

Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)

İlhami Bulut

Bu araştırmanın amacı, yenilenen ilköğretim birinci kademe programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla 22 maddeden oluşan Öğrenci Merkezli Yeni İlköğretim Programı Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın evreni, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilindeki merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu ildeki 18 ilköğretim okulunda görev yapan 196'sı erkek, 174'ü de kadın olmak üzere toplam 370 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, cinsiyet, sınıf, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskall Wallis H, Mann Whitney U ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yeni programları öğrenci merkezli olarak 'orta' düzeyinde uyguladıkları saptanmıştır. Araştırmada, öğretmen görüşleri arasında sınıf ve cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık ortaya çıkmazken, kıdem ve sınıf mevcudu açısından anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmüştür.

***Anahtar sözcükler:** İlköğretim programı, öğrenci merkezli öğretim, program geliştirme*

Teacher Views on Student-Centered Practices in the New Primary Education Curriculum

The purpose of this study is to examine the views of teachers on student-centred practices in the new primary school curriculum. With this aim, new student-centred primary school curriculum assessment scale comprising of 22 items was developed. The study subjects were 370 classroom teachers working in 18 primary schools. Teacher views were examined by gender, grade level, experience and class size variables by employing t-test, one-way ANOVA, Kruskall Wallis H and Mann Whitney U tests. Teacher receptivity and implementation of student centered practices was relatively moderate. Results indicated significant differences in teachers' views by teachers' experience and class size. However, no significant differences were observed by grade level taught and gender.

***Keywords:** Primary education curriculum, student-centred instruction, curriculum development*

Summary

Introduction

Newly developed primary education curriculum of 2004 in Turkey is mainly characterized by student centered approach to teaching and learning (Güven, 2008; Gömleksiz ve Bulut, 2007a; Gömleksiz ve Bulut, 2007b; Gömleksiz ve Bulut, 2007c; Bulut, 2006; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Gömleksiz, 2005; Yaşar, Gülteki, Türkkkan, Yıldız and Girmen, 2005:52; Güneş, 2005:136; Çiftçi, 2005:149; Özdaş, Tanışlı, Köse and Kılıç, 2005:240). However, former primary education curriculum of 1968 was extremely behaviorist in its content and approaches. Therefore, teachers had been trained and developed skills to implement a behaviorist curriculum. Teacher receptivity and thus implementation of the new curriculum is a main concern. This study examines teachers' views on student centered practices of the new primary education curriculum.

Method

The study population consists of the classroom teachers working in primary schools in Diyarbakır city in 2006-2007 school year. The sample includes 370 classroom teachers from 18 primary schools.

A 22-item five-point rating scale was developed to collect the data. The scale was administered to 95 classroom teachers in 5 primary schools in Diyarbakır for validity and reliability analyses. KMO value was 0.74 and Bartlett test value was 955.546 significant at $p \leq .01$. Cronbach Alpha reliability coefficient was 0.81. Factor analysis produced three factors namely learning environment, curriculum introduction and curriculum implementation. Minimum factor loading was .30 and internal consistency coefficients were .76 for learning environment, .86 for curriculum introduction and .86 for curriculum implementation factors.

The data were analyzed by using Statistical Package for Social Sciences (SPSS 10.0). Independent samples t-test was used to examine teacher views by gender, and one-way ANOVA was used to examine teacher views by grade level taught, experience and the class size variables. If the assumptions of normality is not confirmed in the data, non-parametric statistics of Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U test were used.

Results and Discussion

The views of the teachers towards the learning environment, knowing and implementing the curriculum and curriculum as a whole did not differ significantly by gender and grade level variables. The teacher receptivity of learning environment of new curriculum was relatively low compared to student

centered activities and practices. While no significant differences were found between the views of the teachers towards curriculum introduction by teachers' experience variable, teachers' views differed significantly in terms of implementing the curriculum and the curriculum as a whole. Scheffé test results showed that the experienced teachers had more positive views towards the curriculum than less experienced teachers. In other words, the more experienced the teachers are, the more likely they accept the curriculum. No significant differences were found in terms of class size variable towards implementing and knowing the curriculum but the teachers views differed significantly towards learning environment and the curriculum as a whole. It was determined that the teachers teaching in less crowded classrooms think more positively about the curriculum.

It was determined that the teachers accepted the learning environment of the new curriculum at "less" level in terms of student-centered activities. So we can state that learning environment in primary schools is not sufficient to realize student-centered activities. The studies administered by Özpolat, Sezer, İsgör and Sezer (2007) and Güven (2008) support the result of the current study. Instructional technologies such as studios, laboratories, sport halls, music classrooms and computers are needed support student centered activities (Ergün and Özsüre, 2004).

Knowing the curriculum and receptivity to implementation determines to large extend realization of curricular objectives. Acat, Anılan, Girmen and Anagün (2005) have stated that teachers as the practitioners of the curriculum should know the curriculum very well. However, findings indicate that teachers reportedly have limited knowledge about the new curriculum.

Teachers implementing new curriculum should pay attention to the students' emotional characteristics, learning styles, developmental levels, abilities, tendencies and other needs in learning process. Findings of this study indicate that teachers can use student-centered activities offered in new curriculum at a moderate level. This finding echoes with results of previous studies (Özdemir, 2005; Butakin and Özgen, 2007)). However, some other studies provided conclusions contradictin these findings. For example, Bulut (2006), Gömleksiz (2005) and Özpolat and others (2007) reported that the new curriculum implemented by teachers at satisfactory levels and perceived positively to large extend. Güven (2008) 2008 also provided convincing evidence demonstrating that students were actively engaged in participatory learning activities. Difference between findings of this study and some earlier studies may be explained by contextual factors, such as school environment, teacher experience (as teachers with more experience concentrated in geographically advantageous areas), physical facilities etc., effecting receptivity and implementation of the new curriculum by teachers.

21. yüzyılda bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, sadece Türkiye’de değil, bütün ülkelerde eğitim sisteminin yeniden gözden geçirilip yapılandırılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenle, alt yapı ve donanım yanında mevcut eğitim programlarının da günün koşullarına uygun bir şekilde yeniden geliştirilmesi gündeme gelmiştir. Eğitim programları alanındaki değişikliklerin merkezini “öğrenmeyi öğrenen” bireylerin yetiştirilmesi oluşturmaktadır (Collins, 2005). Yeni ilköğretim programı; bilgi kavramı ve bilgi anlayışındaki hızlı değişimler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki farklılaşmalar, teknolojinin hızla ilerlemesi, buna paralel olarak küreselleşme, öğretim programlarının AB normları ve hedeflerine uyumlu hale getirilmesi gibi gerekçelerle hazırlanmıştır (Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç, 2005). Bu gerekçelerle hazırlanan yeni programlar, 2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılında 9 ilde 120 deneme ilköğretim okulunda uygulamaya konulmuştur. Uygulamaya konulan yeni ilköğretim birinci kademe programları, yapılandırmacılık (constructivism), aktiflik, öğrenci merkezilik ve tematiklik ilkelerine dayanmaktadır (Bulut, 2006; Gömleksiz, 2005).

