

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ GETİRDİĞİ DEĞİŞİKLİKLER: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNCELERİ¹

Yasemin ÇELİK-ŞEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
ycelik45@hotmail.com

Yrd.Doç.Dr. Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
csahintaskin@gmail.com

ÖZET

2005–2006 akademik yılında uygulamaya konulan ve yapılandırmacı yaklaşımı esas alan yeni ilköğretim programı öğrenme-öğretme sürecine öğrencinin aktif olması, öğretmenin öğrenciye rehberlik etmesi gibi değişiklikler getirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin düşüncelerinin öğrenilmesi bu sürecin etkililiğinin sağlanması konusunda bilgiler verecektir. Buna bağlı olarak, bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı kapsamında yapılan değişiklikler ve bu programın uygulanması üzerine düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Strauss ve Corbin'in (1998) gömülü teori yaklaşımı uyarlanarak kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonu, eleştirel düşünme becerisi, ilk okuma-yazma öğretimi gibi konularda bir takım değişiklikler getirdiğini ifade ettiklerini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Yeni ilköğretim programı, sınıf öğretmeni, yapılandırmacı yaklaşım

CHANGES THAT THE NEW PRIMARY CURRICULUM HAS BROUGHT: PRIMARY TEACHERS' VIEWS

ABSTRACT

New primary curriculum has started to be implemented in the 2005-2006 academic year and taken constructivism as a basis. Thus, this brought some changes to the teaching-learning process such as students were considered as active learners and teachers should guide them. Understanding teachers' views about the new primary curriculum will give us information about how to provide an effective teaching-learning process. Considering this issue, this research aims to understand primary teachers' views about changes that the new primary curriculum has brought and to what extent they implement the curriculum. Data were collected through the semi-structured interviews. In order to analyse the data, Strauss and Corbin's (1998) approach to grounded theory was broadly followed. According to the findings, teachers states that the new curriculum has brought changes to the issues such as classroom organization and critical thinking skills.

Keywords: Primary curriculum, primary teacher, constructivist approach

¹ Bu çalışma Yasemin ÇELİK-ŞEN'in yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

GİRİŞ

Dünyadaki birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi, ülkemiz de son yıllarda hem kendi ekonomik, sosyal ve kültürel değerlerini hem de dünyanın evrensel değerlerini dikkate alarak, eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar yapmış ve yeni düzenlemeleri uygulamaya geçirmiştir (Demirel, 2002; Güven, 2008). Bu düzenlemeler sonucunda, 2005–2006 akademik yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni ilköğretim programı uygulamaya konulmuştur. Böylelikle, yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek öğrenci öğretim sürecinin merkezine alınmış ve sınıfta pasif alıcı konumundan bilgiyi kendi yapılandıran konumuna getirilmiştir.

Piaget yapılandırmacı yaklaşımı bilişsel kurama dayandırır ve eğitimde çocuğun bilişsel gelişim basamaklarının önemli olduğunu belirtir (Arslan 2007). Piaget'in açıklamalarına paralel olarak, Crowther (1997), yeni bilginin önceki bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra özümsemiğini belirtir. Böylelikle; önceden var olan bilgilerin kapsam ve nitelikleri değişir ve yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranılır. Bununla beraber, kişilerin önceki bilgileri aynı olmadığından yeni bilgiler kişiler tarafından farklı farklı özümseilir. Muijs ve Reynolds (2005) ise yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin anlamı yapılandırmak için çalıştıklarını bu sebeple öğretmenlerin öğrencilere anlamı yapılandırmalarına izin veren büyük fikirler ve keşifler etrafında öğrenme aktiviteleri hazırlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Hanley (1994) ise bir konu ya da kavramla ilgili soru, problem, küçük grup tartışmaları, öğretmen rehberliği ve grup içindeki bireylerin fikirlerini açıklamalarının yapılandırmacı bir eğitim ortamının gerekliliklerinden olduğunu söylemektedir. Bireylerin öğrenmeleri farklı farklı olduğundan yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamları da öğrencilerin özerkliğini cesaretlendiren, öğrenme isteğini artıran kendi bakış açılarının oluşmasını sağlayan, esnek ve özgür bir yer olmalıdır. Öğrenme süreci, bunların nasıl yansıtıldığıyla ilişkilidir. Bu etkinlikler, biliş üstü becerilerin kullanılmasını gerektirir (Deryakulu 2000). Bu açıklamalar incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için öğrenenin aktif olması gerektiği anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak, birçok araştırmacının yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin oluşmasında öğrenenin aktif

katılımının gerektiğini vurguladığı görülmektedir (Hein, 1991; Jones, 2002; Muijs ve Reynolds, 2005).

Bu açıklamalara paralel olarak, ülkemizde de, birçok araştırmacı yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde merkeze alındığını belirtmektedir (Deryakulu, 2000; Bağcı Kılıç, 2001). Yaşar (1998) yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamında öğrencilerin geleneksel eğitim ortamlarındaki gibi edilgen olmayıp, tersine daha etkin olduğunu ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlendiğini ifade etmektedir. Şaşan (2002) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre sınıfın bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrenmenin öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların yapıldığı, düşünme, öğrenme ve sorun çözme becerilerinin geliştirildiği bir yer olduğunu belirtir.

Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanıldığı görülmektedir. Böylelikle, öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi amaçlanmaktadır (Aydede ve Kesercioğlu, 2007; Şaşan, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda iş birliğine dayalı bir etkileşim yani grup çalışması ön plandadır (Demirel, 2007). Bu durumda, öğretmenler, sınıftaki öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde kullanabilecekleri zengin bilgi kaynaklarının yanı sıra, birey ya da grup olarak çalışabilecekleri öğrenme ortamı sağlamalıdır (Deryakulu, 2000).

