T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ DOĞRULTUSUNDA YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

HAZIRLAYAN

Seda Saadet ATASÖNMEZ

2008
ELAZIĞ

ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ DOĞRULTUSUNDA YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez / / 2008 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman	**Üye**	**Üye**
Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU		

Bu Tezin Kabulü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ……/……/…… Tarih ve ……/…….. Sayılı Kararıyla Onaylanmıştır.

Doç. Dr. Erdal AÇIKSES
Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ DOĞRULTUSUNDA YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Seda Saadet ATASÖNMEZ

Fırat Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eylül–2008, Sayfa: IX+ 189

Dünyadaki gelişmeler ve değişmeler her konuda olduğu gibi eğitimde de yeni yaklaşımları ve anlayışları beraberinde getirmektedir. Bu yaklaşımların ve anlayışların öncelikle eğitim programlarında etkisini gösterdiği görülmektedir.

Eğitimdeki yeni anlayışlar ve yaklaşımlar, tüm dünya ülkelerini etkilediği gibi Türkiye'yi de etkilemiştir. Dünyada ve Türkiye'de yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ve orta öğretim programlarının bütünsel bir bakışla yenilenmesi için bir takım çalışmalar yapılmıştır.

Tez nitel araştırma tekniklerinden doküman analizine dayalı bir çalışmadır. Bu araştırmada program geliştirme süreci doğrultusunda uygulamaya konulan yeni ilköğretim programının bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Program Geliştirme, Program Geliştirme Modelleri, Yeni İlköğretim Programları, Yapılandırmacılık.

ABSTRACT

Seda Saadet ATASÖNMEZ

Fırat University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

September–2008, Page: IX+ 189

Changes in the world also have an influence on the education and created new approaches and new ideas. They have firstly shown its effect on the curricula.

These ideas and approaches affected Turkey as it affected the other countries. Through the developments in the world and in Turkey it is stated that primary school curricula should be considered to be replaced with something new. According to the curriculum development approach the new primary school curricula are assessed.

Key Words: Curriculum Development, Curriculum Development Models, New Primary School Curricula, Constructivism.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET III
ABSTRACT IV
İÇİNDEKİLER V
ŞEKİLLER LİSTESİ IX
ÖNSÖZ XI

BÖLÜM 1

GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Tezin Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 3
1.4. Yöntem 3

BÖLÜM 2

PROGRAM GELİŞTİRMEDE TEMEL KAVRAM VE TANIMLAR 5
2.1. Eğitim Programı 5
2.2. Öğretim Programı 5
2.3. Ders Programı 5
2.4. Program Geliştirme 6
2.5. Öğretim ve Program Arasındaki İlişki 7
2.5.1. Program-Öğretim İlişkisi Modelleri 7
2.5.1.1. Dualistik Model 7
2.5.1.2. Birleştirilmiş (Interlocking)Model 8
2.5.1.3. Ortak Merkezli Concentric) Model 9
2.5.1.4. Dönüşsel (Cyclical) Model 9

BÖLÜM 3

PROGRAM GELİŞTİRMENİN DAYANDIĞI TEMELLER 12
3.1. Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri 12
3.1.1. Başlıca Felsefeler 12
3.1.1.1. İdealizm(İdealistlik) 12

3.1.1.2. Realizm(Gerçekçilik) 13
3.1.1.3. Pragmatizm (Yararcılık) 13
3.1.1.4. Existentializm (Varoluşçuluk) 14
3.1.2. Eğitim Felsefeleri 14
3.1.2.1. Daimicilik 15
3.1.2.2. İlerlemecilik 16
3.1.2.3. Esasicilik 19
3.1.2.4. Yeniden Kurmacılık 20
3.2. Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri 23
3.2.1. Davranışçı Kuramlar 23
3.2.2. Bilişsel Alan Kuramcıları 24
3.2.3. Yapılandırmacılık Kuramı 27
3.3. Program Geliştirmenin Ekonomik Temelleri 28
3.4. Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri 29

