

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN YENİ
İLKÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ

Yüksek Lisans Tezi

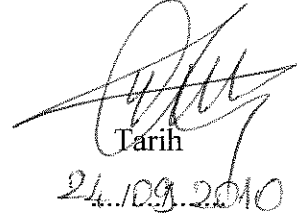
Hazırlayan
Yasemin ÇELİK ŞEN

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

Çanakkale-2010

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Düşünceleri**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



Tarih
24.10.2010

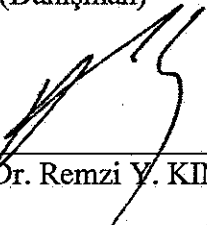
Yasemin ÇELİK ŞEN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Yasemin ÇELİK ŞEN'e ait "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Düşünceleri" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.


Başkan

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN
(Danışman)

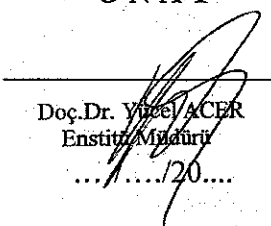

Üye Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL


Üye Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Tez No: 385301

Tez Savunma Tarihi : 24.09.2010

ONAY


Doç. Dr. Yücel ACER
Enstitü Müdürü

...../20.....

İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ

ÖZET

Bu araştırma, İlköğretim I. Kademedeki görev yapan öğretmenlerin 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı ve bu programın temel aldığı yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak görüşülen kişilerin deneyimlerinden yararlanarak amaçtan sapmadan farklı düşünceleri keşfetmek amaçlandığından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Böylelikle araştırma esnasında araştırılan konunun yanında başka konular hakkında da araştırmacının sorular sormasına ve bilgi sahibi olmasına olanak sağlanmıştır.

2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 31 sınıf öğretmeni oluşturulmuştur. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden Strauss ve Corbin’in yaklaşımı olan gömülü teori yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın analiz safhasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde her soruya vermiş oldukları cevaplar satır satır okunup incelenerek araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen ifadelerin altları çizilmiş ve bir kelime veya kelime grubuyla kodlanmıştır. Böylelikle, kodlanan bir veri aynı özelliklere sahip olan başka bir veri ile aynı kod almıştır. Böylelikle, analiz sonrasında verilerden elde edilen kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

Araştırmada görüşmeler sonucu elde edilen bulguların analizi sonucunda “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım üzerine düşünceleri”, “yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler”, “yeni ilköğretim programının uygulanması sırasında karşılaşılan zorluklar” olmak üzere üç ana kategori oluşmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı kavram olarak tanımlayamadıkları ancak, deneyimlerinden ve derslerde kullandıkları yöntemlerden yola çıkarak açıkladıkları görülmüştür.

Araştırma bulguları dikkate alındığında, öğretmenlere, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili detaylı bilgi edinmeleri ve böylelikle yeni ilköğretim programını etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için, hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: yapılandırmacı yaklaşım, ilköğretim programı, öğrenme-öğretme süreci.

TEACHERS' VIEWS OF PRIMARY CURRICULUM

ABSTRACT

This research aims to understand the opinions of the primary school teachers' about primary curriculum in which constructivist approach was considered as a basis.

In this research, survey model was used. Semi-structured interview technique is used in order to gather the data. 31 primary teachers who work various primary schools in Istanbul in the 2008–2009 academic year involved in this research. In order to analyze the data, Strauss and Corbin's (1998) grounded theory methodology was administered. During the analysis, teachers' responses to the interview questions were scanned throughly, the points that suited to the aim of research were underlined and were encoded with a word or a phrase. As a result an encoded data that has similar qualities with other data has taken the same code with them and thus, the categories were discovered. The relations between the concepts and categories were also explained.

As a result of analysis, three main category were formed. These are: "teachers' views of constructivist approach", "changes that primary curriculum brought", "difficulties of implementing primary curriculum". The data analysis revealed that although the teachers could not explain the term 'constructivist approach' theoretically, they explained through their experiences. The research suggests that teachers need to have in service education in order them to gain a detailed information about constructivist approach that primary curriculum considers.

KEY WORDS: constructivist approach, primary curriculum, learning-teaching process.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada 2005–2006 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda öğretmenlerin programa ilişkin düşünceleri ortaya konulmuştur.

İlk olarak araştırmanın her aşamasını birlikte yürüttüğümüz, hiçbir şekilde yardımını esirgemeyen ve sınırsız bir sabır sergileyen hocam ve saygı değer danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Şahin TAŞKIN' a sonsuz teşekkür ederim. Araştırmamın iyi olması için görüşlerini bildiren saygıdeğer hocalarım Sayın Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ'e teşekkür ederim. Doğumumdan bu yana yüksek sadakat ve sevgileriyle maddi- manevi her anlamda yanımda olan, bugünlere gelmeme sebep olan canım annem Fatma ÇELİK ve canım babam Remzi ÇELİK'e; benim hep moral kaynağım olan ve beni sürekli destekleyen biricik kardeşim Mehmet ÇELİK'e; araştırma süreci boyunca bana sonsuz sevgi ve anlayış gösteren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve beni motive eden sevgili eşim Ferit ŞEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm bu emeklerin, sabrın, çabanın ve ulaşılan sonucun yararlı olması umuduyla...

Yasemin ÇELİK ŞEN

Çanakkale, 2010

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR.....	vii
TABLO ve ŞEKİLLER CETVELİ.....	viii
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Yapılandırmacı Yaklaşım.....	1
1.2.Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Farklı Bakış Açıları	4
1.2.1.Radikal Yapılandırmacılık.....	4
1.2.2.Sosyal Yapılandırmacılık.....	5
1.2.3. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	6
1.3. Türkiye’de Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanması.....	8
1.4. Araştırmanın Amacı.....	11
1.5. Araştırmanın Önemi.....	11
2.YÖNTEM.....	13
2.1. Araştırma Modeli.....	13
2.2. Örneklem.....	15
2.3. Verilerin Toplanması.....	16
2.4. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	17
2.5. Verilerin Analizi.....	18

3. BULGULAR VE YORUMLAR.....	19
3.1. Açık Kodlama.....	19
3.1.1.Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Üzerine Düşünceleri.....	20
3.1.2. Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler.....	31
3.1.3. Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar.....	54
3.2. Eksensel Kodlama.....	65
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
4.1. Sonuçlar.....	68
4.2. Öneriler.....	75
KAYNAKLAR.....	77
EKLER.....	89

EK1 : Araştırma izni

EK2 :Veri Toplama Aracı (Görüşme Formu)

EK3 : 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı Sayfası

EK4 : Görüşme Örnekleri

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

İÖO : İlköğretim Okulu

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

TABLO ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. Görüşme Yapılan Okullar

Tablo 2. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Üzerine Düşünceleri

Tablo 3. Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler

Tablo 4. Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar

Tablo 5. Eksensel Kodlama

1. GİRİŞ

Bu bölümde, yapılandırmacı yaklaşım kavramı tanımlanarak, yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl oluştuğunu açıklayan üç farklı yaklaşımdan bahsedilmektedir. Ayrıca, Türkiye’de yeni ilköğretim programı kapsamında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması üzerine bilgi verilmektedir.

1.1.Yapılandırmacı Yaklaşım

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşım tanımlanarak; farklı araştırmacıların yapılandırmacı yaklaşım üzerine görüşleri açıklanmaktadır.

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yüzyılda insanları bilgiyi kendi kendilerine yapılandırırırlarsa onu daha iyi anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico’nun çalışmalarına kadar uzanır (Özden 2005: 55–56). Daha sonra, Kant bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Buna göre, öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgileri ile ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile bağlantı kurarak kendisi oluşturur. Piaget, Vygotsky, Glasersfeld gibi birçok araştırmacı bilginin yapılandırılarak edinildiğini belirtmişlerdir. Hein (1991) yapılandırmacı yaklaşımın bilginin doğasını açıkladığını belirterek bu yaklaşımı; öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırması olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşıma göre birey, öğrendiği sürede bireysel ve sosyal olarak anlam oluşturmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin konu ya da ders değil kendi öğrenmesi üzerine düşünen birey üzerinde yoğunlaşmaları gerektiğini ve öğrenenlerin deneyimlerine vermiş oldukları anlamlardan bağımsız bir bilgi olmadığını belirtmektedir Bununla beraber, yapılandırmacı yaklaşımın ne olduğuna ve ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk önemli girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır.

Dewey’e göre (2004, Aktaran: Arslan 2007) bilgi ve fikir, öğrenenin kendisi için anlamlı ve önemli olan deneyimler çıkardığı durumlardan doğar. Dewey (Aktaran: Bender 2005: 15) çocuğun biyolojik yapısına önem vererek onu dışarıdan zorlamadan kendi

kendisini eğitmesine olanak tanıyacak bir eğitim modeli geliştirilmesini önermiş ve çocuğun yetişmesinde dış etmenlerden çok kişilik özelliklerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu durum, yapılandırmacı yaklaşım kapsamında önerilen, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini ve her bireyin farklı öğrenme şekillerinin olduğu düşüncesini desteklemektedir. Gipps (1994), öğrenmede bireysel yeteneklerin, tecrübelerin, fikirlerin önemini belirterek, öğrenmede bireysel farklılıkların olduğunu söylemiştir. Buna paralel olarak, Yaşar (1998) yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını uygun öğrenme seçenekleri sunduğunu ve her öğrencinin kendine uygun öğrenmeyi seçtiğini belirtmiştir. Her öğrenen geçmiş bilgi ve yaşantısına dayanarak kendi anlamını oluşturmakta ve bir kavrama farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme hedefleri kesin olarak saptanamaz, bunun yerine öğrenenlerin ulaşması beklenen genel hedefler biçiminde belirtilir (Koç & Demirel 2004: 178).

Piaget yapılandırmacı yaklaşımı bilişsel kurama dayandırır ve eğitimde çocuğun bilişsel gelişim basamaklarının önemli olduğunu belirtir (Arslan 2007). Piaget'in yapılandırmacı yaklaşım ve bilişsel gelişim basamakları ile ilgili detaylı bilgi aşağıda verilmiştir. Piaget'in açıklamalarına paralel olarak Crowther (1997), yeni bilginin önceki bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra özümsemediğini belirtir. Böylelikle; önceden var olan bilgilerin kapsam ve niteliklerini değiştirir ve yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranır. Bununla beraber, kişilerin önceki bilgileri aynı olmadığından yeni bilgiler kişiler tarafından farklı farklı özümsemitir. Muijs ve Reynolds (2005) ise yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin anlamı yapılandırmak için çalıştıklarını bu sebeple öğretmenlerin öğrencilere anlamı yapılandırmalarına izin veren büyük fikirler ve keşifler etrafında öğrenme aktiviteleri hazırlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Hanley (1994) ise bir konu ya da kavramla ilgili soru, problem, küçük grup tartışmaları, öğretmen rehberliği ve grup içindeki bireylerin fikirlerini açıklamalarının yapılandırmacı bir eğitim ortamının gerekliliklerinden olduğunu söylemektedir. Bireylerin öğrenmeleri farklı farklı olduğundan yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamları da öğrencilerin özerkliğini cesaretlendiren, öğrenme isteğini artıran kendi bakış açılarının oluşmasını sağlayan, esnek ve özgür bir yerdir. Öğrenme süreci, bunların nasıl yansıtıldığıyla ilişkilidir. Bu etkinlikler, biliş üstü becerilerin kullanılmasını gerektirir (Deryakulu 2001). Bu açıklamalar

incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için öğrenenin aktif olması gerektiği anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak, birçok araştırmacının yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin oluşmasında öğrenenin aktif katılımının gerektiğini vurguladığı görülmektedir (Hein 1991; Jones 2002; Muijs & Reynolds 2005).

Şaşan (2002) ve Koç (2006) yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamının demokratik bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtir. Buna göre öğrenen, sınıf ortamında kendi günlük yaşam problemlerini çözerek yaşam boyu kullanacağı bilgiyi oluşturur. Bu durumu sağlamak için hazırlanan sınıf ortamının öğrenmeye motive etme özelliği olmalı ve öğrenenin konuyu ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Bu düzenlemenin nasıl olacağını da öğretmen ve öğrenci birlikte karar verirler (Şaşan 2002). Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ortamı bilgilerin aktarıldığı yer değil aksine sorgulama ve araştırma yapılan düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştiği bir yerdir (Senger 2007). Buna bağlı olarak, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğretmen daha çok düzenleyicilik ve danışmanlık rollerini (ERG 2005). Öğretmen bu rollerini, sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturup, öğrenciyi bu ortamın etkin bir üyesi yaparak yerine getirmeye çalışır (Yaşar 1998).

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, bu yaklaşımda bilginin pasif olarak değil bilgiyi öğrenen kişi tarafından aktif olarak oluşturulduğunun vurgulandığı anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencinin ön plana alındığını göstermektedir. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda bireylerin kendi öğrenme ortamlarını hazırlayabilmeleri, kendi bilgi ve deneyimlerini kullanmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Bu açıklamalardan hareketle, öğretmenlerin bilgi dağıtmaktan çok sınıf ortamını düzenleme ve danışmanlık yapma gibi rolleri üstlendiği anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen; öğrenenlerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onlara uygun öğrenme seçenekleri sunar. Öğrencilerin eğitim ortamında rahat olmalarını sağlar ve öğrencilere yanlışlarını söylemez, kendilerinin bulup düzeltmesini sağlar. Ölçme değerlendirmede süreç ve sonucu birlikte değerlendirir (Özden 2003: 72–73).

1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Farklı Bakış Açıları

Yapılandırmacı yaklaşım, nesnel felsefenin ürünü olarak davranışçı yaklaşımın ve onun getirdiği eğitim anlayışına karşı olarak doğmuştur. Yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklar, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel eğitim programlarının değişikliğe uğramasına neden olmuştur (Koç & Demirel 2004). Bu sebeple, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin üç temel bakış açısı oluşmuştur. Bunlar radikal yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve bilişsel yapılandırmacılık olmak üzere üç ayrılmaktadır. Jean Piaget ve J.S. Bruner bilişsel yapılandırmacılığın, L.S. Vygotsky sosyal yapılandırmacılığın ve Von Glasersfeld radikal yapılandırmacılığın önde gelen savunucuları olarak kabul edilmektedir (Akınoğlu 2005: 37). Aşağıda, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin farklı bakış açıları açıklanmaktadır:

1.2.1. Radikal Yapılandırmacılık

Bu başlık altında öğrenmede radikal yapılandırmacılık kavramı tanımlanarak öğrenmenin bu bakış açısı kapsamında nasıl oluştuğuna ilişkin bilgi verilecektir.

Radikal yapılandırmacılık, bilginin pasif olarak toplanmadığını birey tarafından aktif olarak oluşturulduğu görüşünü benimsemektedir (Steffe & Gale 1995). Buna göre, bilgi keşfedilmez, bireyler tarafından oluşturulur. Dolayısıyla bilginin referansı dış dünya değil bireyin yaşantıdır (Steffe & Gale 1995). Radikal yapılandırmacılığın en önemli savunucusu Von Glasersfeld'dir (Glasersfeld 1995). Von Glasersfeld radikal yapılandırmacılığa göre bilgi nasıl tanımlanırsa tanımlansın bilginin kişilerin zihninde var olduğunu ve kişinin kendi deneyimlerine bağlı olarak öğrendiklerini ve kişisel deneyimlerin öğrenmede çok önemli olduğunu belirtir (Von Glasersfeld 1995). Bununla beraber, öğrencilerin belirli bir bilgiye ve geçmiş deneyime sahip olduğunu belirterek; bu bilgi ve deneyimlerin öğrencilerin kendi bilişsel yapılarını bir süzgeç olarak kullanmalarına olanak sağladığını ifade eder. Buna bağlı olarak, öğrenciler sadece bildiklerinden yola çıkarak yeni bir şeyler öğrenebilirler. Bununla birlikte, Zembat (2007) bu yaklaşıma göre, anlatılan konuda hiç deneyimi olmayan öğrencilerin çok az kazanım elde ettiklerini fakat, konuya hakim olan, ön bilgisi bulunan öğrencilerin ise daha çok verim elde ettiklerini belirtir. Ayrıca, Glasersfeld (2001) fikir üretmek için kişinin derinlemesine düşünmesi gerektiğini belirtir. Bu durumda düşünme ya da tepki, duyumsal elemanlar veya akıl oyunlarının yönlendirilmesi ile mümkün olan ilişkilerin farkında olmaya başlar. Radikal

yapılandırmacılığı savunanlara göre öğrenmede, kişinin zihninde var olan bilgilerin ve deneyimlerin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Glaserfeld (2001) yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamlarında öğrencilerin anlama yetilerinin kısıtlı kalabileceği bir durumun ortaya çıkabileceğini öne sürer. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamında hiçbir şeyin doğru ya da yanlış olduğu kesin değildir, öğrencilerin düşünmesi için sadece objektif sorular yönlendirilir. Bu bilgilere dayanarak Glaserfeld yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili öğretmenin görevinin öğrencinin düşünme yetisinin tetiklenmesi için fırsatlar yaratmak ve öğrencinin ilgisini çekmek gibi görevlerinin olduğunu söyler (Glaserfeld 2001 10–11).

Radikal yapılandırmacılıkta bilinç kavramı üzerinde durulur (Ayar 2006). Buna göre dünyayı anlamak için bilinçlilik önemlidir ve her insan kendi dünyasını kendi kurduğu için olaylar ve nesnelere karşı objektif bir bakıştan söz edilemez. Bu noktadan hareketle radikal yapılandırmacılığı benimseyenler bilimsel bir topluluk tarafından ortaya konulan bilgi ve gerçekliklerin kabul edilmesinin öğrenmeyi olumsuz etkilediğini, bunun yerine her insanın bağımsız bir biçimde kendi bilgi ve gerçekliğini yapılandırması gerektiğini savunmaktadır (Ayar 2006). Demirel (2008) radikal yapılandırmacılıkta bilgiyi anlamlandıran ve öznel gerçeği oluşturma bireyin kendisi olduğunu belirtir. Buna bağlı olarak Açıkgöz (2007), radikal yapılandırmacılığın bireysel olduğunu ve öğrenenin toplumsal yönü ile ilgilenmediğinden dolayı eleştirildiğini bu nedenle radikal yapılandırmacılığa tepki olarak sosyal yapılandırmacılığın ortaya çıktığını ifade etmektedir.

1.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Bu başlık altında sosyal yapılandırmacılık kavramı tanımlanarak öğrenmenin bu bakış açısı kapsamında nasıl oluştuğuna ilişkin bilgi verilecektir.

Sosyal yapılandırmacılık yaklaşımını savunanlar öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerini esas alırlar (Özden 2008). Bilişsel yapılandırmacılığı savunan Piaget'in bireyin öğrenmesini bireysel bir süreç olarak ele almasına rağmen, Vygotsky öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir (Jones 2002).

Vygotsky'e göre öğrenme en iyi şekilde bir bireyin dünyasında yer alan başka kişilerin yardımlarıyla anlaşılabilir (Jones 2002). Buradan hareketle, birey ve diğerleri arasında devam eden karşılıklı etkileşim Vygotsky tarafından Yakınsal Gelişim Alanı

(Zone of Proximal Development-ZPD) kavramı ile açıklanmaktadır. Yakınsal Gelişim Alanı bireyin bilgili bir yetişkin veya daha büyük bir çocuktan yardım aldığı anda ulaştığı zihinsel potansiyel olarak tanımlanabilir (Vygotsky 1978, Aktaran: Jones 2002). Koç ve Demirel (2004) yakınsal gelişim alanını çocuğun kendi başına ulaşabileceği performans ile bir uzmanın rehberliğinde ulaşabileceği performans arasındaki aralık olarak açıklamaktadırlar. Bununla beraber, öğrencilerin kendinden daha başarılı bir öğrenciyle arkadaşlık etmesi de onun daha ileriye gitmesine olanak sağlayabilir. Buna bağlı olarak sosyal yapılandırıcılığa göre, bireyin zihinsel gelişiminde sosyal çevrenin etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır.

Jones (2002) Vygotsky'nin öğrenmede başkalarının veya sosyal ortamın rolünü vurgulayarak eğitimcilerin öğrenmenin bireysel bir süreç olduğunu tekrar düşünmelerine neden olduğunu ifade eder. Buna bağlı olarak, sosyal yapılandırıcılıkta çocuk sosyal etkileşim ile kendi öğrenmesini sağlayan sosyal bir varlıktır. Öğrenme sürecinde bir yetişkinin çocuğun öğrenmesinde ona yardım etmesi ve bilgilerini anlamlandırmasına yardımcı olması önemlidir (Gipps 1994). Ayrıca Gipps (1994) sosyal yapılandırıcılıkta, yetişkinlerin çocuğun ilerlemesine yardımcı olabilmeleri için çocuğun içinde bulunduğu durumu iyi bilmeleri ve çocuğu motive etmeleri gerektiğini belirterek öğrenmede çocuğun istekli oluşunun önemli olduğunu belirtmiştir.

Sosyal yapılandırıcılığın etkilerinin en net biçimde görülebileceği yerlerden biri de dersliklerin düzeni ve tasarımıdır (Jones 2002). Bu nedenle sınıf dizaynı ve organizasyonu önemlidir ve öğrenciler arası etkileşim öğrenmede önemli bir yere sahiptir, grup içindeki bireyler birlikte öğrenirler (Arslan 2007).

1.2.3. Bilişsel Yapılandırıcılık

Bu bölümde, bilişsel yapılandırıcılık kavramı tanımlanarak öğrenmenin bu bakış açısı kapsamında nasıl oluştuğuna ilişkin bilgi verilecektir.

Bilişsel yapılandırıcı yaklaşımda başlangıç noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır, bireyin öğrenmesinin önemli bir bölümünü bireyin ön bilgileri oluşturur. Kişi yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır ve kişi yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısının içine özümler (Yaşar 1998). Yeni bilginin özümlemesiyle, yeni bir bilişsel dengeye ulaşılır. Eğer yeni bilgi kişinin var olan bilişsel yapısıyla çelişiyorsa, kişi

yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısının içine özümleyemeyecektir (Cuningham ve Turgut 1996, Aktaran: Yaşar 1998). Bu durumda, kişi bir bilişsel dengesizlik yaşar ve yeni bilgiyi bilişsel yapısına özümseyebilmek için bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalır (Kılıç 2001: 10). Bu düzenlemeyi gerçekleştirirken, yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısına özümленir ve kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır.

Piaget'in teorileri bilişsel yapılandırıcılığın temelini oluşturmaktadır (Özden 2008). Bilişsel yapılandırıcılığa göre öğrenme; bireyin zihninde gerçekleşen bireysel-bilişsel yapılardan etkilenen bir süreçtir ve öğrenmede, özümleme, uyumlu hale getirme ve dengeleme önemli bir rol oynar (Aydın 2007). Bilişsel yapılandırıcılığın gelişmesine katkı sağlayan Piaget, tüm bilginin eyleme bağlı olduğunu ve bir nesne veya olguyu bilmenin onu bir eylem şeması ile birleştirerek kullanmak olduğunu söyler (Smith 1992). Piaget, bilişsel yapılandırıcılıkta bireyin gelişim dönemi basamaklarına göre dört döneme ayrıldığından söz etmektedir. Bunlar; duyuşsal motor dönem (Doğumdan 2 yaşına kadar), işlem öncesi dönem (18 ay-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-14 yaş), soyut işlemler dönemi (14 yaş ve sonrası) olarak isimlendirilirler Pritchard 2005: 23; Bacanlı 2000). Piaget'in bireyin gelişimini dönemlere ayırarak bireyin zihinsel gelişiminin her yaşa göre farklı olduğunu ve çocukların zihinsel seviyelerine göre olmayan bilgileri öğrenemeyeceklerini vurgulamıştır (Ayar 2006). Bilgi mevcut bilgilerle aktif biçimde birleştirildiğinde ve yeniden düzenlendiğinde oluşur (Jones 2002). Bununla beraber, Piaget bilginin yaratılması ve kazanılması için özümleme ve uyma arasında birlik olması gerektiğini vurgular (Nicolopoulou 2004; Çev: Bağlı 2004).

Yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin açıklamalar incelendiğinde, radikal yapılandırıcı yaklaşım bireylerin kendi ön bilgileri doğrultusunda yeni bilgiler öğrenebileceği, yani bir konu hakkında ön bilgi ile öğrenme arasında paralellik olduğu görülmektedir. Sosyal yapılandırıcılıkta ise birey için en iyi öğrenmenin bireyin yanına konan başka bir kişinin yardımıyla olacağı benimsenmektedir. Bu yaklaşımların yanında yapılandırıcı yaklaşım türlerinden üçüncüsü olan bilişsel yapılandırıcı yaklaşımda ise tüm bilginin eyleme bağlı olarak oluştuğu ve gelişimin denge sonucunda oluştuğu görülmektedir. Bu durum, yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin farklı bakış açılarının bulunduğunu bununla beraber üçünün de birbirinden ayrı düşünölemeyeceği ve birbirlerini tamamladıklarını göstermektedir.

1.3. Türkiye’de Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanması

Bu bölümde, yeni ilköğretim programı kapsamında Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması ve Türkiye’deki araştırmacıların bu yaklaşımın uygulanması üzerine bakış açıları yer almaktadır.

Dünyadaki birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi, ülkemiz de son yıllarda hem kendi ekonomik, sosyal ve kültürel değerlerini hem de dünyanın evrensel değerlerini dikkate alarak eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar yapmış ve yeni düzenlemeleri uygulamaya geçirmiştir (Güven 2008; Demirel 2002). Bu düzenlemeler sonucunda, 2005–2006 akademik yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni ilköğretim programı uygulamaya konulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ve Matematik programında yapılan bu değişiklik ilk olarak 1–5. sınıf programlarında aynı düşünce ve yaklaşımla yapılmış önemli bir program geliştirme çalışmasıdır (Altun 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımın son yıllarda ilgi görmesi pek çok nedene dayanmaktadır. Eğitimin yeni hedefi; bilgiyi nasıl kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan, yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan insan modeli yaratmaktır ve bu hedefe ulaşmada yapılandırmacı yaklaşım önemli bir rol oynamaktadır (Abbott 1999, Aktaran: Şaşan 2002: 2). Yeni ilköğretim programında yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak öğrenciyi daha fazla merkeze alan, geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler önerilmiştir (ERG 2005). Ülkemizde günümüz eğitim sisteminde, kalabalık sınıflardan, yurt içindeki okul sayısı ve yapılan eğitim niteliğinin dengesiz dağılımına kadar birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunlardan doğrudan öğretme-öğrenme süreciyle ilgili olanlar gereksiz bilgi aktarımı çabası, eksik bilgi, zayıf transfer, bilginin kalıcı ve anlamlı olmaması, öğretim programlarının yoğun olması, öğrenme ortamlarının niteliğinin yetersizliği, kaynak ve materyal yetersizliği öğretmen, öğrencilerden ve diğer insanlardan çıkan sorunlar ve uygun öğretim yaklaşımlarının kullanılmaması olarak özetlenebilir (Akgün 2004). Eğitim tüm dünyada değişim içindedir (Yıldırım & Dönmez 2008: 665). Bu nedenle davranışçı yöntemden kurtulup bir an önce çağa ayak uydurmak yukarıdaki belirtilen aksaklıkların ortadan kalkmasını kolaylaştıracaktır.

Yeni ilköğretim programından önceki öğretim programları ve bu programlara ait uygulamalar incelendiğinde öğretim işini öğretmenin yaptığı, öğrencilerin ise bilgiyi yalnızca alan konumunda bulunduğu görülmektedir. Geleneksel yaklaşımın aksine yapılandırmacı yaklaşımda; bilginin transferi, yeniden yapılandırılması ayrıca öğrenilmiş bir bilginin yeni öğrenmelere uyarlanması ve bilgiye derinden nüfus edebilme önemlidir (Demirel 2007). 2005–2006 akademik yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte öğrencinin öğretim sürecinin merkezine alındığı, yani öğrencinin sınıfta pasif alıcı konumundan bilgiyi kendi yapılandıran konumuna getirildiği görülmektedir.

Yeni ilköğretim programı kapsamında, bu yaklaşımın esas alınmasıyla öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenci ve öğretmenin rollerinde birtakım değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller verilmiştir (ERG 2005: 40). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler; kendini yenileyebilen, açık fikirli, bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğretirken öğrenen bir role sahiptir (Selley 1999). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı ortamlarda öğretmen bilgi aktaran değil, öğrencilere yardım eden biri konumundadır (Deryakulu 2001). Bazı araştırmacılar (Asan & Güneş 2000; Şaşan 2002) da öğretmenin yol gösterici rolünün yanında öğrencinin rolünün kendi öğrenmelerini oluşturmak ve bilgiyi araştırarak, keşfederek, yorumlayarak yapılandırmak olduğunu belirtirler. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bilginin yapısı öğrenen tarafından oluşturulmakta ve bu süreçte ön bilgiler önem taşımaktadır. Anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür (Açıkgöz 2003). Akgün ve Hoşgörür (2002) yapılandırmacı yaklaşımı uygulayacak olan öğretmenlerin öğrencileri gerekli yerlere, birincil kaynaklara yönlendirmeleri için konu alanlarına hakim olmaları, alanlarındaki gelişme ve yönelimleri çok iyi bilmeleri gerektiğinden bahseder ve aksi takdirde öğrencilere kılavuzluk etmede sorunlar yaşanacağını belirtir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğretmenin görevi öğrenmeyi düzenleyerek içeriği sürece uygun biçimde yerleştirmektir (Demirel 2007).

Yeni ilköğretim programı kapsamında, öğrenci öğrenme-öğretme sürecinde merkeze alınmıştır (Deryakulu 2001; Kılıç 2001). Buna paralel olarak, Yaşar (1998) yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamında öğrencilerin geleneksel eğitim ortamlarındaki gibi edilgen olmayıp, tersine daha etkin olduğunu ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlendiğini ifade etmektedir. Şaşan (2002) yapılandırmacı öğrenme

yaklaşımına göre sınıf, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrenmenin öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların yapıldığı, düşünme, öğrenme ve sorun çözme becerilerinin geliştirildiği bir yer olduğunu belirtir. Yapılandırmacı yaklaşım incelendiğinde, eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlandığı görülmektedir, böylelikle öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi amaçlanmaktadır (Şaşan 2002; Aydede & Kesercioğlu 2007). Demirel (2007) yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda iş birliğine dayalı bir etkileşim yani grup çalışmasının ön planda olduğunu belirtir. Bu durumda öğretmenler, sınıftaki öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde kullanabilecekleri zengin bilgi kaynaklarının yanı sıra, birey ya da grup olarak çalışabilecekleri öğrenme ortamı sağlamalıdır (Deryakulu 2001). Bu açıklamalar, öğretmenlerin bilgiyi aktarmak yerine rehberlik ederek bilginin öğrenci tarafından yapılandırmasını ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamayı amaçlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, yeni ilköğretim programında ağırlıklı olarak etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlik temelli öğrenme, herkesin kendi tarzında öğrenmesine olanak veren yöntemler arasında en etkili yöntemlerden biridir (Duartepe & diğerleri 2006). Yeni ilköğretim programı dikkate alındığında, öğrencilerin etkinlikler yardımıyla öğrenmesinin önerildiği görülmektedir (ttkb.meb.gov.tr). Böylelikle, öğrenenler etkinlikler aracılığıyla bilgiyi yapılandırmada her konuya, alana ya da öğrenene göre düzenlenmiş olan farklı etkinliklerde yer alırlar (Şaşan 2002). Bununla birlikte etkinlik temelli öğrenmenin öğrencinin araştırma yapmasına, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla aktarabilmesine olanak sağladığı söylenebilir.