Bu açıklamalar, öğretmenlerin bilgiyi aktarmak yerine rehberlik ederek bilginin öğrenci tarafından yapılandırmasını ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamayı amaçlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, yeni ilköğretim programında ağırlıklı olarak etkinliklere yer verilmiştir (Yetkin ve Daşcan, 2008). Etkinlik temelli öğrenme, herkesin kendi tarzında öğrenmesine olanak veren yöntemler arasında en etkili yöntemlerden biridir (Duatepe ve diğerleri, 2006). Böylelikle, etkinliklerde yaparak yaşayarak öğrenme söz konusu olduğu için öğrenmedeki kalıcılık artmaktadır. Buna ek olarak, etkinlik temelli öğrenme öğrencinin araştırma yapmasına, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla aktarabilmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırmalar yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen birçok çalışmanın bulunduğunu göstermektedir (Akpınar, 2009; Yapıcı ve Demirdelen,

2007). Bununla beraber, bu araştırmaların çoğu ilköğretim programında alan Sosyal Bilgiler, Türkçe gibi derslere odaklanmaktadır. Örneğin, Yapıcı ve Demirdelen (2007) yeni ilköğretim programı kapsamında 4. Sınıf Sosyal Bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Akpınar (2009 ise Türkçe öğretim programları (1–5. sınıflar) kapsamında yer alan görsel okuma ve sunu öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemiştir. Buna bağlı olarak; öğretmenlerin görsel okuma ve sunu öğrenme alanını, bazı kazanımlar dışında genelde benimsediklerini, uygulamada etkili bulduklarını ve öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu düşündüklerini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenler okullarda bu alana ilişkin araç-gereç eksikliğinin olduğunu ifade etmişlerdir. Gömleksiz ve Bulut (2007) ise ilköğretim Fen ve Teknoloji ders programının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemiştir. Bulgular programda öngörülen kazanımların, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin çok etkili bir biçimde uygulandığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, il değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülürken, sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

Yukarıda belirtildiği gibi, 2005–2006 akademik yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmaların genellikle belirli bir derse odaklandığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin bütün olarak bakış açılarını inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu ve bu çalışmaların çoğunun nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı anlaşılmaktadır (Gömleksiz, 2007; Rençber, 2008). Bu sebeple, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı kapsamında yapılan değişikliklerle ilgili düşüncelerini bütün olarak inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı ile birlikte yapılandırmacı yaklaşımla ilk defa karşılaştıkları dikkate alındığında, öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin öğrenilmesi etkili öğrenme-öğretme sürecinin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yeni ilköğretim programını öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için onlara nasıl yardım edileceğine ilişkin bilgi edinilecektir. Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin düşüncelerinin nitel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmesi

öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde incelenmesine olanak sağlayacaktır.

Amaç

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı kapsamında yapılan değişiklikler ve bu programın uygulanması üzerine düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2006) araştırma yapılan kişilerin olay, olgu, norm ve değerler ile ilgili bakış açılarını, duygu ve düşüncelerini öğrenmenin nitel araştırmanın genel özelliklerinden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın amacı dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programı kapsamında yapılan değişikliklere ilişkin düşüncelerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple, bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden Strauss ve Corbin'in (1998) gömülü teori (Grounded Theory) yaklaşımı uyarlanarak kullanılmıştır. Gömülü teori, araştırma süreci içinde verilerin sistematik bir şekilde toplanarak analiz edilmesi yoluyla yeni bir teoriye ulaşmak olarak açıklanmaktadır (Strauss ve Corbin, 1998). Buna göre, araştırmada önceden belirlenmiş bir teoriyi test etmek yerine; teorinin verilere dayanarak oluşturulması esastır. Ancak, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı üzerine düşünceleri gibi sınırlı bir konuya odaklanıldığından; yeni bir teori oluşturmak söz konusu değildir. Bununla beraber, kavramlar arasındaki ilişkilerin verilerden yola çıkılarak belirlenmesi; böylelikle, elde edilen bulguların daha tümevarımsal bir yolla analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple, bu araştırmada verilerin analizinde gömülü teoride yer alan açık ve eksensel kodlama aşamalarına yer verilmiş; ancak, bütün verilerin tek kategori altında toplanarak teori oluşumunun gerçekleştiği seçici kodlama aşaması uygulanmamıştır.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2008–2009 akademik yılında İstanbul ilinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 31 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Patton'a (2002)'a göre ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların gözden geçirilerek çalışılması olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde, eski program ve yeni ilköğretim programı ile çalışmış olmaları, iki program arasındaki benzerlik ve farklılıkları görme olanakları olmasından dolayı ölçüt olarak alınmıştır. Bu sebeple, görüşmeler mesleki deneyimi on yılın üzerinde olan sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı sekiz okul bulunmaktadır. Bu okulların ikisi özel, altısı ise devlet okuludur. Araştırmaya katılan öğretmenler ve bu öğretmenlerin okullara dağılımı, cinsiyetleri ve hizmet yıllarına ilişkin açıklama aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullara dağılımı, cinsiyet ve hizmet yılları

Okul Sayısı	Görüşme yapılan Öğretmen Sayısı	Cinsiyet		Öğretmenlerin Hizmet Yılları
		Kadın	Erkek	
1	4	3	1	12–28–30–32
2	4	2	2	14–13–29–29
3	4	2	2	18–30–35–38
4	4	2	2	25–34–40–42
5	4	4	–	35–30–30–37
6	4	4	–	30–30–33–36
7	3	2	1	12–15–23
8	4	1	3	12–19–27–32

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Türnüklü (2000) yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin, yapılandırılmış görüşme tekniğinden daha esnek olduğunu belirtir. Örneğin, bu teknikte araştırmacının

sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolü görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla desteklenebilir. Bu durum, görüşmeye katılanların yanıtlarını etraflıca açıklamalarına ve ayrıntılı bir biçimde ifade etmelerine olanak sağlar. Bu sebeple, bu araştırmada öğretmenlerin yeni ilköğretim programının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki düşüncelerini içeren veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Böylelikle, araştırmanın amacından sapmadan öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini etraflıca öğrenme olanağı bulunmuştur.

