğin belirlenen zaman takvimine uygun ilerleyiş beklentisi bununla bağlantılı görülmektedir. Öğretmenler programda zaman ögesinin ayrıntılı olarak planlanmasına rağmen belirli günler ve haftalar için yapılan kutlama, anma gibi etkinlikler için fazladan zaman öngörülmediğini düşünmekte ve bu gibi etkinlikleri zaman açısından engelleyici bulmaktadır. Kolej giriş sınavı haricinde programda özellikle zaman ayrılmadığı düşünülen konulardan biri de belirli günler ve haftalardır. Akademik takvimde her yıl bu günler ve haftalar için kutlamalar planlanmıştır. Öğretmenler zamanın yeterli olmadığını yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Keskin çizgilerle yapılandırılan zamanın henüz 7-11 yaş aralığında olan ve aynı sınıfta olmalarına rağmen farklı gelişimsel özellikler göstermesi muhtemel öğrencilere kendi hızlarında öğrenme şansı sunamayacağı düşünülmektedir. Zaman yetersizliğinden dolayı, kendi hızında öğrenme şansı bulamayan ve arkadaşları arasında kendini yetersiz olarak algılayan bir bireyin, gelişimini dengeli bir şekilde sürdürmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi ihtimali oldukça az görülmektedir. Öne çıkan başka bir nokta olarak öğrenmeye ayrılan zamanın okul dışında da devam etmesi için öğretmenler ev

ödevi verdiklerini ifade etmişlerdir. Verilen bu ödevlerin sınıfta yapılan etkinliklere yönelik tekrar ve alıştırma niteliğinde olduğu ifade edilmiştir. Bu tip bir yaklaşım öğrenciye kendi başına çalışma alışkanlığı, özdüzenleme becerisi, sorumluluk gibi olumlu özellikler kazandırmakla birlikte öğrenmeyi öğretme noktasında yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Sınıfta öğrenilen konuyla ilgili öğrenilenlerin aynen tekrarlanması öğrenciye bir yenilik sağlamamaktadır. Oysa verilen ödevler öğrencilerin daha önce görmedikleri veya tam olarak tanımadıkları noktlardan seçilirse öğrencilerin kendi başlarına keşfederek öğrenme şansı ve hayat boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirmiş bir birey şansları artırılabilir.

Öğretmenlerin zaman ögesine ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin zamanın topluma dayalı olması ve öğrenciye dayalı olmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Zamanın topluma dayalı olmasına ilişkin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-5 yıl ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre zamanın daha fazla toplum merkezli olduğunu düşünmektedirler. Bu noktada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda daha az kıdemli öğretmenler programın uygulanmaya başladığı yıllarda üniversite öğrencisi olduklarından daha nitelikli bilgiye sahip olabilecekleri düşünülebilir. Zamanın öğrenci merkezli olmasına ilişkin 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre zamanı daha fazla öğrenci merkezli olarak nitelendirmektedirler. 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl arası öğretmenlere göre zamanın daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedir. Bu durum öğretmenlerin kazandıkları tecrübeyle kendilerine olan güvenlerinin artmasına bağlı olarak programı inisiyatif olarak değiştirmeleri ile ilgili görülebilir. Ancak

uygulamada yapılan bu değişim zamanın sınırlı bir kaynak olarak yapılandırılmış olduğunu değiştirmemekte ve hatta bazı derslerin gereken kazanımları sağlamadan geçilmesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye göre zamanın topluma dayalı olmasına ilişkin görüşleri arasında fark bulunmuştur. Buna göre kentsel bölgede görev yapan öğretmenler kırsal bölgede görev yapan öğretmenlere göre zamanın toplum merkezli olduğunu düşünmektedirler. Bu durum kentsel bölgede yaşayan öğrencilerin sosyoekonomik yapılarının daha üst seviyede olmasına bağlanabilir.

Sonuç olarak öğretmenler zaman ögesinin kağıt üzerinde öğrenci merkezli ağırlıkta olduğunu düşünmektedir. Ancak uygulamada programın konu merkezli bir yaklaşıma uygun olarak kesin çizgilerle yapılandırılmıştır. Geleneksel milli gün kutlamalarına da programda yer verilmesi konu merkezli bir yaklaşımla ilişkilendirilebilir. Öğretmenler programın zaman ögesinin daha verimli olabilmesi için içerik ögesinin kapsamının daraltılması gerektiğini düşünmekte ya da buna alternatif olarak programda öngörülen zamanın artırılması gerektiğini düşünmektedir. Programa ayrılacak zamanın değiştirilmesinin çok köklü bir reform gerektirmesinden hareketle, mevcut koşullarda en mantıklı çözüm, programın planlanma aşamasında zamanın sınırlı bir kaynak olduğunun bilincinde olarak öncelikle gerçekçi hedeflerin belirlenmesi olarak görülebilir.

