



İlköğretimde Gelişmeler ve Yeni Yönelimler

Developments and New Approaches in Primary Education

Fethi ÇELİK¹, Ali Suat ÖNAL², Mustafa YELER³

Özet

Cumhuriyetten önce eğitim kurumları millî olmaktan uzak ve birbirine kapalı dikey kuruluşlar halinde yapılmıştı. Türkiye'nin Cumhuriyet dönemi, içinde bulunulan zor durumdan kurtulması, toplumun hızlı kalkınması ve modernleşmesi sürecinde diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ilklerin ve yeniliklerin olduğu bir dönem olmuştur. Eğitim alanında yapılan yenilikler öncelikle ilköğretim kademesinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlamıştır. Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 yılında uygulamaya konulmuştur. Atatürk'ün Cumhurbaşkanlığı yaptığı 1923-1938 dönemde ilkokul sayısı ve öğrenci sayısında önemli artışlar kaydedilmiştir. Günümüze kadar olan sürede okur yazarlık oranında önemli gelişmeler sağlanmıştır. 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Programı'nın yapılandırmacı anlayışı temele aldığı görülmektedir. Yapılandırmacı sınıflarda geleneksel sınıflara göre öğretmen ve öğrencilere farklı roller yüklenmiştir. Merkezîyetçi eğitim sisteminde merkezden hazırlanan öğretim programlarında, yöresel ihtiyaçların karşılanmasında yetersizlikler görülmektedir. Okul binalarının pek çoğu iklim, kültürel ve çevresel özellikler dikkate alınmadan tek tip yapılar olarak inşa edilmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecinde değerlendirme, süreç içerisinde değerlendirme ve bu amaçla yeni değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması yönünde olmalıdır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, İlköğretim Programı, Okullaşma Oranları, Öğretim Teknolojileri.

Abstract

Before the republic, educational institutions were far from being national and were structured in the form of closed vertical organisations to one another. The republican era of Turkey, in the process of getting rid of the current situation, the rapid development and modernisation, has been a period of innovation and beginnings in the field of

¹ Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, fcelik@mehmetakif.edu.tr

² Okt., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, asonal@mehmetakif.edu.tr

³ Öğr. Gör., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, myeler@mehmetakif.edu.tr

education as is the case of all other areas. Innovations in the field of education firstly started in primary stage with Unification of Education Law. The first programme of Republican era was put into practice in 1924. In the 1923-1938 period of Atatürk's Presidency, significant increases were recorded in the number of primary schools and in the number of students. Up to present time(until now) significant process has been provided in the rate of literacy. It's seen that primary education programme which has been put into practice starting in 2005-2006 education year takes the constructivist approach as the basis. In constructivist classrooms, teachers and students take different roles compared to traditional classrooms. In centralist education system, in educational curricula prepared by the center, deficiencies have been seen in meeting the local needs. Most of the school buildings have been built as single type of structures without taking the climate, cultural and environmental features into the account. The assessment in the process of learning and teaching should be in the direction of evaluation in the process and with this aim it should be in the direction of exploiting (benefiting from) new evaluation approaches.

Key words: Primary Education, Primary Education Program, Schooling Rates, Instructional Technology

Giriş

19. yüzyıldan itibaren gerilemeye başlayan Osmanlı İmparatorluğu Balkan savaşlarından ve 1914 yılında başlayan I. Dünya Savaşı'ndan gücünü yitirerek çıkmıştır. Savaş sonunda ülkedeki tüm olumsuz koşullara rağmen, 1919 yılında Mustafa Kemal önderliğinde Kurtuluş Savaşı kazanılmış ve 1923 yılında yeni Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur (Erden,1998).

Cumhuriyetten önce eğitim kurumları millî olmaktan uzak ve birbirine kapalı dikey kuruluşlar halinde üç ayrı kanalda yapılmıştır: Birincisi ve en yaygın olanı Osmanlı eğitim sisteminin temelini oluşturan, Kur'an öğretimine, Arapça'ya ve ezberciliğe dayalı olan İslam dininin etkisindeki mahalle mektepleri ve medreseler; ikincisi yenilikçi Tanzimat okulları olan idadiler ve sultaniler, üçüncüsü de yabancı dilde öğretim yapan kolejler ve azınlık okullarıdır. Bu üç kanalda üç ayrı görüşün, üç ayrı yaşam biçiminin hatta üç ayrı çağın insanı yetiştirilmekteydi. Böylesine bir ortamda, üç ayrı eğitim kanalı ile birbirine zincirlemesine bağlı millet egemenliğini yaşam biçimi haline getirmiş kuşaklar yetiştirmek, ulusal kültürü güçlendirmek, ulusal birliği sağlamak oldukça zor görünmekteydi (MEB, 2000).

Türkiye'nin içinde bulunduğu zor durumdan kurtulması, toplumun hızlı kalkınması ve modernleşmesi gerekmektedir. Bunun sağlanması için de toplumun ekonomik, politik ve sosyal yapısında köklü değişiklikler yapma zorunluluğu vardı. Cumhuriyetin kurucuları ve yöneticileri kalkınma ve modernleşme hareketlerinin değişen ekonomik, politik ve sosyal yapıya uygun insan gücünün yetiştirilmesiyle başarıya ulaşılacağına inanmaktaydılar. Bu nedenle cumhuriyetin kurulmasından itibaren eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması ve modernleştirilmesi devletin önemle üzerinde durduğu bir konu olmuştur (Erden, 1998).

Cumhuriyet dönemi diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ilklerin ve yeniliklerin olduğu bir dönem olmuştur. Eğitim alanında yapılan yenilikler öncelikle ilköğretim kademesindedir veya ilköğretim kademesini diğer kademelere göre daha fazla etkilemiştir (Erden, 2005).

Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda ülkedeki eğitim kurumları da sayısal olarak yetersizdi. Halkın yaklaşık %90'ı okuma-yazma bilmemekteydi.(akt: Erden, M. 1998) Okur-yazar oranını yükseltmek, öğretimi kolaylaştırmak ve Türkçeyi ortak bir dil yapmak amacıyla 1 Kasım 1928'de 1353 sayılı Yasayla Lâtin temelli yeni bir alfabe kabul edilmiştir. Ayrıca, Halk mektepleri açılarak, halka kısa zamanda yeni harflerle okuma-yazma öğretilmeye, okur-yazar seviyesi yükseltilmeye çalışılmıştır. Türkçeyi yabancı dillerin sarmalından kurtarmak, bilimin gereğine göre geliştirmek ve Türkçenin yanlış kullanımını önlemek amacıyla 1931 yılında Türk Tarih Kurumu, 1932 yılında Türk Dil Kurumu kurulmuştur (MEB, 2000).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim ve öğretim birleştirilmiş, eğitim demokratikleştirilmiş ve eğitim alanında laiklik ön plana çıkmıştır. Ayrıca, genel eğitimin verilmesinde en büyük güçlüğü yaratan Arap harflerinin kaldırılıp yerine Latin harflerine dayalı yeni Türk alfabesinin kabulü ile okuma yazma kolaylaştırılmıştır (MEB, 2000).