BÖLÜM 4

PROGRAM DESENLERİ 31
4.1. Derslere Göre Düzenlenen Program 31
4.1.1. Konu Alanını Temel Alan Örgütleme Deseni 31
4.1.2. Geniş Alanlı Program Yaklaşımı 32
4.2. Faaliyetlere Göre Düzenlenen Program 32
4.2.1. Öğrenci Merkezli Desenler 33
4.2.2. Çocuk Merkezli Desenler 33
4.3. Probleme Göre Düzenlenen Program 34

BÖLÜM 5

PROGRAM GELİŞTİRME MODELLERİ 36
5.1. Tyler Modeli 36
5.2. Taba Modeli 38
5.3. Taba-Tyler Modeli 40
5.4. Kerr Modeli 41
5.5. Wulf ve Schave Modeli 42
5.6. Hunkins Modeli 43
5.7.Miller ve Seller Modeli 44

5.8. Goodlad Modeli 44
5.9. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli 45
5.10. Davies Modeli 46
5.11. Oliva Modeli 48
5.12. 2005 İlköğretim Programını Geliştirme Modeli 52

BÖLÜM 6

EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRMENİN AŞAMALARI 53
6.1. Program Geliştirmenin Planlanması 53
6.1.1. Program Geliştirme Çalışma Gruplarının Oluşturulması 53
6.1.1.1. Program Karar ve Koordinasyon Grubu 54
6.1.1.2. Program Çalışma Grubu 55
6.1.1.3. Program Danışma Grubu 55
6.1.2. Program Geliştirme Çalışma Planı 56
6.1.3. İhtiyaç Saptama 56
6.2. Eğitim Programı Tasarısı 58
6.3. Eğitim Programın Uygulanması 61
6.4. Eğitim Programın Değerlendirilmesi 61
6.5. Eğitim Programının Düzeltilmesi 63

BÖLÜM 7

CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İLKÖĞRETİM ALANINDA PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ TARİHSEL GELİŞİMİ 64
7.1. Türkiye'de Cumhuriyetten Günümüze Program Geliştirme Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi.....64
7.1.1. 1924 İlkokul Programı.....64
7.1.2. 1926 İlkokul Programı 68
7.1.3. 1936 İlkokul Programı 71
7.1.4. 1948 İlkokul Programı 74
7.1.5. 1968 İlkokul Programı..... 76
7.1.6. 1985–1988 İlkokul Programları..... 79
7.1.7. 2005-2006 Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Yeni İlköğretim Programı..... 80

BÖLÜM 8

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI 82
8.1. Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlkeler 82
8.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı 82
8.1.1.1.Yapılandırmacılığın Türleri 86
8.1.1.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık 86
8.1.1.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık 87
8.1.1.1.3. Radikal Yapılandırmacılık 89
8.1.1.2. Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Sınıf Ortamı ve Öğretmenin Rolü 91
8.1.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Öğrenen Özellikleri 92
8.1.1.4. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğrenme Materyalleri 94
8.1.1.5. Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Değerlendirme Durumları 97
8.1.2. Tematiklik 102
8.1.3. Aktiflik 103
8.1.4. Öğrenci Merkezlilik 105
8.2. Programların Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler..... 106
8.3. Program Geliştirme Modeli Çerçevesinde Yapılan Çalışmalar.....108
8.3.1. İhtiyaçların Belirlenmesi.....108
8.3.2. Genel Hedeflerin Belirlenmesi 110
8.3.3. Alanın Kavram, İlke ve Becerilerinin Belirlenmesi 110
8.3.4. Öğrenme Alanları ve Alanın Kapsadığı Kazanımların Belirlenmesi 111
8.3.5. Öğrenme Alanlarının Kapsadığı Ünitelerin/Temaların Belirlenmesi.....111
8.3.6. Diğer Alanlarla Bağlantılar.....112
8.3.7. Kavram Haritalarının Oluşturulması 112
8.3.8. Öğretim Etkinlikleri, Ölçme Değerlendirme ve Öğretmen Kılavuzunun Hazırlanması 113
8.3.9. Paydaşlarla Paylaşım 113
8.3.10. Materyal Geliştirilmesi 114
8.3.11. Programların Onaya Sunulması 115
8.3.12. Yeni Programların Uygulanması ve İzlenmesi/Değerlendirilmesi.....115