5.10 Programın Mekan Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Programın mekan ögesine ilişkin öğretmenlerin nicel ölçme aracına verdikleri cevapların ortalamalarına bakılacak olursa konu merkezli, toplum merkezli ve öğrenci merkezli sırasıyla 2.37, 3.02, 3.76 şeklinde oldukları görülmektedir. Mekan ögesini oluşturan bu üç değişkenin Eşlenik Gruplar t-testi için .05 alpha düzeyinde anlamlı fark (Her üçü için de $p=.000<.05$) bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle

öğretmenlerin programın mekan ögesini öğrenci merkezli olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

Nitel bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre program öğrenme mekanı olarak sadece sınıfları öngörmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü programın sınıf dışındaki herhangi bir öğrenme mekanını öngörmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü ise öğrenme mekanı olarak kullanılabilir özel sınıfların (laboratuvar, kütüphane) okullarda yeterli düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum okulların altyapı olarak yetersizliğine işaret etmektedir. Programın öğrenme mekanı olarak sadece sınıfı öngörüyor olması öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarında somutlaştırma ihtimallerini azaltmaktadır. 7-11 yaş grubunun somut işlemler döneminde olduğunu düşünerek öğrencilerin sınıfta konuşulanları zihinlerinde canlandırabilme becerilerinin çok alt düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda özellikle ilkökul öğrencilerinin sınıflara bağımlı öğrenmeden sıyrılarak sınıf dışında yaparak-yaşayarak, birinci elden yaşantılarla öğrenmeleri gelişimlerine olumlu etki sağlayabilecektir. Bununla beraber öğrencilerin okul dışında öğrenme gerçekleştirebilecekleri gezi-gözlemlerin öğretim yılı boyunca sınırlı sayıda yapılabildiği belirtilmiştir. Yıl boyunca bir veya iki kez yapılabilen okul dışı etkinlikler öğrenmeyi okul sınırları içerisine kapatmaktadır. Düzenlenecek yeni programda ilgili düzenlemelerin yapılması öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin koşulu olarak gösterilebilir.

Programın mekan ögesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında yaptıkları göreve göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre mekan ögesinin daha fazla toplum merkezli olduğunu düşünmektedir. Bu noktada branş derslerinin sınıf dışı etkinliklere daha çok yer verilen dersler olmasından dolayı böyle bir sonuç ortaya çıktığı düşünülebilir. Okulun

bulunduğu bölgeye göre de öğretmenlerin mekanın topluma dayalı olmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kentsel bölgede görev yapan öğretmenler kırsal bölgede görev yapan öğretmenlere göre programın mekan ögesini toplum merkezli olarak nitelendirmektedir. Buna sebep olarak kentsel bölgede yer alan okullardaki öğrencilerin yakın çevrelerinde gezip görebilecekleri toplumsal mekanların daha fazla olması gösterilebilir.

Sonuç olarak öğretmenler programın mekan ögesini kağıt üzerinde öğrenci merkezli olarak nitelendirmektedir. Ancak uygulamaya bakıldığı zaman sadece sınıf odaklı bir öğrenme mekanı görülmektedir. Programın mekan konusunda öğrencilerin gerçek yaşam durumları ile karşılaşılabilecekleri mekanları öngörmemesi bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Okulların öğrencilerin araştırma, inceleme yapabilecekleri kütüphane, laboratuvar, bilgisayar odası gibi özel düzenleniş sınıflar açısından da geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Spor salonu, spor alanları da öğrencilerin fiziksel, devinimsel gelişimine katkı sağlayabileceğinden hareketle geliştirilmesi gereken mekanlar olarak düşünülebilir.

5.11 Programın Gruplama Ögesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Programın gruplama ögesine ilişkin öğretmenlerin nicel ölçme aracına verdikleri cevapların ortalamalarına bakılacak olursa konu merkezli, toplum merkezli ve öğrenci merkezli sırasıyla 2.53, 2.87, 2.82 şeklinde oldukları görülmektedir. Mekan ögesini oluşturan bu üç değişkenin Eşlenik Gruplar t-testi için .05 alpha düzeyinde anlamlı fark (İlk ikisi için $p=.000<.05$) bulunmuştur. Ancak gruplamanın topluma dayalı ve öğrenciye dayalı olması arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu durumun nitel verilerden yola çıkarak öğretmenlerin toplum ve öğrenci merkezli olarak nitelendirilen gruplama şekilleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığından bir ayırım yapamamasına dayandırılabilir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin

programın gruplama ögesini daha fazla toplum merkezli olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

Nitel bulgulara göre öğretmenlerin bir bölümü programın gruplamaya ilişkin bir ifadeye yer vermediğini söylemişlerdir. Bu durum programın gruplama ögesini tam olarak yapılandırmayarak öğretmen inisiyatifine bıraktığını göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin geleneksel şekilde bütün grup öğretimi yapmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin bir bölümü gruplamayı sınıflarında bilinçsiz de olsa kullanmaktadır. Öğretmenlerin yarısına yakını kendi teşhilerine göre heterojen öğrenci grupları oluşturduklarını belirtmişlerdir. Önemli bir nokta olarak görülebilecek gruplamanın yaş gruplarında (ilkokul 1 ve 2. Devre olmak üzere) farklı şekilde yapılmasının daha verimli olduğuna ilişkin iki öğretmen görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlere göre ilkokul birinci devredeki öğrenciler homojen gruplarda daha verimli çalışabilmektedir. İlkokul ikinci devre öğrenciler ise heterojen grup çalışmalarında daha verimlidir. Gruplama ögesi programda yer almamasına rağmen öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini etkili hale getirmek için çeşitli düzenlemeler yapmaktadırlar. Bu noktada öğretmenlerin kendi teşhislerine göre gruplar oluşturmaları toplum merkezli bir yaklaşım olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre gruplama ögesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre gruplamanın topluma dayalı ve öğrenciye dayalı olmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunmaktadır. Bu bağlamda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre programın daha fazla toplum merkezli olduğunu düşünmektedirler. Bu durum öğretmenlerin yıllar içerisinde edindikleri tecrübeyle öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi belirleyerek, en verimli çalışacak grup düzenlemesini kendilerinin heterojen şekilde yapabileceği inançlarına bağlanabilir.

