

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA
KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN MÜFETTİŞ,
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(Konya İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Atila YILDIRIM

HAZIRLAYAN
İlknur RENÇBER

KONYA 2008

ÖZET
YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA
KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN MÜFETTİŞ, YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

RENÇBER, İlknur
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç.Dr. Atila YILDIRIM
Mayıs 2008, XVIII+ 164

Ülkemizde 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle yeni bir ilköğretim programı uygulamasına gidilmiştir. Bu program daha önce uygulanan eğitim programlarına göre pek çok yenilikler ve farklılıklar içermektedir. Programların başarısı, teoride çağdaş ve bilimsel normlara göre hazırlanmasının yanında uygulamadaki etkililiğine de bağlıdır.

Bu araştırmanın amacı, alanda çalışan müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerini alarak uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin değerlendirme yapmak, program geliştiricilerine ve uygulayıcılarına yararlı dönütler sağlamaktır.

Araştırmanın evrenini Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile yine bu ilde görevli ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2007- 2008 eğitim-öğretim yılında bu okullarda görev yapan ve rastlantısal örneklem yoluyla seçilmiş okul yöneticileri ve öğretmenler ile Konya ilinde görev yapan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır.

Araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla “Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Ölçeği” geçerlilik ve güvenirlik hesaplamaları yapılarak geliştirilmiştir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla geliştirilen bu ölçek iki bölümden oluşmakta birinci bölümde ölçeği cevaplayanların görev durumları, ikinci bölümde ise yeni öğretim programının uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin durumlar yer almaktadır.

Araştırmaya katılan tarafların 39 maddelik ölçme aracına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmanın 1.(Yönetsel kaynaklı sorunlar) ve 4.(öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) boyutlarına göre her bir madde için puan ortalamalarının 3 ve 3'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılanların yeni ilköğretim programında yönetsel, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlarla karşılaştığı doğrultusunda düşündüklerini göstermektedir. Yine katılımcıların programın uygulanmasında 2. (öğretmen kaynaklı) ve 3. (kazanım-içerik kaynaklı) boyutlarında belirtilen sorunlarla kısmen karşılaştıkları bu konudaki sorunlara kısmen katıldıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yapılan araştırmanın yönetsel kaynaklı sorunlar ile öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlarına ilişkin boyutlarındaki maddelere verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde puan ortalamalarının dağılımında görev durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: ilköğretim, eğitim, öğretim programı, öğretmen, yönetici, müfettiş, yapılandırmacılık,

ABSTRACT

THE OPINIONS OF INSPECTORS, MANAGERS AND TEACHERS ABOUT THE PROBLEMS OF PRACTISING THE NEW PROGRAM IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION

RENÇBER, İlknur

Master of Arts Thesis

Master thesis , Department of Educational Sciences

Supervisor : Yrd. Doç. Dr. Atila YILDIRIM

MAY 2008 , XVIII + 164

In our country a new program has been begun to practice in primary school education by the education term of 2005-2006. This program contains many innovations and differences when compared with the old practiced one. The preparation of the programs should be theoretically contemporary and in scientific norms and also should be effective in practice in order to achieve success from them.

The aim of this study is to evaluate the problems being faced with from the point of views of inspectors, managers and teachers working in this field about the program and also to supply useful feedbacks for the program developers and the practitioners.

The border of the research is constituted by the school managers and the teachers from the central districts of Konya and the primary school inspectors of Konya. The sample of the research is constituted by the randomly selected school managers and the teachers working in these schools and the primary school inspectors by the education term of 2007-2008.

Scanning model is used in the research. In order to learn the opinions of inspectors, managers and teachers “the scale of the opinions of inspectors, managers and teachers about the problems of practicing the new program in primary school education” is developed by counting the validity and the reliability. This scale for summing the data about the research is formed by two parts; in primary part the missions of the staff that replied the questionnaire, in the latter part the problems about the new program while practicing it exists.

When the replies of the staffs for the 39 itemed measurement scale are analyzed, it is seen that the average of the points are 3 and above 3 in the 1st extent (management problems) and in the 4th extent (learning-teaching period and evaluation). By this evaluation, it can be said that the staffs contributed to the questionnaire think there is a problem originated from management and also problem of learning-teaching period, and of evaluation in the new program of primary school education. Again the same staffs declared that, they have partly faced with and agreed the problems given in the 2nd (teacher sourced) extent and the 3rd (achieving-content sourced) extent.

When the results of management sourced problems, learning-teaching sourced problems, evaluation sourced problems are examined, the average of the points show considerable differentiations according to mission of the staffs.

Key Words: Primary school, education, education program, teacher, manager, inspector, structuralism

ÖNSÖZ

2004–2005 Eğitim Öğretim yılında pilot uygulama okullarında, 2005–2006 Eğitim Öğretim yılında yurt çapındaki tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programı, pek çok yönleri ile daha önce uygulanan öğretim programlarından farklılıklar göstermektedir. Programın, çeşitli yönleriyle çağdaş yaklaşımları benimsediği söylenebilir. Teorik olarak hazırlanan bir programı uygulamadan ayrı düşünemeyiz. Yeni İlköğretim Programının uygulamada hayat buluşu pek çok uygulama, değerlendirme sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Programın başarısı bu sorunların geri bildirimlerle belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması ile mümkündür.

Bu çalışmada yeni ilköğretim programının uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları ortaya koyarak, bu çıkarımlardan eğitimin tüm paydaşlarına ışık tutmak amaçlanmıştır. Her program uygulayıcılarının elinde hayat bulur. Uygulayıcılardan elde edilecek dönütler programın başarısı açısından önemlidir. Çalışmanın, programın uygulanabilirliği ve sorunların giderilmesi noktasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın her safhasında destek ve yardımlarını esirgemeyen, çalışmalarımı titizlikle inceleyen, çalışmanın başarı ile tamamlanması için bana değerli zamanını ayıran tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Atila Yıldırım'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmanın anket sorularının hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Ali Murat Sünbül'e, Öğretim görevlisi Muhittin Çalışkan'a, anketin faktör analizinin yapılmasında yardımcı olan Doç. Dr. Şener Büyüköztürk'e, Verilerin analizinde Yrd. Doç. Dr. Ali Ünal'a, verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında Savaş Varlık'a, İlker Cömert'e, Selçuk Üniversitesi çalışanlarına, Konya Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan amirlerime, öğretmen arkadaşlarıma, bütün olumsuzluklarda bile güzel düşünceleri ile destek olan eşime, oğullarım Oruç ve Behiç'e teşekkürlerimi sunuyorum.

İlknur RENÇBER

KONYA- 2008

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiiiv
KISALTMALAR	xiiiivii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlılar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Yönetimi ve Programlar	13
2.2. Program Geliştirme	17
2.3. Ülkemizde Program Geliştirme Çalışmaları ve Uygulanan Programlar	22
2.4. Programın Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler	27
2.5. Yeni İlköğretim Programları ve Genel Özellikleri.....	32
2.5.1. İlköğretim Programlarının Geliştirilmesinde Yapılan Çalışmalar	33
2.5.2. Programın Temelleri	35
2.5.3. Programın Vizyonu ve Öğeleri	37
2.5.4. Programda Öngörülen Ortak Beceriler	38
2.5.5. Programın Temel Felsefesi	38

2.5.6. Kazanımlar	43
2.5.7. İçerik.....	44
2.5.8. Öğrenme-Öğretme Süreci	45
2.5.9. Ölçme ve Değerlendirme	47
2.6. Programların Getirdiği Yenilikler	49
2.7. Programların Uygulanmasında Öğretmenler, Okul Yöneticileri ve Müfettişlerden Beklenenler	51
2.7.1. Öğretmenlerden Beklenenler.....	51
2.7.2. Yöneticilerden Beklenenler.....	55
2.7.3. Müfettişlerden Beklenenler	58
2.8. İlgili Araştırmalar	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırma Modeli	65
3.2. Evren ve Örneklem.....	65
3.3. Veri Toplama Araçları	68
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	70

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR ve TARTIŞMA.....	71
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	71
4.1.1. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	71
4.1.1.1. Yönetimsel Kaynaklı Sorunlar	71
4.1.1.2. Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	80
4.1.1.3. Kazanım ve İçerik Kaynaklı Sorunlar	86
4.1.1.4. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Kaynaklı Sorunlar	93
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	102
4.2.1. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettişlerin,	

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplardaki Farklılıklar	103
4.2.1.1. Yönetimsel Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar	103
4.2.1.2. Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar	108
4.2.1.3. Kazanım ve İçerik Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar.....	112
4.2.1.4. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar.....	118

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	127
5.1. Sonuçlar	127
5.1.1. Yönetimsel Kaynaklı Sorunlara İlişkin Sonuçlar.....	128
5.1.2. Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Sonuçlar	130
5.1.3. Kazanım ve İçerik Kaynaklı Sorunlara İlişkin Sonuçlar	132
5.1.4. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Kaynaklı Sorunlara İlişkin Sonuçlar	135
5.2.Öneriler	139
KAYNAKÇA.....	141

EKLER

Ek-1 Yeni İlköğretim Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Ölçeği.....	149
Ek-2 Yeni İlköğretim Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi.....	152
Ek-3 Araştırma İle İlgili İzin Yazısı	160
Ek-4 Araştırma Yapılan Okullar Listesi.....	161
Ek-5 Özgeçmiş	164

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırma Evrenine Giren İlköğretim Okullarındaki Yönetici, Öğretmen ve Müfettişlerin Dağılımları.....	67
Tablo 3.2. Araştırma Örneğine Giren İlköğretim Okullarındaki Yönetici, Öğretmen ve Müfettişlerin Dağılımları.....	67
Tablo 3.3. “Yeni İlköğretim Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Ölçeği” Sınır Değerleri ve Ölçek Düzeyleri.....	70
Tablo 4.1. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Yönetmel Kaynaklı Sorunlar	72
Tablo 4.2. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	81
Tablo 4.3. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Kazanım ve İçerik Kaynaklı Sorunlar.....	87
Tablo 4.4. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Kaynaklı Sorunlar	94
Tablo 4.5. Yönetmel Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar.....	104
Tablo 4.6. Öğretmen kaynaklı Sorunlara İlişkin cevaplardaki Farklılıklar.....	109
Tablo 4.7. Kazanım ve İçerik Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar.....	113
Tablo 4.8. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar	119

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Program Geliştirme Modeli	22
Şekil 2.2. Öğretmenin Rolü	52

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

Akt. : Aktaran

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

Ed.: Editör

İ.Ö.O. : İlköğretim Okulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TIMMS: Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (Third in International Mathematics and Science Study)

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

PIRLS: Uluslar Arası Okuma Becerileri Gelişim Projesi

PISA: Uluslar Arası Öğrenci Performansı Değerlendirme Programı (Öğrenci Başarı Göstergeleri Projesi)

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyıl, dünya üzerinde baş döndürücü bir değişim ve gelişime sahne olmuştur. Özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinden bugüne kadar meydana gelen hızlı değişim ve gelişim, toplumları derinden etkilemiş, her alanda hızlı bir dönüşüme sebep olmuştur. Ülkemiz de bu gelişmeler karşısında bir yandan değişen dünya düzeni içinde gelişmiş ülkelerle olan kalkınmışlık farkını kapatmaya çalışırken, diğer yandan geleneksel değerlerini ve kültürel birikimini gözeterek, çağdaş değerleri özümseyen modern bir toplum oluşturma çabası içinde olmuştur. Bu çaba AB ile bütünleşme sürecinde daha güçlü bir şekilde sürdürülmektedir.

Fen ve teknolojiadaki yeni buluşlar, uzay teknolojisindeki yeni gelişmeler, dünya savaşları sonucunda ortaya çıkan uluslar arası kuruluşların gittikçe yaygınlaşan uğraş alanları, kültür geçişleri, ülkeler arası ekonomik yarışma ve dayanışma, yeni politik blokların ortaya çıkması ve küreselleşme, özgürlük ve demokrasi kavramı üzerinde yapılan tartışmalar, kalkınmayı hedefleyen toplumların sürekli yenilenen bilgiye ve değişen teknolojilere uyum sağlamasını zorunlu duruma getirmiştir (Varış, 1996: 10).

Günümüzde yaşanan ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler yaşam tarzımızı önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hayatımıza etkisi, günümüzde belki de geçmişte hiç olmadığı kadar açık bir biçimde görülmektedir. Küreselleşme, uluslararası ekonomik rekabet, hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekte de hayatımızı etkilemeye devam edecektir (MEB, 2005a: 9). Meydana gelen bu değişim ve gelişmeler, bir ülkenin en değerli varlığı olan insan gücünün yetiştirilmesini sağlayan eğitim sistemlerini de yakından etkilemiştir. Eğitimde reform girişimleri, değişen toplumsal değerlere paralel olarak bir gereksinim ve zorunluluk halini almıştır.

Eğitime bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırmak artık kaçınılmazdır. Gerçekten de bugün varolan mevcut bilimsel ve teknolojik olanaklardan etkili ve verimli biçimde yararlanmak günün en önemli eğitim gereksinimidir (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995: 5). Bugün bilimsel bilgi iki yıldan az bir sürede ikiye katlanmakta takibi imkânsız bir duruma gelmektedir. Günümüzde bilgiye sahip olmaktan çok onu etkin olarak kullanmak ve yeni bilgiler üretmek ön plana çıkmıştır. Her alanda olduğu gibi eğitimde de bilgi teknolojileri, bilgi hareketliliğini hızlandırmış bulunmaktadır. Bu, insanoğlunun eğitime bakış açısını da değiştirmiştir.

Bir toplumun bilgi toplumu olmasını sağlayacak en önemli etken eğitimidir. Eğitim, ekonomik, siyasi ve toplumsal gelişmelerin en önemli aracıdır. Bu sebeple ülkeler değişim ve gelişimi sürekli kılabilmek için insan kaynaklarına yatırım yapmak zorundadır. Çünkü milletlerin sahip oldukları en değerli hazine, genç insan kaynağıdır. Her yönden iyi yetişmiş kuşakların gelecekte üstleneceği rol milletler için önemlidir. Ülkelerin dünya milletleri arasında güçlü bir yer edinmesi bugünden gösterilecek fedakârlıklarla mümkündür. Bu sebeple geleceğin anahtarı genç kuşakların eğitimi, her ülkenin en önemli çabası olmuştur.

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, toplumsal dokuda, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir (MEB, 2005c: 43).

Eğitim programları bir yandan milli eğitimin temel amaçlarını, toplumun beklentilerini yerine getirirken, diğer yandan da dünyada olup biten değişimlere ve gelişmelere açık bir yapı sergilemelidir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri hızla gelişen ve yenilenen dünyaya uyum sağladıkları ölçüde yararlı ve arzulanan nitelikte olacaktır. Verilecek eğitimin niteliği ve eğitimin okulda planlı, programlı olarak yürütülen kısmı (Varış, 1991: 13) olan öğretimin kalitesi, ülkeyi yarınlara taşıyacak en önemli unsurdur. Toplumların itici gücü olarak kabul edilen eğitim sistemleri, geleceğin inşasında büyük bir role sahiptir. Bu da ancak eğitimde niteliğin geliştirilmesi ile mümkündür. Okulda öğrenciye hangi davranışların kazandırılacağı eğitim

programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır (Erden, 1998a: 2).

Eğitim faaliyetlerini yönlendiren ve planlayan kurumların en önemli çalışma ve uğraşma alanlarından biri, verimliliğin ve etkililiğin arttırılması olmaktadır (İnan, 2006; 3). Eğitim kurumlarında yapılan eğitim faaliyetleri, hazırlanan eğitim programları çerçevesinde yürütülür Eğitimin verimliliği ve etkililiği, dünyadaki değişimleri göz ardı etmeden birey ve toplumun gereksinimlerini karşılayabilecek, planlı, sistemli ve uygulanabilir eğitim programlarının düzenlenmesine bağlıdır.

Eğitim, literatürde en bilinen tanımıyla bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1982). Eğitimin davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, eğitim programlarının dinamik ve sürekli bir yaşantılar bütünü olarak görülmesine ve program geliştirme çalışmalarında ağırlığın öğrenme-öğretme süreci üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur (Fidan, 1996: 3).

Genel çizgileriyle eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri kazandığı süreçler toplamı olarak geniş bir alanı kapsadığından eğitim programı da böyle geniş bir alanı içine almaktadır. Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler eğitim programına dâhildir (Varış,1991;4-5). “Eğitim programı” kavramı, öğretim programını da içeren geniş bir kavramdır. Eğitim programı kavramı içine ders dışı etkinlikler de, öğrencinin toplumsal, duyuşsal ve bedensel gereksinimleri de girmektedir (Hesapçioğlu, 1998: 77).

Öğretim programı, belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Yılmaz ve Sünbül, 2003; 60). Öğretim programı, operasyonel bir programın içerik, öğrenme metotları ve amaçlarını içeren üç boyutlu bir kavramdır (Taylor, 1983; 9, Akt. İnan, 2006). Eğitim programı eğitim sürecini etkileyen tüm unsurların düzenlenmesini ifade ederken, öğretim programı özellikle öğrenen-öğreten etkileşimini ve bu etkileşimle ilgili tüm unsurların ayarlanmasını ifade etmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2003; 60).

Ders programı ise Varış’ın tanımına göre; öğretim programı içinde yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının eğitim amaçları ile ilişkili

olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır (Varış, 1996).

Eğitim programlarının geliştirilmesi gelişigüzel yapılamaz. Program geliştirmede istenilen sonuçlara ulaşmak için programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme alanlarında analizlerin yapılması gerekmektedir (Uçan, 1989; 59). Gelecek nesilleri eğitsel yönden şekillendiren, girdisi insan olan okulların öğretim faaliyetlerini belirleyen eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması titiz çalışma ve çözümlenmeleri gerektirmektedir.

Program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998b; 4).

Ertürk (1982; 14), program geliştirirken üç temel unsurun varlığından söz eder. Bunlar: hedefler, öğrenme yaşantıları, değerlendirme faaliyetleridir. Kavramsal boyutta, program geliştirmenin bir bütün olduğu, merkezden okula, okuldan merkeze sürekli bir enformasyon akışı yaşanan kesintisiz devamlı ve uygulamalı bir süreç olduğu sürekli altı çizilen bir olgudur (Varış, 1996: 8). Programlar ve içeriğin sürekli uygulama alanında teste tabi tutulup geliştirilmesi, gerekli düzenlemelerin yapılması, görüşlerin programların yeni şekline yansıtılması gerekir.

Program geliştirme operasyonel bir süreç olduğuna göre geliştirmeye dönük araştırmalarında uygulamalı olması doğaldır (Varış, 1991; 76). Program geliştirmede eğitim çabasının önemli basamaklarından biri olan değerlendirme, programın revize edilmesinde vazgeçilmez bir süreçtir. Hazırlanan programların başarısı, devamlı değerlendirilmesine ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda da geliştirilmesine bağlıdır. Dünya üzerindeki gelişmiş pek çok ülkenin eğitim programlarını çağın gereklerine uygun olarak sürekli yeniledikleri veya değişime gittikleri gözlenmektedir.

Dünyadaki hızlı gelişim eğitim alanında da yapısal değişimlere neden olmuş eğitim sistemleri bir yandan ulusal amaçları gerçekleştirmek diğer yandan dünyada oluşan değişime paralel yeni yapısal dönüşümleri takip edip gerçekleştirme durumunda kalmıştır. Kalkınma sürecinin en önemli ayağı olan eğitimin niteliğinin geliştirilmesi, günün şartlarına uygun insan gücünün yetiştirilmesi son yıllarda daha

da ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda dünya ile uyumu sağlayacak yeni yaklaşımlar eğitimde de yerini bulmuştur. Bu değişimlerden biri 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programlarıdır.

Yeni programın “öğrenci merkezli” ya da “yapılandırmacı” yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu özellikler dikkate alındığı zaman “yeni” programın, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir (Gömleksiz ve diğerleri, 2006: 34–39).

Hazırlanan programın başarısı, sürekli değerlendirilmesi ve geri bildirimlerle geliştirilip gerektiğinde yenilenmesi ile mümkündür. Geliştirme sürecinde programlardan beklentiler yüksek olsa da bazen uygulama beklenenlere cevap vermeyebilir.

Bir program bilimin verilerine dayanarak hazırlanmış olsa bile, uygulamaya konduktan sonra ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, olası yeni gelişme ve değişimler; programda değişiklik yapmayı gerekli kılabilir. Diğer taraftan programın fonksiyonel olup olmadığı hakkında o programın uygulanması sırasında ve sonunda sürece ya da ürüne bakarak değerlendirilip bir kanaate ulaşılabılır (Albayrak ve Aydın, 2002: 203).

Çeşitli eksikliklerden oluşan güçlükler, programın verimini etkileyeceğinden değerlendirmeye elde edilecek verilerin çözümü önem arz etmektedir. Uygulama esnasındaki işleyiş, işleyişte meydana gelen güçlükler ve bu güçlüklerin ortadan kaldırılmasında alınacak tedbirler sisteminden gelecek dönütlerle gerçekleştirilebilir. Aksi durum güçlüklerin üst üste birikerek telafisi mümkün olmayan durumlara yol açar. Bundan da en çok etkilenecek olan öğretim kurumları ve bu alanda çalışanlar olacaktır.

Uygulamanın değerlendirilmesi, programın amaçlarına ne derecede ulaşıldığının da bir göstergesidir. Uygulamalar esnasında programın etkiliği, işlevselliği ve süreçte karşılaşılan olumsuz etmenler belirlenir. Sorunları giderici önlemler programlara yansıtılır. Uygulama sürecinde bilimsel yaklaşımların ışığında programlarla ilgili olarak tarafların görüş ve önerilerinin alınması zorunludur. Yenilenen programlarla ilgili olarak bir karara varmak ve bu kararlar doğrultusunda programları geliştirmek

ancak değerlendirme ile mümkündür. Uygulamada karşılaşılan güçlüklerin tespiti programın geliştirilme sürecine rehberlik edebilir. Programın hedeflerine ulaşım ulaşmadığını, gerekli öğrenme yaşantılarının öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığını öğrenmek, eksik ve yanlış olan kısımlarının tekrar gözden geçirilmesi için değerlendirme yapmak gerekir.

Pilot uygulamaların ardından uygulamaya konan ilköğretim programları toplumun temel ihtiyaçları göz önüne alınarak, yeni yaklaşımlar ve yeni beklentilerle oluşturulmuştur. Ancak yeni programların uygulamaya konulması her şeyin çözüme ulaştığı anlamına gelmez. Çünkü yeniden yapılandırılan ilköğretim programlarının ülke genelinde bireysel, toplumsal ve uluslar arası seviyede başarılı olacağını ifade edenlerin yanı sıra bu görüşleri eleştirenlerde bulunmaktadır. Bu bakımdan da yeni programların etkiliği ve verimliliği değerlendirilmediği sürece sürekli tartışma konusu olacaktır (Akça, 2007, 21).

Değerlendirme iki türlü olmaktadır; birincisi, öğrencilerin kazanımlarının değerlendirilmesi, diğeri ise programın değerlendirilmesidir (İnan, 2006, 21–22). Bu araştırmada değerlendirme kavramı, programın değerlendirilmesini ifade etmektedir.

Öğretim programının değerlendirilmesi iki amaca hizmet eder;

1.Geliştirilen öğretim plan ve materyallerinin, varsa aksayan yönlerini tespit ederek gerekli düzeltmelerin yapılmasına imkân sağlamak,

2.Öğretimin bütün olarak etkililiğini belirlemek içindir (Yalın, 2004, 212).

Eğitimde birçok yeniliğin öngörüldüğü bir dönemde değişim uygulamalarının başarılı olmasını sağlayan ya da başarısızlığına neden olan etkenlerin belirlenmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde başarısızlıkla sonuçlanan reform ya da değişim girişimleri, yeni reform çabalarının da başarısızlıkla sonuçlanacağı beklentisinin oluşmasına neden olabilmekte; böyle bir olumsuz beklenti ise değişime karşı direnmenin olmadığı örgütlerde bile reformların uygulanmasında başarıyı engelleyebilmektedir (Fullan, 1993; Akt. Karip, 1996: 36).

Yeni ilköğretim programının uygulamaya başladığı günden bugüne çeşitli sebeplere bağlı olarak programın uygulanmasında aksaklıklar görülmüştür. Uygulama sürecindeki durumun belirlenmesi, sorunların ortaya konması ve bu sorunların giderilmesine yönelik önlemlerin alınması eğitim çabası adına önem arz etmektedir.

Eğitim faaliyetinde istenmeyen durumlarla karşılaşılmaması için süreç içinde sürekli değerlendirme yapmak gerekir.

Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin ortak noktası tasarı olmakla birlikte uygulama göz önünde bulundurulmaksızın gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir (Erden, 1998b: 9) Bu sebeple programdan kaynaklanan beklentilerin gerçekleşip gerçekleşmediği, uygulamadaki verimliliğin ne ölçüde gerçekleştiğinin belirlenmesi için yeni programların sürekli bir değerlendirmeden geçirilmesi gerekir. Değerlendirme sürecinde, uygulama içinde yer alan müfettiş, yönetici ve öğretmenlerimizin görüş ve değerlendirmeleri önem arz etmektedir. Çünkü sistemin en önemli uygulayıcıları ğretmen, yönetici ve mfettiştir.

Eğitim sistemi ve programlarda öngörülen amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etme içi ilköğretim teftişine düşmektedir. Öğretmenlerle birebir görüşmeler yaparak sınıf içi pek çok uygulamayı değerlendiren, kısa sürede programın geniş uygulama sahasını yakından görüp, izleme ve değerlendirme fırsatı bulan müfettişler programın başarısı ve mevcut durumu ile ilgili gerçekçi ve objektif bilgilere sahiptir. Müfettişlerden elde edilecek -konu ile ilgili- veriler programın geliştirilip olgunlaştırılmasında önemli görülmektedir.

Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmaları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir. Her okul yöneticisinin amacı, bakanlığımızın eğitim politikası ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve onu etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Eğitim yöneticisi güvenilir, bilgili ve becerikli, akıllı bir denetleyici, aktif, yürütücü ve takipçi olmak zorundadır (Grsel, 2003: 91–99).

Bugün eğitim alanındaki değişim ve çeşitlilik programlara da yansımıştır. Değişen programlar, yönetim biliminde dünyada meydana gelen gelişmeler, okul yöneticilerine farklı görevler yüklemiştir. Değişen programların başarısı, uygulama sürecinin işlemesine yardımcı ve destek olarak değişimin ivmesini arttıracak, yeniliğe açık liderliği gerektirmektedir.

Eğitimde başarılı bir biçimde değişme ve yenilik yapmak isteyen eğitim yöneticilerinin, birer değişim yöneticisi, dönüşümcü / değişim lideri ya da değişim uzmanı olması beklenmektedir (Karip, 1996: 245). Programın, uygulamada belirlenen amaçlara dönük çalışması ve sürekliliği, okulu yönetenlerin yönetimsel başarısına

bağlıdır. Yöneticilerin bakış açıları, konu ile ilgili değerlendirmeleri programın uygulama sürecini önemli ölçüde etkilemektedir.

Eğitim sistemi ve uygulanan programların başarısı, temelde sistemi işleteceklerin niteliğine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Daha bilinçli ve nitelikli öğretmen yetiştirebilmek ve gelecekle ilgili sağlıklı kararlar alabilmek için tecrübelerden yararlanılması gerektiği kabul edilen bir gerçektir (Subaşı, 2006). Şüphesiz programın uygulama sürecinde en önemli etkenlerinden biri öğretmendir. Çünkü öğretmen, teorik tasarı olarak geliştirilen programların temel uygulayıcısıdır. Her program uygulayıcılarının elinde hayat bulur. Bu sebeple Öğretmenin, programın uygulama boyutuna ilişkin düşünceleri ve deneyimleri, öğrenme ortamı içinde uygulamaya yönelik olarak karşılaştığı sorunlar ve sorunlardan elde edilecek çıkarımlar programın geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi noktasında önem taşımaktadır.

Yeni bir program geliştirmek, programdaki, öğrencideki, öğretmende, materyallerdeki, ortamlardaki, çevredeki değişimi ve gelişmeyi sürekli izlemek demektir. Bu değerlendirmenin okul dışındaki uzmanlar tarafından yapılması kadar okul içi öğretmen/uzman/eğitici personel tarafından yapılması bütünlük ve süreklilik açısından önemlidir ([http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr.s: 6-7](http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr.s:6-7), 07.01.2008).

Programın düzenleme sürecinde enformasyon akışı; kılavuz malzeme ve kaynak kitap (içerik) hazırlayan uzmanlardan öğretmene doğrudur (Türer, 2005: 24). Hazırlayan ve uygulayan arasındaki bu ilişkinin tek yönlü olduğu görülmektedir. Oysaki gerekli dönütlerin alınamadığı, enformasyon akışının karşılıklı oluşturulmadığı durumlarda bu, bir süre sonra programın eskimesine, etkiliğini yitirmesine yol açacaktır.

Okulun öğrenen bir organizasyon olarak sürekli gelişmesi ve kendini yenilemesi gerekir. Bu gelişim ve yenilenmenin devamlılığı sürekli değerlendirmeyle mümkündür. Ancak bu şekilde sürekli gelişim sağlanır ve eğitim ve öğrenimin ilerlemesi sağlanmış olur. Sadece öğrencinin değil, öğretmenin, velinin, okul idarecilerinin mutluluğunu, başarısını, sorunlarını izler, ölçer, değerlendirir ve gerekli tedbirleri alır. Bu hiç bitmeyen izleme, ölçme, değerlendirme, tedbir alma, düzenleme, yenilikler katma çemberiyle okul bir organizma gibi sürekli kendini değerlendirir, yeniler, geliştirir ve mükemmelleştirir (MEB, 2004a: 18-19).

Programların değerlendirilmesinde dört türlü veri toplanır:

1. Öğrencilerin programların hedeflerine ulaşma derecelerine ilişkin veriler, genellikle düzey belirleme testleriyle ve izleme testleriyle yapılır.
2. Öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, müfettiş vb. gibi kişilerin programlara ilişkin görüşleriyle ilgili veriler; anket ve görüşme teknikleriyle elde edilir.
3. Programlar değerlendirme uzmanlarının programlardaki etkinlikleri doğrudan doğruya gözleyerek elde ettikleri veriler, genellikle gözlem sonucunda elde edilir.
4. Programlarla ilgili belgelerin, yazışmaların, yönetmeliklerin incelenmesiyle elde edilen veriler, yazılı kaynaklardan elde edilir (MEB, 2004a: 31).

Programların değerlendirilmesi, öğrencilere kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve tutumlara yönelik hedeflerde belirlenen seviyeye ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koymak ve sürecin etkililiği üzerine karar vermek amacıyla yapılır. Bu araştırmada; 2. maddeye istinaden programlara ilişkin süreçte karşılaşılan sorunlar, müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleriyle ortaya konmaya çalışılmaktadır.

Programın amaçlar yönündeki genel başarısının ortaya konması uygulama içinde yer alanların ortak çalışmaları ile gerçekleşir. Programın uygulama boyutundaki görüntülerinin elde edilmesi, eksikliklerin giderilmesi, yanlışlıkların düzeltilmesi, karar ve uygulamaların geliştirilmesi programın uygulama sahasından gelecek görüşlerle mümkündür. Yenilenen ilköğretim programının uygulanmasında, gerek programın yapısından, gerekse yönetsel ve uygulayıcıdan kaynaklanan sorunlara dair uygulamanın içinde yer alan öğretmen, yönetici ve müfettişlerden alınacak görüşler programın daha somut değerlendirilmesine ışık tutacaktır.

Bu araştırmanın problemi; Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğunu tespit etmektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim tüm dünyada sürekli bir değişim ve gelişim içindedir. Bu bağlamda ülkemiz de 2004–2005 eğitim öğretim yılında pilot illerde, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında ise pilot illerden gelen dönütler doğrultusunda revize çalışmaları yapılarak tüm yurttaki yeni bir ilköğretim programı uygulamasına gitmiştir.

Yeni ilköğretim programının uygulamaya başladığı günden bugüne çeşitli sebeplere bağlı olarak programın uygulanmasında olumlu ve olumsuz yönler

görülmüştür. Uygulama sürecindeki mevcut durumun belirlenmesi, sorunların ortaya konması ve bu sorunların giderilmesine yönelik önlemlerin alınması eğitim çabası adına önem arz etmektedir. Bu sebeple alanda çalışanların görüşleri alınarak, program ile ilgili çalışmalara olumlu katkı sağlayacak veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, alanda çalışan müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerini alarak uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan yönetsel, öğretmen kaynaklı, kazanım ve içerik ile öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme sorunlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında,
 - a. Yönetsel sorunlar
 - b. Öğretmen kaynaklı sorunlar
 - c. Kazanım ve içerik
 - ç. Öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme, boyutlarına göre farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yüzyılda meydana gelen ekonomik, sosyal ve politik değişimler eğitim sistemlerini de etkilemiş öğretim programlarının da değişen koşullara uygun özellik göstermesi zorunlu hale gelmiştir. Bu amaçla 2004–2005 eğitim-öğretim yılında pilot illerde, 2005–2006 yılında ise tüm yurttaki yeni bir öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. Her yeni değişim olumlu yanlarıyla beraber uygulama güçlüklerini de getirir. Bu sorunların tespiti ve yeniden yapılandırılması eğitimin tüm paydaşlarının gayreti ile mümkündür. Kısa sürede pek çok uygulamayı gözleme fırsatı bulan, alanda görev yapan müfettiş ve yöneticiler programın uygulama sürecindeki olumlu ve olumsuz durumları daha rahat ve objektif görme imkânına sahiptirler. Öğretmenler ise bizzat uygulamanın içinde yer almaktadır. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, mevcut durum, sorunların tespiti ve çözümü noktasında

bakanlığın yapacağı çalışmalara, alanda çalışan akademisyenlere, eğitim uzmanlarına, araştırmacılara, sivil toplum kuruluşlarına, konuyla ilgili diğer paydaşlara dönüt sağlayarak sürecin etkililiğinin artırılmasına yönelik bilimsel bir dayanak oluşturabilir. Ayrıca bu görüşler, daha geniş kapsamlı çalışmalara çıkış noktası olabilir. Bu görüş ve değerlendirmelerden yapılacak çıkarımlar, programın geleceği ve dolayısıyla ülkemizin geleceğine ışık tutması bakımından önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- 1) Veri toplama aracı araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek niteliktedir.
- 2) Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin uygulanan anket sorularını kendi gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde samimi ve yansız olarak cevaplandıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2005–2006 Eğitim-Öğretim Yılında tüm yurttaki ilköğretim okullarında uygulamaya konan 1–5 ilköğretim ders programları ile sınırlıdır.

Araştırma, 2007- 2008 Eğitim-Öğretim Yılında, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan ilköğretim müfettişleri, Konya ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcıları ile bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma, müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin kendilerine yöneltilen 39 anket sorusuna verdikleri cevaplarla ve anket sorularında yer alan ifadelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki (6–14 yaş) çocukların eğitim öğretim gördükleri ve öğrenim süreci sekiz yıl olan temel eğitim kurumları.

Sınıf Öğretmeni: Atama branşı sınıf öğretmenliği olan ilköğretim okulu birinci kademe görev yapan personel. Araştırmada öğretmen kavramı, sınıf öğretmenlerini ifade etmektedir.

Eğitim Programı: Bir eğitim yerinde, öğrencilerin önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için planlı eğitsel etkinliklerin tümüne eğitim programı denir (Başaran, 1988: 157).

İlköğretim Müfettişi: Milli Eğitim Bakanlığının kanunla belirlediği görev alanları dâhilinde, taşrada eğitim ile ilgili hizmetlere ilişkin rehberlik, araştırma, iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma hizmetlerini yürüten personel. Araştırmada müfettiş kavramı ile taşrada il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde çalışan ilköğretim müfettişleri kastedilmektedir.

Okul Yöneticisi: Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir (Gürsel, 2003: 91). Bu araştırmada yönetici kavramı; ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan okul müdürleri ile müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları ifade etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve bu alanla ilgili yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Eğitim Yönetimi ve Programlar

Yönetim, önceden saptanmış ve belirtilmiş bir amacın gerçekleştirilmesi için insan gücü, para, zaman, malzeme ve yer unsurlarının daha verimli, daha ekonomik ve daha iyi bir biçimde kullanılması anlamına gelmektedir. Bu nedenle iyi bir yönetim, kalkınmanın daha ucuz ve daha çabuk sağlanmasında önemli bir etkidir (Tortop ve diğerleri, 1993: 21). Örgütün amaçları önceden kararlaştırılır. Yönetim bu amaçları gerçekleştirmek için örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder (Bursalıoğlu, 2002: 15).

Yönetim, mevcut yapının canlandırılması, harekete geçirilmesi sürecidir. Yönetim, örgütün hedeflerini gerçekleştirmek üzere örgüt kaynaklarının örgütlenmesi, eşgüdümü, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi süreçleri bütünüdür. Belki de en işlevsel bir tanım olarak yönetim, insanları çalıştırma, onlara iş yaptırma bilim ve sanatıdır (Balcı, 2006: 251). Özet olarak yönetimin bir kararın uygulanmasıyla ilgili toplumsal bir süreç olduğu söylenebilir (Kaya, 1991: 42). Buna göre eğitimde yönetim, okulda (bir eğitim örgütünde) çalışanların eylemlerini, düzenli bir işbirliği içinde eşgüdümleyerek eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için onları etkilemektir. Böylece eğitimde yönetimin görevi milli eğitimin genel ve özel amaçlarını hukuk kuralları içinde gerçekleştirmektir (Başaran, 1983: 206).

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler (Gürsel, 2003: 49–50). Eğitim yönetiminin iki amacı vardır. Eğitim olanaklarını, eğitime gereksinim duyan ve eğitim görmesi gereken her yurttaşın yararlanabileceği biçimde yaygınlaştırmak eğitim yönetiminin birinci amacıdır. Milli eğitimin amaçlarına uygun olarak, eğitimi geliştirerek daha nitelikli öğrenciler yetiştirmek de eğitim yönetiminin ikinci amacıdır (Başaran, 1988). Eğitim yönetiminin uğraşı alanı ise eğitim programlarının, öğrencilerin, okulda görevli kişilerin eğitim araç ve gereçlerinin binaların, okul bütçesinin ve tüm eğitime

katkıda bulunabilecek okul ve çevre etkenlerinin yönetimidir (Başaran, 1983: 207). Okul yönetiminin öncelikli ilgilendiği yer eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullardır.

Eğitim yönetimi dendiğinde daha çok okul yönetimi akla gelir. Çünkü okul yönetimi eğitim yönetiminin temelidir (Başaran, 1983: 207). Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Gürsel, 2003: 50). Okul yönetiminin görevi, okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2002)

Toplumun eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleştirdiği kurum, okuldur. Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma yeteneğidir (Açıkalın, 1998: 2). Okul yönetiminin en önemli ögesi, mevcut eğitim programlarının okullarda uygulanmasını ve okulun tıpkı bir organizma gibi yaşamasını sağlayan okul yöneticileridir.

Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliğini de ön plana çıkarmaktadır (Açıkalın, 1998: 2). Eğitim yöneticisi, okulu ya da bir eğitim örgütünü, eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte yöneten kişidir (Başaran, 1988: 217). Okul müdürü, kanun, yönetmelik, eğitim programı ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya denetlemeye yetkilidir. Bu amaçla yönetici, kararlar verir, bu kararların uygulanışını planlar, planların yürütülmesi için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar, çalışmaların yürütülmesi için yetki ve etkisini kullanır, çalışanlar arasında iletişim kurar, çalışmalarını eşgüdümle ve yapılanları değerlendirir (Başar, 2000: 52).

Eğitim sisteminde eğitim yöneticisi okulun ya da eğitim örgütünün başında bulunan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarıdır. Ancak her öğretmen, sınıfını, eğitsel kollardan birini, bir eğitim bölümünü yönetmede de görevlendirilir. Bir bakıma bunlar da yönetim görevini üstlenmektedirler (Başaran, 1983).

Dünyada ve ülkemizde meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler; ekonomik, politik, kültürel ve çevresel etkenler birer eğitim örgütü olan okulları ve okul yönetimini etkilemekte, değişmeye zorlamaktadır. Okul gibi girdisi insan olan dinamik bir örgütün çevresindeki değişmeye ve yenileşmeye ilgisiz kalması düşünülemez.

Bu değişim sürecinde eğitim örgütlerinin değişmesi doğaldır. Eğitimi kasıtlı davranış değiştirme süreci olarak tanımlarsak, eğitim örgütlerinin öğrencilerini bu süreçte dünyada gerçekleşen değişime ayak uyduracak şekilde yetiştirme zorunluluğu doğmaktadır. Eğitim örgütlerini hem çevreyi etkileyen hem de çevreden etkilenen bir kurum olarak değerlendirirsek, bu değişimin dışında kalamayacağı hatta bu değişimde etkin bir rol alacağını söyleyebiliriz. Toplumsal ve ekonomik değişme ile birlikte eğitim, eğitim kurumları ve eğitim yönetiminin de rolleri değişmektedir (Tabancalı, 2003: 314).