1924 yılında Kolombiya Üniversitesi profesörlerinden John Dewey Atatürk tarafından Türkiye'ye davet edilmiş ve ülkemizde eğitim ve okul durumlarının incelemesi ve hükümete eğitim sorunlarını içine alan eğitsel görüşlere dayalı bir rapor vermesi istenmiştir. Ayrıca, eğitimle ilgili diğer konularda da yabancı uzmanlara başvurularak, bilgi ve teknoloji transferi sağlanmış, böylece ilköğretimin geliştirilmesi bilimsel temellere dayandırılmıştır (Çakır, 1999).

İlköğretim düzeyi 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile düzenlenmiş olup "her yurttaşın görmesi gereken bir eğitim biçimi" olarak tanımlanmıştır. "1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da ilköğretim, 6–14 yaşlar arasında bulunan çocukların üst öğretime ya da işe ve mesleğe yönelmelerini sağlayan en az 8 yıllık temel eğitim veren, temel eğitim görmeyen yetişkinlere ise gelişmelerine ve ihtiyaçlarına uygun bir süre eğitim hizmeti sunan bir kademedir." şeklinde tanımlanmıştır. Dünya ülkelerinde bu öğretim süresi 12–13 yıla kadar çıkabilmektedir (DPT, 2001).

Türk okul sistemi çok az öğrenciyi iyi eğitiyor görünmektedir. Bu sistemde öğrencilerin önemli bir çoğunluğu başarısız duruma düşmektedir. Türkiye genelinde 12 ilköğretim okulunda ve 147 lisede 4855 öğrenciyeye uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2003 test sonuçlarına göre 41 ülkenin içinde Türkiye matematikte 36. okumada 34, fen ve problem çözmede 36. olmuştur (PISA Raporu, 2004). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkeleri genelinde öğrencilerin önemli bölümü orta düzeyde yoğunlaşırken, Türkiye'deki yoğunlaşma, belirgin olarak, en düşük başarı diliminde olmaktadır. Matematik sınavında orta düzey olarak değerlendirilebilecek III. Düzeyde OECD ülkeleri genelinde öğrencilerin % 23,7'si bulunmaktayken, Türkiye'de I. Düzeyin altı olarak tanımlanan en alt düzeydeki öğrenciler % 27,7 ile en büyük öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Problem çözme yeteneği testinde ise öğrencilerin yoğunlaşması OECD ülkeleri genelinde yine orta düzey olarak değerlendirilebilecek II.

düzeyde bulunmasında karşın, Türkiye’de öğrencilerin % 51,2’si I. düzeyin altındaki en başarısız grupta yer almaktadır (TÜSİAD, 2006). PISA 2009 verilerine göre ise, Türkiye okuma, matematik ve fen alanlarında yapılan testlerde 22-23 puanlık artışlar sağlamasına rağmen, OECD ülkeleri arasındaki sıralamasında herhangi bir gelişme sağlayamamıştır. PISA 2009’a Türkiye’den katılan öğrencilerin okuma testinde % 1,8’i, fen testinde ise % 1,1’i üstün performans gösterirken, OECD ülkelerinde ise öğrencilerin % 8’i üstün performans göstermektedir. PISA testlerinden eğitimde eşitlik alanında elde edilen sonuçlar da çarpıcıdır: Sosyoekonomik statü açısından en alt çeyrekte bulunanlarla en üst çeyrekte bulunanlar arasındaki "başarı uçurumu", Türkiye’de birçok ülkeye göre daha derindir. En üst çeyrekte bulunan öğrenciler, ortalama 92 puan daha fazla almaktadır. Oysa puan farkı, Finlandiya’da 61, Hırvatistan’da 73’tür. Türkiye’de öğrenci başarısındaki farklılaşmanın % 19’u doğrudan öğrenciler arasındaki sosyoekonomik statü farklarıyla açıklanmaktadır. Bu, Macaristan ve Belçika’dan sonra OECD ülkeleri arasındaki en yüksek değerdir. Ayrıca bu değer 2006’da % 13,1 iken 2009’da 6 puan yükselmiştir. Diğer bir deyişle, çocuğun içinde bulunduğu sosyoekonomik koşulların okul başarısı üzerindeki belirleyiciliği son üç yılda artmıştır. Bu durum, Türkiye’de eğitim sisteminin küresel rekabet gücüne katkısı ve çocukların potansiyellerini ortaya koyma kabiliyeti üzerine derin soru işaretleri oluşturmaktadır (PISA, 2009).

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar ilköğretimde farklı öğretim programları uygulanmıştır. Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 yılında uygulamaya konulan “İlk Mekteplerin Müfredat Programı”dır. Bu programla ilkokullar 5 yıla düşürülmüş, kız ve erkek ilkokulları için ayrı ders dağıtım çizelgeleri hazırlanmıştır (MEB, 2003). Cumhuriyetin ilanından sonra 3 Mart 1924 yılında çıkarılan “Öğretimin Birleştirilmesi Yasası” ile bütün öğretim kurumları tek bir çatı altında toplanmış ve 1926 yılında yeni İlkokul Programı uygulamaya konulmuştur. Bu program toplu öğretim uygulamasını getirmiş ve her dersin öğretimi için öneriler sunmuştur (MEB, 2003). 1926 programı 10 yıl boyunca uygulanmış ve 1936 yılında eğitim ve öğretim prensiplerinin yeniden düzenlendiği ilkokul programı uygulamaya konulmuştur (Edis, 1947). Daha sonra 1948 yılında yeni bir “İlkokul Programı” uygulamaya konmuştur. Bu programla Milli Eğitimin amaçları dört başlık altında toplanmıştır (MEB,1948). 1948 programı 20 yıl boyunca uygulanmış ve 1968 yılında yeniden geliştirilen program uygulamaya konulmuştur. İlköğretimin amaçları 1948 programında olduğu gibi dört ana başlıkta belirlenmiş bu başlıklara ilişkin alt amaçlar ve davranışlara yer verilmiştir (MEB, 1990). Bu program uzun bir süre uygulanmış ve Hayat Bilgisi Öğretim Programı 1998 yılında, Türkçe Öğretim Programı 1981 yılında, Fen Bilgisi Öğretim Programı 1992 yılında, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 1990 yılında, Matematik Öğretim Programı ise 1990 ve 1998 yıllarında geliştirilmiş ve 2005 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Uygulamaya konulan bu programlar, bazen birbirinin devamı şeklinde küçük değişikliklerle uygulamaya konulmuş, bazen de felsefeleri değişerek yeniden geliştirilmiştir. En köklü değişim 2004-2005 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Programı ile gerçekleşmiştir.