BÖLÜM 9

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.116

9.1. İlköğretim Programlarının 2004-2005 Pilot Uygulamasına Yönelik Araştırmalar 116

9.2. İlköğretim Programlarının 2005-2006 Öğretim Yılında Uygulamaya Konulmasından Sonraki Araştırmalar 137

BÖLÜM 10

SONUÇ 156

10.1. SONUÇ 156

10.2. ÖNERİLER 161

KAYNAKLAR 163

ÖZGEÇMİŞ 188

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: Düalistik Model....8
Şekil 2: Birleştirilmiş (Interlocking) Model....8
Şekil 3: Ortak merkezli (Concentric) Model....9
Şekil 4: Dönüşsel (Cyclical) Model....10
Şekil 5: Tyler Modeli....38
Şekil 6: Taba Modeli....40
Şekil 7: Taba-Tyler Modeli....41
Şekil 8: Kerr Modeli....42
Şekil 9: Hunkins Modeli....43
Şekil 10: Miller ve Seller Modeli....44
Şekil 11: Goodlad Modeli....45
Şekil 12: Saylor, Alexander ve Lewis Modeli....46
Şekil 13: Davies Modeli....47
Şekil 14: Oliva Modeli....51
Şekil 15: 2005 İlköğretim Programını Geliştirme Modeli....52

ÖNSÖZ

Hızla artan bilgi ve gelişen teknolojinin de eğitim uygulamaları üzerinde önemli etkisi olduğunu belirtmek gerekir. Bilim ve sanayi devrimleri ve demokratik hayatın gelişmesi, eğitim-öğretim programlarında çeşitlenmeye gidilmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Eğitimde farklı program ihtiyacının doğuşu psikolojinin ve "çağdaş eğitim akımlarının" gelişmesi ile çocuğun incelenmesi ve okulların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde organize olması görüşü önem kazanmıştır. Herkes için zorunlu eğitime geçişin yarattığı öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak okula gelen öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarındaki büyük boyutlardaki farklılıklar da bu ihtiyacı pekiştirmiş ve okul programlarında farklılıkların yaratılmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışma 2004-2005 yılında pilot uygulaması yapılan ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarının program geliştirme süreci doğrultusunda incelenmesini içermektedir.

Araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU' ya, değerli hocalarıma ve bu süreçte bana sonuna kadar büyük bir anlayış gösteren ve destek olan eşime, babama ve anneme teşekkür ederim.

Elazığ, 2008 **Seda Saadet ATASÖNMEZ**

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve yönteminden oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Program geliştirme, kuramsal temellere dayalı olduğu kadar aynı zamanda uygulamalı bir alandır. Program hem toplumsal hem de bireysel alanla ilgili yapılan araştırma bulgularına bağlı olarak geliştirilir. Günümüzde her şey sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir. Birey ve toplumun bu değişim ve gelişimleri sürekli izlemesi ve onlara uyum sağlama becerilerini geliştirebilmesi gerekmektedir. Eğitim, yaşam boyu ve her yerde, her zaman devam eden bir süreç olduğu için birey okul dışında ve okulda çeşitli öğrenme durumları ile karşılaşarak davranışlarını sürekli değiştirip, geliştirmektedir. Ancak okul, bireye bu davranışların kazandırılmasında daha etkili ve düzenli bir ortam sağladığından, okulun bireyin ve toplumun gelişimine ve değişimine ayak uydurabilmesine olan katkısı çok daha önemli bir konudur. Okullarda uygulanan eğitim programlarının temel öğeleri sürekli incelenmeli ve eksiklikler belirlenerek program üzerinde geliştirici dönüt sağlanmalıdır.