Yeni programın dayandığı yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenmeye ilişkin bir teoridir. Yapılandırmacı teori, bilginin ne olduğu ve bireyin bilgiye nasıl ulaştığını açıklamaktadır (Cannon, 1997, Fosnot, 1996). Bilginin ne olduğuna ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğine ilişkin olarak nesnelci yaklaşımdan tamamen farklı bir felsefi anlayışa sahip olan yapılandırmacı yaklaşım, bilginin başkası tarafından aktarılması yerine yapılandırılması gerektiğini ileri sürer (Applefield, Huber ve Moallem, 2000). Zira bilgi, öğretmenin kafasından öğrencilerin kafasına transfer edilmez. Öğrenci, bilgiyi yaşantısıyla bütünleştirerek anlamak ister (Cannon, 1997).

Yapılandırmacı teoriye göre bilgi, öğrenenden bağımsız değildir. Bireylerin deneyimlerini kazandığı bir dış dünya vardır, ancak anlam, bireyden bağımsız olarak bu dünyada bulunmak yerine, birey tarafından dünyaya verilir. Bunun anlamı; dünyada bulunan varlıklar, özellikler, ilişkiler ve nesnelere bakımından ‘doğru’ ya da ‘gerçeklik’ olarak kabul edilebilecek tek bir yapı yoktur. Başka bir deyişle; nesnel bir gerçeklik yoktur, anlam bireyin deneyimleri ışığında yine birey tarafından yapılandırılır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995; Crowther, 1999). Çünkü anlam, öğrenenlerin yaşantı ve deneyimleriyle oluşmaktadır (Yurdakul, 2004). Öğrenenler, öğretim sırasında kendilerine sağlanan belirli bir öğrenme deneyimini hep birlikte yaşasalar bile, sahip oldukları önceki bilgilerin ve geçmişte yaşamış oldukları deneyimlerin farklılığı nedeniyle bu yeni deneyime birebir aynı anlamı vermeyecekler ya da bu deneyimi aynı biçimde yorumlamayacaklardır. Tersine, her öğrenci o deneyime ilişkin

olarak zihninde bireysel ve kendine özgü anlamı ya da yorumu oluşturacaktır. Bu nedenle, yapılandırmacı görüşe dayalı öğretimsel uygulamaların da öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimleri öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmektedir (Deryakulu, 2001).

Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir (Deryakulu, 2001). Burada öğrenenin yeni bilgileri üretmesinde sahip olduğu ön bilgileri oldukça önemlidir (Şimşek, 2004). Öğrenenler, yeni bilgi ile önceki bilgi arasında bağlantılar inşa eder. Yeni bilgileri karşılaştırır, sorgular ve inceler. Bu süreç sonunda yeni bilgileri kabul eder veya eski inanç ve bilgiyi reddeder (Cooperstein ve Kocevar-Weidinger, 2004). Öğrenen, mevcut bilgileri ışığında yaşantılarına anlam vererek öğrenmeyi gerçekleştirir (Holloway, 1999). Öğrenen bu süreçlere hem fiziksel, hem de zihinsel yönden etkin olarak katılır. Tüm bunlar, yapıcı görüşün “bilgi yapılandırma” olarak adlandırdığı etkinliklerdir (Deryakulu, 2001).

Bilgiyi yapılandırma sürecinde öğretmene önemli roller düşmektedir. Brooks ve Brooks’a (1993) göre, (1) Öğretmenler, yapılandırmacı prensipleri kullanır. Öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini kabul eder. (2) Yapılandırmacı öğretmenler, işletilebilen, aktifliği sağlayıcı ve fiziksel materyallerle birlikte ham ve birincil bilgi kaynaklarını kullanır. (3) Görevler tasarlanırken yapılandırmacı öğretmenler, kavramsal terminolojiyi kullanır. (4) Yapılandırmacı öğretmenler, konuları işlemek için öğrencilerin yanıtlarını dikkate alır. Öğretim stratejileri ve içeriği değiştirir. (5) Belli kavramlarla ilgili kendi görüşlerini yansıtmadan önce öğrenenlerin bu kavramlar hakkındaki düşüncelerini sorgular. (6) Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencileri hem kendileri ile hem de diğer arkadaşları ile diyalog kurmaları için cesaretlendirir. (7) Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencileri düşünceleri sorgulamaları için cesaretlendirir, açık uçlu sorularla birbirlerine soru sormaları için cesaretlendirir. (8) Öğrenenlerin gösterdiği ilk tepkileri göz önünde bulundurarak bunların sebeplerini sorgular. (9) Öğrenenlerin belli kavramlar hakkındaki ilk düşünceleri ile çelişen durumları ortaya koyar, öğrencileri çelişen durumlar üzerinde tartışmaya cesaretlendirir. (10) Öğretmenler, sorular sorduktan sonra öğrenciye zaman tanır. (11) Öğrenenlerin kavramsal ilişkileri yapılandırmaları ve metafor oluşturmaları için zaman tanır. (12) Öğretmenler, öğrencilerin doğal merakını destekler (Watson, 2001).

Eğitim sürecinde öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (MEB, 2004a:13). Burada öğrenciyi merkeze alan öğretim programlarına büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü eğitim sisteminin girdileri arasında, öğretim programı önemli bir yer tutmaktadır (Baykul ve Tertemiz, 2004). Ancak, salt öğretim programı ile MEB'in öngördüğü vizyonu gerçekleştirmenin güç olduğu bilinen bir gerçektir.

Günümüzün eğitim anlayışı sınıf odaklı bir eğitim-öğretim yaklaşımı yerine, öğrencinin bilgi yapısına dayalı bir yaklaşıma doğru eğilim göstermektedir. Bu yaklaşım, sanayi ve kısmen bilişim-bilgi toplumunda yaşanacak olan öğretmen merkezli bir sınıf yerine öğrenen merkezli bir öğrenme yaklaşımına geçilmesini öngörmektedir. Öğrenci merkezli sınıf; karşılıklı sosyal ilişkilerin yaşandığı, bağımsız araştırma ve çalışmaların gerçekleştiği, yaratıcılığın ön planda tutulduğu ve bünyesinde zengin öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği küçük bir yapıdır (Aytaç, 2003). Altan ve Trombly'e (2001) göre öğrenci merkezli sınıfta öğrenen, sınıf düzeninde merkeze alınır. Öğretmen öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçları, stratejileri ve stillerine saygı duyar (Akt. Brown, 2003). Çünkü öğrenci merkezli eğitimde en önemli öge öğrencidir (Ünver, 2002).

