



DÖRDÜNCÜ SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDAN YANSIMALAR*

REFLECTIONS FROM APPLICATION OF THE FOURTH GRADE MATHEMATICS COURSE CURRICULUM

Gönül GÜNEŞ**, Adnan BAKI***

ÖZET: Program geliştirme çalışmaları içinde yer alan İlköğretim Matematik Dersi (1-5. sınıf) Öğretim Programı, 2005-2006 öğretim yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır. Bu çalışma ile öğretim programının uygulanma sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların, oluşturdukları öğrenme ortamlarına nasıl yansıdığı araştırılmıştır. Çalışmada özel durum çalışması yöntemi kullanılmış ve veriler nitel veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Öğretmenlerle farklı zamanlarda üç görüşme yapılmış ve sınıf içi öğrenme ortamları gözlenmiştir. Görüşme verilerinin analizinde bilgisayar programından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sorun olarak ifade ettikleri durumların (okullarının alt yapı eksikliği, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, ders saatlerinin kazanımları vermek için yetersiz olması, vb.) sınıflarında oluşturdukları ortamın, öğrenci merkezli özellikler taşımasını etkilediği görülmüştür.

Anahtar sözcükler: matematik dersi öğretim programı, öğrenci merkezli öğrenme, öğrenme ortamı

ABSTRACT: In the present study answers of the following questions have been sought: ‘What kind of problems have the teacher faced?’ and ‘How have these problems reflected to their learning environments?’ The research method of the study is case study and data were obtained with qualitative data gathering tools. Nine 4th grade teachers had been interviewed at three different times and their classroom learning environments had been observed. According to the results of the study, teachers dubbed problems below most frequently; infrastructure problems of the schools, excessive student numbers in the classrooms, duration of the lesson’s being too short for attaining intended learning gains, teachers’ being incompetent for the new system and insufficient and wrong guidance. As a result of the observations it was concluded that situations mentioned as problems by the teachers had adversely affected constructive nature of the learning environments formed in classrooms.

Keywords: mathematics curriculum, students centered learning, learning environment

1. GİRİŞ

MEB tarafından yapılan program geliştirme çalışmaları sürecinde, öncelikli olarak ilköğretim birinci kademedeki, öğretim programlarının dayandığı teorik alt yapının; öğretmen merkezli bir anlayıştan, öğrenci merkezli bir anlayışa doğru dönüşümüne girmesi ve öğretim programlarının bu çerçevede yenilenmesi esas alınmıştır (MEB, 2005). İlk adımda ilköğretim 1-5. sınıf Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programları değiştirilmiştir. 2004 yılında 9 ildeki 120 okulda pilot uygulaması yapıldıktan sonra 2005-2006 öğretim yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde yeni ilköğretim programları uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2005). Yapılan son düzenlemeler, köklü bir reform ihtiyacı içinde olan (Gömlüksiz ve Bulut, 2007) eğitim sistemimiz açısından önemlidir. Bu doğrultuda yenilenen öğretim programlarının uygulamaya yansımalarının dikkatle incelenmesi ve gerekli düzenlemelere gidilmesi ihtiyaç halini almıştır.

Yenilikleri benimsemek ve uygulamaya koymak genelde kolay olmamaktadır. İnsanın doğasında, yenilik ve değişmeye karşı bir tepki, isteksizlik bulunmaktadır. “En iyi yol bildiğin yoldur” anlayışı (Çınar vd, 2006), oluşacak yeni durumun korku ve endişesi, değişim ve yeniliğe direnmeyi, (Cooney, 1994; Golafshani, 2005; Gökçek, 2008; Kagan 1992; Remillard, 1999) eskide ısrarı ortaya çıkarmaktadır. Literatürde, öğretmenlerin yeni öğretim programlarını ve bu programların önerdiği öğrenme-öğretme yaklaşımlarını istenilen şekilde uygulayamadıklarını ortaya koyan birçok araştırma yer almaktadır (Brophy ve Good, 1986; Cronin-Jones, 1991; Flick ve Lederman, 2001; Handal ve Herrington, 2003). Bu bağlamda öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı ile hazırlanan yeni öğretim

* Bu çalışma ilk yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, e-posta: gmgunes@ktu.edu.tr

*** Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, e-posta: abaki@ktu.edu.tr

programlarının uygulanmasında yönetici ve özellikle de bu yenilikleri sınıflarına taşıma durumunda olan öğretmenlerin söz konusu öğrenme yaklaşımına bakışları önemli bir husustur (Çınar vd, 2006).

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin sahip oldukları düşünce, inanç ve tutumların onların sınıf içi uygulamalarına yansıdığını ortaya koymaktadır (Crawley ve Salyer, 1995; Golafshani, 2005; Olson, 1981; Pepin, 1999; Tobin, 1987; Thompson, 1992; White, 1997; Yun-peng, vd. 2006). Okul tabanlı bir yeniliği uygulama çabaları, genelde öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeyle ilgili inanışları değişmediği için sonuçsuz kalmaktadır (Orrill ve Antony, 2003). Bu sebepten de öğretmenler yeniliği yürütmeye başarısız kalarak, eski öğretim alışkanlıklarına geri dönmektedirler (Richardson, 1990). Dolayısıyla öğretmenlerin İMDÖP'nı (İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı) sınıflarında uygularken karşılaştıkları aksaklıklar, eksiklikler ve sorunlar hakkındaki görüşlerine başvurularak programın teorisi ve uygulanması arasındaki uyumluluk kontrol edilmelidir. Program uygulanırken öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların neden ortaya çıktığı ve nasıl giderileceği tartışılarak, gerekli düzenlemelere gidilerek, program geliştirme süreci değerlendirme ile tamamlanabilir. Yukarıdaki gerekçeler doğrultusunda bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik dersi öğretim programının uygulanması sürecinde 4. sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların oluşturdukları öğrenme ortamlarına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Problemi

Amaç nitel verilere odaklanarak öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programını (İMDÖP) sınıflarında uygularken yaşadıkları sorunları çeşitli boyutlardan ortaya koymaktır. Bu amaçla İMDÖP'in uygulanması sürecinde 4. sınıf öğretmenleri sınıflarında öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturmada ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar ve bu sorunlar onların matematik öğretme pratiklerini nasıl etkilemektedir? sorusuna cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve araştırma özel durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür.

2.1. Örneklem

Çalışmanın örneklemini, Trabzon iline bağlı merkez, ilçe ve köy ilköğretim okullarının 4. sınıflarında görev yapan dokuz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma etiği gereği çalışmada öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamış ve her öğretmen A1,A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1: Örneklem dağılımı

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	Mezun Olduğu Okul	Branşı	Okulun bulunduğu yer	Okulun öğretim şekli	Sınıfın öğrenci sayısı ve alanı	Okulun sosyo-eko. demografisi
A1	Erkek	12	Yüksek okul	Sınıf	İlçe	Normal	18-45m ²	Orta
A2	Kadın	14	Fakülte	Resim-İş Öğr.	Merkez	Normal	30-35m ²	İyi
A3	Kadın	31	Öğretmen Okulu	Sınıf	Merkez	İkili-Öğleci	36-30m ²	Düşük
A4	Erkek	25	Eğitim Enst.	Sınıf	İlçe	Normal	26-36m ²	Orta
A5	Kadın	27	Eğitim Enst.	Sınıf	Merkez	İkili-Sabahçı	35-35m ²	Orta
A6	Erkek	10	Fakülte	Fizik Öğr.	Merkez	İkili-Sabahçı	33-35m ²	Düşük
A7	Erkek	10	Fakülte	Kimya Bölümü	Belde	İkili-Öğleci	27-30m ²	Düşük