Ülkemiz ilköğretim okullarında, 2005 - 2006 öğretim yılından itibaren Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerine yönelik öğretim programları hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. 2005 İlköğretim Programı’nda, ilköğretimin amaçları, 1968 İlkokul Programı’ndaki şekliyle, “

Kişisel Bakımdan, İnsanlık İlişkileri Bakımından, Ekonomik Hayat Bakımından, Toplum Hayatı Bakımından” olmak üzere yine dört başlıkta değişikliğe uğramadan aynen yer almaktadır. Programda zorunlu dersler ve saatleri verilirken, dokuz farklı seçmeli derse de yer verilmiştir (Vural, 2005). 2005 İlköğretim Programı tematik bir anlayışla yapılandırmacı felsefeye uygun olarak düzenlenmiştir. Bu anlayışta hedef ifadeleri yerine kazanım ifadesi kullanılmış, dersler arasında ilişkiler kurulmuş, ara disiplinler, ortak beceriler ortaya konulmuş ve öğrencinin aktif olması temele alınmıştır (MEB 2005).

Eğitim-öğretim programlarındaki bu değişmelere paralel olarak, Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar geçen süre içinde (1923-2010 yıllarını kapsayan sürede) Türkiye’de, çocukların zorunlu eğitim çağı ilköğretimdeki niceliksel ve niteliksel gelişim ve değişimler şöyle olmuştur:

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2006).

Bulgular ve Sonuç

İlköğretimde Öğrenci – Öğretmen Sayıları

Tablo 1. Resmi ve Özel İlkokullar ile 1997 Sonrası İlköğretimdeki (8 yıllık) Sayısal Gelişmeler (*)

Yıllar	Okul/ Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı (Toplam)	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1923-24	4.894	336.061	273.107	62.954	10.238
1930-31	6.598	489.299	315.072	1.774.227	16.318
1940-41	10.596	955.747	661.279	294.468	20.564
1950-51	17.428	1.616.626	1.016.915	599.711	35.871
1960-61	24.398	2.866.501	1.800.026	1.066.475	62.526
1970-71	38.234	5.013.408	2.892.654	2.120.754	132.721
1980-81	45.507	5.653.069	3.086.135	2.566.934	211.573
1991-92	50.669	6.870.638	3.634.240	3.236.398	234.154
2000-01 (1)	36.047	10.289.233	5.520.004	4.769.229	345.001
2006-07 (2)	34.657	10.846.930	5.684.609	5.162.321	402.829
2007-08 (3)	34.093	10.870.570	5.676.872	5.193.698	445.963
2008-09 (4)	33.769	10.709.920	5.553.871	5.156.049	419.340
2009-10 (5)	33.310	10.916.643	5.632.328	5.284.315	485.677
2010-11 (6)	32.797	10.981.100	5.623.476	5.357.624	503.328

(*) 2000-2001 öğretim yılına kadar olan Tablo verileri (Akyüz, 2007: 350)'den alınmıştır

(1) Okul sayılarındaki düşmenin bazı nedenleri:

a) sekiz yıllık ilköğretim okullarının yaygınlaşması,

b) taşınmalı eğitim, terör vb. nedenlerle bazı köy okullarının kapanması (Akyüz, 2007:350).

(2) http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf

(3) http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2007_2008.pdf

(4) MEB, 2008–2009 İstatistikleri.

(5-6) MEB örgün eğitim istatistikleri 2010-2011

Tablo 1' de görüldüğü gibi 1923-1940 arasındaki 17 yıllık dönemde; ilkokulda okuyan öğrenci sayısı 336 binden 955 bine çıkmıştır. Bu okullarda okuyan öğrencilerin artış oranı, okul artışlarından çok daha yüksek olmuştur. Örneğin, ilkokulda % 285 oranında öğrenci artışı olduğu görülmüştür. Cinsiyet dağılımı açısından ele alındığında ise öğrenci sayısının 273.107'sini erkek öğrenci iken sadece 62.954'ünü kız öğrenciler oluşturmaktadır (Akyüz, 2007) . 1940-1950 yılları arasındaki İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı döneminde ilkokul sayısında % 215, öğrenci sayısında % 190, öğretmen sayısında ise % 200 oranlarında artış gözlenmiştir . 1950-61yılları arasında bir önceki on yıllık döneme göre öğrenci sayısında % 60 ve öğretmen sayısında ise % 57'lik bir artış sağlanmıştır.

Atatürk'ün Cumhurbaşkanlığı yaptığı 1923-1938 yılları arasındaki dönemde ilkokul sayısında %137, öğrenci sayısında % 166, öğretmen sayısında ise % 224 oranlarında artış kaydedilmiştir (Arslantaş, 2003). 1927-1928 eğitim-öğretim yılında 1.105'i şehir, 4.707'si köylerde olmak üzere toplam 6.043 ilkokulda; 325.695'i erkek, 133.969'u kız olmak üzere toplam 461.985 öğrenci öğrenim görmekteydi ve 10.948'i erkek, 4246'si bayan olmak üzere toplam 15.194 öğretmen de görev yapmaktaydı (DİE, 1967).

1960 yılında % 40 civarında olan okuryazarlık oranı, 1965 yılında % 48'e çıkmıştır. 1970 yılında 35.605.000 olan toplam nüfus içinde okur-yazarlık oranı %55'e ulaşmıştır. 1970 yılında okullaşma oranı % 84 civarındadır (Çakır, 1999).

5-15 Şubat 1962 tarihinde yapılan VII. Milli Eğitim Şurasında; 2.185 şehir ve kasaba ilkokulu ve 19.862 köy okulu olduğu, 15.477 köyün okul ve öğretmenlerden mahrum olduğu, öğrenim çağında bulunan 4.137.144 çocuktan 965.174'ünün şehir ve kasabalarda, 1.583.753'ünün de köylerde olmak üzere toplam 2.548.927 öğrencinin okuduğu ve bir buçuk milyondan fazla çocuğun da öğretimden mahrum olduğu belirtilmiştir (MEB VII. Milli Eğitim Şurası, 1991).