McCobs ve Whisler'e (1997) göre öğrenci merkezli eğitim, bireysel öğrenenler üzerinde odaklaşma (onların kalıtsal özellikleri, yaşantıları, bakış açıları, özgeçmişleri, yetenekleri, ilgileri, yeterlilikleri ve gereksinimleri) ile öğrenme üzerinde odaklaşmayı (öğrenme ve onun nasıl oluştuğuna ve güdülenme, öğrenme ve başarı düzeyini bütün öğrenenler için en üste çıkarmada en etkili öğretim uygulamalarına ilişkin en uygun bilgi) birleştiren bir bakış açıdır (Akt. Ünver, 2002). Bu bağlamda, öğrenci merkezli yaklaşım bir yöntem değil, bir tutumdur (Ünver, 2002). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında geleneksel eğitimin tam tersine bilgi ezberlenmemekte, nasıl elde edileceği, yaşamda nerede ve nasıl kullanılacağı, bilgidan bilgiye nasıl ulaşılacağı öğretilmektedir. Yani bilginin tüketilmesi değil, üretilmesi esas alınmaktadır (Kuran, 2005). Öğretmen merkezli öğretimde, bir bilgi/konu uzmanından oldukça pasif bir konumda olan öğrenci (Gülseçen ve Gülseçen, 2002), öğrenci merkezli öğretimde öğrenme sürecine aktif katılır ve bilgiyi kendisi oluştur (Arslan ve Şahin, 2004). Böylece öğrenci, kendi yaşantısı ışığında anlamı kendisi kurmaya çalışır (Cannon, 1997). Çünkü öğrenci-merkezli yaklaşım, çocuğu yetişkinlerin istediğine göre değil, çocuğun kendi doğasına göre eğitmeyi amaçlar (Gür, 2007). Bunun için, öğrenme sürecinde öğrenenin kalıtsal özellikleri, bakış açıları, geçmiş yaşantıları, tecrübeleri, öğrenme stilleri,

düşünme biçimleri, yetenekleri, ilgileri, kapasiteleri ve ihtiyaçları esas alınmalıdır. Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecinde uygun öğretim stratejileri seçilirken başarılabacak öğrenme kazanımları, öğrencilerin karakteristikleri (ön bilgi, beceri, tutum, değerler ve gelişim düzeyleri), öğrenilecek konu, erişilebilir kaynaklar (olanaklar) ve ayrılan süre dikkate alınmalıdır (MEB, 2004b).

Öğrenci merkezli yaklaşımın dayandığı teori ve uygulamalar yapısalcılık, problem-tabanlı öğrenme, kaynak-tabanlı öğrenme ve katılımcı/işbirliğine dayalı öğrenme şeklinde sıralanabilir (Gülseçen ve Gülseçen, 2002). Burada öğrenmenin niteliği değişmekte ve “öğretmek”ten çok “öğrenme” ağırlık kazanmaktadır. Bu süreçte öğrenci, pasif olarak kendi önüne söz, yazı, gösteri vb. şekillerde konulan bilgileri öğrenmekten çok, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişmektedir (MEB 2004b:20). Değerlendirme faaliyetinin niteliği de öğrenci merkezli öğrenmeye uygun olması gerekir. Öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan çoktan seçmeli, doğru yanlış eşleştirmeli, boşluk doldurmalı gibi bazı klasik ölçme yöntemleri, öğrencilerde gözlemek istediğimiz okuduğunu anlama, yazılı ifade etme, sunu yapma, araştırma-inceleme vb. becerileri ve bunun daha üst biçimi olan yeteneği belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bu yöntemler, öğrencinin sahip olduğu bilgileri ayrıntılı olarak nasıl kullandığı, karşılaştıkları sorun ya da problemleri nasıl çözdüğü ve hazırlayacakları ödevlerde bu bilgileri nasıl kullandığı konusunda, çok az bilgi vermektedirler. Ancak yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin bilgi ve becerilerini belirlemeye çalışan klasik ölçme yaklaşımlarından (kağıt-kalem testleri) farklı olarak, öğrenci yeteneğini ve bu yeteneğin gelişme düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır (Kutlu, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan, portfolyo değerlendirme (öğrenci ürün dosyası), performans değerlendirme, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme, drama, proje, görsel sunum ve görüşme gibi alternatif değerlendirme tekniklerine (MEB, 2004b) yer vermeleri istenmektedir. Bu anlamda, öğretmene önemli roller düşmektedir. Gerçekten bir eğitim programının etkililiğini belirleyecek olanlar, onun uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir. Programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, eğer öğretmenler, programlara ilişkin istenilen niteliklere sahip değillerse, programın başarılı olması düşünülemez. Bir başka deyişle, hazırlanan programların başarısı, öğretmenlerin programı tanımalarına, benimsemelerine ve programda öngörülen etkinlikleri en iyi biçimde gerçekleştirmelerine bağlıdır (Yaşar, Gülteki, Türkkın, Yıldız ve Girmen, 2005).

Yeni programa ilişkin yapılan uygulamalı araştırmalar, programda öngörülen etkinliklerin öğretmenler tarafından ne derecede gerçekleştirildiğine ilişkin önemli bulgular sunmaktadır. Bulut (2006) ve Gömleksiz'in (2005) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin en çok ölçme ve değerlendirme alanında zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Gömleksiz (2005) araştırma sonucunda, yeni programın uygulandığı eğitim ortamının "orta" düzeyde uygun olduğunu bulmuştur. Ayrıca araştırmacı, öğretmenlerin "programı tanıma", programı benimseme" ve "programı uygulama" boyutunda "çok" düzeyinde görüş bildirdiklerini saptamıştır. Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu'nun (2005) yapmış olduğu araştırmada ise, öğretmenlerin "mesleki gelişim", "yeni programın içerdiği yaklaşım", "öğretimi tasarılama ve uygulama" ve "ölçme ve değerlendirme"ye ilişkin olarak kendilerini oldukça yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacılar, yapmış oldukları gözlem sonuçları ile öğretmenlerin kendilerini algıladıkları düzeyde yeterli olmadığını belirlemişlerdir. Güven'in (2008) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre, sınıfların kalabalık olmasının programların uygulanmasında önemli bir sorun olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yapılan araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin yeni programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirme noktasında bir takım güçlükler yaşadığı söylenebilir. Yine de yapılan araştırmalarda (Güven, 2008; Gömleksiz ve Bulut, 2007a; Gömleksiz ve Bulut, 2007b; Gömleksiz ve Bulut, 2007c; Bulut, 2006; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Gömleksiz, 2005; Yaşar ve diğerleri, 2005; Güneş, 2005; Çiftçi, 2005; Özdaş ve diğerleri, 2005) yeni programın öğrenci merkezli olduğu vurgulanmıştır. Ancak program metnine ilişkin araştırmacı yargısının uygulamalı araştırma sonuçları ile desteklenmesi gerekir. Yani teori ile uygulamanın bütünleşmesi gerekir.

Şimdiye değin yapılan araştırmaların daha çok programın uygulandığı eğitim ortamı, öğretmenlerin programı tanıma ve uygulama düzeyine ilişkin konuları kapsadığı görölmektedir. Ancak programda öngörülen öğrenci merkezli etkinliklerin öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından ne derecede gerçekleştirildiği yeterince araştırılmamıştır. Oysa öğretmenlerin programda öngörülen öğrenci merkezli etkinlikleri öğrenme sürecinde ne derecede gerçekleştirdikleri, programın işlerlik kazanması bakımından araştırılması gereken önemli bir konudur. Yapılan araştırma ile bu konudaki gereksinim giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırma ile elde edilen bulguların ve sunulan önerilerin program geliştirme sürecinde etkili ve doğru kararların alınması bakımından program geliştirme uzmanlarına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır: **cinsiyet, sınıf düzeyi, kıdem ve sınıf mevcudu değişkeni açısından, eğitim ortamı, programı tanıma ve uygulama ile programın geneli** hakkındaki öğretmen görüşleri istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın yöntem kısmında evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi alt başlıkları yer almaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilindeki merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Örneklem seçiminde okullar ilk önce sahip oldukları fiziki olanaklar, araç-gereç ve öğretmen açısından, yüksek, orta ve düşük düzey olmak üzere üç gruba ayrılmış ve daha sonra her gruptan altışar okul olmak üzere toplam 18 ilköğretim okulu küme örnekleme yoluyla (Balcı, 2004) belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın örneklemini, belirlenen 18 ilköğretim okulunda görev yapan 196'sı erkek, 174'ü de kadın olmak üzere toplam 370 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı geliştirilirken, konu ile ilgili literatürün taranmasından sonra, Diyarbakır ilinde yeni programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin yeni programda öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin görüş ve düşünceleri sözlü olarak alınmıştır. Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda 22 maddelik Öğrenci Merkezli Yeni İlköğretim Programı Değerlendirme Ölçeği hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan bazı maddeler şunlardır:

- Okulunuzun fiziksel mekanı, öğrenci merkezli uygulamalara ne derecede uygundur?
- Fen ve teknoloji laboratuvarınız öğrenci merkezli uygulamalar için ne derecede yeterlidir?
- “Öğrenci merkezli eğitim” uygulamaları hakkında hizmet içi eğitime ne derecede gereksinim duymaktasınız?