Son yıllarda ülkemizde gerçekleşen değişimlerden en önemlisi ilköğretim programlarında davranışçı sistemin terk edilip yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bir program anlayışına geçilmesidir. Program değişimi gerek okul yönetimine gerekse ilgili eğitim yöneticilerine, programların yürütülmesinde destekleyici, yönlendirici, kılavuz roller yüklemektedir. Eğitim yöneticileri ve okul yönetimi, insan unsurunun yetiştirilmesinde temel niteliği taşıyan programların uygulanmasını ve uygulama takibini yapmak durumundadır.

Programlar hazırlanırken onları uygulayacak, uygulamayı yönetecek olanların görüşleri ve katılımı önemlidir. Programların amaçlara uygun olarak doğru uygulanmasında en önemli pay uygulayıcılara ve yönetime düşmektedir.

Eğitim programlarının yönetimi, eğitim yönetiminin asıl işidir. Çünkü eğitim hizmetlerinin üretilmesinin eğitim programlarına göre yapılması zorunludur. Başka bir deyişle, eğitim programları aynı anda eğitim örgütünün üretim programlarıdır (Başaran, 1988: 49–50). Nasıl ki bir örgüt üretimi arttırmak ve tüketicinin ilgisini çekecek hizmetler üretmek için araştırma ve geliştirme çalışmalarına büyük kaynaklar ayırarak üretim planları yapmakta ise eğitim örgütleri olan okullarda ürün ve hizmet kalitesini arttırmak için eğitim programlarını, üretim programları olarak görüp geliştirmek durumundadır. Eğitim örgütlerinin asıl amacı olan eğitim-öğretim faaliyetleri, eğitim programları ve bunların milli eğitimin amaçlarına uygun geliştirilip uygulanması eğitim ve okul yönetiminin önemini bir kat daha arttırmaktadır.

Bilginin doğasına ilişkin yaklaşımlar, bilgi toplumunun eğitime etkisi eğitim yöneticilerine bir yönetici olmaktan çok bir öğretim lideri olma rolünü yüklemiştir. Bu tüm okul etkinliklerinin öğretim ve öğrenimin geliştirilmesine dönük olarak çalıştırılmasını gerekli kılar. Çünkü okulun temel işlevi, öğrencilere eğitim-öğretim

vermek, yöneticinin görevi ise eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürümesini sağlamaktır. Öğretim eylemlerinin izlenmesi ve kontrolünde yöneticinin rolü yadsınamaz.

Okul yöneticisi, eğitim programlarının amaçlarını yorumlayabilmelidir. Eğitim programının amacına ulaşmasındaki başarı okul yöneticisinin eğitimin amaçlarını doğru yorumlamasına, bu yorumlara göre öğretmenlerin öğretimi etkili planlamasına bağlıdır (Başaran,1988:159).

Programların uygulanmasında okul yöneticilerinin göstereceği destekleyici ve rehberlikçi bir yaklaşım okullarda yeniden yapılandırılan eğitim programlarının daha başarılı ve etkili uygulanmasını sağlayacaktır. Yenilenen ilköğretim programlarının başarılı uygulamalara dönüştürülmesi amacıyla özellikle okul müdürleri, kurumlarında çeşitli yaşam becerilerini içeren destekleyici çalışmaların düzenlenmesi ve uygulanmasına öncülük etme durumundadır.

Okul düzeyinde öğretim eylemine dönüştürülemeyen eğitim programları, bir dizi tasarım ve sayılıdan öte hiçbir anlam taşımazlar (Açıkalin,1998: 2). Program tasarımları ancak uygulama sonucu hayat bulur. Programları öğretim eylemine dönüştürecek olanlar da alanda çalışan uygulayıcılardır. Ancak uygulama her zaman istenileni vermeyebilir. Süreç içinde oluşan gelişmeler uygulamada bazı sorunların doğmasına neden olabilir.

Eğitim yönetimi bir sorun çözme sürecidir. Okulda karşı karşıya kalınan sorunların çözülmesi eğitim yönetiminin temel işlevidir (Başaran, 1983: 206). Okul yönetimi, eğitim kurumlarında eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması için yöntemler geliştirir ve yönetim süreçlerinin (karar, planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim, teftiş ve değerlendirme) etkili bir şekilde işletilmesi yollarını arar (Fidan ve Erden 1989: 51). Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümünde eğitim ve okul yöneticisine önemli görevler düşmektedir. Eğitim yöneticisi, programların işlenmesi için gerekli materyal ve teknolojileri sağlamak, uygulatmak, eğitim ortamını geliştirmek, okulun iç ve dış çevresi ile etkileşim ve işbirliği kurmak gibi pek çok görevi yerine getirmek durumundadır.

Programın başarısı, yöneticinin vereceği tutarlı kararlara, yerinde alacağı tedbirlere ve okulun tüm unsurlarını programın amaçları doğrultusunda çalıştırmasına bağlıdır.

Okulda yapılan çalışmaların eğitimin amaçlarını ne oranda gerçekleştirebildiğini, planlanan işlerin ne etkinlikte yürütüldüğünü izlemek denetim, ortaya çıkarmak ise değerlendirmedir (Başaran, 1983: 209). Bu değerlendirme ve denetim günümüzde ağırlıklı olarak okul yöneticisine devredilmiştir. Programların işletilmesinde gerekli değerlendirme ve denetimlerin yapılması konusunda eğitim yöneticilerine büyük sorumluluklar yüklenmektedir.

Eğitim sistemimizde yapılan program değişimi, gerek okul müdürü gerekse üst düzey eğitim yöneticilerinin değişimi yönetme, değişim sürecinde işgörenlerle iletişim kurarak eşgüdümle hareket etmelerini sağlama, direnmeye karşı strateji geliştirme, programla ilgili çevresel faktörleri işe koşma, verimliliği artırma gibi pek çok konuda bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenmektedir.

Eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler, değişimi yönetme kapsamını oluşturmaktadır ve eğitim yöneticilerinin birer değişim yöneticisi, dönüştürücü / değişim lideri ya da değişim uzmanı olması beklenmektedir (Karip, 1996: 245). Dönüşüm kapasitesi yaratmak kadar önemli olan diğer bir liderlik fonksiyonu da dönüşümü yönetmektir. Dönüşüm başarılı şekilde yönetilmediğinde arzulanan sonuç elde edilemediği gibi, yeni denemelerin de önü kesilir (Özden, 2002:167).

“İnsan yetiştirme” alanı hata kaldırmayan, yapıldığında ise telafisi zor alanlardan birisidir. Bu nedendir ki insanları iyi yönetmek ve mutlu etmek, en az iyi yetiştirmek kadar önemlidir. Belki çoğu zaman iyi yetiştirmenin yollarını, iyi yöneticiler açarlar. Çünkü toplumsal düzeni sağlayan; kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgeleri uygulayan, denetleyen, sorgulayan yöneticiler, özellikle eğitim yöneticileridir (<http://tkb.meb.gov.tr/>).

2.2. Program Geliştirme

Bilim ve teknolojiye hızlı değişim ve gelişmeler toplumları yakından etkilemekte, her alanda hızlı bir değişime neden olmaktadır. Eğitim sistemlerinin de bu değişimden uzak kalması beklenemez. Çünkü bir ülkenin kalkınmasında en önemli araç eğitimidir. Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden

kalkınmasında ve gelecek nesillerin yetişmelerinde önemli role sahip olan programlar eğitim sistemini yönlendiren, biçimlendiren temel unsurlardır.

Eğitim sisteminde oluşan sorunlar doğrudan ya da dolaylı olarak tüm alanları da etkileyecektir. Pek çok eğitim sorununun çözümü ise öğretim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır. Bu sebeple eğitim sistemimizde bu alana dikkatle eğilmek gerekmektedir (Varış, 1996). Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır.

Programlar, ulaşılabilecek amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Hesapçioğlu, 1998: 78).

Ülkemizde “müfredat programı”, “ders programı”, “okul programı”, “yetişek” gibi kavramlar birbirleri yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu farklı kavramlar yerine, “eğitim programı” kavramının kullanılmasının daha doğru olduğu söylenebilir (Hesapçioğlu, 1998: 77). Ertürk (1982: 95)’ e göre eğitim programı; öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni; eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir.

Ülkemizde eğitim programları Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın kontrolünde, uzmanlardan oluşan özel komisyonlarca hazırlanmakta, belirlenen pilot okullardaki uygulama sonuçlarına göre gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Tebliğler Dergisi’nde yayınlanarak uygulamaya konmaktadır.

Program geliştirme kavramı, 1950’li yılların başında yurt dışında incelemelerde bulunan eğitimcilerin ülkemize getirdikleri yeni kavramlardan biridir (Sakaoğlu, 2003: 259). Çağın gereklerinin artması, programların üzerinde hassasiyetle ve uzmanlarınca durulması gerektiğini göstermiştir. Özellikle ülkemizde 1990’lı yıllara gelindiğinde Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme ve ölçme değerlendirmeye ayrı bir önem vermeye başlamıştır (İnan, 2006: 15). Bu yıllarda sekiz yıllık eğitime geçilmiş olması da program geliştirme çalışmalarını hızlandırmıştır.

Program geliştirme, okul içinde ve dışında milli eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik yapılan koordine çalışmalarının bütünü olarak tanımlanmaktadır (Varış,1996: 17). Program geliştirme süreci pek çok uzmanın

birlikte çalışmasını gerektiren bir ekip çalışması olduğu kadar kendi içinde sistemli aşamaları da içine alan bir süreçtir. Bu süreç, ihtiyaç gereksinmesinin belirlenmesi ile başlar. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre de hedef-davranış, eğitim durumları ve değerlendirme süreçleri belirlenir (Yılmaz ve Sünbül, 2003). Sönmez (2001)'e göre ise bu aşamalar; ihtiyaçların belirlenmesi, genel hedeflerin belirlenmesi, içeriğin oluşturulması, programın denenip izlenmesi, değerlendirilmesi ve değerlendirmeye göre programa son halinin verilip programın uygulanmasıdır.

Bir programın, uygulamaya konulduğu toplumdan ve o toplumu oluşturan değerlerden ayrı olması düşünülemez. Çünkü eğitim programı toplumun geleceğini kuracak bireylerin yetişmesindeki en önemli unsurlardan biridir. Programların şekillendirdiği bireyler toplumun değerlerine sahip çıkacak ve gelecekte toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek insan gücü kaynağı olacaktır. Bu nedenle, programlarda bireylerin ve toplumun ihtiyaçların iyi tespit edilmesi önemlidir. Toplumun kendisi kadar diğer toplumlarda ve dünyada meydana gelen yeniliklerde ihtiyaç belirleme aşamasında dikkate alınır.

Eğitim öğretim programları, değişen koşullar ve hissedilen ihtiyaçlara cevap verecek şekilde hazırlanmalıdır. İhtiyaç analizi, eksikliğin ve arzu edilen durumun belirlenmeye çalışılması işlemi olarak tanımlanabilir. İhtiyacın analiz edilebilmesi, toplumun her kesiminden gerekli verilerin toplanması ve titizlikle işlenmesi, programın sağlıklı doğması için önemli bir adımdır (Doğan, 1997: 117–119; Akt. İnan, 2006: 16).

Programların hedef belirleme aşamasında ihtiyaçlar doğrultusunda elde edilen verilere paralel olarak, yetiştirilecek bireylerde gerçekleşmesi beklenen özellikler hedeflerde ifade edilir. Varış (1996), hedeflerin ister yazılı bir şekilde düzenlensin, ister program geliştiren ve uygulayanların kafalarında kavram ve fikirler halinde bulunsun, eğitim sürecinin temelini oluşturduklarını vurgular. Program hazırlama sürecinde hedefler üç bölümde ele alınır: Uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler.

Uzak hedefler, toplumun politik felsefesini yansıtırlar, daha soyut ve geniş anlamlar içerirler. Diğer bir ifadeyle uzak hedefler, en genel seviyede eğitim sisteminin yetiştirmeyi ve ortaya çıkarmayı tasarladığı ideal insan tipini belirler (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 73). Genel hedefler, uzak hedeflere göre daha ayrıntılıdır. Genel hedefleri MEB'in ve okulların olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Milli

eğitimin genel hedefleri, eğitim felsefesini; Okulun genel hedefleri ise okulun işlevini belirtir (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 73). Bir disiplin ve çalışma alanındaki öğrencilere kazandırılması uygun görülen bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlıklar olarak tanımlanan özel hedefler, oldukça ayrıntılı ve somut olarak ifade edilirler. Özel hedefler üç kategoriye ayrılabilir. Bunlar; bilişsel, devinsel ve duyuşsaldır (Demirel, 2004).

Program geliştirmenin diğer bir basamağı olan içerik belirleme aşamasında, öğrenen gruba ne öğretileceği, onların ilgi, ihtiyaç ve farklılıkları ile gelişim durumları göz önünde bulundurularak geniş bir uzman grubu ile belirlenir. Belirlenen içeriğin nasıl öğretileceği eğitim durumlarını belirlemeyi gerekli kılar.

Gagne, eğitim programında konu alanını içerik, hedeflerin ifadesini de gözlenebilir davranış olarak belirtmiş, programda içeriğin düzenlenmesinin ve öğrencilerin giriş becerilerinin ön değerlendirilmesinin birlikte ele alınması gerektiğini önermiştir. Eğitim programını soyut bir belge olmaktan çıkarıp, somut ürün ya da yaşantılara dayandırmıştır (Demirel, 2004).

Program geliştirmenin aşamalarından olan eğitim durumlarının belirlenmesi, program geliştirmenin süreç boyutunu da içine almaktadır. Geçerli yaşantıların öğrencilere kazandırılabilmesi için öğrenme çevresinde belli düzenlemelerin yapılması gerekir (Ertürk, 1982). Eğitim durumu, hedeflere ulaşmayı sağlayıcı, konu içeriği, ders araç gereçleri ile yöntem ve teknikleri içine alan bir süreçtir (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 87). Eğitim durumlarında programların teoriden uygulamaya geçerek hayat bulduğu söylenebilir.

Değerlendirme, program geliştirme sürecinin en son ve tamamlayıcı kısmıdır. Bu aşamada, programın hedeflerine ulaşip ulaşılmadığını, gerekli öğrenme yaşantılarının öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığını öğrenmek için süreç izlenir, süreçte görülen eksik ve yanlışlar tekrar gözden geçirilerek düzeltme çalışmaları yapılır. Programın etkiliği, iyi bir değerlendirmenin sürece uygulanması ile mümkündür.

Eğitim programı hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Bütün bunlar tasarlanırken bilim, toplum, öğrenen (birey), konu alanı ve doğa, kaynak olarak göz önünde tutulur (Demirel, 2004). Program geliştirme dinamik bir süreçtir. İlköğretim programlarının

yenilenmesi sırasında Milli Eğitim Bakanlığı, Türk toplumu, kültürü ve ulusal gelişme gibi temel ölçütlerin/kavramların göz önünde bulundurulduğunu ifade etmiştir (MEB, 2004a).

Eğitim programlarının en temel özelliği zaman içinde meydana gelen değişime paralel yeniden geliştirilebilir olmasıdır. Programların geliştirilmesi yalnızca eğitimcileri değil, bir bütün olarak toplumdaki her bireyi yakından etkiler; çünkü birey toplumun bir parçasıdır ve yaşamının her anında eğitimle iç içedir. Toplumlar sosyo-kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sürekli yaşadığı için programların da bu değişimden etkilenmemesi kaçınılmazdır.

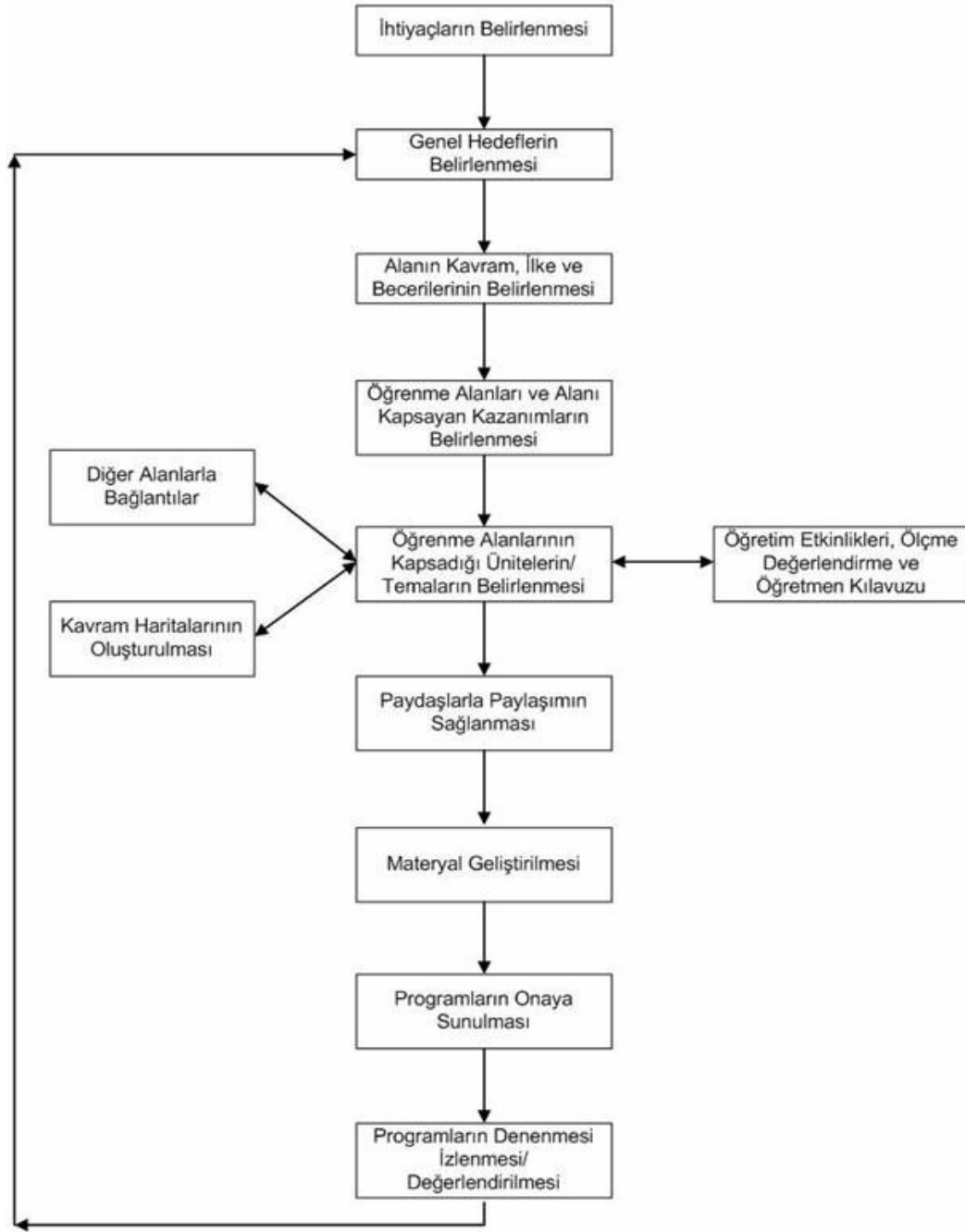
Eğitim programı eğitim faaliyetlerine yön verir, aynı eğitim basamağındaki okullarda eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde hemen hemen aynı yönde gerçekleşmesini sağlar, eğitimde verimi artırır, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik eder (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 199). Programlar eğitim-öğretim faaliyetlerini rastlantılardan kurtarır, planlı sistemli çalışmalara dönüştürür.

Program geliştirme çoğu zaman, dikkate alınması gereken faktörler (bireysel ihtiyaçlar, sosyal politikalar, teknolojik ve bilimsel gelişmeler vb.) izlenecek kademeler, etkilenen kişiler gibi çeşitli öğeleri kapsamı nedeniyle oldukça karmaşık bir süreçtir ve bu süreç her zaman açık seçik olmayabilir. Bu nedenle belli bir modeli temel alma, program geliştirme sürecini daha anlaşılabilir hale getirme ve sistematik bir yol izleme bakımından önemlidir. Model aynı zamanda programın değerlendirilmesi aşamasında da ölçütlerin oluşturulmasına yardımcı olur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997:222).

Program modellerinin ortak yönü, planlılık, aşamalılık ve davranış değiştirmeyi hedefleyen bir örgütlenme deseni ile hedef, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerini içermesidir (Çeliköz, 2004). Program modelleri genellikle modeli öneren kişi ya da kişilerin adıyla (Tyler, Taba, Saylor ve Alexander,..)anılmaktadır.

İlköğretim programlarını yeniden yapılandırma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı da kendisine bir program modeli seçmiştir. Bu model aşağıda şekil 2.1.'de gösterilmiştir:

Şekil 2.1. Program Geliştirme Modeli



Kaynak: http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/prog_gelis_3.htm

2.3. Ülkemizde Program Geliştirme Çalışmaları ve Uygulanan Programlar

İnsanoğlu var olduğu günden bugüne sürekli değişim ve gelişim göstermiş, bu süreçte bir yandan kendini tanıyıp geliştirmeye çalışırken diğer yandan da elde ettiği birikimi gelecek kuşaklara aktarma çabası içinde olmuştur. Yaşanan değişim ve gelişmeler toplumsal, siyasal, ekonomik vb. hayatın her alanını yakından etkilediği

gibi eğitim sistemlerini de etkilemiş, eğitim insanlık tarihiyle beraber gelişme ve değişme göstermiştir.

Genel anlamda davranış değiştirme süreci olarak nitelendirilen eğitimin, insanlık tarihi kadar uzun bir geçmişi vardır Bilginin karmaşıklığı, onu daha kullanılabilir hâle getirmek çabalarının sonucu olarak bazı bilim dallarının doğmasını sağlamış; eğitim de sosyal bilimlerin uygulamalı bir dalı olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim yaşama anlam kazandıran en önemli etkinliktir (Yücel, 2005: 11).

Yüksel'e (2003) göre eğitim sisteminin temelini eğitim programları oluşturmaktadır. Zira nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı eğitim programlarında ifadesini bulmaktadır. Programların uygulama alanı okullardır. Bu bağlamda çocuğun okulla tanıştığı ve gelişiminde temel taşı olan ilköğretimin önemi bir kat daha artmaktadır.

Ülkemizde Cumhuriyet öncesi ilköğretim kademesinde öğretim programları çevre şartlarına ve eğitimin temel gereklerine uymamakta idi. Bunun yanında köy ilkokulları köyün eğitim ve kültür merkezi olma niteliğinden oldukça uzaklaşmıştı (Koçer, 1992: 242).

Cumhuriyetten önce 8 Kasım 1846'da "Mekatib-i Umumiye Nezareti" kurulduktan sonra 8 Nisan 1847 'de hükümetçe ilköğretim yönetmeliği sayılabilecek bir talimat hazırlanmıştır. 20 maddelik bu talimat, ilköğretimin amaçları, ilkeleri, öğretim süresi ve okutulacak dersleri kapsamaktaydı. Bu talimat 1876'da ders çizelgeleri, 1891'de ise ders çeşidi yönünden zenginleştirildi. 1913 yılında "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu muvakkati" kabul edildikten sonra altı sınıfa çıkarılan ilkokullarda uygulanan program yeniden düzenlenmiştir (MEB, 1983, 196).

Cumhuriyetten bugüne ilköğretimde, taslak niteliğinde geçiş özelliği taşıyanların dışında 1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005 programları olmak üzere belli başlı beş program uygulamaya geçmiştir.

TBMM'nin ilk "İcra Vekilleri Heyeti" eğitim konusunda yapılacak çalışmaları hükümet programında açık ve özlü bir şekilde yer vermiştir. 9 Mayıs 1920 tarihinde TBMM'de okunan bu programda ileride yapılacak işlerin tasarlandığını, henüz savaş ortamında bulunulması nedeniyle şimdilik mevcut eğitim kurumlarını idare etmekle yetinileceği ifade edilmektedir (Çelenk, 2000; Akt. Bulut, 2006). Savaş dönemi devam ederken bir yandan da yeni kurulacak cumhuriyetin temellerini oluşturacak

devrimlerin hazırlık çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalardan ilki 1921’de toplanan Maarif Kongresi ile 1923’te toplanan 1. Heyet-i İlmiye’dir (Türkoğlu, 2006). Mustafa Kemal’in açılışını yaptığı Maarif Kongresi’nin gündemini, ilkokul programları ve öğretim süreleri ile orta öğretim programları ve dersleri oluşturmaktaydı (Sakaoğlu, 2003). Atatürk ’ün Kurtuluş Savaşı’nın en kritik safhası olan batı cephesi muharebelerinde bile Ankara’da Maarif Kongresi’ni toplaması Atatürk’ün eğitim konusuna, savaş şartlarında bile büyük önem verdiğini göstermektedir. Maarif Kongresi’nden bir yıl sonra toplanan 1. Heyet-i İlmiye eğitim işlerinin bütün yönleriyle ele alındığı, sorunların tartışıldığı ilk ciddi çalışma olarak bilinir.

Cumhuriyet döneminde izlenen eğitim politikaları incelendiğinde, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı milli, demokratik, laik ve çağdaş öğretim esaslarını merkeze alan bir eğitim sistemi oluşturma çabalarının ön planda tutulduğu görülmektedir (Türkoğlu, 2006: 328).

Türkiye Cumhuriyetinin devletinin kurulmasından kısa bir süre sonra, eğitim alanında yapılan ilk çalışma, 1924 yılında çıkarılan, tüm öğretim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplayan ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler içeren “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” dur (Varış, 1996). 3 Mart 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulünden sonra Nisan 1924’te toplanan 2. Heyet-i İlmiye Türk eğitim sistemini yeni devlet düzenine uydurmak, eğitim binasını yeniden kurmak (Ergün, 1982: 61), ilkokulların öğretim programları ve ders kitaplarını hazırlamak amacıyla toplanmıştır (Başar, 2004: 151–152).

1924 programı yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim ve öğretim anlayışı ile birlikte içinde bulunulan şartlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda “1924 İlk Mektep Müfredatı” adı altında hazırlanmıştır. Daha çok geçiş programı niteliğinde olan 1924 programının önceki programlardan temel farkı, çok az sayıda bazı derslerin konulması ve değiştirilmesi ile bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıdır (Tazebay, 2000: 35). Pilot özelliği olan bu program iki yıl uygulamada kalmıştır.

1926 yılında, 1924’te hazırlanan program esaslı bir değişikliğe uğramış (Sakaoğlu,2003: 211) ve toplu öğretim, çocuğa özgelik, yakın çevre ilişkilerine göre yeniden gözden geçirilmiştir (Varış, 1978; akt. Türkoğlu, 2006: 330). 1926 programının uygulanmasında, Latin alfabesinin kabul edilmesinden dolayı

uygulamada zorluklar yaşanmıştır. 1926 programında önceden ayrı ayrı okutulan derslerin bir ad altında toplanıp, eski öğretim yöntemine göre okutulmasından başka sonuç vermemiştir (Akbaba, 2004: 7). 1926 programının “toplu öğretim” yöntemini benimsemesinin yanında getirdiği diğer yenilikler, öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması, her dersin amacı ve öğretiminde tutulacak metodun ana hatları da belirtilmesi, derslerin çevre şartlarına göre geniş imkân yaratılarak işlenmesi şeklinde sıralanabilir (Arslan: 2000; Akt. Türkoğlu, 2006).

Cumhuriyetin ilanından başlayarak 1928’deki Harf İnkılâbı’na kadar olan süreçte kapsamlı program geliştirme çalışmalarına rastlanmamakla birlikte, yine de mevcut programlara içerik kazandırmak amacıyla Türk ve yabancı uzmanlardan yararlanılmıştır. Bu amaçla çağırılan uzmanlardan biri, ünlü sosyolog ve eğitimci John Dewey’dir. Türk eğitim sisteminde yaptığı incelemeler sonunda Dewey, Türk halkının gereksinimlerine uygun ve bu gereksinimlere yönelik programın geliştirilmesini ve düzenlenmesini öneren bir rapor sunmuştur (Turan,2000; Akt. Ünal, Çoştu ve Karataş, 2004).

1936’da dönemin şartları ve günün ihtiyaçları yeniden gözden geçirilmiş ve program değişikliğine gidilmiştir. Bu programda ilk olarak “Ulusal Eğitim” ilkelerine yer verilmiş daha sonra da “İlkokul Eğitim ve Öğretim” ilkelerinden bahsedilmiştir (Türkoğlu, 2006: 330–331). 1936 programında, her dersin programının başında o dersin başlıca hedefleri tespit edilmiş, derslerin öğretiminde öğretmen tarafından dikkate alınacak önemli noktalar açıklanmıştır.1936 programında ilkokulun eğitim ve öğretiminde, öğrencilerin gelişim özelliklerine özel bir önem verilmiştir (Cicioğlu, 1985: 97). 1939 yılında “Köy İlkokul Programı Projesi” adıyla köy okulları üç yıldan beş yıla çıkartılmıştır. Bu programı uygulayacak yeni öğretmeni yetiştirme düşüncesi ile Köy Enstitüleri 1940 yılında kurulmuştur (Kartallıoğlu, 2005). 1945 yılında 1936 Programının eksikliklerini görmek ve gidermek amacıyla çalışmalara başlanmıştır.

1948 Programı, 1936 Programının geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda hazırlanmıştır. 1948 tarihli “İlk Okul Programı” 1948–1949 Öğretim yılında 1 Kasım 1948 tarihinden itibaren uygulanmaya konulmuş ve 20 yıl süreyle uygulamada kalmıştır (Tertemiz, 2000: 60). Milli eğitimin amaçları ilk kez 1948 Programında belirlenmiş ve (1)toplumsal bakımdan, (2)Kişisel bakımdan, (3)insanlık ilişkileri bakımından, (4)ekonomik hayat bakımından olmak üzere dört grupta

toplanmıştır. Programda ayrıca, bazılarının yerleri değiştirilerek, bazılarına da açıklık getirilerek “İlkokulun Eğitim öğretim İlkeleri” yeniden düzenlenmiştir. Bu programda derslerin hedefleri hem kısaltılmış hem de yeniden yazılmıştır (Binbaşıoğlu,1995; Akt. Türkoğlu, 2006: 332). 1948 programı; derslerin çok oluşu, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin zihin düzeylerinin üzerinde olduğu ve dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konular için yeterli zamanın ayrılmadığı, esnek olmadığı şeklinde aldığı eleştirilerin yanında ek olarak birleştirilmiş sınıflarda öğretme zorluğu eklenmiştir (Tazebay, 2000: 74–75).

Bütün bu çalışmalar sonucu masa başında hazırlan “Müfredat programı” anlayışı 1950’lerden sonra yerini “eğitim programı” anlayışına bırakmış ve program geliştirme çalışmaları 1952 yılında Türkiye’ye gelerek, köy okullarında incelemeler yapan K.V.Wofford’un hazırladığı raporda daha sistematik hale getirilmeye çalışılmıştır (Gözütok, 2003; Akt. Türkoğlu, 2006: 333). Wofford raporunda programların daha demokratik olması için gayret edilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Bu yıllardaki çoğu kâğıt üzerinde kalan birçok çalışmadan elde edilen asıl değerli sonuç, 1954–55 Öğretim yılından itibaren esnek çerçeveler içinde yürütülen ve deneysel mahiyetteki faaliyetlerin, 1961’de değiştirilen İlkokul programına önemli bazı yenilikler katmış olmasıdır (Sakaoğlu, 2003: 263).

İlköğretim Genel Müdürlüğüne, 1961’de 1948 İlkokul Programı yeniden ele almıştır. Eğitimde meydana gelen gelişmeler, uygulamada karşılaşılan aksaklıklar, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun getirdiği yeni yaklaşım ve toplumsal değişmeler ile mevcut program tekrar gözden geçirilmiş, yapılan çalışmalar doğrultusunda, 1962 program taslağı 5 yıl süre ile bir kısım okullarda denemek ve geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur (Türkoğlu, 2006, 334).

1968 programı 6 yıl gibi oldukça uzun sayılabilecek bir deneme devresinden ve bu devrin sonunda yapılan değerlendirmelerden sonra Talim ve Terbiye Kurulu’nun onayına sunulmuş ve 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararla “1968 İlkokul Programı” olarak kabul edilmiştir (Varış, 1996: 36). 1968 programı uygulamaya başlandıktan sonra bu programla ilgili geliştirme çalışmaları yakından izlenmiş, gerekli önlemler alınmıştır.

1980’li yıllara kadar program geliştirme, sadece amaçların ve konu başlıklarının sıralanması şeklinde görülmüş, uygulama ve değerlendirme ilke ve

tekniklerine yer verilmemiştir. 1990'lı yıllar, kapsamlı bir program geliştirme modeline duyulan ihtiyacın hissedildiği, programların toplumun ve bireyin değişen ihtiyaçlarına paralel olarak sürekli geliştirilmesi ve programlarda yer alacak öğelerin açık ve anlaşılır olması gerektiğinin vurgulandığı bir dönem olmuştur (Türkoğlu, 2006, 335–336).

1996 tarihinde XV. Milli Eğitim Şurasında, “Sekiz yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitimin Uygulanması” kararı alınmıştır. 18 Ağustos 1997 yılında da ilköğretimin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılması kanunla gerçekleştirilmiştir (Akyüz, 2001: 318). Bu bağlamda, 1990'lı yıllarda hazırlanan programlar, sekiz yıllık ilköğretime yönelik hazırlanmış programlardır.

2004 yılında ilköğretim programlarını geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi amacıyla kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır. 2004 programları hazırlanmadan Talim Terbiye Kurulu'nca program geliştirmeye esas olan ihtiyaç belirleme çalışmalarında: müfettişlerden, öğretmenlerden, öğretim üyelerinden, il milli eğitim müdürlüklerinden, sivil toplum kuruluşlarından görüşler alınmıştır. Bu amaçla yapılacak program geliştirme çalışmalarının genel nitelikleri hakkında çeşitli üniversitelerin öğretim üyeleriyle toplantı yapılmıştır. Yürütülen çeşitli hazırlık çalışmalarından sonra oluşturulan taslak programlar toplantılar düzenlenerek öğretmen ve müfettişlerin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenen taslak öğretim programları Yalova Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde düzenlen hizmet içi eğitim çalışması ile uygulayıcılara anlatılmıştır (http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/çalışmalar_4htm).

Bu araştırmanın konusu olan, 2004'te pilot uygulaması yapılan 2005 Yeni İlköğretim Programının özellikleri önem taşımaktadır. Bu nedenle bu programın ayrıntıları ile ele alınmasında fayda görülmektedir.

2.4. Programın Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler

Eğitim, tüm dünyada sürekli bir değişim içindedir. Anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin görevi olarak görülmekte, aynı zamanda ekonomik açıdan “eğitilmiş insan gücü” en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim, siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır (MEB, TTKB; 2005b; 14).

Geçtiğimiz yüzyılın ortalarında başlayan, fakat özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan paradigma değişimleri bilginin doğasına, insana ve evrene dair yeni bakış açıları doğurmuştur. Bilimsel alandaki değişmelerin yanında değerlerde değişmiştir. Geçen yüzyıl içinde dünya değer değişimleri açısından üç evre geçirmiştir: Tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu. Tarım toplumunun itici gücü arazi iken sanayi toplumunda arazinin yerini makine, bilgi toplumunda ise makinenin yerini bilgi almıştır. Bu dönemde geçerli fonksiyon “beyin gücü” (Özden, 2006) olarak daha da ön plana çıkmıştır.

Dünyada bilginin önemi hızla artarken, “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da hızla değişmektedir. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, teknoloji hızla ilerlemekte tüm bunlara paralel olarak küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Belirtilen hızlı değişim ve gelişim ile hâkim olmaya başlayan küreselleşme süreci, sadece ekonomik alanda belirleyici olmakla kalmayıp, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşumu sürecini başlatmıştır. Bilgi toplumunun ekonomik büyümeyi hızlandırıcı, sosyal alt yapı hizmetlerinin sunumunu iyileştirici ve kültürel etkileşimi artırıcı etkileri olduğu da açıktır (MEB; TTKB, 2004a; 3 http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_1.html).

Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. Bu sebeple gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır (DPT, 2000).

Nitelikli iş gücünün oluşturulmasının temel şartı, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında “hayat boyu öğrenme” yi esas alan bir yaklaşımla, uluslar arası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, eğitimin her kademesinde zekâ işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plâna çıkaran bir eğitim verilmesiyle mümkün olacaktır (Kartallıoğlu, 2005: 1).

Gelişmiş dünya ülkelerinin çoğu, ülkemize kıyasla okullaşma, alt yapı ve eğitim harcamaları bakımından ileridedir. Buna rağmen, sosyal ve ekonomik alandaki yapısal değişimler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki farklılaşmalar ve teknolojideki değişimler doğrultusunda, eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar (MEB, 2004a: 4, http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_1.html). Ne yazık ki

geçtiğimiz on yıllarda, bilhassa İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, dünyada gerçekleştirilmiş olan eğitim reformlarının hemen hepsini ülke olarak takip edememiş durumdayız. Bunun doğal bir sonucu olarak, dünyayla entegre olamamış, eğitim-üretim bağlantısını kuramamış, millî ve evrensel hassasiyetlere duyarlı olmayan, üzerindeki fonksiyonlarını icra edemeyen bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. Günümüzde yaşanan küreselleşmenin baskısı, sistemin yetersizliğini iyice açığa çıkarmaktadır (Özalbant, 2007: 4).

Son yıllarda ülkemizde de eğitime olan talep, tüm bu değişimlerin ve gelişmelerin doğrultusunda artış göstermektedir. Ülkemizde demografik yapıda, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmektedir. Doğal olarak, bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması ve geleceğin dünyasının gerekliliklerinin algılanabilmesi gerekmektedir (MEB, 2004a; 4).

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olarak gösterilen eğitim tüm dünyada hızlı ve sürekli bir yenileşme içindedir. Dünyada ve ülkemizde yaşanan hızlı değişim, insan üzerinde çalışan ve bir tür bilgi işçiliği yapan eğitim kurumlarının işlevlerinde de farklılaşmaya yol açmıştır (Özden: 2006; 504). Toplumsal kurumlar arasında okulun özel bir yeri vardır. Eğitim, bütün toplumsal kurumların merkezinde yer alır. Onları ciddi olarak etkiler ve onlardan etkilenir. Eğitim kurumu adeta toplumdaki diğer kurumları besleyen ve yaşatan bir güç kaynağı niteliğindedir (Erdoğan, 2003: 212, 265). Eğitim sistemlerinin en stratejik alt sistemleri olan okullar, bilgiyi üreten öğreten, yorumlayan ve topluma sunan örgütlerdir. Bundan dolayı bilgi toplumunda okulun eğitim ve öğretim görevi daha bir önem kazanmıştır (Çelik, 2000: 147). Sosyokültürel ve ekonomik yenilenmenin ve gelişmenin önemli bir parçası olan eğitim kurumlarının da, amaçları, yapısı, içeriği değişmektedir. Okulun hedeflerini, yapısını kısaca günün koşullarına uyum sağlayabilmek için kendini değiştirmesi bir sorumluluk hatta zorunluluk haline gelmiştir (Balcı, 2000: 495). Okullarımızın yapısal değişimi, bu kurumlara işlerlik sağlayan programlarında köklü değişimini gerekli kılmıştır.

Bilginin hızla yenilenecek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (MEB, TTKB, 2005b: 14).

Geçmişin kitle üretimi pedagojisini temel alan eğitim sisteminin yıkılarak, yerini eğitimsel türlelendirmeyi amaçlayan yeni sistemlere bırakacağı, böylece malların üretiminde olduğu gibi eğitimde de toplumsal çeşitlenmeye yol açacağı söylenebilir (Ergün, 1996: 190). Eğitim stratejilerindeki bu çeşitliliğin programlara yansması kaçınılmazdır.

Bilim zihniyetini temsil eden muasır medeniyetler seviyesine çıkmayı ülkenin vizyonu haline getiren ülkemiz dünyada eğitim alanındaki bu değişimleri öğretim programlarında yansıtmak durumundadır. Değişen paradigmlar, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, 8 yıllık kesintisiz eğitimle artan öğrenci mevcuduna kaliteyi düşürmeden eşit eğitim imkânı verme çabası, dünya üzerinde yükselen demokrasi değerleri, ekonominin eğitimden beklentileri, küreselleşme baskısı, AB normları öğretim programlarındaki değişimi zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda ülkemiz de 2005–2006 öğretim yılında yeni bir ilköğretim programı uygulamasına gitmiştir. Bu durum, değişen eski programın işlevini yerine getirmediği değil dünya üzerinde oluşan değişim ve gelişmelere ayak uyduramadığı, yeni ihtiyaçlara cevap veremediği ile ilgilidir.

Öğretim programlarının çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeye zemin oluşturması bakımından önceliklidir. Dünyada ve Türkiye'de yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ve orta öğretim programlarının bütünsel bir bakışla yenilenmesine gidilmiş ve program geliştirme çalışmaları aşağıda verilen referans çerçevelerine oturtulmuştur (MEB TTKB, 2005b:16):

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

programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder.

- Yeni öğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans olarak kabul eder. PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası araştırmaların ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınır.

Milli Eğitim Bakanlığı eğitimle ilgili tüm taraflardan ve toplumsal kesimlerden gelen dönütler doğrultusunda yaptığı değerlendirmeler sonucu öğretim programlarında değişim ve dönüşüme gitmiştir. Bu değişikliğin gerekliliklerini de şu şekilde açıklamıştır (MEB TTKB, 2005b: 14–15):

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
5. Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
6. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
7. Programda yer alan konuları birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
8. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
9. Sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
10. Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
11. Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,

13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliği daha baskın konuma gelmesi.

14. Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi,

Bu gereklilikler, küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturmanın da bir ön koşulu olarak, öğretim programlarının tüm öğelerinin eğitim-öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Sürdürülebilir bir kalkınma ve uluslar arası alanda rekabet gücünün oluşturulması, çağın gerisinde kalan bir içerik ve anlayışla kazandırılmaz.

Dünyada oluşan değişim rüzgârı karşısında tüm sistemler kendilerini yenilemek zorunda kalmıştır. Değişime cevap veremeyen sistemler bir süre sonra etkililiğini yitirecektir. Eğitim Sistemimizde de çağın gereklerine uygun olarak bilgi toplumu oluşturmaya yönelik bir dönüşümün gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak, eğitimde yaşanan problemler sadece eğitim programlarıyla ilgili değildir. Programlarla yapılan yeniliklerin eğitim sisteminden kaynaklanan problemlerin çözülmesine yetmeyeceği açıktır. Fakat bu değişim hareketinin diğer alanlardaki değişime çıkış noktası olacağı da şüphesizdir.

2.5. Yeni İlköğretim Programları ve Genel Özellikleri

Cumhuriyet tarihimizden bugüne, genç nesillere hep daha iyi bir eğitim vererek muasır medeniyetler seviyesine erişme amacıyla olan eğitim sistemimizde, çeşitli eğitim modelleri oluşturma ve hayata geçirme çabaları görülmüş, gerektiğinde yerli ve yabancı uzmanlardan görüşler alınarak programlara yansıtılmaya çalışılmıştır. Süreç içinde mevcut programların ihtiyaca cevap verememesi, dünya üzerinde meydana gelen değişim ve gelişim dönem dönem programlarda köklü değişikliklere sebep olmuştur. Son yıllarda eğitim alanında yapılan birçok araştırma ve yürütülen akademik çalışmalardan elde edilen sonuçlar da eğitim programlarında dönüşümün zorunlu olduğu sonucunu doğurmuştur. Bu bağlamda 12 yıllık zorunlu eğitim vizyonuyla hareket edilerek öğretim kademelerinin bütünsel olarak yapılandırıldığı gözlenmektedir.

MEB, araştırmalarda, eğitim şuralarında, akademik tezlerde ve kalkınma planlarında yer alan ilköğretim programlarında yeniden yapılanma sürecini TC 58. hükümetinin ortaya koyduğu ve Bakanlar Kurulunca onaylanan 3 Ocak 2003 tarihli

Acil Eylem Planı'nda yer alan "sürekli" zamanlı olarak yer verilen "SP-13" kodlu maddeye dayanarak başlatmıştır. Bu madde de Milli Eğitim Bakanlığının öncelikli olarak eğitim programlarını yenilemesi gerekliliği belirtilmiştir (DPT, 2003: 92).

Bu gelişmelere paralel olarak MEB, dokuz ülkenin eğitim sistemi ve programlarını gözden geçirmiş, PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslar arası araştırmaları sonuçları itibariyle değerlendirmiştir. Ayrıca, çok sayıda akademik tez incelenmiş, sivil toplum kuruluşları, öğretmen, müfettiş, veli ve öğrencinin görüşlerinden yararlanılmıştır (MEB, 2004a: 28).

Milli Eğitim Bakanlığı gerek akademik çalışmaların sonuçlarını gerekse eğitimin paydaşı olan tüm tarafların görüşlerini dikkate alarak yeni bir ilköğretim programı hazırlamış, 2004-2005'te 120 okulda pilot uygulamayla elde edilen sonuçlar neticesinde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında tüm yurttaki yeni bir program uygulamasına gitmiştir.

2.5.1. İlköğretim Programlarının Geliştirilmesinde Yapılan Çalışmalar

Yeniden yapılandırılan eğitim programları, daha önce uygulanan programlara göre çağın gereklerine göre pek çok yeniliği beraberinde getirmiştir. Bakanlık geleneksel program yapısını sorgulayarak yeni bir eğitim girişimini başlatmıştır.

Yenilenen programlar hazırlanırken, program ihtiyacının ortaya çıkması gerekir. Bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanmasına bağlıdır. İhtiyaç belirleme çalışmalarının amacı toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi; sürekli değişen bilgilerin programlara yansıtılmasıdır. (MEB,2004a). Bakanlık, öğretim programlarının hazırlanmasında katılımcı bir yaklaşımı esas almış; program geliştirmeye esas olan ihtiyaç belirleme çalışmalarında da müfettişlerden, öğretmenlerden, üniversitede görevli uzmanlardan, illerden, sivil toplum kuruluşlarından görüşler almıştır. Ayrıca özel ihtisas komisyonlarınca yabancı ülkelerin öğretim programları da incelenmiştir. Bu bağlamda hazırlık çalışmaları olarak şu aşamalardan geçilmiştir:

Öncelikle 16 Mayıs 2003'te çeşitli üniversitelerden öğretim üyelerinin katıldığı "Program Konseyi" toplantısı yapılmış, bu toplantıda nitelikli bireyler yetiştirmek için nasıl bir öğretim programına ihtiyaç olduğu ve programlarının hazırlanmasında nasıl bir yol izleneceği tartışılmıştır. Program Konseyi toplantısından sonra 16-17 Haziran 'da Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarında her bir ders

için alan uzmanlarının ve alan eğitimcilerinin katıldığı dört ayrı toplantı düzenlenmiştir (MEB,2004a).

Bu toplantılarda her bir ders için:

- Nasıl bir program?
- Yeni eğitim programlarının vizyonu ne olmalıdır?
- Dersler itibariyle hangi becerileri kazandırmalıyız?
- Tanımlanan temel becerileri kazandırmak için nasıl bir eğitim/öğretim olmalı? Sorularının cevabı aranmıştır (MEB,2004a).

Bakanlık katılımcı yaklaşıma esas olmak üzere 27 Haziran 2003 yılında ders kitapları konusunda deneyimli eğitim yayıncılarının, mevcut programlardaki sorunlar ve yeni bir programların hazırlanmasına yönelik görüş ve önerilerini almıştır. Bu süreci takiben TTKB 'nca il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde, ilköğretim müfettişi, yönetici ve öğretmenlerden oluşturulan çalışma gruplarının ilköğretim ve orta öğretim programlarını inceleyerek değerlendirme raporları düzenledikleri ve bu raporların da program geliştirme çalışmalarında kullanıldığı gözlenmektedir.

Çeşitli sivil toplum kuruluşlarından 31 Ekim 2003 ve 6 Ocak 2004 tarihlerinde mevcut öğretim programlarına ilişkin; genel felsefe, eğitim felsefesi, içerik teklifleri, uygulama yaklaşımları, yöntemsel bakış açıları, fiziksel ve tasarıma ilişkin nitelikler, insan kaynaklarına ilişkin nitelikler ve önemli görülen diğer hususları içeren görüş ve önerileri istenmiş; gönderilen görüş ve öneriler, ilgili özel ihtisas komisyonlarınca değerlendirilmiştir (MEB, 2004a).

Taslak öğretim programlarının genel hedeflerinin, bireyin ve toplumun ilgi ve ihtiyaçları, Anayasa'nın ön gördüğü ilgili kanunlar, Millî Eğitim Temel Kanunu, Atatürk'ün eğitime ilişkin ilkeleri ve görüşleri, kalkınma plânları, şûra kararları, hükümet programları, araştırma bulguları ve program değerlendirmeleri temel alınarak belirtilen çerçevede hazırlandığı görülmektedir.

Programlar hazırlanırken alanla ilgili kavram, ilke ve beceriler tespit edilmiş, öğrenme alanları, alanla ilgili kavram, beceri ve ana konuların ilişkilendirilmesi sağlanarak belirlenmiştir. Programlarda yer alan kazanımlar ise genellik-sınırlılık, açık- anlaşılır ve içerik ile ilişkililik özellikleri göz önüne alınarak belirlenmiştir. Temalar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, yeteneklerini geliştirecek,

amaçlar ile örtüşecek şekilde kapsamlı şekilde oluşturulmuştur (MEB, 2004a: 27–28). Konular ve dersler birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu nedenle derslerin birbirleriyle ilişkilendirilmesi için program geliştirme süreçleri boyunca farklı derslerin komisyonları arasında iletişim sağlanarak akademisyen ve alan uzmanlarından meydana gelen komisyonda alt disiplin alanları (spor, sağlık, deprem, trafik ...) programlarla bütünleştirilmiştir. Disiplinler arası bir yaklaşım ile her bir dersin amaçları ile ilişkili etkinliklerin programlar içinde yer aldığı gözlenmektedir.

İlköğretim ve orta öğretim kurumlarına ait öğretim programları ve ders kitaplarında yeterli derecede ve uygun seviyede, yer alması gereken “Atatürkçülük ile ilgili konuların yeniden düzenlenmesini sağlamak amacıyla akademisyen ve öğretmenlerden oluşan özel ihtisas komisyonu kurularak, taslak öğretim programlarına Atatürkçülük konularının yerleştirilmesiyle ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Programlar hazırlanırken öğrenmeyi kolaylaştırıcı kavram haritaları da oluşturulmaya çalışılmıştır (MEB, 2004a: 28). Bakanlık ayrıca öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecini kapsayan açıklamaların ve örnek etkinliklerin bulunduğu, öğretmen kılavuzları da hazırlayarak öğretmenlere ulaştırmıştır.

TTKB, 4 Mayıs 2004 tarihinde Ankara Başkent Öğretmen Evinde 37 ayrı Sivil Toplum Kuruluşunun davet edildiği “Geleceği Birlikte Tasarlamak” konulu bir çalışma yapılmış, davete katılan sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri ile toplumsal ve kültürel boyutta programlardan beklentileri üzerine görüş alış verişinde bulunulmuştur. MEB, ilköğretim programlarının yeniden yapılandırılması sürecine yönelik planlamayı Temel Eğitimi Destek Programı çerçevesinde yabancı uzmanların çalışması ile 27 Temmuz 2004 tarihinde “Eğitim materyalleri İçin Taslak Esaslar ve Çerçeve” başlıklı raporu esas alarak oluşturmuştur (MEB, 2004a).

Tüm bu çalışmalardan sonra hazırlanan taslak programlar, TTKB onayına sunulmuş, öğretim programları kurulda görüşüldükten sonra gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan taslak programlar 9 pilot ilde 120 okulda uygulamaya geçirilmiştir.

2.5.2. Programın Temelleri

Eğitimin temelinde yatan ancak gündelik faaliyetlerde çok dikkat çekmeyen bazı ayrıntılar vardır. Bunlar, değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlardır. Bu hususlar, nasıl bir toplumda yaşayacağımızı ve geleceğimizi etkiler. Toplumun

gelişmesi için gerekli olan bu hususlar, toplumun geleceğini etkileyerek eğitime de yön verir. Eğitimle etkileşmesi gereken bu özellikler eğitimin bir katmanı olan programlarda da yerini almalıdır. Eğer programlar; değerleri, tutumları, amaçları ve yaklaşımları içselleştirmemişse ezbere dayalı kuru bilgi yığınlarından oluşan bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak kalır (MEB, 2004a: 6).

Öğretim programları ülkemizin temel toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri üzerine inşa edilmiştir. Bilimsel bilgi, içerik, öğrenme ve öğretme yaklaşımları bakımından dünyadaki güncel gelişmeler ülkemize özgün temel değerler ve niteliklerle bütünleştirilmiştir (MEB, 2005b: 21).

Eğitim tüm toplumu yakından ilgilendiren çabaların tümüdür. Eğitim sürecinde ve sonrasında, birey, toplumun kendisine verdiği kültürü almak, o toplumda kabul gören davranışları göstermek durumundadır. Doğal olarak her toplum, bireylerin, toplumun özelliklerini yaşatacak ve geliştirecek şekilde yetişmelerini ister. Bu sebepten toplumun bireylerde bulunmasını istediği özelliklerin belirlenmesi önem taşır. Bu özelliklerin daha sonra bireylere kazandırılmaya çalışılması eğitim öğretim aracılığı ile gerçekleştirilir. Böylece yetişen bireylerin, toplumca arzu edilen davranışları göstermesi, ülkesinin kalkınmasında önemli roller alması için verilecek eğitimin amaçlarının toplumun ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi gerekir. Hazırlanacak programlar toplumun yapısını yansıtmalı, ülkenin temel toplumsal değerlerine uygun olmalıdır.

Birey, toplumun en önemli yapı taşıdır. Birey olmadan toplum, eğitim ve okulun varlığından söz edilemez. Toplum ve eğitim için gösterilecek bütün çabalar birey içindir. Eğitim programlarında bütün faaliyetlerin odak noktası bireydir. Programlar çocuğu hayata hazırlarken gelecekteki bireysel ihtiyaçlarını, gelişimini ve küresel değişimleri görebilmeli, eğitimi esnasında onu geleceğe tam donanımlı olarak yetiştirmelidir. Böylece yeni kuşaklar kişisel gelişimine önem veren, ülkesine bağlı ve yararlı, dünyadaki değişime duyarlı, toplumun istediği ideal bireyler olacaktır.

Sorunlarını etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve bir toplum oluşturmak, eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu nedenle programlar, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön plânda tutar (MEB, 2005b: 22; MEB, 2004a: 9). Programlar, ülke ekonomisinin ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünü yetiştirmeyi

amaçlar. Bu ifade, çeşitli eğitim şuralarında ve kalkınma planlarında sıklıkla dile getirilmiştir.

Programlar, istikrarlı, üretken ve sürdürülebilir bir ekonomiyi önemser ve öğrencinin ekonomik hayat ile iç içe olmasını ister. Bu nedenle yalnız içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemesi ve bu konuda fikir üretmesiyle yetinmez, hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları değerlendirmesi için rehberlik eder. Bu sayede öğrenci, gittikçe küreselleşen dünyada başarılı bir birey olarak, ilerideki çalışma hayatına girişimci bir ruhla ayak uydurmada zorlanmaz (MEB, 2005b: 22; MEB, 2004a: 11).

Hazırlanan eğitim programlarının kaynak, araç-gereç ve diğer fiziki alt yapı bakımından uygulanabilirliği ülkenin ekonomik gücü ile doğru orantılıdır. Teoride tasarılan olarak geliştirilen programların uygulama sahasında ekonomik sorunlar sebebiyle başarısızlığa düşmemesi için mevcut kaynaklar ve bu kaynakların ulaşılabilirliği iyi tespit edilmeli, programlar sağlam ekonomik temellere dayandırılmalıdır.

2.5.3. Programın Vizyonu ve Öğeleri

Öğretim programları, uzun dönemli, geleceğe yönelik “vizyonu” olan bir girişimdir. Yenilenen ilköğretim programları ile 2022 yılına uzanan bir dönemde ulaşılmak istenen düzey, “vizyon” olarak tanımlanırsa yenilenen ilköğretim programlarının vizyonu; “Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.”(MEB, 2005b: 16). Bu vizyonla Cumhuriyetimizin yüzüncü kuruluş yıldönümünde her bakımdan ulusal hedeflere ulaşmış, muasır medeniyetlerin seviyesini yakalamış bir Türkiye amaçlanmıştır. Programın temelde konu ya da davranış kazandırmaktan çok üst düzey düşünme becerileri, değer ve tutum kazandırmayı hedeflediği görülmektedir.

Öğretim programlarının öğelerinin ve içeriğinin oluşturulmasında bazı ilkeler göz önüne alınmıştır. Bu ilkelerin, Türkçeyi doğru ve etkin kullanan, okumaktan zevk alan, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade eden, bilişim teknolojilerini ve en az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanan, işbirliği ve iletişim kuran, değişime

uyum gösteren, şartlandırmaya karşı, hoşgörölü, görev ve sorumlulukların farkında bireyler yetiştirmeyi esas aldığı, ailenin eğitim-öğretime katılımını destekler bir yapı sergilediği söylenebilir.

2.5.4. Programda Öngörölün Ortak Beceriler

Türk Millî Eğitim sisteminde öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen her dersin etkinlik ve kazanımlarına dağıtılmış ortak beceriler bulunur. Bu üst düzey beceriler, tüm derslerin omurgasında yer alır. Bu becerilerin bilgisinin verilmesiyle gelişmeyeceği, tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılmasıyla kazandırılabilceği gerçeği tüm programlarda uygun yerlerde özellikle vurgulanır. Bu becerilerin gelişmesi için uygun etkinlikler programların her bölümünde yer alır.

Bu beceriler yenilenen ilköğretim programlarında şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2004a: 20–23):

1. Eleştirel düşünme becerisi
2. Yaratıcı düşünme becerisi
3. İletişim becerisi
4. Araştırma-sorgulama becerisi
5. Problem çözme becerisi
6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
7. Girişimcilik becerisi
8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi

2.5.5. Programın Temel Felsefesi

Dünya, bilim ve teknolojinin baş döndürücü hızıyla gün geçtikçe daha da küçülmekte, uluslar arası yarış; kültür, ekonomi ve siyasî alanlarda kendini daha da belli etmektedir. Şu unutulmamalıdır ki; bütün yarışların temelinde eğitim vardır. Çünkü yarış gerçekleştiren insandır. İnsanı yetiştiren, bilgisiyle donatan ve geleceğe hazırlayan ise eğitimidir. Bütün bunlar eğitimin, ne kadar önemli olduğunu gösterir (Balta, 2005: 5).

Eğitim çabalarının genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bu

uyumun gerçekleşmesi için ancak bireyin yeteneklerinin eğitim yolu ile geliştirilmesi ve davranışların amaçlar doğrultusunda değiştirilmesiyle mümkündür (Ergün, 2006: 26).

Okul içerisinde öğrencilere verilecek bilginin işlevsel olması gerekmektedir. Öğrenci aldığı bilgiyi dış dünyada kullanmalı, paylaşmalı ve artırmalıdır. Sınıf içerisinde kalan ve kuru bilgi yükleri hâlinde belli bir süre zihinde yer eden bilgiler yerine özlü, işlevsel, pratik ve yeni bilgiler öğrencilere programlar yoluyla kazandırılmalıdır. Çünkü bilgi toplumuna özgü yaşam, bireyde analitik, çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir (Şimşek, 1997: 7-8).

Günümüzde bilgiyi tüketmekten çok bilgiye süratle ulaşmak, aktif olarak kullanmak ve yeni bilgiler üretmek ön plana çıkmıştır. Artık bireylerden onlara aktarılan bilgileri alıp aynen kabullenmelerinden ziyade o bilgiye yorum ve anlam katarak yeniden şekil vermeleri istenmektedir. Bu bağlamda mevcut Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik de şu şekilde açıklama yapmıştır : “Okulun sadece bir bilgi depolama yeri değil, öğrencilerimizin bireysel özelliklerinin, güzelliklerinin de su yüzüne çıkarıldığı, yönlendirildiği, yönetildiği mekânlar olduğunu unutulmamalıdır. Öğrencilerimize verilen bilginin, onlara yönelik eğitimin onlarda milletimize yakışan bir ahlak telakkisi olarak ortaya çıkması, onlara yönelik telkinlerin birer davranış biçimine dönüşmesi gerçek bir eğitimin hedefi olmalıdır” (Çelik, 2005: 4).

Milli Eğitim Şuraları ve benzeri platformlarda, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu sıklıkla dile getirilmiş, tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere de paralel olarak, son yıllarda eğitim programlarında yeni yaklaşımlar önem kazanmaya başlamıştır. Bu nedenle programlar, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2005c).

Geçmişten günümüze eğitimdeki gelişmelere bakıldığında bilginin doğasına ilişkin temel kabullerin öğrenme ve öğretme sürecini etkilediği görülür. Son yıllarda

öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal boyutları olan zihinsel bir süreç olduğu düşüncesini vurgulayan yeni kuramlar ön plana çıkmıştır. Ders öğretim programlarında mevcut durum üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen birikim sonucunda eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede yapılandırıcı öğrenme teorisinin faydalı fonksiyonel bir çerçeve sağladığı ve yeni açılımlar getirdiği vurgulanmaktadır (MEB, 2005a: 16). Bu ifadelerle bakanlık tarafından yeni ilköğretim programlarının temel felsefesinin yapılandırmacı yaklaşım olduğu ifade edilmektedir. Aşağıda bu yaklaşımın kuramsal açıklamalarına değinilmiştir.

Bilim adamları öğrenmenin ne olduğu ve nasıl oluştuğunu araştırarak çeşitli öğrenme kuramları geliştirmişlerdir. Bu öğrenme kuramlarında biri de hiç kuşkusuz son zamanlarda adından çokça söz edilen yapılandırmacı (constructivist) yaklaşımdır. Programın temel felsefesi olarak belirtilen “constructivism”in dilimizdeki karşılığı konusunda henüz tam bir kavram birliği sağlandığı söylenemez. Bu kavramın ülkemizde araştırmacılar tarafından “yapıcılık”, “inşacılık”, “oluşturmacılık” gibi farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir.

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico’nun çalışmalarına kadar uzanır. Giambatista Vico 1710’da “ bir şeyi bilen onu açıklayabilendir” ifadesini kullanmıştır. Immanuel Kant daha sonraları bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi alırken aktiftir, aldığı bilgiyi daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve ona kendi yorumunu katarak kendisinin yapar (Özden, 2006: 519).

Yirminci yüzyılın başlarında William James, John Dewey, F. C. Barlet, Jean Piaget ve L.S. Vygotsky gibi isimlerin öncülüğünü oluşturduğu yapılandırmacılık kuramı bir şekil kazanmaya başlamıştır (Gürol & Tezci, 2002). Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Erdem, 2001:2). Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2004). Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Şaşan, 2002).

Titiz'e (2005: 20) göre bilgi, kalıplaşmış bir obje değildir, dolayısıyla onun elde edilmesi, bireyin kendi yaşantıları ve kendi öznel durumuna bağlı olarak şekillenmektedir. Bu durumda birey aktiftir. Öğrenilecek konuyla yüz yüze gelerek gerçek (otantik) tecrübeler yaşar. Yaşadığı bu tecrübeleri tamamen kendine özel kodlamalarla yapılandırır

Yapılandırıcılık yaklaşımında amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermek (Erdem, 2001: 58), kişinin bilgiyi özümsemeye aktif rol alarak, onu kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturtabilmesine (Özden, 2003: 56) olanak sağlamaktır. Yapılandırıcı eğitim ortamında hedef, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır. Öğrenenler sınıfa yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye etkin katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır. Bu bağlamda öğrenenler kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler. Öğrenme, aktarılan belirli bir bilgi kümesini almayı değil, öğrenenlerin etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanmasını içerir (Alkan ve diğerleri, 1995: 57).

Yapılandırıcı öğrenmeyi temele alan program tasarımcıları, Seiley'e göre, "bireylere ne öğretilmeli sorusu yerine; birey neyi nasıl öğrenir?" sorusuyla ilgilenirler. Yapılandırıcı tasarımcılar, program geliştirmeye bireylerin var olan bilgilerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olacak bir çalışma ile başlarlar (Erdem, 2001: 3). Yapılandırıcıların kullandığı eğitim kavramları, onların öğrenmeye nasıl baktıklarını açıklar. Yaygın olarak kullanılan sözcük veya kavramlar arasında "anamlı öğrenme", "keşfederek öğrenme", "bağlamsal öğrenme", "düşünmeyi düşünme", "araştırma ve keşfetme" ve "problem çözme" sayılabilir (Özden, 2006: 519).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme, öğretme sonucu meydana gelmemektedir. Öğrenenler, aktif öğrenendir, kendi bilgilerini yapılandırır ve bir sünger gibi, yeni bilginin pasif alıcıları olmazlar (Sewell, 2002: 24). Öğrenme, öğrenenin kendi yetenekleri, güdeleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Ülgen, 1994:144).

Yapılandırıcı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan

veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Erdem, 2001:6). Bu bağlamda yapılandırmacılığın çevre ile insan zihni arasında güçlü bir bağ kurma ve dış dünyayı anlamlandırma çabası olduğu söylenebilir.

Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998: 695). Birey, belli bir durumla ilgili yeni yaşantılarını daha önce o durum hakkında edindikleri yaşantılarla karşılaştırıp zihinde yeni bir yapı veya yeni bir “denge” oluşturma çabasıdadır (Saban, 2000).

Yapılandırmacı kurama göre; her birey, daha önce sahip olduğu ön bilgi ve inançlarla öğrenme ortamına gelir. Kalıcı izli esas öğrenme, etkinlikler aracılığıyla oluşur. Öğrenme pasif bir süreç değil, öğrencinin içerisinde bizzat yer aldığı, sürekli ve dinamik bir işlem olduğu kadar toplumsal sürecin de bir parçasıdır. Kazanılan bilgi, her birey tarafından hem kişisel hem de sosyal anlamda yeniden yapılandırılır (MEB, 2006).

Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenmeyi deneyimden anlam oluşturmaya eşleştiren bir teoridir. Bu yaklaşımı benimseyenler, her öğrencinin kendi anlamını (anlayışını) yapılandıracağına inanırlar. Bu anlayışa göre öğretim ya da öğretmen, konu merkezli değil, öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrencinin sahip olduğu ilgi ve beceriler öğretim sürecinde dikkate alınmalı; farklı zekâ alanlarına hitap etmelidir (Şaşan, 2002:1). Ders içerikleri etkinliklerle zenginleştirilerek öğrenci merkezli hale getirilmelidir. Böylece öğretmen merkezli anlayıştan, öğrenciyi merkeze alan bir öğretim anlayışı ön plana çıkmaktadır. Öğrenci kendisine sunulan bilgileri ezberleyerek, edilgen bir biçimde öğrenmeye çalışmak yerine, öğrenme - öğretme sürecine aktif olarak katılmalıdır (Titiz, 2005: 9). Yeni ilköğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2004a, 6). Ayrıca “Probleme dayalı öğretim”, “Aktif öğrenme prensiplerine dayalı öğretim” ve “işbirliğine dayalı öğretim” stratejilerinin de bu yaklaşımda öne çıktığı gözlenmektedir.

Öğrencilere doğrudan bilgi aktarılması yerine, onların kendi deneyimlerini yaşayacakları etkinlikler aracılığıyla bir takım becerilerin kazandırılmasına çalışılmalıdır. Farklı ilgi, beceri, zekâ yapısı ve öğrenme şekline sahip öğrencilerin değerlendirilmesinde, klasik sınav ve test türlerinin yanı sıra; açık uçlu sorular, gözlem forumları, görüşmeler, değerlendirme ölçekleri, günlükler, öğrenci ürün dosyaları, projeler vb. araç ve yöntemler kullanılmaya çalışılmalıdır (Titiz, 2005: 14–15). Programlarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak değerlendirmede ürün değil süreç değerlendirilir. Bu yaklaşımda değerlendirmenin süreç sonunda değil, öğrenme-öğretme faaliyetleri sürerken de devam ettirildiği görülür.

Yapılandırmacı anlayış, öğrenci merkezli bir anlayışa dayanmakla birlikte, öğrencinin yeni bir bilgiyi ve beceriyi, daha önce edindiği bilgi ve beceriler ile birleştirmesi, yorumlaması ve yaşamına katması ilkesine dayandığı söylenebilir. Yenilenen ilköğretim programında da öğrencilerin merak dürtülerini uyandırarak öğrenmelerini sağlayıcı, eğlendirirken öğreten etkinlik ve değerlendirme durumlarının düzenlendiği gözlenmektedir.

2.5.6. Kazanımlar

Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005d: 23).

Önceki ve yeni programların farklılaştığı önemli ayrımlardan biri de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Önceki programlarda, “amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlardan” bahsedilirken yeni programda bu terminoloji terk edilerek yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu söylenebilir. Programlarda kazanım sözcüğü kullanılarak daha çok öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılmıştır (<http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr>. s: 19–20, 07.01.2008). Daha önce uygulanan programlardaki davranışsal hedeflerin, yeni programlarda yerini kazanım ifadelerine bıraktığı gözlenmektedir. Kazanımların, öğrenme alanının içeriğini somutlaştıran, öğrenme süreci içinde planlanmış yaşantılar yoluyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri, tutum ve değerlerden meydana geldiği ifade edilmektedir.

Programı oluşturan kazanımlarda öngörülen bilgi, beceri, tutum ve değerler gözlenebilir nitelikte olup; öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında program içerisinde örnek olarak verilen etkinlikler sadece bir araç olarak görülmelidir (MEB, 2006: 10). Temel felsefesi gereğince, programlarda her öğrencinin aynı hedefleri kazanmasını beklemek yerine, üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde durulması önerilmektedir.

Kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı, ilgili öğrenme alanlarının altında alt başlıklarla sıralandığı gözlenmektedir. Ayrıca, kazanımlardaki yargılar "...yapar, ...eder, ...uygular" şeklinde öğrenciye dönük olarak geniş zamanla ifade edilmiştir (Yangın, 2005: 492). Kazanımların, programlarda öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanlarının özelliklerine uygun olarak sarmallık ilkesi göz önünde bulundurularak; her sınıf düzeyinde ilköğretimin tüm basamaklarında 1. sınıftan, 8. sınıfa kadar genişletilerek düzenlendiği görülmektedir.

2.5.7. İçerik

Çocuğun öğrenmeye heveslenmesi ancak araştırma arzusu ve doğal merakının uyarılmasıyla mümkündür. Çocuğun doğuştan gelen merakı, onun doğal yollardan öğrenme arzusunu kamçılar ve merakını gidermek için sürekli sorgular ve çevresinde olup bitenleri anlamaya çalışır. Bu merakın uyarılması programların temel amacıdır. Merakı yok sayarak ya da önemsemeyerek hazırlanan içerikler, öğrenmeye karşı bir direnç oluşturarak, hayat boyu öğrenmenin öğrenci tarafından bir hayat biçimine dönüştürülmesine sekte vurur (MEB, 2004a: 17). Öğrencilerin merak duygularını tatmin eden içeriklerin daha kalıcı ve istenilen öğrenmeyi sağlayacağı şüphesizdir.

İçerik, bir öğretim programında, üzerinde durulması ya da işlenmesi istenen etkinlikler, üniteler, ya da konulardır (Sözer, 1998: 63). Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan eğitim programlarında gerçekleşen süreç özellikleri içerik olarak kabul edilmektedir (Yurdakul, 2005: 48). Bu yaklaşımdaki programlarda, içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir (Erdem, 2001: 41).

Programlarda, içeriğin öğrencinin yaş ve sınıf düzeyi gibi kriterler göz önünde bulundurularak düzenlendiği gözlenmektedir. İçerik düzenlenirken öğrenme ve motivasyon ilkelerinin dikkate alındığı; küreselleşme ve çağdaş hayatın aşırı

bireysellik eğilimini güçlendirmesi tehlikesine karşı, bireyselleşme ve toplumsallaşma arasında denge kurulmasına dikkat edildiği görülmektedir.

Öğretim programlarında bütüncül bir yaklaşımla her alanla ilgili olgu, kavram, ilke, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiştir. İçerik oluşturulurken bireyselleşme ve toplumsallaşma arasında uygun bir denge sağlanması esas alınmıştır. İçerik düzenlenirken, olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterimine dikkat edilmiştir (MEB; 2005b: 20).

Yeni ilköğretim ders programlarında; düşünme, anlama, sorgulama, keşfetme, günlük yaşamla ilişkilendirme ve değerlendirme gibi çalışmalarını içeren tematik yaklaşım benimsenmiştir. Yeni ilköğretim ders programlarında zorunlu ve seçmeli temalarla birlikte; her tema içerisinde ele alınacak içerik önerileri sunulmuştur (MEB, 2005e: 81). Yeni ders programlarına yansıyan en belirgin değişikliklerden biri; ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir (<http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr>. s: 4, 07.01.2008).

Programlarda TTKB' nin 04.08.1999 tarih ve 263 sayılı kararı ile kabul edilen ilköğretim kurumlarının öğretim programları ile ders kitaplarında yer alması gereken "Atatürkçülük ile İlgili Konular" esas alınarak yapılandırıcılık yaklaşımına göre kazanımların düzenlenip içeriğinde bu doğrultuda hazırlandığı gözlenmektedir.

2.5.8. Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme-öğretme süreçleri, bir ders ya da konu alanı için belirlenen amaçların her bir öğrenciye nasıl ve ne yolla kazandırılacağına belirlenmesidir (Sönmez, 2001:104). Öğrencilerin hayat boyu öğrenmelerini sürdürmek ve geleceğin bireylerini yetiştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecine gereken önem verilmelidir.

Temel alınan yapılandırıcı öğretim yaklaşımına göre programlarda, öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmalar esnasında ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması ve bilginin değerlendirilmesi aşamaları izlenmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (MEB,2005d). Yapılandırıcı eğitim programları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha

önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998: 596).

Yeni programlarda, öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinlikler de Çoklu Zekâ kuramına dayandırılmıştır. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir (<http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr>. s: 24, 07.01.2008).

Programların süreç boyutunda, yapılandırmacı eğitim ortamlarında işe koşulan çoklu zekâ kuramı, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi birçok yaklaşımın yer aldığı görülmektedir. Programda, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak; etkinlik örnekleri ve ölçme değerlendirme süreçleri geniş bir şekilde açıklanmıştır. Tüm Derslerin Öğretim Programı’nda yer alan etkinliklerin sadece örnek olarak verildiği belirtilerek öğretmenlere bu etkinlikleri aynen kullanabilme veya değişiklikler yapabilme esnekliği sunulmaktadır. Ancak, etkinliklerin düzenlenirken öğrenme-öğretme süreci esnasında öğrencinin aktif olarak yer alabileceği şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir. Önceki programlarda, öğrenme-öğretme durumuyla ilgili herhangi bir açıklama yapılmamış ve bazılarında çok az sayıda etkinlik örneği verilmiştir (<http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr>:s:24, 07.01.2008). Öğrenme-öğretme sürecinin başında öğrencilerin daha önce öğrendiklerini ortaya çıkarmak amacıyla derse hazırlayıcı ve onları derse motive edici etkinliklere yer verilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Yeni programlarda etkinlik örneklerinin yanında açıklamalar başlığı altında bir bölümde yer almaktadır. Bu bölüm kazanımlara paralel olarak hazırlanan etkinliklerin uygulama aşamalarından bahsetmektedir. Bu açıklamalar, öğretmene, öğrenme-öğretme sürecinde yol gösterici olması bakımından önemlidir.

Yeni programlarda eskiye oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin

verildiği görülmektedir (<http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr>. s: 24, 07.01.2008). Süreç içinde etkin bir öğretim gerçekleştirebilmek için teknolojinin mutlaka işe koşulması ve öğrencilere bilgilerini her fırsatta değerlendirebilecekleri zengin öğrenme yaşantıları sunulması önerilmektedir.

Çocuğun yakın çevresi içerisinde yaşanan sorunlar, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörler öğrenme için temel içeriktir. Çocuğun bulunduğu yer, öğrenme açısından en ideal ortamı oluşturur. Bu nedenle programlar, öğrenilecekleri belirtmekle beraber, nasıl öğrenileceği konusunda alternatifler ve esneklikler sunar. Bu sayede okul düzeyinde öğretmenler ve okul idaresi gerekli değişiklikleri yaparak okul öğrenme ortamını düzenlerler (MEB, 2004a: 18).

Programlarda, öğrencilerin konuları, arkadaşları ile tartışarak konuşarak, onlardan gelen yansımaları kullanarak daha iyi öğrenmelerine olanak sağlanacağı belirtilmiş; birlikte çalışmanın, öğrencilere diğer öğrencilerin bakış açılarını, farklı yorumlarını ve çözümlerini görme ve tanıma şansı vereceği vurgulanmıştır. Ayrıca okulun sadece dört duvardan ibaret olmadığı, çevredeki tüm imkânların zorlanarak öğrencilerin konuyu en iyi, en eğlenceli, en kolay şekilde öğrenebilecekleri ortamlara götürülmeleri gerektiği de belirtilmiştir. Öğrenmeyi zenginleştirmek için öğrencilerin ders kitabı dışındaki kaynaklara yönlendirilmesi istenmiştir. Programlar, öğrencilerin akademik, sosyal, bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla, okullarında ve buldukları yörede çeşitli sosyal hizmetler sunması için fırsatlar yaratılması gerekliliğini de benimsemiştir.

2.5.9. Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim ve ölçme birbirini besleyen iki süreçtir (Foster, 1998; Akt. MEB, 2006: 78). Çağdaş eğitim sistemi içinde eğitim sürecinin ayrılmaz bir ögesi olan ölçme ve değerlendirme, eğitim sisteminin işleyişini izlemesi, kontrol etmesi ve gelişimini sağlaması bakımından can alıcı bir öneme sahiptir (Nartgün, 2006: 186). Değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir (MEB, 2005a: 27). Hazırlanan programlarda değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini görmeye yarayan bir araçtır (MEB, 2005c: 106).

Değerlendirme eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerde gelişmesi beklenen bilgi,

beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, arzu edilen sınıf ve okul gelişimlerinin oluşup oluşmadığı ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretimi sürekli izleyerek aksaklıkları zamanında tespit ve düzeltme şansı verir (MEB, 2005c: 106).

Yeni programlarda değerlendirme çalışmaları iki şekilde ele alınmıştır. Bunlardan birincisi; öğrencinin kendini değerlendirmesidir. İkincisi ise öğretmenin, öğrencinin gelişim düzeyini ve öğrenme sürecini değerlendirmesi ile kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesidir.

Değerlendirmede amaç, öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ile becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Bir başka ifade ile öğrencilerin geliştirdiği becerilerin düzeyini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Değerlendirme öğrencilerin düşünme, anlam, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılır (MEB, 2005d: 161). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi hatırlaması değil, uygulaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmekte ve öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır (MEB: 2006: 78).

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgülüğünü ön plana çıkararak herkesin hâlihazırda sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırıldığını öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı anlayış, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgular (MEB, 2005a: 27). Öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkânlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için de farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır (Brooks & Brooks, 1996; Akt. MEB, 2006: 78).

Farklı öğretim modellerinin kullanılması, öğrenci öğrenmelerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gündeme getirmiştir. Programlar geleneksel tutumun aksine ölçme değerlendirmenin öğrenme-öğretme süreci sonunda değil sürecin içinde de yapılabileceğini vurgulamaktadır. Bu programlarda şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2006: 78):

Programlar alışılmış ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının yanı sıra alternatif yaklaşımları da ortaya koyar ve bu amaçla çeşitli öneriler getirir (MEB,

2004a: 20). Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, öğrenci ürün dosyası, gösteri, sunum, poster, proje vb. performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, gözlem formları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları öğrenim süreci boyunca öğrencilerin gelişen ilgileri, becerileri, yetenekleri, gereksinimleri, bedensel özellikleri, duygu ve düşüncelerinin daha iyi tanınmasına imkân sağlamaktadır. Bu da öğrenmedeki eksikliklerin hızlı bir şekilde tespit edilmesini ve giderilmesini kolaylaştırmaktadır

Süreç değerlendirmesi, öğretmene ve veliye öğrencinin öğrenme ortamında geçirdiği gelişimi izleme olanağı verir. Beklenen davranışların gelişimi konusunda fikir verdiği gibi süreç içinde oluşan eksiklerin giderilmesi, yanlışların düzeltilmesi noktasında da rehberlik edebilir. Program, ölçme ve değerlendirme uygulamaları sonunda öğrenciye kazanmış olduğu davranışlar ve gelişimlerine dair bilgi verilmesini öngörmektedir. Bu paylaşım ve bilgilendirme çerçevesinde öğrencinin eksikliklerini tamamlama, yanlışlarını düzelterek kendini daha da geliştirme olanağı bulacağı vurgulanmaktadır. Değerlendirme ölçütleri ve değerlendirme sürecinin öğrencilerle paylaşımı, sürecin her aşamasına öğrencinin, velinin katılımının sağlanması, öğrencideki öğrenmeye karşı direnci giderebileceği gibi, daha objektif bir değerlendirme sağlayacağından velideki okul ile ilgili önyargıları da gidereceği söylenebilir.

2.6. Programların Getirdiği Yenilikler

Yenilenen ilköğretim ders programları eski programlara nazaran kendine özgü pek çok yenilikleri içermektedir. Bu araştırmada yenilenen ilköğretim programlarının temel felsefesi ışığında genel değerlendirmeler yapılmıştır.