A8	Kadın	30	Öğretmen Okulu	Sınıf	Merkez	İkili-Öğleci	33-35m ²	Orta
A9	Erkek	16	Yüksek Ok.+Lisans tamamlama	Sınıf	Belde	Normal	13-20m ²	Düşük

Tablo 1’den de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin dördü kadın, beşi erkektir. Sınıf öğretmenliği deneyimleri 10 ile 31 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin altısı sınıf öğretmeni olarak mezun olmuşlardır. Öğretmenlerden ikisi eğitim fakültesinin branş öğretmenliklerinden mezun olmuşlardır. Bir öğretmen ise fen edebiyat fakültesi kimya bölümü mezunudur. Ancak tüm öğretmenler göreve sınıf öğretmeni olarak başlamış ve öyle devam etmişlerdir. Sınıflardaki öğrenci sayıları ile sınıfın alanı karşılaştırıldığında; 2 sınıfın öğrenciler için uygun alana sahip olduğu, diğer 7 sınıfın ise öğrenciler için küçük olduğu ve öğrencilerin sınıfta rahat hareket etmelerinin pek mümkün olmadığı belirtilebilir.

Okulların alt yapılarını ve maddi yeterliliklerini göstermesi açısından okulların sosyoekonomik durumları da incelenmiştir. Örneklemdeki okulların idarecileri ile yapılan görüşmelerden sonra okul genelinde öğrencilerin ailelerinin aylık sabit ve sürekli bir gelirleri yoksa “düşük”, aylık gelir miktarları normal kabul edilebilecek düzeyde ise “orta”, normalin biraz üstü ise “iyi” olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Tablo 1’de örneklemdeki okulların dördünün “orta”, dördünün “düşük”, birinin de “iyi”, sosyoekonomik düzeyde olduğu görülmektedir.

2.2. Verilerin Toplanması

Veri toplama amacıyla ders gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmacı, her öğretmenle öğretim programının ilk yıl ve ikinci yıl uygulanmasına ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini almak üzere üç kez görüşme yapmıştır. İlk görüşme 2005-2006 öğretim yılının başında, ikinci görüşme öğretim yılı sonunda ve son görüşmede 2006-2007 öğretim yılı sonunda yapılmıştır. Aynı zamanda her bir öğretmenin 14 saat matematik dersi araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Veri toplama sürecinin ilk aşamasında gözlemlere başlamadan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin yeni öğretim programına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Daha sonra her öğretmenin haftada 4 ders saati olan matematik dersinden en az bir saati gözlenmiştir. Gözlemler sırasında matematik öğretim programının kullanılması ile oluşan öğrenme ortamına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin izniyle dijital fotoğraf makinesi yardımıyla gözlemler tamamen kaydedilmiş, ders öncesi öğretmen ve öğrenci hazırlıkları da araştırmacı tarafından not edilmiştir. Öğretim programının uygulanmasının birinci yılı sonunda öğretmenlerle ikinci yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin bir yıllık uygulamalarının yanı sıra programı uygularken karşılaştıkları zorluklara ve sıkıntılara ait görüşlerini tespit etmek için yapılmıştır. Son görüşme ise öğretim programının uygulanmasının ikinci yılında, öğretmenlerin öğretim programının uygulanışından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Görüşme öğretmenlerin duygu, düşünce ve inançlarını belirlemek amaçlı yapılacağı için en uygun görüşme türünün, yarı yapılandırılmış görüşme olduğuna karar verilmiştir. Aynı zamanda yarı yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenmiş olsa bile araştırmacıya, soruların sırasını değiştirme, soruyu geniş açıklama fırsatları vermesinden dolayı avantajlı olarak görülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Görüşme verilerinin analizi HyperResearch 2.6 programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz sürecinde görüşmelerden elde edilen verilerden temalar oluşturulmuş ve öğretmen ifadeleri kodlanarak veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo şeklinde sunulmuştur. Gözlem verilerinin analizi için öncelikle her bir ders saatinde sınıfta gerçekleşen olaylar, derslerin video görüntülerinin tekrar incelenmesiyle yazıya aktarılmıştır. Gözlem verileri görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek veya karşılaştırmak için kullanılmıştır.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

İlköğretim matematik dersi öğretim programını uygulama sırasında 4. sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların öğretmenlerin matematik öğretme pratiklerine nasıl yansındığını tespit etmek için bu çalışma yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

İMDÖP uygulaması başladıktan sonra üç farklı dönemde 9 öğretmenle yapılan görüşmede, öğretmenlerin sorun olarak belirttikleri durumlar analiz edilerek Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Tekrarlanma Sıklıkları

Tema	Kodlar	I. Görüşme		II. Görüşme		III. Görüşme	
		Öğrt.	f	Öğrt.	f	Öğrt.	f
SORUNLAR	Donanım yetersizliği	A1,A5	2	A5,A7	4	A2,A3,A8,A9,A5	8
	Sınıfların kalabalık olması	A3,A8	2	A2,A5	3	A5,A2,A6,A8	12
	Araç gereç yetersizliği			A9	4	A1,A4,A5,A9	9
	Öğretim programı ile ilgili yetersiz öğretmen bilgilendirilmesi	A2,A6,A8,A9	16	A7	12		4
	Öğretmen Kılavuz Kitapta (OKK) ünitelendirme hatası	A8	2				
	Programın kademeli başlamaması	A4,A6,A8	3	A1,A7	7		
	Ders saatlerinin kazanımları vermek için yeterli olmaması	A4,A6,A8	4	A1, A2,A6, A9	11	A1,A2,A4,A6, A9	13
	Programın ölçme değerlendirme boyutunun sorun olması			A5,A8,A9	6	A1,A5,A7,A8	9
	Sınav sisteminin yanlışlığı			A5	2	A4,A5,A9	4
	Ders kitaplarının yetersiz olması					A1	1
	Ders kitaplarının zamanında okullara gelmemesi	A6	1				
	Değişimin kalıcılığına olan inançsızlık	A4	1	A5	1		
	Öğretmenin yönetime hazır olmaması ve yetersiz öğretmen bilgisi	A2,A3,A5,A6,A7,A9	8	A3,A4,A7,A6,A7, A8	12	A1,A7,A8	4
	Dershane sorunu			A5,A6,A8	4		
	Yetersiz veya yanlış veli yönlendirmesi	A1	2	A2,A5,A6	4	A1,A2,A4,A5,A6,A7,A9	11
	Programın öğrenci seviyesi ile uyumsuzluğu			A1,A7,A8	5		
	Öğrencinin ve velinin programa uyumsuzluğu			A2,A6	2		
	Performans ve proje ödevlerinin uygulanamaması					A5,A8	2
	Öğrencinin yeni yönetime hazır olmaması, uyum gösterememesi ve ilgisiz kalması	A1,A6,A7,A9	8	A6,A2	2	A5	2

Görüşmelerde ortaya çıkan sorunlar üç başlık altında aşağıdaki gibi tartışılmıştır.

3.1. İMDÖP'in Uygulanmasının İlk Yılında Ortaya Çıkan Sorunlar

Öğretmenler tarafından sadece birinci ve ikinci görüşmede belirtilen sorunlar, uygulamanın ilk yılında ortaya çıkan sorunlar olarak verilmiştir.