Tablo 1' de görüldüğü gibi, 1970-71 yılında öğrenci sayısı 5.013.408 iken 1980-81 de 5.653.069, 1991-92 de 6.870.638 ve 2008-09 öğretim yılında da 10.709.920'dir. Öğretmen sayısına gelince ise 1970-71 yılında 132.721, 1980-81 yılında 211.573, 2008-09 yılında da 419.340 olarak gözlenmektedir.

İlköğretim, eğitim tarihi boyunca, Osmanlı İmparatorluğu'nun ve Türkiye'nin en çok tartışılan sorunlarından biri olmuştur. Sayısal göstergelere göre ilköğretim, bazı sorunlarına rağmen, planlı dönemde en fazla gelişme gösteren öğretim kademesidir. Cumhuriyet döneminde, eğitim sektöründe sayısal bir patlamanın

meydana geldiği ve nüfus 3-4 kat artarken, öğrenci sayısı 32 kat, öğretmen sayısının 33 kat arttığı hesaplanmaktadır (TUSİAD, 1990).

Altı yaş çağı nüfusunun 1990-1995 arasında genel olarak düşüş eğiliminde olduğu, 1995 yılından 2005 yılına kadar sürekli artış kaydettiği, 2005 yılından itibaren ise tekrar düşüş sürecine girmesinin beklendiği ifade edilebilir. Okula başlangıç yaşındaki öğrenci sayısının artması/azalması eğitim hizmeti arzını etkileyen temel faktördür. Yine aynı tabloda, ilköğretim çağı nüfusuna ilişkin tahminler yer almaktadır. Halihazırda 11 milyon 165 bin olan çağı nüfusunun 2006 yılından itibaren azalma eğilimine girdiği gözlenmektedir. Halen %15.5 düzeyinde olan bu payın 2010'a kadar %14.5'e düşmesi beklenmektedir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2006). Tüm bu eğilimler dikkate alındığında, ilköğretim üzerindeki nüfus artışı baskısının giderek azaldığı, bunun da ilköğretimde kaliteyi geliştirmek için bir fırsat oluşturduğu söylenebilir. (Kavak, Y., Ergen, H., Gökçe, F. 2008).

Tablo 1'de görüldüğü gibi, 2008–2009 MEB verilerine göre, toplam 33769 ilköğretim okulunda toplam öğrenci sayısı 10709920'dir. Bu sayının 5553871'i erkek, 5156049'u kız öğrencilerden oluşmaktadır. Aynı dönemin okullaşma oranı toplamda % 96,49 olup bu oran erkeklerde % 96,99, kızlarda % 95,97 olmuştur. İlköğretimdeki bu sayısal dağılım yanı sıra, niteliği geliştirme amacı taşıyan "taşımali eğitim" olarak adlandırılan öğretim boyutuna bakılınca; öğrencileri taşıyan okul sayısı 23 489, bu okullardaki toplam öğrenci sayısı 687 271 olmuştur. 2010-2011 öğretim yılı itibariyle de 32797 okulda 5623476 erkek, 5 357 624 kız öğrenci olmak üzere toplam 10 981 100 öğrenci sayısına ulaşmıştır.

Tablo 2. 1923-2011 Yılları Arası Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısındaki Değişmeler

	Okul/ Kurum	Öğrenci Sayısı (Toplam)	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1923-2001 arasında değişim (%)	637	2962	1921	7476	3271
2006-2010 öğretim yılına göre değişim (% , son beş yıl)	-4	0,6	- 0,9	3	20
1923-2011 arasında % değişim	570	3168	1959	8410	4816

Tablo 1'deki veriler dikkate alınarak hazırlanan Tablo 2' de ise 1923-2001 öğretim yılları arasında kız öğrenci sayısından % 7476, erkek öğrenci sayısında % 1921 olmak üzere toplam öğrenci sayısı % 2962 oranında artmıştır. 2006-2010 öğretim yılları arasında erkek öğrenci sayısında % 0,9 azalma gözlenmekle beraber kız öğrenci sayısında % 3 ve toplam öğrenci sayısında % 0,6 düzeyinde bir artış gerçekleşmiştir. Genel olarak 1923-2011 öğretim yılları arasında kız öğrenci sayısı % 8410, erkek öğrenci sayısı % 1959 olmak üzere toplam öğrenci sayısı % 3168 oranında artmıştır.

Okul Sayıları, Fiziki Koşullar ve Sınıf Mevcutları

Cumhuriyetin ilk yılında 1.093 yeni ilkokul açılarak önemli bir başarı sağlanmıştır (Çakır, 1999). Tablo 1’ de görüldüğü gibi 1923 yılında 4894 olan ilkokul sayısı, 17 yıl sonra 1940 yılında 10.596’ya çıkarılmış ve % 217 oranında bir artış sağlanmıştır.

9 Haziran 1942’de kabul edilen 4274 sayılı "Köy Okulları ve Teşkilatı Kanunu"na göre 5 yıllık kent ve kasaba ilkokullarından köy ilkokullarını ayırarak değişik ad ve öğretim sürelerine göre 6 çeşit ilkokul getirilmiştir. Bunlar: Eğitimli köy okulu 3 yıl, öğretmenli köy okulu 5 yıl, öğretmenli ve eğitimli köy okulu 5 yıl, yatılı ve yatılı olmayan köy bölge okulları; ilkokulla birlikte 9 yıl ve köy ve meslek okullarıdır. Ayrıca, ilkokul mezunu ve yetişkinler için 1948 yılında da yeni bir "ilkokul programı" uygulanmaya başlanmıştır (Başaran, 1993; Akt. Erdem, 2005).

1953 Yılından itibaren Türkiye’nin sanayileşen bölgelerine işçi akınının başlamasıyla çoğalan şehir nüfusuna paralel olarak, şehir merkezlerinde yeterli ilkokulların yapılamaması nedeniyle ikili, üçlü ve hatta dördü olarak eğitim ve öğretim yapılması sorunu ortaya çıkmıştır. 965 şehir ilkokulunun 24’ünde üçlü, 4’ünde de dördü öğretim yapılmıştır (Çakır, 1999).

5 Ocak 1961’de çıkarılan 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu"yla ilkokullar zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye ikiye ayrılmıştır. İlkokul zorunlu, okulöncesi ve ortaokul zorunlu değildir. Zorunlu öğrenim süresi, 7-14 yaşları olup 8 yıla çıkarılmıştır (5 yıl ilkokulda, 3 yıl tamamlayıcı kurs ve sınıflarda). İlköğretime de "temel eğitim" denmiştir. Ancak, uygulamada bu kanun, bölge okulları dışında tam olarak uygulanamamıştır. 1968 yılında da amaçları; kişisel, insanlık ilişkileri, ekonomik hayat ve toplum hayatı bakımından olmak üzere çok geniş bir açıdan ele alan çerçeve bir "İlkokul Programı" hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Ayrıca öğretim ilkeleri ve planlar ayrıntılarıyla açıklanmış, uygulamada öğretmene yörelere göre konu çıkarma veya konu ekleme gibi bir esneklik payı bırakılmıştır. Bu uygulama da, eğitimde ya da öğretimde "görelilik" açısından ilköğretimde büyük bir adım olmuştur (Erdem, 2005).