İnsanoğlu zaman içinde geliştikçe eğitim sistemlerinin temel unsuru olan programlarda gelişmekte ve değişmektedir. Şüphesiz hiçbir program kusursuz ya da mükemmel değildir. Programlarda uygulama sürecinde değerlendirmeler sonucu oluşacak eksikliklerin tamamlanması, aksayan yönlerin düzeltilmesi sistemli ve titiz çalışmaları gerektirmektedir. Eksiklerine rağmen programlar, uzun yıllardır kullanılan değişik şekillerde ve tek tek ele alınarak düzenlemeler yapılan önceki programlara göre pek çok yenilikler getirmiş, farklı bir bakış açısı sunmuştur. Bu yenilikler şu şekilde özetlenebilir (MEB, 2005b: 18; MEB, TTKB, 2004a: 33–48);

Yenilenen ilköğretim programları ile eğitim programları uluslar arası karşılaştırmalar yapılarak bütüncül olarak ele alınmış, öğrenmede bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına geçilmiş programlar eş zamanlı, birbiriyle bağlantılı ve tamamlayıcı şekilde düzenlenmiştir. Konular farklı sınıflardaki hedefler dikkate alınıp, giderek genişleyen ve ayrıntıya inen bir yapıda sarmallık ilkesi göz önüne alınarak belirlenmiş, tüm dersler yatay ve dikey ekseninde birbirlerine bağlantılı hale getirilmiştir. Her ders, kendine özgü olarak özel yenilikler getirmektedir. Örneğin, ilköğretim birinci kademe 1. sınıfta ses temelli cümle öğretimi yöntemi tercih edilerek, tüm sınıflarda bitişik eğik yazı kullanma zorunluluğu getirilmiştir. Türkçe dersi merkeze alınarak tüm derslerde Türkçeye duyarlılık ön plana çıkarılmıştır. Programlar hazırlanırken bilimsel yöntemler izlenerek tüm derslerde program geliştirme modeli uygulanmıştır. Programlarda, yakın ve uzak çevrede, dünyada meydana gelecek değişimlere uyum sağlayabilecek esnek bir yapı tercih edilmiştir. Tüm derslerde programın temel felsefesine uygun olarak sekiz ortak becerinin saptandığı gözlenmektedir. Yine tüm derslerde konularla ilişkilendirilmek üzere spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık ve çevre kültürü... gibi ara disiplinler derslerin içine yerleştirilmek üzere programlarda belirtilmiştir.

Eski programlardaki amaç, hedef ve hedef davranış ifadelerinin yerini yeni programlarda “kazanım” ifadeleri almıştır. Programlarda öğretmene rehberlik etmesi amacıyla gerek programların yapısını gerekse derslerde işlenecek konu ve etkinliklere dair açıklamaların yapıldığı öğretmen kılavuzları hazırlanmış, yapılacak faaliyetin daha rahat anlaşılabilmesi için çeşitli semboller kullanılarak açıklamalar getirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesi, öğretmeninde rahatlıkla bu çalışmalarını takip etmesine olanak tanıyan öğrenci ders ve çalışma kitapları hazırlanmıştır. Yeni programlarla, öğrencinin derste daha aktif olmasına fırsat tanıyan ezberden uzak, hayatın içinden ve hayata hazırlayıcı öğrenci merkezli etkinlikler geliştirilmiş, proje ve performans görevleriyle öğrencinin araştırma, keşfetme ve dil gelişimi gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla da bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı teşvik edilmiştir.

Programlarda, değerlendirmede sadece öğrenme sonucunu değil öğrenme-öğretme süreci içinde öğrencinin gelişimini izleme fırsatı veren alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir. Öğrencinin öğrenme ve öğretme sürecindeki gelişimini velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan

öğrenci ürün dosyası (portfolyo) gibi çalışmalara yer verilmiştir. Böylelikle gerek değerlendirmelerin, gerekse öğrenme sürecinin paylaşımında velinin sürece katılımı üst düzeye getirilmeye çalışılmıştır.

Program geliştirme sürecinde teorik tasarı olarak hazırlanan programların bilimsel gücü ve getirdiği yenilikler ancak alanda çalışanların gayretli uygulamalarıyla ortaya çıkacaktır.

2.7. Programların Uygulanmasında Öğretmenler, Okul Yöneticileri ve Müfettişlerden Beklenenler

Uygulamadaki öğretim programın verimli olabilmesi, her şeyden önce, uygulayacak olanların isteklerine ve gayretlerine bağlıdır. Gönüllü öğretmenler, girişimci okul yöneticileri (lideri), yol gösterici müfettişler ve iş birliği içinde olan veliler öğrencileri başarıya taşıyacaktır (MEB, T.D. 2004c: 737). Bunun için de özellikle alanda çalışanların amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeyi kapsayan programın öğelerinin ve uygulama ilkelerinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmaları önemlidir.

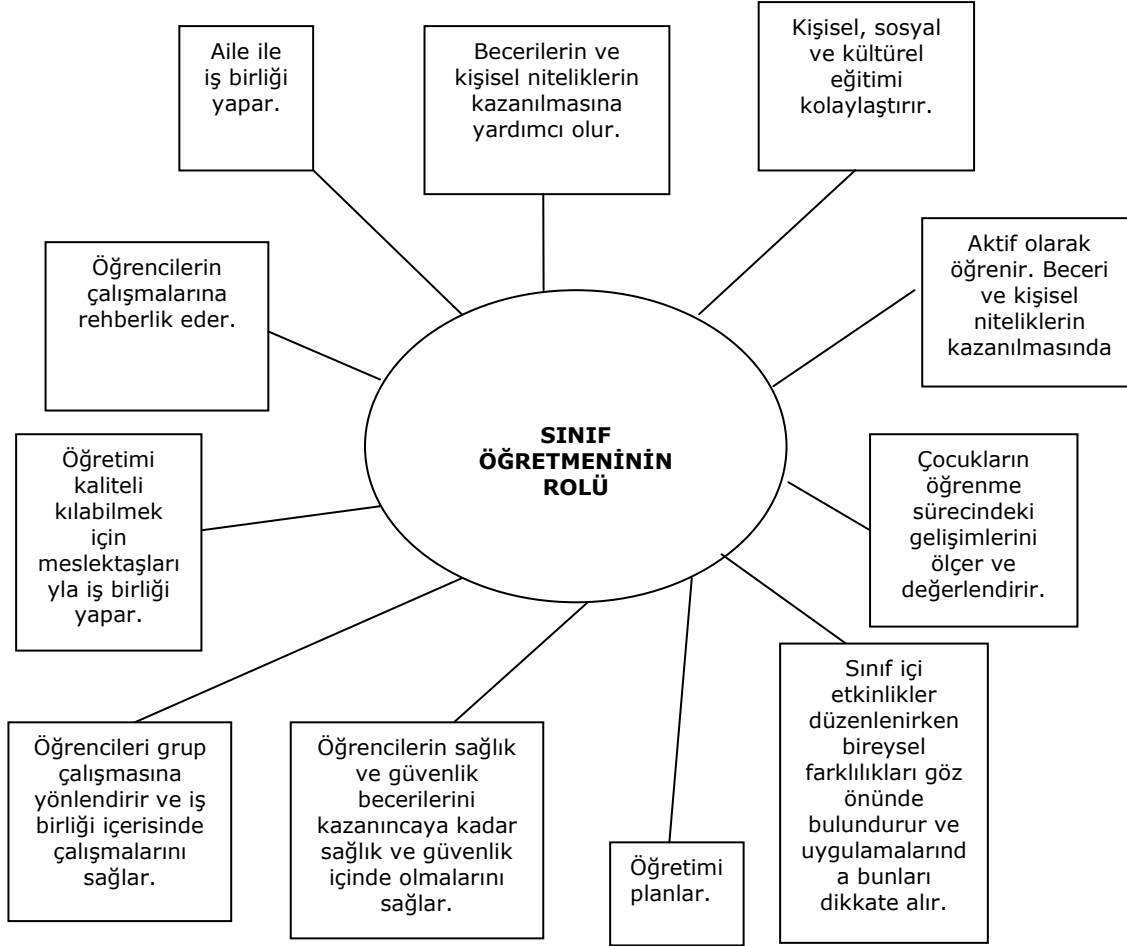
Başarıya ulaşmak için eğitimcilerin kendisini yenileyen, kendine güvenen, eş güdüm hâlinde iş bölümü ve iş birliği içinde çalışan, yetkilerini yerinde kullanan, liderlik ve yöneticilik vasıflarına sahip, sorumluluk duyan, hiyerarşiye uyan, eğitimdeki rolünü iyi bilen ve statüsünü koruyan bireyler olmaları da şarttır (Dilmaç, 2005: 9).

2.7.1. Öğretmenlerden Beklenenler

Millî eğitimin temelinde her şeyden önce bir milletin kendine, tarihine, kültür ve medeniyetine olan engin sevgisi yatar. Eğitimde nefretin yeri olmadığı gibi, ilham kaynağında sevgi ve hoşgörü yer alır. Onun için bir toplumun yükselmesi ve ileri gitmesinde en önemli unsur "insan" dır. Bu önemli unsurun eğitilmesi; bilgi ve beceri sahibi olmasının mimarı elbette ki "öğretmen" dir (Dilmaç: 2005: 9). Öğretmenlik mesleğini diğer birçok meslekten ayırt eden en önemli özellik, malzemesi ve meyvesinin insan olmasıdır. İnsanın insan olma vasfını ön plana çıkaran şey, eğitim ve kültürdür. Öğretmen, ömür boyu öğrenen ve öğreten insan olmak gibi bir ayrıcalığa sahiptir (Çelik: 2005: 4). Öğrenci ile devamlı bir etkileşim hâlinde olan öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlik ile ilgili genel hükümlerini düzenleyen 43. maddesinde "öğretmenlik,

devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" denilmektedir (Yücel, 2005: 11). Bu bağlamda öğretmenin eğitim-öğretim görevinin önemi hiçbir toplumda, hiçbir süreçte azalmamış, özellikle bilgi çağında olduğumuz şu günlerde daha da artmıştır.

Şekil 2.2. Öğretmenin Rolü



Kaynak: İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3.sınıflar) Öğretim Programı, 2004b: 71'den alınmıştır.

Eğitim, yaşama anlam kazandıran en önemli etkinliktir. Eğitim denilince, ilk akla gelen meslek ise öğretmenliktir. Eğitim kurumlarının varlığı, eğitim öğretim programları, öğretmen ile birlikte yaşamaktadır. Öğrenci denilen ham maddeyi eğiten onları işleyen ve bu amaçla eğitim-öğretim programlarını uygulayan kimse öğretmendir (Yücel, 2005: 11). Günümüzde her alanda meydana gelen hızlı gelişim ve değişim rüzgârı şüphesiz eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmeni de yakından etkilemektedir. Bu değişimlerden biri olan uygulamadaki eğitim programlarının başarısı, öğretmenin kendine yüklenen rolleri

gerçekleştirmedeki gayretine bağlıdır. Bu da ancak öğretmenin değişimler karşısında kendini sürekli olarak yenilemesi ve değişimi yakından takip etmesi ile mümkündür.

Öğretmen değişme için yetiştirilir ve ona yönetsel destek verilirse, değişimin gerektirdiği bilgi ve beceriyi kazanmakta ve değişimi uygulamaya geçirebilmektedir (Balcı, 2001). Öğretmenler, değişiklikleri tam anlamıyla özümseyip gelecek kuşaklara aktarabilmek için, ekip halinde çalışma ve görev yapmaya hazırlanmaları, çok yönlü iletişim ve öğretim tekniklerini uygulayabilecek düzeyde esnek bireysel özellikler göstermelidirler (Keser, 2000: 67).

Öğrencilerin her yönden donanımlı, araştıran, sorgulayan, iletişime açık, bireyler olması öncelikle onları yetiştiren öğretmenlerin iyi bir insan olmanın yanında çağdaş, kendini yenileyebilen, değişime açık, önyargılardan uzak, araştıran, sorgulayan, okuyan, işbirliğine açık, çok yönlü, vizyon sahibi bir kimliğe sahip olmasını gerektirir.

Yeni programlarda öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik etmelidir (MEB, 2005b: 25). Öğretmenin rolü, okulu geliştirmeye bağlıdır. Öğretmen, okul geliştirmenin anahtar oyuncusudur. Öğretmenlik günümüzde esnek, pratik, karmaşık ve kapsamlı bir meslektir (Green 1998, 203; Akt. Balcı 2005: 7).

Yeni öğretim programlarında öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (<http://www.erg.sabanciuniv.edu/07.01.2008>).

Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir. Vurgu öğrencidedir, bilginin aktarılmasında değil. Bilgi edinme değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretme önemlidir. Bunun için öğretmenin “bilgi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma” geçmesi gerekmektedir. Öğretmenin, takımının bütün elemanlarını

kapasitesini en üst düzeye çıkarmaya uğraşan bir antrenör gibi, daha çok yetki ve sorumluluk alması öngörülmektedir (Özden, 2002: 72).

Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak gelişimlerine uygun etkinlikler düzenlemeli, öğrenenin bilgiyi kendine özgü olarak anlamlandırmasına fırsat sunmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerinin gelecekte karşılaşılabilecekleri durumlarda çözüm üretebilmeleri için okulda gerçek yaşama benzer deneyimler düzenleyerek mevcut sorunu çözümlenebilmesi için her türlü koşulu uygun hale getirmelidir.

Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Öğretmen, öğrenene soru sorar ama neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez. Yapılandırmacı öğretmen kuzey yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez fakat yolunu bulmasına yardımcı olur (Brooks ve Brooks, 1999: 23; Akt. Şaşan 2002: 49–52). Öğretmen, öğrencinin dikkatini geniş kavramlar üzerine yoğunlaştırır, etkinlikleri öğrenci merkezli seçer, öğrencilerin soru sormasına, uygulama yapmasına ve kendi sonuçlarına ulaşmasını sağlar (Asan ve Güneş, 2000: 50)

Öğretmenler, öğrencilerinin yeteneklerinin farkında olmalı öğrencilerini doğru yönlendirebilmelidir. Bunun içinde öğretmen, öğrencisinin gelişimi ve mesleği ile ilgili alan bilgisine, dünyada eğitim adına yapılanlarla ilgili kuramsal bilgiye, teknolojiyi kullanma becerisine de sahip olmalıdır. Ayrıca unutulmamalıdır ki sınıf ortamında ne kadar iyi ve gelişmiş teknoloji olursa olsun bunu kullanacak öğrenme sürecine katacak öğretmendir.

Öğretmen, mesleki gelişimi için başkalarının yaptığı araştırmaların bulgularını izlemekten çok kendisi araştırma yapabilmelidir. Mesleki gelişimi için öğretmen; (1) Öğretme ve öğrenmedeki gelişmeleri, kendi mesleki büyümesi ile bütünleştirmelidir. (2) Mesleki yapılanmasına konu olacak bilgi ve fikirleri sindirebilmelidir. (3) Çalışma yaşamı ile ilgili etkinlikleri öncelik sırasına koyabilmelidir (Green, 1998;. Akt. Balcı, 2005:8).

Yeni programlarda öğretmenlerin araştıran, sorgulayan, soru sorduran, düşündüren, tartıştıran ve dinleyen, etkinlik planlayan, yönlendiren, motive eden konumda olmasının yanında uygulanan programların temel felsefesi ile ilgili bilgiyi içselleştirmiş olması da önemlidir. Eğitim sistemi içinde yeni programlarla birlikte

öğretmenin konumu da değişmiştir. Öğretmenlerden Beklenenler Milli eğitimin resmi literatüründe şöyle ifade edilmektedir (MEB Tebliğler Dergisi, 2004c, Sayı 2563, Sayfa:738):

1. Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek
2. Yıllık planların hazırlanmasında ve konuların işlenmesinde diğer alanlarla iş birliği içinde olmak
3. Etkinliklerde kullanılan malzemelerden bir arşiv oluşturmak
4. Zümrelere ait ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir soru bankası oluşturmak ve okula ait bir klasörde toplamak
5. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek
6. Öğrencileri çalışma yöntemi konusunda bilgilendirmek ve öğrencinin takip edeceği bir çalışma programı hazırlamak
7. Diğer öğretmenleri yapılan etkinlikler konusunda bilgilendirmek
8. Öğrenciler için okuma listesi oluşturmak ve zaman içinde geliştirmek
9. Öğrencilerin her türlü gelişimleri ile ilgili konularda velilere seminerler vermek
10. Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli iş birliği ve iletişim içinde olmak
11. Öğrencinin ders saati dışında ev ortamında takibini yapmak ve bu ortamlarda da iletişim kurmak
12. Öğrencilere İnternet üzerinden ödevler göndermek, ödevlerin hazırlanma aşamasında ve teslim sürecinde yol gösterici olmak
13. Velilere okuyabilecekleri kitaplar önermek ve geri bildirim almak için çeşitli ortamlar oluşturmak
14. Velinin yetersiz veya ilgisiz kaldığı durumlarda öğrencilerle gönüllü velilerin ilgilenmesini sağlamak
15. Her öğrencinin kişisel bilgilerinin yer aldığı sınıf öğretmeni klasörü oluşturmak
16. Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanmak
17. Eğitimde yeni yaklaşımlar doğrultusunda bilgilerini güncelleştirmek
18. Sınıf içi etkinlikler düzenlerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak

2.7.2. Yöneticilerden Beklenenler

Yönetim, örgütleyici eylemleri ve bu eylemleri yürüten araçları adlandırmak için kullanılır. Klasik anlamda yönetimin temel görevi insanları ortak amaç ve

değerler etrafında birleştirilerek performanslarını yükseltmek ve yeterli hale getirmektir. Yönetimin temel görevi bugün de aynıdır. Ancak, bu görevin taşıdığı anlam değişmiştir (Özden, 2002: 85). Genel tanımıyla yönetim, bir örgütte çalışan insanların eylemlerini düzenli bir işbirliği içinde, eşgüdümleyerek örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için onları etkilemektir (Başaran, 1983: 207)

Bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmaları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir. Her okul yöneticisinin amacı, bakanlığımızın eğitim politikası ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve onu etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Bunun için de, her okul yöneticisinin belli yeterliliklere sahip olması; görev, yetki ve sorumluluklarının neler olduğunu bilmesi gerekir (Gürsel, 2003: 91).

Bugün eğitimdeki değişim ve çeşitlilik programlara da yansımış, programların yürütülmesi noktasında okul müdüründen beklentiler de farklılaşmıştır. Programın uygulamada belirlenen amaçlara dönük çalışması ve sürekliliği, okulu yönetenlerin yönetsel başarısına bağlıdır. Yöneticilerin bakış açıları, konu ile ilgili değerlendirmeleri, programların uygulanmasında gösterecekleri eğitim liderliği, programın uygulama sürecini önemli ölçüde etkileyecektir.

Okul yöneticileri, klasik okul yöneticiliği kavramı ve anlayışının yerine okul liderliği yaklaşımını benimsemelidirler. Okul liderleri öğretmenin ufkunu genişletmede ve etkinliklerin hazırlanıp uygulanmasında öğretmene yardımcı olmalıdır (MEB Tebliğler Dergisi, 2004, Sayı:2563, Sayfa: 737). Okulda uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenci başarısını ön plana çıkarmak, öğretim programlarında bütünlük sağlamak ve öğrenmeyi sağlayacak düzeni kurmak okul yöneticisinin (Özden, 2002:118) programın başarısını arttırmak için yapabilecekleri arasındadır.

Araştırma ve politika literatüründe plânlı değişme, okul geliştirme, etkili okul ve personel geliştirme çalışmalarında okul yöneticileri, değişimin lideri olan kimsedir. Bununla birlikte, artık okul yöneticisinin rollerinin, özel yeniliklerin uygulanmasını etkilemekten daha çok, bir örgüt olarak okulda değişmeye liderlik etmeye doğru değiştiği görülmektedir. Ancak yöneticilerin yenileşmede başarılı olmasında onların değişme uzmanı olarak seçilme, yetiştirilme ve desteklenmeleri önem taşımaktadır ve bu konuda da eğitim konusunda politikaları belirleyen üst eğitim yöneticilerine oldukça önemli görevler düşmektedir (Balcı, 2001: 116).

Türkiye'de eğitim yöneticileri, nicelikle birlikte eğitimde kaliteyi artıracak ve daha etkili bir eğitim sistemi oluşturacak değişiklikleri bir süreç olarak plânlamak ve uygulamaya dönüştürmek zorundadır (E.Karip, 1996: 246). Ancak, eğitim sisteminde okul yöneticisinin işlevleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, normal günlük çalışma zamanlarını değişim ve gelişmeye yönelik olmaktan çok, rutin işlerde harcadıklarını ortaya koymaktadır (Taymaz, 1997: 28). Bu nedenle okulun geliştirilmesi sürecinde, müdürlere daha çok destek ve özerklik sağlanmalı, okulun yeniden yapılandırılmasında, özellikle okul müdürleri liderlik becerilerini uygulamaya koymalıdır (Şişman, 2002; Akt. Öznalbant, 2007; 21). Yeni beklentileri karşılamak isteyen okul yöneticilerinin üzerlerindeki görev yoğunluğu sebebiyle eğitsel liderliğe bir türlü zaman bulamadıkları söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı programlarla ilgili olarak okul yöneticilerinden beklenenleri şu şekilde açıklamıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 2004c, Sayı 2563, Sayfa:737):

1. Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek
2. Programın uygulanması için gerekli olan araç gereç ve diğer materyallerin teminini ve fizikî ortamın hazırlanmasını sağlamak
3. Öğretmenler arasında koordinasyonu sağlamak
4. Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlamak
5. Yıl içinde yapılacak etkinliklerin öğretim yılı başındaki toplantılarda tüm alan öğretmenleri arasında belirlenmesini sağlamak
6. İşlenecek tüm üniteler/temalar ile yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenlerin paralel olarak programları uygulamalarını sağlamak amacıyla aylık toplantı düzenlemek
7. Ünite/tema değerlendirme toplantıları düzenlemek
8. Programın uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin yıl sonunda değerlendirmesini yapmak
9. Öğretim yılı sonunda, öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin paylaşıldığı ortamlar hazırlamak ve çalışmalara bizzat katılmak
10. Okulda, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayacak çeşitli konularda seminerler düzenlenmesini sağlamak; okul dışında verilen bu tür seminerlere katılım konusunda yönlendirici ve yardımcı olmak

11. Okulda, öğretmenlerin meslekî gelişmelerini olumlu etkileyecek filmler, belgeseller..seyretmeleri konusunda bilinçli ve uygulayıcı olmak
12. Meslekî gelişimlerine katkı sağlayacak kitapları okumaları konusunda öğretmenlere rehberlik etmek, sunumları yapacak grupları oluşturmak, grup üyeleri arasındaki iş bölümüne yardımcı olmak, sunum için ortam hazırlamak ve diğer öğretmenlerin hazır bulunmasını sağlamak
13. Öğretmenleri cesaretlendirmek, yeniliğe açık olmalarını sağlamak, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için imkân vermek, öğretme-öğrenme sürecindeki planlama ve uygulama başarılarını öğretmenlerin sahiplenmesini sağlamak
14. Öğrenci ailelerine yönelik seminerler düzenlemek
15. Okul dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlamak
16. Okulda lâboratuar ve kütüphane kurmak ve işlevsel hale getirmek
17. Okulun internette web sayfasının hazırlanmasını ve programın uygulanmasında aktif olarak yararlanılmasını

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

2.7.3. Müfettişlerden Beklenenler

Dünyada meydana gelen hızlı gelişim ve değişim eğitim sistemlerinde yapısal değişimlere neden olmuştur. Bir yandan amaçları gerçekleştirmek diğer yandan yeni yapısal dönüşümleri takip etmek, farklı bakış açıları yakalamak, değerlendirme ve denetleme sürecinin önemini bir kat daha arttırmıştır.

Çağın etkin ve katılımcı bir ortağı olmanın “odağı”nı eğitim-öğretim oluşturmaktadır. Eğitim birimleri, kaynakların kullanımı, paylaşımı, aktarımı ve korunması ile insan yetiştirilmesinde büyük bir sorumluluk taşımaktadır. Okulların bu sorumluluklarını yerine getirmesinin veya getirememesinin standartlara göre tespiti, denetim ve değerlendirme sistemiyle daha anlaşılır olarak ortaya konulabilir (<http://tkb.meb.gov.tr/>).

Teftiş, kamu yararı adına davranışı kontrol yöntemi olarak tanımlanabilir. Düzenleyici mekanizmalardan en çok kullanılanıdır. Çünkü önleyici ve düzeltici eylemler uyumu sağlamanın ilk koşuludur. Teftişin hedefi eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemleri bulmaktır (Bursalıoğlu, 2002: 126–127). Her örgüt gibi eğitim örgütleri de amaçlarının gerçekleşme derecesini sürekli bilmek ve izlemek ister. Eğitim-öğretim sürecinin ve sonuçta elde edilen ürünün kontrolü, eksik çalışmaların tamamlanması, yanlışlıkların düzeltilmesi açısından önemlidir. Bu da değerlendirme ve denetim sisteminin ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar.

Denetim birimi, eğitim kurumlarının amaç, hedef ve ilkeler doğrultusunda etkin ve verimli çalışmalarına rehberlik etmek, kurumları arasında eşgüdümü sağlamak ve işbirliğini geliştirmek, değerlendirmek gibi işlevleri de yerine getirmektedir (<http://tkb.meb.gov.tr/>).

Denetim esnasında, eğitim programları, öğrenciler, öğretimin kalitesi gibi pek çok konu hakkında bilgi edinme amaçlanır. Denetim sonucunda elde edilen veriler eğitim sisteminin ve programların yeniden onarılmasına ışık tutar. Verilerden yararlanmayan, işlerlik kazandırmayan sistemler kendi sonlarını hazırlar. Eğitim programlarından kaynaklanan beklentilerin gerçekleşip gerçekleşmediği, uygulamadaki verimliliğin ne ölçüde gerçekleştiğinin belirlenmesi için yeni programların sürekli bir değerlendirmeden geçirilmesi gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim alanındaki değişim ve çeşitliliği programlara da yansıtmaya çalışmış; 2004 yılından bu yana çağdaş kriterleri gözeterek ders programlarını yenilemiştir. Değişen programlar, dünyada meydana gelen gelişmeler eğitim yöneticilerine ve doğal olarak müfettişlere farklı görevler yüklemiştir. Değişen programların başarısı, uygulama sürecinin işlemlerine yardımcı ve destek olacak, değişimin ivmesini arttıracak, yeniliğe açık liderliği gerektirmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nca yenilenen programlarda müfettişlerden beklenenler şöyle açıklanmaktadır (MEB Tebliğler Dergisi, 2004c, Sayı 2563, Sayfa:739):

1. Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak
2. Eğitimde yeni yaklaşımlar doğrultusunda bilgilerini güncelleştirmek
3. Okullar arasında etkinlikler ve seminerler konusunda bilgi taşıyıcısı olmak
4. Bilgi ve deneyimlerini aktarabileceği seminerler düzenlemek

5. Öğretmenlere programın uygulanmasında sürekli rehberlik etmek (Uygulamaya yönelik olarak elektronik posta, telefon vb. ile gönderilen mesajları en kısa süre içinde cevaplamak)
6. Etkili iletişim (eleştirmekten çok yol gösterme, kendisini karşısındakinin yerine koyma, güler yüzlü, nazik, sabırlı, iyimser, nesnel, akılcı olma, bilimsel düşünebilme...) kurma yollarından faydalanır.
7. Mevcut ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenleri bilgilendirmek ve rehberlik yapmak
8. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda uygulamalı rehberlik yapmak

Yenilenen ilköğretim programları hiç şüphesiz pek çok farklılığı ve yeniliği beraberinde getirmektedir. Programın başarısı teorik tasarımının yanında onu alanda uygulayan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin gayretlerine bağlıdır. Alanda çalışan personelin görevinin bilincinde olarak programların felsefesini içselleştirmesi gerekmektedir. Ancak onlara programların uygulanması noktasında değişim ve dönüşüm için gerekli desteğin verilmesi, gereken ortamın sağlanması önem arz etmektedir. Bu da merkez teşkilatına önemli sorumluluklar yüklemektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yenilenen programlara ilişkin olarak yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Gömlüksiz ve diğ. (2005): “ Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1–5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi” adlı çalışmada yenilenen ilköğretim programları ile ilgili olarak bir değerlendirme çalışması yapılmıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı eğitim fakültelerinde eğitim programları ve öğretimi alanında görevli 25 profesöre gönderdiği 14.11.2005 tarihli çağrısı üzerine 02.12.2005 günü Eskişehir’de yurdun çeşitli üniversitelerinden 13 profesörün katılımıyla bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda yenilenen ilköğretim programları çeşitli açılardan değerlendirilmiş, programın uzun süredir toplumun ve sistemin ihtiyaç duyduğu programların geliştirilmesi gereksinimine zamanında müdahalesi bakımından olumlu bulunmuştur. Programların, “öğrenci merkezli”, “yapılandırmacı” yaklaşıma dayandırılması, dersler arası yatay ve dikey geçişlerin kurulması, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye çalışan bir yapıda olması gibi açılımları benimsenmiştir. Ancak Programın hazırlanması, geliştirme süreci ve ilkeleri

bakımından eksiklerin olduğu ve sorunların yaşandığı belirtilmiştir. Bu sorunlara ilişkin eleştiriler ortak kurul kararı şeklinde dile getirilmiştir:

Yeni İlköğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005) uzman görüşüne dayalı bir doküman incelemesidir. İncelemeye temel olarak iç ve dış ölçütler ele alınmıştır. Dış ölçütleri olarak daha önce uygulanan programlar ile yurt dışındaki uygulamalar referans alınmış; iç ölçütlerde ise programların temel aldığı yaklaşım, değerler/beceriler açıklık, esneklik, öğrenciye görelilik, süreklilik ve tutarlılık ele alınmıştır. Çalışma Aralık 2004 ile Mayıs 2005 tarihleri arasında gerçekleştirilerek Eğitim Reformu Girişimi'ne teslim edilmiştir. Çalışma sonucunda belirtilen yönetici özetinde programların, bireysel farklılıklara önem vermesi ve öğrenci merkezli olması bakımından yenilik getirici bir bakış açısı sunduğu belirtilmiştir. Ancak aynı karşılığı bulunan kavramların farklı ders programlarında değişik şekillerde ifade edilmesi eleştirilmiştir. Yeni programların tematik yaklaşımı göz önünde bulundurduğu, ara disiplinlere yer verdiği, yüzeysel “hedef” ifadelerinin yerine kazanım ifadelerinin yer aldığı gibi hususlara yer verilmiştir. Programlardaki sekiz ortak beceri uzmanlarca benimsenmiş, süreç içinde öğretmen ve öğrencilerin değişen rolleri üzerinde durulmuştur. Programların başarısı için öğretmen eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Etkinliklerde bireysel farklılıklar ve çevre koşullarına göre esnek olunması konusuna dikkat çekilmiştir. Programların eskiye göre daha fazla somut araç-gereç kullanımını özendirdiği belirtilmiş, öğretmenlerin materyal hazırlama ve kullanma, okulların da gerekli materyal konusunda desteklenmesinin önemi vurgulanmıştır. Sınıf mevcutlarının ideal düzeye çekilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde yaparak-düşünerek öğrenme etkinlikleri, işbirlikli öğrenme ve çoklu zekâ kuramının süreç üzerindeki etkisine değinilmiştir. Ayrıca değerlendirmede alternatif ölçme araçlarının kullanımı eski programlarla karşılaştırılmış çeşitliliğin arttığı belirtilmiştir. Her ders kendine özgü açıdan değerlendirilerek çeşitli öneriler getirilmiştir. Programların genel başarısı için uygulama sürecinin iyi planlanması ve izlenmesinin önemi üzerinde durulmuştur (<http://www.erg.sabanciuniv.edu/>).

Günay (2006) yeni ilköğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlköğretim programının eskiye göre birçok yenilik getirmesinin yanında uygulama sürecinde bazı sorunları da getirdiği dile getirilmiş; araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerinden hareketle programın

değerlendirilmesi olarak belirtilmiştir. Araştırmada, İzmir ili anakent sınırları içinde görev yapan sınıf öğretmenlerine programın değerlendirilmesine yönelik görüşlerini almak amacıyla “Öğretmen Görüşleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonunda: Bayan öğretmenlerin yeni programı erkek öğretmenlere göre daha olumlu buldukları, aynı zamanda programın uygulanmasına yönelik olumsuzluklar konusunda daha endişeli oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri farklı olsa da, yeni program konusundaki düşüncelerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere oranla yeni programı daha sorunlu gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programın özel okullarda çalışan öğretmenlerden daha sorunlu buldukları belirtilmiştir. Bunun sebebini de devlet okullarının fiziksel koşullarının yetersizliği veya geleneksel eğitim uygulamalarının etkisinin sürmesi ve özel okulların yeni programın öngördüğü uygulamalara daha hazırlıklı olmasına bağlamıştır.

Acar (2007) “Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi ” adlı çalışmasını Sinop ili Durağan ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri üzerinde yapmıştır. Üç bölümden oluşan anket sonuçları betimsel istatistik yöntemine göre değerlendirmiş ve öğretmenlerin programların geneline ilişkin olarak yararlı ve uygun olduğu konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kuramsal olarak programlarda sorunun olmadığı ancak programların uygulanması noktasında sıkıntıların yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretime ilişkin davranış eksiklerinin programın uygulanmasını güçleştirdiği belirlenmiştir. Programların değerlendirme boyutuna ilişkin yetersizliklerin hizmet içi eğitimi gerektirdiği vurgulanmıştır.

Özalbant (2007), “İlköğretim Birinci Kademe öğretim Programlarının yeniden Yapılandırılması Konusunda Vak’a Çalışması” konulu araştırmasında amacını ilköğretim birinci kademe programının yeniden yapılandırılmasında takip edilen sürecin değişim ve yeniden yapılanma literatürünün ortaya koyduğu bilgilerden hareketle niteliksel olarak incelenmesi olarak belirtmiştir. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim birinci kademesinde eğitim programlarının yeniden yapılanması için başlattığı sürecin genel yapısı, İstanbul ilindeki pilot uygulama aşaması ve sonrası, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak ‘gözlem’ ve ‘görüşme’ yöntemlerine dayalı olarak araştırılmıştır. Görüşmeye eğitimcilerden değişik

pozisyonlarda çalışan bakanlık yöneticisi, program komisyon üyesi, ilköğretim müfettişi, okul müdürleri ve öğretmenler seçilmiş; görüşme sonuçları, içerik analizi yapılarak literatürden hareketle yorumlamıştır.

Araştırma sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın birinci kademe ilköğretim programlarının yeniden yapılandırılması sürecinde, büyük oranda literatüre uygun hareket etmediği ortaya çıkmıştır. Yeniden yapılandırma sürecinde ortaya çıkan programların beğenilmesine ve ihtiyacı karşılamasına karşın programların oluşturulmasına, verimli bir şekilde uygulanmasına, içselleştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik değişim literatürünün ortaya koyduğu bir takım bilimsel basamakların takip edilmediği gözlenmiş, öğretim programlarının yeniden yapılandırma sürecinin algılanması: görüşmenin yapıldığı eğitimcinin bulunduğu pozisyona göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi, veri toplama aracı ve özellikleri, araştırma verilerinin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almıştır.

3.1. Araştırma Modeli

İlköğretim kurumlarımızda uygulanmakta olan birinci kademe ilköğretim programında karşılaşılan sorunları, öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005: 77). Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır. Bu yönetime dayanan araştırmalarla, durum nedir? neredeyiz? ne yapmak istiyoruz? nereye, hangi yöne gitmeliyiz? Oraya nasıl gideriz? gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir (Kaptan,1991: 59).

Bu model çerçevesinde ilköğretim 1-5 sınıflarda uygulanan öğretim programlarına ilişkin olarak sınıf öğretmenleri, ilköğretim okulu yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri “Yeni İlköğretim Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Ölçeği ” ile veriler toplanarak belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Konya ili merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve yine bu okullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri ile Konya Milli Eğitim Müdürlüğüne bünyesinde çalışan ilköğretim müfettişleridir.

Belirtilen ilçelerdeki yönetici ve öğretmen sayıları Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Biriminden alınarak örneklem grubunun evreni temsil

edebilme gücü tespit edilmeye çalışılmıştır. Örneklem dâhil ilçelerdeki görev yapan yönetici ve öğretmen sayıları Tablo.3.1’de verilmiştir. Toplam 3147 (öğretmen) kişilik bu evreni 342 kişiden oluşacak bir örneklem grubunun, 484 (yönetici) kişilik bu evreni 214 kişiden oluşacak bir örneklem grubu, 110 (müfettiş) kişilik bu evreni 86 kişiden oluşacak bir örneklem grubunun 0.05 anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde (Tablo 3.2) temsil edebileceği (Balcı, 2004: 95) düşünülmüştür.

Yönetici Örneklem Formülü

$$n = \frac{t^2 \cdot (P \cdot Q)}{d^2} = \frac{1,96^2 \cdot (.25)}{.05^2} = 214$$

$$1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (P \cdot Q)}{d^2} = 1 + \frac{1}{484} \cdot \frac{1,96^2 \cdot (.25)}{.05^2}$$

Öğretmen Örneklem Formülü

$$n = \frac{t^2 \cdot (P \cdot Q)}{d^2} = \frac{1,96^2 \cdot (.25)}{.05^2} = 342$$

$$1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (P \cdot Q)}{d^2} = 1 + \frac{1}{3147} \cdot \frac{1,96^2 \cdot (.25)}{.05^2}$$

Müfettiş Örneklem Formülü

$$n = \frac{t^2 \cdot (P \cdot Q)}{d^2} = \frac{1,96^2 \cdot (.25)}{.05^2} = 86$$

$$1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (P \cdot Q)}{d^2} = 1 + \frac{1}{110} \cdot \frac{1,96^2 \cdot (.25)}{.05^2}$$

Örneklem birimi olarak ilköğretim okulu seçilmiştir. Araştırma yansız olarak seçilen örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2007–2008 Eğitim-Öğretim Yılında Konya İli merkez ilçe okullarında görev yapan, -tabakalı örneklem yoluyla tespit edilen verilere uygun olarak rastlantısal örneklem yoluyla seçilmiş okullardaki sınıf öğretmenleri ve yöneticiler (okul müdür ve müdür yardımcıları) ile ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.Araştırma Evrenine Giren İlköğretim Okullarındaki Yönetici, Öğretmen ve Müfettişlerin Dağılımları

İlçeler	Okul Sayısı	Yüzde (%)	Yönetici Sayısı	Yüzde (%)	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)	Müfettiş Sayısı
Karatay	49	% 26.8	133	% 27.47	869	% 27.61	110
Meram	69	% 37.7	159	% 32.85	958	% 30.44	
Selçuklu	65	% 35.5	192	% 39.66	1320	% 41.94	
Toplam	183	100	484	100	3147	100	110

Kaynak: Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Araştırma Evrenine Giren okullarda toplam 3147 öğretmen, 484 yönetici (okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları) ve 110 müfettişin görev yaptığı Tablo 3.1'den anlaşılmaktadır. Örnekleme girecek ilköğretim okulları kura yöntemiyle tespit edilmiştir. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak ölçekler Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-3) alınan izinle bu okullardaki yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırmacı, örnekleme giren yönetici ve öğretmenlerin tümüne ulaşmaya çalışmıştır. Belirlenen okullara tek tek gidilerek okul müdürleriyle ölçeğin kullanılabilmesi için görüşülmüş, ölçekle ilgili izin kendilerine tebliğ edilerek bu konuda yardımcı olmaları istenmiştir. Ölçek uygulanan yönetici, müfettiş ve öğretmen sayıları ile geri dönüş oranlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.Araştırma Örneklemine Giren İlköğretim Okullarındaki Yönetici, Öğretmen ve Müfettişlerin Dağılımları

İlçeler	Ölçek Uygulanan Yönetici Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Geri Dönüş Oranı (%)	Ölçek Uygulanan Öğretmen Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Geri Dönüş Oranı (%)	Ölçek Uygulanan Müfettiş Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Geri Dönüş Oranı (%)
Karatay	59	55	% 93.2	95	90	% 94.7	86	74	% 86.0
Meram	70	65	% 92.8	104	98	% 94.2			
Selçuklu	85	69	% 81.1	143	135	% 94.4			
Toplam	214	189	89.0	342	323	94.3	86	74	86.0

Tablo 3.2'den de görüldüğü üzere örneklem olarak seçilen okullarda toplam 214 yönetici, 342 öğretmen ve 86 müfettişe ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeklerin 16

tanesi (boş veya eksik bilgi nedeniyle) değerlendirme dışı tutulmuştur. Yöneticilere uygulanan ölçeklerin % 89.0'ı (189 kişi), öğretmenlere uygulanan ölçeklerin % 94.3'ü (323 kişi) ve müfettişlere uygulanan ölçeklerin % 86.0'ı (74 kişi) değerlendirmeye uygun bulunmuş, toplam 586 tane ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında veri toplama araçları ile verilerin elde edilmesindeki uygulama yer almaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla, “Yeni İlköğretim Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirme sırasında şu aşamalar izlenmiştir.

1. Ölçek maddelerine temel oluşturacak deneme maddelerini yazmak amacıyla öğretmen, yönetici ve müfettişlere yeni programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur.

2. Yenilenen ilköğretim programları ve ilgili alanda literatür çalışması yapılmış, araştırma ve yayınlar incelenmiştir. Ayrıca araştırmacının Konya İl Program Değerlendirme Komisyonunda görevli olması dolayısıyla il değerlendirme raporlarından edinilen izlenim de araştırma maddelerinin oluşturulmasında etkili olmuştur.

3. Literatür inceleme sonuçları ile birlikte tarafların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da dikkate alınarak 93 madde yazılmıştır.