Yeni ilköğretim programı kapsamında ölçme-değerlendirme konusunda bir takım değişiklikler getirilmiştir. Geleneksel yaklaşımda sonuç değerlendirilirken, yapılandırmacı yaklaşımda süreç ve sonuç birlikte değerlendirilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan ve yürütülen bir süreçtir, öğrencilerin belli yorumları yapıp yapmadığına değil yorumları ne derce formüle edebildiğine bakılarak yapılır (Koç & Demirel 2004). Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme yapılırken üründen çok sürece ağırlık verilir (Demirel 2002). Bu yaklaşım dikkate alındığında, sınıf içi çalışmalar değerlendirilirken öğrenciler bireysel değerlendirildikleri gibi grup olarak da değerlendirilmektedirler. Gruptaki öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirebileceği çeşitli değerlendirme ölçekleri yer

almaktadır. Öğretmen öğrenciyi ve grubu değerlendirebilir. Ayrıca öğrencilerin süreç içerisinde değerlendirilmesini sağlayan ürün dosyaları (portfolyo) yer almaktadır. Bu sebeple, öğrencinin hem kendi kendini değerlendirilmesi, hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme araçları geliştirilmiştir (ERG 2005). Örneğin, ölçme değerlendirme çalışmaları kapsamında ürün dosyalarının hazırlanması gerektiği yeni ilköğretim programı ile vurgulanmış olup; öğrencilerin değerlendirilmesini istedikleri ürünleri bu dosyaya koymaları ve buraya koyacakları ürünü kendilerinin belirleyebileceği belirtilmiştir (MEB 2007). Buna ek olarak, açık uçlu yazılı sınavlar, raporlar, projeler, öğrencinin kendisini değerlendirmesi, tartışmalar, öğretmenin gözlemleri de ölçme-değerlendirme için yapılan uygulamalardır (Kılıç 2001).

Yeni ilköğretim programı ile birlikte programın temel aldığı yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bununla beraber öğrenci-öğretmen rollerinde değişiklikler olmuş ve öğrencinin merkezde olduğu, etkinlik ağırlıklı bir uygulamaya geçilmiştir. Ölçme değerlendirmede ise sadece sonuç değil süreç ve sonucun birlikte değerlendirildiği görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, İlköğretim I. Kademedeki görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ve bu programın temel aldığı yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaca bağlı olarak alt amaçlar aşağıdaki gibidir:

- ✓ Öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşım kavramından ne anladıklarını öğrenmek
- ✓ Öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanması hakkındaki düşüncelerini öğrenmek
- ✓ Öğretmenlerin yeni ilköğretim programını öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için onlara nasıl yardım edilebileceğini öğrenmek

1.5. Araştırmanın Önemi

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişikliklerle birlikte eğitim programlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan ilköğretim programı 2005–2006 akademik yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu programda yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak; araştıran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı ve eleştirel düşünen, problem çözmede yetenekli

olan birey yetiştirmek amaçlanmıştır (Yıldırım & Dönmez 2008; Hoşgörür 2002; Şimşek 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımın temeli daha öncelere dayansa da Türkiye’de yeni bir uygulama olduğu için öğretmenlerin bu yaklaşım hakkındaki düşünceleri ve yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanan etkinliklerin sınıf içinde uygulanması hakkındaki bakış açıları tam anlamıyla bilinmemektedir. Yapılan araştırma ile bu eksikliklerin daha iyi anlaşılması sağlanacaktır. Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkmasının daha sonra yapılacak olan çalışmalar için faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma yeni ilköğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin alınması ve programın uygulamadaki yerinin görülmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bununla beraber, yeni ilköğretim programı öğrenme-öğretme süreci, öğrenci-öğretmen rolleri, ölçme-değerlendirmede olduğu gibi birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Bu araştırma ile öğretmenlerin yeni ilköğretim programının esas aldığı yapılandırmacı yaklaşım kavramından ne anladıklarını öğrenilecek ayrıca, öğretmenlerin yeni ilköğretim programı kapsamında yapılan değişiklikler ve bu programın uygulanması üzerine düşüncelerinin öğrenilerek öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için onlara nasıl yardım edileceğine ilişkin bilgi edinilecektir.

Yeni ilköğretim programı ile öğretmenler davranışçı yaklaşımdan sonra yapılandırmacı yaklaşımla ilk defa karşılaşmışlar ve alışılmışın dışına çıkan bir programı benimsemek durumunda kalmışlardır (kaynakça). Yukarıda da belirtildiği gibi, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde rehber konumundadır ve öğrencinin öğrenmenin merkezinde olduğunu kabul eder. Öğrenme-öğretme sürecini planlayarak yeni durumlara göre değiştirebilir (Brooks & Brooks 1999; Aktaran: Deryakulu 2000: 69–73; Demirel 2001: 134; Duman 1993: 63–64; Tanrıoğen 2005: 267- 268). Yapılan bu araştırma ile yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiği görülmüş olacaktır. Bu sebeple, yeni ilköğretim programı kapsamında etkili öğrenme-öğretme sürecinin sağlanması açısından araştırma bulguları önem taşımaktadır.

Ayrıca, araştırmadan elde edilecek bulguların yeni ilköğretim programının uygulamadaki zorluklarının giderilmesine yönelik gelecekte yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren, örneklem ve veri toplama araçları ile ilgili bilgi verilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook (1959; Aktaran: Karasar 2006: 76) araştırma modelini araştırmanın amacına uygun ve ekonomik bir şekilde verilerin toplanması ve çözümlenmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi olarak açıklamaktadır. Büyüköztürk ve diğerleri (2008: 184) araştırma modelinin araştırmanın sorularını yanıtlamak ya da test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plan olduğunu belirtmektedirler. Araştırma modeli deneme ve tarama modeli olarak ikiye ayrılmaktadır (Karasar 2006). Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Kerlinger (1964; Aktaran: Robson 1993) tarama modelini tipik bir durumu tanımlamak için bir gruptan veri toplama ya da bazı örnekler olarak buna bağlı olayları değerlendirmek amacıyla olguyu oluşturan bağlantıları ve dağılımı değerlendirme olarak tanımlamıştır. Karasar (2006) ise tarama modelini geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde, Büyüköztürk ve diğerleri (2008) tarama modelini bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanması amacıyla yapılan çalışmalar olarak tanımlamışlardır. Bryman (1989) ise tarama modelinin bir duruma ait birden fazla birimden sistematik ve farklı değişkenlere ilişkin veri toplamayı gerektiren bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Robson 1993). Tarama modeli araştırma yapılan kişilerin inançları, fikirleri, karakteristikleri ve geçmiş ya da şimdiki davranışları hakkında sorular sorar (Kuş 2007). Bu araştırma incelendiğinde, İlköğretim I. Kademedeki görev yapan öğretmenlerin 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı ve bu programın temel aldığı yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik düşüncelerini öğrenmenin amaçlandığı görülmektedir. Böylelikle,

öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ile gelen değişiklikler ve yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin düşünceleri ortaya çıkarılmış olacaktır. Bu sebeple, bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Ekiz (2004) araştırma yönteminin araştırmanın doğasıyla ilişkili olması ve hangi yöntemin kullanılacağına karar vermeden önce neyin araştırılacağına karar verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel araştırmaların araştırılan kişilerin davranışlarını, davranışlarının geçtiği durumlar içerisinde inceleyerek anlamaya eğilim gösterdiğini belirterek kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön planda tutan bir yaklaşım olduğunu vurgulamışlardır. Buna ek olarak, araştırma yapılan kişilerin olay, olgu, norm ve değerler ile ilgili bakış açılarını öğrenmenin nitel araştırmanın genel özelliklerinden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ilköğretim I. Kademedeki görev yapan öğretmenlerin ilköğretim programının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşıma yönelik düşünceleri açıklanacaktır. Duygu ve düşüncelerin öğrenilmesinde nitel araştırma yöntemleri en uygun yöntemlerden biridir (Yıldırım & Şimşek 2006). Bu sebeple bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori (Grounded Theory) yaklaşımı kullanılmıştır. Gömülü teori yaklaşımı tümevarım yaklaşımı ile veri analizi yapılmasını sağlar. Gömülü teori elde edilen verilerden yola çıkarak yeni bir teoriye ulaşmaktır (Strauss & Corbin 1998). Bir çalışmanın başlangıcında temel kategorileri oluşturmak ve bu kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya koymak; açık ve kapsamlı bir çözümleme yapabilmek için satır satır ayrıntılı bir analiz gerektirir (Strauss & Corbin 1998).

Bu araştırmada veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacılar (Briggs 1986; Aktaran: Yıldırım & Şimşek 2006; Bogdan & Biglen 1992) görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedirler. Patton'a (2002) göre görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Karasar (1994) görüşmelerin değişik ve anında değişen koşullara uyabilme esnekliğine sahip olduğunu, görüşme sırasında konu ile ilgili derinliğine bilgi elde edilebileceğini, yanıtlarda bireysellik söz konusu olduğundan görüşme yapılan kişinin başkalarının görüşünü almadan yanıtlarını verdiğini belirterek olumlu yanlarını vurgulamıştır. Bu açıklamalar doğrultusunda, görüşme yönteminin

görüşmecilerin kimsenin etkisi altında kalmadan kendi düşüncelerini ve görüşlerini dile getirmesi açısından etkili bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi, bu araştırmada öğretmenlerin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüşleri incelenmektedir. Bu nedenle duygu ve düşüncelerin en iyi aktarılmasını sağlayan araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Örneklem

Arıkan (2004) bilimsel araştırmalarda doğru bilgi sahibi olma ve doğru karar vermenin önemli olduğunu belirterek doğru bilgilere ulaşmanın ve elde edilen bilgileri genelleştirmenin gerekliliğini vurgular. Bununla beraber, nitel araştırmaların birincil amacı genelleme değildir; olguları parçalara ayırarak bulunan sonuçları evrene genelleme amacı taşımazlar. Ancak, nitel araştırmalar insanlar ve durumlar hakkında detaylı ve daha zengin bilgiler üretilmesini sağlar. Ayrıca, probleme ilişkin çözüm ve bakış açılarını bir arada sunar. Nitel araştırmalarda araştırmacı konuyu sürekli bir değişim içinde işlenmemiş gerçekleri öğrenmek amacıyla derinlemesine inceler (Patton 2002).

Bu açıklamalardan hareketle, bu araştırmanın örneklemini 2008–2009 akademik yılında İstanbul ilinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 31 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Patton'a (2002) göre ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların gözden geçirilerek çalışılması olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde, eski program ve yeni ilköğretim programı ile çalışmış olmaları, iki program arasındaki benzerlik ve farklılıkları görme olanakları olmasından dolayı ölçüt olarak alınmıştır. Bu sebeple, görüşmeler mesleki deneyimi on yılın üzerinde olan sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmada İstanbul ilinde yer alan özel okullar ve devlet okullarındaki sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada yer alan okulların her birinden dört öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bununla beraber, öğretmenlerin araştırmaya katılmasında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan ilköğretim okullarından birinde üç öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu konuda ayrıntılı açıklama verilerin toplanması başlığı altında yapılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan okullar, okullardaki öğretmen sayısı, öğretmenlerin hangi sınıfları okuttuğu, görüşmelerin hangi tarihte yapıldığına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Görüşme Yapılan Okullar

İlçe	Okullar	Görüşme yapılan öğretmen sayısı	Öğretmenlerin hangi sınıfı okuttukları	Görüşmelerin yapıldığı tarih
BEŞİKTAŞ	100.Yıl M.Kemal İ.Ö.O	4	2-4-5-1	20.01.2009
BEŞİKTAŞ	Gazi M.Kemal İ.Ö.O	4	3-1-4-4	20.01.2009
BEŞİKTAŞ	Şair Behçet Kemal Çağlar İ.Ö.O	4	1-5-2-3	20.01.2009
BEŞİKTAŞ	Hasan Ali Yücel İ.Ö.O	4	1-1-4-3	21.01.2009
BÜYÜK ÇEKMECE	Özel Beykent İ.Ö.O	4	3-3-2-2	19.01.2009
SİLİVRİ	Özel Balkan İ.Ö.O	4	5-3-1-2	31.12.2008
SİLİVRİ	Nurullah Baldöktü İ.Ö.O	3	3-2-5	13.01.2009
ŞİŞLİ	Nilüfer Hatun İ.Ö.O	4	1-2-3-3	10.02.2009

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülmesi amacıyla için Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Bu araştırmanın verileri, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 31 sınıf öğretmenine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Türnüklü (2000) yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin, yapılandırılmış görüşme tekniğinden daha esnek olduğunu belirtir. Örneğin, bu teknikte araştırmacının sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolü görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla desteklenebilir. Bu durum, görüşmeye katılanların yanıtlarını etraflıca açıklamalarına ve ayrıntılı bir biçimde ifade etmeleri için olanak sağlar. Bu sebeple, bu çalışmada

öğretmenlerin yeni ilköğretim programının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki düşüncelerini içeren veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Böylelikle, araştırmanın amacından sapmadan öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini etraflıca öğrenme olanağı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü olmaları araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek 2006). Bu nedenle, öğretmenlerin görüşmelere gönüllü olarak katılmalarını sağlamak amacıyla yapılandırmacı görüşmelerden önce öğretmenlere araştırmanın önemini belirten konuşmalar yapılmıştır. Bununla beraber, öğretmenlerin içten yanıt vermelerini sağlamak amacıyla adlarının hiçbir şekilde açıklanmayacağı belirtilmiştir.

Görüşmeler sırasında elde edilen verilerin kaydedilmesinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Böylelikle, söylenen her şey kayıt altına alınarak analizin daha doğru ve dolayısıyla nitelikli bir biçimde yapılması sağlanmıştır. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler yapılandırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktararak deşifre edilmiştir. Kimliklerinin gizliliğinin korunması amacıyla öğretmenlerin isimleri kullanılmamıştır. Her öğretmen bir sayı verilerek kodlanmıştır. Veriler deşifre edilirken ifadenin bozulmaması için virgül dışında noktalama işareti kullanılmamıştır. Örnek:

“Evet, yeni program buna göre hazırlanmış, bu öğrencilerimizde var olan bilgilere yeni bilgiler eklemek oluyor, ben bu anlamda biliyorum bu konuyu, güzel bir şey onu da belirtmek istiyorum” Ö8

Verilerin bilgisayara aktarılması aşamasında tam anlaşılmayan sözcükler parantez içinde gösterilmiştir. Örneğin; “Bu (kavramı) duydum tabii”.

2.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma 2008–2009 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 31 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma, öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ile ilgili düşüncelerini öğrenmek için hazırlanan görüşme formundaki sorular ile sınırlıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü olmaları araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek 2006). Bu nedenle, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşmeler sırasında gönüllü olmalarını sağlamak amacıyla çalışma başlamadan önce yapılandırmacı tarafından öğretmenlerle araştırmanın önemini belirten konuşmalar yapılmıştır. Bununla beraber, öğretmenlerin adlarının hiçbir şekilde açıklanmayacağı belirtilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin

görüşmelere gönüllü olarak katılmaları sağlanmış ve bu konudaki sınırlılıklar ortadan kaldırılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden Strauss ve Corbin'in (1998) olan gömülü teori yaklaşımı kullanılmıştır. Straus ve Corbin (1998) gömülü teoriyi elde edilen verilerden yola çıkarak yeni bir veriye ulaşma olarak ifade etmektedir. Bu yaklaşım, verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir. Analize önceden tasarlanmış bir teori ile başlanmaz, elde edilen veriler dahilinde yeni bir teoriye ulaşılır (Strauss & Corbin 1998). Bir çalışmanın başlangıcında temel kategorileri oluşturmak (özellikleri ve boyutlarıyla) ve bu kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya koymak; açık ve kapsamlı bir çözümlene yapabilmek için satır satır ayrıntılı bir analiz gereklidir (Strauss & Corbin 1998). Gömülü Teorinin analiz aşamasında açık kodlama, eksensel kodlama ve seçici kodlama süreçleri vardır.

Açık kodlama süreci boyunca, veri soyut parçalara ayrılarak benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılır (Strauss & Corbin 1998). İçerik olarak birbirine yakın ya da anlam olarak bağlantılı olaylar, olgular, nesnelere, eylemler ve etkileşimler daha somut bir kavram olan "kategoriler" başlı altında gruplandırılır. Böylelikle veriyi hem benzerlikler hem de farklılıklar açısından incelemek, kategoriler arasında ayırt etme ve farklılıkları görme olanağı sağlar (Strauss & Corbin 1998).

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1 Açık Kodlama

Açık kodlama, gömülü teorinin ilk aşamasıdır. Açık kodlama sürecinde elde edilen veriler bölümlere ayrılarak incelenir ve kavramlaştırılır. Buna ek olarak, birbirleriyle ilişkilendirilerek kategorize edilir (Strauss & Corbin 1998). Gömülü teori yaklaşımında araştırmacılar, belli bir teoriyi dikkate alarak araştırmaya başlamazlar; bunun yerine verileri analiz ederek yeni bir teori ortaya koyarlar (Strauss & Corbin 1998). Bu yaklaşım araştırmacının analitik süreç sırasında sürekli karşılaştırmalar yaparak verileri özgür bir şekilde değerlendirmesini sağlar (Strauss & Corbin 1998).

Bu araştırmanın analiz safhasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde her soruya vermiş oldukları yanıtlar satır satır okunup incelenerek araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen ifadelerin altları çizilmiştir. Belirlenen bu ifadeler bir sözcük veya sözcük grubuyla kodlanmıştır. Kodlanan bir veri aynı özelliklere sahip olan başka bir veri ile aynı kodu almıştır. Aynı tema altında birleşen olgular bir kategoriye oluşturmuştur. Örneğin öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım kavramı üzerine düşünceleri bir kategori oluşturmuştur. Böylelikle, verilerden yola çıkılarak oluşturulan kodlar arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Bu araştırmada açık kodlama süreci sonunda üç ana kategori oluşmuştur:

- 1.Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Üzerine Düşünceleri
2. Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler
- 3.Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar

3.1.1. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Üzerine Düşünceleri

İlköğretim I. Kademedeki görev yapan öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili düşünceleri sorulduğunda bazı öğretmenlerin bu kavramı daha önce duymadıkları anlaşılmıştır:

“Yapılandırmacı yaklaşımı şimdi senden duydum” Ö2

“Duymadım, tanımlarken şu anda aklıma gelen yani öğrencilerin bir şeye ilgilerini çekip kendilerinin yapabileceklerini görecektir bir takım çalışmalar diye düşünüyorum, bu kavramı şu anda duyduğum için” Ö19

Yukarıdaki öğretmenler bu kavramı daha önce hiç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla beraber, Ö19 her ne kadar yapılandırmacı yaklaşım kavramını daha önce duymadığını belirtse de; bu kavramın öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ilgisini çekmek ve bir şeyleri kendilerinin yapabileceğinin farkında olmalarını düşündürdüğünü söylemiştir. Bu açıklama incelendiğinde, öğretmenin yapılandırmacı yaklaşımı öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olması olarak açıkladığı anlaşılmaktadır. Araştırmacılar, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin aktif bir süreç olarak ele alındığını ve öğrenenin bilgileri aktif olarak yapılandırdığını belirtmektedir (Muijs & Reynolds 2005). Buna paralel olarak, Ö19 açıklamasında yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinin belirgin özelliklerinden biri olan aktif öğrenmeyi vurgulamıştır. Ö28’in açıklamaları incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşımı öğrencinin ön planda olduğu bir yaklaşım olarak açıkladığı görülmektedir:

“Eskiden öğretmenler daha ön plandaydı davranışı öğretmenler belirlerdi bu yaklaşımda öğrenciler daha ön plana çıkıyor, öğrenciler öğretmenin vermiş olduğu konuları veya etkinlikleri evde ve yakın çevresindeki kişilerle iletişim kurarak hazırlanıp geliyorlar ve sınıfta sunum yapıyorlar bence bu” Ö28

Ö28 eskiden öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin ön planda olduğunu; ancak, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerin ön plana çıktığını ifade etmiştir. Ayrıca, bu yaklaşımda öğretmenin vermiş olduğu ödev ve etkinlikler öğrencilerin yakın çevresindeki kişilerle iletişim kurarak yapıldığını ve sınıfta sunulduğunu ifade etmiştir. Bu durum incelendiğinde, Ö28 bu yaklaşımın öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin aktif olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ö28’in açıklamasına paralel olarak, görüşmelere katılan birçok öğretmenin açıklamalarına bakıldığında, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenme-

öğretme sürecinde öğrencilerin aktif olmasının gerekliliğini vurguladıkları görülmektedir. Böylelikle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın belirgin özelliklerinden olan öğrencinin aktif olması gerektiğinin farkında oldukları anlaşılmaktadır. Ö3 aşağıda yapılandırmacı yaklaşımı ezberci eğitimin dışına çıkmak olarak açıklamıştır:

“Yapılandırmacı yaklaşım kavramını duydum, bana göre çocuğu ezberci eğitimin dışına çıkarak yönünü keşfedip o yönde bilgilendirmek” Ö3

Ö3 öğrencinin ezberci eğitimin dışına çıkarılarak ve o doğrultuda ilerlemesi olduğunu belirtmiştir. Ö3 öğrencinin yönünün keşfedilmesi derken öğrencinin çoklu zeka kuramına göre hangi alanda olduğunu anlamaya çalışmak ve öğrenciyi o yönde rehberlik etmeyi ifade etmiştir. Doğanay (2008) öğretmenin öğrencilerin hangi zekasının baskın olduğunu anlayabilmesi için en iyi yolun sınıf içinde öğrenci davranışlarını gözlemlemek olduğunu belirtmektedir. Ö3’ün açıklaması incelendiğinde öğretmenin, öğrencilerde hangi zeka türünün baskın olduğunu anlayarak o yönde ilerlemelerini sağlaması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerden Ö4 yapılandırmacı yaklaşımı araştırarak öğrenme ile özdeşleştirmiştir:

“Duydum, yapılandırıcı yaklaşım çok güzel bir program oluyor, çocuklarımızı eskiden bilgileri biz direk veriyorduk ama şimdi çocuklar araştırarak, çeşitli kaynaklardan faydalanarak geliyorlar daha güzel kendileri araştırdığı için unutmuyorlar yeri geldiğinde açıklıyorlar hem çok güzel” Ö4

Ö4 eskiden öğrencilere bilginin doğrudan öğretmen tarafından verildiğini ancak yeni ilköğretim programının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrencilerin bilgiyi çeşitli kaynaklardan araştırarak öğrenmelerinin vurgulandığını belirtmiştir. Ö4 böylelikle bilginin kalıcılığının arttığını ifade etmiştir. Eğer bilgi öğrencilere direk verilirse öğrenciler bilgiyi çabuk unuttur. Ama bir bilgi öğrenilirken ne kadar fazla duyuya hitap ederse kalıcılığı da o kadar fazla olur, öğrenme öğrencinin aktif olması durumunda gerçekleşir. (MEB 2007). Aktif öğrenen öğrenci, bilgiyi nerede kullanabileceğini tasarlar, neden öğrendiğini bilir ve bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için onu araştırır, düşünür, keşfeder böylelikle kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmiş olur (Açıkgöz 2007). Ö4 öğrencilerde bilginin kalıcılığının sağlanması için öğrencilere bilgiye kendilerinin araştırarak ulaşmalarının önemli olduğunu belirtmiştir.

Ö13’ün açıklaması yapılandırmacı yaklaşımın diğer yaklaşımlardan farklı bir yaklaşım olduğunu vurguladığını göstermektedir:

“Evet, bizim daha önce yaptığımız çalışmalardan ayrı bir çalışma, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler birebir ders aktarma derse katılma gibi etkinliklere katılabiliyor daha önce öğretmen anlatıyor öğrenci dinliyordu daha sonra öğretmen öğrencilerden dönüt alıyordu şimdi yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci ile birlikte ortaya bir şey konuluyor ortaya çıkan ürün tartışılıyor ve başka konuya geçiliyor” Ö13

Ö13 yapılandırmacı yaklaşımı kullanmadan önce dersi öğretmenin anlattığını ancak; bu yaklaşım ile birlikte öğrencilerin sadece bilgiyi alan değil de kendisinin de derste konuyla ilgili bilgilerini aktardığını, derse hakim olduğunu, derse katılmanın önem kazandığını söylemiştir. Ö13 bu yaklaşımda bir ürünün ortaya konduğunu ve bu ürün üzerinde tartışıldığını ve böylelikle başka konuya geçildiğini ifade etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme aktif bir süreçtir, öğrenen aldığı değişik bilgileri aktif olarak yapılandırır ve böylelikle etkili bir şekilde öğrenmiş olur. Öğrenciler gruplar halinde tartışarak ve bilgilerini birbirleriyle paylaşarak iyi bir şekilde öğrenirler (Muijs & Reynolds 2005). Buna göre Ö13, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaştığını ve bu bilginin üzerinde tartıştıktan sonra başka bir konuya geçildiğini belirtmiştir.

Ö13’ün açıklamasına benzer şekilde Ö31, yapılandırmacı yaklaşımı aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Tam olarak ben anladığım şekilde yorumlayabilirim, sanırım öğrenciyi merkeze alan öncelikle öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını anlıyorum ya da anlamak istiyorum belki de, bu da ben öğretmen olarak eğitim anlayışına ters gelmeyen bir durum dolayısıyla öğrencilerle iletişimimde de hep bu yolu denedim, hep bunu kullanırım, öğrenci merkezli daha doğrusu karşılıklı etkileşim diyeyim öğrenci-öğretmen etkileşimini anlıyorum bu şekilde tanımlıyorum ve bu şekilde de görevimi yapıyorum” Ö 31

Ö31 yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın kendi benimsediği eğitim anlayışına paralel olduğunu belirterek öğrenci-öğretmen etkileşiminin önemini vurgulamıştır. Öğrencinin merkezde olduğu sınıflarda öğretmenin rolü, öğrencilerin ilgi alanları ve gereksinimlerini göz önüne alarak rehberlik yapmaktır (MEB 2007). Ö31’in belirttiği gibi öğrencinin merkeze alındığı yeni ilköğretim programında öğretmenler öğrencilerin öğrenmeleri için yol gösterici konumundadırlar.

Aşağıdaki Ö15 ise yapılandırmacı yaklaşımı aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“Öğrencinin ailesinde ve sosyal çevresinde kazanımlarını öğretmen desteği ve arkadaş grubu ile birlikte açılımını yapıp ileri düzeyde bir bilgi birikimine ulaşması demektir, bu çocuğun ailesi dışında öğretmeni ve arkadaşlarıyla ulaşabileceği en son noktayı ifade etmektedir” Ö15

Ö15 yapılandırmacı yaklaşımı öğrencilerin aile ve sosyal çevresindeki kazanımlarını öğretmen desteği ve arkadaş grubuyla birlikte daha ileriye taşıyabileceğini belirterek daha ileri düzeyde bilgiye ulaşması olarak ifade etmektedir. Daha öncede belirtildiği gibi birey ve diğerleri arasında devam eden karşılıklı etkileşim Vygotsky tarafından Yakımsal Gelişim Alanı olarak tanımlanmaktadır (Moll 1990). Buna göre, Çocuk problem çözerken kendi bilgilerinden yararlanabileceği gibi kendinden daha iyi bilen akranı veya yetişkin birinin yardımından da yararlanabilir. Böylelikle çocuk tek başına yapabileceğinin daha da üzerinde bir başarıya ulaşır (Pollard 2002; Moll 1990). Yakımsal gelişim alanı ile Ö15’ in söyledikleri paralellik göstermektedir. Ö15 sosyal öğrenmeden bahsetmekte ve öğrencinin yanına ondan daha ileri düzeyde biri ya da akran grubu getirildiğinde öğrencinin tek başınayken yapabileceğinin üzerinde bir başarı gösterdiğini belirtmektedir. Muijs ve Reynolds (2005) öğrenmenin arkadaşlarla, öğretmenle, aileyle etkileşim sonucu oluşan sosyal bir yapılandırma olduğunu, bu nedenle öğrenmeyi yapılandırmanın en iyi yolunun grup aktiviteleri ve tartışma olduğunu belirtmektedir. Buna göre Ö15 öğrencinin ailesiyle, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle olan ilişkisinin öğrencinin daha ileri düzeyde bilgi birikimine sahip olmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise yapılandırmacı yaklaşımı aşağıdaki gibi tanımlamışlardır:

“Bu (kavramı) duydum tabii, bizim hayatımızın içerisinde yer alıyor, benimsiyorum çünkü öğrencilerin yetenek ve becerilerini daha çok ortaya çıkarıyor, bizde daha çok görme şansına sahibiz onun için eğitim öğretimde de yararlanıyoruz” Ö12

“Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenin ortaya koyduğu bilgi ve becerileri çocuğun kendinden de bir şeyler koyarak, parçaları bir bütün haline getirerek kendi yaratıcılığını ortaya koyabilen kendi özgür düşünmesini meydana getiren bir yaklaşımdır” Ö29

“Duydum, bunu kendime göre yorumlamak istiyorum yapılandırmacı yaklaşımda derste motive ederek daha fazla yönlendireceğini düşünüyorum yapılandırmacı derken temeli biz atacağız öğrenci üzerine inşa edecek” Ö16

“Yapılandırmacı yaklaşım kavramını duydum, yapılandırmacı yaklaşımlarda öğrencilere yeni fikirlerle bir açıklama getirilip öğrencilere yeni bilgilere, yeni ufuklara, yeni düşüncelere yönlendirme diye düşündüm bizde zaten programla ilgili böyle davranıyoruz onları kullanıyoruz bunları yapıyoruz” Ö11

Ö12 yapılandırmacı yaklaşımın hayatın içinde yer aldığını ve öğrencilerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkardığı için bu yaklaşımı benimsediğini belirtmiştir. Bu açıklamaya

benzer olarak, Ö29 yapılandırmacı yaklaşımı bu yaklaşım ile öğretmen tarafından aktarılan bilgi ve beceriler ile öğrencilerin yaratıcılığı arasında bir bağ kurarak açıklamıştır. Buna göre, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler öğretmenin ortaya koyduğu bilgi ve becerilerin üzerine kendilerinden de bir şeyler koyarak ve yaratıcılıklarını katarak, parçaları birleştirip bütüne haline getirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca, bu yaklaşımın öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkardığını ve özgür düşünmelerini sağladığını ifade etmiştir. Doğanay (2008) günümüzde var olan eğitim programının her öğrenciyi bireysel olarak ele alması ve kendi kendine öğrenme yönündeki tutumlarını geliştirmesi eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler yetişmesine olanak sağlayacağını belirtmektedir. Ö29'un açıklaması incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin yaratıcılıklarının özgür bir biçimde düşünebilmeleri için önemli bir yeri olduğunu vurguladığı anlaşılmaktadır. Ö16 ise yapılandırmacı yaklaşımın öğrencileri motive ettiğini belirtmiştir. Buna ek olarak, bu yaklaşım kapsamında öğrenme için gereken temel bilgilerin öncelikle öğretmen tarafından öğrencilere verildiğini; öğrencinin ise bu bilgilerin üzerine yeni bilgileri ekleyerek öğrendiğini belirtmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğretmenler öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görerek, öğrencilerin önceki bilgilerini dikkate alarak, yeni bilgileri eski bilgilerin üzerine ekleyerek, ezberciliğin ötesinde daha kalıcı, daha derin öğrenmeyi sağlayabilecek anlamlı öğrenmeye olanak veren ders anlatımları hazırlamaları önerilmektedir (Jones 2002). Ayrıca, öğretmenin öncelikle öğrencilerin konu hakkında ne bildiklerini bilerek eski bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmesi önemlidir (De Jagen 2002; Aktaran: Muijs & Reynolds 2005). Ö11 öğrencilerin bu yaklaşım kapsamında yeni bilgilere ve yeni fikirlere yönlendirildiğini ifade etmektedir. Ö11 ile Ö16'nın yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşlerinin birbiriyle paralel olduğu ve yapılandırmacı yaklaşımı öğrencinin var olan bilgilerinden yola çıkılarak yeni bilgilere ulaşmalarını sağlamak şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerine paralel olarak, Açıköz (2007) yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin sosyo-kültürel bağlamda öğrenenlerin yaşantılarında önceden bildikleri çerçevesinde anlamlar çıkarmaları ile yapılandırdıklarını belirtir. Buna göre, öğrenciler var olan bilgilerini yeni karşılaştıkları durumlara göre yapılandırarak yeni bilgilere ulaşırlar.