1991-1992 yılında 50.669 olan okul sayısı sekiz yıllık ilköğretim okullarının yaygınlaşması, taşınmalı eğitim, terör vb. nedenlerle bazı köy okullarının kapanması nedeniyle 2000-2001 yılında 36.047 olmuştur (Akyüz, 2007). 1990 yılında okul televizyonu uygulaması yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. İlköğretim kurumlarında yeni 10.525 derslik ile 1.446 öğretmen lojmanı yaptırılmıştır. 7-11 yaş grubundaki çocukların tamamı zorunlu temel eğitime kavuşturulmuştur. Taşınmalı ilköğretim uygulaması başlatılarak 1991 yılında ilkokullarda %100 okullaşma oranı sağlanmaya çalışılmıştır (Çakır, 1999).

2000 yılı için plan hedefi derslik başına 30 öğrenci olmakla birlikte, kentlerde 60 öğrenci ortalamasına sıklıkla rastlanmaktadır (DPT/ÖİK 2001). Kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velileri ile öğretmenleri arasındaki işbirliği de zayıf olmaktadır. Nitekim veliler, daha çok kendi çocuklarını tanıyan ve

onların gelişimleriyle yakından ilgilenen öğretmenlerle daha iyi işbirliği kurabilmektedirler (Bakioğlu ve Polat, 2002). Diğer taraftan kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrenci, ders sonrasında öğretmen ile bireysel görüşme imkânı bulamamakta, kendi başarısı hakkında geri bildirim alamamaktadır. Ödev verildiğinde ise kütüphanenin belli bir konuda çok sayıdaki kalabalık öğrenci kitlesine hizmet etme oranı düşmektedir. Ayrıca sınıfta tartışma yolu ile dersin içerik ve amacının berrak hale getirilmesi güçleşmektedir (Bakioğlu, 1996).

Taşımali ilköğretim, ilkokul ve orta okulların birleşerek ilköğretim okuluna dönüşmesinden sonra daha fazla önem kazanmıştır. Nüfusu az ve/veya dağınık olan ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan yerlerde okuyan öğrencilere fırsat eşitliği sağlanması amacıyla, taşımali eğitim sistemine geçilmiştir. 2001-2002 eğitim döneminde 27498 ilköğretim okulundaki öğrenciler 5375 merkeze taşınmaktadır. Taşınan öğrenci sayısı ise 629.796'dır (MEB, 2001). Köyde yaşayan çocuğun öğrenme ortamının kalitesinin artması bakımından bu uygulamalar olumlu sonuçlar vermiştir. Ancak, benzer durumdaki öğrencilerin taşınması tam olarak gerçekleşmediği gibi, küçük ve dağınık yerleşimi olan köyden öğretmenin uzaklaşması, köy toplumuyla ve yetişkinlerin eğitimiyle olan ilişkilerinin de ortadan kalkmasına neden olmuş ve böylece ortaya bir boşluk çıkmıştır. Bu nedenlerle, ilköğretimin ilk 5 yılı için taşımali öğretimden vazgeçilmesi önerilmektedir (DPT/ÖİK 2001).

Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) ve Pansiyonlu İlköğretim Okulu (PİO), okullaşma oranını artırmak ve eğitim yatırım maliyetini düşürmek arayışları bakımından, MEB'in son yıllarda geliştirdiği önemli projeler arasındadır. Uygulama 1989'dan beri devam etmektedir. 1997'deki YİBO sayısı 147 iken, 2002 yılında 280 YİBO vardır. PİO sayısı da düzenli olarak ve hızla artmaktadır. Okul sayısı 238'e ulaşmıştır. Her iki okul türünde de, öğrenci sayısı bakımından Doğu Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesi önde gelmektedir. Her iki okul türünde de kız öğrenci oranı erkek öğrencilerden daha düşüktür ve doğu bölgelerine gidildikçe, kız öğrenci oranı daha da azalmaktadır (MEB, 2001).

Türkiye'de okul sayısının yetersizliği mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına; kalabalık sınıflar ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Okul binalarının yetersizliği yanı sıra sevimsizliği de eğitimin niteliğini belirleyen başka bir etkidir. Mimari açıdan elverişsiz, iklime, yerel mimari özelliklere ve kültüre duyarız tek tip yapılar ülkenin her yerine yapılmaya devam etmektedir. Bununla birlikte, 1996'da yapılan XV. Mili Eğitim Şurasında, okul planlarının tek tip projelerle yapılması yerine, bölgelerin şartlarına göre yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 1998).

2010-2011 öğretim yılı itibariyle de ilköğretimde okul sayı 32797 olmuştur. Böylece Tablo II'de de görüldüğü gibi, 1923-2001 öğretim yılları arasında okul sayısı % 637 oranında artmış; 2006-2010 öğretim yılları arasında ise okul sayısı % 4 azalmıştır. Genel olarak da 1923-2011 öğretim yılları arasında okul sayısı % 570 oranında artmıştır.

Öğretim Teknolojileri ve Ders Araç-Gereçlerin Kullanımı

Eğitim araç ve gereçleri, ders kitapları eğitim ortamının, öğretime etkinlik kazandıran unsurlarıdır. Öğrenciye göre ve nitelikli ders kitapları ile eğitim araçlarının öğrencinin uyararı algılamasını kolaylaştırması (uyarının oluşturduğu duyunun çok yönlü, dikkat çekici ve mutluluk verici olması v.b.) öğrenme güdüsünü arttırıcı olması ve öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla anlamlı örüntüler kurarak onun düşünme ve üretme gücüne katkılar yapması beklenir (Bilgen, 1994).

Öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi anlayabilmeleri için sınıf ortamında daha çok eğitim aracının kullanımı önem taşımaktadır. Günümüz sınıf ortamında görsel ve işitsel araçlar ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına ulaşan görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurmak kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (Dursun, 2006). Öğretmen eğitim teknolojisi alanında ne kadar iyi yetişmiş olursa eğitim durumları için araç seçmede ve onlar sağlayabilmede o kadar başarılı olur (Çilenti, 1995).