Bir eğitim programı planlanırken işe öncelikle programın nasıl olacağını tasarlamakla başlanmalıdır. Program geliştirme uzmanı da program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce bu program tasarımını ortaya koymalıdır. Eğitim programı tasarımı ise, bir programın hangi öğelerden oluşacağının ortaya çıkarılması sürecidir. Program tasarımı öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütünlük içinde ele almayı amaçlar.

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Eğitim, artık sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin görevi olarak görülmemekte, aynı zamanda ekonomik açıdan “eğitilmiş insan gücü" en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim, siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır.

Dünyada bilginin önemi hızla artarken, “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da hızla değişmektedir. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, teknoloji hızla ilerlemekte tüm bunlara paralel olarak küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Belirtilen hızlı değişim ve gelişim ile hakim olmaya başlayan küreselleşme süreci, sadece ekonomik alanda belirleyici olmakla kalmayıp, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşumu sürecini başlatmıştır. Bilgi toplumunun ekonomik büyümeyi hızlandırıcı, sosyal alt yapı hizmetlerinin sunumunu iyileştirici ve kültürel etkileşimi artırıcı etkileri olduğu da açıktır.

Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. “Bu sebeple gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır.” Nitelikli iş gücünün oluşturulmasının temel şartı, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında “hayat boyu öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımla, uluslar arası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, eğitimin her kademesinde zeka işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plâna çıkaran bir eğitim verilmesiyle mümkün olacaktır (MEB, 2004).

Gelişmiş dünya ülkelerinin çoğu, ülkemize kıyasla eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar.

AB üyesi ülkeler ve diğer gelişmiş ülkeler eğitimlerini, “herkes için hayat boyu öğrenme” yaklaşımıyla; bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmeti içeren, yatay ve dikey geçişlere imkan veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, fırsat eşitliğini gözeten olarak tanımlamaktadırlar.

Ülkemizde de eğitime olan talep, tüm bu değişimlerin ve gelişmelerin doğrultusunda artış göstermektedir. Eğitim sistemimizin bugün nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olduğu, toplumsal ve bireysel gereksinimleri gereği gibi karşılamaktan uzak kaldığı, sistemin köklü bir reform ihtiyacı içinde olduğu ülkenin bugünkü genel eğitim tablosundan açıkça anlaşılmaktadır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995: 6). Bugüne kadar bu konuda alınan önlemler ve sağlanan gelişmeler incelendiğinde ise, daha fazla okul açmak, daha fazla öğretmen temin etmek, daha fazla

mali kaynak ayırmak şeklinde konunun özüne ilişkin olmayan bilimsellik ve profesyonellikten uzak yüzeysel, etkisiz çabalar olduğu, bunların eğitimi istenen düzeye ulaştıramadığı açıkça görülmektedir. Bu durum eğitimde gerçek anlamda gelişme sağlayacak yeni önlemlerin geliştirilme ve uygulama gereğini ortaya koymaktadır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995: 6). Gerek eğitim programları gerekse de eğitim ortamları noktasında köklü değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitimde kalite ve verimliliği yükseltmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından geliştirilen İlköğretim I. Kademe programları (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler) 2004-2005 Öğretim Yılında 9 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda uygulamaya konulmuştur. Programlar, yapılandırmacılık, tematiklik, öğrenci merkezlilik ve aktiflik ilkesine dayanmaktadır. Programların etkinliklerde uygulanmasını öngördüğü başlıca çağdaş öğrenme yaklaşımları ise, çoklu zeka kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretimdir.