- Mevcut uygulamada öğrenci, ne derecede “*öğrenme sürecinin merkezinde*”dir?
- Öğrenme sürecinde *problem temelli öğrenmeye* ne derecede yer verirsiniz?
- Öğrenme sürecinde, *öğrenci ürün dosyasını (portfolyo)* ne derecede tutarsınız?

Hazırlanan 22 maddelik ölçek Fırat ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümleri, Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümündeki öğretim üyelerinin görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen ve gözden geçirilen 22 maddelik ölçek, 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Taslak ölçek, uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda üzerlerinde düzeltmeler yapılarak ön deneme için uygun hale getirilmiştir. Ölçek geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Diyarbakır ili merkeze bağlı 5 ilköğretim okulunda görev yapan 95 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. İlk analiz sonuçlarına göre, ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0.74 ve Bartlett test değeri 955,546 olarak bulunmuştur. Buna göre, Bartlett testi sonucu 0.01 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk’e (2003:120) göre, verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının 0.60’dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Faktör analizinde, başlangıçta, genel olarak öz değeri 1 ya da 1’den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır. Ancak araştırmacı, analiz sonuçlarına göre bu eşik değeri artırabilir (Büyüköztürk, 2003:119). Buna göre, yapılan faktör analizinde öz değeri 2 ya da 2’den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınmıştır. Analizde önemli faktör sayısı, öz değer ölçütüne göre üç olarak alınmıştır. Bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 50.413’tür. 22 maddenin faktör yük değerlerinin (Component Matrix) tamamı ise, 0.318 ve üzerindedir. Faktör döndürme sonrasında, 1. faktörün 6 maddeden (1, 2, 3, 4, 5 ve 6), 2. faktörün 3 maddeden (7, 10, 11), 3. faktörün de 13 maddeden (8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22) oluştuğu belirlenmiştir. Belirlenen bu faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Birinci faktöre “Eğitim Ortamı”, ikinci faktöre “Programı Tanıma” ve üçüncü faktöre de “Programı Uygulama” ismi verilmiştir.

Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilirlik düzeyinin kabul edilebilir olduğu belirtilebilir. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan 3 alt boyutun her birinin de güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik kat sayıları şöyle

belirlenmiştir: *Eğitim Ortamı* 0.76, *Programı Tanıma* 0.86 ve *Programı Uygulama* 0.86. Buna göre, ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için geliştirilen ölçek, araştırmacı tarafından Diyarbakır ilinde merkeze bağlı 18 ilköğretim okulunda görev yapan 370 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler bilgisayar paket program SPSS 10.0 (Statistical Package for Social Sciencies) kullanılarak çözümlenmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi; sınıf, kıdem ve sınıflardaki öğrenci mevcuduna göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda da, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe testi uygulanmıştır. Bunun yanında, varyans analizi ve t-testi için önce Levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH) testi uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması halinde ise grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak, farkın kaynağı incelenmiştir. Ölçekteki her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Tamamen (5)”, “Çok (4)”, “Orta (3)”, “Az (2)” ve “Hiç (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin “Hiç”, 1.81-2.60 arasında bulunanların “Az”, 2.61-3.40 arasındakilerin “Orta”, 3.41-4.20 arasındakilerin “Çok” ve 4.21-5.00 arasında yer alanların ise “Tamamen” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eğitim ortamı, programı tanıma ve uygulama ile programın geneline yönelik ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların “cinsiyet” değişkenine göre farklılığı t-testi ile test edilerek sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

TABLO 1.

Eğitim Ortamı, Programı Tanıma, Uygulama Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Alt ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Eğitim Ortamı	Erkek	196	2,21	0,63	-0,462	0,644
	Kadın	174	2,24	0,65		
Programı Tanıma	Erkek	196	3,33	0,60	-0,482	0,630
	Kadın	174	3,36	0,60		
Programı Uygulama	Erkek	196	3,22	0,55	-1,160	0,247
	Kadın	174	3,28	0,60		
Programın Geneli	Erkek	196	2,96	0,44	-1,119	0,264
	Kadın	174	3,01	0,48		

Tablo 1 incelendiğinde, öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin olarak mevcut eğitim ortamı [$t_{(368)}=-0,462$, $p>0,05$], programı tanıma [$t_{(368)}=-0,482$, $p>0,05$] ve uygulama [$t_{(368)}=-1,160$, $p>0,05$] ile programın geneline [$t_{(368)}=-1,119$, $p>0,05$] ilişkin öğretmen görüşleri arasında “cinsiyet” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Tablo 1’de yer alan aritmetik ortalama puanlarına göre, hem erkek hem de kadın öğretmenlerin mevcut eğitim ortamının öğrenci merkezli uygulamalara uygunluğu konusunda “az” düzeyinde görüş bildirdikleri, buna karşılık programı tanıma, programda öngörülen öğrenci merkezli etkinlikleri uygulama ile programın geneline ilişkin konularda ise, “orta” düzeyinde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim ortamı, programı tanıma ve uygulama ile programın geneline yönelik ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “sınıf” değişkenine göre varyans analizi ile test edilerek sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin “sınıf” değişkenine göre eğitim ortamı [$F_{(4-365)}=0,948$, $p>0,05$], programı tanıma [$F_{(4-365)}=1,137$, $p>0,05$] ve uygulama [$F_{(4-365)}=1,684$, $p>0,05$] ile programın geneline [$F_{(4-365)}=1,827$, $p>0,05$] ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, öğretmenler sahip oldukları eğitim ortamının öğrenci merkezli uygulamalar için “az” düzeyinde yeterli olduğunu bildirmişlerdir. Yine aritmetik ortalamalardan hareketle, öğretmenlerin tüm sınıf gruplarında programı tanıma, öğrenci merkezli olarak uygulama ve programın geneline ilişkin görüşlerinin “orta” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

TABLO 2.