Öğretim araç gereçlerinin etkili ve verimli kullanabilmesinde kuşkusuz en büyük rol öğretmene düşmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir iletişimin kurulması için, öğretmenin hedef davranışlara öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun eğitim araç ve gereçleriyle tekniklerini işe koşması gerekir (Sönmez, 1986). Öğretmenlerin; teknolojik gelişmelere, eğitim teknolojisine karşı geliştirdikleri tutumların olumlu olduğu sonucu görülmektedir. Buna rağmen, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini yeterli oranda kullanmadıklarını da söylemek mümkündür. Öğretmenler, eğitim teknolojilerini yeterli oranda kullanmadıklarının farkındadırlar. Ancak öğretmenler, genelde bu yetersizliği kendi dışındaki sebeplere bağlamaktadırlar. Halkın devlete havale ettiği eğitim hizmeti ve devletinde tam olarak finanse edemediği okullar kısıtlı kaynakla eğitim hizmeti vermeye çalışmaktadır (Fidan, N. K; 2008).

Ülkemizdeki birçok okulda teknolojik araç-gereçlerin bulunmaması önemli bir problemdir. Bununla birlikte okullarımızda mevcut bulunan teknolojik araç-gereçlerin yeterince etkili kullanıldığı da söylenemez (Erden, M. 1996). Bu alanda yapılan araştırmalara göre; öğretmenlerin ders anlatırken en çok tepegöz (%51,5), daha sonra kara tahtayı, bilgisayar, televizyonu, slayt makinasını ve VCD gibi eğitsel öğrenme araçları kullanmaktadırlar. Öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyleri yükseldikçe bilgisayara sahip olma oranı artmaktadır. Özellikle sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek öğrenciler bilgisayardan aktif olarak evlerinde yararlanabilmektedirler. Öğrencilerin ödevlerini yaparken yararlandıkları kaynaklar arasında ilk sırayı ders kitapları almaktadır. Bunu sırasıyla ansiklopediler ve yardımcı ders kitapları, bilgisayar ve eğitim VCD'leri izlemektedir. Öğrenciler bilgisayarı kullanmayı değişik yerlerde ve değişik şekillerde öğrenmişlerdir (Tor, H, Erden, O. 2004).

Sınıf İçi Uygulamalarda Yeni Gelişmeler

Ülkemizde 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulamaya konan İlköğretim Programı'nın yapılandırmacı anlayışı temele aldığı görülmektedir. Yapılandırmacı sınıfın en önemli özelliği öğrencinin merkezde ve aktif olmasıdır. Öğrencinin merkezde olduğu bu ortamlarda öğrencilerin öğrenmede zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak aktif bir rol üstlenebilecekleri şekilde tasarlanmaktadır (Schunk, 2009). Bunun için öğretmenlerin bu özelliği destekleyecek görüşte olmaları ve bu görüşlerini sınıf ortamlarına yansıtılabilmeleri gerekir.

Yapılandırmacı sınıflarda geleneksel sınıflara göre öğretmen ve öğrencilere farklı roller yüklenmiştir. Öğretmenler yapılandırmacı öğretmen olabildiklerinde öğrencilerin de bilgiyi kendilerine uygun bir şekilde yapılandırabilmelerinin önünde bir engel kalmayacaktır. Bu anlamda yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğretmenler; öğrenci özerkliği ve girişimini desteklemeli, öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra, ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanmalıdır. Öğrencilerine üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevler vermeli, ancak görevi doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlamalıdır. Öğrenilecek konuya öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını belirlemeli gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirmelidir. Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya koymalı ve bu sorunların tartışılmasını sağlamalıdır. Öğretim sırasında öğrenme döngüsü modelini (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) kullanarak öğrencilerin doğal merakını beslemeli ve onları araştırmaya yönlendirmelidir. Öğrencilerin başarısını ise öğrenme bağlamına göre değerlendiriniz (Brooks ve Brooks, 1993. Aktaran: Deryakulu, 2002).

Yukarıda verilen öğretmen rolleri öğretmenlerin bu alanda çok iyi yetişmelerini zorunlu hale getirmektedir. Ülkemiz eğitim sisteminde merkezîyetçi bir yapı vardır ve öğretim programları merkezden yapılmaktadır. Öğretim programları hazırlanırken ve uygulanırken, etkililiğini ve uygulama birliğini artırmak için, başta öğrenci velileri olmak üzere programdan etkilenen tüm kesimlerin işbirliğinin gerçekleşmesi beklenir. Böyle bir ilişki ve etkileşimin yasal temeli ve çerçevesi çizilmemiştir. Öğretmenler öncelikle dersin hedeflerini ve içeriğini öğrencilerin ilgi, istek ve yeterliklerine göre geliştirebilmelidir. Eğitim programında öğretmene bu yönde biçimsel olarak esneklik sağlanmakta, ancak içeriksel olarak bu esneklik görülmemektedir. Merkezden hazırlanan öğretim programları, yöresel farklılıklardan doğan ihtiyaçların karşılanmasında yetersiz kalmaktadır. Yöresel farklılıkların ne ölçüde programa yansıtılabildiğine ilişkin bir dönüt mekanizması da bulunmamaktadır.

İlköğretim programında yer verilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma-soruşturma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerileri gibi çok sayıda beceri ve performans değerlerinin kazandırılması öğretmenlerin bu alandaki yeterlikleriyle olanaklıdır. Ayrıca programda, öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve işbirliği yapmalarının teşvik edilmesi temel amaç olarak verilmektedir. Bunun için öğrenme-öğretme sürecinde

öğrenci merkezli yöntemleri (yaratıcı drama, işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası, örnek olay, altı şapka, film izleme, rol yapma, benzetim, mikro öğretim, bilgisayar destekli eğitim, gezi ve gözlem, proje çalışmaları, problem çözme, atölye çalışmaları vb.) uygulamak için gerekli olan fiziki olanaklar ve öğretmenin niteliği yetersizdir. Mevcut eğitimin altyapısı (zaman, mekan, kaynak gibi), eğitim programın gerektirdiği öğretim yöntem ve tekniklerini kaldıracak olanaklara sahip değildir. Son yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu alandaki eksiklerini açıkça ortaya koymaktadır (Küçükahmet, 2005; Sabancı ve Şahin, 2005; Acat ve ötekiler, 2005; Polat ve ötekiler, 2005; Uygun ve ötekiler,2006; Sabancı Üniversitesi, 2005; Uşun, 2007; Bayındır, 2007).