Görüşmelerden elde edilen veriler birçok öğretmenin öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım kavramını proje tabanlı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme veya yaparak yaşayarak öğrenme kavramlarıyla aynı olarak ele aldığını göstermektedir. Bununla beraber, bu kavramların yapılandırmacı yaklaşımla birlikte kullanılan öğrenme

yaklaşımları olduğu göze çarpmaktadır. Aşağıdaki öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı şekillendirme, proje sistemiyle eğitim gibi farklı şekillerde tanımlamışlardır:

“Yapılandırmacı yaklaşım kavramı şekil verici anlamına geliyor, biz de bunu şekillendirme olarak anlıyoruz, yine öğrencinin değerlendirilmesi yeni biçimde programa uygulanması aklıma geliyor” Ö18

“Yapıcı ve yapılandırıcı eğitim kavramını duydum, teorik olarak öğrenilen bilgilerin öğrencilerin gözünde sınıf haline getirebilmek amacıyla yapılan etkinlik olduğunu zannediyorum bu konuyla ilgili düşüncem budur” Ö30

“Yapılandırmacı yaklaşımı proje sistemiyle eğitim olarak biliyorum” Ö10

Ö18 yapılandırmacı yaklaşımı şekillendirme olarak tanımlamış, bu kavramı duyduğunda aklına öğrenci değerlendirmesi ve ilköğretim programının geldiğini belirtmiştir. Ö18 ile yapılan informal konuşmalar, öğretmenin değişen programla birlikte öğrenme-öğretme sürecine bazı yeniliklerin geldiğini ve öğrencilerin bunlara göre değerlendirilmesini belirttiğini göstermektedir. Öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım üzerine düşüncelerinin bu yaklaşımı temel alan yeni ilköğretim programında önerilen değişikliklerden hareketle oluştuğu anlaşılmaktadır. Yeni ilköğretim programında ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla geleneksel ölçme araçlarının (yazılı sınav, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı testler vb.) yanında proje, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme gibi birçok yöntem kullanılmaya başlanmıştır (MEB 2006). Ö30 yapılandırmacı yaklaşımı teorik olarak verilen bilgilerin sınıf içerisinde somut bir şekilde etkinliklerle öğrenilmesi olarak açıklamaktadır. Ö10 ise yapılandırmacı yaklaşımı proje sistemiyle eğitim olarak açıklayarak proje tabanlı öğrenmeden bahsetmiştir. Demirel (2007) proje tabanlı öğrenmeyi öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin içine alan, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer veren bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Buna göre, proje tabanlı öğrenme bireyin hayat boyu öğrenen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Doğanay (2008) ise proje tabanlı öğrenmenin amacının öğrenciye birinci elden bir şeyin nasıl yapılacağını deneme fırsatı vermek olduğunu belirtir. Ö10'un açıklaması incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşım ile proje tabanlı öğrenmenin birbiri ile aynı olduğunu düşündüğünü vurgulamıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin aktif olması, öğretmenin rehberliğinde öğrencinin kendinin bilgiye ulaşması söz konusudur, öğrenciler işbirliği içerisinde bir şeyler öğrenirler, birden fazla gerçek vardır (Muijs & Reynolds 2005). Buna göre, proje

tabanlı öğrenme yapılandırmacı yaklaşım kapsamına kullanılan bir öğretim yöntemidir. Bununla beraber, bir başka öğretmen ise yapılandırmacı yaklaşım kavramına buluş yoluyla ya da oluşturmacı eğitim gibi adlar verildiğini belirtmiştir:

“Yapılandırmacı yaklaşım kavramını duyduk, ilk kez karşılaşmıyoruz, öğrencinin bilgilerini kendisinin oluşturması anlamına geliyor buluş yoluyla, oluşturmacı eğitim gibi adlar veriliyor, bir bilgiyi öğrencinin farklı aşamalardan geçirerek oluşturması anlamına geliyor” Ö26

Ö26 yapılandırmacı yaklaşımı öğrencinin bilgiyi kendisinin oluşturması şeklinde açıklayarak, bu yaklaşımın buluş yoluyla veya oluşturmacı eğitim gibi adlar aldığını belirtmiştir. Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006), yapılandırmacılık kavramının oluşturmacılık”, “kurmacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla ifade edildiğini belirtmektedir. Bununla beraber, buluş yoluyla öğrenme ise Bruner tarafından geliştirilen öğrencinin bilgiyi keşfetmesinde rehberlik etmek amacıyla kendi kendine öğrenebileceği bir ortam yarattığı yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (1966; Aktaran: Gips 1994). Buna göre, buluş yoluyla öğrenme yapılandırmacı yaklaşım içerisinde kullanılan bir yöntemdir. Bu durum, Ö26’nın yapılandırmacı yaklaşımı buluş yoluyla öğrenme kavramı ile karıştırdığı anlaşılmaktadır.

Görüşmelerde birçok öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım kavramını yaparak yaşayarak öğrenme ile özdeşleştirdiğini ifade ettiği görülmüştür:

“Evet, yapılandırmacı yaklaşım kavramını duydum, bu yaparak yaşayarak öğrenme modeli diye biliyorum” Ö22

“Tabii ki öğrencilerimizin yapılandırmacı yaklaşım derken onların yaparak yaşayarak görerek öğrenmeleri olarak kavriyorum, bu kavram zaten eğitim yaşantısı boyunca öğrencilerimizin uyması gereken ve hayatının bir parçası olması gereken bir kavramdır, eğitim içinde olan ve hiçbir zaman yadsınamayacak olan bir kavramdır” Ö1

“Evet, yaparak yaşayarak öğrenme olarak yakından uzağa öğrencilerin kendilerinin yaşamında öğrendikleri ve onları ders içersinde yapmaları, deneylerle bu olarak biliyorum ben” Ö24

“Yaparak yaşayarak öğrenme olabilir o zaman, bence çocuğun öğrendiği bilgiyi deneyerek görerek evinde olsun ailesinde ya da sınıfta görerek yapması kadar güzel bir öğretim şekli bulamazsın, bu yüzden de yapılandırıcı yaklaşım kavramı bizim için ideal bir kavram oldu” Ö27

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı yaparak yaşayarak öğrenme ile özdeşleştirdikleri görülmektedir. Yaparak yaşayarak öğrenmenin temel amacı öğrencilerin nasıl öğreneceklerini anlamalarına yardımcı olmaktır

(İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı 2007). Ayrıca öğrenmeyi öğrenen bir birey hayatı boyunca öğrenmeye zorlanmadan devam edebilir, böylelikle sürekli yeni bir şeyler öğrenir. Ö1 bu açıklamaya paralel olarak, yaparak yaşayarak öğrenmenin öğrencilerin hem eğitim yaşantılarının hem de hayatlarının bir parçası olması gerektiğini vurgulamıştır. Ö24 ise yine yapılandırmacı yaklaşımı yaparak yaşayarak öğrenme olarak tanımlarken öğrenmede yakından uzağa ilkesine değinerek bu yaklaşımı öğrencinin gerçek yaşamında öğrendiklerini derslerde deneylerle uygulaması olarak açıklamıştır. Bu açıklamaya benzer olarak, Ö27 çocuğun öğrendiği bilgiyi evinde, ailesinin yanında, sınıfta uygulamasının üzerinde durarak yapılandırmacı yaklaşımın ideal bir kavram oluşunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşım kavramını tam olarak açıklayamazlar bile, deneyimlerinden ve öğrenme-öğretme süreci içerisinde yaptıkları uygulamalardan yola çıkarak açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durum, her ne kadar yapılandırmacı yaklaşım kavramını oluşturma ile eş anlamlı olarak kullansalar da proje tabanlı öğrenme veya buluş yoluyla öğrenme gibi bu yaklaşım kapsamında kullanılan yöntemle karıştırdıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım kavramını tam olarak bilmediklerinden ayrıntılı bir biçimde açıklayamadıklarını göstermektedir.

Bazı öğretmenler ise yapılandırmacı yaklaşımı öğrencilerde var olan bilgilerin üzerine yenileri eklemek olarak tanımlamışlardır:

“Çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi üstünde yeni bilgiyi ekleyerek çıkabilmesi diye algılıyorum” Ö6

“Var olan bilgilerin üzerine koyulması ve var olan bilgilerin üzerine sınıf pekiştirmesi diye biliyorum” Ö7

“Bu öğrencilerimizde var olan bilgilere yeni bilgiler eklemek oluyor” Ö8

“Evet, çocuğun önceki bildiklerini yeni bilgilerle birleştirerek kendi anlamını inşa etmesi diyebiliriz” Ö21

“Duydum, çocuğun var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgiler eklemesi” Ö20

“Çocukların var olan bilgi ve becerileri üzerine öğrenmek istedikleri ya da müfredat konuları ile ilgili araştırma inceleme gözlem deney ya da proje gibi değişik yöntemlerle yeni bilgiler edinmesi ve kendi dağarcıklarını oluşturması olarak düşünüyorum” Ö5

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, her ne kadar yalnız Ö6 kavram olarak hazırbulunuşluk düzeyinden bahsetse de yukarıdaki öğretmenlerin tamamının öğrenmede

öğrencide var olan bilgilerden bahsederek hazırbulunuşluğu vurguladıkları görülmektedir. Böylelikle, yapılandırmacı yaklaşımda var olan bilgilerle öğrenilecek olan bilgiler arasında sürekli bir ilişkinin olduğunu belirtilmektedir. Senger (2005), kazanılan bilgilerin bir sonraki bilgilere zemin hazırladığını öğrenilecek olan bilgilerin de önceden edinilmiş bilgilerin üzerine inşa edildiğini söylemektedir. Piaget'e göre yeni bilgi mevcut bilgilerle aktif biçimde birleştirildiğinde ve yeniden düzenlendiğinde oluşur edinilir (1967; Aktaran: Jones 2002). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alması öğrenme yaşantılarını daha iyi yapılandırmasını sağlamaktadır. Buna paralel olarak, Gürdal (2007: 35) yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin yeni karşılaştıkları durumlara önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak anlam verildiğini ifade etmektedir. Böylelikle, eleştirel düşünen, güdülenmiş, bağımsız öğrenciler yetiştirme hedeflenir.

Ö23'ün açıklamaları incelendiğinde ise yapılandırmacı yaklaşımı davranışçı yaklaşımla karşılaştırdığı anlaşılmaktadır:

“Yapılandırmacı yaklaşım davranışçı yaklaşımın aksine diye düşünüyorum ben, var olan yeteneklerin üstüne bir gelişim söz konusu, davranışçılarda ise bulunmayan bir şeyi ortaya çıkarmaya yönelik daha doğrusu şekilsel bir yaklaşım söz konusu yapılandırmacıda öze dönük ve daha uzun vadeli kişilerin bütün ömrünü etkileyecek tarzda bir eğitim vermek demektir öğrenci merkezli bir eğitim diyelim” Ö23

Ö23 davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımın birbirinin tersi olduğunu belirterek davranışçı yaklaşımın şekilsel bir yaklaşım olduğunu yapılandırmacı yaklaşımın ise öze dönük, uzun vadeli ve kişilerin bütün yaşamını etkileyecek bir yaklaşım olduğunu ifade etmiş ve öğrenci merkezli olduğunu belirtmiştir. Brooks ve Brooks (1999; Aktaran: Muijs & Reynolds 2005) yapılandırmacı yaklaşım ve davranışçı yaklaşım arasında farklar bulunduğunu vurgulamıştır. Buna göre, öğretmen yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi keşfedecekleri öğrenme ortamını hazırlar, davranışçı yaklaşımda ise bilgi sunar. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrencilere kendi fikir ve anlayışlarını kazandırmaya çalışır ve bu sayede öğrencilerin öğrenmelerini anlayabilirler, davranışçı yaklaşımda ise öğretmen doğru cevabı buldurmaya çalışır. Ö23'ün söyledikleri incelendiğinde eski programa göre öğrenilen bilgilerin kalıcılığının yeni ilköğretim programı ile öğrenilen bilgilerden daha az olduğunu ve yeni ilköğretim programının öğrenciyi merkeze alan bir program olduğunu belirttiği görülmüştür.

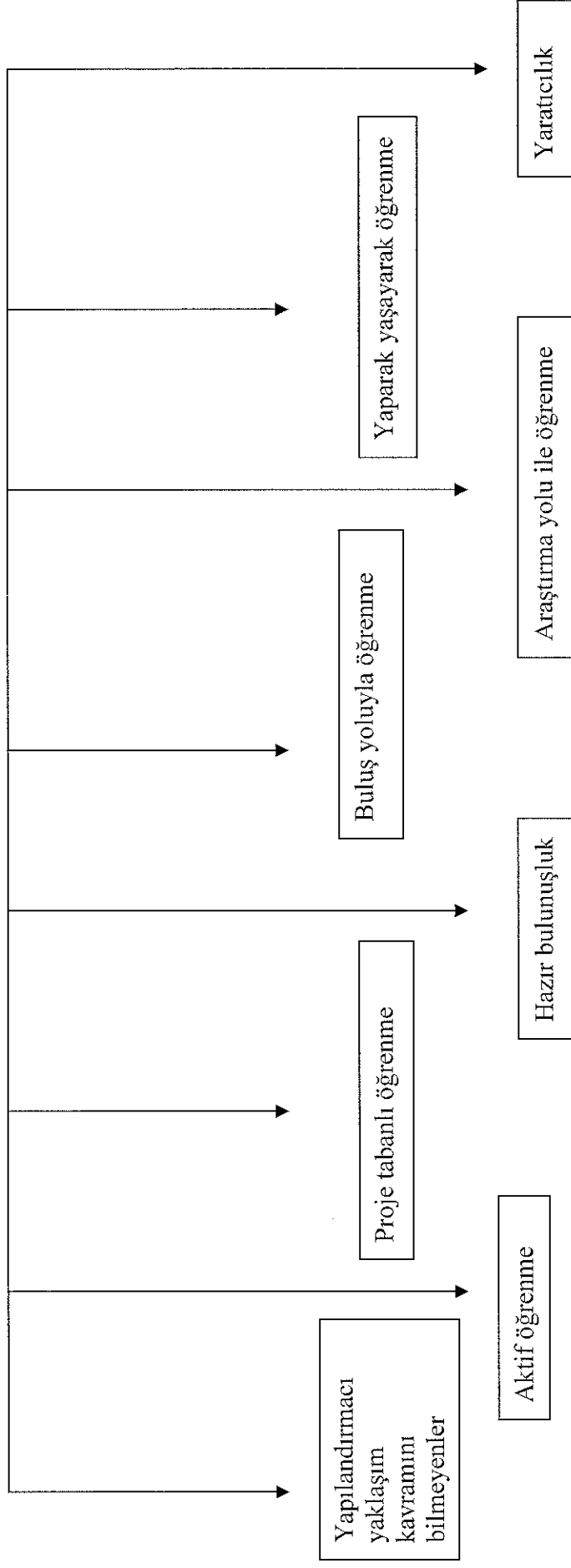
Bazı öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı yaratıcılık ile ilişkilendirerek açıklamışlardır:

“Duydum, bana göre yapılandırmacı yaklaşım çocukta yaratmayı yaratmaktır yani şöyle çocukları düşündürerek sonuca vardırarak, yaratıcı olmalarını sağlama, düşüncelerini sağlamak, hayal dünyalarını genişletmek, bana göre bu” Ö9

“Yapılandırmacı yaklaşım yeni eğitim sisteminde öğrencinin daha çok üretmesini ve yaratıcı olmasını geliştiren bir yaklaşım” Ö14

Ö9 ve Ö14 yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmede etkin bir rol oynadığını söylemektedirler. Ö9 yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin yaratıcı olmalarını sağladığını belirterek; bu yaklaşım sayesinde hayal dünyalarının genişlediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Ö14 yapılandırmacı yaklaşım sayesinde öğrencinin yaratıcılığının geliştiğini söylemektedir. Öğretmenlerin açıklamalarından yola çıkarak, yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze aldığı ve öğrencinin aktif bir şekilde etkinliklere katılımını sağladığı için yapılandırmacı yaklaşım ve yaratıcılığın birbiri ile paralellik gösterdiği, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamında yaratıcılığın daha fazla geliştiği söylenebilir. MEB (2007) yaratıcılığı bilinenlerden yeni bir şeyler ortaya çıkarma, yeni özgün bir senteze varma, bir takım sorulara yeni çözüm yolları bulma, yeni fikir ve ürünler ortaya koyma şeklinde tanımlamaktadır. Ö9 ve Ö14’ün yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili açıklamaları incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşım kavramını, öğrencinin yaratıcılığının gelişmesi olarak açıkladıkları görülmektedir. Yaratıcı düşünme öğrenci merkezli eğitimde öğrencilere kazandırılacak önemli hedeflerin başında gelmektedir ve öğrencilerin problem çözmeleri, düşünme becerileri kazanmaları için önemli bir yaklaşımdır (MEB 2007: 60). Ö9 ve Ö14’ün açıklamalarına bakıldığında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması ile birlikte öğrencilerin yaratıcılıklarının arttığını belirttikleri, düşünmeyi ve üretmeyi öğrendikleri anlaşılmaktadır. Bu kategoriye ait tablo aşağıda yer almaktadır (Tablo 2):

Tablo 2. Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşım Üzerine Düşünceleri



3.1.2. Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler

Araştırmaya katılan öğretmenler yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonu, ilk okuma yazma öğretimi ve öğretim yöntemleri gibi birçok bakımdan değişiklik getirdiğini söylemişlerdir. Örneğin, Ö1 yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonunu etkilediğini vurgulamış sınıf organizasyonunun yanında programda yer alan konuların ardışıklığına ilişkin eleştiride bulunmuştur:

“Programda bir düzen yok, o yüzden insan ne yapacağını şaşırıyor, yani bir bakıyorsun doğa olaylarını anlatıyor bir bakıyorsun farklı bir şeyi almış, yani birbiriyle alakası olmayan konular, tabii ki de sınıf organizasyonunu etkiliyor sınıf içindeki bu düzeni etkiliyor üniteler birbirini tutmuyor bir taraftan ülkelerimizi anlatıyoruz diğer taraftan Fen ve Teknolojiden Maddeyi Tanıyalım temasını anlatıyoruz bunlar bu konuların birbirleriyle tutarlı, daha etkili, birbirleriyle daha bağlantılı olması gerektiğine inanıyorum” Ö1

Ö1 sınıf organizasyonu üniteler ve konular olarak algılamış ve programda genel olarak bir düzenin olmadığını vurgulamıştır. Ö1 konular arasında bir düzen olmadığını, bir konu anlatılırken diğer bir konuya geçildiğini belirtmiştir. Ayrıca, Ö1 derslerin birbirleriyle bağlantılı olmadığını ve birbirini desteklemediğini belirtmiştir. İlköğretim 1–5. Sınıflar Programları Tanıtım El Kitabı incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla aktif kılınarak hedeflenen becerilere ulaşırken; dersler ve Afet ve Güvenli Yaşam, Girişimcilik, İnsan Hakları ve Vatandaşlık, Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim gibi ara disiplinlerle etkileşim içinde olmalarının gerekliliği vurgulanmıştır (MEB 2005). Ö1 açıklaması yakından incelendiğinde, programda düzenin olmayışından dolayı ne yapacağını bilemediğini belirttiği anlaşılmaktadır. Murdick ve Hogan (1996; Aktaran: Kıran 2008) sınıfta öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi, zamanın ve geçişlerin planlanması, dersin nasıl işleneceğinin belirlenmesi, ders için gereken ön hazırlıkların yapılmasının sınıf yönetimini etkili bir hale getirdiğini belirtir. Ö1’in açıklaması incelendiğinde, programda düzen olmadığını ve bu sebeple ne yapacağını bilmediğini ifade ettiği görülmektedir. Bu durum, Ö1’in derslerini planlamada programdan kaynaklanan sıkıntılar yaşadığını belirttiğini göstermektedir.

Ö4, yeni ilköğretim programı ile birlikte öğrencilerin hepsinin derslere aktif olarak katılmak istediklerini ve bu yüzden görev dağılımı yapmakta zorlandığını belirtmektedir:

“Yani sınıf içinde derken hepsi aktif olmak istiyorlar birine görev veremiyorum veya üç kişiye görev veremiyorum inanın yirmisi birden görev istiyorlar böyle oldu yarış halindeler “öğretmenim bana bir tane görev ona iki, bana da iki lütfen” böyle” Ö4

Ö4 yeni ilköğretim programı ile birlikte öğrencilerin hepsinin aktif olduklarını, sürekli görev almak istediklerini ve yarış halinde olduklarını; bu nedenle sınıf içinde öğrencilerine görev vermede zorlandığını ifade etmiştir. Gözütok (2006) aktif öğrenmeyi öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan ve etkin olarak katılması olarak ifade etmektedir ve aktif öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta öğretmenin de aktif olduğunu, öğrenciye yardım ettiğini belirtir. Özdemir (2007) ise öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir biçimde yürütülmesi, düzenlenmesi, öğrencinin öğrenmesinin etkili ve olumlu olmasını sağlamaktadır. Buna ek olarak, sınıfta uygun öğrenme ortamlarının yaratılmasından öğretmenin sorumlu olduğunu, bu nedenle; öğretmenin ders öncesi hazırlığının, iletişim becerisinin ve öğrenciye karşı yaklaşımının öğrenme açısından önemli olduğunu ifade eder. Ö4’ün ifadesi dikkate alındığında aktif öğrenmenin olduğu bir sınıfta görev paylaşımını etkili bir biçimde organize edemediğini belirttiği anlaşılmaktadır.

Ö20 ve Ö26 yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonunun etkilendiğini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Etkiledi çocuklar daha aktif hale geldiler” Ö20.

“Organizasyonu en azından öğrencinin daha ön plana çıkmasında yararlı oldu” Ö26

Ö20 yeni ilköğretim programı ile birlikte öğrencilerin daha aktif hale geldiğini belirtmiştir. Ö20 ile yapılan informal görüşmelerde öğrencilerin aktif hale gelmesinin öğrenci açısından daha iyi olduğunu belirtmiştir. Yeni ilköğretim programı ile yapılandırıcı yaklaşım dikkate alınarak etkinlik temelli öğrenme vurgulanmıştır. Böylelikle, öğrenciler derslerde dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde aktif hale getirilmiştir. Ö26 yeni ilköğretim programının öğrencinin sınıf içerisinde ön plana çıkmasına sebep olduğu için sınıf organizasyonunu olumlu şekilde etkilediğini belirtmiştir. Sınıf içerisinde öğrencinin etkin katılımı yapılandırıcı yaklaşımın ön koşuludur, bundan dolayı eski program kapsamında yapılan uygulamalar öğrencinin pasif öğretmenin ise bilgiyi aktaran durumunda olduğunu göstermekte, yeni ilköğretim programı ise öğrencinin sınıf içerisinde daha

etken halde olduğunu göstermektedir (Gözütok 2006). Ö20 ve Ö26'nın ifadelerinden yola çıkılarak, sınıf organizasyonun öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olacak biçimde hazırlanmasının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerden birkaçı sınıf organizasyonu ile ilgili açıklama yaparken grup çalışmalarından bahsetmişlerdir:

“Sınıf içindeki organizasyon derken kişisel organizasyonu da etkiledi bu fiziki organizasyonu da etkileyecek ama etkiletemiyoruz sınıf içindeki organizasyonu grup çalışmalarını da etkiliyor, bu çocuklar sadece okul zamanlarında birlikteler ve grup çalışmaları sadece okul içinde oluyor ön hazırlıkları herkes bireysel olarak kendisi yapıyor sınıfa gelince grup olarak sadece montaj yapıyoruz” Ö6

“Sınıf içi organizasyonu etkiledi tabii yani grup çalışmaları arttı bu da güzel bence çocukların paylaşması aldığı sorunluluğu yerine getirmesi anlamında” Ö14

“Organizasyon derken, hem grup çalışmaları fazla hem de kendi başına çalışmalar fazla zaten sınıflarda en çok teknoloji çok fazla çocuk şu an en çok teknolojiyle haşır neşir çünkü bir çocuk tek başına yaptığını grubuyla yapamıyor teknolojiyle çalışmayı daha çok seviyor” Ö11

Ö6, Ö14 ve Ö11 sınıf organizasyonu ile ilgili açıklama yaparken grup çalışmalarını örnek olarak göstermişlerdir. Ö6 grup çalışmaları kapsamında öğrencilerin okul dışında da bir araya gelerek hazırlık yapmalarının gerekli olmasına rağmen bunun mümkün olmadığını belirtmiştir. Crowther (1997) yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin gruplara ayrılarak belirli işler üzerinde çalışma yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Erden (2005) kişilerin ortak inanç ve amaç doğrultusunda bir araya gelerek etkileşim içerisinde olmalarının grupların oluşumunu sağladığını belirtmiştir. Buna ek olarak, aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınıflarını geçmek ve başarılı olmak ortak amaçları doğrultusunda sınıfta kendi içerisinde bir grup olduklarını ve bu amaçlara ulaşmak için sınıfta öğretmenin sunduğu öğretim ortamında etkileşime girerek etkinlikleri yerine getirdiklerini vurgular. Ayrıca Erden (2005) grup çalışmalarının; öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığını, öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırdığını, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve öğrencinin kendine güven duygusu geliştirdiğini belirtmektedir. Açıkgöz (2007) ise öğrencilerin grup çalışması sırasında soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi tek başına elde edemeyecekleri önemli öğrenme yaşantısı geçireceklerini belirtmektedir. Yeni ilköğretim programında yer alan proje ve performans ödevleriyle birlikte grup

çalışmalarının arttığı görülmektedir. Grup çalışmalarında grup üyelerinin görev dağılımı projenin her aşaması için net olarak yapılmalı ve görev dağılımı grup üyeleri tarafından yapılarak öğretmenin onayı alınmalıdır (MEB 2006). Ancak, Ö6 öğrencilerin okul dışında bir arada çalışmaları gereken durumlarda tek başlarına çalıştıklarını ifade ederek, okula geldiklerinde bir arada çalışmadıkları halde hazırlıklarını grup olarak sunduklarını ifade etmiştir. Bu durum grup çalışmalarının etkili bir biçimde yürütülmesini olumsuz etkilemektedir.

Ö6'nın ifadesine ek olarak, Ö14 ise sınıf içi organizasyonun grup çalışmaları yapılacak biçimde düzenlendiğini ve bu durumun öğrencilerin bilgiyi paylaşmaları ve sorumluluklarını yerine getirmeleri açısından olumlu etkilediğini belirtmiştir. Ö11 ise yeni ilköğretim programı ile grup çalışmalarının yanında bireysel çalışmalarında arttığını belirtmiştir. Bununla beraber, öğrencinin tek başına yapabildiğini grupla yapamadığını söyleyerek öğrencilerin bireysel olarak teknoloji ile çalışmayı daha çok sevdiklerini ifade etmiştir.

Ö10, yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirtirken Ö15 olumsuz etkilediğini belirtmiştir:

“Sınıf içindeki organizasyonu tabii ki etkiledi çünkü daha öncekine göre kendilerine daha bir özgüvenleri var toplum içinde kendilerini daha iyi görüyorlar kendilerinden emin konuşuyorlar ne söylediklerini ne anlattıklarını biliyorlar sonra sınıf içerisinde ki birbirleriyle yardımlaşmaları daha bir arttı birbirlerine sahip çıkmayı birbirlerinin haklarını korumayı öğrendiler grup bilinci gelişti, yaratıcı düşünme becerileri arttı”
Ö10

“Organizasyonu da etkiledi sınıf içinde etkinliklerde tamamen öğrencinin görüşleri öğrenci davranışları onların olaylara bakışları önemli olduğu için bizler daha çok bir kenarda onları izleyici kontrol edici taşkınlıkları önleyici veya organizasyonu bozucu davranışlardan uzak tutucu konumda yer almaktayız organizasyon bu anlamda çok etkilendi” Ö15

Ö10 yeni ilköğretim programı ile birlikte sınıf organizasyonunu öğrencilerin özgüvenlerinin artması, toplum içerisinde kendilerini iyi ifade edebilmeleri, birbirleriyle yardımlaşmaları ve grup bilincinin artması gibi bakımlardan olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir. Ö10 ayrıca sınıf organizasyonu kapsamında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin arttığını ifade etmiştir. Yaratıcı düşünme becerisi öğrencilerin temel bir fikri ve ürünü değiştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma, ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı fikirler üretme, olaylara farklı bakabilme ve küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilme gibi durumları kapsamaktadır (MEB 2005: 23). Ö10'un ifadesine bakıldığında sınıf organizasyonunun öğrencilerin yaratıcılıklarını

geliştirdiği anlaşılmaktadır. Ö15 ise Ö10'un açıklamalarının aksine yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ancak, yeni ilköğretim programı ile gelen öğrenci merkezli öğretimin sınıf içerisinde disiplini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Ö15 öğrenci görüş ve davranışlarının önemli olmasının öğretmeni bir kenarda izleyici pozisyonuna soktuğunu ve yalnız sınıf içerisinde disiplini sağlamayan konumda bulduklarını ifade etmektedir. Pollard (2002) sınıf organizasyonunu; öğrenme çevresi, sınıfın fiziki ortamı, kaynaklar, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan araç gereç ve zaman yönetimi olarak ifade etmektedir. Buna ek olarak, öğrenmeye ilişkin planları uygulamada etkili sınıf organizasyonun ve yönetiminin önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Brooks ve Brooks (1999; Aktaran: Muijs & Reynolds 2005) yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğretmenin öğrencilerin bilgiyi keşfedecekleri öğrenme ortamını hazırlaması gerektiğini, öğrencinin ise bilgiyi direkt alan değil kendisi yapılandıran durumunda olduğunu ifade eder. Bununla beraber, Yeni Öğretim Programını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005: 39) öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verildiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Selçuk (2004), yeni ilköğretim programında öğrencinin merkezde olduğunu, öğretmenin rehberlik edip yol gösterdiğini söyleyerek bunun böyle olmasının öğretmenin rolünü azaltmayıp daha da attırdığını sadece öğrenci öğretmen rollerinde değişikliklerin olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretime önceki programın aksine, öğrenme-öğretme sürecinde değil bu sürecin öncesinde önemli görevler yüklemektedir. Bununla beraber, yukarıdaki öğretmenlerden hiçbiri öğrenme-öğretme süreci öncesinde yapılan hazırlıklardan bahsetmediği görülmektedir. Bu durum, yeni ilköğretim programı ve yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rolünü tam anlamıyla benimsemediklerine işaret etmektedir. Bununla beraber, Ö26 ve Ö16 aşağıda yeni ilköğretim programında öğretmenin rolünü aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

“Bu yeni değişiklikler ile öğretmen sınıf içinde rehber konumuna geldi, öğretmen mesleği gereği zaten rehberliğini gösterecektir, sınıf içindeki öğrencilerinin eksikliklerini görerek hemen tamamlayabiliyor, bu yeni program sayesinde öğrencilerde eksik gördüğümüz bilgileri tamamlamaya çalışıyoruz, öğretmenin bir miktar edilgen öğrenciyle daha fazla etken bir eğitim programı olduğu için olumlu görüyorum, öğrenci merkezli, öğrencinin daha aktif olduğu ve bu aktivitesinde olumlu olduğu için güzel buluyorum” Ö26

“Denilene göre öğretmen rehber olacak öğrenci çalışacak henüz böyle bir şey uygulayamadık bunun yapılması için herhalde sınıf mevcutlarının daha az olması ve daha iyi gözlem yapılması gerekiyor” Ö16