Eğitim Ortamı, Programı Tanıma ve Uygulama Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Görüşlerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı

Alt Ölçek	Sınıflar	n	\bar{X}	S	F	p
Eğitim Ortamı	1. sınıf	76	2,22	0,60	0,948	0,436
	2. sınıf	86	2,16	0,65		
	3. sınıf	84	2,29	0,70		
	4. sınıf	82	2,16	0,66		
	5. sınıf	42	2,34	0,54		
	Toplam	370	2,22	0,64		
Programı Tanıma	1. sınıf	76	3,35	0,66	1,137	0,339
	2. sınıf	86	3,23	0,58		
	3. sınıf	84	3,39	0,59		
	4. sınıf	82	3,35	0,64		
	5. sınıf	42	3,44	0,41		
	Toplam	370	3,34	0,60		
Programı Uygulama	1. sınıf	76	3,19	0,61	1,684	0,153
	2. sınıf	86	3,18	0,55		
	3. sınıf	84	3,24	0,61		
	4. sınıf	82	3,30	0,54		
	5. sınıf	42	3,42	0,51		
	Toplam	370	3,25	0,57		
Programın Geneli	1. sınıf	76	2,94	0,46	1,827	0,123
	2. sınıf	86	2,91	0,45		
	3. sınıf	84	3,00	0,50		
	4. sınıf	82	3,00	0,44		
	5. sınıf	42	3,13	0,39		
	Toplam	370	2,98	0,46		

Araştırmada öğretmenlerin programı tanıma ve uygulama ile programın geneline yönelik ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “*kıdem*” değişkenine göre varyans analizi ile test edilerek sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3’teki bulgular incelendiğinde, “*kıdem*” değişkenine göre programı tanımayı [$F_{(4-365)}=0,247$, $p>0.05$] ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, programı uygulama [$F_{(4-365)}=4,216$, $p<0.05$] ve programın geneline [$F_{(4-365)}=4,537$, $p<0.05$] ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, farklılığın 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ortaya çıktığı bulunmuştur.

TABLO 3.

Programı Tanıma ve Uygulama Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Görüşlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı

Alt Ölçek	Kıdem	n	\bar{X}	S	F	p	Fark
Programı Tanıma	1-5 yıl	46	3,34	0,66	0,247	0,912	-
	6-10 yıl	127	3,34	0,58			
	11-15 yıl	99	3,32	0,61			
	16-20 yıl	52	3,42	0,48			
	21 yıl ve üzeri	46	3,33	0,68			
	Toplam	370	3,34	0,60			
Programı Uygulama	1-5 yıl	46	3,29	0,55	4,216	0,002	3-4,5
	6-10 yıl	127	3,23	0,57			
	11-15 yıl	99	3,09	0,63			
	16-20 yıl	52	3,40	0,50			
	21 yıl ve üzeri	46	3,43	0,48			
	Toplam	370	3,25	0,57			
Programın Geneli	1-5 yıl	46	2,92	0,46	4,537	0,001	3-4,5
	6-10 yıl	127	2,95	0,42			
	11-15 yıl	99	2,89	0,51			
	16-20 yıl	52	3,14	0,43			
	21 yıl ve üzeri	46	3,14	0,41			
	Toplam	370	2,98	0,46			

Araştırmada öğretmenlerin eğitim ortamına yönelik ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “kıdem” değişkenine göre KWH testi ile test edilerek sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

TABLO 4.

Eğitim Ortamı Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı

Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Fark
1-5 yıl	46	126,97	4	29,055	0,000	1-2,3,4,5
6-10 yıl	127	172,20				2-4,5
11-15 yıl	99	191,47				
16-20 yıl	52	223,85				
21 yıl ve üzeri	46	224,55				

Tablo 4’teki bulgulara göre, öğretmenlerin mevcut eğitim ortamına ilişkin görüşleri “kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [KWH(4)=29,055, p<0.05]. Bu nedenle farkın kaynağını

bulmak için yapılan MW-U testi sonucunda, farklılığın 1-5 yıl ile 6 yıl ve üzeri ve 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grupları arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, mevcut eğitim ortamlarının öğrenci merkezli uygulamalara uygunluğu konusunda yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu bir düşünce geliştirdikleri görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin programı uygulama ile programın geneline yönelik ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre varyans analizi ile test edilerek sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

TABLO 5.

Programı Uygulama Alt Ölçeği ile Programın Geneline İlişkin Görüşlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılığı

Alt ölçek	Sınıf mevcudu	n	\bar{X}	S	F	p	Fark
Programı Uygulama	21-30 öğrenci	25	3,28	0,62	0,570	0,635	-
	31-40 öğrenci	104	3,25	0,53			
	41-50 öğrenci	130	3,29	0,61			
	51 öğrenci ve üzeri	111	3,19	0,57			
	Toplam	370	3,25	0,57			
Programın Geneli	21-30 öğrenci	25	3,06	0,47	4,831	0,003	2-3,4
	31-40 öğrenci	104	3,05	0,40			
	41-50 öğrenci	130	3,03	0,48			
	51 öğrenci ve üzeri	111	2,85	0,46			
	Toplam	370	2,98	0,46			

Programı uygulamaya [$F_{(4-365)}=0,570$, $p>0,05$] ilişkin öğretmen görüşleri arasında “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, programın geneline [$F_{(4-365)}=4,831$, $p<0,05$] ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, farklılığın 31-40 ile 41 ve üzeri öğrenci gurubuna sahip öğretmen görüşleri arasında düşük öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin lehine ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim ortamı ve programı tanımaya yönelik ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “*sınıf mevcudu*” değişkenine göre KWH testi ile test edilerek sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

TABLO 6.

Eğitim Ortamı ile Programı Tanıma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılığı

Alt ölçek	Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Fark
Eğitim Ortamı	21-30 öğrenci	25	227,66	3	52,675	0,000	1-4
	31-40 öğrenci	104	226,00				2-3,4
	41-50 öğrenci	130	194,49				3-4
	51 öğrenci ve üzeri	111	127,52				
Programı Tanıma	21-30 öğrenci	25	169,60	3	2,694	0,441	-
	31-40 öğrenci	104	193,61				
	41-50 öğrenci	130	191,14				
	51 öğrenci ve üzeri	111	174,88				

Tablo 6'daki bulgulara göre, programı tanımaya ilişkin öğretmen görüşleri arasında "sınıf mevcudu" değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken [KWH(3)=2,694, $p>0.05$], eğitim ortamına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [KWH(3)=52,675, $p<0.05$]. Bunun üzerine mevcut eğitim ortamına ilişkin öğretmen görüşlerine ait farkın kaynağını bulmak için yapılan MW-U testi sonucunda, 21-30 ile 51 ve üzeri, 31-40 ile 41 ve üzeri, 41-50 ile 51 ve üzeri öğrenci mevcuduna sahip öğretmen görüşleri arasında olduğu saptanmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, mevcut eğitim ortamının öğrenci merkezli uygulamalara uygunluğu konusunda düşük öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin daha yüksek öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha olumlu bir düşünce geliştirdikleri görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, yeni ilköğretim birinci kademe programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin mevcut eğitim ortamı, programı tanıma ve uygulama ile programın geneli hakkındaki görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi, kıdem ve sınıf mevcudu değişkeni açısından irdelenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarının uygulandığı eğitim ortamının öğrenci merkezli uygulamalar için "az" düzeyinde yeterli olduğunu bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Böyle bir sonuçtan yola çıkarak ilköğretim okullarının sahip olduğu eğitim ortamının öğrenci merkezli etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Nitekim konuya ilişkin yapılan araştırmalardan elde edilen