“Öğretmen kılavuz kitaptaki (ÖKK) ünitelendirme hatası” ve “ders kitabına ulaşamama” gibi sorunlar sadece birinci görüşmede belirtilmiştir. Bu sorunlar diğer görüşmelerde sorun olarak dile getirilmemiştir. Örneğin, birinci görüşmede “ÖKK'daki ünitelendirme hatası” sorununu ifade eden A8

öğretmen, İMDÖP'ı uygulamaya başladıktan sonra ÖKK'da kendilerine göre ayarlama yaparak, üniteleri kendine göre düzenlemiştir. İlk görüşmede ders kitabına ulaşamaması sorunundan A6 öğretmen bahsetmiştir. Bu öğretmen, ders kitaplarının çalıştığı okula ve formatör olarak gitmiş olduğu diğer okullara zamanında ulaşmadığını belirtmiştir. Öğretmenin belirtmiş olduğu bu durum diğer öğretmenler tarafından sorun olarak ifade edilmemiş olmasına rağmen yapılan gözlemlerde sene başında bütün öğretmenlerin büyük bir kaygı yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ne yapacaklarını, nasıl başlayacaklarını bilmediklerinden bu sorunu öğrencilerine ve velilerine de yansıttıkları gözlenmiştir.

Öğretmenler, İMDÖP'nın uygulanmasının ilk yılındaki görüşmelerde, “program hakkında yetersiz öğretmen bilgilendirilmesi”, “değişimin kalıcılığına olan öğretmen inançsızlığı”, “programın kademeli başlamaması” gibi sorunlardan söz etmişlerdir. Fakat üçüncü görüşmede bu sorunlar öğretmenler tarafından belirtilmemiştir. Öğretmenlerle yapılan ilk görüşmede sorun olarak ifade edilen durumların başında program hakkında öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemiş olması gelmektedir. Bu sorun ilk görüşmede A2,A6,A8,A9, ikinci görüşmede A7 öğretmen tarafından belirtilmiş, üçüncü görüşmede ise hiçbir öğretmen tarafından ifade edilmemiştir. Bu durum öğretmenlerin İMDÖP'ı uygulamaya devam ederken bilgilendirmenin yetersizliği ile ilgili sorunlarının kalmadığını göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin böyle bir sorundan söz etmemiş olmaları, onların program hakkındaki bilgilerinin yeterli olduğunu göstermemektedir. Sadece kendi yöntemlerini buldukları için bu durumu artık bir sorun olarak görmemeye başlamışlardır. Aynı durum 2000 yılında yapılan Fen bilgisi öğretim programı değişikliği sonrasındaki çalışmalarla da ortaya konulmuştur. Bu çalışmalara göre, fen bilgisi programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak istenen düzeyde gerçekleşmediği belirlenmiştir (Savran vd., 2002; Ünsal, 2004).

Yapılan görüşmelerin ilk ikisinde öğretmenlerin değişimin kalıcılığına olan inançsızlıkları ortaya çıkmıştır. Ancak çalışmanın sürdürüldüğü üçüncü görüşmede bu sorunun kaybolduğu görülmüştür. Öğretmenler (A4,A5) daha önce yapılan program değişikliklerinin de kalıcı olmadığını ve bu programın da kalıcı olmayacağını düşünmüşlerdir. Bunun sebebi olarak, yapılan eğitim reformu girişiminin öğretmenlere, topluma ve ailelere yeterince tanıtılmaması ve her öğretmenin sınıfında reforma dayalı uygulama yapmadıkları görüşünün yaygın olması gösterilebilir. Yapılan öğretim programı değişikliklerinin kalıcı olmayacağına inanan A4,A5 öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları incelendiğinde, oluşturdukları öğrenme ortamına bu inançlarının yansıdığı görülmüştür. Her iki öğretmen yeniden programların değişebileceğini ileri sürerek öğrencilerini sınıf içinde ve dışında kullandıkları testlerle merkezi sınavlara hazırlamaya devam etmişlerdir. Bu yüzden, alıştırma yapma ve soru çözme şeklinde işlenen derslerde öğrenci merkezli ortam özelliklerini görmek mümkün olamamıştır. Gooya (2007) çalışmasında öğretim programlarında yapılan herhangi bir yenilikte öğretmenlerin hazırlanması ve değişim hakkındaki inançlarının en etkili faktörler olduğunu belirtmektedir.

Uygulamanın ilk yılında, birinci görüşmede A4,A6,A8 öğretmenler, ikinci görüşmede ise A1,A7 öğretmenler, İMDÖP'ın uygulamaya kademeli olarak geçilmemiş olmasını sorun olarak ifade etmişlerdir. Ancak, ikinci yılda artık bu durumdan sorun olarak söz edilmemiştir. Öğretmenler uygulamanın ilk yılında daha fazla sorun yaşamışlardır. İlk üç sınıfta eski programın kullanılması ve öğrencilerin bu programa göre yetiştirilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerinin yeni programa uyum sağlamasını etkilemiştir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına da yansımıştır. İMDÖP'nda verilmesi beklenen kazanımları daha önceki programda verdiklerini belirterek, etkinlikleri uygulamaktan, öğrencilerine grup çalışmaları yaptırmaktan, araştırma-inceleme ödevleri vermekten kaçındıkları gözlenmiştir. Bu durumu sorun olarak ifade eden öğretmenlerin (A6,A7 hariç) sınıflarında yapılan gözlemlerde eski programı uygularken de programın üstüne çıktıkları, dolayısıyla öğrencilerinin ön bilgilerinin yeni kazanımları da kapsadığı görülmüştür. Sırmacı ve Gençdoğan (2007) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin yeni öğretim programlarının uygulanmasına kademeli olarak geçilmemesini uygun görmediklerini, uygulamanın birinci sınıftan başlamasının daha uygun olacağı görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir.

Sadece ikinci görüşmede ortaya çıkan sorunlar, “öğrencilerinin dershaneye gitmesi”, “İMDÖP'nın öğrenci seviyesi ile uyuşmaması”, “öğrencinin ve velinin yeni programlara ayak

uyduramaması” gibi sorunlardır. İlk görüşmede öğretmenler bu sorunların farkında olmamışlardır. Ancak, İMDÖP’ni uygulamaya devam ederken kazanımlarla öğrenci seviyesinin uyuşmadığını görmüş ve bu sorunları belirtmişlerdir. Bunun temel sebebinin, programın kademeli olarak uygulanmaya başlamamış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Aynı zamanda öğrencilerin dershaneye gidiyor olması da sınıfta öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşmasında sorun oluşturmuştur. Çünkü öğrencinin bilgiye ulaşması için yapılan etkinlikler sırasında dershaneye giden öğrencinin bilgiyi veya kuralı sınıf içinde açıklaması sınıf ortamında gerçekleşmesi istenen öğrenci merkezli özelliklerin oluşmasını etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin günlük plan yapmıyor olmasını sorun olarak ifade eden A4 öğretmeni, özellikle deneyimli öğretmenlerin ÖKK’ni da kullanmadan kendi bildikleri şekilde ve hazırlanmadan derse girmelerine sebep olduğundan söz etmiştir. İMDÖP sonrasında öğrencinin rollerindeki değişikliğe hazır olmaması ve velilerden de yeterli desteğin alınmaması öğretmenler için sorun oluşturmaktadır. Çünkü öğrenci merkezli öğrenme anlayışına göre öğrenci sınıf içinde ve dışında aktif olmalıdır. Çevresindeki her tür olanaktan yararlanmaya çalışmalıdır. Grup çalışmalarında grup dinamiğinin sağlanması için kendine düşen görevi yerine getirmelidir (Yaşar, 1998). Yeni rolüne hazır olmayan öğrenciler ve velilerin öğrenme ortamının öğrenci merkezli olmasını engellediği görülmüştür. Bu durum özellikle A7,A9 öğretmenlerin sınıflarında daha fazla ortaya çıkmıştır.