Benzer şekilde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin gruplamanın öğrenci merkezli olmasına ilişkin görüşleri, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla öğrenci merkezlilik yönündedir. Bu durumun öğretmenlerin Klein'a (1985) göre toplum merkezli olarak nitelendirilen gruplama şeklinin öğretmenler tarafından öğrenci merkezli olarak algılanmasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak programda gruplama ile ilgili bir ifadeye yer verilmediği görülmektedir. Farklı özelliklerde öğrencilerin bulunduğu karma sınıflarda tüm öğrencilere aynı gruplama stratejisi ile öğretim yapmak programın verimliliğini olumsuz yönde etkilemesi muhtemel olarak görülmektedir. Programın yeniden düzenlenme durumunda gruplama öğesinin öğretmen inisiyatifine bırakılmak yerine diğer öğelerle koordineli şekilde planlanırsa tüm öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinden en yüksek faydayı sağlayabilir.

5.12 Öğretmenlerin Programın Daha Etkili Olabilmesi İçin Önerileri

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bölümü okulların üzerindeki baskının azalması için Kolej Giriş Sınavı'nın kaldırılması gerektiğini ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu programa ilişkin hizmetiçi kurslar düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bununla beraber düzenlenecek kursların öğretmenlerin sınıf uygulamalarına yönelik olması ve tüm öğretmenlerin zorunlu olarak bu kurslara katılması gerektiğini düşünmektedirler. Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) çalışmalarında öğretmenlerin yeni programla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Erbil ve diğerleri (2007) de eğitim sistemlerinde yapılacak dönüşümlerin ancak en temel uygulayıcı olan öğretmenlerin bu dönüşüme ilişkin davranış değişikliği göstermesiyle mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir. Programın içerik öğesinin etkili şekilde uygulanabilmesi için konuların azaltılmasını ya da zaman

öğesinin yeniden planlaması gerektiği de yine öğretmenlerin bir bölümü tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı okulların altyapılarının, okullara gönderilen materyal ve kaynakların geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) da yaptıkları çalışmada benzer şekilde okulların altyapısının programı uygulamaya yetersiz kaldığını ve merkezi sınavların programı engelleyici nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin küçük bir bölümü programda öğretmen görüşlerine daha fazla yer verilmesini ve öğretmene program ile ilgili rehberlik edebilecek öğretmen el kitaplarının faydalı olabileceğini düşünmektedir. Yine öğretmenlerin küçük bir kısmı denetim mekanizmasının daha verimli çalışmasının programın da daha verimli çalışmasına katkı sağlayacağını düşünmektedir. Bu bulgulara göre hazırlanacak yeni programın temel felsefesi ve uygulanması ile ilgili olarak öğretmenlere kurslar düzenlenerek programa yönelik bilgileri ve motivasyonları artırılabilir.

5.13 Öğretim Programının Geneline Yönelik Sonuç ve Öneriler

Çalışmada öğretmenlerin görüş ve önerileri alınarak programın durumu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Genel itibariyle 2005 yılından bu yana uygulamada bulunan programın felsefi dönüşümünün öğretmenler tarafından tam olarak kavranmadığı söylenebilir. Buna sebep olarak bakanlığın programı tanıtıcı ve uygulamaya yönelik hizmetiçi kursları uygun nitelikte sağlamamış olması gösterilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin “öğrenci merkezli” eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları da söylenebilir. Öğretmenler programın uygulamada bulunduğu dokuz yıllık süre boyunca mezun olan yeni öğretmenlerin de okulların mevcut durumuna adapte olduğu söylenebilir. Buna sebep olarak Atatürk Öğretmen Akademisi’nde yeni programı uygulamaya yönelik dersler alınmamış olması gösterilebilir. Bir öneri olarak Atatürk Öğretmen Akademisi öğretmen eğitimi programının da gözden geçirilerek varolan