bulgular araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer'in (2007) yapmış olduğu bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yeni programın uygulanma aşamasında alt yapının yetersizliğinden büyük bir oranla şikayetçi oldukları gözlenmiştir. Güven (2008) ise yapmış olduğu araştırmada fiziksel donanım ve araç-gereç yetersizliği öğretmenlerin uygulamada karşılaştığı önemli sorunlar arasında göstermiştir. Ayrıca üniversitelerimizin program geliştirme alanında önde gelen öğretim üyeleri tarafından hazırlanan ve kamuoyuna Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulunun (2005) yeni programları değerlendirme sonuç bildirisi olarak sunulan raporda da gerekli ders araç-gereçlerinin öğretmen ve öğrencilerin hizmetine yeterli düzeyde sunulmadığı vurgulanmıştır. Konuya ilişkin olarak Gömleksiz (2005) tarafından yapılan bir araştırmada da yeni programın uygulandığı eğitim ortamının “orta” düzeyde uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırma sonuçlarından hareketle eğitim ortamı konusunda halen bir takım yetersizliklerin devam ettiği görülmektedir. Oysa Edwards (1993) tarafından yapılan bir araştırmada okul yapısının koşullarının gelişmesiyle öğrenci başarı düzeyinin arttığı ortaya çıkmıştır (Aktaran Aykaç ve Başar, 2005b). Yeni öğretim programı etkinlik temellidir ve etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için bazı araç-gereçlere ve yardımcı ders materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır (Güven, 2008). Bu bakımdan özellikle öğrenme ortamının öğrenci merkezli uygulamalara elverişli hale getirilmesi gerekir.

Bugün artık modern eğitim ortamları sadece sıralar ve kara tahtadan meydana gelen kuru sınıflardan ibaret değil; atölyeler, laboratuvarlar, spor salonları, müzik dershaneleri, bilgisayar destekli eğitim ortamları gibi unsurlardan oluşmaktadır (Ergün ve Özsüre, 2004). Bu nedenle öğretmenler öğrenme sürecinde bilgisayar, DVD, tepegöz, projeksiyon paneli, video, televizyon ve duvar perdesine dayalı sunumlara etkinliklerde geniş yer vermelidir. Ayrıca gerçek yaşam deneyimlerinin yanı sıra, veri tabanları, istatistikler, belgeler ve filmler gibi ham bilgileri içeren kaynaklardan da öğrencilerin etkin bir şekilde yararlanmalarını sağlamalıdır. Bu şekilde öğrenciler, öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmakta ve daha fazla sorumluluk almaktadır.

Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğretmenler, öğrencilere öğrenme sürecinde insiyatif kullanma, öğrendiğini değerlendirme ve yaşayarak deneyim kazanma imkanlarını hazırlamalıdır (Akt. Sabancı ve Şahin, 2005; Luan ve diğerleri, 2003, Özden, 2003b). Sınıf içerisinde kullanılan davranış ve öğretim stratejileri, öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmelerini, bağımsız düşünmelerini, bilişsel süreçlerini

kullanmalarını, yaptıkları her türlü çalışmayı öğretmen ve öğrencilerle rahatlıkla paylaşabilmelerini sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Yapılan araştırma sonuçları, eğitim ortamlarının öğrenme sürecinde hem öğrenci hem de öğretmen üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Cohen, Manion ve Morrison'a (1996) göre, eğitim ortamının öğrenmenin bir iskeletini oluşturduğu ve öğrenmeyi ilerletmede katkıda bulunabileceği gibi öğrenmeyi engelleyebilmektedir (Akt. Uludağ ve Odacı, 2002). Aykaç ve Başar'a (2005a) göre ise, eğitim ortamının düzenlemesi ve donatılmasının öğretmen ve öğrencilerin hem duyguları hem de hareketleri üzerinde etkili olabilmektedir. Yapılan birçok araştırma sonuçları, öğrenci kazanımlarıyla (bilhassa duyuşsal kazanımlar), öğrencilerin sınıf ortamı ile algıları ve düşünceleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Aktaran, Telli ve Çakıroğlu, 2002; Fraser ve Fisher, 1982, Fraser ve diğerleri, 1987; Fraser ve Butts 1982, Fraser ve Fisher, 1983; Talton ve Simpson, 1987).

Yine eğitim ortamına ilişkin araştırma bulgularına göre, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmazken, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin yeni programlara ilişkin görüşlerinde cinsiyetlerinin ve okuttukları sınıfın etkisinin olmadığı söylenebilir. Buna karşılık, kıdem ve sınıf mevcudunun öğretmen görüşleri üzerinde bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkenine ilişkin olarak, yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre mevcut eğitim ortamları hakkında daha olumlu bir düşünce geliştirdikleri saptanmıştır.

Eğitim ortamına ilişkin ulaşılan bir diğer araştırma bulgusuna göre, az öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin daha yüksek öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere göre mevcut eğitim ortamları hakkında daha olumlu bir düşünce geliştirdikleri görülmüştür. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, kalabalık sınıfların etkisinin olduğu düşünülebilir. Kalabalık sınıflar, öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımına engel teşkil etmektedir. Kalabalık bir sınıfta öğretmenlerin öğrencileriyle etkin bir iletişime girmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, ilgilerini, gereksinimlerini ve yeteneklerini bilmesi her zaman için mümkün görünmemektedir. Ayrıca kalabalık sınıflarda öğrenciler, okula karşı olumsuz bir tutum geliştirebilmektedir (Güçlü, 2002). Güven (2008) yapmış olduğu bir çalışmada, bazı sınıfların kalabalık olmasının programların uygulanmasında önemli bir sorun teşkil ettiğini belirtmiştir. Araştırmacı kalabalık sınıflarda öğretmenlerin öğrencileri tanıması, etkinlikleri uygulaması, değerlendirmesi ve etkinlikleri giderici çalışmalara devam etmesinin oldukça güç ve zaman alıcı olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle kalabalık sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerekmektedir. Nitekim Özpolat ve diğerleri

(2007) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yeni programın pratikte daha etkili uygulanabilmesi için özellikle sınıf mevcutlarının azaltılmasından yana olduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle eğitim-öğretim etkinliklerinin meydana geldiği sınıf ortamının, öğrencinin öğrenmesini sağlayarak onu geliştirici nitelikte düzenlenmesi gerekir (İra, 2004).

Öğrenci merkezli bir öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir etkisi olduğu düşünülen bir diğer unsur ise öğretmendir. Öğretmenin programı tanıma düzeyi ve uygulama isteği programda öngörülen vizyonun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde oldukça belirleyici bir role sahiptir. Konuya ilişkin olarak Acat, Anılan, Girmen ve Anagün (2005), programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programları çok iyi bilmesi ve uygulama yeterliliğine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bir öğretmenin, mesleğinin önemine uygun bir biçimde, öğretmenliğe karşı güçlü bir inanç ile bağlı olması gerekir. Seçtiği mesleğin sürekli bir üyesi olmayı düşünen öğretmenden her şeyden önce davranışlarını bu mesleğin değerler sistemine uydurması beklenir. Sanatının veya mesleğinin kuşaktan kuşağa geçen sürekli değerine inanmaksızın hiç kimse o sanatın veya mesleğin doruğuna ulaşamaz. Bunun için öğretmenin de mesleğinin toplum içindeki yerini ve etkisini bilmesi ayrı bir önem taşır (Oral, 2000). Yapılan araştırmada ulaşılan bulgulara göre, öğretmenlerin yeni programı “orta” düzeyde tanıdıkları saptanmıştır. Konuya ilişkin olarak Güven ve Alp’in (2008) yapmış olduğu bir araştırmada, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitimi değerlendirmelerine yönelik olarak verdikleri yanıtlarda, (%5,5) öğretmenin hizmet içi eğitimi yeterli, (%7,9) öğretmenin kısmen yeterli, (%12,8) öğretmenin yetersiz, (%8,5) öğretmenin ise çok yetersiz bulunduğu, seçeneklerde yer alan “çok yeterli” kutucuğuna ise hiç işaretleme yapılmadığı görülmüştür. Gözütok ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerinin yeni programlarla ilgili bilgilenme düzeylerinin yetersiz olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca Aykaç ve Başar (2005b) tarafından yapılan bir araştırmada, programda öngörülen değerlendirme konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Özdemir’in (2005) yapmış olduğu bir araştırmada ise, öğretmenlerin yeni programlara ilişkin bilgi sahibi olma durumuyla ilgili olarak genelde “kararsız” bir görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada öğretmenlerinin yeni programlara yönelik olarak kendilerini “kısmen yeterli” gördükleri dikkat çekmektedir. Özpolat ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının zümreler arasında istenilen işbirliğini gerçekleştirmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlardan

hareketle, öğretmenlerin yeni programa ilişkin olarak bir eğitim ihtiyacı içinde oldukları ileri sürülebilir. Nitekim yapılan araştırmalar (Güven, 2008; Güven ve Alp, 2008; Özpolat ve diğerleri, 2007; Yaşar ve diğerleri, 2005; Özdemir, 2005; Gözütok ve diğerleri, 2005; Coşkun, 2005) öğretmenlerin yeni programlarla ilgili olarak hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını göstermektedir. Özpolat ve diğerleri'ne (2007) göre, yeni programdaki öğrenci merkezli eğitim biçimleri ve yöntemlerini, öğretmenlerin yeniden tanınması ve anlaması sağlanmalıdır. Bu yüzden, öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerini daha kapsamlı olarak tanıtıcı ve uygulayıcı hizmet içi eğitim seminerlerinden geçmeleri programın daha verimli uygulanmasına katkı sağlayabilir.

Öğrenci merkezli eğitimde, öğrencilerin ayrıt edici bakış açıları ve referans çevreleri üzerinde geçmiş yaşantıları, çevreleri, ilgileri, amaçları, inançları ve düşünme biçimleri etkisi vardır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecinde bağımsız düşüncelerine ve daha çok aktif bir şekilde referans odaklarına bağlanmalarına saygı gösterilmelidir. Öğrencilerin benzersiz farklılıkları vardır. Bu farklılıklar, duygusal özellikleri, öğrenme oranları, öğrenme stilleri, gelişim düzeyleri, yetenekler, eğilimler, etkililiği hissetme ve diğer ihtiyaçları kapsamaktadır. Öğrenmenin daha çok etkili ve etkileyici olabilmesi için bütün bunların öğrenme sürecinde öğretmen tarafından hesaba katılması gerekir (Henson, 2003). Dolayısıyla, yeni programları uygulayan öğretmenlerin sınıfta öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeyebilmeleri için, öğrencilerin duygusal özelliklerini, öğrenme oranlarını, öğrenme stillerini, gelişim düzeylerini, yeteneklerini, eğilimlerini, etkililiği hissetme düzeylerini ve diğer ihtiyaçlarını öğrenme sürecinde dikkate almaları gerekir. Mevcut araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğretim programında öngörülen öğrenci merkezli etkinlikleri “orta” düzeyde uygulayabildikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Özdemir (2005) ve Butakin ve Özgen'in (2007) yeni programı uygulayan öğretmenler üzerinde yapmış oldukları araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Özdemir (2005), öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanmasıyla ilgili görüşlerinin genelde “kararsız” bir yapı gösterdiğini ileri sürmüştür. Butakin ve Özgen (2007) ise, programın uygulamada “orta” düzeyde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Ancak literatürde aksi yönde araştırma sonuçlarına da rastlamak mümkündür. Nitekim konuya ilişkin olarak yapılan bazı araştırmalar (Bulut, 2006; Gömleksiz, 2005; Özpolat ve diğerleri, 2007) programın uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Güven (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yeni programın uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin derslere daha aktif katıldıkları yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. Bunun yanında Aykaç ve Başar (2005b), yeni programın öğrencinin derse katılımını artırma, araştırmacı kişiler yetiştirme ve uygulanan yöntemlerin yaparak-yaşayarak öğrenmeye fırsat tanıma açısından daha etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Yeni programın uygulanmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda sorunlara sahip oldukları ve bu konuda eksikliklerinin olduğu anlaşılmaktadır (Güven, 2008). Nitekim yapılan araştırmalar (Özpolat ve diğerleri, 2007; Bulut, 2006; Aykaç ve Başar, 2005b, Gözütok ve diğerleri 2005; Ercan ve Altun, 2005) öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yeni programda öngörülen etkinlik değerlendirmeleri etkili bir şekilde yapamadıklarını ortaya koymaktadır. Aykaç ve Başar (2005b) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, değerlendirme konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenler, sınıfların kalabalık olmasından dolayı, özellikle öğrencilerin bireysel çalışmalarının zaman aldığını, değerlendirme formlarını fazla bulduklarını ve yapılacak sınavların uygulanan programa uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Aykaç ve Başar, 2005b). Kutlu'ya (2005) göre, yeni değerlendirme yaklaşımlarının okullarımızda öngörülen etkinlikte kullanılması özellikle iki temel etkene bağlıdır. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin hem alan bilgileri (alanlarına ve yakın alanlara ilişkin gelişmeleri izleme) hem de öğretmenlik becerileri (öğretim yöntemlerini kullanma, başarı testi geliştirme, değerlendirme, izleme, geribildirim verme vb.) açısından donanımlı olmalıdır. Diğerisi ise, öğrencilerin okuduğunu anlama, bilgilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme, zamanını etkili kullanma, araştırma yapabilme, kendini tanıma vb. gibi beceriler açısından donanımlı olmalarıdır.

Mevcut araştırmada uygulama boyutuna ilişkin bulgularına göre, cinsiyet, sınıf ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenlerin uygulama boyutuna ilişkin görüşleri üzerinde kıdem değişkeni hariç cinsiyet, okuttukları sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerinin etkisinin olmadığı görülmüştür.

Öğrenci merkezli öğretim yapan bir öğretmenin öğrencilerin bireysel ilgi ve isteklerini araştırması ve öğretimi bu istek ve ilgileri karşılayacak biçimde planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi gerekmektedir. Bunu yapmak için öncelikle, programda öngörülen kazanımları, içeriği, öğrenme ortamında kullanılacak öğretim-öğrenme ve hatta değerlendirme yaklaşımları öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Öğrenciler, öğretim-öğrenme sürecinin her aşamasında karar alma sürecine katılmalıdır (Ünver, 2002).

Erkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer verilmelidir. Drama, tartışma, problem çözme, proje hazırlama, sunum yapma, işbirliği halinde çalışma ve araştırmaya ağırlık verilmelidir. Her etkinlikten önce öğrencilerin ön bilgileri mutlaka harekete geçirilmelidir. Öğrenme sürecinde resim, fotoğraf, model ve grafiklerden olabildiğince yararlanılmalıdır. Öğretmen, öğrenme sürecini kolaylaştırmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecinde rahat olmaları ve özgür düşünceleri oldukça önemlidir. Bu konuda

öğretmen, disiplin kaygısı içinde olmamalı ve öğrenciler arasında sosyal etkileşime önem vermelidir. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları için onları teşvik etmeli ve cesaretlendirmelidir. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencinin özerkliğini desteklemelidir.