4. Yazılan maddeler uzman görüşüne sunulmuş bu görüşler çerçevesinde 63 maddelik deneme ölçeği hazırlanmıştır.

5. Bu ölçek 2007–2008 Eğitim-Öğretim Yılı 1–17 Ocak tarihleri arasında Konya ilinde alanda çalışan öğretmen, yönetici ve müfettişler üzerinde denenmiş geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) kat sayısı 0.725 ve Bartlett test değeri 2223.245 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2005:120) göre verilerin analizi için uygunluğu KMO kat sayısının 0.60'dan yüksek ve Bartlett

testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu sonuca göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda dört faktör belirlenmiştir. Buna göre; yönetsel kaynaklı sorunlar faktöründe 8 madde, öğretmen kaynaklı sorunlar faktöründe 7 madde, kazanım ve içerik kaynaklı sorunlar faktöründe 11 madde, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlar faktöründe 13 madde toplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve $r=0.864$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizinin yanı sıra ölçekte bulunan dört alt boyutun her birinin de güvenirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik kat sayıları şöyle belirlenmiştir: Yönetmel kaynaklı sorunlar ($r=0.846$), Öğretmen kaynaklı sorunlar ($r=0.798$), Kazanım ve içerik kaynaklı sorunlar ($r=0.852$), Öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlar ($r=0.891$). Faktörlerin güvenirlik kat sayıları 0.798 ile 0.891 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayısı 0.60 ve üstünde olan ölçekler oldukça güvenilir, 0.80 ve üstünde olan ölçekler ise yüksek düzeyde güvenilir ölçekler olarak kabul edilmektedir (Özdamar,1999).Buna göre ölçeğin tüm alt boyutlarının ve ölçeğin tümünün güvenilir olduğu görülmektedir.

Ölçekteki sorular iki bölümden oluşmaktadır. Uygulama grubuna ait tanıtıcı bilgiler birinci bölümde, yeni ilköğretim programının uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin durumlar ikinci bölümde yer almıştır. Hazırlanan ölçeğin daha iyi anlaşılabilmesi için yazılı bir yönerge de eklenmiştir.

Ölçek formunda yer alan 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. sorular **yönetmel kaynaklı sorunları**, 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15. sorular **öğretmen kaynaklı sorunları**, 16., 17., 18., 19., 20.,21.,22.,23.,24.,25.,26. sorular **kazanım ve içerik kaynaklı sorunları**, 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39. sorular ise **öğrenme-öğretme ve değerlendirme kaynaklı sorunları** ölçmektedir.

Yeni ilköğretim programının uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri ölçeğinde beşli derecelendirmeye uygun olarak elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi 1 ile 5 arası altı eşit parçaya bölünerek elde edilen değerler sınıflandırılmış ve bu altılı sınıflandırma beş aralık için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısına göre $(4/5=0,80)$ seçenek aralıkları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

Tablo 3.3. “Yeni İlköğretim Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Ölçeği” Sınır Değerleri ve Ölçek Düzeyleri

Ölçek Düzeyi	Puan	Sınır Değerleri	Ölçek Düzeyi
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Böyle bir durumla kesinlikle karşılaşmamaktadır.
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Böyle bir durumla karşılaşmamaktadır.
Kısmen Katılıyorum	3	2.61-3.40	Böyle bir durumla kısmen karşılaşmaktadır.
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Böyle bir durumla karşılaşmaktadır.
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00	Böyle bir durumla her zaman karşılaşmaktadır.

3.4.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Ölçek aracılığı ile toplanan veriler, SPSS 12.0 for Windows paket programına kaydedilmiş ve veriler analiz edilmiştir. Katılanların göreve ait bilgileri ile verdikleri cevaplar derecelendirme ölçeğine göre derecelendirilmiştir. Toplanan veriler kodlanarak tablolaştırılmıştır. Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek için her bir ifadeye ilişkin; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılarak birinci alt probleme cevap aranmıştır.

Alınan cevaplarda yöneticiler, öğretmenler ve müfettişlerin cevapları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ikiden fazla grup karşılaştırıldığından ilişkisiz örneklemelerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiş, ikinci alt probleme cevap aranmıştır. Anlamlı farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testlerinde (post-hoc test) Tukey testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2005). Ortalamalar bir ölçekten elde edilen genel ortalamadan puan ortalaması hesaplanarak yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görevli öğretmen, yönetici ve müfettişlerden ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ilköğretim okullarında yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri araştırılmıştır.

4.1.1. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde aşağıdaki alt probleme cevap aranmıştır.

1. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan yönetsel, öğretmen kaynaklı, kazanım ve içerik ile öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme sorunlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

4.1.1.1. Yönetsel Kaynaklı Sorunlar

İlköğretim okulları öğretmen, yönetici ve müfettişlerin yönetsel kaynaklı sorunlara ilişkin, verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur. Tablo 4.1 incelendiğinde; ilköğretim okullarında yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan yönetsel sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri % 2.05 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 13.14 ile “katılmıyorum”, % 26.68 ile “kısmen katılıyorum”, % 35.31 ile “katılıyorum” ve % 22.8 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4.1. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Yönetsel Kaynaklı Sorunlar

MADELER	SEÇENEKLERİN DAĞILIMI													
	YÖNETSEL KAYNAKLI SORUNLAR													
	Kesinlikle Katılmıyor		Katılmıyor		Kısmen Katılıyor		Katılıyor		Tamamen Katılıyor		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	\bar{X}	SS
1.Programın hazırlık aşaması kısa bir zaman dilimine sığdırılmıştır.	11	1.9	73	12.5	156	26.6	180	30.7	166	28.3	586	100	3.71	1.06
2.Programlar ve gerekleri yeterince anlatılmamıştır.	13	2.2	83	14.2	130	22.2	208	35.5	152	25.9	586	100	3.68	1.07
3.Programın tanıtımında eğitimin paydaşı olan örgütler (yazılı ve görsel basın, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, yerel yönetim vb.) işe koşulamamıştır.	12	2.0	59	10.1	157	26.8	231	39.4	127	21.7	586	100	3.68	0.98
4.Programın tanıtım ve uygulamasında, eğitim kurumlarında iletişim ve organizasyon bozukluğu ile karşılaşmıştır.	10	1.7	68	11.6	147	25.1	228	38.9	133	22.7	586	100	3.69	1.00
5.Programın gerektirdiği örgütsel değişim sağlanamamıştır.	6	1.0	79	13.5	171	29.2	217	37.0	113	19.3	586	100	3.60	0.97
6.Programla ilgili finansman sorunlarının çözümünde kurumlar yetersiz kalmıştır.	19	3.2	73	12.5	128	21.8	213	36.3	153	26.1	586	100	3.69	1.08
7.Karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen, yönetici, müfettiş işbirliği sağlanamamıştır.	9	1.5	82	14.0	152	25.9	192	32.8	151	25.8	586	100	3.67	1.05
8.Kademeler arası geçişlerde program bütünlüğü ve sürekliliği sağlanamamıştır.	17	2.9	98	16.7	210	35.8	187	31.9	74	12.6	586	100	3.34	0.99
TOPLAM	97	2.05	615	13.14	1251	26.68	1656	35.31	1069	22.8	4688	100	3.63	1.03

Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin yönetsel kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**tamamen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Toplam dağılımın aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}=3,63$) “**katılıyorum**” kategorisinde yer almıştır. Katılımcılar, araştırmanın programın uygulanmasında “yönetim kaynaklı sorunlar” boyutuna verdikleri cevaplarda mevcut uygulanan programda yönetim becerilerinden kaynaklanan sorunlarla karşılaşıldığını düşünmektedirler.

Anket maddelerinin Tablo 4.1.’in incelenmesi sonucu, yönetsel kaynaklı sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenlere göre yönetsel kaynaklı sorunlara ilişkin;

(Madde 1) Programın hazırlık aşaması kısa bir zaman dilimine sığdırılmıştır: Programın hazırlık aşamasının kısa bir zaman dilimine sığdırılması konusunda öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini % 1.9 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 12.5 ile “katılmıyorum”, % 26.6 ile “kısmen katılıyorum”, % 30.7 ile “katılıyorum” ve % 28.3 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin programın hazırlık aşamasının kısa bir zaman dilimine sığdırılmasına ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**tamamen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,71$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların, programın hazırlık aşamasının kısa bir zaman dilimine sığdırıldığını düşündükleri görülmektedir. MEB, araştırmalarda, eğitim şuralarında, akademik tezlerde ve kalkınma planlarında yer alan ilköğretim programlarında yeniden yapılanma sürecini T.C. 58. hükümetinin ortaya koyduğu ve Bakanlar Kurulunca onaylanan 3 Ocak 2003 tarihli Acil Eylem Planı’nda yer alan “sürekli” zamanlı olarak yer verilen “SP-13” kodlu maddeye dayanarak başlatmıştır. Bu madde de MEB ‘in öncelikli olarak eğitim programlarını yenilemesi gerekliliği belirtilmiş (DPT, 2003: 92), çalışmalar da bu tarihten sonra başlamıştır. Öncelikle 16 Mayıs 2003’te nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflediğimizin tartışıldığı, çeşitli üniversitelerden öğretim üyelerinin katıldığı “Program Konseyi” toplantısı ile çalışmalar başlanmış bir yılı aşan bir süre program geliştirme süreci ve ardından bir öğretim yılı içinde gerçekleştirilen pilot uygulamalar ile 2005-2006 öğretim yılında yurt genelinde tüm ilköğretim kurumlarında uygulamaya geçilmiştir. Katılımcıların bu maddeye verdikleri cevaplarda hazırlık sürecinin daha geniş bir zaman dilimine

yayılarak alınacak dönütlerin programın daha az sorunla ve daha fazla içselleştirilerek uygulanacağını düşündükleri söylenebilir.

(Madde 2) Programlar ve gerekleri yeterince anlatılamamıştır: Programlar ve gereklerinin yeterince anlatılamaması konusunda öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini % 2.2 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 14.2 ile “katılmıyorum”, % 22.2 ile “kısmen katılıyorum”, % 35.5 ile “katılıyorum” ve % 25.9 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin programlar ve gereklerinin yeterince anlatılamamasına ilişkin görüşleri; “**kısmen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**tamamen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,68$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların %60,4’ün programlar ve gereklerinin yeterince anlatılamadığı noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir.

Eğitim alanında yapılan değişimler ve bu uygulamaların tanıtımı, ilgili tüm taraf ve paydaşların değişim ve yeniliğe katılımının sağlanması ve yeni uygulamanın etkililiğini artırılması adına önemlidir. MEB program geliştirme ve uygulama sürecinde bakanlık resmi internet sitesi ve TTKB web sayfasından (öğretmen portalı) programın aşama ve özellikleri ile ilgili tanıtıcı bilgi vermesine rağmen bu tanıtım tüm paydaşlara yeterince ulaştırılamamıştır. Bunun da internet alt yapısının yetersizliği ve teknolojiyi doğru kullanmamamız gibi sebeplere bağlı olduğu düşünülebilir. Programların çoğunlukla internet üzerinden tanıtımının yapılmasının, tanıtımda bazı önemli eğitim paydaşı örgütlerinin işe koşulamamasının, program üzerindeki önyargıları arttırdığı söylenebilir. Ayrıca tüm ders programlarının içerik, özellik ve felsefesinin öğretmenlere bir hafta gibi kısa bir sürede kazandırılmak istenmesinin program ve gereklilikleri yeterince anlatılamamıştır görüşlerinin bir dayanağı olduğu söylenebilir. MEB’nın programı, gerek toplumun tüm taraflarına gerekse katılımcılık ve paylaşım adına kendi personeli başta olmak üzere kamuoyuna aktarmakta yetersiz kaldığı düşünülebilir.

(Madde3) Programın tanıtımında eğitimin paydaşı olan örgütler (yazılı ve görsel basın, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, yerel yönetim vb.) işe koşulamamıştır:

Programın tanıtımında eğitimin paydaşı olan örgütlerin işe koşulamaması konusundaki öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini % 2.0 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 10.1 ile “katılmıyorum”, % 26.8 ile “kısmen katılıyorum”, % 39.4 ile “katılıyorum” ve % 21.7 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin programın tanıtımında eğitimin paydaşı olan örgütlerin işe koşulamamasına ilişkin görüşleri; “**kısmen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**tamamen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,68$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların %61,1’in programın tanıtımında eğitimin paydaşı olan örgütlerin işe koşulamadığı noktada görüş bildirdikleri görülmektedir.

Eğitim alanında yapılan değişim uygulamaları ve bu uygulamaların tanıtımında, ilgili tüm taraf ve paydaşların katılımının sağlanması, yeni uygulamanın etkililiğini artırma da önemli bir durumdur. Bu maddeye ilişkin olarak program ve gereklerinin yeterince anlatılmadığı (ikinci maddede açıklandığı üzere), tanıtımın tüm tarafları tatmin edecek şekilde yapılamadığı söylenebilir. Oysaki programın tanıtımında toplumu çok yakından etkilediği malum olan yazılı ve görsel basın daha aktif kullanılmalı, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışmalar düzenlenip eğitimin tüm paydaşları sempozyumlar, paneller ve konferanslar ile bilgilendirilmeliydi. Böyle bir paylaşımın, program üzerindeki önyargı ve olumsuz tutumları yok edeceği gibi programın uygulama etkililiğini de arttıracığı söylenebilir. Süreç içinde yer alan tüm paydaşları farklılıklara adapte etmenin, farklılıklarda birleştirmenin ancak iyi bir tanıtım ve paydaşların etkili katılımını gerektirdiği düşünülmektedir.

(Madde 4) Programın tanıtım ve uygulamasında, eğitim kurumlarında iletişim ve organizasyon bozukluğu ile karşılaşmıştır: Programın tanıtım ve uygulamasında, eğitim kurumlarında iletişim ve organizasyon bozukluğu ile karşılaşılması konusunda öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini % 1.7 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 11.6 ile “katılmıyorum”, % 25.1 ile “kısmen katılıyorum”, % 38.9 ile “katılıyorum” ve % 22.7 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin programın tanıtım ve uygulamasında, eğitim kurumlarında iletişim ve organizasyon bozukluğu

ile karşılaşılmamasına ilişkin görüşleri; “**kısmen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**tamamen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,69$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların %61,6’nın programın tanıtım ve uygulamasında, eğitim kurumlarında iletişim ve organizasyon bozukluğu ile karşılaşıldığı noktada görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durumun programın uygulamaya konduğu ilk yıllarda öğrenci kitaplarının ve öğretmen kılavuzlarının yetersiz basımında ve dağıtımında; sürecin taraflarla paylaşımında; velilerin programın özellikleri ile ilgili bilgilendirilmesinde; eğitimcilere etkili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesinde; ödül ve özendirici yaklaşımları kullanmada gerek bakanlık ve taşra, gerekse taşradaki kurumlar arası organizasyon sorunlarının yaşanması sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Bu da bakanlık ve birimlerinin arasında geniş çaplı, süreç odaklı, etkili ve sağlıklı bir iletişim sisteminin kurulamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

(Madde 5) Programın gerektirdiği örgütsel değişim sağlanamamıştır: Programın gerektirdiği örgütsel değişimin sağlanamaması konusunda öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini % 1.0 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 13.5 ile “katılmıyorum”, % 29.2 ile “kısmen katılıyorum”, % 37.0 ile “katılıyorum” ve % 19.3 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin programın gerektirdiği örgütsel değişimin sağlanamamasına ilişkin görüşleri; “**kısmen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**tamamen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,60$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların Programın gerektirdiği örgütsel değişimin sağlanamadığı noktada görüş bildirdikleri görülmektedir.

Etkili örgüt değişime ve gelişmeye açık örgüttür. Çünkü örgütlerin yaşaması çevrelerindeki değişimlere ve yeniliklere uyum sağlayarak gelişmelerine bağlıdır. Örgütlerinde canlılar gibi “yaşayan bir organizma” olduğu düşünülürse değişim ve gelişim, örgüt yapıları için vazgeçilmez bir süreçtir. Pek çok alanda değişim ve yeniliklerin yaşandığı günümüzde eğitim sisteminde meydana gelen yeniliklere paralel olarak eğitim örgütleri de yeni stratejiler geliştirmelidir. Programın öngördüğü öğrenci merkezli, katılımcı program yapısı eğitim örgütlerinin değişimini de zorunlu kılmaktadır. Gerek merkez teşkilatının gerekse okulların örgüt yapısının

değişen gelişen çağa ayak uydurup programın öngördüğü öğretmen, öğrenci ve yöneticinin değişen rollerine paralel olarak örgüt yapılarını yeniden gözden geçirmesi, örgüt içindeki tüm tarafların işbirliği ve katılımının sağlanması ile yeni bir vizyon belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Örgütsel değişimde hiç şüphesiz en önemli rol yöneticilere düşmektedir. Ancak değişim sadece üst düzey yöneticilerden beklenmemeli eğitim örgütü içinde yer alan herkes programların daha başarıyla uygulanması noktasında değişim ve yeniliklere açık olmalı, değişim ajanlığı rolü üstlenebilmelidir.

Zor ya da etkili değişimin yerine, kolay ve gösterişli olanın seçildiği, bunun sonucunda da değişim girişimlerinin sorunları gideremediği ve pek çok emeğin, zamanın, paranın boşa harcadığı bilinmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Bunun en önemli nedenleri arasında, gerek üst düzey gerekse okul yöneticileri tarafından "değişim yönetimi" ilkelerine uyulmaması ve değişim çabalarının etkili bir şekilde nasıl yönetilebileceği konusunda hissedilen bilgi ve deneyim eksikliği görülmektedir (Özden, 2002). Bu açıdan eğitimde meydana gelen yeniliklere paralel olarak değişim ve değişimin iyi yönetimi örgütler için bir gereklilik halini almıştır. Eğitimde meydana gelen program değişiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilememesi ya da yönetilememesi örgütün hedeflerine ulaşmasını da engelleyeceği söylenebilir. Sürekli olarak değişen ve gelişen dünyamızda gerek merkez gerekse okul yöneticilerimizin toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verecek programın gerektirdiği örgütsel değişime gitmeleri ve bu değişime öncülük edecek bilgi ve beceriye sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

(Madde 6) Programla ilgili finansman sorunlarının çözümünde kurumlar yetersiz kalmıştır: Programla ilgili finansman sorunlarının çözümünde kurumların yetersiz kalması konusunda öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini % 3.2 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 12.5 ile “katılmıyorum”, % 21.8 ile “kısmen katılıyorum”, % 36.3 ile “katılıyorum” ve % 26.1 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin Programla ilgili finansman sorunlarının çözümünde kurumların yetersiz kalmasına ilişkin görüşleri; “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,69$) “katılıyorum” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların programla ilgili finansman sorunlarının çözümünde kurumların yetersiz kaldığı noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Programın öngördüğü alt yapı ve donanımın maddi imkânsızlıklar sebebiyle oluşturulamadığı, mevcut alt yapının da programın uygulanması noktasında yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bunda merkez teşkilatının ülke şartlarına paralel olarak yetersiz kaynak aktarmasının yanında kurumlarında kendi bünyelerinde kaynak oluşturmama, kalabalık sınıf mevcutlarına eldeki imkânların yetmemesi gibi sıkıntılarının etkili olduğu söylenebilir. Bu tip köklü program değişimlerinde ülke ve okul gerçeklerinden hareketle programın hazırlık aşamasının daha geniş bir zaman dilimine yayılıp alt yapı ve donanım sorunlarının halledilerek değişimin öngördüğü niteliğe ulaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

(Madde 7) Karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen, yönetici, müfettiş işbirliği sağlanamamıştır: Karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen, yönetici ve müfettiş arasında işbirliğinin sağlanamaması konusunda öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini % 1.5 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 14.0 ile “katılmıyorum”, % 25.9 ile “kısmen katılıyorum”, % 32.8 ile “katılıyorum” ve % 25.8 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin programla ilgili olarak karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen, yönetici ve müfettiş arasında işbirliğinin sağlanamamasına ilişkin görüşleri; “**kısmen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**tamamen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,67$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Katılımcıların programla ilgili olarak karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen, yönetici ve müfettiş arasında işbirliğinin sağlanamadığı, bu maddeye ilişkin sorunlarla karşılaşıldığı noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Programın başarısının öğretmen, yönetici ve müfettişin koordineli işbirliğine bağlı bulunduğu düşünülmektedir. Sorunların eğitimin uygulayıcıları arasında işbirliği ile çözümü önem arz etmektedir. Müfettişlerin iş yükü nedeniyle ders denetimleri esnasında programın uygulanması noktasında öğretmeni tüm yönleri ile tanıyıp değerlendiremediği ve geniş bir rehberlik hizmeti veremediği söylenebilir. Yine yöneticilerinde okulun donanım ve bürokratik işlerinden program uygulamalarına ve eğitim liderliğine fırsat bulamadığı düşünülmektedir. Görüşlere neden olarak farklı bakış açılarına sahip olan yöneticilerle öğretmenler arasındaki iletişimsizlikte

gösterilebilir. Ayrıca çeşitli sebeplerle program ve özellikleri ile ilgili bilgi yetersizliğinin de işbirliğini etkilediği söylenebilir. Öyleki araştırmacı, bazı ilköğretim okulu müdürlerinin, yetersiz hizmet içi eğitimleri ve branşının ilgili olmadığını ileri sürerek program ve özelliklerinden habersiz olduğunu gözlemlemiştir.

(Madde 8) Kademeler arası geçişlerde program bütünlüğü ve sürekliliği sağlanamamıştır: Kademeler arası geçişlerde program bütünlüğü ve sürekliliğinin sağlanamaması konusunda öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini % 2.9 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 16.7 ile “katılmıyorum”, % 35.8 ile “kısmen katılıyorum”, % 31.9 ile “katılıyorum” ve % 12.6 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin Kademeler arası geçişlerde program bütünlüğü ve sürekliliğinin sağlanamamasına ilişkin görüşleri; “**katılmıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,34$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların kademeler arası geçişlerde program bütünlüğü ve sürekliliğinin sağlanamaması konusuna kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçta, MEB ‘in 2005–2006 öğretim yılında 1–5. sınıflarda uygulanmaya başlanan ilköğretim programının süreç içinde diğer sınıflarda da uygulamaya koyacağı beyanının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim yeni ilköğretim programı 2006–2007 öğretim yılında 6. sınıflarda, 2007–2008 öğretim yılında 7.sınıflarda uygulamaya geçmiştir. Programın 2008–2009 öğretim yılında 8. sınıflarda uygulanacak olması ve süreç içinde de orta öğretim kurumlarında yeni program uygulamasına gidileceğinin resmi beyanları kademeler arası program bütünlüğü ve sürekliliğinin sağlanacağı konusunu desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca son dönemde MEB’nın ilköğretim ve orta öğretim arası geçişlerde programın içerik ve felsefesine uygun olarak düzenleneceğini beyan ettiği ve 2008 yılı itibariyle uygulamaya konan Seviye Belirleme Sınavı (SBS)’nin da görüşler üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

4.1.1.2. Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

İlköğretim okulları öğretmen ve yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin, verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 incelendiğinde; öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 4.04 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 20.87 ile “katılmıyorum”, % 34.46 ile “kısmen katılıyorum”, % 28.99 ile “katılıyorum” ve % 11.63 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin yönetsel kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Toplam dağılımın aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}=3,23$) “**kısmen katılıyorum**” kategorisinde yer almıştır.

Katılımcılar, araştırmanın programın uygulanmasında “öğretmen kaynaklı sorunlar” boyutuna verdikleri cevaplarda mevcut uygulanan programda öğretmenden kaynaklanan sorunlarla kısmen karşılaşıldığını düşünmektedirler.

Anket maddelerinin Tablo 4.2.’nin incelenmesi sonucu, programın uygulanmasında öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin;

(Madde 9) Öğretmenler programın amaç ve vizyonunu benimsememektedir: Öğretmenlerin programın amaç ve vizyonunu benimsememeleri konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 3.8 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 24.7 ile “katılmıyorum”, % 36.3 ile “kısmen katılıyorum”, % 23.4 ile “katılıyorum” ve % 11.8 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin programın amaç ve vizyonunu benimsememeleri konusundaki görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamasının ise ($\bar{X}=3,14$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.2. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

MADDELER	SEÇENEKLERİN DAĞILIMI														
	ÖĞRETMEN KAYNAKLI SORUNLAR												Toplam		
	Kesinlikle Katılmıyor		Katılmıyor		Kısmen Katılıyor		Katılıyor		Tamamen Katılıyor		f	%		X̄	SS
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%					
9.Öğretmenlerin programın amaç ve vizyonunu benimsememektir.	22	3.8	145	24.7	213	36.3	137	23.4	69	11.8	586	100		3.14	1.04
10.Öğretmenlerin program ve uygulamaya karşı isteksiz ve önyargılıdır.	33	5.6	166	28.3	209	35.7	121	20.6	57	9.7	586	100	3.00	1.05	
11.Öğretmenlerde alışılmış uygulamaları devam ettirme isteği mevcuttur.	23	3.9	105	17.9	194	33.1	181	30.9	83	14.2	586	100	3.33	1.04	
12.Programın genel felsefesi öğretmenler tarafından anlaşlamamıştır.	18	3.1	142	24.2	202	34.5	157	26.8	67	11.4	586	100	3.19	1.02	
13.Öğretmen kılavuzlarında belirtilen açıklamalar okunmamaktadır.	41	7.0	160	27.3	189	32.3	142	24.2	54	9.2	586	100	3.01	1.07	
14.Öğretmenlerin formasyon bilgilerini yenilememektedir.	20	3.4	71	12.1	183	31.2	236	40.3	76	13.0	586	100	3.47	0.97	
15.Öğretmenler, programın öngördüğü öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uygulama gücünü çekmemektedir.	9	1.5	68	11.6	223	38.1	215	36.7	71	12.1	586	100	3.46	0.90	
TOPLAM	166	4.04	857	20.87	1413	34.46	1189	28.99	477	11.63	4102	100	3.23	1.01	

Programların uygulama sürecinde etkili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmemesi, uygulama esnasında denetimden ziyade etkili rehberliğin yapılamaması, programlar ve gereklerinin yeterince anlatılamaması öğretmenlerin programı içselleştirmesi noktasında sorunlara neden olduğu düşünülmektedir.

(Madde 10) Öğretmenler program ve uygulamaya karşı isteksiz ve önyargılıdır: Öğretmenlerin programa ve uygulamaya karşı isteksiz ve önyargılı olması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 5.6 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 28.3 ile “katılmıyorum”, % 35.7 ile “kısmen katılıyorum”, % 20.6 ile “katılıyorum” ve % 9.7 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin; öğretmenlerin programa ve uygulamaya karşı isteksiz ve önyargılı olmasına ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır.. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,00$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, öğretmenlerin program ve uygulamaya karşı kısmen isteksiz ve önyargılı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamen programa ilişkin isteksiz ve önyargılı olmamasına karşın hizmet içi eğitimlerde gerek yeteri kadar deneyim sahibi olmayan kişilere görev verilmesi, gerekse eğitimin kısa süreli olması sebebiyle öğretmenlerde programa karşı motivasyon sağlanamamasının isteksizlik ve önyargı geliştirdiği söylenebilir. Programın tanıtımındaki iletişim ve organizasyon bozuklukları, taraflar arasındaki işbirliğinin sağlanamaması, akademik çevrelerle bürokratik çevrelerin programın tanıtımı noktasında eşgüdümle çalışamaması vb. çeşitli sebeplerin öğretmenin kafasında programla ilgili pek çok sorunun oluşmasına neden olduğu, bunun da önyargı ve isteksizlik oluşturduğu düşünülmektedir. Ayrıca kalabalık sınıflar, eksik alt yapı ve donanım gibi problemlerin program öncesi çözümlenmemiş olmasının da öğretmenlerde program ve uygulamaya karşı isteksizlik ve önyargı oluşturabilir.

(Madde 11) Öğretmenlerde alışılmış uygulamaları devam ettirme isteği mevcuttur: Öğretmenlerin alışılmış uygulamaları devam ettirme isteği konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 3.9 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 17.9 ile “katılmıyorum”, % 33.1 ile “kısmen katılıyorum”, % 30.9 ile “katılıyorum” ve % 14.2 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin; Öğretmenlerin alışılmış uygulamaları devam ettirme isteği konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve

“**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,33$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Katılımcılar bu maddeye ilişkin olarak belirtilen sorunla kısmen karşılaştığı görüşündedirler. Toplumlarda yeniliklerin, değişimin en zor kabul edildiği kurumlar eğitim kurumlarıdır. Çünkü her yenilik bilinmeyenleri de beraberinde getirir. Öğretmenlerde kısmen de olsa alışılmış uygulamaları devam ettirme isteğinin, bu bilinmeyenleri çözmek ve öğrenmek için her zaman daha fazla gayret ve fedakârlık gerektirmesine dayandığı söylenebilir. Oysaki bilinen alışılmış uygulamalar farklı bir çaba göstermeyi gerektirmez. Bilinmeyene karşı duyulan korku ve kaygının eski uygulamaları devam ettirme isteğine neden olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde öğretmenlerin, programlarla ilgili akademik başarıları ile değil, kademeler arası geçişlerde bir üst kuruma kazandırdığı öğrenci sayısı ile değerlendirildiği bir gerçektir. Öğretmenlerinde bu değerlendirmeden kaynaklanan kaygılara bağlı olarak, çok net çıkaran öğrenci yetiştirme adına ezbere dayalı ve sadece sınav başarısına adapte olarak eski uygulamaları devam ettirdiği düşünülmektedir. Ayrıca okuldaki alt yapı eksikliğinin de öğretmenleri alışılmış uygulamalara ittiği söylenebilir.

(Madde 12) Programın genel felsefesi öğretmenler tarafından anlaşılammıştır: Programın genel felsefesinin öğretmenler tarafından anlaşılammaması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 3.1 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 24.2 ile “katılmıyorum”, % 34.5 ile “kısmen katılıyorum”, % 26.8 ile “katılıyorum” ve % 11.4 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin; programın genel felsefesinin öğretmenler tarafından anlaşılammaması konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,19$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, programın genel felsefesinin öğretmenler tarafından kısmen anlaşıldığı noktasında görüş belirtmektedirler. Kuşkusuz tüm plan ya da program değişiklikleri, eğer onlar anlamlı ve bilinçli eylemlerle desteklenir, hayata geçirilirse dönüşüm yaratabilir. Bu nedenle öncelikle uygulayıcılarının değişimin hedefleri ve süreçleri konusunda bilgilendirilmesi ve

onların tam desteğinin sağlanması gerekir (Akkoyunlu ve Erdem, 2005: 3). Programın temel felsefesinin kısmen de olsa öğretmenler tarafından anlaşılammış olması uygulayıcıların programlar ve özellikleri ile ilgili olarak yeterince bilgilendirilmemiş olmasına bağlanabilir. Ayrıca öğretmenlerde programın genel felsefesini öğrenme ve anlamada bireysel merak ve çaba eksikliğinin olduğu da düşünülmektedir.

(Madde 13) Öğretmen kılavuzlarında belirtilen açıklamalar okunmamaktadır: Öğretmen kılavuzlarında belirtilen açıklamaların okunmaması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 7.0 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 27.3 ile “katılmıyorum”, % 32.3 ile “kısmen katılıyorum”, % 24.2 ile “katılıyorum” ve % 9.2 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin; öğretmen kılavuzlarında belirtilen açıklamaların okunmaması konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,01$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Katılımcılar bu maddeye ilişkin olarak belirtilen sorunla kısmen karşılaştığı görüşündedirler. Programların uygulanması noktasında uygulayıcılara yol gösterme önemli bir durumdur. Öğretmen kılavuzları tamamen yeterli olmamakla beraber program ve temel felsefesi ile ilgili pek çok bilgiyi içermektedir. Kılavuzların okunmaması, programın felsefesinin anlaşılmasında ve uygulanmasında önemli eksikliklerin doğmasına neden olabilir. Bu noktada görülen sorunların, öğretmenlerdeki okuma alışkanlığının yetersizliğinden ve bireysel çaba eksikliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

(Madde 14) Öğretmenler formasyon bilgilerini yenilememektedir: Öğretmenlerin formasyon bilgilerini yenilememesi konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 3.4 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 12.1 ile “katılmıyorum”, % 31.2 ile “kısmen katılıyorum”, % 40.3 ile “katılıyorum” ve % 13.0 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin; Öğretmenlerin formasyon bilgilerini yenilememesi konusuna ilişkin görüşleri; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,47$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, Öğretmenlerin formasyon bilgilerini yenilemedikleri noktasında görüş belirtmektedirler. Enformasyon toplumunun gerektirdiği teknolojilerin arttığı günümüzde bu teknolojiler okulda öğrenme-öğretme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Son yüzyılda meydana gelen bilimsel ve teknolojik değişim ve yenilikler teknolojiyi kullanacak her yönden donanımlı öğretmenlerin mevcudiyetini gerekli kılmaktadır. Bilgi çağında enformasyon toplumunun aktif bir üyesi olarak öğretmenlerin kendini her yönden geliştirerek, özellikle mesleki bilgilerini yeniden sorgulamalarını zorunlu kıldığı düşünülmektedir. Bu sonuçta, kişisel gayret ve çaba eksikliğinin yanında üst düzey yönetimin öğretmenlerin gelişimi konusunda destekleyici organizasyonlar düzenlememesinin de etkili olduğu söylenebilir.

(Madde 15) Öğretmenler, programın öngördüğü öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uygulama gücünü çekmektedir: Öğretmenlerin programın öngördüğü öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uygulamada güçlük çektiği konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 1.5 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 11.6 ile “katılmıyorum”, % 38.1 ile “kısmen katılıyorum”, % 36.7 ile “katılıyorum” ve % 12.1 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin; öğretmenlerin programın öngördüğü öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uygulama gücünü çekmesi konusuna ilişkin görüşleri; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,46$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, öğretmenlerin programın öngördüğü öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uygulamada güçlük çektiğini belirtmektedirler. Yaşam boyu öğrenen, edindiği bilgi ve beceriyi yaşama geçiren bireylerin yetiştirilmesinde öğretim yöntem ve teknikleri de büyük önem taşımaktadır. Çağın gerektirdiği donanımlara uygun hedefler belirlenmiş olsa bile bu hedefleri tamamen geleneksel yöntemlerle gerçekleştirmek mümkün değildir. Öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin düşünmelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen yöntem ve teknikler işe koşulmalıdır (MEB,20005c:101). Öğrencilerin programda belirlenen kazanımları edinebilmesi için kullanılacak öğretim stratejileri ve öğrenme deneyimleri yapılandırıcı öğrenme teorisiyle yönlendirilmeli, öğrenme ortamları ve öğretim

stratejileri de yapılandırıcı, aktif bir öğrenme süreci görüşünü yansıtmalıdır (MEB,2005a:16). Yenilenen programlarla her dersin kendi yapısına özgü çeşitli öğretim yöntem ve yaklaşımları da getirilmiştir. Öğrencilerin belirlenen kazanımları edinmesi için öğrenciyi aktif kılan, öğrenci merkezli ve yapılandırıcı öğrenmeyi esas alan stratejilerin hangisinin kullanılacağı konusunda öğretmene esneklik sunulmuştur. Ancak bu maddenin bulgularından çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin bu yöntem ve yaklaşımları uygulamada güçlük çektikleri görülmektedir. Bu da etkili olmayan hizmet içi eğitimlere, programın yetersiz tanıtımına bağlanabilir.

4.1.1.3. Kazanım ve İçerik Kaynaklı Sorunlar

İlköğretim okulları öğretmen ve yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin kazanım ve içerik kaynaklı sorunlara ilişkin, verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3 incelendiğinde; kazanım ve içerik kaynaklı sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 6.92 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 38.45 ile “katılmıyorum”, % 29.70 ile “kısmen katılıyorum”, % 17.83 ile “katılıyorum” ve % 7.09 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin kazanım ve içerik kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Toplam dağılımın aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}=2.79$) “**kısmen katılıyorum**” kategorisinde yer almıştır. Katılımcılar, araştırmanın programın uygulanmasında “kazanım ve içerik kaynaklı sorunlar” boyutuna verdikleri cevaplarda mevcut uygulanan programda kazanım ve içerikten kaynaklanan sorunlarla kısmen karşılaşıldığını düşünmektedirler.

Ölçek maddelerinin Tablo 4.3.’ün incelenmesi sonucu, programın uygulanmasında kazanım ve içerik kaynaklı sorunlara ilişkin;

(Madde 16) Kazanımlar, öğrenci gelişim düzeyine uygun değildir: Kazanımların öğrenci gelişim düzeyine uygun olmaması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 5.3 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 43.9 ile “katılmıyorum”, % 30.5 ile “kısmen katılıyorum”, % 14.8 ile “katılıyorum” ve % 5.5 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4.3. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Kazanım ve İçerik Kaynaklı Sorunlar

MADELER	SEÇENEKLERİN DAĞILIMI														Toplam			
	KAZANIM ve İÇERİK KAYNAKLI SORUNLAR																	
	Kesinlikle Katılmıyor		Katılmıyor		Kısmen Katılıyor		Katılıyor		Tamamen Katılıyor		f	%	\bar{X}	SS				
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%								
16. Kazanımlar, öğrenci gelişim düzeyine uygun değildir.	31	5.3	257	43.9	179	30.5	87	14.8	32	5.5	586	100	2.71	0.96				
17. Kazanımlar birbirleri ile tutarlı değildir. (dersler ve sınıflar arası)	34	5.8	255	43.5	167	28.5	90	15.4	40	6.8	586	100	2.73	1.01				
18. İçerik günlük hayatla örtüşmemektedir.	62	10.6	263	44.9	146	24.9	84	14.3	31	5.3	586	100	2.58	1.02				
19. İçerik, kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte değildir.	36	6.1	214	36.5	198	33.8	103	17.6	35	6.0	586	100	2.80	0.99				
20. İçerik, programın öngördüğü ortak becerileri (Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb.) kazandırabilecek özellikte değildir.	36	6.1	244	41.6	168	28.7	106	18.1	32	5.5	586	100	2.75	1.00				
21. Öğretmen kılavuzları, öğrenci ders ve çalışma kitapları programın içeriğine uygun olarak hazırlanmamıştır.	56	9.6	263	44.9	142	24.2	95	16.2	30	5.1	586	100	2.62	1.02				
22. İçerik, ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlenmemiştir.	30	5.1	215	36.7	224	38.2	81	13.8	36	6.1	586	100	2.79	0.95				
23. İçerikte yer alan konular (somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru...) kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlenmemiştir.	36	6.1	259	44.2	178	30.4	90	15.4	23	3.9	586	100	2.66	0.94				
24. Öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirerek etkinlikler bulunmamaktadır.	60	10.2	262	44.7	138	23.5	100	17.1	26	4.4	586	100	2.60	1.02				
25. Farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yeteri kadar yer verilmemiştir.	37	6.3	150	25.6	180	30.7	144	24.6	75	12.8	586	100	3.11	1.11				
26. İçerik öngörülen sürede gerçekleştirilememektedir.	29	4.9	96	16.4	195	33.3	169	28.8	97	16.6	586	100	3.35	1.08				
TOPLAM	447	6.92	2478	38.45	1915	29.70	1149	17.83	457	7.09	6446	100	2.79	1.01				

Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin kazanımların öğrenci gelişim düzeyine uygun olmamasına ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 2.71$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretim sırasında öğrencinin davranışı bizzat yapması gerekir (Senemoğlu, 2005: 390). Öğrencinin istenen davranışları gösterebilmesi için programın öngördüğü kazanımların öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanması gerekir. Bu sebeple programların geliştirilme sürecinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinin dikkate alınması gerekir. Bulgulara göre kazanımların öğrenci gelişim düzeyine uygun olmaması konusunda katılımcıların kısmen de olsa bu konuda sorunların olduğuna işaret ettikleri düşünülmektedir.

(Madde 17) Kazanımlar birbirleri ile tutarlı değildir. (dersler ve sınıflar arası): Kazanımların dersler ve sınıflar arasında birbiriyle tutarlı olmaması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 5.8 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 43.5 ile “katılmıyorum”, % 28.5 ile “kısmen katılıyorum”, % 15.4 ile “katılıyorum” ve % 6.8 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin kazanımların dersler ve sınıflar arasında birbiriyle tutarlı olmaması konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 2.73$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgular, tarafların kazanımların birbiriyle tutarlı olması konusunda çokta olumsuz görüşte olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, yine de uygulamada kazanımların öğrencilere kazandırılması noktasında sıkıntı yaşandığı söylenebilir. Eğitim programlarının kazanımlarının birbiriyle tutarlı olması oldukça önem taşımaktadır. Aksi takdirde programın verimliliği ve başarısından söz etmek mümkün olmayacaktır.

(Madde 18) İçerik günlük hayatla örtüşmemektedir: İçeriğin günlük hayatla örtüşmemesi konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 10.6 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 44.9 ile “katılmıyorum”, % 24.9 ile “kısmen katılıyorum”, % 14.3 ile “katılıyorum” ve % 5.3 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin içeriğin günlük hayatla örtüşmemesi konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel

ortalamanın ise ($\bar{X} = 2.58$) “ **katılmıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların içeriğin öğrenci yaşantılarına uygun olduğu, gerçek yaşamla örtüştüğü noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Akça (2007) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve müfettişler “konularla ilgili etkinlik ve değerlendirmeler günlük hayatla ilişkilendirilmiştir” maddesine % 88.2 oranında olumlu görüş belirtmişlerdir.

Araştırmada içeriğin günlük hayatla örtüşmediği noktasındaki sorunlarla karşılaşılması, uzun bir sürecin ardından yenilenen programların geliştirme sürecinde içerik oluşturulurken öğrencinin yaşadığı ortam ve şartların göz önüne alındığı şeklinde yorumlanabilir. İçeriğin günlük hayatla örtüşmesi programın verimliliği ve öğrenmenin kalıcılığı açısından önemlidir. Ayrıca içeriğin günlük hayatla örtüşmesi öğrencilerin gelecekte gerçek hayatta karşılaşacakları sorunlara karşı farklı çözümler üretmesinde kolaylıklar sağlayacağı söylenebilir.