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

Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel araştırmalarda geçerliğin araştırma sonuçlarının doğruluğunu kapsadığını vurgulamaktadır. Yıldırım (2010) nitel araştırmalarda geçerliği sağlamadaki en büyük sıkıntının araştırmacının tarafsızlığının ortaya konulması olduğunu belirtir. Strauss ve Corbin (1998) nitel araştırmalarda tarafsızlığın dinlemeye gönüllü olma, araştırmaya katılanların söylediklerini duyma, yaptıklarını görme ve böylelikle onları doğru biçimde temsil etmeyi içerdiğini ifade eder. Buna bağlı olarak, gömülü teoride tarafsızlığın korunmasında karşılaştırmalı düşünme, şüpheli bir tutuma sahip olma, araştırılan konuya ilişkin birden çok bakış açısının edinilmesi ve karşılaştırma yapma, soru sorma gibi teknikleri de içine alan araştırma sürecini takip etme gibi tekniklerin kullanılabilmesini belirtir. Bu araştırmada; verilerde yer alan olaylar birbiri ile karşılaştırılarak analizi yapılmıştır. Bununla beraber, Strauss ve Corbin (1998) bu verileri birbiri ile karşılaştırmanın verilere ilişkin önyargıların ortadan kaldırılmasında yeterli olmadığını bu sebeple, analiz sırasında literatür ve deneyimlerimizin de önem kazandığını vurgulamışlardır. Buna bağlı olarak, bu araştırmada veriler analiz sırasında birbiri ile karşılaştırılarak ve literatür ve araştırmacıların deneyimleri ile desteklenerek yorumlanmıştır. Araştırmacıların şüpheli bir tutuma sahip olması tarafsızlığın sağlanmasında kullanılan bir başka tekniktir. Bu kapsamda, araştırmada elde edilen verilerin kesin olmadığı, şartlara bağlı olarak

değişebileceği düşünülmektedir (Strauss ve Corbin, 1998). Bu sebeple, elde edilen verilerin bir başka görüşme veya gözlem ile geçerliğinin sağlanması önerilmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmeler dışında ayrıca veri toplanmamakla beraber, görüşme öncesi ve/veya sonrasında öğretmenlerle informal görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra, bu görüşmelere ilişkin notlar alınmıştır. Öğretmenlerin informal görüşmeler sırasında yaptıkları açıklamalar görüşmelerden elde edilen bulguların daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesine yardımcı olmuştur. Bu durum, görüşmelerden elde edilen veri analizinin geçerliğinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca, bu çalışmada veriler karşılaştırma yapma, soru sorma gibi teknikleri içeren araştırma süreci dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Görüşmeler sırasında elde edilen verilerin kaydedilmesinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Böylelikle, söylenen her şey kayıt altına alınarak analizin daha doğru ve dolayısıyla nitelikli bir biçimde yapılması sağlanmıştır. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktararak deşifre edilmiştir. Kimliklerinin gizliliğinin korunması amacıyla öğretmenlerin isimleri kullanılmamıştır. Her öğretmen bir sayı verilerek kodlanmıştır. Veriler deşifre edilirken ifadenin bozulmaması için virgül dışında noktalama işareti kullanılmamıştır. Örnek:

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

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

Verilerin Analizi

Veriler nitel araştırma yöntemlerinden Strauss ve Corbin’in (1998) gömülü teori yaklaşımı uyarlanarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde gömülü teori kapsamında açık ve eksensel kodlama aşamaları uygulanmıştır. Açık kodlama safhasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde her soruya vermiş oldukları yanıtlar ayrıntılı bir biçimde incelenerek araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadeler bir sözcük veya sözcük grubuyla kodlanmıştır (sınıf mevcudu, sınıfın fiziki özellikleri gibi). Kodlanan bir veri aynı özelliklere sahip olan

başka bir veri ile aynı kodu almıştır. Örneğin, görüşmelerden elde edilen verilerde yer alan ve grup çalışmalarını içeren bütün açıklamalar ‘grup çalışması’ olarak kodlanmıştır. Aynı tema altında birleşen olgular bir kategoriye oluşturmuştur. Buna göre, bu araştırmada grup çalışması, sınıfın fiziki ortamı gibi kodlar sınıf organizasyonu ile ilişkilendirildiğinden ‘sınıf organizasyonu’ kategorisi altında incelenmişlerdir. Böylelikle, verilerden yola çıkılarak oluşturulan kodlar arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Eksensel kodlama sürecinde ise açık kodlama sonucunda ortaya çıkan ana kategorilerin alt kategoriler ve boyutları ile bağlantısı kurulmuştur (Strauss ve Corbin, 1998). Bu aşamada, açık kodlama sonucu ortaya çıkan kategorilerin birbirleriyle olan ilişkileri ortaya konulmuştur. Verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenler yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonu, ilk okuma yazma öğretimi, proje ve performans ödevleri, eleştirel düşünme becerisi gibi bakımlardan değişiklik getirdiğini söylemişlerdir. Bulgular, bu alt başlıklar dikkate alınarak incelenmiştir:

Sınıf Organizasyonu

Görüşmelere katılan öğretmenlerden birkaçı yeni ilköğretim programı ile grup çalışmalarının arttığını bu durumun sınıf organizasyonunu etkilediğini belirtmiştir:

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

“Sınıf içi organizasyonu etkiledi tabii, yani grup çalışmaları arttı, bu da güzel bence, çocukların paylaşması aldığı sorumluluğu yerine getirmesi anlamında” (Ö14).

“Organizasyon derken hem grup çalışmaları fazla hem de kendi başına çalışmalar fazla, zaten sınıflarda en çok teknoloji çok fazla, çocuk şu an en çok

teknolojiyle haşır neşir, çünkü bir çocuk tek başına yaptığını grubuyla yapamıyor teknolojiyle çalışmayı daha çok seviyor” (Ö11).