Ö26 öğretmenin yeni ilköğretim programı kapsamındaki değişiklikler ile edilgen öğrencinin ise daha etken, aktif konumda olduğunu belirtmiş ve öğretmenin program kapsamında rehber konumunda olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde, Ö16 program kapsamında öğretmenin rehber öğrencinin ise aktif olması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla beraber, bunun gerçekleştirilebilmesi için sınıf mevcudunun az olması gerektiğini belirtmiştir. Her ne kadar yukarıdaki öğretmenler yeni ilköğretim programı kapsamında öğretmenin rehber konumuna geldiğini belirtse ve Ö16 sınıf mevcudunun uygun olmaması sebebiyle üstüne düşen görevi tam anlamıyla gerçekleştiremediğini vurgulasalar da rehber konumundaki bir öğretmenin öğrenme-öğretme süreci öncesinde yaptıkları hazırlıklardan bahsetmedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının yeni ilköğretim programı kapsamında öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişime ilişkin açıklamaları aşağıda verilmiştir:

“Eskiden hep hazır kullanıyorlardı şimdi çocuk aracını gerecini kendisi buluyor kendisi hazırlıyor ve bize sınıfa sunum olarak getiriyor bunu sunarken de çocuk birebir yaparak yaşayarak öğreniyor bununla çocuk başarılı duruma geldi daha iyi oldu” Ö28

“Yeni programın öğrenci açısından çok faydası oldu yani öğrencilerimiz yaparak yaşayarak öğreniyorlar bir şeyi kitaptan okuyarak değil de uygulama yaparak bir şeyi öğreniyorlar farkına varmadan öğreniyor çocuk bir de bakıyor ki öğrenmiş yani sıkıcı olmadan öğreniyor çocuk sıkıcı olmadan öğrendiren zevk alarak okumayı isteyerek eziyet haline getirmeden daha başarılı oluyorlar” Ö12

“Bu yeni program öğrenci merkezli bir program oluyor böylece öğrenciyi araştırmaya sevk ediyor eskiden de böyle bir çalışma vardı yaparak ve yaşayarak öğretiliyor konular böylece çocuğun yaparak ve yaşayarak öğrendiği için hayat boyu unutmayacakları bir öğrenme oluyor yaparak ve yaşayarak yapılan eğitim unutulmaz bir eğitimidir bu açıdan başarılı buluyorum” Ö8

“Eski öğretim programında öğretmen daha birinci dereceydi. Öğretmen anlatır çocuk öğrenirdi öğrenme bireysel bir etkinliktir öğrenme birinci derece aktif olmaya başladı çocuk edilgen bir öğrenen değil etken öğrenen olmaya başladı bu nasıl öğreniyor yaparak ve yaşayarak eski müfredatta olduğu gibi kendi yaptığını öğrenmeye başladı daha kolay öğrenmeye başladı öğrencinin öğrenmedeki rolü daha aktif oldu” Ö6

Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamalarında, yeni ilköğretim programı ile birlikte öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif hale geldiğini belirtmişlerdir. Örneğin, Ö28 ve Ö12 öğrencilerin yeni ilköğretim programı ile birlikte yaparak yaşayarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Ö28 öğrencilerin kullandıkları materyalleri kendilerinin hazırladıklarını ifade ederek böylelikle daha başarılı hale geldiklerini düşündüğünü ifade

etmiştir. Ö12 ise bu program ile öğrencilerin rahat bir şekilde, farkına varmadan, zevk alarak, yaparak yaşayarak öğrendiklerini ve daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Ö8 ve Ö6 yeni ilköğretim programında öğrencinin aktif bir biçimde öğrenme-öğretme sürecine katıldığını vurgulamışlardır. Bununla beraber, Ö8 eskiden de *eskiden de böyle bir çalışma vardı yaparak ve yaşayarak öğretiliyor konular* diyerek daha önceki programlarda da öğrencinin aktifliğini söz konusu olduğunu belirtmiştir. Ö6 ise her ne kadar eski programda öğretmenin daha aktif olduğunu vurgulasa da öğrenciler için *yaparak ve yaşayarak eski müfredatta olduğu gibi kendi yaptığını öğrenmeye başladı* ifadesini kullanarak eski program kapsamında yaparak yaşayarak öğrenmenin uygulandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin meslekteki deneyimleri incelendiğinde meslekteki hizmet yılının 30 ile 40 yıl arasında olduğu görülmektedir. Bu durum dikkate alındığında ve öğretmenlerle yapılan informal görüşmelerin ışığında, öğretmenlerin 1968 programından bahsettikleri anlaşılmaktadır. 1968 programı incelendiğinde, çocuğu tanımaya daha çok ağırlık verildiği, öğretimin çocuğun gelişimine uygun sunulması gerektiği öğrencinin etkin, öğretmenin rehber konumda olması gerektiği görülmektedir (Güven 2007: 13). Öğretmenler yeni ilköğretim programında öğrencilerin aktif olmaları ve yaparak yaşayarak öğrenmeleri açısından 1968 programı ile paralellik gösterdiğini vurgulamışlardır. Buna göre öğretmenlerin iki programın birbirine benzer olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Ö16 yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonunu etkilemediğini belirtmiştir:

“Bence çok etkilemedi çünkü her zaman çalışan çocuk eski programda da çalışıyordu yeni programda da çalışıyor bu anlamda değişen çok fazla bir farklılık görmüyorum” Ö16

Ö16 yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonunu fazla etkilemediğini, çalışan, başarılı olan çocuğun yeni programda da eski programda da her zaman çalışkan ve başarılı olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, aşağıdaki öğretmenler ise yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonunu sınıfın fiziksel özelliklerine ilişkin değişikliklerin olması bakımından etkilediğini belirtmişlerdir:

“Evet, en başta sınıflarımıza kocaman kocaman öğrenci dolapları girdi çünkü o kitaplarla gelip gitmek değil o yaştaki çocukları bırakın bizim için bile çok güç, sınıf içindeki organizasyonumuzu tabi zaman zaman değişiyor” Ö21

“Eskiden çantalar biliyorsunuz eve gidip geliyordu ama şimdi çantaları gereksiz eve göndermiyoruz onun için sınıf içinde bir takım eşyalar çoğaldı” Ö22

“Etkiledi çünkü bu maddi anlamda da yük getiriyor öğrenci çok fazla kitabı taşıyamıyor bir gün de getirmesi gereken en az altı sekiz kitap bu öğrenciye bir işkence bence okulun fiziki ortamı buna müsait değil okulda dolaplar olması gerek ama yapılmadı zaten bu program Türkiye’ye getirilirken fiziki ortam hiç hesaba katılmadan getirilmiş” Ö24

“Küme çalışmalarını unuttuk öğrenciler bir birlerinden uzak oturuyorlar sadece ders süresince küme çalışmasını biraz yapabiliyoruz ve ürün dosyalarını koymada yer bulmada zorlandık dolap yaptırdık” Ö31

Ö21, Ö22, Ö24 ve Ö31 sınıf organizasyonunu sınıfın fiziksel olanakları boyutunda ele almışlardır. Ö21 ve Ö22 yeni ilköğretim programıyla birlikte kitap sayısının artmasıyla öğrencilerin taşımalarının mümkün olmadığını böylelikle sınıflara dolapların yapıldığını belirtmişlerdir. Pollard (2002) sınıf organizasyonunun sınıfın fiziki ortamını kapsadığını belirtmiştir. Bununla beraber, Ö24 kitap sayısının artmasından dolayı öğrencilerin bu kitapları taşımakta zorlandıklarını ancak okulda dolapların olması gerekirken dolap olmadığını ifade etmiştir. Bu sebeple, yeni ilköğretim programının Türkiye’deki fiziki ortamın düşünülmeden uygulamaya konulduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, Ö21 ve Ö22 numaralı öğretmenler aynı okulda görev yaparken Ö24 farklı bir okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin açıklamaları farklı okulların farklı fiziksel özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin açıklamaları yeni ilköğretim programını etkili bir biçimde uygulamak amacıyla sınıfların fiziki özellikleri için her okulda düzenleme yapılmadığına işaret etmektedir. Bununla beraber, bu durum, farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin fiziksel boyut dikkate alındığında aynı olanaklara sahip olmadığını göstermektedir. Ö31 ise yeni ilköğretim programı ile eskiden yaptıkları küme çalışmalarını artık yapmadıklarını söylemiştir. Küme çalışmasının amacını öğrencilerin yapacakları bireysel ve ortak çalışmalarla gerekli problemleri çözmek, konuları öğrenmek, öğrendiklerini küme ve sınıf arkadaşlarının bilgisine sunmak olarak açıklamaktadır. Küme çalışması, iki ya da daha fazla kişiden meydana gelen gruplar oluşturularak belirli bir konuda ve bir amaca yönelik yapılan etkinliklerdir (Kılıç 2006). Küme çalışması, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemenin yanında öğretmenlere öğrencileri izleme şansı vererek onları rahat yönlendirme ve desteklemelerine olanak sağlamaktadır (Pollard & Triggs 1997; Aktaran: Kılıç 2006: 13). Küme çalışması yeni ilköğretim programında ünite çalışmasının bir parçası olarak ele alınmaktadır (Hayırsever 2002). Bununla beraber, Ö27 yeni ilköğretim programı ile birlikte sınıf organizasyonunda sınıfın içindeki fiziki durumu değiştirecek her hangi bir değişikliğin olmadığını belirtmiştir:

“Materyal açısından çok değişiklik olmadı ama öğrencilerin birbirleriyle karşılıklı etkileşim yardımlaşma gibi şeylerde birbirimize yardımcı oluyoruz ama materyal anlamda belki teknoloji sınıfları oluştu en fazla oralardan yararlanıyoruz okulun fiziki konumuyla ilgili değişiklik oldu konferans salonlarında çalışmalara ağırlık verildi tabi buda belirli günler için belirli olaylar için daha doğrusu öyle söyleyeyim derslerde öyle sınıfın içini değiştirecek sınıf içindeki şemayı organizasyonu değiştirecek pek fazla değişiklik olmadı”
Ö27

Ö27 derslerde, sınıf içerisinde organizasyonda herhangi bir değişiklik olmadığını; ancak okul içerisinde konferans salonlarına ve teknoloji sınıflarının oluşmasına neden olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, materyal açısından da fazla değişiklik olmadığını, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olduklarını ve yardımlaşmalarını ifade etmiştir.

Ö28 ve Ö30 sınıf mevcudunun sınıf içindeki organizasyonu etkilediğini belirtmişlerdir:

“Etkiliyor ama iyi yönde etkiliyor şimdi açıkçası mevcutlar az olduğu zaman organizasyonu iyi yönde etkiliyor” Ö28

“Sınıf içinde ki organizasyonu değiştirdi demek mümkün değil çünkü 45 öğrencili bir sınıfta bunu uygulamak mümkün değil biz yapılabilecek olanı yapmaya çalışıyoruz” Ö30

Yukarıdaki öğretmenler sınıf mevcudunun organizasyonunu etkilediğini vurgulamışlardır. Örneğin, Ö28 mevcut sayısının az olduğu sınıflarda organizasyonun olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Ö30 ise kalabalık sınıflarda organizasyonu değiştirmenin mümkün olmadığını bununla beraber ellerinden geleni yapmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Buna paralel olarak, Çınar ve diğerleri (2004) öğrencilerin üst üste yığıldıkları sınıflarda çağdaş bir eğitimin verilemeyeceğini, sınıf mevcudlarının uygun hale getirilmesi için çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedirler.

Birçok öğretmenin yeni ilköğretim programı kapsamında sınıf organizasyonunun etkilendiğini belirtmesine rağmen; Ö17 ve Ö23 yeni programın sınıf organizasyonunu etkilemediğini ifade etmiştir:

“Hayır, etkilemedi çocukların nesillerle alakalı olarak farklılaşması var yeni öğretim programı ile ilgili farklılaşması yok her gelen yeni nesil biraz daha hareketli kendini biraz daha fazla ifade etmek isteyen bir nesil bu da çok güzel” Ö17

“Yok, pek değil yine ilk dersimizde gün boyu neler yapacağımız konuşuluyor ödev kontrolü yapıyoruz yani bizim rutinlerimizi değiştirmede yeni program sadece bu ritimlerin içeriğini değiştirdi pek bir şey değiştirmede zamanı bölüştürme prensibimiz aynı kaldı” Ö23

Ö17 ve 23 yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonu açısından bir değişiklik getirmediğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Ö17 nesillerle ilgili olarak bir farklılaşmanın

olduğunu ifade ederek yeni yetişen öğrencilerin daha önceki öğrencilere göre daha çok kendilerini ifade etme isteklerinin olduğunu vurgulayarak şimdiki öğrencilerin daha aktif olduklarına dikkati çekmiştir. Bu durum, Ö17'nin öğrencilerin aktif olmasını program yerine yetişen neslin özelliği olarak açıkladığını göstermektedir. Ö23 ise yeni ilköğretim programı ile fazla bir şeyin değişmediğini belirtmiştir. Ayrıca, günlük rutin işlerin ve zamanın planlanmasına ilişkin prensiplerin aynı olduğunu bununla beraber yaptıkları işlerin içeriğinin değiştiğini belirtmiştir. Bu açıklamalar öğretmenlerin yeni ilköğretim programı kapsamında sınıf organizasyonu etkilenmediğini bununla beraber içerik ile ilgili değişikliklerin geldiğini düşündüklerini göstermektedir. Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerine ek olarak, Ö3 yeni ilköğretim programı ile birlikte sınıf organizasyonunda herhangi bir değişikliğin olmadığını belirtmiştir:

“6 yaşına kadar zaten belli bir şeyleri alarak geliyor yani çok hareketli olan bir çocuk zaten o yönde hareket ediyor daha da taşkın hareketlerle bunu ortaya koyuyor yani bu eskiden de vardı şimdi de var değişen bir şey yok bence” Ö3

Ö3 yenilenen program ile sınıf organizasyonunda bir değişiklik olmadığını, bununla beraber, öğrencilerin 6 yaşına kadar belirli davranışları kazanarak okula geldiklerini ifade etmektedir. Ayrıca, hareketli olan çocukların okula başladıklarında taşkın hareketlerde bulunduğunu belirterek sınıf organizasyonunu disiplin açısından ele aldığı anlaşılmaktadır.

Birçok öğretmen yeni ilköğretim programının okuma-yazma öğretimine getirdiği yeniliklerden bahsetmiştir:

“Yeni ilköğretim programı okuma-yazma çalışmalarında mesela harften sestem ses öğretiminden çocuklar yani daha kısa bir sürede okuma yazmayı öğrenerek uzun bir süre yorgunluk olmadan çocuklar okumaya daha çabuk geçiyor ve daha iyi oldu bence o” Ö2

“Harflerden öğrenme hızlı bir şekilde oluyor hızlı bir şekilde oluyor ama seri okumaya geç geçiliyor” Ö9

“Yeni ilköğretim programı 1. sınıflar için okumayı daha çabuk öğrenmelerini sağladı ancak sürekli okumaya geçişi yavaşlattı ve çocukların okuduklarını çok iyi anlayabileceklerini düşünmüyorum ben” Ö19

“Öğrenme olarak öğrenciler yeni programda daha hızlı okumaya geçiyorlar fakat okumayı hızlandırmaları çok geç gerçekleşiyor çalışma kitapları bol alıştırma yaparak öğreniyorlar ancak oyunlu bulmacalı etkinliklerden sonra yazı yazmaktan hiç hoşlanmaz oluyorlar” Ö21

“Daha önce bütünden parçaya gidiliyordu şimdi ise parçadan bütüne gidiliyor o yüzden okuma açısından hız kesme olayı ortaya çıktı halbuki önceden öğrenci önce cümlelerin tamamını görüyor daha sonra cümlelerin parçalarını öğreniyordu şimdi ise harften başlıyor cümleye gidiyor bu durumda okuma hızı da yavaşlıyor” Ö13

“Öğrencilerde okuma heyecanı zaten azdı şimdi bu el yazısı ve harf eğitimiyle okuma heyecanları daha da aza indi” Ö11

Yukarıdaki öğretmenler yeni ilköğretim programı kapsamında getirilen ses temelli cümle yöntemi ile okumanın daha kolay öğrenildiğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber Ö2 yeni yöntemin daha iyi olduğunu belirtirken Ö9 ve Ö19 seri okumaya geç geçildiğini belirtmiştir. Örneğin, Ö19 ses temelli cümle yöntemiyle öğrencilerin okumayı daha çabuk öğrendiklerini ancak seri okumaya geçişin yavaş olduğunu ve öğrencilerin okuduklarını net bir şekilde anlayamayacaklarını düşündüğünü belirtmiştir. Bu açıklamalara benzer şekilde, 13 eski programda bütünden parçaya gidildiğini, çocuğun bütünü algıladığını seri okuduğunu, şimdi ise parçadan bütüne gidildiğini ve parçadan bütüne doğru gitmenin okuma hızını yavaşlattığını belirtmiştir. Ö21’in bu konudaki açıklaması da yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerini desteklemektedir. Ö21 ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin okumaya hızlı geçtiklerini fakat okumalarını hızlandırmalarının geç olduğunu ifade etmiştir. Turan ve Akpınar (2008) ilk okuma yazma öğretiminde getirilen bu değişimin amacının daha etkili ve fonksiyonel bir okuma–yazma öğretimi gerçekleştirmek olduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber Tok ve Tok (2008), ses temelli cümle yöntemi ile daha kısa sürede okumaya geçildiğini ancak cümle yöntemi ile de anlamlı ve daha hızlı okunduğunu belirterek öğretmenlerin yukarıdaki açıklamalarını desteklemektedir. Güneş (2005) ve Tok ve Tok (2008) ses temelli cümle yönteminin Türkçenin ses yapısına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, çalışma kitaplarında alıştırmaların bol olduğunu, oyunlu, bulmacalı etkinliklerin olduğunu söyleyerek bunlara alışan çocuğun daha sonra yazı yazmaktan hoşlanmadıklarını belirtmiştir. Buna karşın Binbaşıoğlu (2005), ses temelli cümle yönteminin hızlı ve anlamlı okuma becerisini kazanmaya yönelik bir yöntem olmadığını belirtmektedir:

“Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma–yazma öğretilir, fakat bu, anlayarak hızlı, akıcı ve düzgün bir okuma yazma olmaz” Binbaşıoğlu (2005: 134).

Bilir (2005) ise ses temelli cümle yönteminin çocuğun gelişimine aykırı olduğunu, çocuğun toptan algılama ilkesi ile çeliştiği için bu yöntemin okuma hızını azalttığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları bu yöntem ile her ne kadar okuma çabuk öğrenilse de seri okumanın geç gerçekleştiğini göstermektedir. Bununla beraber, araştırmalar ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okudukları, daha fazla ekleme yaptıkları fakat okuduklarını daha iyi anladıklarını vurgulamaktadır (Şahin, İnci, Turan & Apak 2006).

Akyol ve Temur (2008)'un yaptıkları araştırma sonucunda ses temelli cümle yönteminde ve cümle yönteminde de öğrencilerin okuma hızı ve anlamasında uygulanan yöntemden çok ev ortamının ve öğrencinin kişisel özelliklerinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Böylelikle okuma hızı ve okuduğunu anlamada kullanılan yöntemden çok öğrencinin içinde bulunduğu ortamın ve kişisel özelliklerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yıldırım (2007: 25) öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretim yöntemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları, onların yönetime yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Buna ek olarak, Yılmaz ve Ağırtaş (2009: 172) ses temelli cümle yönteminin yeterince tanıtılmaması, öğretmenlerin bu yöntemle ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması sebebiyle öğretmenlerin bu yönetime ilişkin olumsuz görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin açıklamaları yeni ilköğretim programı ile önerilen okuma-yazma yöntemi hakkında olumsuz tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Bu durumun, bu yöntem ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ö11 öğrencilerde okuma heyecanının az olduğunu, yeni ilköğretim programının beraberinde getirdiği el yazısı ve ses temelli cümle yöntemiyle öğrencilerin okuma heyecanının daha da azaldığını belirtmiştir. MEB(2004) öğrencilerin dik ve keskin köşeli olmayan yuvarlak harfleri dik ve köşeli harflere göre daha düzgün ve güzel yazdıklarını; bu nedenle yeni ilköğretim programı çalışmalarında öğrencilerin ilk sınıflardan itibaren bitişik eğik yazıyı benimsemelerinin işlek ve güzel bir el yazısı becerisi kazanmaları açısından uygun olduğunu vurgulamaktadır. Her ne kadar, Ö11 bitişik eğik yazının öğrencilerin heyecanlarını azalttığını ifade etse de araştırmalar bitişik eğik yazının çocuğun gelişimine ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu göstermektedir (Güneş 2003).

Ö15 yeni ilköğretim programının öğrenci açısından olumlu değişiklikler getirdiğini vurgulamıştır:

“Ben öğrenme-öğretme sürecinde çok önemli değişiklikler olduğu kanısındayım ezberden çok düşündürmeye yöneltici çocuğu araştırmaya sevk eden çabalarını ön plana çıkartan her materyali kullanma rahatlığı veren bir öğrenme öğretme süreci geliştirdi” Ö15

Ö15 yeni ilköğretim programı ile birlikte önemli değişikliklerin olduğunu, çocukların ezberden çok düşünmeye, araştırmaya sevk edildiğini, materyallerin rahatça kullanılabilirdiği bir öğrenme-öğretme sürecin ortaya çıktığını belirtmiştir. Bununla beraber, Ö25 yeni ilköğretim programının uygulanması zor bir program olduğunu ifade etmiştir:

“Yeni ilköğretim programı kesinlikle bence uygulanması çok zor bir program öğrenme sürecinde ki amaç öğrenci merkezli eğitim öğretimi yapmayı uygulayıcı ve öğrencinin yeteneklerini daha ön plana çıkarma konusunda bir takım neticeler alınmak istensen de bana göre şu anda bu gibi değişiklikler olmadı” Ö25

Ö25 yeni ilköğretim programının uygulanması zor bir program olduğunu, programın amacının her ne kadar öğrenci merkezli, öğrencinin yeteneğini ön plana çıkarmak olduğu söylene de böyle bir değişimin şu ana kadar olmadığını belirtmiştir. Ö25’in açıklamasına paralel olarak Tekişik (2005), yeni ilköğretim programının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için uygulamayı yapacak öğretmenlerin ve öğretmenlere rehberlik edecek müfettişlerin iyi bir şekilde eğitilmeleri gerektiğini aksi takdirde ders kitaplarındaki bilgileri ezberlemekten öteye geçilemeyeceğini belirtmektedir.

Ö1’in yeni ilköğretim programı ile getirilen proje ve performans ödevleri üzerine görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yeni ilköğretim programında az önce söylediğim gibi bir sürü projeler var performanslar var çocuk araştırıyor nereden araştırıyor işte çok kolay internetten” Ö1

Ö1 yeni ilköğretim programında proje ve performans ödevlerinin arttığını, çocukların ise bu ödevleri yapmak için interneti kullandıklarını belirtmiştir. Ö1 ile yapılan informal görüşmeler de proje ve performans ödevlerine olumlu bakmadığı göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin bu ödevleri yaparken öğretmenin rehberlik etmesi gerektiğini ancak öğrencilere çok fazla ödev verildiğinden tek başlarına yapamadıklarını ve bu durumda öğrencilerin görevini öğretmenin yüklediğini söylemiştir. Ayrıca, bu sebeple, öğretmene fazla yük getirildiğini ve işinin zorlaştırıldığını belirtmiştir. Bununla beraber, Ö1 öğrencilerin ödevleri internetten araştırıp gelmesine olumlu bakmamakla birlikte kütüphane kullanımının azalmasına dikkati çekmiştir. Ö1’in açıklamasına paralel olarak, aşağıdaki öğretmenler öğrencilerin verilen proje ödevlerini kendilerinin yapmadıklarını belirtmişlerdir:

“Yeni ilköğretim programında projeler çok daha fazla yoğunluk kazandı fakat bunları verdiğimiz zaman velilerle birlikte yapılıyor maalesef velilerle olduğu için biz öğrencilerin gerçek performansını ölçemiyoruz” Ö16

“Başlangıçta veliler tarafından yapıldı veliler arasında rekabet bile oluştu kim daha iyi yapıyor gibi biz bunu anlattık bu çalışmaların amacı eğitim eserler çocukların olsun kendi çalışmaları olsun yırtık bozuk, yapmacık, eski kağıttan olsun bizim için önemli olan çocuğun eseri olsun dedik ve sonunda başardık artık yapılanların hepsi çocukların eseri veliler sadece rehber oldular” Ö5

“Evlere verilen proje ödevleri çocuklara pek fazla katkı sağlamıyor, yani aileler şimdi günümüzde aileler de biraz daha korumacı daha çocuklarının üzerine titreyen birazda çocuklar dışarıya çıkmadıkları için hep ailenin yanında oldukları için aile ile birlikte bütün her şeyi aile yapıyor, çocuğa bir şey kalmıyor” Ö2

“Bu performans ödevleri öğrencinin bireysel olarak yaptığı davranış biçimlerine dönüşmedi hiçbir zaman bu ödevleri veriyoruz öğrenci başka yerlerde yaptırarak bize getiriyor öğrenciye çok katkısı olduğunu da düşünmüyorum bana göre olumlu bir şey değil” Ö24

Öğretmenlerin açıklamaları verilen proje ödevlerinin aileler tarafından yapıldığına işaret etmektedir. Ö16 bu nedenle öğrencilerin gerçek performanslarını ölçemediklerini belirtmiştir. Ayrıca, bu davranışı engellemek için proje ödevlerini ders sırasında yaptıklarını ancak bu ödevlerin ders saatinde yetişmediğini belirtmiştir. Ö2 ise eve verilen proje ödevlerinin amacına ulaşmadığını çünkü ailelerin çocuklarının üzerine titreyen daha koruyucu olduklarını; bu nedenle ödevleri ailelerin yaptığını ve öğrenciye yapacak bir şeyin kalmadığını belirtmiştir. Bununla beraber, Ö5’te proje performans ödevlerine yönelik velilerin müdahalesinden bahsetmiş ancak velilere ödevlerin amacı ile ilgili bilgi verdikten ve nasıl olursa olsun ödevleri öğrencilerin yapması gerektiğini ifade ederek velilerin ödevlerin yapılmasında öğrencinin yerine yapmak yerine yalnız rehberlik ettiklerini belirtmiştir. Ö24 ise verilen performans ödevlerinin hiçbir zaman amacına ulaşmadığını öğrencilerin ödevleri başkalarına yapıp getirdikleri için öğrencinin bireysel olarak yaptığı davranış biçimine dönüşmediğini belirtmiştir. Bu nedenle de olumlu bir şey olmadığını belirtmiştir. Ö17 ve Ö21 ise ödevlerin tamamlanması için zamanın yeterli olmadığından dolayı ailelerin müdahale ettiğini belirtmektedir:

“Çocuk sürekli proje yapacak proje yapacak projeler yetişmiyor tüm aile seferber oluyor bu arada da çocuk bir şeyleri bir yerden alıp başka yere kopyalıyor proje yaptığını zannediyor beraberinde öğretmen o projeleri sergileyecek ders saatine sahip değil ben onları sundurmak isterim ama öyle bir ders saatim yok bir başka dersten çalar böyle bir vakit yaratırsınız bu projeleri koymak için bir alt yapınız yoktur sınıfta serviste kucağında getirmek bile bir problemdir” Ö17

“Performans ödevleri bunların sınıfta sunulması ve zaman ve alan sıkıntısı doğuruyor proje ödevlerinde veli desteği bazen gerekenden çok az bazen de çok fazla oluyor ödevlerin verilmiş amacını gerçekleştirmek öğrenmeye katkısını sağlamak çok zor sağlanıyor” Ö21

Ö17 proje ve performans ödevlerinin çok olduğu için yetişmediğini, ailelerin ödevleri yetiştirmek için seferber olduklarını, öğrencinin ise istenilenleri başka yerden kopyalayarak ödev yaptığını zannettiğini söylemiştir. Korkmaz (2002; Aktaran: Çıbık 2006) proje tabanlı öğrenmenin aşamalarını; konuyu ve alt konuları belirleme veya grupları kendi içinde organize etme, grupları proje planlarını oluşturması, proje uygulama,

sunuyu planlama, sunu yapma, değerlendirme olarak belirtmektedir. Bu açıklama doğrultusunda Ö17'nin söylediklerinden yola çıkılarak öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeyi tam anlamıyla yerine getiremedikleri anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, Ö17 okulda bu çalışmaların sunulması için ayrıca bir ders saatinin olmadığını, başka derslerin saatinden çalarak bu ödevler için zaman yarattıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ö21'de performans ödevlerinin zaman ve mekan açısından sunulmasının sıkıntı yarattığını, ailelerin bazılarının öğrencilere gerekenden çok bazılarının da gerekenden az ilgilendiklerini bu nedenle de bu ödevlerin öğrenmeye katkısının zor sağlandığını belirtmiştir. Profesörler Kurulu İlköğretim 1–5. Sınıf Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi'ne (2005) göre program geliştirmeden kaynaklanan bazı sorunlardan dolayı yeni ilköğretim programının hazırlanması aşamasında, program geliştirme ve ilkeleri yönünden önemli eksikliklerin olduğu ve uygulamada ciddi sorunların yaşandığı belirtilmektedir. Yukarıda öğretmenlerin ifadelerinin bu açıklama ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ö20 ve Ö23 ise aşağıda ödevleri velilerin yapmaması gerektiğini vurguluyor; bununla beraber, bazı ödevlerin ise çocuk tarafından tek başına yapmasının mümkün olmadığını belirtmektedir:

“Bence velileriyle birlikte yapıyorlar ben velilerin yapmasına karşıyım veli yapıp getirdiği zaman kesinlikle ona not vermeyeceğimi söylediğim için çirkin olsun ama çocuklarıyla birlikte ikisi yapsın gelsin aslında mümkünse çocuk kendi yapsın gelsin gerekli yardımı alması açısından da veliye danışması herhalde gerekiyor öyle ödevler var ki çocuğun kendi başına yapması mümkün değil” Ö20

“Projenin bazı kısımlarını evde bazı kısımlarını sınıfta bazı kısımlarını kütüphane de yapıyoruz çocuk tek başına yapamaz ki zaten bu yüzden ben de parmağımı sokuyorum” Ö23

Ö20 öğrencilerin verilen ödevleri velileriyle birlikte yaptıklarını ve birlikte yapılan ödevlere not vermediğini, çirkin de olsa öğrencinin kendisinin yapmasının doğru olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber, Ö20 bazı ödevlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu için çocuğun tek başına yapmasının mümkün olmadığını; bu sebeple velilerin ödev yapılırken rehber olması gerektiğini çünkü belirtmiştir. Ö23 ise proje çalışmasını bölümlere ayırdıklarını bu bölümlerden bazılarını evde, bazılarını sınıfta, bazılarını da kütüphanede yaptıklarını söylemiştir. Ö20'nin açıklamasına benzer şekilde, öğrencilerin bu projeleri tek başına yapamayacaklarını vurgulayarak bu sebeple kendisinin yardım ettiğini belirtmiştir. Yukarıdaki öğretmenlerin açıklamaları öğrencilere verilen ödevlerin ve proje çalışmalarının öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bununla

beraber, MEB (2007) proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin rahat bir şekilde yapabilecekleri, seviyelerine uygun olan ödevler olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin proje ve performans ödevlerini öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçmeleri öğrencinin ödevini tek başına yapabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak, öğretmenlerin açıklamaları ödev ve proje çalışmaları belirlerken öğrenci seviyesini dikkate almadıklarına işaret etmektedir. Benzer şekilde, Ö27 proje ve performans ödevlerinin çocuğun seviyesinin üzerinde olduğunu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

”Performans ödevleri çocuğu aşan proje ödevleri yine öyle çocuğu aşan projeler ödevler bayağı bir materyal gerektiriyor veya çocuğun sahiden altından kalkamayacağı için yardım alması gerekiyor yanı sıra çocuğun bilişim teknolojilerinden faydalanıp ve bence bir çeşit çocuğu da hazıra alıştırtıyor gibi geliyor internet veya veli biz velinin yardımını esirgemesin yanında olsun ama çocuğun işini elinden alıyor öyle almak zorunda kalıyor çünkü çocuğu aşan bir olay diye düşünüyorum” Ö27