öğretmen ihtiyaçlarına cevap verir hale gelmesi sağlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı yaklaşık 10 yıl önce uygulamaya koyduğu ve çağdaş olarak nitelendirilebilecek bu eğitim felsefesine geçişi zamana yayarak yapmayı öngörseydi belki uygulamada daha olumlu sonuçlar alınabilirdi. Yine bir öneri niteliğinde eğitim sistemlerinde devrim yapmak yerine yavaşça evrimleştirmek uygulamada daha olumlu sonuçlar vermesi muhtemel görülmektedir. Somut bir öneri olması açısından Eisner'in (1985) önerdiği ve Yaratıcı'nın (2007) bir süreklilik çizgisi üzerinde açıkladığı 5 program yaklaşımından, şu an itibarıyla en geleneksel, muhafazakar olarak tanımlanabilecek "Akademik Akılcı Düşünce" yaklaşımına yakın bir program anlayışının KKTC'de etkin olduğu iddia edilebilir. Bu durumu değiştirmek, programları çağdaş bir düzeye getirip bireye, insana değer verecek bir yapıya kavuşturmak için sabırlı bir şekilde uzun vadeli planlamayla bulunulan konumdan adım adım "Kişisel Gelişim" noktasına doğru ilerleyen programlar tasarlanması daha gerçekçi bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bunu başarabilmek için programa kaynak oluşturacak konuların, toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçları birincil kaynağa ulaşarak analiz edilmeli ve elde edilen verilerle ihtiyaca uygun programlar hazırlanmalıdır. Mevcut durum tesbiti sonucunda programın ileri sürülen felsefesi ve hedefleri ile programın içerik tasarımı, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğeleri arasında paralellik ve tutarlı olmadığı söylenebilir. Programın felsefesi ve hedefleri öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı taşıırken programın diğer öğeleri farklı felsefe ve yaklaşımlar içermektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, A. K. (2006). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy, *Gelişim ve öğrenme* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Amerikan Psikoloji Birliği. (1997). *Learner-centred psychological approaches: A framework for school reform and redesign*. Washington: APA Education Directorate.
- Brandes, D. ve Ginnis, P. (1986). *A guide to student-centred learning*. Büyük Britanya: Athenaeum Press Ltd.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge: The Riverside Press, U.S.A (ss.6, 42 43).
- Bilgin, M (2006). *Bedensel ve devinsel gelişim*. B. Yeşilyaprak, *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (10. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education* , 124 (1), s. 49-54.
- Can, G. (2006). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak, *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (10. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ceyhan, E. (2013). Kişilik gelişimi. G. Can, *Eğitim psikolojisi* (3. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 7 (11), 47-64.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Ankara:PegemA.

Dönmez, İ. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi (2013). Eğitim istatistikleri yılı 2013-2014. <http://eohd.mebnet.net/istatistik/20132014%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%0M%20C4%BSTAT%C4%B0ST%C4%BKLER%C4%B0%20ILLI%C4%9I%20%28EDUC TION%20STATISTICS%29.pdf> adresinden elde edildi.

Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination, on the design and evaluation of school programs: some concepts, distinctions and definitions* (2. baskı). New York: Macmillan Publishing Company.

Erbil ve Diğerleri (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim.

- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. baskı). İstanbul: Epsilon.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2012). *Eğitim psikolojisi: Gelişim – öğrenme – öğretim* (20. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkılınç, T. A. (2013). Felsefi akımlar ve eğitim. A. Boyacı, Eğitim felsefesi (3. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme* (6. baskı). Ankara: Edgeakademi.
- Estes, C. A. (2004). Promoting student-centered learning in experiential education. *Journal of Experiential Education*, 27(2), ss. 141-160.
- Fer, S. (2003). Matematik, Fizik ve Kimya öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme biçimlerine göre kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28(304). 33-43.
- Gelbal, S. ve Keçecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (33), 135-145.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim* (173), 67-88.

- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (32), 76-88.
- Green, S.B., Salkind, N. J., ve Akey, T. M. (2000). Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data (2. baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 383-402.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen, *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Klein, M. F. (1985). *Curriculum design*. International Encyclopedia of Education: Curriculum Studies. Vol. 2, Husen, T. and Postlethwaite editors, Oxford England: Pergamon Press, (ss. 1163-1170).
- Klein, M. F. (1986). Alternative curriculum conceptions and design. *Theory into Practice, Taylor and Francis Group Ltd.* 15 Eylül 2009 tarihinde <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1477179?uid=3739192&uid=2&uid=&sid=2101127065881> adresinden elde edildi.
- Kayıkçı, K. ve Sabancı, A. (2008). Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim* (181), 240-252.

Kurudayıoğlu, M., Şahin, Ç. ve Çelik, G. (2008). Türkiye'de uygulanan Türk edebiyatı programındaki ölçme ve değerlendirme boyutu uygulamasının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 9 (2), 91 - 101.

Küçükkaragöz, H. (2006). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak, *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (10. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

McCombs, B. L. (2003). A framework for the redesigning of K-12 context of current educational reform. *Theory into Practice*, 42(2), s. 93-101.

MEB. (2005). *Kıbrıs Türk eğitim sistemi*. Lefkoşa. <http://talimterbiye.mebnet.net/kibristurkegitimsistemi.pdf> adresinden elde edildi.

MEB. (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Fiziksel gelişim*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2013). *Program geliştirme ve ölçme-değerlendirme birimi*.7 Ocak 2014 tarihinde <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/ana.html> adresinden elde edildi.