3.2. İMDÖP’nin Uygulanmasının İkinci Yılında Ortaya Çıkan Sorunlar

Bu kısımda sadece üçüncü görüşmede ortaya çıkan sorunlar, uygulamanın ikinci yılındaki sorunlar olarak sunulmuştur. Sadece üçüncü görüşmede “performans ve proje ödevlerinin uygulanamaması” A5 ve A8 öğretmeni, “ders kitaplarının yetersizliği” ise A1 öğretmeni tarafından sorun olarak belirtilmiştir. Performans ve proje ödevlerinin değerlendirmesi, İMDÖP uygulamasının ikinci yılında yayınlanan resmi bir genelge (TTKB, 2006) ile zorunlu hale getirilmiştir. Dolayısıyla ilk yılda öğretmenler için sorun olmayan bu durum performans ve proje hazırlama hakkında yeterli bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için daha sonra sorun haline gelmiştir. Bu sorun, A5 ve A8 öğretmenler tarafından belirtilmiştir. A8 öğretmeni, görüşmede kendisinin projenin ne olduğunu bilmediğini, dolayısıyla öğrencilerine bilmediği bir kavramı nasıl kazandıracacağı konusunda sorununun olduğunu açıkça ifade etmiştir. Her iki öğretmenin sınıf içindeki öğrenme ortamları değerlendirildiğinde geleneksel uygulama içinde oldukları açıkça görülmüştür. “Ders kitaplarının yetersizliğini” sorun olarak ifade eden A1 öğretmeni, değişen ders kitaplarından memnun olmadıklarını belirtmiştir. Üçüncü görüşmede öğretmenlerin kullanmış oldukları ders kitaplarının değişmiş olması bütün öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik görüşlerinde değişikliğe sebep olmuştur. Bıkmaz (2006) ders kitaplarına farklı bir bakış açısıyla bakmış ve çalışmasında öğretmen kılavuz kitapta öğretmenlere öğrencilerin bireysel farklılıkları konusunda gerekli rehberliğin yapılmadığını belirtmiştir.

3.3. İMDÖP Uygulamasının İkinci Yılında Devam Eden Sorunlar

Birinci veya ikinci görüşmede ifade edilen ve üçüncü görüşmede tekrarlanan sorunlar, İMDÖP uygulanmasının ikinci yılında devam eden sorunlar olarak aşağıda sunulmuştur. Birinci ve üçüncü görüşmede ortaya çıkan sorunlar, İMDÖP’nin uygulanmaya başladığı ilk yıl sorunları olarak belirtilmiştir. Öğretmenler birinci (A1,A7) ve üçüncü (A5) görüşmede ortak olarak yalnız “öğrencilerin ilgisizliği” sorunundan söz etmişlerdir. İkinci görüşmede öğrenci ilgisizliği sorununa öğretmenler ayrıntılı olarak yer vermişlerdir. Bu durumu sorun olarak belirten öğretmenlerin sınıf-içi öğrenme ortamları irdelendiğinde üç öğretmenin de geleneksel öğretim yaklaşımına göre ortam düzenleyen öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir. Yani, bu öğretmenlerin sınıfta öğrencilerinin ilgilerini çekmek için gayret sarf ettikleri söylenemez. Geleneksel bakış açısına sahip öğretmenlere göre, öğrenciler matematiksel becerilerini öğretmenlerin yaptıklarını tekrarlayarak ve ders kitaplarından edinirler (Battista, 1994). Bu görüş geleneksel öğretmenlerin ders içi rollerinde oldukça fazla etkili olmuştur.

Öğrenci merkezli öğrenmede öğrenenler, kendi öğrenme ihtiyaçlarına karar vermede yeterli ve bunun için istekli olmalıdırlar. Aynı zamanda öğrencilerin ilgileri, önceki deneyimleri ve bilgileri öğrenci merkezli öğrenmenin önemli unsurlarıdır. Dolayısıyla öğrencinin öğrenmeye karşı ilgi ve

bilgiye sahip olma ihtiyacı hissetmesi gerekmektedir. Öğrencilerin geleneksel anlayıştaki gibi pasif dinleyici konumunda olması sınıf içinde öğrenci merkezli ortamın oluşmasına engel oluşturmaktadır. A1,A7,A5 öğretmenler, öğrencilerin ilgisizliğinden sorun olarak söz etmişlerdir. Bu öğretmenlerin oluşturmuş oldukları öğrenme ortamları incelendiğinde her üçünün sınıf içi uygulaması benzer ve birbirine yakındır. Öğretmenlerin sınıfta daha çok öğretmen merkezli uygulamalara yer vererek, öğrenci merkezli ortamlar oluşturmadıkları gözlenmiştir.

İkinci ve üçüncü görüşmede ortaya çıkan sorunlar, İMDÖP'nın uygulanmasının ikinci yılında devam eden sorunlar olarak belirtilmiştir. Araştırmanın ikinci ve üçüncü görüşmelerinde, “materyal (araç-gereç) yetersizliğini”, “programın ölçme değerlendirme boyutunu” ve “merkezi sınav sisteminin İMDÖP ile uyuşmamasını” karşılaşılan sorunlar olarak belirtilmiştir. Sınıflarında ve okullarında araç gereç sıkıntısı yaşadıklarını ifade eden öğretmenler bu sorunu ikinci ve üçüncü görüşmede sıklıkla dile getirmişlerdir. Araç gereç ve materyal eksikliği öğrencilerin sınıf içinde aktif olmalarını, öğretmenin etkinlikleri uygulayabilmelerini ve sınıfta öğrenci merkezli ortamın oluşmasını etkilediği görülmüştür. Araç-gereç yetersizliğinden şikâyet eden öğretmenlerin (A1,A4,A5,A7,A9) okullarının sosyoekonomik düzeyleri incelendiğinde orta ve düşük seviyedeki okullar oldukları görülmektedir. Ekonomik boyut İMDÖP'nın uygulanabilirliğini doğrudan etkilemektedir. Etkinliklerin oluşturulabilmesi, araştırma, proje ve performans ödevlerinin yerine yetirilebilmesi için öğretmenlerin bu tür sorunlarının çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Bunu ifade eden öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları irdelendiğinde A5,A7 öğretmenlerin geleneksel, diğer öğretmenlerin ise (A1,A4,A9) geleneksele yakın öğrenme ortamları oluşturdukları tespit edilmiştir. Bu durum, araç-gereç sıkıntısının öğretmenleri öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturmaktan uzaklaştırdığını göstermektedir. Yeni öğretim programlarıyla ilgili yapılan birçok çalışmada öğretmenler, araç-gereç ve materyal yetersizliği sorununa değinmişlerdir (Çınar vd. 2006; Sırmacı ve Gençdoğan 2007; Tertemiz vd. 2007). Araç-gereç ve materyal yetersizliğinin öğretmenlerin sınıf içindeki öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkilediği bilinmektedir (Keys 2000; Orrill ve Antony 2003). Keys (2000) çalışmasında öğretmenlere yeni bir program verildiğinde, uygulama sürecinde gerekli alt yapının oluşturulması ve materyalin sunulmasına özen gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Bolstad, 2004).