Ö6, Ö14 ve Ö11 sınıf organizasyonu ile grup çalışmaları arasında bağlantı kurmuşlardır. Altınok (2006) sınıf organizasyonunun öğrencilerin ve sınıfın fiziki durumunu içerdiğini belirtir. Pollard ve diğerleri (2002) ise sınıf organizasyonunun öğrenme çevresi, sınıfın fiziki ortamı, kaynaklar ve zamanın kullanımını içerdiğini belirterek; daha kapsamlı bir şekilde açıklamışlardır. Buna ek olarak, öğrencilerin organizasyonu ayrıca ele alınmış olup; grup çalışması, sınıf çalışması ve bireysel çalışma olarak üç alt başlıkta incelenmiştir (Pollard ve diğerleri, 2002). Ancak, öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları sınıf ve öğrencilerin organizasyonu konusunda bir ayırım yapmadıklarına dikkati çekmektedir. Bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin organizasyonunu sınıf organizasyonu kapsamında değerlendirdiklerini göstermektedir.

Erden (2005) kişilerin ortak inanç ve amaç doğrultusunda bir araya gelerek etkileşim içerisinde olmalarının grupların oluşumunu sağladığını belirtmiştir. Buna ek olarak, aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınıflarını geçmek ve başarılı olmak ortak amaçları doğrultusunda sınıfta kendi içerisinde bir grup olduklarını ve bu amaçlara ulaşmak için sınıfta öğretmenin sunduğu öğretim ortamında etkileşime girerek etkinlikleri yerine getirdiklerini vurgular. Ayrıca, Erden (2005) grup çalışmalarının; öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığını, öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırdığını, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve öğrencinin kendine güven duygusu geliştirdiğini belirtmektedir. Açıkgöz (2007) ise öğrencilerin grup çalışması sırasında soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi tek başına elde edemeyecekleri önemli öğrenme yaşantısı geçirdiklerini belirtmektedir. Bununla beraber, Ö6 grup çalışmalarının öğrencilerin okul dışında da bir arada çalışmalarını gerektirdiğini belirterek; bunun mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu sebeple, bir arada çalışmadıkları halde hazırlıklarını grup olarak sunduklarını vurgulayarak; grup çalışmalarının etkili bir biçimde yürütülemediğini belirtmiştir. Ö6'nın açıklamasının aksine, Ö14 sınıf içi organizasyonun grup çalışmaları yapılacak biçimde düzenlendiğini ve bu durumun öğrencileri bilgiyi paylaşmaları ve sorumluluklarını yerine getirmeleri açısından olumlu etkilediğini belirtmiştir. Yeni ilköğretim programı incelendiğinde, program kapsamında önerilen proje ve performans ödevleriyle birlikte grup çalışmalarının arttığı görülmektedir. MEB (2006) grup

çalışmalarında grup üyelerinin görev dağılımının projenin her aşaması için net olarak yapılması gerektiğini ve görev dağılımının grup üyeleri tarafından yapılarak öğretmenin onayının alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Ö6'nın yukarıda belirttiği zorluk öğretmenlerin grup çalışmalarını sınıf içerisinde tamamlanacak biçimde planlaması ile giderilebilir. Ö11 ise yeni ilköğretim programı ile grup çalışmalarının yanında bireysel çalışmalarında arttığını belirtmiştir. Bununla beraber, öğrencinin tek başına yapabildiğini grupla yapamadığını söyleyerek öğrencilerin bireysel olarak teknoloji ile çalışmayı daha çok sevdiklerini düşündüğünü ifade etmiştir.

Ö10 ve Ö15 yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonunu etkilediğini belirtmiştir:

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

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

Ö10 yeni ilköğretim programı ile birlikte sınıf organizasyonunun öğrencilerin özgüvenlerinin artması, toplum içerisinde kendilerini iyi ifade edebilmeleri, birbirleriyle yardımlaşmaları ve grup bilincinin artması gibi bakımlardan olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, Ö10 sınıf organizasyonu kapsamında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin arttığını ifade etmiştir. Yaratıcı düşünme becerisi öğrencilerin temel bir fikri ve ürünü değiştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı fikirler üretme, olaylara farklı bakabilme ve küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilme gibi durumları kapsamaktadır (MEB, 2005, 23). Buna dayanarak, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin artması onların derslerde aktif olarak yer aldığına işaret etmektedir. Bu açıklamalar dikkate alındığında, öğretmenin öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol aldığını ve bu durumun

sınıf organizasyonunu etkilediğini vurguladığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, Ö15 ise yeni ilköğretim programının öğrenci merkezli öğretimi vurgulamasıyla öğretmenin sınıf içerisinde öğretmenin disiplini sağlama görevinin ön plana çıktığını ve bu durumun sınıf organizasyonunu etkilediğini belirtmektedir.

Ö28 ve Ö30 sınıf mevcudunun sınıf içindeki organizasyonu etkilediğini belirtmiştir:

“Etkiliyor ama iyi yönde etkiliyor, şimdi, açıkçası, mevcutlar az olduğu zaman organizasyonu iyi yönde etkiliyor” (Ö28).

“Sınıf içindeki organizasyonu değiştirdi demek mümkün değil, çünkü 45 öğrencili bir sınıfta bunu uygulamak mümkün değil, biz yapılabilecek olanı yapmaya çalışıyoruz” (Ö30).

Yukarıdaki öğretmenler sınıf mevcudunun sınıf organizasyonunu etkilediğini vurgulayarak organizasyonu fiziksel özellikler bakımından ele almışlardır. Yukarıda da belirtildiği gibi; sınıf organizasyonu sınıfın fiziki ortamını içermektedir. Ö28 öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda organizasyonun olumlu yönde etkilendiğini söylemiştir. Ö30 ise kalabalık sınıflarda organizasyonu değiştirmenin mümkün olmadığını bununla beraber ellerinden geleni yapmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Buna paralel olarak, Çınar ve diğerleri (2004) öğrencilerin üst üste yığıldıkları sınıflarda çağdaş bir eğitimin verilemeyeceğini, sınıf mevcutlarının uygun hale getirilmesi için çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıklamalara ek olarak, aşağıdaki öğretmenler yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonunu sınıfın fiziksel özellikleri bakımından etkilediğini belirtmişlerdir:

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

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

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

Ö21, Ö22 ve Ö24 sınıf organizasyonunu sınıfın fiziksel olanakları boyutunda ele almışlardır. Öğretmenler yeni ilköğretim programıyla birlikte kitap sayısının arttığını ve öğrencilerin bu kitapları taşımalarının mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Ö21 ve Ö22 sınıflara dolapların yapıldığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber, Ö24 görev yaptığı okulun fiziki ortamının buna uygun olmadığını; bu sebeple, dolap yapılamadığını vurgulayarak yeni ilköğretim programının Türkiye’deki fiziki ortamın düşünülmeden uygulamaya konulduğunu belirtmiştir. Bu açıklamaya ek olarak, kitap sayısının fazla olmasının öğrenciye maddi olarak yük getirdiğini söylemiştir. Öğretmenlere ilişkin bilgiler incelendiğinde, Ö21 ve Ö22’nin aynı okulda görev yaparken Ö24’ün farklı bir okulda görev yaptığı anlaşılmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin açıklamaları farklı okulların farklı fiziksel özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu durum yeni ilköğretim programını etkili bir biçimde uygulamak amacıyla sınıfların fiziki özellikleri için her okulda düzenleme yapılmadığına işaret etmektedir.

Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

Ö26 ve Ö16 aşağıda yeni ilköğretim programında öğretmenin rolünü aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

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

“Denilene göre, öğretmen rehber olacak öğrenci çalışacak, henüz böyle bir şey uygulayamadık” (Ö16.)

Ö26 öğretmenin yeni ilköğretim programı kapsamındaki değişiklikler ile edilgen öğrencinin daha etken, aktif konuma geldiğini; bununla beraber, öğretmenin rehber konumunda olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde, Ö16 program kapsamında öğretmenin rehber öğrencinin ise aktif olmasının beklendiğini vurgulamıştır. Bununla beraber, Selçuk (2004) yeni ilköğretim programında öğrencinin merkezde olduğunu, öğretmenin rehberlik edip yol gösterdiğini söyleyerek bunun böyle olmasının

öğretmenin rolünü azaltmayıp daha da attırdığını sadece öğrenci öğretmen rollerinde değişikliklerin olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmene önceki programın aksine, öğrenme-öğretme sürecinde değil bu sürecin öncesinde önemli görevler yüklemektedir. Ancak, her ne kadar yukarıdaki öğretmenler yeni ilköğretim programı kapsamında öğretmenin rehber konumuna geldiğini belirtse de rehber konumundaki bir öğretmenin öğrenme-öğretme süreci öncesinde yaptıkları hazırlıklardan bahsetmedikleri görülmektedir.

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

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

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

Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamalarında, yeni ilköğretim programı ile birlikte öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif hale geldiğini belirtmişlerdir. Örneğin, Ö28 ve Ö12 öğrencilerin yeni ilköğretim programı ile birlikte yaparak yaşayarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Ö28 öğrencilerin kullandıkları materyalleri kendilerinin hazırladıklarını ifade ederek; böylelikle daha başarılı hale geldiklerini düşündüğünü ifade etmiştir. Ö12 ise bu program ile öğrencilerin rahat bir şekilde, farkına varmadan, zevk alarak, yaparak yaşayarak öğrendiklerini ve daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Okuma Yazma Öğretimi

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

“Yeni ilköğretim programı okuma-yazma çalışmalarında, mesela harften, sestem, ses öğretiminden, çocuklar, yani daha kısa bir sürede okuma yazmayı öğrenerek uzun

bir süre yorgunluk olmadan, çocuklar okumaya daha çabuk geçiyor ve daha iyi oldu bence” (Ö2).

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

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

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

Yukarıdaki öğretmenler yeni ilköğretim programı kapsamında getirilen ses temelli cümle yöntemi ile okumanın daha kolay öğrenildiğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber, Ö2 yeni yöntemin daha iyi olduğunu belirtirken Ö9 ve Ö19 bu yöntemle seri okumaya geç geçildiğini belirtmiştir. Örneğin, Ö19 ses temelli cümle yöntemiyle öğrencilerin okumayı daha çabuk öğrendiklerini ancak seri okumaya geçişin yavaş olduğunu ve öğrencilerin okuduklarını net bir şekilde anlayamayacaklarını düşündüğünü belirtmiştir. Bu açıklamalara benzer şekilde, Ö13 eski programda bütünden parçaya gidildiğini, çocuğun bütünü algıladığını seri okuduğunu, şimdi ise parçadan bütüne gidildiğini ve parçadan bütüne doğru gitmenin okuma hızını yavaşlattığını belirtmiştir. Turan ve Akpınar (2008) ilk okuma yazma öğretiminde getirilen bu değişimin amacının daha etkili ve fonksiyonel bir okuma–yazma öğretimi gerçekleştirmek olduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber, Tok ve Tok (2008) ses temelli cümle yöntemi ile daha kısa sürede okumaya geçildiğini ancak cümle yöntemi ile de anlamlı ve daha hızlı okunduğunu belirtmiştir. Şahin ve diğerleri (2006) ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin eski yöntemle okuma öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okudukları, daha fazla ekleme yaptıkları fakat okuduklarını daha iyi anladıklarını vurgulamaktadır. Güneş (2005) ve Tok ve Tok (2008) ise ses temelli cümle yönteminin Türkçe’nin ses yapısına uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Proje ve Performans Ödevleri

Ö1 ise yeni ilköğretim programı ile getirilen proje ve performans ödevleri üzerine görüşlerini aşağıdaki gibi bildirmiştir:

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

Ö1 yeni ilköğretim programında proje ve performans ödevlerinin arttığını, çocukların ise bu ödevleri yapmak için interneti kullandıklarını belirtmiştir. Ö1 ile yapılan informal görüşmeler proje ve performans ödevlerine olumlu bakmadığı göstermektedir. Buna ek olarak, aşağıdaki öğretmenler öğrencilerin verilen proje ödevlerini kendilerinin yapmadıklarını belirtmişlerdir:

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

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

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

Öğretmenlerin açıklamaları verilen proje ödevlerinin aileler tarafından yapıldığına işaret etmektedir. Ö16 bu nedenle öğrencilerin gerçek performanslarını ölçemediklerini belirtmiştir. Ö2'nin açıklamaları evde yapılması için verilen proje ödevlerinin ailelerin koruyucu davranmalarından dolayı öğrencilerin yerine yaptığından amacına ulaşmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö24 ise verilen performans ödevlerinin öğrencilerin ödevleri başkalarına yaptırarak getirdikleri için öğrenci tarafından kazanılan davranış biçimine dönüşmediğini; bu sebeple amacına ulaşmadığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, Ö20 ve Ö23 ise aşağıda ödevleri velilerin yapmaması gerektiğini ifade etmiş; ancak, bazı ödevleri öğrencinin tek başına yapmasının mümkün olmadığını belirtmiştir:

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

“Projenin bazı kısımlarını evde, bazı kısımlarını sınıfta, bazı kısımlarını kütüphane de yapıyoruz, çocuk tek başına yapamaz ki zaten” (Ö23)

Ö20 öğrencilerin verilen ödevleri velileriyle birlikte yaptıklarını ancak kendisinin veliler tarafından yapılan ödevlere not vermediğini, çirkin de olsa öğrencinin kendisinin yapmasını doğru bulduğunu ifade etmiştir. Buna karşın, Ö20 bazı ödevlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu için çocuğun tek başına yapmasının mümkün olmadığını vurgulamıştır. Bu sebeple, velilerin bu gibi ödevler için yardımcı veya rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Ö23 ise proje çalışmasını bölümlere ayırdıklarını, bu bölümlerden bazılarını evde, bazılarını sınıfta, bazılarını da kütüphanede yaptıklarını söylemiştir. Ö20'nin açıklamasına benzer şekilde, öğrencilerin bu projeleri tek başına yapamayacaklarını vurgulayarak; bu sebeple kendisinin yardım ettiğini belirtmiştir. Yukarıdaki öğretmenlerin açıklamaları öğrencilere verilen ödevlerin ve proje çalışmalarının öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu göstermektedir. Ancak, MEB (2007) proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin rahat bir şekilde yapabilecekleri, seviyelerine uygun olan ödevler olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin proje ve performans ödevlerini öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçmelerinin öğrencinin ödevini tek başına yapabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak, öğretmenlerin açıklamaları ödev ve proje çalışmalarının belirlemesi sırasında öğrenci seviyesinin dikkate alınmadığına işaret etmektedir.

Eleştirel Düşünme Becerisi

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

“Çocuklar mesela yaptıkları çalışmalarını getirerek, herkes kendi çalışmalarını dışında arkadaşlarının getirdiği çalışmalarını da inceleyerek, daha eleştirel düşünce,

inceleme, kendi yaptığını diğerleriyle kıyaslamaya yönelik davranışlara giriyor, sınıf içinde de davranışlar oluyor yani” (Ö2).

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

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

Öğretmenler yeni ilköğretim programı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha çok geliştiğini vurgulamaktadır. Ö2 öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını incelediklerini; böylelikle kendi çalışmalarının dışında arkadaşlarının yaptıkları çalışmaları karşılaştırma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ö3 ise bireysel ve grup çalışmaları sayesinde hem öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını yorumlayarak değerlendirdiklerini; hem de birbirleriyle iletişim kurmayı öğrendiklerini vurgulamıştır. Bu çalışmaların öğrencilerde eleştirel düşünmeyi artırdığını söylemiştir. Ö4 ise öğrencilerin birbirlerini acımasız bir şekilde eleştirdiklerine dikkati çekerek; böylelikle kendileri için hedefler belirlediklerini belirtmiştir. MEB (2005, 22) eleştirel düşünmeyi; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi olarak tanımlamaktadır. Özden (2000) eleştirel düşünmenin problem çözme, okuduğunu anlama, bilimsel düşünme gibi düşünme becerilerinden biri olduğunu belirtir. Kökdemir (2003) ise eleştirel düşünmenin olgu veya bulguların sürekli olarak eleştirilmesi ya da sürekli yanlış bulmak anlamına gelmediğini ifade ederek eleştirel düşünmeyi edinilen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif

açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmak olarak açıklamaktadır. Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları incelendiğinde ise öğrencilerin eleştirel düşünmeyi kendisinin veya karşısındakinin eksikliklerini ortaya koyarak olumsuz bakımdan değerlendirme olarak ele aldığını göstermektedir.

Ö25 ve Ö27'nin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına ilişkin açıklamaları aşağıdaki gibidir:

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

“Çocuk kendi öz eleştirisini veriyor o sunum sürecinde, dediğiniz gibi kendi öz eleştirisini veriyor, evet şunu yapmayabilirdim ya da şunu yanlış yapmışım hatalı yapmışım diye, ama bunu öğretmen de sağlamalı, programda böyle bir şey varsa bile, çocuğa o öz eleştiri bilincini de vermeli, dolayısıyla bu iyi de geliyor bence öğrencilere, kendini ifade ediyor, kendine güveni geliyor” (Ö27).