- Minter, M. K. (2011). Learner-centered(LCI) vs. teacher-centered (TCI) instruction: A classroom management perspective. *American Journal of Business Education* , 4 (5), s. 55-62.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage understanding data (2. Baskı). New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (6. baskı) England: Pearson Education, Inc.
- O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? Retrieved from The University College Dublin, Web: <http://www.aishe.org/readings/2005-1/>
- Ozmon, H. A. ve Craver, S. M. (1995). *Philosophical foundations of education* (5. baskı). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , VI (II), 126-149.
- Özer, B. (2008). Öğrenci merkezli öğretim. A. Hakan, *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (s. 21-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Politzer, G. (2009). *Felsefenin başlangıç ilkeleri* (18. Baskı). Ankara: Sol Yayınları.

- Politzer, G. (2010). *Felsefenin temel ilkeleri* (18. Baskı). Ankara: Sol Yayınları.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational Psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Selçuk, Z.(1999). *Eğitim psikolojisi: Gelişim ve öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi* (12. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online* , 6 (2), 284-304.
- Şahin, İ. (2008). Yeni ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim* (177), 181-207.
- Thomas, D. R. (2003). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*,27: 237. <http://aje.sagepub.com/content/27/2/237> adresinden alındı.
- Türküm, A. S. (2013). Ahlak gelişimi, G. Can, *Eğitim Psikolojisi* (3. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tyler, R. (1993). *Basic principles of curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.

Uşun, S. (2012). Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Anı.

Uzunboylu, H. ve Ekizoğlu, N. (2006). Öğrenci merkezli eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1(2). <http://worldeducationcenter.org/index.php/cjes/article/viewArticle/12> adresinden elde edildi.

Ünver, G. (2006). Bedensel ve devinimsel gelişim. A. Ulusoy, *Gelişim ve öğrenme* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Weimer, M. (2002). Learner-centred teaching: Five key concepts to practice. San Fransisco: Jossey-Bass.

Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), ss. 92-97.

Yaratan, H. S. (2007). *Eğitimde program geliştirme ve öğretim* [EDUS 510 ders notları]. Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi.

- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish and Turkic* , 6 (4), 865-885.
- Yıldırım, M. C. (2008). Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim* (180), 314-323.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin.
- Zeki, C. P. (2012). *Mixing quantitative and qualitative approaches in social sciences: mixed methods research*. Almanya: Lambert Academic Publishing.

EKLER

EK A: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Merhaba. Okullarımızda halen uygulanmakta olan öğretim programları ile ilgili bir araştırma yapıyorum. Eğitim/Öğretim programlarımızın ne durumda olduğunu belirlemeyi amaçlıyorum. Bu bağlamda programın esas uygulayıcıları olan siz öğretmenlerin görüşlerini almamın önemli olduğunu düşünüyorum.

Görüşmemize geçmeden önce görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim bileceğimi belirtmek isterim. Diğer öğretmenler ve de yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaktır. Bunun yanısıra isminiz kesinlikle saklı tutulacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru ya da belirtmek istediğiniz bir düşünceniz var mı?

Konuşmalarımızın kaydedilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri söylebiliriz.

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmemizin yaklaşık yarım saat süreceğini belirtmek istiyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: (a) Erkek (b) Kadın (c) Belirtmek istemiyorum.

2. Meslekteki yılınız: (a) 1-5 yıl (b) 6-10 yıl (c) 11-15 yıl (d) 16-20 yıl (e)
21+ yıl

3. Yaptığınız görev: (a) Sınıf Öğretmeni (b) Branş Öğretmeni

4. Okulunuzun bulunduğu bölge: (a) Kentsel (b) Kırsal

SORULAR

1- İlkokullarda halen uygulanmakta olan eğitim/öğretim programlarımızın planlanma aşamasında size göre hangi kaynaklardan (konular, toplum, öğrenciler) faydalanılmıştır? Hangi kaynak daha baskındır?

2- Programın dokuz ögesine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Niçin?

-Hedef

-içerik

-Öğrenme-öğretme süreci (Öğrenim etkinlikleri)

-Değerlendirme

-Öğretim Stratejileri

-Öğrenme materyalleri/kaynakları, olanakları

-zaman

-mekan

-gruplama

3- Programın daha etkili olabilmesi için neler önerirsiniz?

(Hedefler, içerik, öğretim etkinlikleri, değerlendirme, zaman, mekan, gruplama, öğretim stratejileri..vb.)

EK B: Veri Toplama Aracı

Öğretim Programlarının Öğelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi

Değerli öğretmen arkadaşım,

bu anket, halen uygulanmakta olan ilkokul 1-5. Sınıf öğretim programlarının öğelerine ilişkin görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Bu konuda içten görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır. Araştırma esnasında elde edilen kişisel ve mesleki bilgiler Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünde halen devam etmekte olduğum yüksek lisans tezim için kullanılacaktır. Sorularınız için bana ve/veya danışmanlarıma her an ulaşabilirsiniz. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. Hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız ve tamamen gerçeği yansıtmanız rica olunmaktadır. Değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Yrd. Doç. Dr. Canan Perkan Zeki

Yusuf SERTEL

Doç. Dr. Hüseyin Yaratan

Doğu Akdeniz Üniversitesi –

Doğu Akdeniz Üniversitesi –

Eğitim Fakültesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Bilimleri Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Tez Danışmanları