Çalışmada araç-gereç yetersizliğinin sorun olduğunu ifade eden A1,A4,A5,A7,A9 öğretmenlerin okul profilleri incelendiğinde sadece A5 öğretmenin şehir merkezindeki bir ilköğretim okulunda görev yaptığı, diğer öğretmenlerin köy veya beldelerde çalıştıkları görülmektedir. A5 öğretmen hariç diğer öğretmenlerin bu sorundan dolayı sınıflarında öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşmasını etkileyen faktörler arasında, öğrencilerin ve kendilerinin materyale (araç-gerece) ulaşma sorunları olduğundan söz edilebilir. Ancak yapılan gözlemlerde A5 öğretmenin istediği takdirde, her materyale ulaşmasının mümkün olduğu görülmüştür. Fakat geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettiğinden derslerinde araç gereç kullanmaya gerek görmediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ikinci ve üçüncü görüşmede belirttikleri en büyük sorunlardan birisi, İMDÖP'nın ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgilidir. İkinci görüşmede 6 kez öğretim programın ölçme değerlendirme boyutunun sorun olduğunu ifade eden öğretmenler üçüncü görüşmede 9 kez tekrarlayarak bu sorunun giderek arttığı görülmüştür. Öğrenci merkezli öğrenmede değerlendirme, öğrenmenin sonunda değil, öğrenme sürecinin her anında devam eder. Bu nedenle İMDÖP'nda öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek üzere geleneksel tekniklerin yanı sıra, performans ödevlerini değerlendirme, grup, akran ve kendini değerlendirme gibi alternatif formların kullanılması önerilmiş, öğrenci ürün dosyalarının tutulması gereklilik olarak sunulmuştur. Çünkü sadece geleneksel yöntemlerle yapılan değerlendirmenin öğrencinin gerçek başarısını ortaya koymada yetersiz kaldığı ve daha çok bilgiyi ölçtüğü bilinmektedir (Bıkmaz, 2006). Ancak, alternatif değerlendirme yaklaşımları ile ilgili bilgisi olmayan öğretmenler, bu tür bir değerlendirmeyi yapmakta zorlanmış ve sorun olarak belirtmişlerdir. A1,A5,A7,A8,A9 öğretmenler programda belirtilen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasında sorunlar yaşadıklarını ve değerlendirmede kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna benzer bulgular yeni öğretim programları ile ilgili yapılan çalışmalarda da ortaya çıkmıştır (Bukova-Güzel ve Alkan 2005; Tertemiz vd. 2007; Yapıcı ve Demirdelen 2007).

Aynı zamanda İMDÖP'nda önerilen değerlendirme yaklaşımı ile ilgili yapılan açıklamalar yeterli değildir. Öğretmenlerin bu yaklaşımları bildikleri kabul edilmiş ve uygulamaları beklenmiştir.

Çalışmanın yürütüldüğü 9 öğretmenden ikisinin alternatif değerlendirmelerle ilgili bilgi sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. A6 öğretmen almış olduğu hizmetiçi kursunda bu konuda bilgi edinmiş olduğunu, A2 öğretmen ise katılmış olduğu konferans sayesinde (alternatif değerlendirme yaklaşımları ile ilgili bir konferans) konuyla ilgili bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. İMDÖP uygulamalarının ölçme-değerlendirme boyutunda öğretmenlerin yaşadıkları sorun, onların sınıf içi uygulamalarına farklı şekillerde yansımıştır. Bu sorunu dile getiren tüm öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirirken eskiye göre bir değişiklik yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını hiç kullanmadan, geleneksel yaklaşımlara dayanarak test türü sınavları kullandıkları gözlenmiştir. Benzer bulgular Güven ve Eskiürk (2007) tarafından yapılan çalışmada da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin daha geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışına sahip oldukları, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından proje değerlendirme, gözlem ve performans ödevlerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Bu çalışmada A1,A2,A6,A7,A8 öğretmenler alternatif değerlendirmeyle öğrencilerin doğru değerlendirilebildiğini, A2,A4,A6,A9 öğretmenler de öğrenci ürün dosyası tutmanın değerlendirmeye katkısı olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Bu bulgu Özdaş vd. (2005)'nin çalışmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yazarların yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yarısından fazlasının İMDÖP'ndeki değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenler, çeşitli değerlendirme tekniklerinin kullanılarak süreç değerlendirmenin ön plana çıkarılmasını olumlu olarak karşılamaktadırlar.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, değerlendirme öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte planlanır ve yapılır, öğrencinin değerlendirme sürecine aktif katılımı söz konusudur (Freedman, 1998). Ancak öğretmen merkezli uygulamalar yapmış olan öğretmenlerin öğretim programı değişikliği ile öğrenenin aktif olduğu bir değerlendirmeye yer verdiği görülmemiştir. Zaten çalışmanın bulguları arasında A1,A3,A7,A8,A9 öğretmenlerin öğrenci ürün dosyaları hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu ve değerlendirme de bu dosyaları kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Merkezi sınav sisteminin İMDÖP'le uyumsuz düşünülmesi öğretmenleri endişelendiren ve uygulamalarını etkileyen temel sorunlardan biri olarak bu çalışmanın bulguları arasında yer almıştır. A4,A5,A9 öğretmenler sınav sisteminin yanlışlığından söz etmişlerdir. Benzer şekilde, Acat ve Demir (2007) çalışmalarında merkezi sınavların öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğunu, bu nedenle il merkezindeki öğretmenlerin geleneksel eğitimlerine devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sorunun öğretmenlerin uygulamalarının öğrenci merkezli olmasını engellediği gözlenmiştir. Merkezi sınavlarla İMDÖP'nin önerdiği yöntemin tutarsız olduğunu belirten öğretmenler (A5,A4) öğrencilerin bu sınavlarda başarısız olabileceği kaygısı ile geleneksel öğretim yapmaya ve özellikle test türü sınavlardaki soruları çözmeye yönelik ders planladıkları görülmüştür. Fakat A9 öğretmen, merkezi sınav sisteminin yanlış olduğunu düşünmesine rağmen sınıf içi uygulamalarında İMDÖP'ın önerilerini dikkate alarak derslerini öğrenci merkezli ortamda gerçekleştirmeye çalışmış, derslerinde etkinlik merkezli çalışmadan vazgeçmemiştir.

Her üç görüşmede ortaya çıkan ana temalar, “alt yapının yetersizliği”, “öğrencinin yeni yönteme hazır olmaması ve uyum sağlayamaması”, “sınıf mevcutlarının kalabalık olması”, “öğretmenin yönteme hazır olmaması ve yetersiz öğretmen bilgisi”, “ders saatlerinin kazanımları vermek için yeterli olmaması”, “velilerin yetersiz bilgisi ve yanlış yönlendirmesi” gibi durumlardır. Bu sorunlar aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

Okulun alt yapı olanaklarını yeterli bulan öğretmenler, öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturabilmişlerdir. Yeni öğretim programları sonrasında yapılan birçok çalışma (Acat ve Demir, 2007; Çınar vd. 2006; Tertemiz vd. 2007) okulların alt yapı sorununun olduğunu ortaya koymuştur. Yeni programların uygun alt yapıyı gerektirmesinden dolayı uygulanmasını etkilediği düşünülse de bu çalışmada farklı bulgular ortaya çıkmıştır. Aynı sorunu ifade eden öğretmenlerin farklı sınıf ortamları oluşturdukları gözlenmiştir. A6 öğretmen hariç diğer öğretmenlerin hepsi okulun alt yapı yetersizliğini sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ancak sınıf içi uygulamalarına bakıldığında her öğretmen aynı öğrenme ortamını oluşturamamıştır. Fakat yine de öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturmak isteyen öğretmenler için okulların alt yapı yetersizliği etkili olmuştur. Geleneksel öğretimden yana

olan öğretmenler ise bu sorunu gerekçe olarak gösterip sınıflarında öğrenci merkezli ortam oluşturma gayreti içine girmemişlerdir.

Öğretmenler ifadelerinde uygun olmayan şartlarda istenen ortamı oluşturmalarının zor olduğunu belirtmektedirler. Okulların alt yapı sorunlarının çözülmemesi durumunda uygun ortamların oluşamayacağı ise belirgindir. Özellikle sınıfların fiziki yapısının değişmesi gerekliliktir. Uygun oturma düzeni için sıra ve masaların uygun olmadığı gerçeği düzenlenmediği takdirde öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının sınıflarda oluşturulması pek mümkün gözükmemektedir.