Uygulanan İlköğretim Programında hem sürece dönük hem de ürüne dönük bir değerlendirme öngörülmüştür. Yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayıştan ayıran önemli özellikler programın değerlendirme ögesi etrafında yoğunlaşmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında değerlendirme geleneksel değerlendirme yöntemlerinden farklıdır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında değerlendirme ortamları olabildiğince çeşitli ve geniş olmalıdır (Karagiorgi ve Symeou, 2005). Yapılandırmacı sınıfta öğretmen geleneksel ölçme araçları ile ürüne dönük değerlendirme yapmaz, günlük sınıf etkinliği bağlamında, süreci gözleyerek değerlendirme yapar. Bu sınıflarda öğrenciler daha çok grup içinde çalışmakta ve öğrenmesi bu süreçteki performansı ile değerlendirilmektedir. (Küçükahmet, 2007). Yapılandırmacı sınıfın öğretmeni öğrencileri birbiriyle karşılaştırarak değerlendirme yapmaz, onlara öğrendiklerini paylaşmalarına olanak sağlar. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler öğrenmelerini farklı durumlara yansıtırlar. Bu yüzden ezberlenen bilgi değil özümseyen bilgiler değerlendirilmektedir (Brooks ve Brooks, 1999).

Değerlendirmede dikkate alınan özellikle, öğrencilerin performansları, düşünme süreçleri, gerçek durumlara dayalı problem çözme becerileri, bilgileri nasıl kavradıkları, ne türden yeni düşünceleri oluşturup yapılandırmaya gittikleri, gözlem, görüşme, ürünlerini sergileme, ürün dosyası, günlük yazma, performans değerlendirme, problem çözme ve tartışma gibi durumlarda gözlenenlerdir. Bu süreçte, öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme formları, tutum ölçekleri, gözlem formları, görüşmeler, sunumlar ve sunum değerlendirme formları, projeler ve proje değerlendirme ölçekleri, performans ödevleri ve rubrikler, portfolyalar ve portfolyo değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri ve kavram haritaları ölçme ve değerlendirme için kullanılabilir başlıca araçlardır (Yapıcı, 2008). Ancak, süreç değerlendirmede kullanılan araç ve yöntemlerin verilerinin nasıl ve ne zaman kullanılacağı bilinmemektedir.

Tartışma

1) 2006-2010 verileri incelendiğinde öğrenci ve öğretmen sayısı artışına rağmen okul sayılarında azalma görülmektedir. Nüfus artış hızına göre okul sayısında da artış sağlanması için gerekli önlemler alınmalıdır.

2) Yürürlükte olan program, öğrencinin merkezde olmasını kabul eden bir anlayıştır. Öğrencinin merkezde olduğu bir sınıfta öğrenci sayısının 15'i geçmemesi önerilmektedir. Bu özellikler dikkate alındığında, sınıf mevcutlarının çok fazla olduğu ve bu sayının ideal olan sayıya indirilmesiyle öğretim hizmetinin niteliğinin artacağı olasıdır.

3) Sınıf mevcutlarının fazla olması öğrencilerin velileriyle öğretmenler arasındaki işbirliğini olumsuz etkilemektedir. Bu işbirliğinin artırılabilmesi için sınıf mevcutları azaltılmalı ve velilerle işbirliğinin önemini öğretmenler ve veliler tarafından algılanması sağlanmalıdır.

4) Öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasındaki önemli vurgulardan birisi de öğretmen öğrenci arasındaki birebir etkileşimdir. Öğretmenlerin öğrencilerine birebir dönütler verebileceği ortam ve zamanlar sınırlıdır. Ortam ve zamanın yaratılması gerekir. Bu yolların en başında öğrenci sayısını azaltmak gelmelidir.

5) 2001-2002 öğretim yılından itibaren taşınmalı eğitim önemli bir ivme kazanmıştır. Ancak, bu uygulamalar okul-çevre ilişkilerini olumsuz yönde etkilemiştir. Okulların varlığı, buralarda Türk bayrağının dalgalanması, törenler, istiklal marşı gibi etkinlikler ulus sevgisi, millet bilinci gibi olmazsa olmaz duyuşsal özellikleri kazandırmakta ve canlı tutmaktadır. Bu anlamıyla devletiyle önemli bir bağ oluşturan okullar taşınmalı eğitimle kapatıldığından bu yerleşim yerlerinde ileride karşımıza farklı ayrımcılıkları da getirebilecektir. Ayrıca ilköğretim çocuğu ailesinden, köyünden ayrılacak özellikte değildir.. Bu anlamıyla hiçbir maliyet aranmadan taşınmalı eğitime son verilmelidir.

6) Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları coğrafi özellikler, yerleşim koşulları ve cinsiyet dağılımındaki oransızlıktan kaynaklanan sorunları gidermek için ortaya çıkmıştır. Özellikle Doğu Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesi'nde bu tür uygulamalar yoğunluk kazanmış fakat kız çocukların bu uygulamalardan yararlandırılmasında başarıya ulaşılamamıştır. Bu bölgelerde kız çocuklarından söz konusu uygulamalardan yararlanması için sorunlar teşvik edilerek teşvik edici önlemler alınmalıdır.

7) Mevcut okul binalarının pek çoğu iklim, kültürel ve çevresel özellikler dikkate alınmadan tek tip yapılar olarak inşa edildiği görülmektedir. Bu tür binaların iklim, kültürel ve çevresel özellikler dikkate alınarak yenilenmelidir.

8) Eğitim durumlarının kaliteliliğini etkileyen önemli unsurlardan birisi araç ve gereç boyutudur. Öğrencinin aktif bir durumda olması ve bilgiyi kazanmasını kolaylaştıran araç ve gereçlerin okullarımızda yeterli olmadığı görülmekte, mevcut araç ve gereçler bile çoğu öğretmen tarafından etkili olarak kullanılmamaktadır. Ekonomik yetersizlikler, fiziki imkansızlıklar eğitim teknolojisinin etkin olarak kullanılmamasında en önemli sebeplerdendir. Ayrıca, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanması için fiziksel özellikler, öğretmenin niteliklerinin ve araç gereç boyutunun yeterli olması gerekir. Bu özelliklerin eksikliği sürecin verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Bu anlamıyla;

öğretmenlerin yöntem, teknik, araç ve gereç kullanma becerileri artırılmalıdır. Bu yeterlikleri artırmak için özendirici, geliştirici yasal boyutları oluşturulmuş etkinlikler uygulamaya konmalıdır. Bunun için öğretmenlerin sınıf içi öğretici, sınıf dışı öğrenici mesleki yeterliğini yenileyici, geliştirici, işbaşında ve iş dışında her fırsatta uygun ortamlar yaratılmalıdır. Öğretmenlerin mesai saatleri dışında ve tatillerinde etkili, özendirici, ödüllendirici, aktif öğretim rollerini yerine getirebilmesini sağlayacak, hizmet içi eğitim programları, seminerler, konferanslar, paneller, çalıştaylar vb. düzenlenmelidir. Her okul düzeyinde de öğretim sürecinin mesai saatleri dışında bu bilgilendirme çalışmalarından yararlanılmalıdır. Bunun için okullarda program geliştirme uzmanı ve eğitim teknolojisi uzmanı kadrolu olarak görevlendirilmelidir.