Ö27 de proje ve performans ödevlerinin öğrencinin seviyesini aştığını, bu sebeple, öğrencinin tek başına altından kalkamadığını belirtmektedir. Buna ek olarak, proje ödevlerinin öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanmasını sağladığını ancak bu durumun öğrencileri hazıra alıştırdığını ifade etmektedir. Ayrıca, Ö 27 ödevlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olması sebebiyle veliler tarafından yapıldığını belirtmiştir. Bu açıklamaların tersine, MEB (2006) performans ödevlerinin kısa sürede yapılabilecek çalışmalar olduğunu vurgulamaktadır. Buna paralel olarak, Goldman (2000; Aktaran: Ersoy 2007) proje tabanlı öğrenmenin sınıf içinde kısa uygulamalar ve öğretmen merkezli dersler yerine uzun dönemli öğrenme etkinlikleri olduğunu, disiplinler arası yaklaşıma önem verdiğini belirterek; öğrenci merkezli, gerçek yaşamın konu ve uygulamalarına dönük olduğunu ifade eder. Yukarıdaki öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde; bu açıklamalar ile çeliştiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin seviyesine uygun olarak tasarlanmadığı görülmektedir. Ö7 ise açıklamasında öğrencilerine proje ve performans ödevi vermediğini belirtmiştir:

“Ben proje ve performans ödevi vermiyorum” Ö7

Ö7 öğrencilerine proje ve performans ödevi vermediğini söylemiştir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 35. Maddesi incelendiğinde, “Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje hazırlar.” ifadesinin yer aldığı görülmektedir (MEB 2006). Ö7'nin mesleki deneyimi

incelendiğinde; 18 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı görülmektedir. İnfomal görüşmeler, öğretmenin kırtasiye işinin fazlalığından dolayı zamanının olmadığını ifade ettiğini ve bu sebeple, proje ve performans ödevi vermediğini göstermiştir. Bu durum, 2005–2006 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programının getirdiği yenilikleri tam anlamıyla uygulamadığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar, okuldaki eğitimin etkili bir biçimde değişiminde öğretmenlerin önemli bir rol oynadığını, bundan dolayı öğretmenlerin hizmet içi eğitimle desteklenerek yetiştirilmeye gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır (Stein & Wang 1988; Aktaran: Açıkgöz 2007: 269). Ö7'nin açıklaması incelendiğinde programdaki değişime göre hizmet içi eğitime gereksinimi olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin birçoğu yeni ilköğretim programı ile birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini belirterek öğrencilerin daha bilinçli duruma geldiklerini ifade etmişlerdir:

“Çocuklar mesela yaptıkları çalışmalarını getirerek herkes kendi çalışmaları dışında arkadaşlarının getirdiği çalışmaları da inceleyerek daha eleştirel düşünce inceleme kendi yaptığını diğerleriyle kıyaslamaya yönelik davranışlara giriyor sınıf içinde de davranışlar oluyor yani” Ö2

“Grup çalışmaları oluyor bireysel oluyor birbirlerinin etkinliklerine bakarak fikirler ediniyorlar aaa senin şu güzel olmuş benim bu yani düşünme becerilerini arttırıyor grup içinde de arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını nasıl davranmaları gerektiğini eskiden bunları birebir öğretmen anlatırdı şimdi bunlara hiç gerek kalmıyor doğruyu bu şekilde buluyorlar böylece eleştirel düşünceleri de artıyor hangisinde nerde yanlış yapıldığını neyin yapılmaması gerektiğini kendileri yaşayarak öğreniyorlar” Ö3

“O kadar acımasızlar ki birbirlerine karşı, her şeyin doğrusunu ve hatta geçen sene biz şöyle bir olay oldu; okuma yarışı yaptık 1. sınıfta şubat ayında dakika ile okuma yarışı yaptık okul müdürümüz geldi, iki tane veli geldi jüri üyesi olarak ve inanım çocuk okudu dakikada mesela yüz kelime “öğretmenim şurayı söylemedi şu sözcüğü yanlış okudu noktada durmadı” yani böyle acımasız eleştiriciler ve en güzeli “işte şu kadar kelime okudu öğretmenim en kısa zamanda ben de o kadar kelime okuyacağım” şeklinde yarış olması” Ö4

“Birbirlerini çok güzel eleştiriyorlar mesela eksik yönlerini söylüyorlar bu şekilde hazırlanıp gelseydin şeklinde ufacak açıklama ile bile dolduruyorlar tamamlıyorlar” Ö12

“Çocuk da gözlemliyor gözleme yeteneği gelişiyor hayal dünyaları gelişiyor düşünme yeteneği gelişiyor” Ö9

Öğretmenler yeni ilköğretim programı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha çok geliştiğini vurgulamaktadır. Ö2 öğrencilerin çalışmalarını sınıfa getirerek arkadaşlarıyla paylaştıklarını; böylelikle kendi çalışmalarının dışında arkadaşlarının yaptıkları çalışmaları da görme ve karşılaştırma fırsatı bulduklarını, bunun

da öğrencilerin eleştirel düşünmelerini sağladığını belirtmektedir. Benzer şekilde; Ö3 bireysel ve grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarına yorum yaparak değerlendirme yaptıklarını ifade etmiştir. Böylelikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ö4 ve Ö12 de yukarıdaki öğretmenlerin açıklamalarına benzer şekilde öğrencilerin sınıf içerisinde birbirlerini eleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ö4 öğrencilerin birbirlerini acımasız bir şekilde eleştirdiklerini ve böylelikle kendileri için hedefler belirlediklerini vurgulamıştır. MEB (2005: 22) eleştirel düşünmeyi; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi olarak tanımlamaktadır. Özden (2000) eleştirel düşünmenin problem çözme, okuduğunu anlama, bilimsel düşünme gibi düşünme becerilerinden biri olduğunu belirtir. Kökdemir (2003) ise eleştirel düşünmenin olay ya da bulguların sürekli eleştirilmesi veya sürekli yanlış bulmak olmadığını belirtmiştir. Bu tanımlar doğrultusunda eleştirel düşünce sadece olumsuzlukların söylenmesi değil bir konu ile ilgili yorum yapma olarak ele alınmaktadır. Buradan hareketle yukarıdaki öğretmenlerin açıklamaları, öğrencilerin herhangi bir konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini birbirleri ile paylaştıkları ve böylelikle eleştirel düşüncelerinin geliştiğini ifade etmekle birlikte öğrencilerin eleştiride bulunmayı birbirlerinin yanlışını bulma olarak düşündüklerini göstermektedir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006) sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel gelişimine önemli katkıda bulunduğunu ve eleştirel düşünmeye yönelik olan olumlu tutumu artırdıklarını belirtmektedir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerilerinin derslerde düzenli olarak kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katılımlarını artırdığını ifade etmektedir. Bununla beraber, Demirel (2007) öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesinin öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş olmasına bağlı olduğunu belirtir. Buna ek olarak, araştırmacılar eleştirel düşünmenin her yaştaki insana öğretilabilir bir beceri olduğunu belirtmektedir (Demirel 2007; Kökdemir 2003). Muijs ve Reynolds (2005), yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin aktif olduklarını ve öğretmenlerin de öğrencilere anlamı yapılandırmalarına izin veren fikirler ve keşifler etrafında öğrenme aktivitelerini yapılandırmaya çalışmaları gerektiğini ifade ediyor. Buna göre yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün geliştiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki açıklamaları yeni ilköğretim programı kapsamında vurgulanan eleştirel düşünme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Ö25 ve Ö27'nin

öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına ilişkin açıklamaları aşağıdaki gibidir:

“Çocuklar özellikle 4. sınıftan sonra biraz daha artık ego hakimiyeti başlıyor biraz daha bencil düşünmeye başlıyorlar orda biraz daha 4’te 5’te karşısındakini eleştirmeye başlıyorlar veya karşısındakine ilgili düşüncesini yani eleştirel düşünmeyi büyük sınıflarda biraz daha iyi yapıyorlar zaten artık teneffüsler de gezerken de gruplaşmalar başlıyor yani yine bir sınıf bilinci var ama arkadaş seçiminde biraz daha seçici davranıyorlar yani gruplaşmalar oluyor” Ö25

“Çocuk kendi öz eleştirisini veriyor o sunum sürecinde dediğiniz gibi kendi öz eleştirisini veriyor evet şunu yapmaya bilirdim ya da şunu yanlış yapmışım hatalı yapmışım diye ama bunu öğretmende sağlamalı programda böyle bir şey varsa bile çocuğa o öz eleştiri bilincini de vermeli dolayısıyla bu iyide geliyor bence öğrencilere kendini ifade ediyor kendine güveni geliyor” 27

Ö25 öğrencilerin dördüncü sınıftan sonra karşısındakileri eleştirmeye başladıklarını sınıf yükseldikçe eleştirel düşünmenin arttığını, arkadaş seçiminde bile daha seçici davranabildiklerini belirtmiştir. Ö25’in açıklamaları incelendiğinde, öğrencilerinin karşısındakini eleştirmelerinden bahsederken öğrencilerin egolarına ilişkin açıklama yaparak olumsuz eleştiri yapmalarından bahsettikleri görülmektedir. Ancak, yukarıda da belirtildiği gibi eleştirel düşünme yanlış bulmak anlamına gelmemektedir. Ayrıca, MEB (2005: 22) eleştirel düşünmenin sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerdiğini belirtir. Bununla beraber, öğretmenin açıklaması incelendiğinde, eleştirel düşünmenin yukarıda da ifade edilen becerilerden çok olumsuz eleştiri yapma olarak ele alındığı anlaşılmaktadır. Ö27 ise öğrencilerin kendi öz eleştirilerini yapabildiklerini ve bu şekil de kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini belirtmiş ve öğretmenlerin de öğrencilerin öz eleştiri yapabilmeleri için gerekli bilinci onlara vermeleri gerektiğini ifade etmiştir. Yeni ilköğretim programı kapsamında önerilen öz değerlendirme formları öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat vermektedir. Öz değerlendirme formları öğrencilerin yeteneklerini kendisinin keşfetmesini amaçlayan, güçlü ve zayıf yönlerini bulmasına yardımcı olan, güdülenmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Tekin & diğerleri 2006). Öz değerlendirme formları öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüklerini ve nasıl yaptıklarını değerlendirmelerini gerektirir, öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükselmesine yol açar, öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (Aldal & diğerleri 2008). Böylelikle öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerinin öğrenciler açısından yararlı olduğu anlaşılmaktadır.

Yeni ilköğretim programı ile birlikte ölçme değerlendirme sürecinde de değişiklikler yapılmış süreç ve sonuç birlikte değerlendirilmiştir.

Ö8 ölçme değerlendirme sürecinde yapılan değişiklikleri olumlu bulduğunu ifade etmektedir:

“Ölçme değerlendirmede olan yenilikler daha iyi oldu bence çocukları sadece sınavla değil her yönüyle değerlendirebiliyoruz, bu değişiklik sonucunda davranışlarıyla performans ödevlerindeki başarısıyla sınıf içindeki performansıyla değerlendirme olanağımız oluyor”
Ö8

Ö8 ölçme değerlendirmede yapılan değişikliklerin yalnızca sınava yönelik olmayıp öğrenciyi her yönüyle değerlendirmeye almasının iyi olduğunu belirtmiştir. Yeni ilköğretim programında sadece öğrenme ürünü değil öğrenme süreci de değerlendirilir, klasik ölçme değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri de kullanılır (MEB 2005). Ders katılımı, ders içi performans, dereceli puanlama anahtar, öğrenci ürün dosyası, proje, performans görevi gibi alternatif ölçme araçları kullanılmaktadır (MEB 2007). Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarını öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları ne düzeyde kazandıklarını ölçerken alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile öğrencinin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınmaktadır (MEB 2007). Yeni ilköğretim programı ile uygulamaya konulan süreç ile sonucun birlikte değerlendirilmesinin öğrenci açısından olumlu olduğu görülmektedir.

Birçok öğretmen, teknolojik gelişmeler sonucunda ödevlerin yapımında internet kullanımının yaygınlaştığını belirtmişlerdir:

“Bizim zamanımızda ansiklopediler vardı, şimdi ise internet var çocuk internete giriyor oradan bilgisayarın yazıcısından yazdırıyor araştırıyor kütüphane denen olay bitti kütüphaneye gitse de orda da bilgisayardan buluyor” Ö1

“Bence şu bilgisayarlar devreye girdiği için çocuk yazmaktan ziyade çocuk bilgisayardan bulup hazır getirme kendi yazılarından değil bilgisayardan hazır kalıp halinde getirme çabası içine giriyor hazırlıkta var burada bilgisayar da işin içine girdiği için” Ö2

“Özellikle internet kullanımında büyük sıkıntılar yaşadık eskiden konuyla ilgili bir sayfayı reklamlarıyla beraber getiriyorlardı daha sonra bunu süzgeçten geçirmeyi öğrendiler bizim için gerekli olanlarını, seviyelerine uygun olanlarını almayı başarmışlardır büyük bir çoğunluk bunu yapıyor” Ö5

“Çocuklar bilgisayar ortamında hazırcı oldular daha doğrusu konular bilgisayardan iniyor”
Ö28

Ö1 kendi zamanlarında ansiklopedilerin olduğunu onlardan yararlandıklarını şimdi ise öğrencilerin hazır kullandıklarını bilgiye internetten ulaşım, yazıcıdan da hemen çıktısını aldıklarını hatta kütüphaneye gittiklerinde bile bilgiye ulaşmada oradaki bilgisayarları kullandıklarını ifade ederek kütüphanelerden faydalanılmadığını belirtmiştir. Ö2 ve Ö28 ise bilgisayarların devreye girmesinden sonra öğrencilerin hep hazır kullandıklarını, kendileri yazmaktansa hazır kalıp bilgileri getirdiklerini ve hazırcılığa alıştıklarını belirtiyor. Orhan ve Akkoyunlu (2004) internetin etkili kullanımı ile çocukların zaman ve mekan sınırı olmadan istedikleri bilgiye anında ulaşabildiklerini hatta kendi yaptıklarını da dünyaya ulaştırabildiklerini belirtmiştir. Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin ödevlerini bilgisayardan indirdiklerini ve değiştirmeden aynen kullandıklarını vurguladıkları ve bu duruma olumlu bakmadıkları anlaşılmaktadır. Ö5 ise internet kullanımını başladığı ilk günlerde öğrencilerin internetten buldukları ödev konularının aynen çıktı olarak aldıklarını söyleyerek; daha sonra öğrencilerin büyük çoğunluğunun ödevlerini süzgeçten geçirmeyi öğrendiğini ve seviyelerine uygun olanları kullanmayı başarabildiklerini belirtmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin ilk başlarda internetten nasıl araştırma yapacaklarını bilemediklerini fakat zamanla araştırma yapmayı öğrendiklerini belirtmiştir. Araştırmalar, bilgisayar ve internet kullanımının çocuk ve gençlere sunduğu olumlu getirilerin yanında, bu kullanımın olumsuz etkilerinin bulunduğunu göstermektedir (Canbek & Sağiroğlu 2007). Bununla beraber, çocukların ev ödevlerini yaparken yalnız internetten buldukları bilgilerle yetinmekte oldukları vurgulanmaktadır. Bu sebeple, öğrencilerin yalnız internetten edindiği bilgilerle yetinmemeleri diğer materyalleri de kullanmaları sağlanmalıdır.

Ö15 ve Ö18 ise öğrencilerin internet kullanımına ilişkin düşüncelerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

“Bizim dönemimizde mesela ansiklopedik bilgiler yoğun olduğu için, şimdilerde o kütüphane kitap kokusu çocuklarımızdan uzaklaşmakta, internete dayalı daha çok hazır bilgi birikimine ulaşabilme gibi bir alışkanlık oluşuyor ben bunu çokta büyük bir tehlike olarak görmüyorum belki yazılı anlatım konusunda çocuğu etkileyecektir gelecekte ama bilgi birikimi ve ufkunun açılması açısından önemli bir gelişme diye görüyorum” Ö15

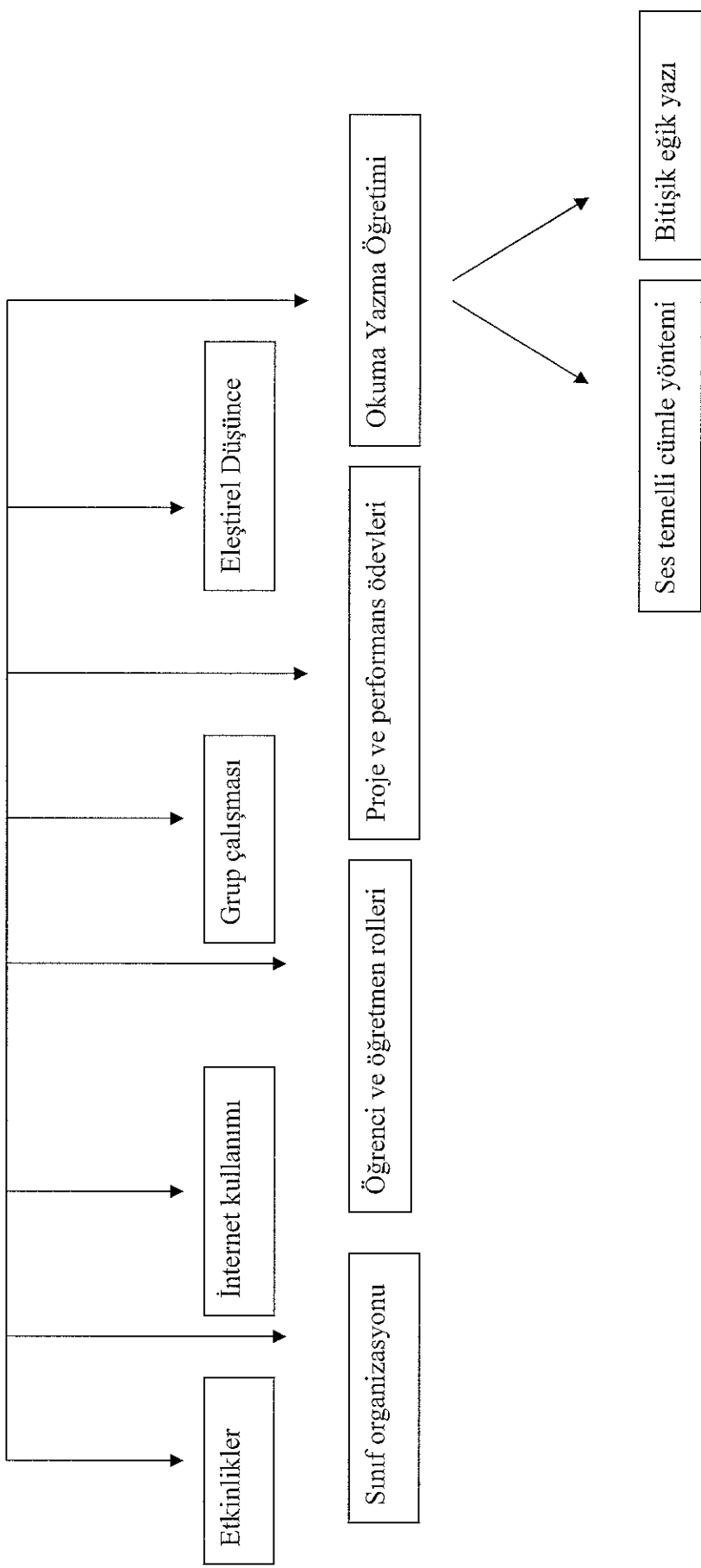
“Araştırmacı olarak çocuklar daha başarılı oluyorlar bilgisayarda daha başarılı oluyorlar kullanabiliyorlar slayt gösterileri hazırlayabiliyorlar daha iyi” Ö18

Ö15 eskiden ansiklopedilerden yararlandıklarını ve bilgilerin yoğun olduğunu, şimdi ise öğrencilerin kütüphaneden uzak kaldıklarını, internet yardımı ile hazır kullandıklarını bu durumun ileride yazılı anlatım açısından öğrencileri etkileyeceğini

belirtmiştir. Bununla beraber, interneti tehlike olarak görmediğini, aksine öğrencilerin bilgi birikimlerinin artması ve ufuklarının açılması açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Ö18 ise öğrencilerin araştırmacı yanlarının geliştiğini, slayt gösterisi hazırlayabildiklerini söyleyerek böylelikle bilgisayar kullanma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Uşun (2000) eğitimde bilgisayar kullanımının öğrenciyi güdülediği, yaşam boyu eğitimi desteklediği, öğretim programındaki esnekliği arttırdığı için önemli olduğunu belirtmektedir. Ö15 ve Ö18'in açıklamaları bakıldığında, öğrenme-öğretme sürecinde internet kullanımının önemli olduğunun farkında olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler ile ilgili açıklamalarına bakıldığında; etkinliklerin fazlalığı, sınıf organizasyonu, öğrenci-öğretmen rolleri, grup çalışması, eleştirel düşünce, proje ve performans ödevleri, okuma-yazma öğretimi (ses temelli cümle yöntemi, bitişik eğik yazı), internet kullanımı gibi değişikliklerden bahsettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri bazı öğretmenler yeni ilköğretim programı ile gelen değişikliklere olumlu baktıklarını gösterirken, bazı öğretmenlerin ise olumsuz düşünceye sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 3. Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler



3.1.3. Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar

Öğretmenler yeni ilköğretim programının sınıfların kalabalık olmasından dolayı tam olarak uygulanamadığını ve bu sebeple sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir:

“Kalabalık sınıflarda çocuklar disiplinden uzak birbiriyle konuşuyor bir soru sorduğunuz zaman herkes ben söyleyeyim istiyor birbirlerini dinleme alışkanlıklarını sanki kaybettiler bu program bu mevcutlarla kalabalık sınıflara uygun değil” Ö19

“Tek öğrencin olursa o kitaptaki bütün etkinlikleri yapar sundururuz ama 30 veya 40 öğrenciyle mümkün olmuyor” Ö6

“Sınıfların çok kalabalık olmasından dolayı çocuklar kendilerini ifade etmeye zamanları olmuyor öğrenciye dayalı bir müfredat olmasına rağmen fiziki şartlar sınıflardaki öğrenci sayısının çok fazla olması bunu çok fazla uygulamada hayata geçiriyor diye düşünmüyorum bence bu 20 kişilik sınıflarda daha uygun olur gibi geliyor bu müfredat öğrenci merkezli olduğu için herkes kendini ifade edebilmeli, kalabalık sınıflarda bu mümkün olmuyor kırk dakikalık bir derste 30-40 öğrenciye söz verebilmemiz mümkün olmuyor” Ö7

“Mevcutlarımız çok kalabalık her çocuk her istediğini ve her hazırladığını sunamıyor” Ö20

“Etkinlikleri tam olarak uygulayabilme tam olarak yapabilmek için sınıf mevcutlarının az olması gerekir sınıflarda mevcutlar çok fazla” Ö28

Öğretmenler yeni ilköğretim programının kalabalık sınıflar için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ö19 sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrencilerin birbirlerini dinleme alışkanlıklarının kaybolduğunu ifade etmiştir. Ö7 sınıfların kalabalık olmasının yanında fiziki şartların yetersizliğinden bahsetmiştir. Ayrıca, yeni ilköğretim programının öğrenci merkezli bir program olduğunu ancak kalabalık sınıflarda öğrencilerin kendisini iyi ifade edemediğini vurgulamıştır. Buna paralel olarak Yaman (2006), Türkiye’deki sınıflarda öğrencilerin fazla olmasından dolayı öğrenme-öğretme sürecinin olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Çınar ve diğerleri (2004) ise okullardaki kalabalık sınıfların önemli bir sorun olduğunu, eğitim kalitesini arttırmak için sınıf mevcutlarının bir an önce uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtir. Öğretmenlerin açıklamalarından yola çıkılarak yeni ilköğretim programında yer alan etkinliklerin sınıfların kalabalık olmasından dolayı tam olarak uygulanamadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yeni ilköğretim programının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için ideal sınıf mevcudunun nasıl olması gerektiğine ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

“Otuzun üstünde olmaması gerekiyor benim bildiğim yirmi altında ve otuzun üstünde olmaması gerekiyor” Ö22

“Bu programı uygulayabilmek için sınıfların 25–30 kişi olması lazım ona göre sınıfın oturma düzenini oluşturacaksınız kümeler oluşturacaksınız onlar her ders ayrı şekillerde olacak matematikteki seviye kümesi Türkçe dersindeki seviye kümesine uymaya biliyor bizim burada kalabalık olduğundan bunu uygulamamız mümkün olmuyor” Ö30

Yukarıdaki öğretmenlerin, yeni ilköğretim programının uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının 30 kişiyi geçmemesi konusunda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Erden (1998) ilköğretimin birinci döneminde öğrenim gören öğrencilerin hareketli, olduklarını ve temel becerileri yeni kazandıklarından dolayı sınıf mevcudunun 20–25 kişi olması gerektiğini belirtmektedir. Gürol ve Yalçın (2009) çoğu eğitim kurumlarında sınıf mevcutlarının ideal sınıf mevcut sayısının çok daha üzerinde öğretim hizmeti verdiğini belirtmektedir. Celep (2002) ise öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabildiğini, öğretmene ek zaman sağladığını, öğretmen her öğrenciye daha fazla zaman ayırabildiğini, öğrenci gelişimini daha kolay izleyebildiğini, sınıfın daha etkili yönetildiğini belirterek, bu durumun etkin öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bununla beraber Ö30 yeni ilköğretim programının tam anlamıyla uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun yanında sınıf organizasyonunun da düzenlenmesini gerektiğini ve derslere göre ayrı seviye gruplarının oluşturulması gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlerin açıklamaları yeni ilköğretim programının etkili bir şekilde uygulanması için sınıf mevcutlarının az olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Görüşmeler sırasında aşağıdaki öğretmenler yeni ilköğretim programının uygulamaya konulması ile birlikte ders kitaplarının da değiştiğini, öğrenciye ders ve çalışma kitabının dağıtıldığı, öğretmene ise kılavuz kitaplarının dağıtıldığını belirterek bu kitapları faydalı bulmadıklarını ifade etmişlerdir:

“Bu kitaplar şablon kitaplar bütün Türkiye’de basmakalıp etkinliği yapan zümreler oluşturuyorlar şablon verilmesi yanlış geliyor bana birde her okula farklı yayım evinin kitapları veriliyor bu da çok yanlış geliyor bana bu yüzden kitaplarda çok yazım yanlış oluyor uzun romanlardan alınan kısa okuma parçaları faydalı olmuyor parçanın bölümleri gerçek olarak belli olmuyor hatta bölümler birbirine karışıyor” Ö6

“Bence bu programa uygun kitaplar hazırlanmamış yani sonuçta kaç tane komisyondan geçmiş kaç tane kontrol edilmiş kitaplar geliyor bizim elimize kitapta ya sayfa eksik oluyor ya imla hataları var bu bence yapılmamalı bu kitaplar devlet kitapları sonuçta milli eğitimde okutulan kitaplar bu kadar bence yanlışlıklarla dolu olmamalı eskiden çok fazla etkinlik çalışması yapmıyorduk daha çok defteri kullanıyorduk şimdi daha çok etkinlik yaptığımız için çocukları yazma becerisi olarak bence olumsuz etkilediği yani artık çok fazla defteri kullanmıyorlar defter kullanma alışkanlığında çocuklar sıkıntı yaşıyorlar biraz fazla bir şeyler yazdırdığımız zaman bu seferde sıkılıyorlar çünkü bunun öncesinde bir şey yapmadıkları için zorladığın zaman sıkılıyorlar parmakları hemen yoruluyor birde sınıf içi

organizasyonu şu şekilde öğretmenin yapacağı çok kırtasiye işleri olduğu için bu bakımdan çok zorlanıyoruz” Ö25

“Ders kitaplarını hoş bulmuyorum mesela Türkçe de çok uzun ve zevksiz konular var aile ilgili bir konu işledik en son çok fazla seviye üstü ağır cümleler kullanılmış ve itici, zevksiz bir konuydu bence bir aile konusu çok eğlenceli keyifli işlenmeli çocuk buradan eve gitsem de dedemi annemi babamı görsem demeli öğretmen biraz daha geri planda tutulmak isteniliyor ama çocuğun ders kitabında hiçbir şey yok sadece okuma metni var bu durumda dersi iletmek için öğretmen sürekli katılmak durumunda kalıyor çocuğa bireysel yapacağı bir şey kalmıyor sonra etkinliği cevaplamasını istiyorsunuz etkinlik de okuduğu parçadan çok uzak kaynaksız yapamayacağı hep aynı şey yani öğretmen Türkçe gibi derslerde öğretmen hep ön planda olmak zorunda matematik kitabı da çok kötü mesela anlatmak istenen şey şekillerle çok uzun anlatılıyor bir türlü sadede gelmiyor, sadede geldiğinde çocuk o konuyu aşmış oluyor ders kitabı hiç hitap edici değil ayrıca çocukları iki kitaplı yapmak da hiç hoş değil” Ö17

“Kitaplar hiç güzel değil en başta bu çocukları daracak bir yere koyduk fikirlerini buraya anlat diyoruz çocuğa defter kullanmayım diyoruz çalışma kitapları var” Ö11

Ö6 ve Ö25 öğrenciler için hazırlanan kitaplarda yazım ve imla yanlışlarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber, Ö6 okullara farklı yayınevleri tarafından basılan kitaplarının dağıtıldığını ve bundan kaynaklanan bazı sorunların olduğunu belirterek kitaplarda yazım yanlışlıklarının olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde Türkçe kitaplarına ilişkin eksikliklerden bahsettikleri dikkati çekmektedir. Örneğin Ö6, Türkçe kitaplarında romanlardan alınan kısa okuma parçaları olarak öğrencilerin kitaplarında yer bölümlerin anlamsız olduğundan faydalı olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, Ö25 yeni ilköğretim programı ile öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin daha fazla yer aldığını ve bu durumun öğrencileri okuma-yazma becerilerinin gelişmesi açısından olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ö11 de benzer şekilde öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde öğrencilerin yazılı açıklama yapmaları gereken bölümlerin sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Asan ve Güneş (2000) yapılandırmacı yaklaşımda etkinliklerin öğrenci merkezli olduğunu, öğrenciler kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirildiğini; böylelikle öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendileri oluşturduklarını belirtmektedir. Ancak, Ö25’in ifadesi bu açıklama ile çelişmektedir. Bununla beraber, Ö25 ile yapılan informal konuşmalar; öğrenci çalışma kitaplarında verilen etkinliklerin altında yer alan ve öğrencilerin yazarak ifade etmeleri gereken alanların kısıtlı olduğunu söylediğini; bu nedenle öğrencilerin kendilerini iyi bir şekilde ifade edemediklerini, düşüncelerini sınırladıklarını düşündüğünü belirtmiştir. Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler incelendiğinde, öğrencinin çalışma yapabileceği alanların az olduğu görülmektedir (Ek 3).

Bu sorun, öğrenci çalışma kitaplarına sığmayan veya öğrencinin daha ayrıntılı bir biçimde ifade etmesi gereken durumlarda defter ya da çalışma sayfaları kullanılarak giderilebilir. Ancak, Ö11 öğrencilerin kitaplarında yer alan etkinliklerde öğrencilerin yazılı açıklamalarının kitaplarında ayrılan bölümlerin kısıtlı olduğunu ve öğrencilere defter kullandırılmadığını belirtmiştir. Ö17'nin açıklamaları incelendiğinde ise, verilen okuma parçalarının uzun, öğrenci seviyesinin üzerinde ve sıkıcı bulunduğunu belirttiği görülmektedir. Ayrıca, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğretmenleri ön plana çıkardığını vurgulamıştır. Bu durum programın önerdiği öğretmen rolü ile çelişmektedir. Bununla beraber, Ö17 matematik kitaplarından da memnun olmadığını, anlatılmak istenen konuların gereksiz yere uzatılarak anlatıldığını söylemiştir.