İletişim: yusufsertel@hotmail.com

İletişim: canan.perkan@emu.edu.tr

[Telefon: 0548 884 55 50](tel:05488845550)

huseyin.yaratan@emu.edu.tr

I.KISIM: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: (a) Erkek (b) Kadın (c) Belirtmek istemiyorum.
2. Meslekteki yılınız: (a) 1-5 yıl(b) 6-10 yıl(c) 11-15 yıl(d) 16-20 yıl(e) 21+ yıl
3. Yaptığınız görev: (a) Sınıf Öğretmeni (b) Branş Öğretmeni
4. Okulunuzun bulunduğu bölge: (a) Kent (b) Kırsal

II.Kısım: Bu bölümde siz değerli öğretmenlerin halen kullanılmakta olan öğretim programlarının varolan durumuna ilişkin görüşleri alınmak istenmektedir. Aşağıdaki tabloda varolan durumu size göre en iyi ifade edecek, en uygun seçeneği belirleyerek her madde için optik cevap kağıdına işaretleyiniz.

	Halen uygulanmakta olan öğretim programlarının varolan durumlarına ilişkin görüşleriniz.	Tamamen	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılım
H1 K	Hedefler program uzmanları tarafından belirlenmektedir.	a	b	c	d	e
H2 K	Hedefler ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.	a	b	c	d	e
H3 K	Hedefler öğrenilecek konu ile ilişkili olarak hedeflenen davranışı içermektedir.	a	b	c	d	e
H4 K	Hedefler bilişsel alanı kapsamaktadır.	a	b	c	d	e
H5 K	Hedefler alt düzey bilişsel davranışları (bilgi, kavrama, uygulama) geliştirecek şekildedir.	a	b	c	d	e
H6 T	Hedefler öğrenciler ve öğretmenlerin ortak çabalarıyla geliştirilmektedir.	a	b	c	d	e
H7 T	Hedefler süreç odaklıdır.	a	b	c	d	e
H8 T	Hedefler sürece göre değişmektedir.	a	b	c	d	e
H9 Ö	Hedefler öğrenciler tarafından belirlenmektedir.	a	b	c	d	e

H1 0Ö	Hedefler öğrenci isteklerine göre şekillendirilmektedir.	a	b	c	d	e
H1 1Ö	Amaçların geliştirilmesinde öğretmen rehber rolündedir.	a	b	c	d	e
İ1K	Konular program uzmanı tarafından seçilmektedir.	a	b	c	d	e
İ2K	Konular derslerden önce belirlenmiştir.	a	b	c	d	e
İ3K	Konuların kapsamı önceden belirlenmiştir.	a	b	c	d	e
İ4K	Konular belirli bir sıraya göre dizilmiştir.	a	b	c	d	e
İ5T	Konular toplumsal kaynaklardan elde edilmektedir.	a	b	c	d	e
İ6T	Konular insanlığın/toplumun başlıca problemlerinden seçilmektedir.	a	b	c	d	e
İ7T	Konular öğrencilere problem çözme becerileri kazandıracak niteliktedir.	a	b	c	d	e
İ8T	Konular öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yöneliktir.	a	b	c	d	e
İ9T	Konular öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	a	b	c	d	e
İ10 T	Konular öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	a	b	c	d	e
İ11 T	Konular öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçilmektedir.	a	b	c	d	e
İ12 T	Konular öğrenciler için anlamlı olacak şekilde düzenlenmektedir.	a	b	c	d	e
İ13 T	Konular öğrencilerin güncel hayatlarından seçilmektedir.	a	b	c	d	e
İ14 Ö	Konular öğrenciler tarafından düzenlenmektedir.	a	b	c	d	e
İ15	Konular öğrenciler tarafından seçilmektedir.	a	b	c	d	e

Ö						
İ16 Ö	Konular öğrencilerin etkin katılımlarını sağlayacak niteliktedir.	a	b	c	d	e
İ17 Ö	Konuların kapsamını öğrenciler belirlemektedir.	a	b	c	d	e
İ18 Ö	Konuların sırası esnekler.	a	b	c	d	e
M1 K	Öğretim materyallerinin görevi içeriğın öğrencilere aktarılmasını sağlamaktır.	a	b	c	d	e
M2 K	Yazılı materyal en çok kullanılan öğretim materyalidir.	a	b	c	d	e
M3 K	Kitaplardaki konu sırası işleniş sırasına göreler.	a	b	c	d	e
M4 K	Materyal program uzmanı tarafından seçilmektedir.	a	b	c	d	e
M5 T	Orijinal dökümanlar tercih edilmektedir.	a	b	c	d	e
M6 T	Materyaller öğrencilerin günlük hayatlarından seçilmektedir.	a	b	c	d	e
M7 T	Öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak herşey materyal olarak kullanılmaktadır.	a	b	c	d	e
M8 Ö	Öğrenme materyalleri öğrencilerin kendi bilişsel yapılarını oluşturabilecekleri şekildedir.	a	b	c	d	e
M9 Ö	Öğrencilerin kendi bilişsel yapılarını oluşturmalarını engelleyecek materyaller kullanılmaz. (örnek:ders kitabı)	a	b	c	d	e