Öğrencinin ve öğretmenin yeni yönteme hazır olmaması ve uyum sağlayamaması ile ilgili sorunların yapılan görüşmeler boyunca, azaldığı dikkat çekmektedir. Yani öğretmenler bu iki sorunu başlangıçta daha çok önemserken uygulamaları devam ettikçe kendilerinin ve öğrencilerinin yönteme alıştığını göstermişlerdir. Her üç görüşmede de öğretmenler yeterli rehberlik ve hazırlık olmadığından dolayı başlangıçta kendilerini ve öğrencilerini öğretim programını uygulama konusunda hazır hissetmediklerini belirtmişlerdir. Ancak İMDÖP'ni uygulama sürecinde halen bu konuda sıkıntılarının olmasına rağmen daha rahat olduklarını ifade etmişlerdir. 2005–2006 öğretim yılında yeni öğretim programlarının Türkiye genelinde uygulamasına geçilmeden önce ilköğretim müfettişleri ve program tanıtım hizmetiçi kursuna (2005 yılı Ağustos ayında Yalova'daki programla ilgili genel açıklamaların yapıldığı, vizyonunun ve programın temellerinin anlatıldığı hizmet içi eğitim kursu) katılan formatör öğretmenler tarafından, öğretmenlere kısa süreli eğitim verilmiş ve yeni programların uygulanmasına kısa süreli bu eğitimle geçilmiştir. Ancak bu eğitimle öğretmenleri yeni öğrenme yaklaşımını uygulamak için yeterli görmek büyük bir hata oluşturmuştur. Bu konuda eğitim veren müfettişlerin ve görevli formatör öğretmenlerin yeni yaklaşımla ilgili bilgilerinin yeterliliği ise ayrı bir tartışma konusu olabilir. Öğretmenler öğrenci merkezli öğrenme, etkinlik temelli çalışma veya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme ortamı örneği görmeden kendilerinden bu tür ortam hazırlamaları beklenmiştir. Onlara yapılan tanıtımın kendisi de sunuş yoluyla yapılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin İMDÖP'ni uygulama sürecinde bu konuda sıkıntı yaşamaları ve istenen ortamı oluşturamamaları oldukça doğaldır. Öğretmenlerin reformun gereklerine göre yetiştirilememesi ve reform anlayışı doğrultusunda onlara yeni rollerine uyum sağlamalarına yardım konusundaki sorunlar Avrupa ülkelerinde de yaşandığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Bıkmaz, 2006).

Öğretmenlerin sorun olarak belirttikleri bir diğer durum ise öğrenci velilerinin veya ailelerinin öğretim programları ile ilgili olarak yetersiz bilgilendirilmeleri, öğrencilerini yanlış yönlendirmeleri ve ilgisizlikleridir. Bu sorunu her üç görüşmede de öğretmenler dile getirmişlerdir. Yapılan program tanıtımlarının oldukça yetersiz olduğu açıktır. Öğretmenlere yeterince tanıtılmayan yeni öğrenme yaklaşımları ve yeni öğretim programlarının öğrenciler ve veliler tarafından benimsenmesini beklemek mümkün değildir. Pasif dinleyici konumundan sınıfta etkin öğrenme sürecine katılımı beklenen öğrencinin bu yeni rolünü kabul etmesi kolay olmayacaktır. İMDÖP sayesinde sınıf içinde gerçekleştirilecek etkinliklerle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Ancak bunun için gerekli donanım ne okullarda ne de öğretmen becerilerinde mevcut olmadığı görülmüştür. Öğrencileri fiziksel olarak harekete geçirecek model tasarlama, drama, grafik oluşturma, gibi etkinliklerin yanı sıra problem oluşturma, oyun tasarlama gibi onları zihinsel olarak harekete geçirecek etkinlikler de öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılacaktır (Bıkmaz, 2006). Çınar ve arkadaşlarının (2006) yapmış oldukları çalışmanın bulguları ile bu bulgu benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılanların, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının okul yönetiminin desteğinin yanı sıra, okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin gerekli olduğu görüşlerine tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Yaşar vd. (2005) yeni öğretim programlarıyla ilgili tanıtım seminerine katılan sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada velilerden yeterli desteğin alınmaması, okul yöneticilerinin ilgisiz davranması gibi sorunların olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın bulguları arasında yer alan, öğretmenlerin en büyük sorunlarından birisi sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Öğretmenler bütün görüşmelerde sınıfların kalabalık olmasından şikâyet etmişlerdir. Benzer çalışmalarda da sınıf mevcutlarının sorun olduğu dile getirilmiştir (Selvi 2006; Yapıcı ve Demirdelen, 2007). Yapıcı ve Demirdelen (2007) yapmış oldukları çalışmada sınıfların kalabalıklığının birçok sorunun temelini oluşturduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmanın örneklemindeki 9 öğretmeninden, sınıf mevcudu 25 öğrencinin altında olan öğretmenler (A1,A4,A7,A9)

sınıflarındaki öğrenci mevcudunun sorun oluşturduğundan söz etmemişlerdir. Özellikle şehir merkezinde görev yapan A2,A3,A5,A6,A8 öğretmenler sınıfların kalabalık olması sorunundan söz etmiştir. Öğretmenler sınıflarının kalabalık olmasının kendi uygulamalarını çeşitli şekillerde olumsuz olarak etkilediğinden söz etmişlerdir. Öğrenciler tarafından hazırlanan ürünlerin sınıfta sunulamamasını, her öğrenciye eşit özgürlük tanınamamasını, öğrencilerle istenilen şekilde ilgilenilememesini sınıf mevcutlarının kalabalıklığına bağlamışlardır. Bu sorunun sınıf içi uygulamalarına ve oluşturdukları ortama etkisi irdelendiğinde, öğrenci merkezli ortam oluşturulamamasında öğrenci sayısının kalabalık ve sınıfların alanlarının küçük olmasının etkili olduğu gözlenmiştir. Grup çalışması, işbirlikçi öğrenme gibi öğrenci merkezli öğrenmenin sınıf içinde kullanılmasını gerektirdiği öğrenme yöntemlerin kullanılmasını, sınıfların öğrenci sayısının kalabalık olması etkilemiştir. Aynı zamanda sınıf içinde etkinliklerin uygulanmasını ve öğrencilerin birbirleri ile iletişimini engellenmiştir. Ayrıca kalabalık öğrenci topluluğunun ancak tahtaya dönük sıralar sayesinde sınıfa sığdırılabilmesi sınıf içinde öğrenci merkezli öğrenme ortamının oluşturulmasını etkilemiştir.