Bu açıklamalara ek olarak, Ö25 dağıtılan ders kitaplarının gerekli kontroller yapılmadan okullara geldiğini ve bunun sonucunda kitaplarda eksik sayfaların, imla hatalarının bulunduğunu söyleyerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen kitaplarda bu gibi hataların olmaması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, yeni ilköğretim programı ile öğretmenin sınıf içerisinde yapması gereken kırtasiye işlerinin arttığını ve bu nedenle de çok zorlandıklarını ifade etmiştir.

Ö8 öğretmenler için verilen öğretmen kılavuz kitaplarının daha anlaşılır bir şekilde olması gerektiğini belirtmiştir:

“Öğretmenlere ayrı kitapçık geliyor, buna da öğretmen yardımcı kılavuz kitapları deniliyor bu kılavuz kitapların daha derli düzenli olmasında bizim için yarar var böyle olmasının bizim için yararlı olacağını düşünüyorum konular daha açık şekilde ve örneklerle belirtilmesi lazım” Ö8

Ö8 öğretmenlere verilen kılavuz kitaplarda yer alan konuların daha açık bir şekilde örneklerle desteklenerek açıklandığı takdirde daha faydalı olacağını belirtmiştir. MEB (2005) yeni ilköğretim programının kapsamında hazırlanan ders kitaplarının uluslararası kitap yazma standartları dikkate alınarak yazıldığını ve bu kitapların öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ile birlikte set halinde hazırlandığını belirtmektedir. Kılavuz kitaplarda öğretmenlerin değişen programa göre nasıl ders işleyeceği anlatılmaktadır (MEB 2005). Bununla beraber, Ö8'in ifadesi kılavuz kitapların daha iyi düzenlenmesi ve konuların örneklerle açıklanması gerektiğine işaret etmektedir. Buna ek olarak Ö8 ve Ö6 kılavuz kitaplardaki etkinliklerin uygulanması için zamanın yeterli olmadığını belirtmişlerdir:

“Fazla olan bu etkinlikleri biz zaman yettiği doğrultuda önemli olarak gördüklerimizi yapmaya çalışıyoruz öğrenciye yararlı olabilecekleri ayırmaya çalışıyoruz çünkü hepsini yapmamız mümkün olmuyor” Ö8

“Kılavuz kitapların bize sunduğu etkinlikleri uygulamak, onların bize sunduğu zaman diliminde mümkün değil” Ö6

Ö8 kılavuz kitaplarda yer alan etkinliklerin fazla olduğunu; bu nedenle hepsini uygulamak yerine öğrencilere yararlı olacağını düşündüklerini seçerek uyguladıklarını belirtmiştir. Bu ifade, Ö8’in yukarıdaki açıklaması ile çelişmektedir. Ö8 yukarıdaki açıklamasında kılavuz kitaplarındaki örneklerin az olduğunu vurgularken daha sonra kılavuz kitaplarında yer alan etkinlik örneklerinin fazla olduğunu ve bu sebeple hepsini uygulayamadığını ifade etmiştir. Öğretmenin açıklamalarının kendi içerisinde çelişmesi kılavuz kitaplarındaki etkinlikleri anlamada ve uygulamada zorluklar yaşadığını göstermektedir. Ö8’in açıklamasına paralel olarak, Ö6 da kılavuz kitaplarda bulunan etkinliklerin tamamını yapmanın mümkün olmadığını belirtmektedir. Kılavuz kitapları; ilgili ilköğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırma, internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan kitaplardır (Tebliğler Dergisi 2004). Bu sebeple, kılavuz kitaplarındaki etkinliklerin hepsinin öğretmenler tarafından yapılması zorunluluğu yoktur. Öğretmenler bu kitaplardan derslerinde faydalanabilecekleri gibi kendileri de etkinlik geliştirebilirler. Kitaplardaki etkinlikler öğrenmeyi pekiştirmek amacıyla hazırlanmıştır ancak, bu etkinlikler sürecin elverdiği ölçülerde yapılabilir (iogm.meb.gov.tr/sss/fentek.pdf). Buna göre öğretmenlerin açıklamalarına bakıldığında ise kılavuz kitaplarında verilen etkinliklerin amacını tam olarak kavrayamadıklarını göstermektedir

Ö18 ise okullara dağıtılan kitapların İstanbul’da yaşayan öğrenciler için yetersiz olduğunu söylemiştir:

“Devletin vermiş olduğu kitaplar İstanbul gibi bir şehirdeki öğrencilerin ihtiyacını karşılayamıyor mecbur yardımcı kaynaklardan yararlanıyoruz devletin vermiş olduğu kitaplar yetersiz yani öğrenciye göre çok basit bizim önümüzdeki öğrenciler bunları aşmış durumda kitaplarında yeterli şey yok öğrencilerin isteklerini karşılayacak bilgi ve beceri yeterli değil çocuklar bunu aşmış durumda 4. sınıfın kitabındaki konular çocuklara göre çok basit ikinci üçüncü sınıf seviyesinde kalıyor” Ö18

Ö18 İstanbul gibi her türlü olanağın olduğu bir şehirde öğrencilere dağıtılan kitapların öğrencilere uygun bilgilerle donatılmadığını ve istenilen becerileri geliştirebilmede yeterli olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir. Ayrıca, MEB tarafından önerilen kitapların öğrencilerin seviyesinin çok altında olduğunu; bu nedenle de yardımcı kaynaklardan yararlandıklarını belirtmiştir. Ö18 ile yapılan informal görüşmeler; Ö18 okuttuğu sınıftaki öğrencilerin daha ileri seviyedeki bilgileri öğrenebilecek durumda olduklarını, ancak bu konuda kitapları yetersiz bulduğundan derslerini yardımcı kaynaklarla desteklediğini ifade ettiğini göstermektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin bilginin doğrudan olarak verilmemesi öğrencinin bilgiyi kendisinin anlaması ve yapılandırması gereklidir; ancak, hazırlanan ders kitapları incelendiğinde öğrenciye ne yapması gerektiği anlatılmış ve yapması gerekenler belirli kalıplar dahilinde hazır olarak sunulmuştur. Bu durum söylenenler ile uygulama arasında çelişkinin olduğunu göstermektedir. Profesörler Kurulu (2005) yeni ilköğretim programı kapsamında hazırlanan ders kitapları, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma göre değil, klasik, idealist, realist yaklaşıma göre hazırlandığını belirtmiş; ayrıca kitapların içeriğinin programın dayandırıldığı felsefeye uygun olmadığını vurgulamıştır. Ö18'in ifadesi Profesörler Kurulu'nun yeni ilköğretim programı kapsamında hazırlanan ders kitaplarına ilişkin açıklamasını desteklemektedir.

Yapılan görüşmelerde Ö7 ve Ö25 programın geliştirme sürecinden kaynaklanan sorunların olduğunu belirtmiştir:

“Bana göre alt yapı hazırlanmadan çok çabuk geçildi bu sisteme ben müfredatı eleştirmiyorum çok güzel ama uygulama aşamasına geldiğimizde bir takım sorunlar var”
Ö7

“Yeni eğitim öğretim programı bence aslında fazla bir değişiklik getirmedi sadece öğretmene büyük bir külfet getirdi çünkü bu programın alt yapısı kesinlikle yok bence yani önce bir alt yapı yapılmalıydı örneğin önce okulun ve sınıfların fiziksel durumu yeni eğitim öğretim programına hazır değil” Ö25

Ö7 ve Ö25 yeni ilköğretim programının alt yapısı tam olarak oluşturmadan uygulamaya geçildiğini ve bu sebeple; programın uygulama aşamasında bir takım sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber, her ne kadar Ö7 yeni ilköğretim programından memnun olduğunu ifade etse de Ö25, bu programın öğretmene büyük bir külfet getirdiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, Ö25 bu durumun okul ve sınıfın fiziksel yapısının bu programa uygun olmaması gibi programın alt yapısının tamamlanmadan uygulamaya geçilmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Demirel (2007)

program geliştirmeyi; eğitim programının hedef, içerik, renme- üretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Altun ve şahin'in (2009) yaptıkları çalışmada programın alt yapı yetersizliğinden dolayı tam olarak uygulanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. retmenlerin bu ifadeleri yeni ilköğretim programının hazırlanması aşamasında program geliştirme süreci ve ilkeleri yönünden önemli eksiklikler olmasından dolayı uygulamada ciddi sorunlar yaşandığını vurgulayan Profesörler Kurulunun açıklamasını desteklemektedir (Profesörler Kurulu 2005). Bu sebeple, programın uygulamadaki etkililiğinin geliştirilmesi için çeşitli çalışmalar yapılabilir.

9 ise yeni ilköğretim programının retmen eğitimi sırasında kendi öğrendikleri program ile olan benzerliğine dikkati çekmiştir:

“Biz 35 yıl önce retmen okulunda biz bu programla yetiştirildik ve şimdide meslek hayatımız boyunca sınıf üretmenleri zümresi olarak da böyle çalışıyorduk eskiden de böyleydi sadece adı değeritilerek karşımıza geldi aslında 35 yıl önce bu programda yetiştirildik biz ve böyle çalışmalarla da adı proje değerildi adı performans değerildi ama çalışmaların içeriği oydu biz böyle yetiştirildik zaten sadece adı değeriti” 9

9'un açıklamalarına bakıldığında yeni ilköğretim programının 35 yıl önce uygulanan programla aynı olduğunu ve yeni ilköğretim programında proje-performans adı altında verilen ödevlerin de yalnızca isimlerinin değeritiğini içeriğin ise aynı olduğunu belirtmiştir. 9'un mesleki deneyimi incelendiğinde, 35 yıldır görev yaptığı, retmen lisesinde renim gördüğü ve Açık ğretim Fakültesi n lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre yeni ilköğretim programının daha önceki yıllarda kullanıldığı yalnızca adının değeritilerek tekrar uygulamaya konulduğu anlaşılmaktadır.

Görüşmeden elde edilen veriler, birçok üretmenin yeni ilköğretim programı ile eskiye dnldğn ifade ettiğini göstermektedir:

“Zaten proje sistemine dayandığı için bir zamanlar bizim çocukluğumuzda da uygulanıyordu bu programlar bir bakıma 60 programına dönüş olarak görüyorum ben ve çok beğeniyorum” 10

“Eskiye dönüş oldu, çok eskiye bir dönüş oldu bazılarında gereksizlikler olduğunu düşünüyorum” 11

“Aşına bakarsınız çok fazla değeriklik getirmedi yani hep öyle söyleniyor ama yıllardır biz aynı programı isim değerikliği yapıldı önceki yıllarda da bunu uyguluyorduk değeriklikler getirdi de diyebiliriz getirmedi de diyebiliriz ama uyguluyoruz isim değeriti desek daha iyi olur” 12

Ö10 yeni ilköğretim programının proje sistemine dayandığını ve 1960 programına benzediğini ifade ederek programı beğendiğini belirtmiştir. Ö11 de bu programla eskiye döndüğünü belirtmiş fakat bir takım gereksiz şeylerin de bulunduğunu vurgulamıştır. Ö11 ile yapılan informal görüşmelerde el yazısını gereksiz bulduğunu ifade etmiştir. Ö12 ise eski programda da benzer uygulamalar yaptıklarını bu nedenle yeni ilköğretim programının çok büyük bir değişiklik getirmediğini söylemiştir. Bu öğretmenlerin deneyimleri dikkate alındığında Ö10 ve Ö12 otuz yıl, Ö11'in ise otuz yedi yıllık hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin üçü de öğretmen lisesi mezunudur ve yeni ilköğretim programı ile ilgili benzer görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mezun oldukları okulların ve deneyimlerinin uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı ile ilgili düşüncelerini etkilediği söylenebilir.

Görüşmeler bazı öğretmenlerin yukarıda yeni ilköğretim programı ile ölçme değerlendirme konusundaki değişikliklerden memnun olduklarını belirtmelerine rağmen Ö9'un bu konuda sıkıntı yaşadığını göstermektedir:

“Ölçme değerlendirmede puanlama sistemi oldu bilmiyorum ama puanlama sistemi değil de not sistemi olsaydı daha iyi olurdu yani daha anlaşılır olurdu” Ö9

Ö9 ölçme-değerlendirme ile ilgili olarak puanlama sistemi yerine not sisteminin daha iyi olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Yeni ilköğretim programında ölçme ve değerlendirme konusunda birtakım değişiklikler olmuştur. Yeni ilköğretim programında sonuç ve sürecin bir arada değerlendirildiği bir ölçme-değerlendirme söz konusudur. Sınav ve öğrencinin performansına yönelik çalışmalar 100 tam puan üzerinden değerlendirilmektedir (MEB 2007). Buna göre, değerlendirme sonuçları öğretmen not çizelgelerine puan olarak yazılır ve beşlik sisteme göre nota çevrilerek karneye yazılır. Beşlik not sisteminde başarı dört, başarısızlık bir not ile değerlendirilmektedir (Tebliğler Dergisi 2003a). Buna göre, 2, 3, 4, 5 alan öğrenciler başarılı, 1 alan öğrenci ise başarısız sayılmaktadır.

Ö7 ise ünite sonunda yapılan değerlendirmeyi olumlu bulduğunu vurgularken ünitelerin öğretime ayrılan zamanın yeterli olmadığını belirtmiştir:

“Ünitelerdeki öğretme zamanları yeterli değil. Değerlendirmeler iyi üniteler sonundaki değerlendirmelerimiz gayet iyi ünitelerin yetiştirme süresi uygun değil” Ö7

Ö7 ünite sonlarındaki değerlendirmelerin gayet iyi olduğunu fakat üniteleri yetiştirebilmek için yeterli zamanın olmadığını belirtmiştir. Ünitelerin zamanlaması, ünitelendirilmiş yıllık plan adı altında öğretim yılı süresince ders vermekle yükümlü olunan sınıflarda, program uyarınca belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceklerini gösteren, duruma göre zümre öğretmenler kurulu veya şube öğretmenler kurulu tarafından ders yılı başında okul yönetimine verilen çalışma planıdır (Tebliğler Dergisi 2003b). Öğretim yılı içerisinde gelişen durumlara göre yapılan değişiklikler plan üzerine not edilir (Tebliğler Dergisi 2003b).

Ö6 yeni ilköğretim programının öğretmene manevi açıdan yük getirdiğini belirtmiştir:

“Öğretmene daha aşırı bir yük, manevi yük verdi bence” Ö6

Ö6 yeni ilköğretim programının öğretmenlere aşırı bir şekilde manevi yük getirdiğini belirtmiştir. Ö6 ile yapılan informal görüşmeler yeni ilköğretim programı ile öğretmenin rolünün öncekine göre sessiz ve görünmeyen rollerinin arttığını ifade ettiğini göstermektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ile her öğrencinin anlayabileceği şekilde, her öğrenciyi duygusal bakımdan anlamaya ve ona göre yönlendirmeleri gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlerin ancak bu şekilde başarılı olabileceklerini belirterek bu durumun onlara manevi bir yük getirdiğini ifade etmiştir.

Ö19 öğrencilerin dinleyici konumundan çıktıklarını bu nedenle neyi öğrenmeleri gerektiğini bilmediklerini belirtmiştir:

“Şimdi burada öğrenci dinleyici konumundan çıktı ancak öğreneceklerinin farkında değil yani neyi öğrenecek neyi öğrenmeyecek onun farkında değil önemli konuları kaçırıyorlar konu dağılıyor çok fazla aktif oldukları için kendi çalışmalarını çok fazla olduğundan herkes hazırlıklı gelmiyor 47 kişilik sınıfta 20- 25 kişi hazırlıklı geliyor diğerleri nasılsa bana sıra gelmez ben arada kaybolurumu yaşıyorlar ve de kayboluyorlar” Ö19

Ö19 öğrencilerin dinleyici konumundan çıktıklarını ve her işini kendilerinin yaptıklarını söyleyerek öğrencilerin neyi öğrenip neyi öğrenmemeleri gerektiğini anlayamadıklarını ve de önemli konuları öğrenemediklerini söylemiştir. Ayrıca Ö19 sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı öğrencilerin birçoğunun “bana konu anlatma sırası gelmez, arada kaybolurum” düşüncesiyle derslere hazırlanmadan geldiklerini belirtmiştir.

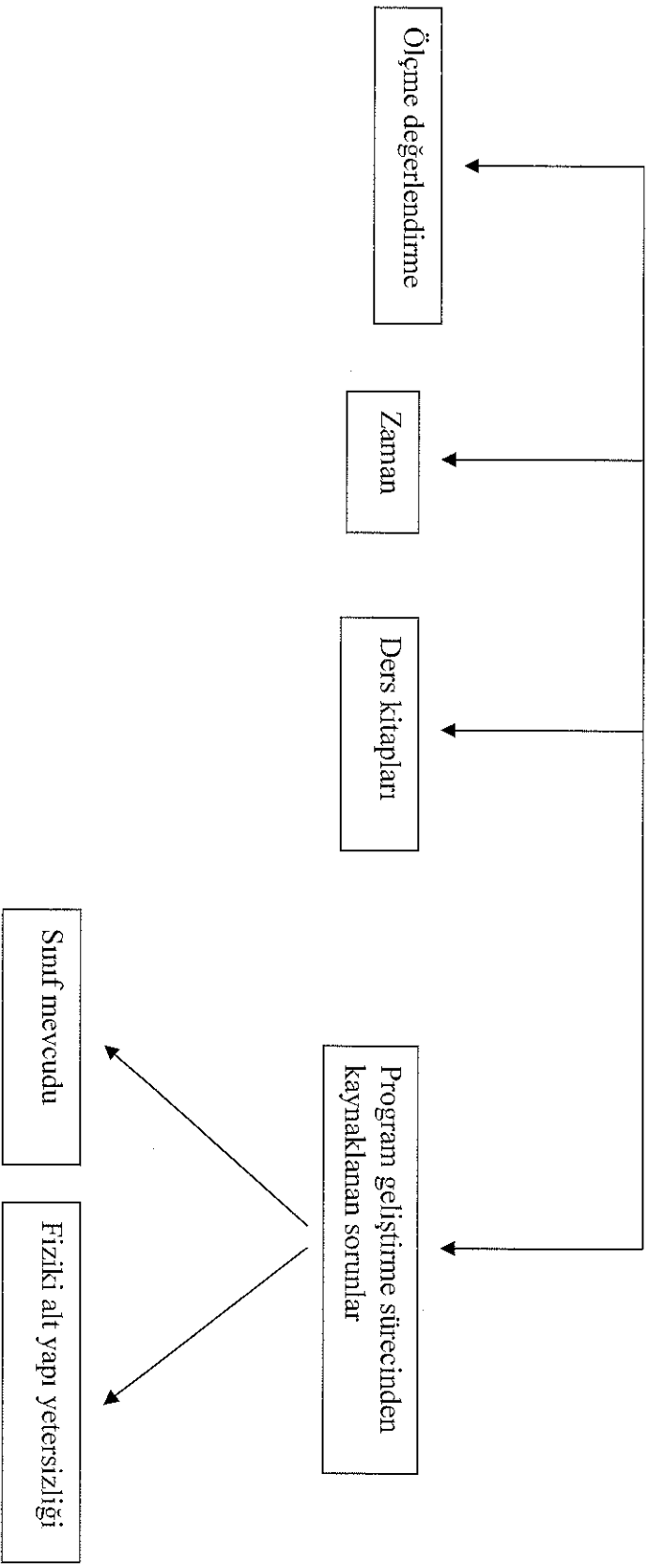
Ö25 mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yeni ilköğretim programını uygulamadıklarını ifade etmektedir:

“Bana göre öğretmenin rolünden özellikle ve özellikle daha kıdemli öğretmenlerin bu programı tamamen uygulamadığını da düşünüyorum ve kesinlikle uygulamadığını düşünüyorum haberleri bile yok bu programdan tamamen eski programdan gidiyorlar yani yine aynı eski öğretmenliği yapıyorlar ama belki biraz daha işte yıl olarak daha genç diye bileceğimiz ya da daha öğretmenliğinin ilk yılların da olan insanların biraz daha bu konuya hakim olmaya çalıştıklarını görüyorum” Ö25

Ö25 kıdemli öğretmenlerin programı tam olarak uygulayamadıklarını hatta kesinlikle uygulamadıklarını hala bir önceki programı uyguladıklarını belirtmiş ve öğretmenliğe yeni başlayan mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin yeni ilköğretim programına daha hakim durumda olduklarını ifade etmiştir. İlköğretim programlarında yapılan değişikliklerin eğitim fakültelerine de yansıtılması gerektiği düşüncesiyle Yükseköğretim Kurulu, Eğitim Fakülteleri yöneticileri ve öğretim elemanlarıyla sekiz yılı aşkın süredir uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini gidermek ve geliştirmek amacıyla programlarda gerekli güncellemeler yapılmaya başlanmıştır (YÖK 2007). Ayrıca YÖK (2007: 65) yeni ilköğretim programının önemli bir özelliğinin de AB ülkeleri öğretmen eğitimi programlarıyla örtüştüğünü ve yeni ilköğretim programında kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmenin hedeflendiğini belirtilmektedir. Bu nedenle yeni mezun öğretmenler eğitim fakültelerinde bu programa yönelik eğitim almalarından dolayı Ö25’in söylediklerine paralel olarak yeni ilköğretim programını benimsemeleri ve etkili bir biçimde uygulamalarının kolay olabileceği düşünülebilir. Bu araştırmada öğretmenlerin deneyimlerinin 10 yılın üzerinde olduğu düşünüldüğünde, görüşme yapılan öğretmenlerin yalnızca hizmet içi eğitim aldıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanması sırasında ders kitapları, program geliştirme sürecinden kaynaklanan sorunlar, ölçme-değerlendirme, zaman gibi bir takım zorluklarla, karşılaştıklarını göstermektedir.

Tablo 4. Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar



3.2. Eksensel Kodlama

Eksensel kodlama, gömülü teorinin açık kodlamadan sonra gelen aşamasıdır. Bu kodlama sürecinde açık kodlama sonucunda ortaya çıkan ana kategorilerin alt kategoriler ve boyutları ile bağlantısı kurulur (Strauss & Corbin 1998). Böylelikle açık kodlama sonucu ortaya çıkan kategorilerin birbirleriyle olan ilişkiler ortaya konulur.

Bu araştırmada yapılan açık kodlama sonucunda “ Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Üzerine Düşünceleri” , “Yeni İlköğretim Programının Öğrenme – Öğretme Sürecine Getirdiği Değişiklikler”, “ Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar” olmak üzere üç ana kategori oluşmuştur. “ Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Üzerine Düşünceleri” kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin bu kavramı daha önce duymadıkları anlaşılmıştır. Bazı öğretmenler ise yapılandırmacı yaklaşımı tanımlamaları istendiğinde kavram hakkında tanımlama yapmak yerine görüşlerini bildirmişlerdir ve yapılandırmacı yaklaşımı; proje tabanlı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, aktif öğrenme, hazır bulunuşluk, araştırma yolu ile öğrenme, yaratıcılık gibi kavramlarla açıkladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterli hizmet içi eğitim almamış olmamaları, eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmemeleri yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak açıklayamama nedeni olarak gösterilmiştir.

“Yeni İlköğretim Programının Öğrenme – Öğretme Sürecine Getirdiği Değişiklikler” kategorisi incelendiğinde Bu değişikliklerin “Etkinlikler”, “İnternet Kullanımı”, “Grup Çalışması”, Eleştirel Düşünce”, “Okuma-Yazma Öğretimi”, “Sınıf Organizasyonu”, “Öğrenci ve Öğretmen Roller” başlıkları altında toplandığı görülmektedir. “Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar” kategorisi incelendiğinde ise bu zorlukların “Ölçme Değerlendirme”, “Zaman ”, “Ders Kitapları” ve “Program Geliştirmeden Kaynaklanan Sorunlar” olarak belirlendiği anlaşılmaktadır. Açık kodlama sonucunda oluşan “Yeni İlköğretim Programının Öğrenme – Öğretme Sürecine Getirdiği Değişiklikler” ve “Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar” adlı iki kategori, bu kategorilere ait alt kategoriler ve boyutlar gözden geçirilmiştir. Her iki kategoriye ait alt kategorilerin yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikleri ve bu program kapsamında yapılan uygulamaları içerdiği anlaşılmaktadır. Bu sebeple, bu iki kategori “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Üzerine Düşünceleri” kategorisi adı altında birleştirilmiştir. Böylelikle, eksensel kodlama sonucunda ‘Öğretmenlerin Yapılandırmacı

Yaklaşım Kavramı Üzerine Düşünceleri ve *‘Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Üzerine Düşünceleri* olmak üzere iki kategori oluşmuştur.

Tablo 5. Eksensel Kodlama

KATEGORİLER	EKSENSEL DETAYLAR	İÇİNDE BULUNULAN ŞARTLAR	OLGULAR
<p>Öğretmenlerin Yapılandırma Yaklaşım Üzerine Düşünceleri</p>	<p>Hizmet İçi Eğitimin yetersiz oluşu</p>	<p>Öğretmenin Değişime Açık Olması</p>	<p>Yapılandırma Yaklaşım</p>
<p>Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Üzerine Düşünceleri</p>	<p>Yeni İlköğretim Programı</p>	<p>Öğretmenin Rehber Konumuna Gelmesi</p> <p>Öğrenci Merkezli Eğitim</p> <p>Etkinliklerin Uygulanması</p> <p>Zaman</p> <p>Sınıf Mevcudu</p> <p>Ders Kitapları</p> <p>Fiziki Koşullar</p> <p>Program Geliştirmeden Kaynaklanan Sorunlar</p>	<p>Öğrenme – Öğretme Süreci</p> <p>Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar</p>

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ilköğretim I. kademe görev yapan öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki düşünceleri ile ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Analizden elde edilen bulguların sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur.

4.1. SONUÇLAR

Araştırma bulguları dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinden bazılarının yapılandırmacı yaklaşım kavramını açıklayamadıkları anlaşılmaktadır. Bulgular göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın ne olduğuna ilişkin eğitim almamaları ve eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmemeleri yapılandırmacı yaklaşım kavramını bilmemelerinin nedeni olarak gösterilebilir. Profesörler Kurulu (2005) yeni ilköğretim programının öğretmenlerin gerekli ve yeterli hizmet içi eğitim süreçlerinden geçirilmeden uygulamaya konulduğunu, bu nedenle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni ilköğretim programının niteliğini ve uygulama ilkelerini bilmeden programı uygulamak zorunda kaldıkları belirtmiştir. Veriler, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin eksik olması, öğretmenlerin eğitim ile ilgili gelişmeleri takip etmemeleri gibi nedenlerden dolayı yapılandırmacı yaklaşım kavramını tam olarak açıklayamadıklarını göstermektedir. Bununla beraber MEB (2006), öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcamaları, yeni bilgi ve fikirlere açık olmaları, kendisini ve kurumunu geliştirmede etkin rol oynamaları ve mesleği ile ilgili mevzuatı izleyerek bunlara uygun davranmaları gerektiği belirtmektedir. Ancak, yukarıda bahsedildiği gibi öğretmenlerin değişim ve gelişmeleri takip etmedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin ise yapılandırmacı yaklaşımı proje tabanlı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme gibi kavramlarla ilişkilendirerek tanımladıkları görülmektedir. Bununla beraber, öğretmenler yaparak

yaşayarak öğrenmenin işlevi üzerinde durarak öğrenciyi motive ettiğini ve yönlendirdiğini vurgulamışlardır. Yeni ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak yaparak yaşayarak öğrenme, proje tabanlı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme gibi boyutları vurgulamıştır. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşım kavramını teorik olarak tam anlamıyla açıklayamasalar da sınıf içerisinde yaptıkları uygulamalardan yola çıkarak açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım kavramını deneyimlerinden hareketle tanımladıklarını göstermektedir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmede hazır bulunuşluğun önemini vurguladıklarını göstermiştir. Crowther (1997) yapılandırmacı yaklaşımda yeni bilginin önceki bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra özümseildiğini belirterek öğretmenlerin açıklamalarını desteklemektedir. Buna göre; önceden var olan bilgilerin kapsam ve nitelikleri değişir, yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranılır. Ayrıca, kişilerin önceki bilgileri aynı olmadığından yeni bilgiler kişiler tarafından farklı farklı özümseilir. Watson (2000; Aktaran: Kızılabdullah 2008) yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin pasif olarak alınmadığını, ancak bireysel bir şekilde aktif olarak edinildiğini belirtmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğretmenin öğrencilerin bir konu hakkında ne bildiklerini biliyor olması eski bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi açısından önemlidir (Muijs & Reynolds 2005). Bu durum, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımda hazır bulunuşluğun önemini bildiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan birçok öğretmen yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme dikkate alındığında öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu açıklamaya paralel olarak, birçok araştırmacı yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin oluşmasında öğrenenin aktif katılımının gerektiği fikrinde birleşmektedir (Hein 1991; Yaşar 1998; Jones 2002; Muijs & Reynolds 2005). Ayrıca, yapılandırmacı sınıf ortamlarının yaratılması, öncelikle öğrenilecek materyalin gerçekçi ve öğrenci için anlamlı olmasını gerektirir. Sınıf içinde ve dışında öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin etkin öğrenmelerini destekleyen gerçek etkinlikler çerçevesinde yürütülmelidir (Wilson 1996). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrenen ve öğretene birlikte aktiftirler. Öğreten öğrenenleri öğrenme sürecinde etkili bir şekilde yönlendirir, öğrenme sürecinin esas söz sahibi ve etkin katılımcıları öğrenenlerdir (Selley 1999).

Görüşmelerden elde edilen bulgulara bakıldığında yeni ilköğretim programında, bir dersin konuları arasında ve dersler arasındaki ilişkinin düzenli olmadığı bu nedenle sınıf

organizasyonunun etkilendiği görülmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde sınıfın fiziki yapısının uygunluğu, öğrencilerin derse katılımı, gerekli araç-gereçlerin temini, öğrenme-öğretme işleminin plan dahilinde yapılması önemlidir. Öğretmenler, yeni ilköğretim programında bir dersin konuları arasında ve dersler arasında bir düzenin olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum bir dersin konuları arasında ve dersler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları yeni ilköğretim programında grup çalışmalarının artmasının olumlu olduğunu belirtirken, bazı öğretmenlerinde grup çalışmalarının amacına ulaşmadığını belirttikleri anlaşılmaktadır. Grup çalışmaları öğrencilerin iş birliği yapmalarına, birlikte çalışmalarına olanak sağlamaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin temel ilkelerinden birisi öğrencilerin grup halinde çalışma alışkanlığı kazanmalarıdır. Grup çalışmaları öğrencilerin dil, düşünme, fikir üretme gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (MEB 2007). Görüşme bulgularına bakıldığında öğretmenlerin grup çalışmalarının öğrencilerin paylaşmayı ve sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenmeleri açısından olumlu buldukları anlaşılmıştır. Bazı öğretmenler de öğrencilerin grup çalışmalarındansa, teknoloji yardımıyla tek başlarına çalışma yapmayı daha çok sevdiklerini bu nedenle de grup çalışmalarının amacına ulaşmadığını belirttikleri görülmüştür.

Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenler yeni ilköğretim programında öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünce, özgüven, yardımlaşma gibi becerilerinin arttığını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin bir fikir ya da ürün üzerinde değişiklik yapma, farklı ortamlara uyarlama ve kullanma, yeni ürün ortaya koyma gibi buluşlar yapmalarına yardımcı olur (MEB 2005). Yaratıcı düşünme öğrencilerin problem çözmeleri ve düşünme becerileri kazanmaları için önemli bir yaklaşımdır (MEB 2007: 60). Demirel (2007) eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme, kullanma yeteneği ve eğilimine dayandığını belirtir. MEB (2007) eleştirel düşünmenin her yaştaki insana öğretilbileceğini öğretmenlerin bu konuda bilgilendirmeleri gerektiğini belirtir. Bununla birlikte, özgüvenleri gelişmiş bireyler kendileri ve çevresindekilerle barışık bir hayat sürerler. Öğrencilerin; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, öz güven, yardımlaşma gibi becerilerinin gelişmesi öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler öğrenci-öğretmen rollerine ilişkin bazı öğretmenler olumsuz düşünürken, ise rollerin dağılımını olumlu bulmuşlardır. Öğretmenler

yeni ilköğretim programı ile birlikte öğrencinin aktif, öğretmenise pasif olduğunu belirterek kendilerinin geri planda kaldıklarını belirttikleri sonucuna varılmıştır. Oysaki yeni ilköğretim programında öğrenci ve öğretmen ikisi de aktif konuma gelmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin daha iyi öğrenmesi için onlara gerekli ortamı hazırlamalı, onlara rehberlik etmelidir. Yeni ilköğretim programında önemli olan öğretmenin öğrenciye neyi öğreteceği değil, nasıl öğreneceğini öğretmesidir. Yapılandırmacı yaklaşım anlayışına göre hazırlanan yeni ilköğretim programında (Eğitim Reformu Girişimi 2005), öğretmenin öğretici rolünün yerine; ortam düzenleyici, yönlendirici ve kolaylaştırıcı rolü ön plana çıkmaktadır. Bu açıklamadan yola çıkılarak öğretmenin pasifleşmesi gibi herhangi bir şeyin olmadığı görülmektedir. Bazı öğretmenler ise öğretmenin yeni ilköğretim programı ile rehberlik rolü kazandığı için sorumluluklarının daha çok arttığını belirttikleri görülmüştür.

Yapılan görüşmelerin analizi sonunda yeni ilköğretim programı ile birlikte sınıfların fiziki yapısının değiştiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, yeni ilköğretim programında öğrencilerin kitap sayısının artması ve ürün dosyalarının konulması için sınıflara dolapların yapıldığını belirterek kitapların her gün taşınmasının mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Bazı okullarda ise sınıflarda dolapların olmaması nedeniyle öğrencilerin kitaplarını her gün zorda olsa taşıdıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, sınıflardaki fiziki alt yapı hazır olmadan yeni ilköğretim programı uygulamaya konulduğu için bu durumdan memnun olmadıkları anlaşılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okuma-yazma öğretimindeki değişikliklerden bahsettikleri görülmüştür. Öğretmenler yeni ilköğretim programında ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin olumlu olduğunu belirtirken bazı öğretmenlerin ise ses temelli cümle yöntemini olumsuz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden bazıları ses temelli cümle yöntemi ile daha çabuk okumaya geçildiğini ve bunun iyi olduğunu söylerken, bazı öğretmenler ise okumaya çabuk geçilmesine rağmen öğrencilerin okuma hızlarının düşük olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler parçadan bütüne gitmektedirler, bu nedenle okuma hızlarında kelime ve cümleyi birden algılama ve okuma konusunda sıkıntı yaşanabilir. Ancak; öğrencilere sesler verilmeye başladığında ilk ses grubu sonunda öğrenciler sestene heceye, heceden kelimeye, kelimedenden cümleye ve metne ulaşabilir. Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler, alfabedeki harflerin tamamını öğrenmeden okumaya

geçmektedir. Bu durum ses temelli cümle yönteminin olumlu yönlerinden biri olarak gösterilebilir.

Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin bitişik eğik yazı kullanımının öğrencilerin hevesini kırdığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler, bitişik eğik yazı ile öğretimin öğrencilerin yazı yazmaktan sıkılmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, İlköğretim Türkçe programı incelendiğinde; öğrencilerin kalemi ilk ellerine aldıklarında dairesel hareketler çizmeye başladıkları vurgulanmıştır. Buna ek olarak, anatomik yapıları gereği kalemi eğik tuttukları, bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması ve yazıdaki sürekliliğin düşüncedeki süreklilikle örtüşmesi gibi birçok nedenden dolayı, ilk okuma yazma öğretimine bitişik el yazı ile başladıklarında daha kolay öğrenecekleri belirtilmiştir (MEB 2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programında önerilen okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri ses temelli cümle yöntemi ile ilgili hizmet içi eğitimin yeterli olmayışı ve öğretmenlerden eğik el yazısı ile öğretim istenmesinin öğretmenlere yeterince tanıtılmaması, gibi birçok neden öğretmenlerin olumsuz görüş bildirmelerine neden olabilir. Öğretmenlerin önceki deneyimleri de göz önünde bulundurularak hizmet içi eğitim verilmelidir.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda yeni ilköğretim programı ile birlikte çocukların ezberden çok düşünmeye, araştırmaya sevk edildiği, materyallerin rahatça kullanabildiği bir öğrenme-öğretme sürecinin ortaya çıktığını göstermiştir. Yeni ilköğretim programı ile öğrenciler bilgiyi ezberlemekten çok kendilerine göre yapılandırmaya başlamışlardır. Öğrenciler pasif öğrenen rolünden sıyrılarak, öğrenme-öğretme sürecinde materyalleri rahatça kullanabilmekte ve bilgiye kendisi ulaşmaya çalışmaktadır. Bu anlamda öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol oynaması bilginin kazanılması ve kahçılığının sağlanması bakımından önemli görülmektedir.

Yapılan analizlerin bulgularına bakıldığında yeni ilköğretim programında yer alan proje ve performans ödevlerinin gerçek amacına ulaşmadığı, ödevleri öğrencilerin yerine ailesinin yaptığı ya da öğrencilerin ödevlerini internette indirerek getirdiklerini bu nedenle öğrencilerin gerçek performanslarının ölçülmediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin proje çalışmalarını sınıfta sunmalarını sağlamak için zaman sıkıntısı yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğrencinin ödevini ailesinin yapması o ödevin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu göstermektedir. Oysa MEB (2006)'in açıklamasına bakıldığında, proje ve performans konularının öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel olanaklara göre yapılabilecek nitelikte olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin,

proje ve performans ödevlerinin her aşamasında yaptıklarını getirip neyi nasıl yaptığını arkadaşları ve öğretmeniyle paylaşmaları gerekmektedir. Öğretmen ödevlerin olup olmadığına dair öğrenciye geri bildirim verip, gerekli düzeltmeleri yapmalıdır (MEB 2006). Öğretmenlerin öğrencilerin her birine ya da grup olarak proje ve performans ödevlerinin sunumunu yapabilmeleri için onlara ders esnasında zaman ayırmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin açıklamalarından elde edilen bulgular, ailelerin proje ve performans ödevleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu ödevlerinin zaman sıkıntısından dolayı tam olarak amacına ulaşmadığını göstermiştir.

Görüşme bulgularında bir öğretmenin proje ve performans ödevi vermediği anlaşılmıştır. Öğretmenle yapılan informal görüşmelerde kırtasiye işlerinin fazla olduğundan ve bunları yapacak zamanının olmamasından dolayı proje ve performans ödevi vermediğini belirtmiştir. Oysaki proje ve performans ödevleri öğrencilerin durumlarının ölçme-değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Öğretmenin öğrencilerine proje ve performans ödevi vermemesinin, öğrencilerin eski programdaki gibi ölçme-değerlendirme sürecine tabi tutulduklarını gösterebilir.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre bazı öğretmenler yeni ilköğretim programı ile birlikte internet kullanımının yaygınlaştığını ve kütüphane kültürünün sona erdiğini, bazı öğretmenlerin öğrencinin internet kullanmasının daha iyi olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin gelişen teknoloji ile birlikte istedikleri bilgiye hemen ulaşma imkanları vardır. Daha önceleri bilgiye ulaşmak için öğrenciler kütüphaneleri kullanmalarına rağmen, teknolojinin gelişmesi ile birlikte kütüphane kullanımının azaldığı görülmektedir. Kütüphane kullanımının azalmasındaki sebep; öğrenciye kolaylık sağlaması ve istediğine anında ulaşması olarak gösterilebilir.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre yeni ilköğretim programının uygulanması sırasında karşılaşılan zorlukların; öğrenci sayısı, ders kitapları, etkinliklerin çokluğu, program geliştirmeden kaynaklanan sorunlar olduğu anlaşılmıştır.

Yapılan görüşmeler analizlerine bakıldığında öğretmenlerin, yeni ilköğretim programında öğrencilerin aktif olduğunu ve onlara görev dağılımı yapmakta zorlandıklarını belirttikleri anlaşılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre; öğretmen öğrencilere her şeyden önce öğrenmeyi öğrenme konusunda rehberlik etmeli, onları araştırmaya yönlendirmeli, nasıl en kısa yoldan bilgiye ulaşacaklarını göstermeli ve ulaştığı bilgiyi kullanmada öğrenciye rehberlik yapmalıdır. Öğretmenin rolü, öğreten konumundan rehber konumuna dönüşmelidir (MEB 2007: 83). Ayrıca öğretmenler, sınıfın

organizasyonunu yapma ve öğrenme-öğretme sürecini planlama ile yükümlü kişilerdir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf mevcutlarının çok olmasından dolayı programı tam olarak uygulayamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, yeni ilköğretim programının alt yapı hazırlanmadan uygulamaya konulduğunu, programın iyi bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının 20-30 kişi arasında olması gerektiğini, mevcutları 40'ın üzerinde olan sınıflarda bu programın tam olarak uygulanamayacağı anlaşılmıştır. Öğretmenler kitaplarda verilen etkinlikleri kalabalık sınıf ortamında yapmanın mümkün olmadığını, her öğrencinin söz almak istediğini ve program gereği öğrencilerin aktif olması gerektiğini; ancak mevcutların fazla olmasından dolayı etkinlikleri tam anlamıyla uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre aslında öğretmenlerin, yeni ilköğretim programının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşımın önemli özelliklerinden biri olan öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmaları gerektiğini bildiklerini; ancak sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı etkinlikleri yaparken her öğrenciye söz hakkı vermede zorlandıkları anlaşılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikleri tam olarak uygulayamadıkları görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen bulgularda ve öğretmenlerle yapılan informal görüşmelerde kıdemi 30 yıl ve üzeri olan birçok öğretmen değişime ayak uyduramadıklarını, hatta mesleki kıdemi 42 yıl olan bir öğretmen informal görüşmeler sırasında, 1. sınıf okuttuğunu ve hala cümle temelli öğretim ile okuma yazma öğrettiğini belirtmiştir. Bu durum öğretmenlere program uygulanmaya konulmadan önce yeterli hizmet içi eğitimin verilmediğini ve öğretmenlerin mesleki kıdem olarak ilerledikleri zaman kolay kolay değişimi benimseyemeyeceklerini göstermektedir. Araştırma bulgularına 2009 yılında ulaşılmıştır, program ise 2005 yılında uygulamaya konulmuştur. Aradan 4 yıl geçmesine rağmen öğretmenlerin programa ayak uyduramadıklarını söylemeleri, öğretmenlere programı nasıl uygulayacaklarına yönelik gerekli açıklama ve çalışmaların yapılmadığını göstermektedir.

Yeni ilköğretim programı ile gelen; öğrenci ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarında düzenleme yapılması gerektiği, kitaplarda yazım hataları olduğu, öğrencilerin iki kitaplı olmasının hoş olmadığı, dağıtılan kitapların öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı ve öğretmenlere verilen kılavuz kitaplarının daha anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Analizden elde edilen bulgulara göre yeni ilköğretim programının sadece birkaç akademisyen tarafından hazırlandığı, programın asıl uygulayıcılarının programda her hangi bir katkısının olmadığı, bu nedenle yeni ilköğretim programının sıg bir program olduğu sonucuna varılmıştır. Programlar hazırlanırken öğrenme-öğretme sürecinde aktif ve programın asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin söz hakkının olması programın uygulamadaki yerini daha güzel hale getirebilir. Program hazırlanırken sadece akademisyenlerin değil, eğitim içerisinde yer alan her gruptan kişilerin olması ile birlikte program daha işlek olacak, programın uygulanabilirliği ve anlaşılabilirliği daha yüksek seviyeye getirilmiş olacaktır.

Görüşme bulguları sonucunda yeni ilköğretim programı ile ölçme-değerlendirmeye gelen değişikliklerden bazı öğretmenlerin memnun oldukları bazı öğretmenlerin bu konuda sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden bazıları öğrencinin sadece sonuca göre değil süreç ile birlikte sonucun değerlendirilmesinin öğrenci açısından daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yeni ilköğretim programında öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatları da bulunmaktadır. Bazı öğretmenlerin açıklamalarına bakıldığında ise; fotokopi ve kırtasiye işlerinin artması, evrakların birikmesi, bunları tek tek okumanın ve değerlendirmenin zaman alması gibi birçok nedenden dolayı programın getirdiği ölçme ve değerlendirmedeki değişiklikleri uygulamakta zorlandıkları anlaşılmıştır.

Yeni ilköğretim programı incelendiğinde programın yapılandırmacı yaklaşım temelinde öğrenciyi merkeze alarak hazırlandığı görülmektedir. Ancak yeni ilköğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için alt yapı hazırlanmadığı ve öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitimin verilmediği ortaya çıkmıştır.

4.2. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırma bulgularından yola çıkarak, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının esas aldığı yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili etraflıca bilgiye sahip olmaları ve böylelikle, programı etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitimin sağlanması önerilmektedir.

Ders programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ders programları ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmalı ve etkinliklere ayrılan sürenin yetersizliğini ortadan kaldırmak için ders programların içerikleri gözden geçirilmelidir.

Öğretmenlere yeni ilköğretim programı ile uygulamaya konulan ses temelli cümle yöntemi ile ilgili seminerler verilerek yöntemin uygulanması sırasında karşılaşılan zorluklar giderilebilir. Ayrıca öğretmenlere eğik yazı kullanımının önemi ile ilgili bilgi verilmelidir. Öğretmenlere verilen hizmet içi seminerlerde önceki bilgileri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Proje ve performans ödevlerini ailelerin yapmasını engellemek için ailelerle gerekli bilgiler verilirip uyarılar yapılmalı, ayrıca ödevler öğrencinin seviyesine uygun olarak verilerek öğrencilerin ödevlerini kendi başlarına yapmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden sıyrılıp yeni yöntemleri kullanabilmelerini sağlamak için bu konuda bilgilendirilmeleri faydalı olabilir. Öğretmenlere ölçme değerlendirme ile ilgili seminerler verilebilir. Sadece sonucun değil, süreç ile birlikte sonucun ölçülmesi gerektiği vurgulanmalıdır.

Öğretmenlere ve öğrencilere verilen kitaplardaki eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Bunun için dağıtılan kitapların yeniden gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi önerilmektedir.

Programın daha iyi bir şekilde uygulanması için okulların fiziki donanımları yeterli hale getirilmeli ve derslerin daha iyi bir şekilde yürütülmesi için ders materyalleri geliştirilmelidir. Ayrıca program geliştirme aşamasında programın asıl uygulayıcısı olan öğretmenlerin de görüşleri alınarak programlar yeniden düzenlenebilir.

Kalabalık sınıflarda programın ön gördüğü etkinliklerin tam anlamıyla yapılması mümkün değildir. Etkinliklerin tam olarak yapılabilmesi için sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Bu çalışmada yalnızca görüşme yöntemi kullanılarak öğretmenlerin yeni ilköğretim programı hakkındaki düşünceleri öğrenilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda gözlem yöntemi kullanılarak yeni ilköğretim programının uygulamadaki yeri görülebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. *Aktif Öğrenme*, Biliş Yayınları, İzmir 2007.
- Açıkgöz, Kamile Ün. *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir 2003.
- Akar, Hanife; Ali Yıldırım. “Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması”, *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, 2004, 1-15.
- Akgün, Özcan Erkan. “Uygulayanların Deneyim ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar”. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2. 2004.
(http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/ozcan_akgun2.doc) adresinden 01.09.2008 tarihinde alınmıştır.
- Akinoğlu, Orhan. “Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 22, 2005, 31- 46.
- Akyol, Hayati; Turan Temur. “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 2008, 87- 95.
- Aldal, Havva; Şenay Kalın Kalfaoğlu; Leman Çetin. *İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, OkyayYayıncılık, İstanbul 2008.
- Altun, Murat. *Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi*, Aktüel Yayıncılık, Bursa 2005.
- Altun, Taner; Mustafa Şahin. “Değişen İlköğretim Programının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 17, No:1, 2009, 15–32.
- Arıkan, Rauf. *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*, Asil Yayıncılık, Ankara 2004.

- Arslan, Mehmet. "Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımlar", *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 40, Sayı: 1, 2007.
- Asan, Aşkın; Gönül Güneş. "Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 147, 2000, 50-53.
- Ayar, Reyhan. "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Hepimizin Dünyası Ünitesi İçin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Öğretim Etkinliklerinin Geliştirilmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretimi Bilim Dalı*, 2006.
- Aydede, Meryem Nur; Teoman Kesercioğlu. "İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırıcı Öğrenme Anlayışına Yönelik Algıları", *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, Tokat 176- 183, 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Tokat 2007.
- Aydın, Sülbiye. "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Yeni (2004) Sosyal Bilgiler Müfredatının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Aydın, Hasan. *Felsefi Temeller Işığında Yapılandırıcılık*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2007.
- Akyol, Hayati; Turan Temur. "Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 2008, 87- 95.
- Bacanlı, Hasan. *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2000.
- Bektaş, Cem; Çetin Semerci. "İlköğretim Okulunda Bilgisayar Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 1, Elazığ 2008, 195- 210.
- Bender, Merih Tekin. "John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum". *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, 2005, 13- 19.
- Bıkmaz, Fatma Hazır. "Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler", *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 39, Sayı: 1, 2006.
- Binbaşıoğlu, Cavit. "İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi", *Eğitimde*

Yansımalar VII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri 17-40, Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara 2005.

- Bilir, Aynur. "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı: 38, 2005, 87-100.
- Büyüköztürk, Şener; Ebru Kılıç Çakmak; Özcan Erkan Akgün; Şirin Karadeniz; Funda Demirel. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 2. Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara 2008.
- Boydak, H.Alp. "Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir?", *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı: 5, 2004, 52- 53.
- Canbek, Gürol; Cevat Sağıroğlu. "Çocukların ve Gençlerin Bilgisayar ve İnternet Güvenliği", *Politeknik Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, 2007, 33-39.
- Celep, Cevat. *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Ankara 2002.
- Coşkun, Mücahit. "Coğrafya Öğretiminde Proje Yaklaşımı", *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 5, 2004, 99-107.
- Crowther, David, T. "The Constructivist Zone", *Electronic Journal of Science Education*, 2, 2, 1997.
- Çıbık, Ayşe Sert. "Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı*, 2006.
- Çınar, Orhan; Emine Teyfur; Mehmet Teyfur. "İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri", *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 11, , Bahar 2006, 47- 64.
- Çınar, O; Temel, A; Beden, N; Göçgen, S." XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6- 9 Temmuz 2004", *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, Malatya 2004.
- Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2007.
- Demirel, Özcan. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2002.

- Deryakulu, Deniz. *Yapıcı Öğrenme, A. Şimşek (Editör), Sınıfta Demokrasi*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara 2000.
- Dimitrios, Thanasoulas Greece. "Constructive Learning," 2005.
<http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html> adresinden
 17.04.2005 tarihinde alınmıştır.
- Duatepe, Asuman; Aysun Umay; Nilüfer Eke; Orhan Avcı; Mehmet Karaca.
İlköğretim Matematik 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Koza Yayın Dağıtım,
 Ankara 2006
- Duman, Bilal. *Öğrenme- Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*, Ertem
 Matbaası, Ankara 2004.
- Durukan, Erhan; Mehmet Alver. "Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen
 Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar
 Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 5, Güz, 2008, 277.
- Ekiz, Durmuş. "Eğitim Dünyasının Nitel Araştırma Paradigmasıyla
 İncelenmesi: Doğal ya da Yapay". *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri
 Dergisi*, Sayı: 2, Cilt: 4, 2004.
<http://www.tebd.gazi.edu.tr/c2s4.htm> adresinden 07.10.2008 tarihinde
 alınmıştır.
- Erden Münire. *Sınıf Yönetimi*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul 2005.
- Erdem, Ali Rıza. *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara
 2002.
- Erden, Münire. "Öğretmenlik Mesleğine Giriş", *Alkam Yayınları*, İstanbul
 1998.
- ERG. Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005.
http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc adresinden
 10.06.2009 tarihinde alınmıştır.
- Erol, Abdullah; Melek Özger Bingöl; Sibel Ç Yalçın; Remzi Demiroğlu; Ali
 Irmak; Murat Ceylan; Firdevs Güneş (Editör), *Milli Eğitim Bakanlığı
 İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı*, Devlet Kitapları
 Basımevi, Ankara 2007.
- Erol, Abdullah; Melek Özger Bingöl; Sibel Ç Yalçın; Remzi Demiroğlu; Ali

- Irmak; Murat Ceylan; Firdevs Güneş (Editör), *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Devlet Kitapları Basımevi, Ankara 2005.
- Ersoy, Ali. “İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları”, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir 2007.
- Gerek, Ömer. “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki GörüşDeğerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma.” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı*, 2006.
- Gipps, Caroline. “*Thinking Through Primary Practice*”, Ed. Jill Bourne Routledge, London 1994.
- Gözütok, Dilek. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ekinoks, Ankara 2006.
- Güneş, Firdevs. “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?” *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 2005, 136- 145.
- Gürdal, Arzu. “Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımaya Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Resim- İş Öğretmenliği Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 2007.
- Gürer, Cahit. “Özel Öğretim Yöntemleri- II. Öğrenme- Öğretme Süreçleri”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yapı Eğitimi Bölümü*, 2007.
<http://www.google.com.tr/search?q=haz%C4%B1r+bulunu%C5%9Fluk+d%C3%BCzeyi&hl=tr&start=60&sa=N> adresinden 20.04.09 tarihinde alındı.
- Gürol, Aysun; Hülya Yalçın. “İlköğretim Programının Öğrenci Sayısının fazla Olduğu Sınıflarda Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar”, *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Eskişehir 2009.
- Güven, Semra. “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri” *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 177, Kış 2008.
- Güven, Sibel. SHÇEK’e Ait Yuvalarda Barınan İlköğretim I. Kademe II. Devre Öğrencilerinin Derslere Katılımı ve Bunun Öğrenme Üzerine Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Çanakkale 2007.

Hanley, Susan. *On Constructivism*, NSF Cooperative Agreement, No: DUE 9255745.
<http://inform.umd.edu/UMS+State/UMD-Projets/MCTP/Ess.../Constructivism.tx> adresinden 10.06.2008 tarihinde alındı.

Hayırsever, Fahriye. “İlköğretim Okullarında Uygulanan Küme Çalışması Yönteminin Değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 153-154, Kış-Bahar 2002.

Hein, E. George. CECA (*International Committee of Museum Educators*) Conference, Jerusalem Israel, 15-22 October 1991, Lesley College, Massachusetts USA.

Hoşgörür, Vural. “Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım”, *Eğitim Araştırmaları*, Sayı: 9, Güz 2002, 73- 78.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Sürat Yayınları, İzmir 2007.

Jones,Gail.M. “The Impact of Constructivism on Education: Language Discourse, and Meaning”, *American Communication Journal*, 5, 3, 2002.

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006.

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2005.

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. 6. Basım, Ankara 1994.

Kılıç, Abdurrahman. “İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Öğretmen KılavuzunaDuyulan İhtiyaç ve İçeriği”, *Anadolu Üniversitesi*, 343- 349, Eskişehir 2007.

Kılıç, Bağcı Gülşen. “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 1, 2001, 7- 22.

Kılıç, Hale. “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme

- Yönteminin, Geleneksel Küme Çalışması Yöntemine Göre Benlik Saygısına ve Akademik Başarısına Etkisi” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana 2006.
- Kıran, Hüseyin. Ed. *Etkili Sınıf Yönetimi*, Am Yayıncılık, 4. Basım, Ankara 2008.
- Koç, Gürcü; Melek Demirel. “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 27, 2004, 174-180.
- Korkmaz, Hünkar; Fitnat Kaptan. “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 20, 2001, 193
- Kökdemir, Doğan. “Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi”, *Pivolka*, 2, 4, 2003,
- 3- 5.Kuş, Elif. Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri, 2. Baskı, Am Yayıncılık, Ankara 2007.
- MEB. *İlköğretim Okulları Yönetmeliği, Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi*, 2007.
- MEB. *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2007.
- MEB. İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme B.08.0.TTK.0.01.01.01 sayılı genelge, 2006. (19.12.2006).
- MEB. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Ankara 2006.
- MEB. *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara 2005.
- MEB. *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Sınıflar Öğretim Programı*, MEB Basımevi, Ankara 2004.
- MEB. *İlköğretim 1,2,3,4,5 Türkçe Programı (Taslak)*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2004.
- MEB. *Tebliğler Dergisi* Cilt: 67, Sayı: 2563, Ağustos 2004.
- Moll, Luis C. *Vygotsky and Education*. Cambridge University Press, 1990.

- Muijs, Daniel; Reynolds, David. *Effective Teaching: Evidence and Practice*, SagePublications, London 2005.
- Nicolopoulou, Ageligi. "Oyun Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası" Çev: Melike Türkan Bağlı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 37, Sayı: 2, 2004, 137-169.
- Özdemir, Çağatay. *Sınıf Yönetimi*, Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. Ve Baas. Yay. Dağıtım, Ankara 2007.
- Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*. 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.
- Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2000.
- Özden, Yüksel. *Eğitimde Yeni Değerler*, 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık. Ankara 1999.
- Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Sage Publications, London 2002.
- Peker, Murat. "Kolb Öğrenme Stili Modeli". *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 157, 2003.
- Pritchard, Alan. *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*, David Fulton Publishers, London 2005.
- Profesörler Kurulu. *Eğitim Programları Profesörleri Kurul Toplantısı*, 2005. www.ilkogretimonline.org.tr/vol15say1/sbildirge%5B1%5Dpdf adresinden 25.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- Pollard, Andrew. *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional Practice*, Continuum, London- New York, 2002.
- Robson, Colin. *Real World Research*, Black well Publishers Ltd, Oxford 1993.
- Saban, Ahmet. *Öğrenme-Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayınları, Ankara 2004.
- Seferoğlu, Süleyman Sadi; Cenk Akbıyık. Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 30, 193- 200, 2006.
- Selçuk, Ziya. "Talim ve Terbiye Kurulu Prof. Dr. Ziya Selçuk'la Söyleşi", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 2004, 54- 55. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/soylesi.htm> adresinden 27.04.2010 tarihinde bu adresten alınmıştır.

- Selley, N. (1999). *The art of construvist teaching in the primary school: a guide for studens and teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Senger, H.C. “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı*, 2007.
- Smith, Peter K. *Neo- Piagetian Theories of Cognitive Development*, London & Newyork 1992.
- Sönmez, Veysel. *Öğretmen El Kitabı*, 10.Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara 2003.
- Sönmez, Veysel. *Öğretmen El Kitabı*, 9. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara 2001.
- Sönmez, Veysel. *Eğitim Felsefesi*. Adım Yayıncılık, Ankara 1991.
- Steffe, Leslie P. Jerry Edvard Gale. *Constructivism in Education*, The University of Georgia, 1995.
- Strauss, Anselm ; Juliet Corbin. *Basics of Qualitive Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage Publications, 1998.
- Şahin, İsmet; Sibel İnci; Hakan Turan; Özlem Apak. “İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması”, *Milli Eğitim*, Sayı: 171, 2006, 109 – 129.
- Şahin, İsmet. “Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi”, *İlköğretim Online*, Sayı: 6, 2, 2007, 284- 304. (<http://ilkogretim-online.org.tr/> adresinden 28.06.2008 tarihinde alınmıştır).Şaşan, Hasan. “Yapılandırmacı Öğrenme”, *Yaşadıkça Eğitim*, Cilt: 74, Sayı: 75, 2002, 49- 52.
- Şimşek, Nurettin. “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Eğitim Uygulamaları Dergisi*, 3, 5, Pegem A Yayınevi, Ankara 2004.
- Tanrıöğen, Abdurrahman. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Zafer Matbaacılık, İstanbul 2005.
- Tebliğler Dergisi*, sayı: 2559, 2004.
- Tebliğler Dergisi*, sayı:2552, 2003a.
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 06.09.2010 tarihinde alınmıştır.
- Tebliğler Dergisi*, sayı 2551, 2003b. “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”

- Tekişik, Hasan Hüseyin. “2005 Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması. Eğitimde Yansımalar”, *VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri*, Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara 2005, 11- 16.
- Tekin, Ayşe Tuba; Mehmet Kurt; Sevgi Hayran; Zeynel Hayran. *Matematikl Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Yıldırım Yayınları, Ankara 2006.
- Tok, Şükran; Türkay N. Tok. “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 53, 2008, 123- 144.
- TTKB. *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara 2005.
- TTKB. *İlköğretim Programları, Yeni İlköğretim Programları ve Yeni Yaklaşımlar*, Ankara 2005.
- Turan, Mehmet; Burhan Akpınar. “İlköğretim Türkçe Dersi İlk Okuma – Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik - Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt:18, Sayı:1, 2008 Sayfa:121 – 138, Elazığ.
- Türnüklü, Abbas. “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 24, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2000.
- Uşun, Salih. *Dünyada ve Türkiye de Bilgisayar Destekli Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara 2000.
- Varış, Fatma. *Eğitimde Program Geliştirme*, 4. Basım, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1988.
- Von Glasersfeld, Ernest. *Radical Constructivism, A Way of Knowing and Learning*, The Falmer Press, London 1995.
- Von Glasersfeld, Ernest. “Radical Constructivism and Teaching” *Published in Frenchin Perspectives*, 31, 2, 2001, 191- 204.
- Yalçın, Mehmet. *Eğitimde Gözlem ve Değerlendirme*, 1. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004.

- Yaman, Erkan. "Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve SınıfYnetimi", *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 3, Yaz 2006.
- Yapıcı, Mehmet. *Milli Eğitim Bakanlığı ve Yeniden Yapılanma*, 2007.
(<http://myapici.blogspot.com/2007/04/milli-eitim-bakanlii-ve-yeniden.html> adresinden 18.09.2008 tarihinde alınmıştır.
- Yaşar, şefik. "Yapısalcı Kuram ve öğrenme- ğretme Süreci", *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Konya Selçuk Üniversitesi Yayınları, 1998, 695- 699.
- Yaşar, şefik. "Yapısalcı Kuram ve öğrenme- ğretme Süreci", *Anadolu niversitesiEğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1- 2, Gz 1998, 68- 75.
- Yıldırım, Ali; Hasan şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 6. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2006.
- Yıldırım, Ali; Hasan şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 3. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2003.
- Yıldırım, Kamil. "Yazılı Program ve Uygulanan Program Kavramları Açısından Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 175, 2007, 25- 46.
- Yıldırım, M. Cevat; Burhanettin Dönmez. "Yapılandırmacı ğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri zerine Bir alışma", *İlköğretim Online*, Sayı: 7, 2008, 664- 679.
(<http://ilkogretim-online.org.tr/>) adresinden 25.06.2008 tarihinde alınmıştır).
- Yılmaz, Muammer; Mehmet Nuri Ağırtaş. İlk Okuma Yama ğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin ğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Hatay İli rneği", *Mustafa Kemal Üniversitesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 12, 2009, 164-175.
- Yılmaz, N. "Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Eğitim", *ağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı: 40, Mart 2004, 44- 46.
- YK. *ğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, Ankara 2007.
- Zembat, İsmail zgr. "Yansıma Dönüşümü, Doğrudan ğretim ve Yapılandırmacılığın Temel Bileşenleri" *G. . Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 27, Sayı: 1, 2007, 195- 213.

ioqm.meb.gov.tr/sss/fentek.pdf adresinden 18.09.2010 tarihinde alınmıştır.

<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48> adresinden 10.08.2010 tarihinde alınmıştır.