Yeni programda öngörülen öğrenci merkezli etkinliklerin öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilmesi için kalabalık sınıflardaki öğrenci mevcutları azaltılmalıdır. Sınıflar, öğrencilerin rahat hareket edebileceği ve zengin öğrenme yaşantılarını gerçekleştirebileceği mekanlar şeklinde düzenlenmelidir. İlköğretim okullarının her türlü araç-gereç ve materyal gereksinimleri karşılanmalıdır. Öğrencilerin eğitim amaçlı olarak internetten yararlanmaları sağlanmalıdır. Bunun için ilköğretim okullarında internet bağlantılı bilgisayar laboratuvarı kurulmalıdır. Ayrıca, her ilköğretim okulunda zengin materyallerle donatılmış matematik, fen ve teknoloji laboratuvarı ile görsel oda ve kütüphanenin kurulması gerekir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikler ve uygulamaları hakkındaki hizmet içi eğitim gereksinimleri karşılanmalıdır.

Kaynakça/References

- Acat, B., Anılan, H. Girmen, P. ve Anagün, Ş. S. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim hayat bilgisi programında yer alan becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri (Eskişehir ili örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 394-405). Ankara: Sim Matbaası.
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş: Disiplin, süreç, ürün*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *High School Journal*, 84 (2), 35-53.
- Arslan, A. ve Şahin, T. Y. (2004). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005a). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin derslik sistemine dayalı eğitim ortamı düzenlemesi uygulamasının etkilerine yönelik görüşleri (Vildan Nurettin Demirel İlköğretim Okulu derslik sistemi örneği). *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı* içinde (s. 369-376), P. Ü. Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005b). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 343-361). Ankara: Sim Matbaası.

- Aytaç, T. (2003). 21. Yüzyılın başında öğrenmenin değişen rolleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı: 45, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi45/aytac.htm> web adresinden 24 Mayıs 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Balç, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (4. Baska)*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baykul, Y. ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf matematik programı üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 29 (131), 40-49.
- Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum:improving learning in diverse classrooms. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200310/ai_n9332034 web adresinden 24 Mayıs 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Butakın, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi Diyarbakır ili örneği. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cannon, J. (1997). The constructivist learning environment survey may help halt student exodus from college science courses. *Journal of College Science Teaching*, 27 (1), 67-71.
- Collins, A. B. (2005). İlköğretim türkçe programları pilot uygulama değerlendirmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 220-229). Ankara: Sim Matbaası.
- Cooperstein, S. E. ve Kocevar-Weidinger, E. (2004). Beyond active learning: a constructivist approach to learning. *Reference Services Review*, 32 (2), 141-148.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni türkçe dersi öğretim programı'yla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 421-476.
- Crowther, D. T. (1999). Cooperating with constructivism. *Journal of College Science Teaching*, 29 (1), 17-23.
- Çiftçi, F. (2005). İlk okuma yazma programı ve öğretiminin değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 146-158). Ankara: Sim Matbaası.
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. *Eğitim Sen Yayınları*, Ankara.
- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisi*. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>. adresinden 23.7.2007 tarihinde edinilmiştir.

- Ercan, F. ve Altun, S. A. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 311-319). Ankara: Sim Matbaası.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2004). İlköğretimde derse katılma(ma). *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 169-178). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 339-384.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 17-40). Ankara: Sim Matbaası.
- Güçlü, M. (2002). İlköğretimde kalabalık sınıflar sorunu ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 52-58.
- Gülseçen, S. ve Gülseçen, H. (2002). Bütün çabalar “aktif öğrenme ortamları” yaratmak için olmalı(mı?) bir örnek çalışma. http://dergi.tbd.org.tr/yazarlar/11022002/sevinc_gulsecen.htm web adresinden 25 Mayıs 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Güneş, F. (2005). Niçin ses temelli cümle yöntemi? *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 136-145), 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Gür, B. S. (2007). Öğrenci-merkezli eğitimin çıkmazları. <http://cc.usu.edu/~bekir/articles/ome.htm> web adresinden 17 Mayıs 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Fosnot, C. (1996). Constructivism: a psychological theory of learning. (Ed. C. T. Fosnot). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (p. 8-33). Amsterdam Avenue, New York: Teacher College Press.
- Gömlüksiz, M. N. Ve Bulut, İ. (2007a). Yeni matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 41-94.
- Gömlüksiz, M. N. Ve Bulut, İ. (2007b). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Gömlüksiz, M. N. Ve Bulut, İ. (2007c). Yeni türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 161-184.
- Gömlüksiz, M. N. Ve Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 47, 393-421.
- Güven, B. ve Alp, S. (2008). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 153-165.

- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education:a knowledge base. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200310/ai_n9332038 web adresinden 7 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Holloway, J. H. (1999). Caution: Constructivism ahead. *Educational Leadership*, 57 (3), 85-86.
- İra, N. (2004). Etkili sınıf yönetimi ve aktif öğrenme. *Çağdaş Eğitim*, 310, 34-39.
- Kuran, K. (2005). Bir değişim ve gelişim süreci olarak eğitimde toplam kalite yönetimi aktif öğrenme ilişkisi. *Çağdaş Eğitim*, 317, 14-22.
- Kutlu, Ö. (2005). Yeni ilköğretim programlarının “öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme” boyutu açısından incelenmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 64–71). Ankara: Sim Matbaası.
- MEB (2004a). *İlköğretim türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2004b). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Oral, B. (2000). Alan dışından mezun olup sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin sınıf öğretmenliğindeki durumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/9.htm> web adresinden 4 Temmuz 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N. Y. ve Kılıç, Ç. (2005). İlköğretim okulu matematik dersi (1-5. sınıflar) öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 239–255). Ankara: Sim Matbaası.
- Özdemir, M. S. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına (I-V. Sınıflar) ilişkin görüşleri. *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı* içinde (s. 573-581), P.Ü. Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör İ. Y. ve Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/174/dergiler/174/15.pdf> web adresinden 18 Temmuz 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Sabancı A. ve Şahin, A. (2005). Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi:bilen öğretmenden bulduran öğretmene doğru. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 382–393). Ankara: Sim Matbaası.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2000). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

- Şimşek, A. (2004). Önbilgi. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Editörler), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (s. 137-165), Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:153-154, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/uludag.htm> web adresinden 24 Mayıs 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Ünver, G. (2002). *Öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Telli, S. ve Çakıroğlu, J. (2002). Biyoloji sınıfındaki öğrenme ortamının öğrencilerin biyolojiye yönelik tutumlarına etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 28-32), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*, 16 (3), 140-147.
- Yaşar, Ş., Gülteki, M., Türkkın, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 51-63). Ankara: Sim Matbaası.
- Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (8), 109-120.

İletişim/Communication:

Yard. Doç. Dr. İlhami Bulut
Dicle Üniversitesi
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Diyarbakır
e-mail: ibulut@dicle.edu.tr

Alındığı tarih/Received: 15/04/2008

Düzeltilme/Revision: 15/08/2008

Kabul/Approved: 06/09/2008