Ö25 öğrencilerin dördüncü sınıftan sonra karşısındakileri eleştirmeye başladıklarını sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünmenin arttığını, arkadaş seçiminde bile daha seçici davrandıklarını belirtmiştir. Bununla beraber, Ö25'in açıklamaları incelendiğinde, öğrencilerinin karşısındakini eleştirmelerinden bahsederken egolarına ilişkin açıklama yaparak olumsuz eleştiri yapmalarından bahsettiği görülmektedir. Ancak, yukarıda da belirtildiği gibi eleştirel düşünme yanlış bulmak anlamına gelmemektedir. Ayrıca, MEB (2005, 22) eleştirel düşünmenin sebep sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerdiğini belirtir. Ancak, öğretmenin açıklamaları eleştirel düşünmenin yukarıda da ifade edilen becerilerden çok, olumsuz eleştiri yapma olarak ele alındığını göstermektedir. Ö27 ise öğrencilerin kendi öz eleştiri yapabildiğini; böylelikle, kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini belirtmiş ve öğretmenlerin de öğrencilerin öz eleştiri yapabilmeleri için

gerekli bilinci onlara vermeleri gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde öz eleştiride bulunmaları, yeni ilköğretim programı kapsamında önerilen öz değerlendirme formları ile de desteklenmekte; böylelikle, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verilmektedir. Tekin ve diğerleri (2006) öz değerlendirme formlarının öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesini ve güdülenmesini sağladığını, güçlü ve zayıf yönlerini bulmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Aldal ve diğerleri (2008) ise bu formların öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmalarını, nasıl düşündüklerini ve nasıl yaptıklarını değerlendirmelerini gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Böylelikle, öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükseldiğini ve öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarının sağlandığını belirtmişlerdir. Bu açıklamalar ışığında, öğrenme-öğretme sürecinde öz değerlendirme formlarının kullanılması hem eleştirel düşünmeyi geliştirme hem de güçlü ve zayıf yönlerini fark etme bakımından öğrencilere fayda sağlamaktadır

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ile ilgili açıklamaları incelendiğinde; programın sınıf organizasyonu, eleştirel düşünme becerisi, proje ve performans ödevleri, ilk okuma-yazma öğretimi gibi konularda bir takım değişiklikler getirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bulgular, yeni ilköğretim programının getirdiği değişikliklere bazı öğretmenlerin olumlu baktıklarını gösterirken, bazı öğretmenlerin ise olumsuz olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ile sınıf içerisinde grup çalışmalarının arttığını ve bunun sınıf organizasyonunu etkilediğini belirtmişlerdir. Pollard ve diğerleri (2002) grup çalışmalarının öğrencilerin sosyal ve dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığını ifade etmektedir. Buna ek olarak, grup çalışmalarının amacına göre ödev grubu, öğretim grubu, oturma grubu, işbirlikçi grup gibi farklılaştığını belirtmektedir. Benzer olarak, öğretmenlerden biri sınıf organizasyonunun değişmesi ile birlikte öğrencilerin özgüvenlerinin ve grup bilincinin geliştiğini, birbirleriyle yardımlaşma, birbirlerinin haklarını koruma gibi konularda olumlu gelişmeler gösterdiklerini vurgulamıştır. Bununla beraber, görüşmelere katılan öğretmenlerin farklı grup yapılarına ilişkin herhangi bir açıklamada bulunmadıkları görülmektedir. Yeni ilköğretim programı kapsamında grup çalışmalarının nasıl

kullanıldığıının araştırılması farklı grup yapılarının uygun olarak kullanılıp kullanılmadığına ilişkin bilgi verecektir. Böylelikle, etkili öğrenmenin sağlanmasında öğrencilerin organize edilmesi konusunda bilgiler edinilecektir.

Bu açıklamalara ek olarak, öğretmenler, sınıf mevcudunun ve sınıfın fiziksel ortamının sınıf organizasyonunu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, okulların farklı fiziksel olanaklara sahip olduğu; bu sebeple, bazı okullarda organizasyonun sağlanması açısından sıkıntıların yaşandığı vurgulanmıştır. Araştırmalar, ilköğretim okullarının fiziksel şartlarını inceleyen bazı çalışmaların bulunduğunu göstermektedir (Pınar ve Sarıbaş, 2009; Üstün ve diğerleri, 2007). Bununla beraber, yeni ilköğretim programı kapsamında okul ve sınıfların fiziksel özelliklerine ilişkin çalışmaların artması ilköğretim okullarında etkili öğrenme-öğretme süreci sağlamada gerekli ortamın oluşması konusunda bilgiler verecektir. Ayrıca, okulların fiziksel bakımdan belirli standartlara sahip olması için çalışmaların yapılması nitelikli öğrenme-öğretme süreci sağlamada faydalı olacaktır.

Öğretmenler, yeni ilköğretim programıyla öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmenden beklenen rollerin değiştiğini belirtmişlerdir. Brooks ve Brooks (1999 aktaran Muijs ve Reynolds, 2005) yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğretmenin öğrencilerin bilgiyi keşfedecekleri öğrenme ortamını hazırlaması gerektiğini, öğrencinin ise bilgiyi direkt alan değil kendisi yapılandıran durumunda olduğunu ifade eder. Bununla beraber, Yeni Öğretim Programını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005, 39) ‘öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller’ verildiğini vurgulamaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, bu durum öğretmene öğrenme-öğretme süreci öncesinde de önemli görevler yüklemektedir. Bununla beraber, bulgular öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci öncesinde yapılan hazırlıklardan bahsetmediklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ve yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğretmenin rolünü tam olarak bilmediklerini veya öğrenme-öğretme süreci öncesinde yapılması gereken hazırlıkların önemli olduğunu düşünmediklerine işaret etmektedir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, sınıf öğretmenin öğrenme-öğretme süreci öncesinde yapılması gereken hazırlıklara ilişkin düşüncelerinin ve bu hazırlıklar kapsamında ne tür çalışmalar

yaptıklarının öğrenilmesi yeni ilköğretim programının etkili bir biçimde uygulanması konusunda yeni bir bakış açısı getirecektir.

Bazı öğretmenler yeni ilköğretim programı kapsamında getirilen ses temelli cümle yöntemi ile okumanın daha kolay öğrenildiğini belirtirken bazı öğretmenler ise bu yöntemle seri okumaya geç geçildiğini vurgulamışlardır. Yıldırım (2007) öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının onların bu yöneme ilişkin tutumlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Buna paralel olarak, Yılmaz ve Ağırtaş (2009) öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine yönelik ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve bu yönteminin yeterince tanıtılmaması sebebiyle bu yöneme ilişkin olumsuz görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin açıklamaları yeni ilköğretim programı ile önerilen okuma-yazma yöntemi hakkında olumsuz tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Açıklamalar dikkate alındığında, bu durumun öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu konunun etraflıca araştırılması ve öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlanması onların eksikliklerinin giderilmesinde faydalı olacaktır.