M1 0Ö	Önceden belirlenmiş bir materyal söz konusu değildir.	a	b	c	d	e
OE 1K	Öğrenim etkinlikleri içeriğin öğrenilmesi üzerine odaklanmaktadır.	a	b	c	d	e
ÖE 2K	Öğrenim etkinlikleri öğretmen tarafından önceden planlanmaktadır.	a	b	c	d	e
ÖE 3T	Öğrenim etkinlikleri öğretmenler ve öğrencilerin birlikte çalışmasıyla hazırlanmaktadır.	a	b	c	d	e
ÖE 4T	Öğrenim etkinlikleri öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesi için düzenlenir.	a	b	c	d	e
ÖE 5Ö	Öğrenim etkinlikleri öğrenciler tarafından seçilmektedir.	a	b	c	d	e
ÖE 6Ö	Öğrenim etkinlikleri öğrenciler tarafından planlanmaktadır.	a	b	c	d	e
D1 K	Değerlendirme işlemlerinde sayısal ölçmeye önem verilmektedir.	a	b	c	d	e
D2 K	Değerlendirme işlemleri konular tamamlandığı zaman yapılmaktadır.	a	b	c	d	e
D3 K	Değerlendirme işlemleri sonuç (Not) odaklıdır.	a	b	c	d	e
D4 K	Değerlendirme işlemlerinde geleneksel yöntemler (çoktan seçmeli, kısa cevaplı vb.) kullanılmaktadır.	a	b	c	d	e
D5 T	Değerlendirme işlemleri öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaptıkları çalışmalarla gerçekleşmektedir.	a	b	c	d	e
D6	Değerlendirme işlemleri üzerinde çalışılan problemlerle ilgili çözüm sürecini temel almaktadır.	a	b	c	d	e

T						
D7 T	Değerlendirme süreci öğrenim etkinliklerinde yapılan çalışmaları esas almaktadır.	a	b	c	d	e
D8 T	Değerlendirme işlemleri öğretmen ve öğrencinin birlikte yaptıkları çalışmalarla gerçekleşmektedir.	a	b	c	d	e
D9 Ö	Değerlendirme işlemleri öğrenciler tarafından planlanmaktadır.	a	b	c	d	e
D1 0Ö	Değerlendirme işlemleri öğrencilerin belirleyeceği şekillerde yapılmaktadır.	a	b	c	d	e
D1 1Ö	Değerlendirme işlemlerinde her öğrenci kendi başarı kriterini belirlemektedir.	a	b	c	d	e
D1 2Ö	Değerlendirme yapılıp yapılmaması öğrencinin tercihinin bırakılmıştır.	a	b	c	d	e
OS 1K	Öğretmen kendi bilgilerini öğrencilere aktarmaktadır.	a	b	c	d	e
OS 2K	Öğretmen bilgiyi öğrencilere kitaptan aynen öğretmektedir.	a	b	c	d	e
OS 3T	Öğretim stratejileri öğrencileri araştırmaya yönlendirecek şekildedir.	a	b	c	d	e
OS 4T	Öğretmen öğrenim sürecinin imkan sağlayıcısıdır.	a	b	c	d	e
OS Ö5	Belirlenmiş herhangi bir öğretim stratejisi yoktur.	a	b	c	d	e
OS 6Ö	Öğretmen öğrencinin öğrenmek istediği fakat kendisinin bilmediği konuları öğrencilerle birlikte öğrenmektedir.	a	b	c	d	e

G1 K	Öğretim bütün sınıfa aynı anda yapılır.	a	b	c	d	e
G2 K	Öğrenim etkinliklerinde aynı seviyede olan öğrenciler aynı grupta yer almaktadır.	a	b	c	d	e
G3 K	Grup oluşumunda öğretmen kendi teşhislerine dayanarak grupları oluşturmaktadır.	a	b	c	d	e
G4 Ö	Öğrenme gruplarını öğrenciler kendi isteklerine göre oluşturmaktadır.	a	b	c	d	e
G5 T	Öğrenim etkinliklerinde küçük grup çalışmaları kullanılmaktadır.	a	b	c	d	e
G6 T	Grup düzeylerinin ortalaması eşit olacak şekilde farklı düzeylerde öğrencilerden oluşan küçük gruplar oluşturularak etkinlikler yapılmaktadır.	a	b	c	d	e
G7 Ö	Oluşturulmuş gruplar öğrencilerin isteklerine göre dağılabilmektedir.	a	b	c	d	e
G8 Ö	Öğrenciler herhangi bir gruptan diğerine istedikleri an geçebilmektedirler.	a	b	c	d	e
G9 Ö	Gruplar öğrenci ihtiyaçlarına göre oluşturulmaktadır.	a	b	c	d	e
G1 0Ö	Ortak ilgileri olan öğrenciler gruplarını kendileri oluşturur.	a	b	c	d	e
Z1 K	Ders saatleri 40 dk'lık sürelerle ayrılmıştır.	a	b	c	d	e
Z2 K	Dersler içindeki her konunun ne kadar sürede tamamlanacağı belirlenmiştir.	a	b	c	d	e
Z3	Öğrenmeye ayrılan zamanın okul dışında devam etmesi için ödev verilmektedir.	a	b	c	d	e