(Madde 19) İçerik, kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte değildir: İçeriğin kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte olmaması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 6.1 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 36.5 ile “katılmıyorum”, % 33.8 ile “kısmen katılıyorum”, % 17.6 ile “katılıyorum” ve % 6.0 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin içeriğin kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte olmaması konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 2.80$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu soruya kısmen cevabını veren tarafların programların yeni uygulamaya başlaması dolayısıyla kazanımların sonuçlarının geniş bir zaman diliminde davranışlara dönüşeceği düşüncesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

(Madde 20) İçerik, programın öngördüğü ortak becerileri (Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb.) kazandırabilecek özellikte değildir: İçeriğin programın öngördüğü ortak becerileri kazandırabilecek özellikte olmaması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 6.1 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 41.6 ile “katılmıyorum”, % 28.7 ile “kısmen katılıyorum”, % 18.1 ile “katılıyorum” ve % 5.5 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin içeriğin programın öngördüğü ortak becerileri kazandırabilecek özellikte olmaması konusuna ilişkin

görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 2.75$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, içeriğin programın öngördüğü sekiz ortak beceriyi kısmen kazandırabilecek özellikte olduğu noktasında görüş belirtmektedirler. Bunda ortak beceriler konusunda bilgilendirilmeden kaynaklanan eksikliklerin olduğu söylenebilir.

(Madde 21) Öğretmen kılavuzları, öğrenci ders ve çalışma kitapları programın içeriğine uygun olarak hazırlanmamıştır: Öğretmen kılavuzları, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının programın içeriğine uygun olarak hazırlanmaması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 9.6 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 44.9 ile “katılmıyorum”, % 24.2 ile “kısmen katılıyorum”, % 16.2 ile “katılıyorum” ve % 5.1 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin: öğretmen kılavuzları, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının programın içeriğine uygun olarak hazırlanmaması konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 2.62$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların öğretmen kılavuzları, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının programın içeriğine kısmen uygun olarak hazırlandığı noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durumun kitapları hazırlayan yayınevlerinin kitapları programın içeriğini gerçekleştirebilecek nitelikte oluşturup oluşturamadıkları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

(Madde 22) İçerik, ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlenmemiştir: İçeriğin ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlenmemesi konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 5.1 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 36.7 ile “katılmıyorum”, % 38.2 ile “kısmen katılıyorum”, % 13.8 ile “katılıyorum” ve % 6.1 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin, içeriğin ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlenmemesi konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 2.79$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların içeriğin ara disiplin kazanımlarını kısmen gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlendiği noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Programlarda ara disiplinlerin (Afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiik eğitim) üzerinde titizlikle durulması ve ara disiplinlerle ilgili verilen kazanımların derslerin kazanımları ile ilişkilendirilmesi istenmektedir. İçeriğin ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olması önemlidir. Ancak bu dersler ile ara disiplin kazanımları arasındaki ilişkilendirmenin bilgi yetersizliğinden dolayı uygulamada eksikliklerin olduğu düşünülmektedir.

(Madde 23) İçerikte yer alan konular (somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru...) kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlenmemiştir:

İçerikte yer alan konuların kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlenmemesi konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 6.1 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 44.2 ile “katılmıyorum”, % 30.4 ile “kısmen katılıyorum”, % 15.4 ile “katılıyorum” ve % 3.9 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin; içerikte yer alan konuların kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlenmemesi konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 2.66$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların içerikte yer alan konuların kendi içinde kısmen tutarlı olacak biçimde düzenlendiği noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrenilecek içeriğin bilinenden bilinmeyene, soyut bilgiye doğru mantıksal bir aşamalı, öğrenmeye elverişli bir sıra izlemesi, öğrencinin önemli bilgilerden önemsizi ayırt etmesini sağlayacak ve anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde örgütlenmesi öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı faktörlerdendir (Senemoğlu, 2005: 397). Araştırma bulgularına göre içerikte yer alan konuların somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlendiği bu konuda kısmen sorunlarla karşılaşıldığı söylenebilir.

(Madde 24) Öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirecek etkinlikler bulunmamaktadır: Programın içeriğinde öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirecek etkinliklerin bulunmaması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 10.2 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 44.7 ile

“katılmıyorum”, % 23.5 ile “kısmen katılıyorum”, % 17.1 ile “katılıyorum” ve % 4.4 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin; programın içeriğinde öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirilecek etkinliklerin bulunmaması konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 2.60$) “**katılmıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların içerikte öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirilecek etkinliklerin bulunduğu noktada görüş bildirdikleri görülmektedir. Akça (2007) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirici etkinlikler bulunmaktadır” maddesine % 76.7 oranında olumlu görüş belirttikleri görülmektedir.

Kitaplarda öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirilecek yeter sayıda örnek ve etkinliğe yer verilmesi öğrenmenin kalıcılığı ve pekiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin kimi zaman bireysel kimi zaman da grupla çalışmaya özendirilmesi; onların özgüven, sosyalleşme, işbirliği, birlikte başarıma, başarıyı paylaşma gibi becerilerini geliştirmesi bakımından da önemlidir. Katılımcılar bu maddeye verdikleri cevaplarda programın içeriğinde öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirilecek yeteri derecede etkinliğin bulunduğunu belirtmişlerdir.

(Madde 25) Farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yeteri kadar yer verilmemiştir: Programın içeriğinde farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yeteri kadar yer verilmediği konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 6.3 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 25.6 ile “katılmıyorum”, % 30.7 ile “kısmen katılıyorum”, % 24.6 ile “katılıyorum” ve % 12.8 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin; programın içeriğinde farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yeteri kadar yer verilmediği konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 3.11$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere kısmen yer verildiği görüşündedirler.

Öğrenciler farklı zekâ alanlarına sahiptir. İçerik düzenlenirken bu durum dikkate alınmalıdır. Her öğrenci sınıfa farklı birikim ve bireysel özellikleri ile

gelmektedir. Sadece belirli yöntem-teknik ve araçların kullanılması, etkinliklerin yaptırılması sınıfın belli bir kısmına hitap edecektir. Bu da derslerin bir kısım öğrenciler için sıkıcı geçmesine neden olacaktır. Oysa uygulama sürecinde yöntem ve etkinliklerin zenginleştirilmesiyle sınıfta farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin tümüne hitap etme şansı yakalanacak, öğrenme daha zevkli ve kalıcı olacaktır. Bunun da öğrencide dersler ve okula karşı olumlu tutum geliştirmesine neden olacağı söylenebilir. Nitekim programların “her öğrenci öğrenebilir” ilkesi çerçevesinde hazırlandığı görülmektedir. Bu madde sonucunda çoklu zekâ kuramı ile ilgili bilgi eksikliğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

(Madde 26) İçerik öngörülen sürede gerçekleştirilememektedir: İçeriğin öngörülen sürede gerçekleştirilememesi konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 4.9 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 16.4 ile “katılmıyorum”, % 33.3 ile “kısmen katılıyorum”, % 28.8 ile “katılıyorum” ve % 16.6 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin; içeriğin öngörülen sürede gerçekleştirilememesi konusuna ilişkin görüşleri; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 3.35$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Yeni programla birlikte farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere yönelik çeşitli etkinlikler ile değerlendirmede alternatif pek çok ölçme-değerlendirme aracı uygulamaya konmuştur. Bunların her öğrenci için ayrı ayrı uygulanması öngörülen sürenin kullanımında sorunlara neden olabilir. Özellikle kalabalık sınıf mevcutlarında içeriğin öngörülen sürede gerçekleştirilemediği düşünülmektedir. Katılımcılar bu konuya kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, programın etkinlik seçiminde öğretmenlere esneklik tanınmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.1.4. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Kaynaklı Sorunlar

İlköğretim okulları öğretmen ve yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlara ilişkin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Kaynaklı Sorunlar

MADELER	SEÇENEKLERİN DAĞILIMI													
	ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ ve DEĞERLENDİRME KAYNAKLI SORUNLAR													
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	SS
27.Kalabalık sınıflarda etkinlikler amacına uygun olarak gerçekleştirilememektedir.	13	2.2	38	6.5	101	17.2	202	34.5	232	39.6	586	100	4.02	1.01
28.Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlaması uygulamayı güçleştirmektedir.	6	1.0	55	9.4	149	25.4	204	34.8	172	29.4	586	100	3.82	0.99
29.Bazı etkinlikler araç-gereç yetersizliğinden gerçekleştirilememektedir.	16	2.7	52	8.9	120	20.5	201	34.3	197	33.6	586	100	3.87	1.06
30.Var olan araç-gereçler amacına uygun kullanılmamaktadır.	17	2.9	106	18.1	209	35.7	163	27.8	91	15.5	586	100	3.34	1.03
31.Etkinlikler öğrenci ve öğretmene kırtasiye yükü getirmektedir.	27	4.6	59	10.1	132	22.5	150	25.6	218	37.2	586	100	3.80	1.17
32.Bazı materyaller tüm öğrenciler tarafından getirilememektedir.	15	2.6	37	6.3	114	19.5	208	35.5	212	36.2	586	100	3.96	1.01
33.Uygulama ile ilgili veliye ve öğrenciye yeterli dönüt verilememektedir.	15	2.6	62	10.6	194	33.1	205	35.0	110	18.8	586	100	3.56	0.99
34.Ders ve çalışma kitapları taşıma güçlüğü getirmektedir.	21	3.6	37	6.3	90	15.4	171	29.2	267	45.6	586	100	4.06	1.08
35.Sınıf içinde uygulanması gereken formlar fazladır.	19	3.2	35	6.0	77	13.1	178	30.4	277	47.3	586	100	4.12	1.05
36.Formların uygulanması fazla zaman almaktadır.	13	2.2	35	6.0	75	12.8	175	29.9	288	49.1	586	100	4.17	1.01
37.Formların çoğaltılmasında maliyet sorunları yaşanmaktadır.	19	3.2	36	6.1	67	11.4	156	26.6	308	52.6	586	100	4.19	1.06
38.Proje ödevleri çoğunlukla veliler tarafından yapılmaktadır.	14	2.4	21	3.6	74	12.6	195	33.3	282	48.1	586	100	4.21	0.96
39.Ölçme -değerlendirme teknikleri konusunda bilgi yetersizdir.	22	3.8	43	7.3	154	26.3	205	35.0	162	27.6	586	100	3.75	1.05
TOPLAM	217	2.85	616	8.09	1556	20.42	2413	31.68	2816	36.97	7618	100	3.91	1.04

Tablo 4.4 incelendiğinde; programın öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 2.85 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 8.09 ile “katılmıyorum”, % 20.42 ile “kısmen katılıyorum”, % 31.68 ile “katılıyorum” ve % 36.97 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri; **“tamamen katılıyorum”**, **“katılıyorum”** ve **“kısmen katılıyorum”** seçeneklerinde yoğunlaşmıştır.

Toplam dağılımın aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}=3.91$) **“ katılıyorum”** kategorisinde yer almıştır. Katılımcılar, araştırmanın programın uygulanmasında “öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlar” boyutuna verdikleri cevaplarda mevcut uygulanan programda süreç ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlarla karşılaştığını düşünmektedirler.

Ölçek maddelerinin Tablo 4.4’ün incelenmesi sonucu, programın uygulanmasında öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlara ilişkin;

(Madde 27) Kalabalık sınıflarda etkinlikler amacına uygun olarak gerçekleştirilememektedir: Kalabalık sınıflarda etkinliklerin amacına uygun olarak gerçekleştirilememesi konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 2.2 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 6.5 ile “katılmıyorum”, % 17.2 ile “kısmen katılıyorum”, % 34.5 ile “katılıyorum” ve % 39.6 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin kalabalık sınıflarda etkinliklerin amacına uygun olarak gerçekleştirilememesi konusuna ilişkin görüşleri; **“tamamen katılıyorum”**, **“katılıyorum”** ve **“kısmen katılıyorum”** seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}= 4.02$) **“katılıyorum”** aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, kalabalık sınıflarda etkinliklerin amacına uygun olarak gerçekleştirilemediği noktasındaki sorunlarla karşılaştığı görüşündedirler. Maalesef ülkemizde çoğu okulda çeşitli sebeplere bağlı olarak sınıf mevcutları istenen ideal seviyeye düşürülemediği. Kalabalık sınıflar, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme, programın gerektirdiği etkinlikleri amacı uygun olarak yaptırma ve değerlendirme ölçütlerini uygulama noktasında sorun teşkil etmektedir.

Kalabalık sınıf mevcutlarının ideal seviyeye indirilememesinin ülke gerçekleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

(Madde 28) Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlaması uygulamayı güçleştirmektedir: Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlamasının uygulamayı güçleştirdiği konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 1.0 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 9.4 ile “katılmıyorum”, % 25.4 ile “kısmen katılıyorum”, % 34.8 ile “katılıyorum” ve % 29.4 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlamasının uygulamayı güçleştirdiği konusuna ilişkin görüşleri; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 3.82$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlamasının uygulamayı güçleştirdiği noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Akça (2007) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlaması nedeniyle sorun yaşanmaktadır” maddesine % 83 oranında katıldıkları belirtilmiştir.

Farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilere yönelik uygun etkinliklerin seçilip düzenlenememesinin uygulamayı güçleştirdiği düşünülmektedir. Farklı zekâ alanlarına yönelik öğrencilere yaptırılan aynı tür etkinlikler bazı öğrenciler tarafından daha erken tamamlamaktadır. Geri kalan sürede bu öğrencilere uygun etkinlikler düzenlenmediğinde öğrencilerde bıkkınlık oluşabilir. Etkinliklerin farklı zamanlarda tamamlanması, her öğrenciye hitabeden çeşitli etkinliklerin düzenlenmesini zorunlu kılabilir. Bu konudaki sorunların çoklu zekâ uygulamaları ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

(Madde 29) Bazı etkinlikler araç-gereç yetersizliğinden gerçekleştirilememektedir: Bazı etkinliklerin araç-gereç yetersizliğinden gerçekleştirilememesi konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 2.7 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 8.9 ile “katılmıyorum”, % 20.5 ile “kısmen katılıyorum”, % 34.3 ile “katılıyorum” ve % 33.6 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin bazı etkinliklerin araç-gereç yetersizliğinden gerçekleştirilememesi konusuna ilişkin

görüşleri; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 3.87$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların bazı etkinliklerin araç-gereç yetersizliğinden gerçekleştirilemediği noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Akça (2007) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “Bazı araç gereçlerin yetersizliği konuların istenildiği şekilde işlenmesini zorlaştırmaktadır” maddesine % 80.8 oranında katıldıkları görülmektedir.

Derslerin öğretiminde görsel, işitsel, basılı materyallere yer verilmesi öğrenmenin kalıcılığı ve kalitesi bakımından önemlidir. Derslerin araç-gereç zenginliği içinde işlenmesi dersleri teori olmaktan çıkarır, sıkıcılık ve tekdüzelikten kurtarır, öğrenmeyi eğlenceli hale getirebilir. Buna rağmen programın uygulanmaya başladığı ilk günlerde programın öngördüğü materyallerin okullara en kısa zamanda ulaştırılacağı belirtildiği halde bazı merkez okullara bile hala ulaştırılmamış olmasının bu maddedeki bulguları etkilediği düşünülmektedir.

(Madde 30) Var olan araç-gereçler amacına uygun kullanılmamaktadır:

Var olan araç-gereçlerin amacına uygun kullanılmaması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 2.9 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 18.1 ile “katılmıyorum”, % 35.7 ile “kısmen katılıyorum”, % 27.8 ile “katılıyorum” ve % 15.5 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin var olan araç-gereçlerin amacına uygun kullanılmaması konusuna ilişkin görüşleri; “**katılıyorum**”, “**kısmen katılıyorum**” ve “**katılmıyorum**”, seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 3.34$) “**kısmen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların var olan araç-gereçlerin kısmen amacına uygun kullanıldığı noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Var olan araç-gereçlerin amacına uygun kullanılmaması, öğretmenlerde araç-gereçleri kullanma noktasında bilgi eksikliği olduğunu veya araç-gereç kullanma alışkanlıklarının yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca mevcut araç-gerecin öğrenme-öğretme süreci içinde zarar görmesi, deforme olması gibi kaygılar ile okul yöneticilerinin materyallerin kullanımı konusunda öğretmeni desteklememesinin araç-gereçlerin aktif olarak kullanımını engellediği söylenebilir. Eğitim sadece bilgi

aktarımını değil, bunun yanında mevcut teknolojileri de etkin olarak kullanmayı gerektirmektedir.

(Madde 31) Etkinlikler öğrenci ve öğretmene kırtasiye yükü getirmektedir: Programda yer alan etkinliklerin öğrenci ve öğretmene kırtasiye yükü getirmesi konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 4.6 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 10.1 ile “katılmıyorum”, % 22.5 ile “kısmen katılıyorum”, % 25.6 ile “katılıyorum” ve % 37.2 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin etkinliklerin öğrenci ve öğretmene kırtasiye yükü getirmesi konusuna ilişkin görüşleri; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 3.80$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, etkinliklerin öğrenci ve öğretmene kırtasiye yükü getirdiği görüşündedirler. Gerek etkinlik yapraklarının gerekse değerlendirme formlarının gereğinden fazla kırtasiye yükü getirdiği düşünülmektedir. Bu konuda okul yönetiminin uygulamayı kolaylaştırıcı etkisinin yadsınamayacağı söylenebilir.

(Madde 32) Bazı materyaller tüm öğrenciler tarafından getirilememektedir: Programın öngördüğü bazı materyallerin tüm öğrenciler tarafından getirilememesi konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 2.6 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 6.3 ile “katılmıyorum”, % 19.5 ile “kısmen katılıyorum”, % 35.5 ile “katılıyorum” ve % 36.2 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin bazı materyallerin tüm öğrenciler tarafından getirilememesi konusuna ilişkin görüşleri; ; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**” “**katılıyorum**”, seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 3.96$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar bazı materyallerin tüm öğrenciler tarafından getirilemediği görüşündedirler. Materyaller ile zenginleştirilen bir öğrenme sürecinin daha kalıcı olduğu şüphesizdir. Özellikle kırsal kesimdeki öğrencilerin programın öngördüğü bazı materyalleri getiremediği, bunda uygulamayı güçleştirdiği söylenebilir. Bu noktada öğretmenin materyal geliştirmedeki yaratıcı düşüncesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

(Madde 33) Uygulama ile ilgili veliye ve öğrenciye yeterli dönüt verilememektedir: Uygulama ile ilgili veliye ve öğrenciye yeterli dönüt verilememesi konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 2.6 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 10.6 ile “katılmıyorum”, % 33.1 ile “kısmen katılıyorum”, % 35.0 ile “katılıyorum” ve % 18.8 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin uygulama ile ilgili veliye ve öğrenciye yeterli dönüt verilememesi konusuna ilişkin görüşleri; ; **“tamamen katılıyorum”**, **“katılıyorum”** ve **“kısmen katılıyorum”** seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 3.56$) **“katılıyorum”** aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, uygulama ile ilgili veliye ve öğrenciye yeterli dönüt verilemediği görüşündedirler.

Yenilenen programın bir özelliği de velinin sürece aktif katılımının sağlanmasıdır. Velinin sürece katılımının okula karşı geliştirilen olumsuz tutumları ve programa karşı geliştirilen önyargıları kaldırması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Uygulama ile ilgili olarak veliye yeterli dönüt verilmesinin programın amaçlarının gerçekleştirilmesi, öğretmen-öğrenci-veli iletişiminin artırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca uygulamadan öğrencinin de haberdar edilmesi kendini daha objektif değerlendirmesine ve okula karşı olumlu tutum geliştirmesine neden olacaktır. Ancak katılımcılar yeni programlarla birlikte öğrenci ve velinin yeterince uygulamadan haberdar edilmedikleri, yeterli dönüt verilmediği noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu da öğretmene yüklenen rollerin yoğunluğu ve uygulama ile ilgili bilgi yetersizden kaynaklandığı söylenebilir.

(Madde 34) Ders ve çalışma kitapları taşıma gücünü getirmektedir: Ders ve çalışma kitaplarının taşıma gücünü getirmesi konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 3.6 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 6.3 ile “katılmıyorum”, % 15.4 ile “kısmen katılıyorum”, % 29.2 ile “katılıyorum” ve % 45.6 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin ders ve çalışma kitaplarının taşıma gücünü getirmesi konusuna ilişkin görüşleri; **“tamamen katılıyorum”**, **“katılıyorum”** ve **“kısmen katılıyorum”** seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 4.06$) **“katılıyorum”** aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, ders ve çalışma kitaplarının taşıma gücü getirdiği görüşündedirler. Yeni programlarla beraber her ders için öğrenci ders ve çalışma kitapları geliştirilmiş buda öğrencinin taşıdığı çantanın ağırlığını arttırmıştır. Bu durumun öğrencilerin sağlıklı gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Okul idarelerinin alacağı küçük tedbirlerle bu sorunun çözülebileceği söylenebilir. Ancak finansman sorunları yaşayan okulların bu konuda ne şekilde tedbir alacakları düşündürücüdür.

(Madde 35) Sınıf içinde uygulanması gereken formlar fazladır: Sınıf içinde uygulanması gereken formların fazlalığı konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 3.2 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 6.0 ile “katılmıyorum”, % 13.1 ile “kısmen katılıyorum”, % 30.4 ile “katılıyorum” ve % 47.3 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin sınıf içinde uygulanması gereken formların fazlalığı konusuna ilişkin görüşleri; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 4.12$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, sınıf içinde uygulanması gereken formların fazla olduğu görüşündedirler. Sınıf içinde uygulanması gereken formlar öğrenciyi çeşitli yönleri ile değerlendirme ve gelişimini izleme fırsatı verdiği gibi yapılan öğretimin ne derece etkili olduğu konusunda da öğretmene rehberlik eder. Ancak uygulanması gereken formların fazlalığının özellikle kalabalık sınıflarda uygulama gücü yarattığı düşünülmektedir. Ayrıca formların fazlalığının öğretmene ve okul idaresine kırtasiye yükü getirdiği söylenebilir. Formların fazlalığının süreç içinde öğretmende ve öğrencide bıkkınlık yaratacağı da düşünülmektedir.

(Madde 36) Formların uygulanması fazla zaman almaktadır: Formların uygulanmasının fazla zaman alması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 2.2 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 6.0 ile “katılmıyorum”, % 12.8 ile “kısmen katılıyorum”, % 29.9 ile “katılıyorum” ve % 49.1 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin formların uygulanmasının fazla zaman alması konusuna ilişkin görüşleri; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**” seçeneklerinde

yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 4.17$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların formların uygulanmasının fazla zaman aldığı noktasında görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin çeşitli açılardan değerlendirilmesi hiç şüphesiz eğitim adına önemli bir adımdır. Ancak değerlendirme ölçütleri üzerindeki bilgi yetersizliği, kalabalık sınıf mevcutları ve öğretmene yüklenen rollerin fazlalığı formları uygulamanın uzun süre almasına neden olduğu söylenebilir.

(Madde 37) Formların çoğaltılmasında maliyet sorunları yaşanmaktadır:

Formların çoğaltılmasında maliyet sorunlarının yaşanması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 3.2 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 6.1 ile “katılmıyorum”, % 11.4 ile “kısmen katılıyorum”, % 26.6 ile “katılıyorum” ve % 52.6 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin formların çoğaltılmasında maliyet sorunlarının yaşanması konusuna ilişkin görüşleri; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 4.19$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, formların çoğaltılmasında maliyet sorunlarının yaşandığı görüşündedirler. Formların çoğaltılmasının özellikle kalabalık sınıflarda öğretmene ve okul idaresine maliyet yükü getirdiği düşünülmektedir.

(Madde 38) Proje ödevleri çoğunlukla veliler tarafından yapılmaktadır:

Proje ödevlerinin çoğunlukla veliler tarafından yapılması konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 2.4 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 3.6 ile “katılmıyorum”, % 12.6 ile “kısmen katılıyorum”, % 33.3 ile “katılıyorum” ve % 48.1 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin proje ödevlerinin çoğunlukla veliler tarafından yapılması konusuna ilişkin görüşleri; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**” seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 4.21$) “**tamamen katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Katılımcılar bu maddeye ilişkin olarak proje ödevlerinin çoğunlukla veliler tarafından yapıldığını düşünmektedirler. Program sürece veli katılımını desteklemekte ve teşvik etmektedir. Ancak öğrencinin gelişim seviyesinin üzerinde

verilen proje ve performans etkinliklerinin çoğu zaman veliler tarafından yapıldığı söylenebilir. Bakanlık bu durumun önlenmesi için performans ödevlerinin adını performans görevi şeklinde değiştirerek sınıf ortamında öğretmen kontrolünde yapılması konusunda yeni bir düzenlemeye gitmiştir. Bu konuda görülen eksikliğin velilerin ödevlerin amacı konusunda yeterli derecede bilgilendirilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

(Madde 39) Ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda bilgi yetersizdir:

Ölçme -değerlendirme teknikleri konusunda bilgi yetersizliği konusunda müfettiş, yönetici ve öğretmenler görüşlerini % 3.8 ile “kesinlikle katılmıyorum”, % 7.3 ile “katılmıyorum”, % 26.3 ile “kısmen katılıyorum”, % 35.0 ile “katılıyorum” ve % 27.6 ile “tamamen katılıyorum” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda bilgi yetersizliği konusuna ilişkin görüşleri; “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**” ve “**kısmen katılıyorum**”, seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Genel ortalamanın ise ($\bar{X} = 3.75$) “**katılıyorum**” aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak katılımcılar, ölçme-değerlendirme teknikleri konusundaki bilgilerin yetersiz olduğu görüşündedirler. Ölçme-değerlendirme tekniklerinin uygulama ve değerlendirme noktasındaki bilgi yetersizliğinin programın tanıtım aşamasındaki eksiklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kısa süreli hizmet içi eğitimlerin bu konuda yetersiz kaldığı söylenebilir. Ayrıca mevcut programın öngördüğü değerlendirme tekniklerinin ayrı bir uzmanlık ve geniş bilgilendirme gerektirdiği düşünülmektedir. Değerlendirme tekniklerinin başarılı olması doğru anlaşılması ve doğru uygulanmasına bağlıdır.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında ikinci alt problemde yer alan; “Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında,

- a. yönetsel sorunlar
- b. öğretmen kaynaklı sorunlar
- c. kazanım ve içerik

ç. Öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme, boyutlarına göre farklılık var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır.

Alınan cevaplar tablolar halinde gösterilmiş, verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı yorumlanarak sunulmuştur.

4.2.1. İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettişlerin, Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplardaki Farklılıklar

Bu bölümde öğretmen, yönetici ve müfettişlerin; yönetsel kaynaklı, öğretmen kaynaklı, kazanım ve içerik kaynaklı, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlarla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik elde edilen veriler ve yorumlamaları aşağıda sırayla verilmiştir.

4.2.1.1. Yönetsel Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar

Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin yönetsel kaynaklı sorunlara ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilerek incelenmiştir.

(Madde 1) Programın hazırlık aşaması kısa bir zaman dilimine sığdırılmıştır:

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi ölçekteki birinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,88$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,55$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,36$) olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**programın hazırlık aşaması kısa bir zaman dilimine sığdırılmıştır**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2,583)}=10,416$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 4.5. 'den incelendiğinde; öğretmen-yönetici, öğretmen-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre bu madde de öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Bu durumda programın hazırlık aşamasının kısa bir zaman dilimine sığdırılmasından kaynaklanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarda daha çok karşılaştıkları düşünülmektedir.

Tablo 4.5. Yönetmelik Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar

	GÖREV													F	P	Fark
	Öğretmen			Yönetici			Müfettiş			N	\bar{X}	SS				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS							
Madde 1	323	3.88	1.07	189	3.55	1.00	74	3.36	1.05	10.416	.000	1-2, 1-3				
Madde 2	323	3.85	1.04	189	3.52	1.07	74	3.39	1.08	9.011	.000	1-2, 1-3				
Madde 3	323	3.79	.95	189	3.63	.99	74	3.35	1.01	6.506	.002	1-3				
Madde 4	323	3.89	.92	189	3.46	1.07	74	3.41	.95	14.903	.000	1-2, 1-3				
Madde 5	323	3.72	.92	189	3.41	1.00	74	3.52	1.06	6.529	.002	1-2				
Madde 6	323	3.80	.99	189	3.62	1.17	74	3.40	1.18	4.592	.010	1-3				
Madde 7	323	3.87	1.00	189	3.52	1.07	74	3.17	.99	16.834	.000	1-2, 1-3				
Madde 8	323	3.53	.95	189	3.08	1.01	74	3.17	.95	14.294	.000	1-2, 1-3				

(Madde 2) Programlar ve gerekleri yeterince anlatılamamıştır:

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi ölçeğindeki ikinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3.85$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3.52$); müfettişlerin ($\bar{X}=3.39$) olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“programlar ve gerekleri yeterince anlatılamamıştır”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=9.011$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmen-yönetici, öğretmen-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “programlar ve gerekleri yeterince anlatılamamıştır” maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Öğretmenlerin bu konuda sıkıntı çekmelerinde uygulama ile iç içe olmaları, program ve özellikleri ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlarla daha yakından ilişkili olmaları sebep gösterilebilir.

(Madde3) Programın tanıtımında eğitimin paydaşı olan örgütler (yazılı ve görsel basın, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, yerel yönetim vb.) işe koşulamamıştır:

Tablo 4.5.’de görüldüğü gibi ölçekteki üçüncü maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,79$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,63$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,35$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Programın tanıtımında eğitimin paydaşı olan örgütler (yazılı ve görsel basın, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, yerel yönetim vb.) işe koşulamamıştır”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=6,506$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde; öğretmen-müfettiş, müfettiş-öğretmen arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “Programın tanıtımında eğitimin paydaşı olan örgütler (yazılı ve görsel basın, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, yerel yönetim vb.) işe koşulamamıştır” maddesinde öğretmenlerle müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu öğretmenlerin müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Bu konuda öğretmenler tarafından yaşanan sıkıntının uygulama esnasında karşılaştıkları

sorunlardan kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim alanında yapılan değişim uygulamaları ve bu uygulamaların tanıtımında, ilgili tüm taraf ve paydaşların katılımının sağlanmasının, yeni uygulamanın etkililiğini artırmada önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak tanıtım ve devamındaki uygulama sürecinde eğitimin paydaşı olan tarafların işe koşulamamasının uygulamayı ve uygulama içindeki öğretmeni birçok yönden etkilediği (programla ilgili finansman temini, velilerin öğrenciyi ve sınıf içi uygulamaları desteklemeleri vb.) söylenebilir.

(Madde 4) Programın tanıtım ve uygulamasında, eğitim kurumlarında iletişim ve organizasyon bozukluğu ile karşılaşmıştır:

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi ölçekteki dördüncü maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,89$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,46$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,41$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Programın tanıtım ve uygulamasında, eğitim kurumlarında iletişim ve organizasyon bozukluğu ile karşılaşmıştır”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=14,903$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.5.'den incelendiğinde öğretmen-yönetici, öğretmen-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “Programın tanıtım ve uygulamasında, eğitim kurumlarında iletişim ve organizasyon bozukluğu ile karşılaşmıştır” maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Bu durum iletişim ve organizasyondan kaynaklanan sorunların uygulamaya olumsuz yansması olarak değerlendirilebilir.

(Madde 5) Programın gerektirdiği örgütsel değişim sağlanamamıştır:

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi ölçekteki beşinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,72$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,41$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,52$) olduğu görülmektedir. Tek Yönlü Varyans analizi sonuçlarında, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Programın gerektirdiği örgütsel değişim sağlanamamıştır”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=6,529$ $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde öğretmen ve yönetici arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre“Programın

gerektirdiği örgütsel değişim sağlanamamıştır” maddesinde öğretmenlerle yöneticilerin görüşleri arasında fark olduğu öğretmenlerin yöneticilere göre bu maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Örgütsel değişimin sağlanamamasından kaynaklanan sorunların en çok uygulamadaki öğretmenleri etkilediği düşünölmektedir. Eğitimde meydana gelen program değişiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilememesi, sınıf içi uygulamalarda olumsuzlukları beraberinde getirebilir. Bu durumun eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasını da engelleyeceği söylenebilir. Program değişimine paralel olarak gerçekleştirilecek örgütsel değişim, okullarda programların daha etkili uygulanmasını sağlayabilir.

(Madde 6) Programla ilgili finansman sorunlarının çözümünde kurumlar yetersiz kalmıştır:

Tablo 4.5.’de göröldüğu gibi ölçekteki altıncı maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,80$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,62$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,40$) olduğu görölmektedir. Tek Yönlü Varyans analizi sonuçlarında, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Programla ilgili finansman sorunlarının çözümünde kurumlar yetersiz kalmıştır”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görölmektedir [$F_{(2-583)}=4,592$ $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 4.5.’den incelendiğinde öğretmen-müfettiş, müfettiş-öğretmen arasında anlamlı fark görölmektedir. Buna göre “Programla ilgili finansman sorunlarının çözümünde kurumlar yetersiz kalmıştır” maddesinde öğretmenlerle müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu öğretmenlerin müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Gerek etkinlik ve değerlendirme formlarının çoğaltılmasında gerekse programın uygulama noktasında gerekli araç-gerecin temininde finansman sorunlarıyla uygulamanın bizzat içinde olması dolayısıyla en çok öğretmenlerin sıkıntı çektiği söylenebilir.

(Madde 7) Karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen, yönetici, müfettiş işbirliği sağlanamamıştır:

Ölçekteki yedinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.5.’den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,87$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,52$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,17$) olduğu görölmektedir. Puanların Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analiz sonucu, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin

“Karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen, yönetici, müfettiş işbirliği sağlanamamıştır” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=16,834$ $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 4.5.’den incelendiğinde öğretmen-yönetici ve öğretmen-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “Karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen, yönetici, müfettiş işbirliği sağlanamamıştır” maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişler göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Programların uygulanmasında karşılaşılan sorunların taraflar arasındaki işbirliği ile çözümlenecektir. Bu durumun hiç şüphesiz programın uygulayıcıları olan öğretmenleri yakından etkilediği söylenebilir.

(Madde 8) Kademeler arası geçişlerde program bütünlüğü ve sürekliliği sağlanamamıştır:

Tablo 4.5.’de görüldüğü gibi ölçekteki sekizinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,53$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,08$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,17$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarında, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Kademeler arası geçişlerde program bütünlüğü ve sürekliliği sağlanamamıştır”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=14,294$ $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları incelendiğinde öğretmen-yönetici ve öğretmen-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “Kademeler arası geçişlerde program bütünlüğü ve sürekliliği sağlanamamıştır” maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişler göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Kademeler arası geçişlerde uygulanan mevcut sınav sisteminin sınıf içi uygulamaları ve programın gerçekleştirilebilme derecesini olumsuz yönde etkilemesinin öğretmenleri bu konuda sıkıntıya soktuğu söylenebilir.

4.2.1.2. Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar

Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilerek incelenmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar

	GÖREV												F	P	Fark
	Öğretmen			Yönetici			Müfettiş								
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS						
Madde 9	323	3.22	1.03	189	3.02	1.04	74	3.12	1.01	2.158	.116	-			
Madde 10	323	2.99	1.07	189	2.96	1.06	74	3.14	.91	.824	.439	-			
Madde 11	323	3.24	1.05	189	3.36	1.08	74	3.66	.84	5.023	.007	1-3			
Madde 12	323	3.15	1.05	189	3.16	1.02	74	3.41	.87	2.071	.127	-			
Madde 13	323	2.90	1.02	189	3.00	1.10	74	3.54	1.12	10.948	.000	1-3, 2-3			
Madde 14	323	3.32	.99	189	3.60	.95	74	3.77	.86	8.858	.000	1-2, 1-3			
Madde 15	323	3.47	.94	189	3.36	.86	74	3.64	.80	2.725	.066	-			

(Madde 9) Öğretmenler programın amaç ve vizyonunu benimsememektedir :

Tablo 4.6.'de görüldüğü gibi ölçekteki dokuzuncu maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,22$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,02$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,12$) olduğu görülmektedir. Öğretmen, müfettiş ve yöneticilerin puanlarının Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**Öğretmenler programın amaç ve vizyonunu benimsememektedir**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=2,158, p>,05$].

(Madde 10) Öğretmenler program ve uygulamaya karşı isteksiz ve önyargılıdır:

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi ölçekteki onuncu maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,99$); yöneticilerinin ($\bar{X}=2,96$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,14$) olduğu görülmektedir. Öğretmen, müfettiş ve yöneticilerin Puanlarının Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analiz sonuçlarına göre, “**Öğretmenler program ve uygulamaya karşı isteksiz ve önyargılıdır**” maddesine verilen cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=0,824 p>,05$].

(Madde 11) Öğretmenlerde alışılmış uygulamaları devam ettirme isteği mevcuttur:

Ölçekteki on birinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.6.'dan incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,24$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,36$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,66$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**Öğretmenlerde alışılmış uygulamaları devam ettirme isteği mevcuttur**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=5,023, p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 4.6.'dan incelendiğinde öğretmen-müfettiş, müfettiş-öğretmen arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “**Öğretmenlerde alışılmış uygulamaları devam ettirme isteği mevcuttur**” maddesinde müfettişlerle öğretmenlerin görüşleri arasında fark olduğu müfettişlerin öğretmenlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Bu durumun

müfettişlerin kısa zaman dilimi içinde geniş öğretmen kitlelerini değerlendirme fırsatı bulmasından ve alışılmış uygulamaların devam ettirildiği yönünde genel izlenimleri olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

(Madde 12) Programın genel felsefesi öğretmenler tarafından anlaşılammıştır:

Ölçekteki on ikinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.6.'dan incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,15$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,16$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,41$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarında, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Programın genel felsefesi öğretmenler tarafından anlaşılammıştır”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=2,071, p>,05$].

(Madde 13) Öğretmen kılavuzlarında belirtilen açıklamalar okunmamaktadır:

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi ölçekteki on üçüncü maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,90$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,00$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,54$) olduğu görülmektedir. Puanlarının Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi sonucunda, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Öğretmen kılavuzlarında belirtilen açıklamalar okunmamaktadır”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=10,948 p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde öğretmen-müfettiş, yönetici-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre **“Öğretmen kılavuzlarında belirtilen açıklamalar okunmamaktadır”** maddesinde müfettişlerle öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında fark olduğu, müfettişlerin öğretmen ve yöneticilere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Müfettişlerin denetimler esnasındaki programın uygulanmasına ve karşılaşılan sorunlara ilişkin izlenimlerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

(Madde 14) Öğretmenler formasyon bilgilerini yenilememektedir:

Ölçekteki on dördüncü maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.6.'dan incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,32$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,60$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,77$) olduğu görülmektedir. ANOVA Analizi

bilgilerini yenilememektedir” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=8,858$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları incelendiğinde müfettiş-öğretmen, yönetici-öğretmen arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “Öğretmenler formasyon bilgilerini yenilememektedir” maddesinde müfettiş ve yöneticilerle öğretmenlerin görüşleri arasında fark olduğu müfettiş ve yöneticilerin öğretmenlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yaşanan hızlı değişim ve gelişim karşısında öğretmenlerin mesleki formasyon bilgilerini yenilememesinin uygulamada olumsuz neticeler vereceği söylenebilir. Bu durum kısa zamanda pek çok öğretmenin uygulamadaki etkililiğini izleyen ve değerlendiren müfettişler ve yöneticiler tarafından öğretmenlerin formasyon bilgilerini yenilemedikleri yönünde izlenim edinmelerine bağlanabilir.

(Madde 15) Öğretmenler, programın öngördüğü öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uygulama gücünü çekmektedir:

Tablo 4.6.’da görüldüğü gibi ölçekteki on beşinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,47$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,36$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,64$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**Öğretmenler, programın öngördüğü öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uygulama gücünü çekmektedir**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=2,725$ $p>,05$].

4.2.1.3. Kazanım ve İçerik Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar

Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin kazanım ve içerik kaynaklı sorunlara ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilerek incelenmiştir.

Tablo 4.7. Kazanım ve İçerik Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar

	GÖREV														F	P	Fark
	Öğretmen				Yönetici				Müfettiş								
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}			
Madde 16	323	2.76	.96	189	2.70	.97	74	2.50	.93	2.330	.098	-					
Madde 17	323	2.82	1.04	189	2.69	1.02	74	2.47	.78	3.989	0.19	1-3					
Madde 18	323	2.63	1.05	189	2.52	1.01	74	2.52	.93	.816	.443	-					
Madde 19	323	2.89	1.04	189	2.72	.92	74	2.62	.91	3.300	.038	1-3					
Madde 20	323	2.85	1.03	189	2.61	.94	74	2.63	.91	3.906	.021	1-2					
Madde 21	323	2.63	1.06	189	2.57	1.01	74	2.70	.91	.432	.649	-					
Madde 22	323	2.85	.95	189	2.71	.95	74	2.71	.94	1.400	.247	-					
Madde 23	323	2.74	.97	189	2.58	.91	74	2.52	.84	2.643	.072	-					
Madde 24	323	2.67	1.02	189	2.51	1.01	74	2.54	1.04	1.723	.179	-					
Madde 25	323	3.23	1.13	189	2.99	1.11	74	2.93	.99	3.973	.019	1-2					
Madde 26	323	3.43	1.14	189	3.28	1.03	74	3.17	.95	2.369	.094	-					

(Madde 16) Kazanımlar, öğrenci gelişim düzeyine uygun değildir:

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi ölçekteki on altıncı maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,76$); yöneticilerinin ($\bar{X}=2,70$); müfettişlerin ($\bar{X}=2,50$) olduğu görülmektedir. Öğretmen, Müfettiş ve Yöneticilerin puanlarının Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi sonucunda, **“Kazanımlar, öğrenci gelişim düzeyine uygun değildir”** maddesine verilen cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=2,330$, $p>,05$].