EKLER

- EK-1** : Araştırmalznı
EK-2 : Veri Toplama Aracı
EK-3 :1. Sınıf Türkçe Dersi ğrenci alışma Kitabı Sayfası
EK-4 : Görüşme rnekleri

EK1 : Araştırma İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/3742
Konu : Anket(Yasemin ÇELİK)

23/11/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Çanakkale Üniversitesi'nin 01/12/2008 tarih 2716 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 19/12/2008 tarihli tutanağı.

Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yasemin ÇELİK'in ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Düşünceleri" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yasemin ÇELİK'in ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Düşünceleri" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. AKUÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
19/12/2008

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı



4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cagaloglu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/3742
Konu : Anket(Yasemin ÇELİK)

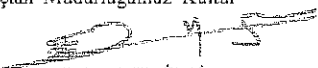
23 Aralık 2008

ÇANAKKALE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi : a) Valilik Makamının 23/11/2008 tarih ve 18.580/3742 sayılı Oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Çanakkale Üniversitesi'nin 01/12/2008 tarih 2716 sayılı yazısı.

Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yasemin ÇELİK'in ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Düşünceleri" konulu anket çalışmasını yapma isteği İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İLGi (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu

Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

EK2 :Veri Toplama Aracı

Görüşme Formu

Öğretmenin

Hizmet yılı:

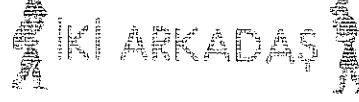
Okuttuğu Sınıf:

Okuttuğu sınıfta bulunan öğrenci sayısı:

Mezun olduğu okul:

1. Yapılandırmacı yaklaşım kavramını duydunuz mu? Tanımlar mısınız?
2. Yeni ilköğretim programı öğrenme-öğretme sürecine ne gibi değişiklikleri getirdi?
3. Yeni ilköğretim programı ile öğretmenin sınıf içindeki rolünde ne gibi değişiklikler oldu? Açıklar mısınız?
4. Yeni ilköğretim programı öğrencinin öğrenmedeki rolüne ne gibi katkıda bulunuyor? Açıklar mısınız?
5. Yeni ilköğretim programında yer alan etkinlikleri derslerinizde uyguluyor musunuz? Örnek verir misiniz?
6. Yeni ilköğretim programı sınıf içindeki organizasyonu etkiledi mi? Açıklar mısınız?
7. Yeni ilköğretim programında önerilen etkinlikler için gerekli materyalleri nasıl temin ediyorsunuz?
8. Yeni ilköğretim programında önerilen etkinlikler öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmeye yardımcı oluyor mu? Açıklar mısınız?
9. Yeni ilköğretim programının etkinlik ağırlıklı olması sizce öğrencinin yaratıcılığını etkiliyor mu?
10. Yapılandırmacı yaklaşım ve yeni ilköğretim programı ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK3 :1. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı Sayfası



8. Etkinlik : Sibel ve Aylin televizyon seyretmek istiyorlar. Aylin çizgi film, Sibel ise belgesel seyretmek istiyor. Bu durumda ne yapmaları gerekir? Çözüm yolları üretiniz.

1.
2.
3.

9. Etkinlik : Bartas ile Sena "kukla oyunu" oynuyorlardı. Bartas yanlışlıkla Sena'nın kuklasını kırdı.

Sena'nın yerinde olsaydınız ne yapardınız?

.....

.....

.....

Bartas'ın yerinde olsaydınız ne yapardınız?

.....

.....

.....

EK4 : Görüşme Örnekleri

1. Öğretmen

Balkan Koleji

Hizmet Yılı : 30.yıl

Okuttuğu Sınıf : 5 Öğrenci Sayısı : 8

Mezun Olduğu Okul : Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ön Lisans

Görüşmeci : (1. soru) Yapılandırmacı yaklaşım kavramını duydunuz mu? Tanımlar mısınız?

Öğretmen : Tabii ki öğrencilerimizin yapılandırmacı yaklaşım derken onların yaparak yaşayarak görenek öğrenmeleri olarak kavriyorum bu kavram zaten eğitim yaşantısı boyunca öğrencilerimizin uyması gereken ve hayatının bir parçası olması gereken bir kavramdır eğitimin içinde olan ve hiçbir zaman da yadsınamayacak bir kavramdır

Görüşmeci : (2. Soru) Yeni ilköğretim programı öğrenme-öğretme sürecine ne gibi değişiklikleri getirdi?

Öğretmen : Şimdi ben otuz yıllık bir öğretmenim ne yazık ki bu programları hiçbir zaman yapıcı olarak göremiyorum çünkü bu işi yapan bizleriz bu süreci öğrencilere yaşatan bizleriz bu programlar oluşurken hiçbir zaman bizim düşüncelerimiz sorulmuyor yeni ilköğretim programı da her zaman olduğu gibi yazboz tahtasına çevirdiler hiçbir değişiklik olumlu bir şey göremiyorum yani yeni ilköğretim programı daha güzel olacağına benim için olumsuz yönleri daha fazla oldu çocukları düşünmeye maalesef ki götürmüyor düşünen sorgulayan insanlar olmalarını istiyoruz ama ne yazık ki bu değişiklikleri getirmiyor benim ilköğretim programı öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili düşüncelerim bunlardır

Görüşmeci : Peki sizin için program nasıl olmalı, kafanızda taslak bir program var mı?

Öğretmen : Şimdi öğrencilerimizin öncelikle kendi yaşadıkları yakın çevreden başlayarak yakından uzağa olan bir öğretim programı olması gerekir bölge koşullarına uygun bir program olması gerekir eğitim programının çocukların yaşadıkları çevreye

uygun kendi hayatlarından seçilmesi gerekir çocuklar önce kendilerini tanıyarak bölgelerini tanıyarak yaparak yaşayarak öğrenmeliler bu yeni öğretim programında ne yazık ki çok karmaşa öğretmen algılamada öğrencilere vermede gerçekten zorluk çekiyor çünkü konular birbirini tutmuyor üniteler birbirinden kopuk ve öğretmenin sınıf içindeki rolü de tabî ki onları yönlendirme olmalı onları kılavuz olmalı

Görüşmeci : (3. Soru) Yeni ilköğretim programı ile öğretmenin sınıf içindeki rolünde ne gibi değişiklikler oldu? Açıklar mısınız?

Öğretmen : Şimdi öğretmenin rolü tabî ki bir rehberliktir çocuğa doğru bir rehberlik yapmaktır ama burada ne yazık ki bütün yük yine öğretmene düşüyor yani prosedürlerimiz çok fazla işte performansmış projelermiş sözde dilimizin arıtulmasını söylüyoruz oysa bir de bakıyoruz yok portfolyo dosyaları yok performanslar yok projeler bunlar bizim dilimizin arıtılmış olmasını istediğimiz halde programa sokulmuş olan ve devlet adıyla bakanlık adıyla kılavuzlarımız sokulmuş olan sözcükler öncelikle bunlar çelişkidir yani rehberlik yapmamız yerine çocukların üzerindeki yükü yine öğretmen alıyor onları daha çok araştırmaya onların yeni bilgiler öğrenmesi için alması gereken görevi yine öğretmen üstleniyor ve yük yine öğretmenin üzerine biniyor aslında öğretmenin görevini kolaylaştırmak değil zorlaştırmak gibi bir şey oldu bu bizim için

Görüşmeci : Yani eski programda öğretmenin sürekli bilgiyi aktaran öğrencinin ise alan konumunda olduğu görülüyor. Şimdi ise öğretmenin rehberlik edici ve öğrencilerine bilgiyi ulaşma yollarını anlatması, öğretmesi söz konusu. Ama siz böyle bir şey olmadığını mı söylemek istiyorsunuz?

Öğretmen : Şimdi eski ve yeni olarak söylemiyorum yani benim bizlerin eğitimcilerin genelde de geçmişte de bugün ve gelecekte de hiçbir ilköğretim programı ne yazık ki olumlu değil hani aralarında güzel şeyler oldu oldu ama genellikle bu yetersizdir bizim için bu çok yetersizdir çünkü bu işi yapan bizleriz hiçbir zamanda bu hamuru nasıl yoğuruyorsunuz diye bizlere hiçbir şey sorulmuyor bu çocukların öğrenmedeki rolünü de tabî ki de çok etkiliyor bizler içinde kolaylaştırıcı değil çok daha zorlaştırıcı oluyor

Görüşmeci : (4. soru) Yeni ilköğretim programı öğrencinin öğrenmedeki rolüne ne gibi katkıda bulunuyor? Açıklar mısınız?

Öğretmen :Mesela yine ilköğretim programında az önce söylediğim gibi bir sürü projeler var performanslar var çocuk araştırıyor nereden araştırıyor işte çok kolay internetten bizim zamanımızda ansiklopediler vardı şimdi ise internet var çocuk internete giriyor oradan bilgisayarın yazıcısından yazdırıyor araştırıyor kütüphane denen olay bitti kütüphaneye gitse de orda da bilgisayardan buluyor sözde bu çocuk araştırma yapıyor bizim için tabii ki yetersizdir bu tip araştırmalar sadece dediğimiz gibi işi kolaylaştırmıyor benim için bu ilköğretim programında öğrencinin öğrenmedeki rolü biraz da veliye yük oluyor benim için olumlu değil öğrencinin öğrenmedeki rolüne pek katkı sağladığını sanmıyorum

Görüşmeci :Ödevleri veliler yapıyor.

Öğretmen : Yani evet o proje ödevlerinin çoğunu veliler yapıyor yani ödevler velilerin ve öğretmenin sayesinde ortaya çıkıyor

Görüşmeci : (5. Soru) Yeni ilköğretim programında yer alan etkinlikleri derslerinizde uyguluyor musunuz? Örnek verir misiniz?

Öğretmen : Şimdi öğrencilerimiz özellikle ben bu sene 5. sınıfları okutuyorum geçen yılda Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersinde Matematik derinde sürekli çocukların etkinliklerle öğreneceğine inandığımız için dramayla ya da yaparak yaşayarak çocuklarla bu derslerle ilgili etkinlikleri tabii ki uyguluyorum örnek verecek olur çokgenlerle ilgili bir çalışmamız var bunun yanında Fen ve Teknolojiden yaptığımız deneylerimiz var çocuklar gözlemler yapıyorlar deneyler yapıyorlar görmüş olduğunuz gibi sınıfta da (sınıftaki etkinlikleri göstererek) su döngüsü dönüşümle ilgili deneylerimiz ısının etkisi Matematikten olsun Fen ve Teknolojiden olsun Sosyal Bilgilerden olsun şekillerle ilgili etkinlikler var bunları tabii ki yapıyoruz yeri geldikçe daha yararlı olduğuna inanıyorum çünkü çocuk bunu kendisi yapıyor sınıfta da uyguluyor öğreniyor ve daha etkili olduğuna inanıyorum

Görüşmeci : (6. Soru) Yeni ilköğretim programı sınıf içindeki organizasyonu etkiledi mi? Açıklar mısınız?

Öğretmen : Yeni ilköğretim programı dediğim gibi az önce de söz ettim gerçekten çok karma karışık konular birbirinin içinde değil arap saçına dönmüş yani mesela hiç alakası olmayan konuyu diğer bir ünitenin içine almışlar programdan bir düzen yok o yüzden insan ne yapacağını şaşırıyor yani bir bakıyorsun doğa olaylarını anlatıyor bir bakıyorsun farklı bir şeyi almış yani birbiriyle alakası olmayan konular tabii ki de sınıf organizasyonunu etkiliyor sınıf içindeki bu düzeni etkiliyor üniteler birbirini tutmuyor bir taraftan ülkelerimizi anlatıyoruz diğer taraftan Fen ve Teknolojiden maddeyi tanıyalım temasını anlatıyoruz bunlar bu konuların birbirleriyle tutarlı daha etkili birbirleriyle daha bağlantılı olması gerektiğine inanıyorum

Görüşmeci : Yeni programda sınıf içinde küme çalışmaları daha ön planda, grup çalışmasını daha ön planda tutuyor. Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretmen : Grup çalışmaları sürekli yaptığımız şeyler olsun başladığımızdan beri sürekli bu grup çalışmalarını yapıyoruz biz böylece yardımlaşma paylaşma yeni bilgiler öğrenme tabii ki çok güzel diyorum bu grup çalışmalarında birbirlerinin eksiklerini görme birbirlerini tamamlama konusunda bence olumlu şeyler oluyor ve sürekli yaptığımız şeylerdir mesela başladığımızdan beri küme çalışmalarını ve diğer arkadaşlarının da etkin olmasına çalışıyoruz mesela küme çalışması yapılırken kümenin dışında hiçbir öğrencimin kalmamasına özen gösteriyorum ve tüm öğrencilerimle eşit aynı çalışmalarla birbirlerine dengeli biçimde dağılmasını olmasını sağlıyorum

Görüşmeci : (7. Soru) Yeni ilköğretim programında önerilen etkinlikler için gerekli materyalleri nasıl temin ediyorsunuz? Özel okulsunuz ama yine de değişik şeylere ihtiyacınız oluyor mu?

Öğretmen : Mutlaka ihtiyacımız oluyor yani daha çok bizler bunları sağlıyoruz bizler temin ediyoruz ya da işte dün bir deneyimiz vardı onunla ilgili öğrencilerime paylaştırdım onlar gerekli olan materyalleri getirdiler ve deneyimizi yaptık çocuklar da getiriyor tabii ki de laboratuvarımızdan okulun bilgisayar laboratuvarı olsun Fen ve Teknoloji laboratuvarı olsun oradaki kaynaklarımızdan yararlanıyoruz bu şekilde temin ediyoruz

Görüşmeci : (8. Soru) Yeni ilköğretim programında önerilen etkinlikler öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmeye yardımcı oluyor mu? Açıklar mısınız? Az önce de biraz bahsettik ama bunu açabilir miyiz?

Öğretmen : Şimdi birlikte çalışma iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yardımcı olma tabii ki çok önemli öğrencinin birlikte çalışması ama bizim bu eksliğimiz çok fazla iletişim çağındayız ama çocuklarımız aileler hatta insanlar genellikle birbirleriyle iletişim kuramıyor ve ben bu derslerde mümkün olduğu kadar birbirleriyle çalışmalarını istiyorum paylaşımlarını istiyorum gerekli şeyleri kendi çabamla yapmaya çalışıyorum bu program ne yazık ki yardımcı olmuyor evet bu program olmuyor yani çünkü istediğimiz gibi çocuklarla sürekli bir de bireysel olarak bu yeni program bireyselliği öne çıkarmış hep ben merkezli bir program olduğu için bizde pek yaratıcılığı etkilediğini sanmıyorum becerileri geliştirmeye yardımcı olduğunu sanmıyorum bu programın ancak kendi deneyimlerimizle biz bir şeyler yapmaya çalışıyoruz

Görüşmeci : (9. Soru) Yeni ilköğretim programının etkinlik ağırlıklı olması sizce öğrencinin yaratıcılığını etkiliyor mu? Biliyoruz ki kılavuz kitaplarda bilgidен daha çok etkinlik var, peki bunlar gerçekten öğrencinin yaratıcı olmasına etki ediyor mu?

Öğretmen : Tabii ki etkinlikler çocuklar da zaten yaratıcılık yeteneklerini etkiliyor ama bu programdaki etkinliklerin veliye yalnızca külfet getirdiğine inanıyorum yani veliler “artık yeter” diyorlar ve bu etkinliklerden dolayı biz alıştırmaya yapmaya fırsat bulamıyoruz bizler ders işleyemiyoruz ama velilerimizde bir taraftan “Hocam bıktık artık sürekli yok dosya al yok karton al” diyorlar ekonomik yönden yani sürekli bir şeyler alarak onlara külfet getirdiğini söylüyorlar yani yaratıcılık derken çocuklar zaten etkinlikler yaparak bu yaratıcı yönünü geliştirecekler önemli ama o kadar gereksiz ve o kadar ki şöyle diyeyim bu yeni programda ne yazık ki çocukların yaratıcılıkları gelişmez bence köreliyor çok gereksiz ve çok böyle onların seviyesinin altında da etkinlik var öğretmenim tekrar tekrar bıktık biz bunları yaptık 3. sınıfta yaptık 4 te yaptık bakıyorsunuz 5. sınıfta yine var yani biz artık sürekli ben merkezli etkinlikler yapıyoruz tamam aileyi tanıyorlar bir sürü konuda etkinliklerimiz yapılıyor ama sürekli tekrar olduğu için fazla da etkinlik öğrencileri sıkıyor

Görüşmeci : Bu etkinliklerin yerine sizce ne yapılabilir?

Öğretmen : Yani bunun daha özünde olmalı biraz daha içerikli olması gerekir ve çocukların seviyesinde olması gerekir çocukları ekonomik yönden de fazla

etkilememesi gerekir az önce dediğim gibi etkinliklerin gerçekten çok etkilediğini söylüyorlar ama devlet okullarında tabii ekonomik yönden daha fazla yıpratıyor bir çocuk bir bakıyorsun kocaman bir kale yapmış getiriyor üç boyutlu bir çalışma yapmış diğer çocuk karton alacak para bulamıyor parası yok tabii gerçeklerimiz bunlar bizim yaratıcılığını etkilemek çok önemli çocuğun tabii bunlarda küçük yaşlarda başlıyor biz tabii ki biz bunun yanındayız düşünsünler sorgulasınlar yaratıcı olsunlar yetenekleri ortaya çıksın istiyoruz ama ne yazık ki bu program yaratıcılıklarını geliştirmek değil bence köreltmek için hazırlanmış bir programdır

Görüşmeci : Yeni programın etkinlik ağırlıklı olması zengin kesme yani gelir seviyesi daha yüksek olan kesme hitap ediyor gibi söylenebilir mi? Hani köydeki bir çocuk bu materyallere nasıl sahip olsun?

Öğretmen : Az öncede söylemiş olduğum gibi bu bölgeye göre değişiyor bölge koşullarına göre değişiyor ekonomik sorunlara göre değişiyor tabii ki burada bir taraftan da gördüğümüz gibi fırsat eşitsizliği var fırsat eşitsizliğinin olduğu yerde de eğitimin “e” sinden bahsedilmesi bence biraz komik olur

Görüşmeci : (10. Soru) Peki son olarak, yapılandırmacı yaklaşım ve yeni ilköğretim programı ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Öğretmen : Yani bu yeni ilköğretim programı dedik yapılandırmacı yaklaşım dedik az önce söylemiş olduğum gibi yazboz tahtasına çevrilen bir eğitim sistemimiz var bu eğitim sisteminde de yıllardan beri ne yazık ki yanlışlıklar yapılıyor benim söylemek istediğim son söz kesinlikle bu işi yapan bizleriz eğitimcilerdir ve kesinlikle yok o model yok şu model olmadı bu ayakkabı şu ayağa uymadı öbürü dar geldi bu bol geldi derken bizim çocuklarımız bu eğitim sistemiyle yürümeyi bile unutacaklar

(Öğretmen ders kitapları ile ilgili görüşlerini de kendi isteğiyle aşağıdaki şekilde ifade etti)

Öğretmen :Devletin okullara göndermiş olduğu ders kitapları ucuz parasız olarak dağıtılıyor öğrencilerimize para falan alınmıyor ama ders kitaplarına değinecek olursak bunların ne kadar berbat bir kitap olduğunu görüyoruz korkunç yanlışlar var mesele liselerde ilköğretimde hiçbir şekilde bol alıştırmalı ya da doğru bilgi yanında eksik ve yanlış bilgilerimiz var ders kitaplarımızı inceleyen Eğitim-Sen sendikamızın bu konuda

raporları var Türkçe olmayan sözcükler yanlış sözcüklerimiz bunun yanında yanlış bilgiler gerçekten çocuklarımızı çağdaş demokrat bir şekilde yönlendirmiyor da onları sadece bireysel ben merkezli öğrenciler gelecekte tek tip insanlar olmaya yönlendiren ders kitaplarımız var hiçbir şekilde onaylamıyoruz bu ders kitaplarımızı pek sağlıklı bulmuyorum

2. Öğretmen

Nurullah Baldöktü İÖÖ

Hizmet Yılı : 12

Okuttuğu Sınıf : 3 Öğrenci Sayısı : 33

Mezun Olduğu Okul : Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Görüşmeci : (1. Soru) Yapılandırmacı yaklaşım kavramını duyduunuz mu? Tanımlar mısınız?

Öğretmen : Evet çocuğun önceki bildiklerini yeni bilgilerle birleştirerek kendi anlamını inşa etmesi diyebiliriz yapılandırmacı yaklaşım için bilgilerini anlayışını yapılandırmasıdır adından da anlaşılacağı gibi

Görüşmeci : (2. Soru) Yeni ilköğretim programı öğrenme-öğretme sürecine ne gibi değişiklikleri getirdi?

Öğretmen : Öğrenme olarak öğrenciler yeni programda daha hızlı okumaya geçiyorlar fakat okumayı hızlandırmaları çok geç gerçekleşiyor çalışma kitapları bol alıştırmalı yaparak öğreniyorlar ancak oyunlu bulmacalı etkinliklerden sonra yazı yazmaktan hiç hoşlanmaz oluyorlar öğrenciye bilgiyi sezdirme buldurtma uygulatma imkanları doğurabilmek içinde öğretmen açısından konuşuyorum öğretme sürecinin daha detaylı planlanması gerekiyor

Görüşmeci : Eskiden cümle yöntemiyle öğretim vardı, şimdi sestem öğretimi var. Bunlar arasında karşılaştırma yaparsak hangisinin daha iyi olduğunu düşünüyorsunuz?

Öğretmen : Dediğim gibi aslında hızlı geçmeleri güzel bir olay okuma problemini okula başladığı andan kısa bir süre sonra çözüyor ancak onun arkasında okumayı hızlandırmak yani hızlandırıp anlamlı okumanın gerçekleşmesi zevkinin verilmesi çok daha zor oluyor bu konuda çok zorluk çektik sanki cümle temelli gidilse daha anlamlı daha güzel olacak düşüncesindeyim

Görüşmeci : Peki, şimdi eğik el yazısı var eskiden dik temel harflerle yazma öğretiliyordu, bunda çocuklar zorlanıyor mu? Çünkü ders kitabı haricinde yazılar dik temel harflerle yazılmış çocuk onu okuyor ama yazmada el yazısı bunda sorun yaşıyor musunuz?

Öğretmen : Okumada hiç zorluk çekmedik şöyle diyeyim dik temel harfleri göstermedim desem yeri çocuklar sezme yoluyla deyip geçmişlerdi yani biz el yazısıyla çalışırken sesleri aldıklarında direkt kitaplarına geçip o benzerliği kurup harfler arasında şöyle diyeyim sınıfın üçte ikisiyle hiçbir çalışma yapmadan kendiliklerinden sezerek kavradılar üçte biriyle özel bir çalışma gerekti o konuda bir kopukluk yaratmıyor

Görüşmeci : (3. Soru) Yeni ilköğretim programı ile öğretmenin sınıf içindeki rolünde ne gibi değişiklikler oldu? Açıklar mısınız?

Öğretmen : Öğretmen sürekli beyin fırtınası yaratan rehberlik ederek sürekli çözüm üreten daha az konuşan bilgiyi vermeyip buldurtan bir role büründü

Görüşmeci : Eskiden öğretmen bilgiyi aktaran, çocuk ise alıcı konumundaydı, şimdi böyle yaparak öğretmenin yükü hafifledi mi yoksa rehberlik etmek için daha mı çok çaba harcıyor?

Öğretmen : Maalesef hafiflemek ne kelime kat be kat arttı çok daha fazla detaylı ön hazırlık gerektiriyor çocuğa sezdireceğiniz bir şarkı çocuğa sezdireceğiniz ön hazırlık dikkat çekici bir soru bunun alt yapısını oluşturmak detaylandırmak ve sonra dağılan konuyu toparlamak zamanla yarışmak bu arada hepsi bir yandan düşünülünce oldukça güçleşti ağırlaştı

Görüşmeci : (4. Soru) Yeni ilköğretim programı öğrencinin öğrenmedeki rolüne ne gibi katkıda bulunuyor? Açıklar mısınız?

Öğretmen : Öğrenci etkin role bürünerek yaparak yaşayarak yani sorgulayarak öğreniyor bilgilerini kendisi ancak teoride iyi gözükse de pratikte aksayan durumlar ortaya çıkıyor şöyle ki öğrenciden sürekli üretmesi isteniyor performans ödevleri bunların sınıfta sunulması ve zaman ve alan sıkıntısı doğuruyor proje ödevlerinde veli desteği bazen gerekenden çok az bazen de çok fazla oluyor ödevlerin verilmiş amacını gerçekleştirmek öğrenmeye katkısını sağlamak çok zor sağlıyor

Görüşmeci : Yani öğrencilerin projelerin hepsini kendilerinin yaptığı söylenemez değil mi?

Öğretmen : Tabii tabii

Görüşmeci : (5. Soru) Yeni ilköğretim programında yer alan etkinlikleri derslerinizde uyguluyor musunuz? Örnek verir misiniz?

Öğretmen : Tabii şöyle diyebiliriz bu kullandığımız yöntem ve teknikler bu etkinlikleri uygularken aslında eski programda da yaptığımız tekniklerdi etkinliklerin uygulanışı sırasında bu tekniklerle işliyoruz yine işte dikkat çekme sezdirme ön bilgileri harekete geçirme soru cevap yoluyla yönlendirmeler yapma konuyu toplama değerlendirme soruları ile dersi sonlandırma şeklinde konuların uygunluğuna göre Türkçe derslerinde Hayat bilgisi derslerinde konuya göre çocukları gruplara ayırma eskiden küme çalışması diyorduk şimdi grup çalışması böyle grup çalışmalarıyla konuları onlara hazırlatıp sınıfa sunmalarını isteme şeklinde uygulamalarımız oluyor

Görüşmeci : Kitapta yer alan etkinliklerin yanında siz de ders anında etkinlik üretiyor musunuz?

Öğretmen : Evet ortaya enteresan durumlar da çıkabiliyor o an için eksik gördüğünüz ya da o an için çocukların aklına gelen bir durumdan yola çıkarak onların eksikleri doğrultusunda şunu da yapalım tarzında yeni şeyler de ortaya çıkabiliyor

Görüşmeci : (6. Soru) Yeni ilköğretim programı sınıf içindeki organizasyonu etkiledi mi? Açıklar mısınız?

Öğretmen : Evet en başta sınıflarımıza kocaman kocaman öğrenci dolapları girdi çünkü o kitaplarla gelip gitmek değil o yaştaki çocukları bırakın bizim için bile çok güç sınıf içindeki organizasyonumuzu tabii zaman zaman değişiyor az önce de grup çalışmalarından bahsettik yapılan etkinliğe göre değişik öğrencilerin bir araya gelerek grup oluşturması gerektiğinde değişik organizasyon durumları ortaya çıkabiliyor değişikliğe yol açabiliyor bu sınıfta

Görüşmeci : Peki bu sizce iyi mi oldu, değişiklikte yarar var mı?

Öğretmen : Tabi çocuğu oturtup da karşınıza sabit tutup “bunları anlayacaksınız” tarzında değil rahat hareket etmesi konuşması cevabı kendisinin bulması bulan arkadaşının nasıl bulduğunu anlaması bile çocukların doğasına bu yaştaki çocuğa hareket imkanı sağlaması özgürlük imkanı tanınması güzel bir olay hareketlilik getirdi olumlu da oldu diyebilirim

Görüşmeci : Çocuklar robot durumundan kurtuldular.

(7. Soru) Yeni ilköğretim programında önerilen etkinlikler için gerekli materyalleri nasıl temin ediyorsunuz?

Öğretmen : Veli toplantılarımızda gerekli materyalleri anlatıyoruz velilerimize bir elin nesi var 33 elin sesi var mantığıyla ilkesiyle temin etmeye çalışıyoruz elimizden geldiği kadar

Görüşmeci : Yani genellikle çocuklar mı temin ediyor?

Öğretmen : Evet genelde velilerimiz yardımıyla bilgisayar projeksiyon destekli eğitim vermek için biraz tabi bunlar maddi imkanlar gerektiriyor o konuda velilerimize anlatıp el birliğiyle bu işin altından kalkabiliriz diyerek ve onlara inandırarak uygulamaya aldirmaya çalışıyoruz temin etmeye çalışıyoruz

Görüşmeci : (8. Soru) Yeni ilköğretim programında önerilen etkinlikler öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmeye yardımcı oluyor mu? Açıklar mısınız?

Öğretmen : Evet mantıken oluyormuş gibi gözükse de hep aynı grupların bir araya gelme isteği söz konusu olunca istenen gelişme yani iletişim kurma becerisindeki istenen gelişme sınırlı kalıyor maalesef

Görüşmeci : Peki siz sınıfınızda hep aynı kişileri bir grup yapıyorsunuz. Yoksa gruptaki kişiler değişiyor mu?

Öğretmen : Bunu gözlemlediğimizde müdahale etme gereği duyuyoruz değiştirerek ama maalesef ya başarılılar bir grup ya da başarısızlar birbirlerini seçiyorlar ya da evi yakın olanlar eğer bir ön hazırlık gerektiren evden çalışma gerektiren bir durumsa evi yakın olanlar bir araya geliyor ve bunu öyle güzel kullanıyorlar ki hep istiyorlar ki aynı

grupla çalışmaları biz müdahale ettiğimizde biraz hayal kırıklığı isteksizlik gözleniyor o açıdan aynı gruplar hep bir araya geliyor bizim müdahalelerimize rağmen

Görüşmeci : (9.Soru) Yeni ilköğretim programının etkinlik ağırlıklı olması sizce öğrencinin yaratıcılığını etkiliyor mu?

Öğretmen : Yaratıcılığını şöyle tabii ki çocuklar yaratıcı ancak bunu etkinlik ağırlıklı program sağladı demek açıkçası buna demeye dilim varmıyor düşünmeyi yapılandırmaya dayanan program derken etkinliklere boğduğu öğrenciyi çıkış kaçış yolu bulmaya da itiyor aynı zamanda ya da ailesiyle bu işi göğüslemeye itiyor yaratıcılıktan kastedilen de bu olmasa gerek o açıdan biraz sıkıntılarımız doğuyor

Görüşmeci : Peki yaratıcı olması için ne yapılabilir? Öğrencinin yaratıcı olmasına, orada etkinlikler verilmiş onun yapıtış şekli de var, hani ne yapmalılar ki çocuklar yaratıcı olsun?

Öğretmen : Seçenek sunmak olabilir ona tamamlattırarak olabilir ki zaten bu tür faaliyetlerimiz yapılandırmacı yaklaşımda yeni programımıza değil hani ben hep şunu savunuyorum bazen çok ayak direten arkadaşlarımızda var yeni ye karşı fakat biz bunları zaten yapıyorduk öykü tamamlama olsun ne bileyim seçenekler sunma olsun yani bunlar çocuğun yaratıcılığını geliştirici çocuğa bırakılan tamamlattırılan durumlar ama zaten bu yöntem teknikler olsun uygulanan etkinlikler olsun bu tarz çalışmaları biz eski programda da yapıyorduk

Görüşmeci : Yani biz bunlara alıştık diyorsunuz.

Öğretmen : Evet

Görüşmeci : (10. Soru) Yapılandırmacı yaklaşım ve yeni ilköğretim programı ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Öğretmen : Teşekkür ediyorum yeni program teoride mükemmel bir program ancak uygulamada ortaya çıkan aksamalar az önce de konuştuğum problemler nedeniyle de üzerinde çalışılması gerekli düzenlemelerin yapılması gereken bir program diye düşünüyorum ve bu sene sonunda verdiğimiz raporlarla bir takım düzeltilmeler oluyor biz

her sene başında aldığımız ders kitaplarına baktığımız zaman işte ne bileyim o form karmaşasının biraz hafifletilmiş o formların çokluğu zaman yetmiyordu işte ne bileyim Türkçe kitapları bir de şu var yayın evinden yayın evine de fark ediyor gerçi bazı yayın evleriyle çalışmak bizi çok daha rahatlatıyor bu önerilerin raporların dikkate alındığını görmek sevindiriyor açıkçası