K						
Z4 T	Öğrenciler çalışmalarının gerektirdiği kadar zaman kullanmaktadırlar.	a	b	c	d	e
Z5 T	Program öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilecekleri zamanı vermektedir.	a	b	c	d	e
Z6 T	Program öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarına ulaşabilecekleri zamanı vermektedir.	a	b	c	d	e
Z7 Ö	Program öğrencilerin akranlarıyla işbirliği içinde öğrenmelerine zaman vermektedir.	a	b	c	d	e
Z8 Ö	Öğrenme öğrencilerin istedikleri herhangi bir zaman gerçekleşebilmektedir.	a	b	c	d	e
Z9 Ö	Öğrenim zamanı hiçbir şekilde planlanmış değildir.	a	b	c	d	e
M1 K	Öğrenme mekanı olarak sınıf kullanılmaktadır.	a	b	c	d	e
M2 K	Öğrenme mekanı önceden belirlenmiştir.	a	b	c	d	e
M3 K	Öğrenme mekanı olarak okul içerisindeki özel sınıflar (laboratuvar, kütüphane vs.) kullanılmaktadır.	a	b	c	d	e
M4 T	Üzerinde çalışılan problem/konu ile ilgili her yer öğrenme mekanı olarak kullanılmaktadır.	a	b	c	d	e
M5 T	Okul/sınıf öğrencilerin bilgiye erişebilecekleri şekilde düzenlenmiştir.	a	b	c	d	e
M6 T	Okul/sınıf alanları öğrencilerin işbirliği içinde çalışabilecekleri şekilde düzenlenmiştir.	a	b	c	d	e

M7 T	Okul/sınıf öğrencilerin birbirleriyle etkileşebilecekleri şekilde düzenlenmiştir.	a	b	c	d	e
M8 Ö	Öğrenme öğrencilerin istediği her yerde gerçekleşebilmektedir.	a	b	c	d	e
M9 Ö	Öğrenci istediği her yerde (kantin, kafeterya, bahçe, atölye vs.) çalışabilmektedir.	a	b	c	d	e
M1 0Ö	Öğrenci öğrenme için okula gelmek zorunda değildir.	a	b	c	d	e

Anket tamamlanmıştır. Zaman ayırdığınız için teşekkürler.

EK C: Araştırmada Yer Alan Okullar

Araştırmada Yer Alan Okullar Listesi

No.	Okulun Adı	Araştırmada Yer Alan Öğretmen Sayısı
1	Çağlayan Cumhuriyet İlkokulu	5
2	Şehit Doğan Ahmet İlkokulu	6
3	Balıkesir-Meriç İlkokulu	3
4	Cihangir-Düzova İlkokulu	3
5	Değirmenlik İlkokulu	7
6	Hamitköy Dr. Fazıl Küçük İlkokulu	6
7	Alasya İlkokulu	7
8	Canbulat İlkokulu	3
9	Gazi İlkokulu	5
10	Karakol İlkokulu	7
11	Polatpaşa İlkokulu	7
12	Şehit Hüseyin Akil İlkokulu	2
13	Şehit Mustafa Kurtuluş İlkokulu	6
14	Şehit Osman Ahmet İlkokulu	11
15	Şehit Zeki Salih İlkokulu	6
16	Akdoğan Dr. Fazıl Küçük İlkokulu	9
17	Akova-Yıldırım İlkokulu	1
18	Alaniçi İlkokulu	4
19	Beyarmudu İlkokulu	1
20	Çayönü İncirli İlkokulu	2

21	Dörtyol İlkokulu	2
22	Eşref Bitlis İlkokulu	11
23	Güvercinlik İlkokulu	5
24	İnönü İlkokulu	2
25	Mormenekşe İlkokulu	3
26	Serdarlı İlkokulu	3
27	Türkmenköy İlkokulu	2
28	Ulukışla İlkokulu	3
29	Vadili İlkokulu	4
30	Yeniboğaziçi İlkokulu	2
31	Şehit Hasan Cafer İlkokulu	5
32	Çatalköy İlkokulu	8
33	Esentepe İlkokulu	4
34	Karaoğlanoğlu İlkokulu	3
35	Kurtuluş İlkokulu	5
36	Özgürlük İlkokulu	4
37	Aydıncıköy İlkokulu	4
38	Fikri Karayel İlkokulu	6
39	Doğancı İlkokulu	3
40	Lefke İstiklal İlkokulu	5
41	Serhatköy İlkokulu	3
42	Yedidalga İlkokulu	6
43	Yeşilyurt İlkokulu	4
44	Zümrütköy İlkokulu	4

45	Şehit İlker Karter İlkokulu	13
46	Büyükkonuk İlkokulu	1
47	Çayırova İlkokulu	5
48	Dipkarpaz İlkokulu	4
49	Mehmetçik İlkokulu	3
50	Yeşilköy Menteş Zorba İlkokulu	1
51	Yedikonuk İlkokulu	3
52	Yenierenköy İlkokulu	4
53	Ziyamet İlkokulu	9
	TOPLAM	250

EK D: İZİN BELGESİ