(Madde 17) Kazanımlar birbirleri ile tutarlı değildir. (dersler ve sınıflar arası):

Ölçekteki on yedinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.7.'den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,82$); yöneticilerinin ($\bar{X}=2,69$); müfettişlerin ($\bar{X}=2,47$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Kazanımlar birbirleri ile tutarlı değildir (dersler ve sınıflar arası).”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=3,989$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.7.'den incelendiğinde öğretmen ve müfettişler arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre **“Kazanımlar birbirleri ile tutarlı değildir (dersler ve sınıflar arası).”** maddesinde öğretmenlerle müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu öğretmenlerin müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Bu durumun öğretmenlerin uygulama esnasında her öğretim yılında okuttukları farklı sınıf düzeylerinde ve dersler arasında kazanımların birbiri ile tutarlı olup olmadığı yönünde daha rahat değerlendirme yapabildiklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü öğretmenler programın en önemli uygulayıcılarıdır.

(Madde 18) İçerik günlük hayatla örtüşmemektedir:

Bu maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.7.'den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,63$); yöneticilerinin ($\bar{X}=2,52$); müfettişlerin ($\bar{X}=2,52$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“İçerik günlük hayatla örtüşmemektedir:”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=,816$, $p>,05$]. Tüm katılımcıların bu madde ile ilgili ortak görüşte olduğu söylenebilir.

(Madde 19) İçerik, kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte değildir:

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi ölçekteki on dokuzuncu maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,89$); yöneticilerinin ($\bar{X}=2,72$); müfettişlerin ($\bar{X}=2,62$) olduğu görülmektedir. Öğretmen, müfettiş ve yöneticilerin puanlarının Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi sonucunda **“İçerik, kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte değildir”** maddesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=3,300, p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.7.'den incelendiğinde öğretmen-müfettiş, müfettiş-öğretmen arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre **“İçerik, kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte değildir”** maddesinde öğretmenlerle müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Kazanımları gerçekleştirecek içeriklerin öğretiminde karşılaşılan sorunlarda, uygulama içinde yer alan öğretmenlerin daha fazla etkilendikleri düşünülmektedir. Gerek program geliştirme sürecinde gerekse kitapların yayın evlerinde hazırlanma sürecinde içeriğin kazanımları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi önemlidir.

(Madde 20) İçerik, programın öngördüğü ortak becerileri (Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb.) kazandırabilecek özellikte değildir:

Ölçekteki yirminci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.7.'den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,85$); yöneticilerinin ($\bar{X}=2,61$); müfettişlerin ($\bar{X}=2,63$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“İçerik, programın öngördüğü ortak becerileri (Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb.) kazandırabilecek özellikte değildir”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=3,906 p<,05$].]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.7.'den incelendiğinde öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre **“İçerik, programın öngördüğü ortak becerileri (Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb.) kazandırabilecek özellikte değildir”** maddesinde öğretmenlerle yöneticilerin görüşleri arasında fark olduğu,

öğretmenlerin yöneticilere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Bu durumun öğretmenlerin uygulama içinde yer alması ve süreçte gelişen sorunları yakından yaşamasının neden olduğu düşünülmektedir.

(Madde 21) Öğretmen kılavuzları, öğrenci ders ve çalışma kitapları programın içeriğine uygun olarak hazırlanmamıştır:

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi ölçekteki yirmi birinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,63$); yöneticilerinin ($\bar{X}=2,57$); müfettişlerin ($\bar{X}=2,70$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**Öğretmen kılavuzları, öğrenci ders ve çalışma kitapları programın içeriğine uygun olarak hazırlanmamıştır**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=,432$ $p>,05$].

(Madde 22) İçerik, ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlenmemiştir:

Ölçekteki yirmi ikinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,85$); yöneticilerinin ($\bar{X}=2,71$); müfettişlerin ($\bar{X}=2,71$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**İçerik, ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlenmemiştir**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=1,400$, $p>,05$]. Tüm katılımcıların bu madde ile ilgili ortak görüşte olduğu söylenebilir.

(Madde 23) İçerikte yer alan konular (somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru...) kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlenmemiştir:

Bu maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.7.'den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,74$); yöneticilerinin ($\bar{X}=2,58$); müfettişlerin ($\bar{X}=2,52$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**İçerikte yer alan konular (somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru...) kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlenmemiştir**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=2,643$, $p>,05$].

(Madde 24) Öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendircek etkinlikler bulunmamaktadır:

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi ölçekteki yirmi dördüncü maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,67$); yöneticilerinin ($\bar{X}=2,51$); müfettişlerin ($\bar{X}=2,54$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**Öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendircek etkinlikler bulunmamaktadır**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=1,723$, $p>,05$]. Tüm katılımcıların bu madde ile ilgili ortak görüşte olduğu söylenebilir. Bu durumun programın teori kısmını ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

(Madde 25) Farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yeteri kadar yer verilmemiştir:

Ölçekteki yirmi beşinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.7.'den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,23$); yöneticilerinin ($\bar{X}=2,99$); müfettişlerin ($\bar{X}=2,93$) olduğu görülmektedir. Öğretmen, Müfettiş ve Yöneticilerin Puanlarının Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analiz Sonuçları, “**Farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yeteri kadar yer verilmemiştir**” maddesine verilen cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=3,973$ $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları tablodan incelendiğinde öğretmen-yönetici, yönetici-öğretmen, arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “Farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yeteri kadar yer verilmemiştir” maddesinde öğretmenlerle yöneticilerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yöneticilere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Farklı birikimlerle okula gelen farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilere uygulanma esnasında uygun etkinliklerin uygulanması ve bu etkinliklerin içerik ile kitaplarda yer alması önemlidir. Bu konudan uygulama içinde yer alan öğretmenin daha fazla sıkıntı çektiği düşünülmektedir.

(Madde 26) İçerik öngörülen sürede gerçekleştirilememektedir:

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi ölçekteki yirmi altıncı maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,43$);

yöneticilerinin ($\bar{X}=3,28$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,17$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“İçerik öngörülen sürede gerçekleştirilememektedir”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmektedir [$F_{(2-583)}=2,369, p>,05$].

4.2.1.4. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar

Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlara ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilerek incelenmiştir.

(Madde 27) Kalabalık sınıflarda etkinlikler amacına uygun olarak gerçekleştirilememektedir:

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi ölçekteki yirmi yedinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,19$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,84$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,75$) olduğu görülmektedir. Öğretmen, müfettiş ve yöneticilerin puanlarının Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi sonucunda **“Kalabalık sınıflarda etkinlikler amacına uygun olarak gerçekleştirilememektedir”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=10,377 p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 4.8.'den incelendiğinde anlamlı fark görülmektedir. Buna göre **“Kalabalık sınıflarda etkinlikler amacına uygun olarak gerçekleştirilememektedir”** maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Bulgulardan mevcudu kalabalık sınıflarda gerek etkinliklerin gerçekleştirilmesinin gerekse ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanıp analiz edilmesinde uygulamanın en önemli ayağı olan öğretmenin sıkıntı duyduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.8. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Kaynaklı Sorunlara İlişkin Cevaplardaki Farklılıklar

	GÖREV												F	P	Fark
	Öğretmen			Yönetici			Müfettiş								
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS						
Madde 27	323	4.19	.93	189	3.84	1.11	74	3.75	.96	10.377	.000	1-2, 1-3			
Madde 28	323	4.00	.99	189	3.62	.92	74	3.50	.95	13.990	.000	1-2, 1-3			
Madde 29	323	4.01	1.04	189	3.71	1.08	74	3.64	.99	6.805	.001	1-2, 1-3			
Madde 30	323	3.37	1.05	189	3.25	1.05	74	3.48	.92	1.545	.214	-			
Madde 31	323	3.93	1.17	189	3.67	1.18	74	3.58	1.09	4.687	.010	1-2, 1-3			
Madde 32	323	4.08	1.01	189	3.85	1.03	74	3.68	.93	6.295	.002	1-2, 1-3			
Madde 33	323	3.61	1.00	189	3.51	1.01	74	3.48	.87	.861	.423	-			
Madde 34	323	4.25	1.04	189	3.84	1.10	74	3.85	1.06	10.475	.000	1-2, 1-3			
Madde 35	323	4.36	.98	189	3.77	1.07	74	3.94	1.05	21.113	.000	1-2, 1-3			
Madde 36	323	4.41	.94	189	3.83	1.03	74	4.04	.95	21795	.000	1-2, 1-3			
Madde 37	323	4.40	.96	189	3.88	1.17	74	4.02	1.00	15.672	.000	1-2, 1-3			
Madde 38	323	4.36	.89	189	4.06	1.01	74	3.90	.96	10.651	.000	1-2, 1-3			
Madde 39	323	3.87	1.03	189	3.47	1.07	74	3.91	.97	10.042	.000	2-1, 2-3			

(Madde 28) Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlaması uygulamayı güçleştirmektedir:

Ölçekteki yirmi sekizinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.8.'den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,00$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,62$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,50$) olduğu görülmektedir. Puanların Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlaması uygulamayı güçleştirmektedir”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=13,990, p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda öğretmen-yönetici ve öğretmen-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre **“Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlaması uygulamayı güçleştirmektedir”** maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilere yönelik uygun etkinliklerin seçilip düzenlenememesi aynı tür etkinliklerin tüm sınıfa uygulanması durumunda öğrencilerin farklı zamanda tamamlaması, daha çok uygulama içinde yer alan öğretmeni sıkıntıya soktuğu söylenebilir. Etkinlikler, öğrenci seviyelerine uygun olarak zenginleştirilebilir. Farklı etkinlikler düzenleme noktasında öğretmenlerde bilgi ve çaba eksikliği olduğu düşünülmektedir.

(Madde 29) Bazı etkinlikler araç-gereç yetersizliğinden gerçekleştirilememektedir:

Bu maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.8.'den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,01$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,71$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,64$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin bu maddeye verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=6,805 p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.8'den incelendiğinde öğretmen-yönetici ve öğretmen-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre **“Bazı etkinlikler araç-gereç yetersizliğinden gerçekleştirilememektedir”** maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Derslerin öğretiminde

görsel, işitsel, basılı materyallere yer verilmesi öğrenmenin kalıcılığı ve kalitesi bakımından önemlidir. Bulgulardan elde edilen sonuç; dersleri tek düzelikten kurtaracak, öğrenmeyi eğlenceli hale getirecek materyallerin olmamasının en çok programın uygulanması ile birinci derecede görevli olan öğretmeni uygulamada sıkıntıya soktuğu şeklinde yorumlanabilir.

(Madde 30) Var olan araç-gereçler amacına uygun kullanılmamaktadır:

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi ölçekteki otuzuncu maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,37$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,25$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,48$) olduğu görülmektedir. Puanların Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi sonucunda, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**Var olan araç-gereçler amacına uygun kullanılmamaktadır**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=1,545$ $p>,05$].

(Madde 31) Etkinlikler öğrenci ve öğretmene kırtasiye yükü getirmektedir:

Ölçekteki otuz birinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.8.’den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,93$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,67$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,58$) olduğu görülmektedir. Anova analizi sonuçlarına göre, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**Etkinlikler öğrenci ve öğretmene kırtasiye yükü getirmektedir**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=4,687$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 4.8’den incelendiğinde öğretmen-yönetici ve öğretmen-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “Etkinlikler öğrenci ve öğretmene kırtasiye yükü getirmektedir” maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Öğretmenler birebir uygulama içinde bulduklarından bu sorunla ilgili olarak daha fazla sıkıntı çektikleri, gerek etkinlik yapılarının gerekse değerlendirme formlarının çoğaltılmasının daha çok öğretmene kırtasiye yükü getirdiği düşünülmektedir. Bu konuda okul yönetiminin uygulamayı kolaylaştırıcı etkisinin yadsınamayacağı söylenebilir.

(Madde 32) Bazı materyaller tüm öğrenciler tarafından getirilememektedir:

Bu maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.8.'den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,08$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,85$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,68$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin bu maddeye verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=6,295$ $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde öğretmen-yönetici ve öğretmen-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “Bazı materyaller tüm öğrenciler tarafından getirilememektedir ” maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddeye daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Özellikle kırsal kesimde ve merkezde maddi problemleri olan öğrencilerin programın öngördüğü bazı materyalleri getirememesinin uygulamayı güçleştirdiği, bunun da en çok uygulama içinde yer alan öğretmeni etkilediği düşünülmektedir.

(Madde 33) Uygulama ile ilgili veliye ve öğrenciye yeterli dönüt verilememektedir:

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi ölçekteki otuz üçüncü maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,61$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,51$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,48$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**Uygulama ile ilgili veliye ve öğrenciye yeterli dönüt verilememektedir**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(2-583)}=0,861$ $p>,05$]. Katılımcılar yeni programlarla birlikte öğrenci ve velinin yeterince uygulamadan haberdar edilmedikleri, yeterli dönüt verilmediği noktasında ortak görüş bildirdikleri görülmektedir.

(Madde 34) Ders ve çalışma kitapları taşıma gücünü getirmektedir:

Ölçekteki otuz dördüncü maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.8.'den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,25$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,84$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,85$) olduğu görülmektedir. ANOVA Analizi sonucu, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin bu maddeye verdikleri cevaplarda anlamlı bir

fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=10,475$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 4.8.'den incelendiğinde öğretmen-yönetici ve öğretmen-müfettiş, arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “Ders ve çalışma kitapları taşıma gücünü getirmektedir” maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddeye daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Yeni programla beraber her ders için öğrenci ders ve çalışma kitapları geliştirilmiştir. Bulgulara göre taşıma gücünden kaynaklanan sorunlarla daha çok öğretmenin karşı karşıya kaldığı düşünülmektedir. Alınacak küçük tedbirlerle bu sorunun çözülebileceği söylenebilir. Ancak finansman sorunları yaşayan okulların bu konuda ne şekilde tedbir alacakları düşündürücüdür.

(Madde 35) Sınıf içinde uygulanması gereken formlar fazladır:

Bu maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.8.'den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,36$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,77$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,94$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**Sınıf içinde uygulanması gereken formlar fazladır**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=21,113$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.8.'den incelendiğinde öğretmen-yönetici ve öğretmen-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “Sınıf içinde uygulanması gereken formlar fazladır” maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Değişimin çok boyutlu olması, o değişimi değerlendirmenin de çok yönlü gerçekleşmesini gerekli kılar. Buna bağlı olarak programın öngördüğü formların fazlalığının; kalabalık sınıflarda uygulama, çoğaltma ve değerlendirme noktasında en çok uygulamanın önemli unsuru olan öğretmenin sorun yaşamasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

(Madde 36) Formların uygulanması fazla zaman almaktadır:

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi ölçekteki otuz altıncı maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,41$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,83$); müfettişlerin ($\bar{X}=4,04$) olduğu görülmektedir. Analiz

sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Formların uygulanması fazla zaman almaktadır”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=21,795$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan test sonuçları incelendiğinde öğretmen-yönetici ve öğretmen-müfettiş, arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre **“Formların uygulanması fazla zaman almaktadır”** maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre madde ile ilgili daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Uygulama içinde yer alan öğretmenin, kalabalık sınıf mevcudları dolayısıyla formların gerek uygulanmasında gerekse analiz edilip nota çevrilmesinde fazla zaman harcadığı konusunda sorunlar yaşadığı düşünülmektedir.

(Madde 37) Formların çoğaltılmasında maliyet sorunları yaşanmaktadır:

Ölçekteki otuz yedinci maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.8.’den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,40$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,88$); müfettişlerin ($\bar{X}=4,02$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Formların çoğaltılmasında maliyet sorunları yaşanmaktadır”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=15,672$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 4.8.’den incelendiğinde öğretmen-yönetici ve öğretmen-müfettiş, arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre **“Formların çoğaltılmasında maliyet sorunları yaşanmaktadır”** maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre madde ile ilgili daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Bu bulgular, formların çoğaltılmasının özellikle kalabalık sınıflarda, uygulama içindeki öğretmene maliyet yükü getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Maliyet sorunlarının çözümünde öğretmen-yönetici-veli işbirliği sağlanarak çeşitli çevresel kuruluşların işe koşulması, sponsorluğunun sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

(Madde 38) Proje ödevleri çoğunlukla veliler tarafından yapılmaktadır:

Bu maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları Tablo 4.8.’den incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,36$); yöneticilerinin ($\bar{X}=4,06$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,90$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin **“Proje ödevleri çoğunlukla veliler tarafından yapılmaktadır”** maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=10,651$, $p<,05$]. Bu farkın

nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 4.8.'den incelendiğinde öğretmen-yönetici ve öğretmen-müfettiş arasında anlamlı fark görülmektedir. Buna göre “Proje ödevleri çoğunlukla veliler tarafından yapılmaktadır” maddesinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Program sürece veli katılımını desteklemekte ve teşvik etmektedir. Ancak verilen proje ve performans etkinliklerinin çoğu zaman veliler tarafından yapıldığının öğretmenler tarafından daha yakından gözlemlendiği söylenebilir. Bu konuda görülen eksikliğin velilerin, ödevlerin amacı konusunda yeterli derecede bilgilendirilmemesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ailelerin program ve değerlendirme sistemi hakkında bilgi sahibi olmamalarının uygulamayı güçleştirdiği düşünülmektedir.

(Madde 39) Ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda bilgi yetersizdir:

Tablo 4.8.'den görüldüğü gibi ölçekteki otuz dokuzuncu maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,87$); yöneticilerinin ($\bar{X}=3,47$); müfettişlerin ($\bar{X}=3,91$) olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin “**Ölçme- değerlendirme teknikleri konusunda bilgi yetersizdir**” maddesine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-583)}=10,042$, $p<,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 4.8.'den incelendiğinde “Ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda bilgi yetersizdir” maddesinde yöneticilerle öğretmen ve müfettişlerin görüşleri arasında fark olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen ve müfettişlerin yöneticilere göre bu maddeye daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Yeni ilköğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılan bilgi, beceri ve tutumların değerlendirilmesi amacıyla alternatif ölçme-değerlendirme sistemleri de uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerini, ders içi performanslarını sürece dayalı ve çok yönlü ölçmeye dayanan program değerlendirme sisteminin başarısı, doğru anlaşılmasına ve doğru şekilde uygulanmasına bağlıdır. Programın öngördüğü ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda bilgi

eksikliğinin sebebi, program tanıtımlarının etkili ve yeterli olmaması şeklinde yorumlanabilir. Değerlendirme sistemi ile ilgili ayrıca ve geniş bir hizmet içi eğitimin düzenlenmemiş olması da sorunların ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Programın uygulama sürecinde meydana gelen sorunlara ilişkin değerlendirme yapmayı amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan tarafların 39 maddelik ölçme aracına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmanın 1.(Yönetsel kaynaklı sorunlar) ve 4.(öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) boyutlarına göre her bir madde için puan ortalamalarının 3 ve 3'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmaya katılanların yeni ilköğretim programında yönetsel, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlarla karşılaştığı doğrultusunda düşündüklerini göstermektedir. Yine katılımcıların programın uygulanmasında 2. (öğretmen kaynaklı) ve 3. (kazanım-içerik kaynaklı) boyutlarında belirtilen sorunlarla kısmen karşılaştıkları bu konudaki sorunlara kısmen katıldıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yapılan araştırmanın maddelerine verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde görev durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yönetsel kaynaklı sorunlar boyutunda 1, 2, 4, 7 ve 8. maddelerinde öğretmenlerle yönetici ve müfettişler arasında, 3 ve 6.maddede öğretmenlerle müfettişler, 5. maddesinde ise öğretmenlerle yöneticiler arasında farklılık olduğu öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre maddelerde belirtilen sorunlara daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Araştırmanın öğretmen kaynaklı sorunlar boyutunda 9, 10, 12 ve 15. maddelerinde görev durumuna göre anlamlı fark görülmemiştir. Bu boyutta 11. maddede öğretmenlerle müfettişler, 13. maddede müfettişlerle öğretmen ve yöneticiler, 14. maddede ise öğretmenlerle yönetici ve müfettişler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Müfettişlerin bu maddelerde belirtilen sorunlara ilişkin daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Araştırmanın kazanım ve içerik kaynaklı sorunlar boyutununun 17. ve 19. maddelerinde öğretmenle müfettiş, 20. ve 25. maddelerinde ise öğretmenle yöneticiler arasında farklılıklar bulunmuştur. Bu boyuttaki diğer maddelerde anlamlı

bir farklılık görülmemiştir. Yapılan araştırmanın son boyutu olan öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlar boyutunda ise 30 ve 33. maddelerde fark görülmemiştir. Bu boyutun 39. maddesinde yöneticilerle öğretmen ve müfettişler arasında, diğer kalan tüm maddelerde ise öğretmenlerle yönetici ve müfettişler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

5.1.1. Yönetmel Kaynaklı Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yönetmel kaynaklı sorunlarına ilişkin boyutunda katılımcılar, görüşlerini “katılıyorum” şeklinde belirtmişlerdir. Buna göre, programın uygulanmasında yönetmel kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maddelerin içeriği incelendiğinde araştırmaya katılanlar, programın hazırlık aşamasının kısa bir zaman dilimine sığdırıldığını düşünmektedirler. Gerek program geliştirme sürecinin gerekse pilot uygulamanın kısa bir sürede tamamlanmasının programın uygulanmasında ortaya çıkan sorunlara kaynaklık ettiği düşünülmektedir. Programın hazırlık aşamasının kısa bir zaman dilimine sığdırılması program geliştirme çalışmalarının da bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını engellediği söylenebilir.

Yapılan araştırmada, Programın ve gerekliliğinin kamuya ve uygulayıcılara yeterince anlatılmadığı, tanıtım sürecinde eğitimin paydaşı olan örgütlerin işe koşulamadığı yönündeki sorunlara tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre programın ve gerekliliğinin kamuya ve uygulayıcılara yeterince anlatılmadığı, tanıtım sürecinde eğitimin paydaşı olan yazılı-görsel basın, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, yerel yönetimler vb.’nin işe koşulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim gibi toplumun tüm kesimlerini yakından ilgilendiren alanda gerek programın hazırlık, gerekse uygulama sürecinden tarafların haberdar edilmesi program yararına işe koşulması önem arz etmektedir.

Araştırmada programın tanıtım ve uygulamasında eğitim kurumlarında iletişim ve organizasyon bozukluğu ile karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sistemin bürokratik yapısından kaynaklanan tek taraflı iletişimden kaynaklandığı söylenebilir. İletişim eksikliğinin gerek merkez-taşra, gerekse taşradaki kurumlar arası organizasyon bozukluğuna neden olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca Araştırmada, programın gerektirdiği örgütsel değişimin sağlanamadığı yönündeki sorunlara taraflar “katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Eğitim

sistemindeki yenilik ve değişimin sadece programlarla değil, programları destekleyecek, uygulamayı kolaylaştıracak örgütsel değişimleri gerektirir. Ancak bu örgütsel değişimin programlarla beraber sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre programların gerektirdiğı alt yapı ve donanımın finansmanı noktasında kurumların yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre programlar hazırlanırken ülke şartlarının göz önünde bulundurulmadan geliştirilme çalışmalarının yapıldığı söylenebilir. Yine kaynak oluşturmada kurum amirlerinin eğitimin paydaşı olan örgütleri finansal sorunların sponsorluğu noktasında işe koşamadığı düşünölmektedir.

Yapılan araştırmada, karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen-yönetici-müfettiş işbirliğinin sağlanamadığı yönündeki sorunlara tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görölmektedir. Buna göre, programın uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde taraflar arasında işbirliğinin sağlanamadığı sonucuna varılmıştır. Bunun, eğitimin uygulayıcılarının işbirliği yapma ve eşgüdümle hareket etmelerine olanak sağlayacak organizasyonları merkez teşkilatının gerçekleştiremediğı ile ilgili olduğu düşünölmektedir. Programlarda değişme ve gelişmenin başarısı uygulayıcıların güç paylaşımı ve işbirliğine bağlıdır. Bu madde ile ilgili sorunun, sistemin hiyerarşik ve bürokratik yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Programın başarısına yönelik öğretmenler, yöneticiler ve müfettişler arasında yönetici ve müfettişlerin hiyerarşik konumlarından ziyade uzmanlıklarından yararlanılarak etkili bir işbirliği sağlanmalı ve güçlendirilmelidir. Ayrıca, yönetici ve müfettişlerin görev yoğunluğunun işbirliğini engellediğı de düşünölmektedir.

Araştırmada ayrıca kademeler arası geçişlerde program bütönlüğünün sağlanamadığı yönündeki sorunlara tarafların kısmen katıldığı görölmektedir. Buna göre, kademeler arası geçişlerde program bütönlüğü ve sürekliliğinin sağlanamadığı noktasındaki sorunlarla kısmen karşılaşıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçta, süreç içinde 1-8. sınıfların tümünde ve orta öğretim kurumlarında kademeli olarak yaygınlaştırılacak program uygulamasının kısmen hayata geçirilmiş olmasının etkili olduğu düşünölmektedir.

Araştırmanın yönetsel kaynaklı sorunlara ilişkin boyutundaki maddelere verilen cevaplardan elde edilen sonuçların, bu boyuttaki tüm maddelerin puan ortalamalarında görev durumuna göre dağılımını incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan testlerde

öğretmenler ile yönetici ve müfettişler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre uygulamanın en önemli unsuru olan öğretmenin yönetsel kaynaklı sorunlara ilişkin boyutunda belirtilen sorunlardan daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Bununda öğretmenlerin programların hazırlık, tanıtım, iletişim, işbirliği, finansman, değişim ve kademeler arası geçiş sorunlarıyla birebir uygulama içinde olmalarından dolayı daha çok yüz yüze kalmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.2. Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Uygulamanın en önemli unsuru hiç şüphesiz öğretmendir. Çünkü hazırlanan programların, geliştirilen yaklaşımların öğretmen olmadan hayata geçmesi düşünülemez. Programlar öğretmene “öğrenenle bilgi arasındaki arabulucu”, “öğrencisi ile birlikte öğrenen ve onları yönlendiren rehber” rolünü yüklemiştir. Katılımcılar programın uygulanmasında öğretmen kaynaklı sorunlarla kısmen karşılaştıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Maddelerin içeriği incelendiğinde araştırmaya katılanlar, öğretmenlerin; programın amaç ve vizyonunu benimsememesi, program ve uygulamaya karşı isteksiz ve önyargılı olması, alışılmış uygulamaları devam ettirme isteği, programın genel felsefesinin anlaşılması, kılavuzlarda belirtilen açıklamaların okunmaması gibi sorunlarla kısmen karşılaştıkları görülmektedir. Öğretmen kaynaklı olarak kısmen de olsa karşılaşılan bu sorunların; kalabalık sınıflar, yetersiz hizmet içi eğitim, alt yapı ve donanım eksikliklerinin getirdiği programa karşı motivasyon kaybından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca taraflar arasında işbirliğinin sağlanamaması, iletişimsizliğin getirdiği ortak inanç oluşturamama gibi daha pek çok sebebin de öğretmenin programa karşı olumsuz tutum içinde olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Programla birlikte öğretmenlere uygulanabilecek özendirici, motive edici ödül sisteminin iyi işletilememiş olması, kişisel yarar beklentisi ile programın uygulama sürecinin aynı noktada buluşturulamaması öğretmen kaynaklı sorunlara neden olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada, öğretmenin formasyon bilgilerini yenilemediği, programın öngördüğü yöntem ve yaklaşımları uygulamada güçlük çektiği yönündeki sorunlara tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde, eğitim gibi tüm kesimleri yakından ilgilendiren önemli bir alanda görev yapan öğretmenlerin değişen çağa ayak

uydurarak formasyon bilgilerini yenilemesi eğitim adına hayati önem taşımaktadır. Öğretmenlerdeki kişisel gayret ve çaba eksikliğinin bunda etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca her dersin yapısına uygun yöntem ve yaklaşımların öğretmenler tarafından uygulanmasında karşılaşılan sorunların programın tanıtımından kaynaklanan sebeplere dayandığı düşünülmektedir.

Yeni programın başarıyla uygulanması öncelikle öğretmenlerin programları tanınmasına, benimsemesine ve içselleştirmesine bağlı olduğu unutulmamalıdır. Ancak öğretmenler sadece 2005 yılında okulların kapanması ile birlikte bir haftalık kısa bir hizmet içi eğitime tabi tutulmuşlar, psikolojik ve bilişsel hazırlığı olmayan öğretmenler bu eğitimlerden istenilen düzeyde istifade edememiştir. Daha sonra benzer eğitimlerin verileceği söylenmesine rağmen bu çalışmadan başka, tüm öğretmenleri kapsayan, programı destekleyici genel bir eğitim verilmemiştir. Bu da çok büyük değişiklikler getiren programı anlama, kabullenme, benimseme noktasında büyük zorlukların yaşanmasına neden olmuştur.

Ülkemizde okullar merkezi sınavlarda gösterdiği başarı göz önüne alınarak sıralanırken, öğretmenler de testlerde başarı gösteren öğrenci sayısına göre değerlendirilmektedir. Öğretmenler görünürde yapısalcı programı uygulamakla beraber arka planda öğrencileri sınava hazırlama kaygısındadır. Programlar iyi birey, iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmeyi öngördüğü halde öğretmenlerimiz çok net çıkaran öğrenci yetiştirmek ile iyi birey yetiştirmek arasında sıkışıp kalmıştır. Bunda veli ve toplum baskısı da olduğu söylenebilir. Gerekli düzenlemeler yapılarak öğretmen üzerindeki bu baskılar azaltılmalı, programların tanınması ve içselleştirilmesine fırsat tanınmalıdır.

Araştırmanın öğretmen kaynaklı sorunlarına ilişkin boyutundaki maddelere verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar görev durumu değişkenine göre incelendiğinde; öğretmenlerde alışılmış uygulamaları devam ettirme isteğinin bulunduğu, kılavuzlarda belirtilen açıklamaların okunmadığı ve öğretmenlerin formasyon bilgilerini yenilemediği ile ilgili maddelerde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan testlerde müfettişler ile diğer katılımcılar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğretmenler belirtilen maddelerdeki öğretmen kaynaklı sorunlara kısmen katılırken müfettişler ilgili maddelere katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durumun müfettişlerin kısa zaman dilimi içinde geniş öğretmen kitlelerini değerlendirme fırsatı bulmasından ve

alışılmış uygulamaların devam ettirildiği, kılavuzların okunmadığı yönünde genel izlenimleri olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Müfettişlerin öğretmenlerin formasyon bilgilerini yenilemedikleri konusundaki görüşlerini yöneticilerde desteklemektedir.

5.1.3. Kazanım ve İçerik Kaynaklı Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Kazanımlar, programların temel taşı niteliğindedir. Kazanımlar, eğitim-öğretim süreci ve sonucunda öğrencide oluşacak davranışlar, bilgi, beceri, tutum ve değerlere yöneliktir. Sonucu görmek bazen uzun zaman alabilir.

Araştırmanın kazanım ve içerik kaynaklı sorunlarına ilişkin boyutunda katılımcılar, görüşlerini “kısmen katılıyorum” şeklinde belirtmişlerdir. Buna göre, programda kazanım ve içerik kaynaklı sorunlarla kısmen karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kazanımların, gerçekleştirilebilme düzeyi, onların hitap ettiği öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması ile ilgilidir. Öğrenciler kendi gelişim düzeyine uygun, kazanımları öğrenmeye istek duyarlar. Aksi durum öğrencilerde başarısızlık hissi ve devamında okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olacaktır. Araştırmada, programda öngörülen kazanımların öğrenci gelişim düzeyine uygun olmadığı yönündeki sorunlara ilişkin katılımcılar, görüşlerini “kısmen katılıyorum” şeklinde belirtmişlerdir. Buna göre, programla öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımların öğrenci gelişim düzeyine kısmen uygun olduğu söylenebilir.

Kazanımlar, milli eğitimin genel amaçları ile dersler ve sınıflar arasındaki amaçlarla da tutarlı ve birbirini destekler nitelikte olmak durumundadır. Bu tutarlılık programın başarı ile uygulanmasında önemlidir. Yapılan araştırmada, kazanımların dersler ve sınıflar arasında birbirleriyle tutarlı olmadığı yönündeki sorunlara katılımcılar, kısmen katılmaktadırlar. Buna göre, yenilenen programda öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımların dersler ve sınıflar arasında birbiriyle kısmen tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Programda öngörülen içeriğin, öğrencilerin bugün ve gelecek hayatlarında rahatlıkla kullanabilecekleri, karşılaştıkları problemleri çözmelerine rehberlik edecek bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik olması önemlidir. Öğrencilerin hazırlanan programları benimsemesinin buna bağlı olduğu düşünülmektedir. Yenilenen programlar, öğrencinin günlük ve gelecek hayatlarında kullanılmayan, gerçek

hayattan kopuk bilgi yığınlarını içerdiği bunun da öğrenciyi ezbere ittiği gerekçesi ile değiştirilmiştir. O halde programın, öğrencinin içinden geldiği toplumun birikimlerinden hareketle mevcut durumunu geliştirerek geleceğe hazırlanması beklenmektedir. Bu nedenle programın içeriğinin de toplumun bir parçası olan öğrenci tarafından anlamlı olabilmesi için günlük hayatla örtüşmesi gerekir. Yapılan araştırmada, içeriğin günlük hayatla örtüşmediği yönündeki sorunlara tarafların katılmadığı görülmektedir. Buna göre, yenilenen programda öngörülen içeriğin günlük hayatla örtüştüğü böyle bir sorunla karşılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Programın uygulamada etkili olabilmesi için öngörülen içeriğin belirlenen kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte olması gerekir. İçeriğin kazanımları gerçekleştirecek yeterlilikte olmamasının, uygulamayı ve uygulama sonuçlarını olumsuz etkileyeceği ve sorunların çıkmasına neden olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmada, içeriğin kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte olmadığı yönündeki sorunlara tarafların kısmen katıldığı görülmektedir. Buna göre, içeriğin kazanımları kısmen gerçekleştirebilecek yeterlilikte olduğu söylenebilir.

İçeriğin, programın öngördüğü ortak becerileri (Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme...) kazandırabilecek özellikte olması beklenmektedir. Çünkü bu temel beceriler, öğrencilere günlük ve gelecek hayatlarında ihtiyaç duyduklarını edinmelerinde, hayatlarını sürdürmede ve karşılaşabilecekleri sorunları çözmede yardımcı olacaktır. Programlar, hayata dair yaşantılar düzenleyerek öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak içerikleri düzenlemek durumundadır. Araştırmada, içeriğin programın öngördüğü sekiz ortak beceriyi kazandırabilecek özellikte olmadığı yönündeki sorunlara taraflar, görüşlerini “kısmen katılıyorum” şeklinde belirtmişlerdir. Buna göre, programla öğrencilere kazandırılması öngörülen içeriğin programın öngördüğü sekiz ortak beceriyi kısmen kazandırabilecek özellikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programların en önemli materyali olan öğretmen kılavuzları, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının kazanımlarla belirlenen içeriğe uygun ve destekler nitelikte olması beklenmektedir. Yapılan araştırmada, öğretmen kılavuzları, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının programın içeriğine uygun hazırlanmadığı yönündeki sorunlara tarafların kısmen katıldığı görülmektedir. Bunda kitapları hazırlayan yayınevlerinin etkili olabileceği düşünülebilir.

Programlarda ara disiplinlerin (Afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpik eğitim) üzerinde titizlikle durulması ve ara disiplinlerle ilgili verilen kazanımların derslerin kazanımları ile ilişkilendirilmesi istenmektedir. İçeriğin ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olması önemlidir. Yapılan araştırmada, içeriğin ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlenmediği yönündeki sorunlara tarafların, kısmen katıldığı görülmektedir. Buna göre, içeriğin ara disiplin kazanımlarını kısmen gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlendiği söylenebilir.

İçerikte yer alan konuların somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa doğru bir yapıda, öğrenme ilkelerine uygun olacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Araştırmada, içerikte yer alan konuların kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlenmediği yönündeki sorunlara taraflar görüşlerini “kısmen katılıyorum” şeklinde belirtmişlerdir. Buna göre, içerikte yer alan konuların kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlenmediğine ilişkin sorunlarla kısmen karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İçerikte öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirecek yeter sayıda örnek ve etkinliğe yer verilmesi öğrenmenin kalıcılığını sağladığı gibi onların özgüven, sosyalleşme, işbirliği, birlikte başarma, başarıyı paylaşma gibi becerilerini geliştirmelerine de fırsatlar sunar. Yapılan araştırmada, içerikte öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirecek etkinliklerin bulunmadığı yönündeki sorunlara taraflar, “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre, bu maddede belirtilen sorunla karşılaşılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her öğrenci bireysel farklılıklara, değişik zekâ alanlarına sahiptir. İçerikte farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yeteri kadar yer verilmelidir. Aksi durum, öğrenciyi süreçten ayırarak bıkkınlık yaratabilir. Araştırmada, içerikte farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yeteri kadar yer verilmediği, programın öngördüğü içeriğin çeşitli sebeplere bağlı olarak öngörülen sürede gerçekleştirilemediği yönündeki sorunlara ilişkin taraflar, görüşlerini “kısmen katılıyorum” şeklinde belirtmişlerdir. Buna göre, farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yer verildiği, içeriğin öngörülen sürede gerçekleştirilemediği ile ilgili sorunlarla kısmen karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın kazanım ve içerik kaynaklı sorunlarına ilişkin boyutundaki maddelere verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar görev durumu değişkenine göre incelendiğinde; kazanımların birbirleri ile tutarlı ve içeriğin programın öngördüğü ortak becerileri kazandıracak nitelikte olmadığı ile öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirilecek etkinliklerin bulunmamasıyla ilgili maddelerde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan testlerde öğretmenler ile yönetici ve müfettişler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler uygulama esnasında dersler ve sınıflar arasında kazanımların birbirleriyle ne derecede tutarlı olduğunu, içeriğin ortak becerileri kazandıracak özellikte olup olmadığını ve farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yer verilip verilmediği ile ilgili uygulama içinde olduklarından daha yakından değerlendirme yapabildikleri söylenebilir. Bu boyuttaki diğer maddelere verilen cevaplar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bunun belirtilen maddelerle ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.4. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Kaynaklı Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Değişimin çok boyutlu olması, o değişimin uygulama sürecinin ve değerlendirmesinin de çok yönlü gerçekleşmesini gerekli kılar. Yeni programla birlikte öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerini, ders içi performanslarını geliştirmeye yönelik süreç uygulamaları ile süreç ve sonuç odaklı, çok yönlü ölçmeye dayanan değerlendirme sistemleri geliştirilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmenin başarısı, doğru anlaşılmasına ve doğru şekilde uygulanmasına bağlıdır. Araştırmada, programda öngörülen öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlara ilişkin katılımcılar, görüşlerini “katılıyorum” şeklinde belirtmişlerdir. Buna göre, programda öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde çoğu okulda çeşitli sebeplere bağlı olarak sınıf mevcutları istenen ideal seviyeye düşürülemediği. Kalabalık sınıflar, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme, programın gerektirdiği etkinlikleri amacı uygun olarak yaptırma ve değerlendirme ölçütlerini uygulama noktasında sorun teşkil etmektedir. Yapılan araştırmada, kalabalık sınıflarda etkinliklerin amacına uygun olarak gerçekleştirilemediği yönündeki sorunlara tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş

belirttikleri görülmektedir. Buna göre, kalabalık sınıflarda etkinlikler amacına uygun olarak gerçekleştirilemediğine ilişkin sorunlarla karşılaşıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlamasının uygulamayı güçleştirdiği yönündeki sorunlara tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlamasının uygulamayı güçleştirdiği yönündeki sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bunun da farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilere yönelik değişik etkinliklerin seçilip düzenlenememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Derslerin araç-gereç zenginliği içinde işlenmesi dersleri teori olmaktan çıkarır, sıkıcılık ve tekdüzelikten kurtarır, öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirir. Yapılan araştırmada, bazı etkinliklerin araç-gereç yetersizliğinden gerçekleştirilemediği yönündeki sorunlara tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre, bu maddede belirtilen sorunlarla karşılaşıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul ve sınıflarda programın öngördüğü araç-gereçler bulunsa da bunların aktif olarak öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesi ve doğru şekilde amacına uygun kullanılması önemlidir. Araştırmada, var olan araç-gereçlerin amacına uygun kullanılmadığı yönündeki sorunlara tarafların “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Var olan araç-gereçlerin amacına uygun kullanılmaması, öğretmenlerde bu konuda bilginin ve araç-gereç kullanma alışkanlıklarının yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Bunun da araç-gerecin süreç içinde zarar görmesi, deforme olması gibi kaygılardan ve bu konuda okul yönetiminin materyallerin kullanımı konusunda öğretmeni desteklememesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan araştırmada, programda yer alan etkinliklerin öğrenci ve öğretmene kırtasiye yükü getirdiği yönündeki sorunlara tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre, programın öngördüğü etkinliklerin öğrenci ve öğretmene kırtasiye yükü getirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunda okulların programla ilgili finansman sorunlarının çözümünde yetersiz kalması sebep olarak gösterilebilir.