Öğretmenler, İMDÖP'in uygulanması sırasında karşılaştıkları en büyük sorunlardan bir diğerini, matematik ders saatlerinin kazanımları vermek için yeterli olmaması şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler, matematik ders saatlerinin sınırlı olmasından ve etkinliklerin bu ders saatlerine sığdırılma gerekliliğinden dolayı İMDÖP'in istediği ortamın oluşmasının mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Birçok araştırma bu bulguyu desteklemiştir (Kaptan 2005; Sırmacı ve Gençdoğan 2007; Umay vd. 2006; Yapıcı ve Demirdelen 2007; Yaşar vd. 2005). Yeni öğretim programlarıyla ilgili tanıtım seminerine katılan sınıf öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada programın uygulanması sırasında öğretmenler yeterli zamanın olmaması gibi sorunlara değinmişlerdir (Yaşar vd., 2005). Eski ilköğretim matematik programı, konuların çokluğu nedeniyle programın yetiştirilememesi dolayısıyla eleştirilmekteydi (Selvi, 1999). İMDÖP'nda bu gerekçeden dolayı düzenlemeler yapılmış ve çocukların zihinsel gelişimi ile ters düşen konu ve hedefler programdan kaldırılmasına rağmen öğretmenlerin benzer şikâyetlerde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı bir öğrenme ortamı düzenlemek oldukça zordur. Güçlü zihinsel aktiviteler, öğrencinin sabrını ve öğretmenin rehber rolünü iyi üstlenmesini gerektirir (Brooks ve Brooks, 1993). Dolayısıyla öğrenci merkezli öğrenmeye uygun ortamlar geliştirilerek kazandırılması beklenen hedeflerin ders saatleriyle sınırlı olması bütün öğretmenler için sorun oluşturmaktadır. Bu sorun öğretmenlerin derslerinde etkinliklere yer vermelerini ve ders kitaplarından yararlanmalarını olumsuz etkilemiştir. "Bütün kazanımları veremeyeceğiz" korkusu ile öğretmenlerden bir kısmının derslerde etkinlikleri kullanmaktan vazgeçtikleri görülmüştür. "Etkinlik ile bir ders saatinde verilecek kazanımı ben 10 dk'da anlatırım" görüşündeki öğretmenler, düz anlatımla belirtilen kazanımı öğrenciye vermeye çalışmışlardır.

4. SONUÇLAR

Bu kısımda öğretmenlerin öğretim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların öğrenme öğretme ortamına yansımalarına ilişkin tartışmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmayla öğretmenlerin İMDÖP'ni uygularken birçok sorunla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu sorunların öğretmenlerin oluşturduğu öğrenme ortamının öğrenci merkezli özellikler taşımasını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Okulların alt yapısının yetersiz olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders saatlerinin kazanımları vermek için yeterli olmaması, velilerin öğrencileri yetersiz ve yanlış yönlendirmesi veya velinin ilgisizliği gibi sorunları, öğretmenler araştırma boyunca arttırarak tekrarlamışlardır. Öğrencinin ve öğretmenin yeni yönteme hazır olmaması ve uyum sağlayamaması gibi sorunların ise devam ettiği ancak gittikçe azaldığı görülmüştür. Belirtilen sorunların her biri, öğretmenlerin sınıflarında öğrenci merkezli öğrenmeye uygun ortamlar oluşturmalarını etkilemiştir.

Materyal eksikliği, öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutu ve merkezi sınav sistemi ile ilgili sorunları, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturmalarını engellemiştir. Özellikle şehir merkezi dışında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin araç-gerece ulaşamaması (veya zamanında elde edememesi) öğretmenlerin planlarını uygulayamamalarına sebep

olmuştur. Bunun yanı sıra şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerden bazıları da, materyal yetersizliğini gerekçe gösterip öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturmamışlardır.

İMDÖP'nin ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili sorunları öğretmenlerin sınıf-içi uygulamalarını ve öğrenme ortamlarını oldukça fazla etkilemiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre ölçme değerlendirme, klasik ölçme değerlendirmenin yanı sıra alternatif ölçme değerlendirmeyi de gerektirir. Bunun için öğretmenlerin alternatif değerlendirme hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları zorunludur. Ancak bu çalışma ile öğretmenlerin alternatif değerlendirmeyle ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Doğal olarak öğretmenlerin bu bilgi eksikliği, sınıflarında kullandıkları ölçme-değerlendirme şeklinin geleneksel ölçme değerlendirmeyi içermesine sebep olmuştur. Öğrencilerinin ürün dosyalarını, proje, performans, araştırma ve inceleme ödevlerini değerlendirmek yerine, geleneksel anlayışla kendi gözlemleri ve yaptıkları test türü sınavlarla öğrencilerini değerlendirmişlerdir. Bunun yanı sıra kalabalık sınıflarda, istekli olsalar da öğretmenlerin İMDÖP'nin önerdiği ölçme değerlendirme formlarını kullanmaları mümkün olamamıştır.

Geleneksel bakış açısına sahip öğretmenler, merkezi sınavlarda öğrencilerinin başarısız olacağı düşüncesiyle derslerinde öğrenci merkezli ortam unsurlarına yer vermemişlerdir. Öğrencilerin düşüncelerini aktarabilmesine fırsat vermek için tartışma ortamlarından yararlanma, araştırma, inceleme, projelere yer verme, öğrencilerin somut materyallerden yararlanmalarını sağlama, öğrencilerin işbirliği yapmasına ve grup çalışmasına yer vermekten kaçınmışlardır. Bunun yerine derslerinde daha çok test soruları çözmeyi, ders kitaplarındaki alıştırmaları ve problemleri çözmeyi tercih etmişlerdir. Öğretmenler böylece öğrencilerinin merkezi sınavlara hazırlanabileceklerini düşünmüşlerdir.

6. ÖNERİLER

Öğretim programlarının uygulanmasında ve başarıya ulaşmasında en büyük pay sahibinin uygulayıcı olan öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlere sürekli eğitimle yeni yeterlilikler kazandırılması gereklidir. Yapılan program düzenlemelerinin istenen şekilde gerçekleşmesi için kapsamlı ve iyi hazırlanmış öğretmen eğitimine ihtiyaç vardır.

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, geleneksel öğretim yönteminden farklı ve yeni bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenci merkezli bir sınıf ortamında fiziksel çevre ve materyallerin varlığı, kullanımı öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı nitelikler taşınmalıdır. Ancak ilköğretim okullarındaki alt yapı yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalıklığı, araç gereç yetersizliği (özellikle bilgi teknolojilerinden yeterince faydalanamama) gibi sorunlar, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşmamasında etkili olmaktadır. Bütün bu yetersizliklerin giderilebilmesi için öncelikli olarak sınıfların mevcutlarının azaltılması veya bu durumda uygun ortamların sağlanması için nasıl çalışmaların yapılması gerektiği açıklığa kavuşturulmalıdır. Öğretmenlerin en büyük sorunlarından biri olan araç gereç eksikliği, öğretmenlere okullarda sağlanacak çalışma ortamları veya araç gereç ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri kaynak merkezler oluşturularak giderilmelidir. Öğrencinin ancak uygun fiziksel ve sosyal çevrede gerçekleşebileceği göz önüne alınarak, okullarda öğrenmeyi pasif halden aktif hale geçirebilecek, öğrenme ortamının çeşitli materyallerle zenginleştirilebileceği, donanımlı matematik derslikleri hazırlanmalıdır. Bu amaçla okullar, MEB tarafından desteklenmelidir. Bu tür derslikler yardımıyla öğrencilere ve öğretmenlere ders içinde birçok etkinliği yapma fırsatının sağlanabileceği düşünülmektedir. Uygun ortam hazırlanmış bu donanımlı derslikler sayesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin işbirliği yapması, grup çalışması ve bilgi teknolojilerinden de yararlanarak araştırma ve keşfetme çalışmalarının da artması beklenmektedir. Eğitimin ilk kademesinde yapılan bu tür uygulamalar, öğrencilerin ve öğretmenlerin yönetime hazır hale gelmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Velilere yeni öğretim programlarının öğretim felsefesinin tanıtımı iyi yapılmalı ve dolayısıyla ailelere seminerler düzenlenmelidir. Düzenlenen seminerlerde öğretim programının ölçme değerlendirme boyutunda yapılan düzenlemeyle bilgi, anlama, muhakemenin ön planda olduğu ve süreç değerlendirmenin dikkate alındığı velilere aktarılmalıdır. Aynı zamanda yapılacak olan merkezi sınavların öğretim programının felsefesine uygun olarak gerçekleştirilmesi ile velilerin kaygıları ortadan kaldırılmalıdır. Bu tür bilgilendirme ve düzenlemelerle veliler tarafından öğretmenlere yapılan