Bulgular, yeni ilköğretim programında önerilen proje ve performans ödevlerinin öğrenciler yerine aileler tarafından yapılması ya da öğrencilerin internetten indirerek getirmeleri sebebiyle gerçek amacına ulaşmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin bu ödevlere ilişkin gerçek performanslarının ölçülmediğine işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerin proje çalışmalarını sınıfta sunmalarını sağlamak için zaman sıkıntısı yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğrencinin ödevini ailesinin yapması o ödevin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğuna işaret etmektedir. Bununla beraber, MEB (2006) proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel olanaklara göre yapılabilecek nitelikte hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre, öğrencilerin, proje ve performans ödevlerinin her aşamasında yaptıklarını getirip; neyi nasıl yaptığını arkadaşları ve öğretmeniyle paylaşmaları gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen ödevlerin tamamlanıp tamamlanmadığına dair öğrenciye geri bildirim vererek gerekli düzeltmeleri yapmalıdır (MEB, 2006). Öğretmenlerin öğrencilerin proje ve performans ödevlerinin sunumunu yapabilmeleri için ders esnasında zaman ayırmaları gerekmektedir. Açıklamalar doğrultusunda, proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlamadığı anlaşılmaktadır.

Birçok öğretmen yeni ilköğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Seferoğlu ve Akbıyık (2006) sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel gelişimine önemli katkıda bulunduğunu ve eleştirel düşünmeye yönelik olan olumlu tutumu artırdıklarını belirtmektedir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerilerinin derslerde düzenli olarak kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katılımlarını artırdığını ifade etmektedir. Bununla beraber, Demirel (2007) öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesinin öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş olmasına bağlı olduğunu belirtir. Buna ek olarak, araştırmacılar eleştirel düşünmenin her yaşta insana öğretilen bir beceri olduğunu belirtmektedir (Demirel, 2007; Kökdemir, 2003). Öğretmenlerin bu konudaki açıklamaları yeni ilköğretim programı kapsamında vurgulanan eleştirel düşünme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, öz değerlendirme formlarının sınıf içerisinde kullanılması da öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bununla beraber, öğretmenlerin açıklamaları öğrencilerin eleştirel düşünmeyi çoğunlukla yanlış bulmak olarak düşündüğünü vurgulamaktadır. Daha sonraki araştırmalarda öğrencilerin eleştirel düşünmeyi sınıflarda nasıl kullandıklarına ilişkin sınıf içerisinde gözlenmesi bu konuda detaylı bilgi verecektir. Ayrıca, sınıf içinde eleştirel düşünmenin etkili bir biçimde sağlanmasına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Altınok, V. (2006). Sınıf içinde zaman kullanımı ve sınıf organizasyonu, M. Yalçınkaya ve İ. Günbayı (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (s. 83–107), İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37–49.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41–61.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Biliş Yayınları.
- Aldal, H., Kalfaoğlu, Ş. K., ve Çetin, L. (2008). *İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: Okyay Yayıncılık.

- Aydede, M. N., ve Kesercioğlu, T. (2007, Eylül). İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Yönelik Algıları, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 9–22.
- Crowther, D. T. (1997). The constructivist zone, *Electronic Journal of Science Education*, 2(2), <http://wolfweb.unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2n2ed.html> 13.10.10 tarihinde alınmıştır.
- Çınar, O., Temel, A., Beden, N., ve Göçgen, S. (2004, Temmuz). Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirel, Ö. (2002) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme, A. Şimşek (Editör), *Sınıfta Demokrasi* (s. 53–77), Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Duatepe, A., Umay, A. Eke, N., Avşar, O., ve Karaca, M. (2006). *İlköğretim Matematik 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 69–82.
- Gömlüksiz, M. N., ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76–88.
- Güneş, F. (2005, Kasım). Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi? *Eğitimde Yansımalar VII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224–236.
- Hanley, S. (1994). *On Constructivism*, <http://inform.umd.edu/UMS+State/UMD-Projets/MCTP/Ess.../Constructivism.tx>, Erişim: 10.06.2008.

- Hein, E. G. (1991, October). CECA (*International Committee of Museum Educators*) Conference, Lesley College, USA.
- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi, *Pivolka*, 2(4), 3–5.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1–5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme* B.08.0.TTK.0.01.01.01 sayılı genelge.
- MEB. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Muijs, D., ve Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching: Evidence and Practice*, London: Sage Publications.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pınar, A., ve Sarıbaş, M. (2009). Silifke’de ilköğretim okullarında okul, derslik ve öğretmen yeterlilikleri, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 335–350.
- Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., ve Warwick, P. (2002). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional Practice*, London: Continuum.
- Rençber, İ. (2008). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193–200.
- Selçuk, Z. (2004). Talim ve Terbiye Kurulu Prof. Dr. Ziya Selçuk’la Söyleşi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 54–55.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, California: Sage publications.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., Apak, Ö. (2006) İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması, *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109–129.

- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49–52.
- Tekin, A. T., Kurt, M., Hayran, S., ve Hayran, Z. (2006). *Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Tok, Ş., ve Tok. T. N. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümlene ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 123–144.
- Turan, M., ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilk okuma–yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik–eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121–138.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(24), 543–529.
- Üstün, A., Boyacı, S., ve Demirbağ, H. (2007). İlköğretim Okullarında Sınıf Ortamının Fiziksel Etkenlerinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri (Amasya İli Örneği), 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yapıcı, M., ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin 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.
- Yeni Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005). <http://www.erg.sabanciuniv.edu/>, Erişim: 05.05.2006.
- Yetkin, D., ve Daşcan, Ö. (2008) İlköğretim Programı 1–5 Sınıflar, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2007). Yazılı program ve uygulanan program kavramları açısından ses temelli cümle yönteminin değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 25–46.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma, *İlköğretim Online*, 9(1), 79–92.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yılmaz, M., ve Ağırtaş M. N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Hatay ili örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 164–175.