9) Ülkemizde Eğitim programları merkezden tek boyutlu olarak hazırlanmaktadır. Bu anlamıyla yerel ihtiyaç ve özellikler yeterince programa yansıtılamamıştır. Öğretmenlere bu anlamıyla programı düzenleme, uygulama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yasal bir esneklik tanınmalıdır. Ayrıca yerel ihtiyaçların ne ölçüde karşılanabildiğine dair yeterli düzeyde bir bilgi toplama ve paylaşma ağı oluşturulmalıdır.

10) Öğrenme ve öğretme sürecinde değerlendirme dikkate alınan önemli bir diğer boyuttur. Yapılması gerekli uygulamalar süreç içerisinde değerlendirme ve bu amaçla yeni değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması yönündedir. Ancak bu araçların ne zaman ve nasıl kullanılacağı ve değerlendirmeye nasıl yansıtılacağı öğretmenler tarafından bilinmemektedir. Değerlendirme sürecinde kullanılacak araçların seçiminde amaca uygunluk, araçların belli ölçütlere göre hazırlanması, uygulanması ve ortaya konulan öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde hangi yöntemleri nasıl kullanacağı konusunda öğretmene bilgi ve beceri kazandırıcı uygulamalara yer verilmelidir. Bunun için okullarda görevlendirilecek program geliştirme uzmanlarının bu etkinlikleri düzenlemesi sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Akyüz, Y. (2007). Türk Eğitim Tarihi. 11. Baskı. Ankara : Pegema Yayınları.

Ali R. E. (2011). İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinek Nokta. <http://www.universite-toplum.org/summary.php3?id=240> adresinden 25.11.2011 tarihinde indirilmiştir.

Bakioğlu, A. (1996). Ders Değerlendirme: Yönetim İçin Göstergeler (MÜAEF Öğrencileri ve Eğitim Bilimleri Öğretim Elemanları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma). İstanbul: 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, s. 171-183.

Bakioğlu, A. & Polat, N. (2002). Kalabalık Sınıfların Etkileri, Bir Ön Araştırma Çalışması. Eğitim Araştırmaları,7, s. 147-156.

Bilgen, H.N. (1994). Çağdaş Demokratik Eğitim. Ankara: MEB Yayınları.

Brooks, J. G. & Brooks, M. G.(1999). The Case For Constructivist Classrooms. USA: ASCD.

- Çakır, T. (1999). Cumhuriyet'in Yetmiş Beşinci Yılında Türk Milli Eğitiminde İlköğretim. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çilenti, K. (1995). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Devlet Planlama Teşkilatı, 2001, Okulöncesi Eğitim – İlköğretim – Özel Eğitim. Özel İhtisas Kurulu Raporu. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- DİE. (1967). Devlet İstatistik Enstitüsü. Ankara.
- Dursun, F. (2006). "Öğretim Sürecinde Araç Kullanımı". İlköğretmen Dergisi. Sayı 1. s. 8-9
- Edis, A.B. (1947). Milli Eğitim Düsturu. İstanbul: MEB Yayınları.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (1996). Sosyal Bilgiler Öğretimi. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- ERG. (2009). PISA Raporu. <http://sabanciuniv.edu/tr/?medya/bulten/20110201.html> adresinden 25.11.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Fidan, N. K. (2008). AKÜ Eğitim Fakültesi Kuramsal Eğitimbilim, 1 (1), 48-61. www.keg.aku.edu.tr adresinden 25.12.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Fidan, N. K. (2007). Program Geliştirme ve Öğretim. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karagiorgi, Y. & Loizos S.(2005). "Translating constructivism into instructional design: potential and limitations". Educational Technology and Society, 8 (1), 17-21. http://www.ifets.info/journals/8_1/5.pdf adresinden 07.03.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Karasar, N.(2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavak, Y. Ergen, H. & Gökçe, F. (2008). Türkiye'de Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri. Ankara: TED Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2004) *Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi* ", *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildirileri (14-16 Kasım 2005)*, (s. 373-381). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- MEB.(2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB.(2007). *2006-2007 Örgün Eğitim İstatistikleri*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2006_2007.pdf adresinden 25.11.2011 tarihinde indirilmiştir.

- MEB. (2008). 2007-2008 Örgün Eğitim İstatistikleri. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2007_2008.pdf adresinden
25.11.2011 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2010). http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2010_2011 adresinden
25.12.2011 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (1991). VII. Milli Eğitim Şurası. <http://ttkb.meb.gov.tr/surular.aspx> adresinden 06.02.2012 tarihinde
indirilmiştir.
- MEB. (1998). Cumhuriyetin 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler. Milli Eğitim. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2001). 2001 Yılı Başımda Milli Eğitim. Ankara : Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2005). Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=program> adresinden 07.04.2009 tarihinde indirilmiştir.
- MEB.(2005). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
Basımevi.
- MEB.(2003). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2003). Tebliğler Dergisi. Sayı: 2551.
- Öğülmüş, S. & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi, Eğitim
Yönetimi Dergisi. 2, 261-271.
- MEB. (2005). OECD PISA Araştırmasının Türkiye ile İlgili Sonuçları.
<http://sabanciuniv.edu/tr/?medya/bulten/20110201.html> adresinden 25.11.2011 tarihinde
indirilmiştir.
- Sönmez, V. (1986). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Olgaç Matbaası.
- Tor, H. & Orhan, E. (2004). The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, ISSN:
1303-6521 volume 3 Issue 1 Article 16.
- TÜSİAD. (1990). TÜSİAD Türkiye’de Eğitim. http://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&q=T%C3%9CS%C4%B0AD+T%C3%BCrkiye%E2%80%99de+E%C4%9Fitim+2006&btnG=Ara&lr=&a_ylo=&as_vis=1
adresinden 02.01.2012 tarihinde indirilmiştir.
- TUSIAD. (2006). Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme: Türkiye Deneyimi, Riskler, Fırsatlar
http://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&q=T%C3%9CS%C4%B0AD+T%C3%BCrkiye%E2%80%99de+E%C4%9Fitim+2006&btnG=Ara&lr=&as_ylo=&as_vis=1
adresinden 03.01.2012 tarihinde
indirilmiştir.
- Yapıcı, M.(2008). “Yapılandırmacılık”. Eğitim Psikolojisi . Yıldırım, İ. (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.