baskının azalacağına ve öğretmenlerin yapacakları etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme ortamı unsurlarına yer vermelerinin sağlanabileceğine inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Acat, M.B. ve Demir, E. (2007, Kasım). *İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. I. Ulusal İlköğretim Kongresi, Ankara.
- Battista, M.T. (1994). Teacher beliefs and the reform movement in mathematics education. *Phi Delta Kapan*, 75,6, 462–468.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 99–116.
- Bolstad, R. (2004). *School-based curriculum development: Principles, processes, and practices*. Annotated Bibliography, Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Brooks, J.G. ve Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5,2, 385–425.
- Çınar, O., Teyfur, E ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7,11.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5,1, 30-44.
- Freedman, R.L.H. (1998). *Constructivist assessment practices*. The Annual Meeting of The Association for Educators of Teachers of Science, Minneapolis. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415118).
- Golafshani, N. (2005). Secondary teachers' professed beliefs about mathematics, mathematics teaching and mathematics learning; Iranian perspective. Doktora Tezi, University of Toronto, Canada.
- Gooya, Z. (2007). Mathematics teachers' beliefs about a new reform in high school geometry in Iran. *Educational Studies in Mathematics*, 65,3, 331–347.
- Gökçek, T. (2008). 6. sınıf matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına uyum sürecinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. KTÜ, Trabzon.
- Gömlüksiz, M.N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 67–88.
- Güven, B. ve Eskitürk, M. (2007, Eylül). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat.
- Kaptan., F. (2005). Fen ve Teknoloji dersi öğretim programıyla ilgili değerlendirme. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri, 283-298.
- Keys, P.M. (2000). Developing a good science syllabus for an optimistic future: A classroom teacher's perspective. *The Australian Association for Research in Education*, Sydney, NSW, Australia.
- Orrill, C.H. ve Antony, H.G. (2003). *Implementing reformed curriculum: A case of who's in charge*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N.Y. ve Kılıç, Ç. (2005). İlköğretim matematik dersi (1-5. sınıflar) öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri, 239-255.
- Savran, A., Çakıroğlu, J. ve Özkan, Ö. (2002). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yeni Fen Bilgisi programına yönelik düşünceleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, ODTÜ, Ankara, 203–207.
- Selvi, K. (1999). Fen Bilgisi programının geleceğe yönelik amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9,12, 37-43.
- Selvi, K. (2006, Eylül). *İlköğretim programlarının sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak değerlendirmesi*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla.
- Sırmacı, N. ve Gençdoğan, B. (2007, Kasım). *İlköğretim birinci kademe Matematik dersi yeni programına ilişkin öğretmenlerin görüşleri*. I. Ulusal İlköğretim Kongresi, Ankara.
- Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı (TTKB). (2006). *İlköğretim kurumlarındaki ölçme ve değerlendirme*. http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/genelge_2006_95.pdf 20 Aralık 2006.
- Tertemiz, N., Güven, S. ve Kılıç, H. (2007, Eylül). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik programının (1-5) uygulanmasına yönelik görüşleri*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat.
- Umay, A., Akkuş, O. ve Paksu, A.D. (2006). Matematik dersi 1-5. sınıf öğretim programının NCTM prensip ve standartlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 198-211.

- Ünsal, Y. (2004). Türkiye’de son yıllardaki Fen müfredatını geliştirme çabaları: 1992 ve 2000 Fen müfredatlarının genel görünümü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4,8, 53-67.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6,2, 204-212.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8,1-2, 68-75.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N., ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili Örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri, 51-63.

Extended Abstract

Due to curriculum improvement studies by the Ministry of National Education (MoNE), it was aimed to shift the theoretical background of the curriculum of the primary school (1st to 5th) from a teacher based approach to a student centered one. Reorganizations in Turkish educational system started in 2004 focused on both the development of curricula and training in-service teachers. From this point of view, the acts of careful scrutiny of the reflections of the curricula onto practice and conducting necessary rearrangements have become serious needs.

The aim of the study is to state the difficulties that teachers face while applying the New Primary School Mathematics Curriculum (NPSMC) in different dimensions by focusing mainly on qualitative data. For this aim, in this study the answer for the following research inquiry have been sought: “What kind of problems do the 4th grade mathematics teachers face with in terms of building student centered environments during the application process of New Primary School Mathematics Curriculum?”

This qualitative natured study was carried out with case study method. The sample of the study is composed of 9 classroom teachers working as 4th grade classroom teachers for primary schools in Trabzon province. Classroom observations and semi-structured interviews were used as data collecting tools. Each of the teachers was interviewed three times about the application of the curriculum and the problems they have faced. Additionally 14 mathematics class hours of each teacher were observed. In data analysis qualitative data analysis techniques were used.

The data obtained from the study stated that teachers have faced lots of problems while they were applying the NPSMC and that these problems prevented the teachers from forming student centered environments. In the interviews the teachers frequently mentioned about the lack of infrastructure at schools, overcrowded classrooms, time shortage to attain all the gains, insufficient and wrong parent guidance, and parents’ lack of interest etc. The teachers have also verbalized the students’ and teachers’ readiness and adaptation problems to the new learning approaches through the interviews but with a decreasing frequency by time. Each of these problems had effects on teachers’ formation of students centered learning environments in the classrooms. Uninformed parents misguided students and had adverse effects on classroom applications. Concerning the effect of parents in an educational reform, it was determined that the parents did not properly informed and as a result school-partner cooperation can not be set sufficiently. The parents’ lack of information about the new teaching system directed them to think there were serious tackles in the students’ assessment and in the application of the new educational philosophy. This situation also hindered teachers to form students centered learning environments. The teachers assigned homework from different resources by rationalizing this with the excuse: “Parents demand students to do exercise and to be assigned homework.” However they assigned them with the frame of their old habits employing consolidation means like doing exercises and solving questions. Yet, this is obvious that such assignment evokes traditional teaching and clearly contradicts student centered one. At the same time, the application of activities for the sake of the attaining intended learning gains, made parents worried about that the students would fail in the central and national examinations. To remedy this worry, the teachers kept on including multiple choice type questions in their instructions and then examinations for assessment. So, problems related to lack of materials, assessment dimension of the curriculum and central

examination system stop teachers from forming student centered learning environments. The teachers bearing a traditional point of view avoided including student centered environments in their classrooms considering it would cause the students to fail in central examinations. They also avoided utilizing discussion platforms so that students could convey their ideas, searching, investigating, and assigning projects, providing students with real life materials, implementing cooperation and groupwork. They preferred solving more multiple choice tests and exercises and problems in the textbook instead. The teachers supposed that they could prepare their students for the central examinations better in this way.

Setting the practitioners; teachers, at the heart of the application process of all curricula, it is necessary to equip teachers with new competences by means of continuous trainings. In order to practice curricula changes in an intended way, an elaborated and well-prepared teacher training is needed. Student centered learning approach is a contemporary approach and it is different from the traditional one. In a student-centered classroom physical environment and materials and their usage should have right attributions to facilitate student learning. However problems like lack of infrastructure, overcrowded classrooms, and lack of tools (especially not enough information technologies application) constrain the formation of student centered environments. To improve the situation, first number of students in the classrooms should be lowered or at least it should be clarified how it could be possible. Concerning that learning is possible only in appropriate physical and social environment, mathematics classroom environments making learning an active process, enriched with variety of materials, well equipped should be built. For this aim, schools should be supported financially by MoNE.