Materyaller ile zenginleştirilen bir öğrenme sürecinin daha kalıcı olduğu şüphesizdir. Araştırmada, bazı materyallerin tüm öğrenciler tarafından getirilemediği yönündeki sorunlara tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri

görülmektedir. Programın öngördüğü bazı materyallerin özellikle maddi durumu iyi olmayan ya da kırsal kesimdeki öğrenciler tarafından getirilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu noktada öğretmenin materyal geliştirmedeki yaratıcı düşüncesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada, uygulama ile ilgili veliye ve öğrenciye yeterli dönüt verilemediği yönündeki sorunlara ilişkin tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencinin süreç içinde yaptığı çalışmalar konusunda hem kendisinin hem de velisinin haberdar edilmesi sürecin paylaşımı açısından önemlidir. Programda bunun öğrenci portfolyoları ile gerçekleştirilebileceği vurgulanmaktadır. Ancak portfolyoları hazırlamak, değerlendirmek ve veliye gerekli dönütü verme noktasında öğretmenlerin bilgi eksikliği ve yüklenen sorumlulukların fazlalığı sebebiyle zaman sıkıntısı çektiği düşünülmektedir.

Araştırmada, ders ve çalışma kitaplarının taşıma güclüğü getirdiği yönündeki sorunlara tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Yeni programlarla beraber her ders için geliştirilen öğrenci ders ve çalışma kitaplarının öğrencinin taşıdığı çantanın ağırlığını arttırdığı, bu konu ile ilgili sorunlarla karşılaşıldığı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada, sınıf içinde uygulanması gereken formların fazlalığı ile bu formların uygulanmasının fazla zaman alması ve maliyet yükü getirmesi yönündeki sorunlara ilişkin tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre, sınıf içinde uygulanması gereken formların fazla olduğu, bu formların uygulanmasının fazla zaman aldığı ve maliyet yükü getirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Uygulanması gereken formlar, öğrenciyi çeşitli yönleri ile değerlendirme ve gelişimini izleme fırsatı verdiği gibi yapılan öğretimin ne derece etkili olduğu konusunda da öğretmene rehberlik eder. Ancak uygulanması gereken formların fazlalığı ve uygulama için uzun zaman ve maliyet gerektirmesinin özellikle kalabalık sınıflarda uygulama güclüğü yarattığı düşünülmektedir. Bunun programlarla birlikte artan öğretmen sorumluluğunu ağırlaştıracağı gibi öğretmene ve idareye kırtasiye yükü getireceği de söylenebilir.

Program sürece veli katılımını desteklemekte ve teşvik etmektedir. Ancak öğrencinin gelişim seviyesinin üzerinde verilen proje ve performans etkinliklerinin çoğu zaman veliler tarafından yapıldığı söylenebilir. Araştırmada, proje ödevlerinin çoğunlukla veliler tarafından yapıldığı yönündeki sorunlara tarafların “tamamen

katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre, verilen proje ödevlerinin çoğunlukla veliler tarafından yapıldığının gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Programda amaç ödevlerin tamamen veliler tarafından yapılmasından ziyade veliyi sürece dâhil etmektir. Bu konuda görülen sorunun velilerin program ve özellikleri konusunda yeteri derecede bilgilendirilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Değerlendirme programının sonuncu ve tamamlayıcı ögesidir. Yeni programlarla geleneksel tekniklerin yanında öğrenci merkezli yaklaşımın bir gereği olarak süreç değerlendirmeye dönük alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri de geliştirilmiştir. Yapılan araştırmada, ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda bilgi yetersizliği yönündeki sorunlara ilişkin tarafların “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre, ölçme-değerlendirme konusunda bilgilerin yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun öngörülen teknikleri rahatlıkla uygulayıp değerlendirecek öğretmen niteliğini de gerekli kıldığı düşünülmektedir. Bu durumda ölçme-değerlendirme uygulamaları konusunda öğretmenlerin bilgilendirme düzeyinin yetersiz olduğunu söylenebilir.

Araştırmanın öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlara ilişkin boyutundaki maddelere verilen cevaplardan elde edilen sonuçların görev durumuna göre dağılımı incelendiğinde 30. ve 33. madde dışında diğer tüm maddelerin puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan testlerde öğretmenler ile yönetici ve müfettişler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre uygulamanın en önemli ayağı olan öğretmenin öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutunda belirtilen sorunlardan daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Bununla öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda, belirtilen sorunlarla daha iç içe olması şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, müfettiş ve yöneticilere oranla gerek öğrenme-öğretme durumları gerekse ölçme değerlendirme noktasında birebir uygulama içinde yer aldıklarından belirtilen sorunlarla daha yakından sıkıntı duymaktadırlar. Ölçeğin bu boyuttaki 30. maddesinde (varolan araç-gereçler amacına uygun kullanılmamaktadır) ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu boyutun “ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda bilgi yetersizdir” maddesinde müfettiş görüşlerinin toplam puan ortalamasının ($\bar{X}=3,91$) öğretmen ve yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu, ölçme-değerlendirme tekniklerindeki bilgi

yetersizliğiyle ilgili olarak mufettişlerin denetimleri esnasında daha fazla sorunla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.2.Öneriler

1. Programların hazırlık aşamasında gösterilen katılımcılık anlayışı, programın uygulama sürecinde de gösterilmeli süreçteki sorunlar, başarı ve başarısızlıklar noktasında eğitimin paydaşları olan örgütler bilgilendirilmelidir.

2. Programın uygulamaya başladığı günlerde gösterilen gayret ve çaba süreç içinde de gösterilmelidir. Program felsefesinin benimsenmesi ve içselleştirilebilmesi için üniversiteler, yerel yönetimler, sendikalar, medya, sivil toplum örgütleri gibi kuruluşlarla işbirliği yapılarak konferans, panel, sempozyum, reklam kampanyaları, çalıştay vb. etkinliklerin düzenlenerek program değişimi canlı tutulmalıdır.

3. Programın uygulanmasında karşılaşılan yönetsel kaynaklı sorunların çözümünde yasal düzenlemelere gidilmelidir.

4. Program için gerekli olan alt yapı, donanım ve diğer eksiklikler noktasında oluşan finansal sorunlar eğitimin paydaşları ile işbirliği içinde çözülmelidir. Bu konuda okul yöneticilerine daha fazla esneklik sağlanarak finansal sorunların çözümünde sponsorluk sistemi geliştirilmelidir.

5. Öğretmenler formasyon bilgilerini yenilemeli, dünyada ve ülkesinde eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmelidir. Bu konuda öğretmenler kitap ve internet ile desteklenmelidir. Öğretmenlerin mesleki ve kariyer gelişimine önem verilmeli, kariyer geliştirmedeki ölçütler yanlış uygulamaların önüne geçecek şekilde objektif olarak düzenlenmelidir.

6. Öğretmenlere programların öngördüğü öğretim yöntem ve yaklaşımları uygulamalarında güçlük çekmemeleri için iller bazında etkinliğe dayalı model uygulamalar düzenlenmelidir. Uygulama örneklerinin tüm öğretmenlerce paylaşılabileceği ortamlar hazırlanmalıdır.

7. Programda hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için kalabalık sınıf mevcutları ideal seviyeye indirilmelidir.

8. Etkinlikleri her öğrencinin farklı zamanda tamamlamasının yarattığı uygulama güçlüğünün aşılması için öğretmenler tüm öğrencilere hitap edecek etkinlikler planlamalıdır.

9. Programların başarılı olması için öğretmenler, uygulama süreci için gerekli materyallerle desteklenmeli, ya da materyalleri kendilerinin oluşturabilmeleri konusunda bilgilendirilmelidir. Varolan araç-gerecin uygulama sürecinde kullanımı konusunda öğretmen, hizmet içi eğitimlerle beceri sahibi kılınmalıdır.

10. Programlarla geliştirilen öğrenci ders ve çalışma kitaplarının getirdiği taşıma gücünü kitapların fasiküller halinde basılmasıyla hafifletilebilir.

11. Programın öngördüğü değerlendirme sistemi ile ilgili öğretmenler, öğrenciler ve veliler bilgilendirilmelidir.

12. Dünya üzerinde değişen yönetim anlayışına paralel olarak okul yöneticileri ve müfettişler de yönetim beceri ve bilgilerini geliştirmeli, değişim ajanlığı rolünü üstlenebilmelidirler. Programın etkili uygulamasına yönelik olarak yeterli rehberlik yapmalı, uygulamaya destek olmalıdır.

13. Programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak programın etkililiği farklı şekillerde (farklı illerde, öğrenciler ve veliler üzerinde...) ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2007). **Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Açıklın, A. (1998). **Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbaba, T. (2004). **Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları**. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54–55.
- Akça, S. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, AfyonKarahisar, Türkiye.
- Akkoyunlu, B. ve Erdem M. (2005). **Yeni Öğretim Programları**. İstanbul: Mutlu Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2001). **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 2001'e)**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alkan, C. , Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, Ürün**. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Albayrak, M. ve Aydın, Y. (2002). 1983'ten 2002'ye Matematik Dersi Programı. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi, ODTÜ 16-18 Eylül Retrieved May 04 2007 (de indirildi) from the Word Wide Web: (<http://www.fedu.medu.edu.tr/UFBMEK-5/bkitabi/DF/Matematik/Bildiri/2003>).
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 147.
- Balcı, A. (2000). **Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____ (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- _____ (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____ (2005). Etkili Okul Araştırmalarına Göre Etkili Öğretim ve Etkili Öğretmen, **Ankara Dergisi**. Ankara İl Mili Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı, Yıl: 7 Sayı: 46.
- _____ (2006). Yeni Paradigmalar Işığında Türkiye Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Eğitim-Bir-Sen Yayınları, Pozitif Matbaacılık, Ankara, Türkiye, 4–5 Kasım 2006.
- Balta, M. B. (2005). “Benim Asıl Anlatılacak Yönüm Öğretmenliğimdir” Öğretmenler Günü Mesajı, **Ankara Dergisi**. Ankara İl Mili Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı, Yıl: 7 Sayı: 46.
- Başar, H. (2000). **Eğitim Denetçisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Başar, E. (2004). **Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920–1960)**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başaran, İ. E. (1983). **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- _____ (1988). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bulut, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.12. Baskı.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi. C. (1997). **Genel Öğretim Metotları**. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cicioğlu, H. (1985). **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişim)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çelik, H. (2005). Öğretmenler Günü Mesajı. **Ankara Dergisi**. Ankara İl Mili Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı, yıl:7 sayı:46.

- Çelik, V. (2000). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çeliköz, N. (2004). Yeni program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 24, Sayı:1.
- Demirel, Ö. (2004) **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilmaç, A. H. (2005). Öğretmen ve Eğitim. **Ankara Dergisi**. Ankara İl Mili Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı, yıl:7 sayı:46.
- DPT, (2000) **VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı**. Ankara. Retrieved February 21, 2008 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan> .
- DPT, (2003). **TC 58. Hükümet Acil Eylem Planı (AEP)**. Retrieved February 22, 2008 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/aep.pdf>
- Erdem, E. (2001). **Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Erden, M. (1998a). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Kardeş Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. (1998b). **Eğitimde Program Değerlendirme**. 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. , (2003). **Çağdaş Eğitim Sistemleri**. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Ergün, M. (1982). **Atatürk Devri Türk Eğitimi**. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, No: 325.
- _____ (1996). **Eğitim Felsefesi**. Ankara: Ocak Yayınları.
- _____ (2006). Eğitim Sosyolojisi. Retrieved April 01, 2008 (de indirildi) from the Word Wide Web: <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun8.htm> - 513k .
- Ertürk, S. (1982).**Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan AŞ.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1989). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Repa Eğitim Yayınları: 1.
- Fidan, N. (1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınları.

- Gömlüksiz, M. Ve Diğerleri (2006). İlköğretim 1–5 Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:329, 34-39.
- Günay, Z. (2006). **2005–2006 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Gürol, A. ve Tezci, E. (2002). Yapılandırmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü.Retrieved February 02, 2008 (de indirildi) from the Word Wide Web: http://www.ef.sakarya.edu.tr/sayfa/bildiri/sayi_3/33.doc
- Gürsel, M. (2003). **Okul Yönetimi; Kuramsal ve Uygulamalı**. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Yayınları.
- İnan, A. (2006). **9. Sınıf Matematik Dersi İçin 2005 Yılında Uygulanan Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1996). Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Etkenler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Yıl: 3, Sayı: 1, 63–81.
- Kartalhoğlu, F. (2005). **Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program Ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Kaptan, S. (1991). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Kaya, Y. K. (1991). **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**. Ankara: Bilim Yayınları.
- Keser, H. (2000). **Eğitimde Yeni Teknolojilerle Öğretmenin Değişen Rolü**. Lefkoşe: Ateş Matbaası.

- Koçer, H. A. (1992). **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi 1773-1923**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1983). **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi- Atatürk Kitapları. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, TTKB. (2004a). Program Geliştirme Süreci. Retrieved February 28, 2008 (de indirildi) from the Word Wide Web: http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_1.html.
- MEB, (2004b). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1, 2, 3.) Sınıflar Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MEB, (2004c). Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı **MEB Tebliğler Dergisi**, 2563.(737-739).
- MEB, (2005a). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4–5.Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB, (2005b). **İlköğretim 1–5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**. TTKB Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi .
- MEB (2005c). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4–5.Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2005d). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2005e). İlköğretim Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarında Değişiklik Yapılması. **MEB Tebliğler Dergisi**, 2575.
- Nartgün, Z. (2006). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Ölçme ve Değerlendirme. In Hesapçioğlu, M. & Durmuş A. (Ed.), **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir bilanço Denemesi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özhalbant, E. (2007). **İlköğretim Birinci Kademe Öğretim Programlarının Yeniden Yapılandırılması Konusunda Vak’a Çalışması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, Türkiye.

- Özdamar, K. (1999). **Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi**. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özden, Y. (2002). **Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm**. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- _____ (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- _____ (2006). 21.yüzyılda Eğitimi Yeniden Canlandırma Çabaları. In Hesapçoğlu, M. ve A. Durmuş (Ed.), **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sakaoğlu, N. (2003). **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitapevi
- Sewell, A. (2002). Constructivism and Student Misconceptions. *Ascience Teacher Journal*. 48 (4) 24-29.
- Sönmez, V. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). **Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1034
- Subaşı, R. (2006). **2005–2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı**. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. Sayı: 74–75
- Şimşek, H. (1997). **21. Yüzyılın Eşiğinde, Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye**, İstanbul: Sistem Yayıncılık,
- Tabancalı, E. (2003). Örgütsel Değişme. In Elma, C. & Demir, K. (ed), **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tazebay, A., Çelenk S., Tertemiz N. ve Kalaycı Nurdan (2000). **İlköğretim Programları ve Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tertemiz, N. (2000).Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. In . A. Tazebay (Ed.),
İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Titiz, O. (2005). **Yeni Öğretim Sistemi: Nasıl Bir Öğretmen? Yapılandırmacı Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Çoklu Zeka Kuramı**. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Türkoğlu, A. (2006).Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. In Hesapçioğlu, M. ve A. Durmuş (Ed.),**Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tortop, N., İsbir, E., ve Aykaç, B. (1993). **Yönetim Bilimi**. Ankara: Yargı Yayınları.
- Türer, A.(2005). Milli Eğitim Sisteminde Giderek Güçlenen Yeniden Yapılanma Arayışı Üzerine Bir Değerlendirme. Retrieved March 06, 2008 (de indirildi) from the Word Wide Web: http://public.cumhuriyet.edu.tr/aturer/yeniden_yapilanma.html.
- Uçan, A. (1989). Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış. **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Özetleri**. 15-17 Haziran 1989, Malatya: İ. Ü. Eğitim Fak.
- Ülgen, G. (1994). **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Lazer Y.
- Ünal, S., Coştu, B. Ve Karataş, F.Ö. (2004) Türkiye’de Fen Bilimleri Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bakış, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 2, 183-202**.
- Varış, F. (1991). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını
- Varış, F. (1996) **Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler ve Teknikler**. 6.Baskı, Ankara: Alkım Yayıncılık
- Vural, M. (2005). **İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları**. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık
- Yalın, H. İ. (2004).**Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Konya: Çizgi Kitapevi

- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretim Kılavuzunun Değerlendirilmesi. **Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(5).
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. Konya: Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998: 695-701.
- Yılmaz, H. Ve Sünbül, A. M. (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yurdakul, B (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler** Edt. Ö.Demirel.Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Yücel, O. (2005). Dünyanın En Kutsal Mesleği: Öğretmenlik. **Ankara Dergisi**, Ankara İl Mili Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı, yıl:7 sayı:46
- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme ve Sorunları. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:159

İnternet Kaynakları:

- Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu: (30 Mayıs 2005)
Retrieved January 07.2008 (de indirildi) from the Word Wide Web:
http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc.
- MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı. “Denetim: Eğitim Denetiminin Gerekliliği”
Retrieved March 05.2008 (de indirildi) from the Word Wide Web:
<http://tkb.meb.gov.tr/>.
- (Erdoğan, İrfan “ MEB müfredat geliştirme Süreci” Retrieved February, 22.2008 (de indirildi) from the Word Wide Web: (<http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/index/index.htm>).

EKLER

Ek-1

Değerli Müfettiş, Yönetici ve Öğretmenler,

Bu anket, “Yeni (1-5) İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri”ni belirlemek üzere düzenlenmiştir. Sonuçlar, bilimsel bir araştırma için kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. İçtenlikle cevap vermeniz araştırmanın güvenilirliği için önemlidir.

Araştırmaya değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

İlknur RENÇBER

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Yüksek lisans Öğrencisi

BİRİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki kişisel durumunuzla ilgili olan uygun seçeneği (x) işareti ile belirleyiniz.

1.Görev :

() Müfettiş () Yönetici () Öğretmen

İKİNCİ BÖLÜM

Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin maddelerden size uygun seçeneği (x) işareti ile belirleyiniz.

Soru No	SORUNLARA İLİŞKİN DURUMLAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Programın hazırlık aşaması kısa bir zaman dilimine sığdırılmıştır.					
2	Programlar ve gerekleri yeterince anlatılamamıştır.					
3	Programın tanıtımında eğitimin paydaşı olan örgütler (yazılı ve görsel basın, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, yerel yönetim vb.) işe koşulamamıştır.					
4	Programın tanıtım ve uygulamasında, eğitim kurumlarında iletişim ve organizasyon bozukluğu ile karşılaşmıştır.					
5	Programın gerektirdiği örgütsel değişim sağlanamamıştır.					
6	Programla ilgili finansman sorunlarının çözümünde kurumlar yetersiz kalmıştır.					
7	Karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen, yönetici, müfettiş işbirliği sağlanamamıştır.					
8	Kademeler arası geçişlerde program bütünlüğü ve sürekliliği sağlanamamıştır.					

Soru No	SORUNLARA İLİŞKİN DURUMLAR	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
9	Öğretmenler programın amaç ve vizyonunu benimsememektedir.					
10	Öğretmenler program ve uygulamaya karşı isteksiz ve önyargılıdır.					
11	Öğretmenlerde alışılmış uygulamaları devam ettirme isteği mevcuttur.					
12	Programın genel felsefesi öğretmenler tarafından anlaşılammıştır.					
13	Öğretmen kılavuzlarında belirtilen açıklamalar okunmamaktadır.					
14	Öğretmenler formasyon bilgilerini yenilememektedir.					
15	Öğretmenler, programın öngördüğü öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uygulama güçlüğü çekmektedir.					
16	Kazanımlar, öğrenci gelişim düzeyine uygun değildir.					
17	Kazanımlar birbirleri ile tutarlı değildir. (dersler ve sınıflar arası)					
18	İçerik günlük hayatla örtüşmemektedir.					
19	İçerik, kazanımları gerçekleştirebilecek yeterlilikte değildir.					
20	İçerik, programın öngördüğü ortak becerileri (Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb.) kazandırabilecek özellikte değildir.					
21	Öğretmen kılavuzları, öğrenci ders ve çalışma kitapları programın içeriğine uygun olarak hazırlanmamıştır.					
22	İçerik, ara disiplin kazanımlarını gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlenmemiştir.					
23	İçerikte yer alan konular (somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru...) kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlenmemiştir.					
24	Öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendircek etkinlikler bulunmamaktadır.					
25	Farklı zekâ bölümündeki öğrenciler için farklı etkinliklere yeteri kadar yer verilmemiştir.					
26	İçerik öngörülen sürede gerçekleştirilememektedir.					
27	Kalabalık sınıflarda etkinlikler amacına uygun olarak gerçekleştirilememektedir.					
28	Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlaması uygulamayı güçleştirmektedir.					

Soru No	SORUNLARA İLİŞKİN DURUMLAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
29	Bazı etkinlikler araç-gereç yetersizliğinden gerçekleştirilememektedir.					
30	Var olan araç-gereçler amacına uygun kullanılmamaktadır.					
31	Etkinlikler öğrenci ve öğretmene kırtasiye yükü getirmektedir.					
32	Bazı materyaller tüm öğrenciler tarafından getirilememektedir.					
33	Uygulama ile ilgili veliye ve öğrenciye yeterli dönüt verilememektedir.					
34	Ders ve çalışma kitapları taşıma güçlüğü getirmektedir.					
35	Sınıf içinde uygulanması gereken formlar fazladır.					
36	Formların uygulanması fazla zaman almaktadır.					
37	Formların çoğaltılmasında maliyet sorunları yaşanmaktadır.					
38	Proje ödevleri çoğunlukla veliler tarafından yapılmaktadır.					
39	Ölçme -değerlendirme teknikleri konusunda bilgi yetersizdir.					

Ek -2

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,725
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2223,245
	df	741
	Sig.	,000

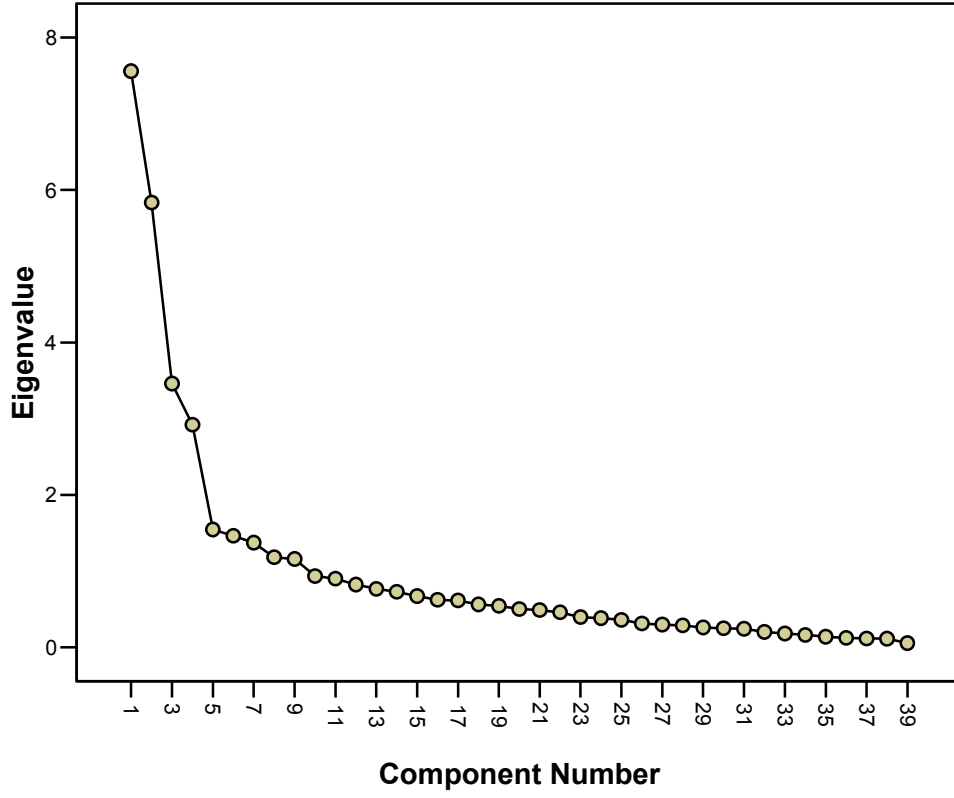
Communalities

	Initial	Extraction
Madde 1	1,000	,547
Madde 2	1,000	,481
Madde 3	1,000	,566
Madde 4	1,000	,443
Madde 5	1,000	,546
Madde 6	1,000	,414
Madde 7	1,000	,511
Madde 8	1,000	,496
Madde 9	1,000	,589
Madde 10	1,000	,545
Madde 11	1,000	,627
Madde 12	1,000	,457
Madde 13	1,000	,434
Madde 14	1,000	,419
Madde 15	1,000	,517
Madde 16	1,000	,469
Madde 17	1,000	,492
Madde 18	1,000	,700
Madde 19	1,000	,457
Madde 20	1,000	,556
Madde 21	1,000	,646
Madde 22	1,000	,586
Madde 23	1,000	,435
Madde 24	1,000	,598
Madde 25	1,000	,491
Madde 26	1,000	,315
Madde 27	1,000	,315
Madde 28	1,000	,477
Madde 29	1,000	,547
Madde 30	1,000	,458
Madde 31	1,000	,485
Madde 32	1,000	,548
Madde 33	1,000	,434
Madde 34	1,000	,609
Madde 35	1,000	,490
Madde 36	1,000	,670
Madde 37	1,000	,606
Madde 38	1,000	,451
Madde 39	1,000	,344

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,557	19,378	19,378	7,557	19,378	19,378	6,246	16,016	16,016
2	5,834	14,960	34,337	5,834	14,960	34,337	5,442	13,953	29,969
3	3,459	8,870	43,208	3,459	8,870	43,208	4,571	11,720	41,688
4	2,920	7,486	50,694	2,920	7,486	50,694	3,512	9,006	50,694
5	1,545	3,962	54,656						
6	1,463	3,752	58,408						
7	1,372	3,518	61,925						
8	1,181	3,029	64,955						
9	1,158	2,969	67,924						
10	,935	2,398	70,322						
11	,901	2,310	72,632						
12	,822	2,109	74,741						
13	,767	1,966	76,707						
14	,729	1,870	78,578						
15	,673	1,726	80,304						
16	,623	1,596	81,900						
17	,615	1,576	83,476						
18	,563	1,444	84,921						
19	,543	1,392	86,312						
20	,503	1,290	87,602						
21	,490	1,255	88,857						
22	,460	1,179	90,036						
23	,397	1,019	91,055						
24	,383	,981	92,036						
25	,360	,922	92,959						
26	,313	,804	93,763						
27	,299	,767	94,529						
28	,287	,736	95,266						
29	,261	,670	95,936						
30	,250	,642	96,578						
31	,243	,622	97,201						
32	,201	,516	97,717						
33	,181	,464	98,181						
34	,163	,419	98,600						
35	,139	,356	98,955						
36	,124	,317	99,272						
37	,116	,298	99,570						
38	,113	,290	99,860						
39	,055	,140	100,000						

Scree Plot



Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
Madde 33	,636			
Madde 30	,613			
Madde 28	,602			
Madde 17	,592	,355		
Madde 29	,575	-,460		
Madde 3	,559			-,500
Madde 4	,552			-,350
Madde 8	,542			-,399
Madde 20	,534	,351		,347
Madde 1	,529			-,493
Madde 5	,529			-,501
Madde 23	,522	,342		
Madde 2	,509			-,408
Madde 6	,508			-,371
Madde 39	,474	-,324		
Madde 31	,470	-,418		
Madde 27	,419	-,341		
Madde 26	,370			,320
Madde 18	,395	,732		
Madde 36	,390	-,716		
Madde 34	,338	-,701		
Madde 37	,401	-,651		
Madde 35	,391	-,575		
Madde 21	,391	,575		,393
Madde 19	,373	,555		
Madde 16	,415	,542		
Madde 32	,402	-,514		
Madde 38	,385	-,504		
Madde 24	,474	,485		,359
Madde 22	,446	,466		,305
Madde 11			,761	
Madde 9			,690	
Madde 10			,640	
Madde 15			,629	
Madde 12			,616	
Madde 14			,600	
Madde 13			,570	
Madde 7	,318			-,532
Madde 25	,421			,458

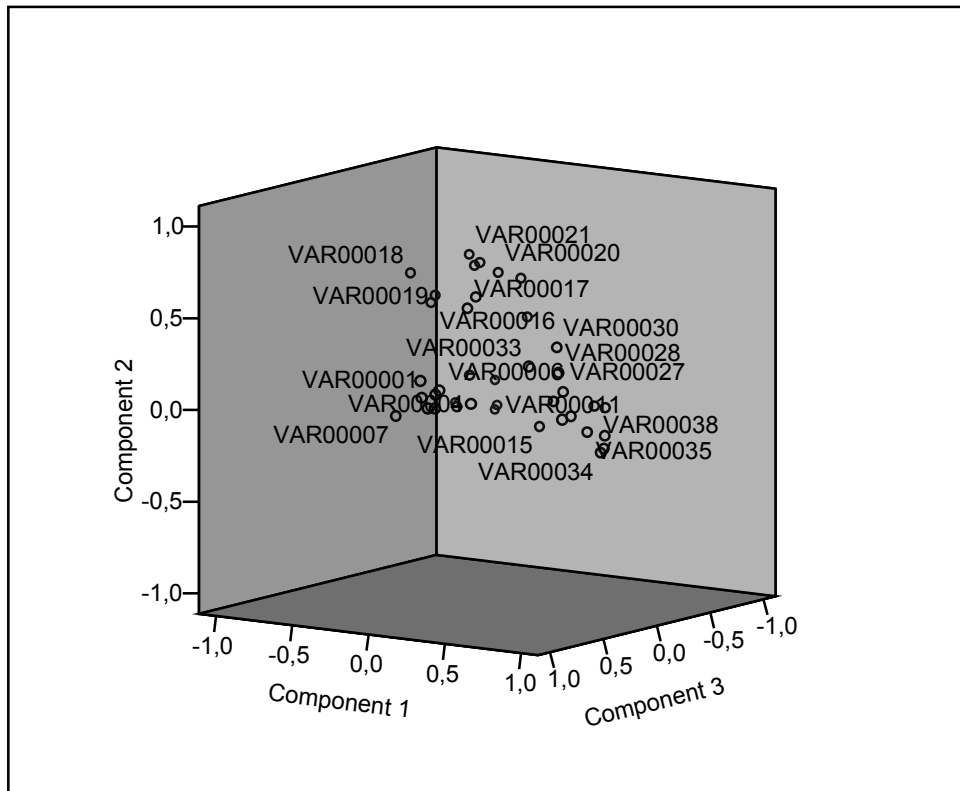
Rotated Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
Madde 36	,784			
Madde 37	,770			
Madde 34	,746			
Madde 32	,719			
Madde 35	,689			
Madde 29	,685			
Madde 38	,663			
Madde 31	,647			
Madde 28	,598			
Madde 39	,553			
Madde 30	,550			
Madde 27	,537			
Madde 33	,494			
Madde 21		,793		
Madde 24		,768		
Madde 22		,748		
Madde 20		,728		
Madde 18		,714		
Madde 25		,674		
Madde 23		,610		
Madde 19		,596		
Madde 16		,570		
Madde 17		,570		
Madde 26		,475		
Madde 5			,725	
Madde 3			,725	
Madde 1			,719	
Madde 7			,680	
Madde 8			,670	
Madde 2			,660	
Madde 6			,613	
Madde 4			,565	
Madde 11				,787
Madde 9				,725
Madde 10				,705
Madde 14				,625
Madde 13				,608
Madde 12				,603
Madde 15				,585

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,601	,556	,574	-,003
2	-,751	,605	,202	,171
3	,088	-,201	,109	,970
4	,257	,533	-,786	,175

Component Plot in Rotated Space



1.FAKTÖR

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Madde 1	15,5825	25,363	,630	,823
Madde 2	15,4369	26,209	,569	,830
Madde 3	15,4272	24,326	,657	,818
Madde 4	15,7961	25,536	,538	,833
Madde 5	15,6408	24,429	,641	,821
Madde 6	15,5728	25,110	,519	,837
Madde 7	15,3010	25,487	,525	,835
Madde 8	15,1359	25,295	,593	,827

2.FAKTÖR

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Madde 9	17,1165	22,045	,579	,765
Madde 10	16,8350	21,276	,584	,762
Madde 11	17,1456	20,439	,657	,748
Madde 12	17,2718	22,416	,490	,779
Madde 13	16,9223	21,680	,495	,779
Madde 14	17,0583	21,271	,494	,780
Madde 15	17,2427	22,558	,423	,791

3.FAKTÖR

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Madde 16	36,0291	53,676	,546	,839
Madde 17	36,1845	53,172	,594	,836
Madde 18	35,8835	52,359	,660	,831
Madde 19	36,0388	54,097	,556	,839
Madde 20	35,9320	52,162	,652	,832
Madde 21	35,7767	51,450	,691	,829
Madde 22	36,1262	52,151	,659	,831
Madde 15	36,7476	62,563	-,043	,880
Madde 23	36,0485	53,498	,525	,840
Madde 24	35,9417	51,761	,674	,830
Madde 25	36,4466	52,250	,558	,838
Madde 26	36,6505	55,798	,344	,854

4.FAKTÖR

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Madde 27	23,2718	61,102	,476	,888
Madde 28	23,1942	60,570	,571	,884
Madde 29	23,2913	57,679	,661	,879
Madde 30	22,5437	59,505	,522	,887
Madde 31	23,2427	58,048	,582	,884
Madde 32	23,4951	59,252	,633	,881
Madde 33	22,8058	60,825	,475	,888
Madde 34	23,6796	58,200	,648	,880
Madde 35	23,8350	60,590	,601	,883
Madde 36	23,7379	57,725	,703	,877
Madde 37	23,7184	58,930	,686	,879
Madde 38	23,4369	59,915	,582	,883
Madde 39	23,1262	60,307	,499	,887

Ek- 3

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürü



Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/

Konu : Araştırma izni

28 01 2008* 3427

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

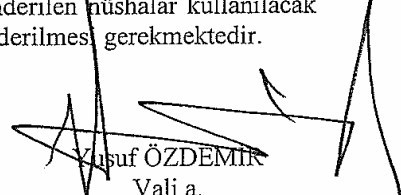
İlgi : 21/01/2008 tarihli ve B.30.2.SEL.0.E1.00.00/360-397 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İknur RENÇBER'in "Yeni İlköğretim Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Görüşleri" konulu araştırmasını, İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan ilköğretim müfettişleri ile merkez ilçelerde bulunan ilköğretim okullarında görevli yönetici ve sınıf öğretmenlerine uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan ilköğretim müfettişleri ile merkez ilçelerde bulunan ilköğretim okullarında görevli yönetici ve sınıf öğretmenlerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak ve sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.


Yusuf ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1- Anket (3 sayfa)
- 2- Taahhütname

ARAŞTIRMA YAPILAN OKULLAR

KARATAY İLÇESİ İLKÖĞRETİM OKULLARI	Görev Yapan		Ölçek Uygulanan		Geri Dönen ölçek Sayısı	
	Yönetici	Sınıf Öğretmeni	Yönetici	Sınıf Öğretmeni	Yönetici	Sınıf Öğretmeni
19 Mayıs İlköğretim Okulu	3	15	3	6	3	6
Akçeşme İlköğretim Okulu	3	15	3	5	3	5
23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulu	4	28	4	9	3	8
Feritpaşa İlköğretim Okulu	3	21	3	7	3	7
Hacıveyiszade Mh Ahmet Haşhaş İlköğretim Okulu	3	11	3	5	3	5
İsmetpaşa İlköğretim Okulu	3	10	3	4	3	3
Hürriyet İlköğretim Okulu	3	24	3	9	2	8
Akif Paşa İlköğretim Okulu	3	15	3	6	3	6
Yavuz Selim İlköğretim Okulu	2	15	2	7	2	6
Şehit Albay İlköğretim Okulu	3	16	3	8	3	8
İstiklal İlköğretim Okulu	3	16	3	8	3	7
Cengiz Topel İlköğretim Okulu	4	0	4	0	3	0
Mahmut Şevket Paşa İlköğretim Okulu	4	0	4	0	4	0
Halil Bahçeci İlköğretim Okulu	3	22	3	7	3	7
Karma İlköğretim Okulu	5	0	5	0	5	0
Biröl Polat İlköğretim Okulu	3	18	3	8	3	8
İzzetbey İlköğretim Okulu	3	21	3	6	3	6
Yaşar Doğu İlköğretim Okulu	4	26	4	0	3	0
TOPLAM	59	273	59	95	55	90

SELÇUKLU İLÇESİ İLKÖĞRETİM OKULLARI	Görev Yapan		Ölçek Uygulanan		Geri Dönen Ölçek Sayısı	
	Yönetici	Sınıf Öğretmeni	Yönetici	Sınıf Öğretmeni	Yönetici	Sınıf Öğretmeni
Alaeddin İlköğretim Okulu	3	24	3	8	3	7
Şükriye Onsun İlköğretim Okulu	6	39	5	9	4	8
Büyükbayram İlköğretim Okulu	3	22	3	8	3	8
Özel İdare 100.Yıl İlköğretim Okulu	3	17	3	6	2	6
Zeki Altındağ İlköğretim Okulu	3	29	3	8	2	8
İhsaniye İlköğretim Okulu	3	11	3	5	2	4
Ahmet Hazım Uluşahin İlköğretim Okulu	5	32	5	8	3	7
Ayşe Tümer İlköğretim Okulu	6	35	6	9	4	9
İbrahim Yapıcı İlköğretim Okulu	5	23	5	8	3	8
Eşrefoğlu İlköğretim Okulu	2	16	2	5	2	4
Ova İlköğretim Okulu	3	17	3	6	3	6
Dr. Mustafa Öten İlköğretim Okulu	3	22	3	7	3	7
Adnan-Hadiye Sürmegöz İlköğretim Okulu	5	29	4	8	3	4
Ahmet Acar İlköğretim Okulu	3	18	3	5	2	5
Ahmet Karacığan İlköğretim Okulu	3	12	3	4	3	4
Ahmet-Perihan Demirok İlköğretim Okulu	3	21	3	6	2	6
Akincılar Ahmet Haşhaş İ.O.	5	0	5	0	3	0
Akşemsettin İlköğretim Okulu	3	21	3	7	3	6
Barbaros İlköğretim Okulu	4	19	4	6	3	6
İsmail Hakkı Tonguç İlköğretim Okulu	3	20	3	6	3	5
M. Nuri Küçükköylü İlköğretim Okulu	5	0	5	0	3	0
Orgeneral Bedrettin Demirel İlköğretim Okulu	3	18	3	6	3	6
Zeliha-Lütfi Kulluk İlköğretim Okulu	5	26	5	8	4	7
TOPLAM	87	412	85	143	69	135

MERAM İLÇESİ İLKÖĞRETİM OKULLARI	Görev Yapan		Ölçek Uygulanan		Geri Dönen Ölçek Sayısı	
	Yönetici	Sınıf Öğretmeni	Yönetici	Sınıf Öğretmeni	Yönetici	Sınıf Öğretmeni
Atatürk İlköğretim Okulu	3	12	3	5	3	5
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	3	17	3	6	3	6
İ. Hakkı Konyalı İlköğretim Okulu	3	23	3	7	3	7
Kemal Hatipoğlu İlköğretim Okulu	3	17	3	6	3	5
Mehmet-Şükriye Sert İlköğretim Okulu	3	16	3	6	3	6
Alpaslan İlköğretim Okulu	3	17	3	5	3	5
Mehmet Hasan Sert İlköğretim Okulu	2	12	2	4	2	4
Ali İhsan Dayıoğlu İlköğretim Okulu	3	14	3	4	3	4
Çumralıoğlu İlköğretim Okulu	3	13	3	4	3	4
Mümtaz Kuru İlköğretim Okulu	4	24	4	5	4	5
İhsan Özkaşıkçı İlköğretim Okulu	5	22	5	5	4	5
Vakıfbank İlköğretim Okulu	3	15	3	4	3	4
Necatibey İlköğretim Okulu	2	12	2	5	2	5
Mehmet Beğen İlköğretim Okulu	5	22	5	6	4	6
Üresinler İlköğretim Okulu	2	11	2	4	2	4
Şeker İlköğretim	4	30	4	6	4	5
Yunus Emre İlköğretim Okulu	3	17	3	6	3	4
Vali Necati Çetinkaya İlköğretim Okulu	6	31	6	7	4	6
Öğretmen Ayşe İhsan İ.Ö.O	2	7	2	3	2	3
Zafer İlköğretim Okulu	3	26	3	6	3	5
24 Kasım İlköğretim Okulu	5	0	5	0	4	0
TOPLAM	70	385	70	104	65	98
GENEL TOPLAM	216	1070	214	342	189	323

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	İlknur RENÇBER
Sürekli Adresi	Karma İlköğretim Okulu Karatay-KONYA
Cep Telefonu	(0505) 583 13 70
E-Posta Adresi	irencber17@gmail.com
Doğum Yeri ve Tarihi	Çanakkale- 25.05.1972
Yabancı Dili	İngilizce
İlköğretim	Namık Kemal İlkokulu-1983
Ortaöğretim	Gelibolu İmam-Hatip Lisesi-1990
Lisans	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği–1994
Çalışma Hayatı	Konya ili Karatay ilçesi Karma İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.