Bu araştırmada ülkemizde kullanılan eğitim programları incelenmiş bu bilgiler doğrultusunda uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarının bir incelemesi yapılmıştır.

1.2. Tezin Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; program geliştirme süreci doğrultusunda uygulamaya konulan yeni ilköğretim programının bir incelemesini yapmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Program geliştirme sürecinde, uygulanan eğitim programı sürekli gözden geçirilerek, programın uygulanması aşamasında ortaya çıkan eksiklikleri gidermek ya da geliştirmek için programın farklı boyutlarına yönelik yeni araştırmaların yapılması ya da konu ile ilgili başka araştırmalardan yararlanılması gerekmektedir. 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarının incelenmesi programın eksikliklerini ortaya koyup ilköğretim programlarıyla ilgili yeni çalışmalara ışık tutacaktır.

1.4. Yöntem

Bu bölüm araştırma modeli, veriler ve toplanması, verilerin çözümlenmesi ve verilerim yorumlanması bölümlerinden oluşmaktadır. Tez nitel araştırma tekniklerinden

doküman analizine dayalı bir çalışmadır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Program geliştirme ve yeni ilköğretim programlarıyla ilgili literatür incelenmiştir.

Araştırma modeli literatür taraması şeklinde olduğu için konu ile ilgili yapılan araştırmalar, makaleler, kitaplar, uygulama raporları ve belgelerin toplanması yoluna gidilmiştir. Bu süreçte aşağıdaki kaynaklar kullanılmıştır.

- Internet arama motorları,
- Konu ile ilgili kitaplar,
- Bilimsel makaleler ve bildiriler,
- Yurt içi ve yurt dışı uygulama raporları,
- Yurt içi ve yurt dışı bilimsel veri tabanları,
- Üniversite kütüphaneleri.

BÖLÜM 2

2.PROGRAM GELİŞTİRMEDE TEMEL KAVRAM VE TANIMLAR

2.1. Eğitim Programı

Eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır. Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitlilikler ile karşılaşılmaktadır. Bu nedenle literatürde eğitim programının birbirinden farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlar çoğunlukla yazarların eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceği görüşlerine bağlı olarak değişmektedir (Erden, 1998: 2).

Eğitim programı, okulun ve öğretmenin yol göstericiliği altında, okulun içi ve dışındaki bütün öğrenme ve öğretim faaliyetlerini içerir. Öğrencinin zihinsel, devinsel duyuşsal ve sosyal yönlerden gelişmesine yardım eden, Milli Eğitimin ve öğretim kurumunun amaçlarına dönük ve bireyin uzun dönemli eğitim amaçlarına ulaşmasına yardım etmek amacına yönelik her türlü öğrenim deneyimlerini kapsayan bir programdır (Varış, 1996: 15, Doğan, 1982: 24). Dersler, kol faaliyetleri, geziler, anma günleri, kurslar gibi ders dışı etkinlikler ve hizmetler ile etkinlikler arası ve hatta ev içi ve işyerine kadar uzanan planlanmış çalışmalar bu çerçeve içinde düşünülür (Külahçı, 1995: 8).

2.2. Öğretim Programı

Okul içi deneyimlerle sınırlı olan öğretim programı bir okulda okutulan ders veya kurs programını kapsar (Külahçı, 1995: 9). Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz, 1997: 2). Bu programın eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve tavırların ders grupları olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir.

2.3. Ders Programı

Ders programı bir ders süresi içerisinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır (Demirel, 2004: 7). Bir disiplinin amacı, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan

programdır. Böyle bir ders programı, bir okulun eğitim programının kapsadığı tüm etkinlik kategorilerinin her biri için söz konusudur (Özan, 2004:7).

2.4. Program Geliştirme

Varış (1996: 20) program geliştirmeyi gerek okul içinde gerekse okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü şeklinde tanımlamaktadır. Program düzenleme bir basılı program hazırlamadır. Program geliştirme ise basılı programın uygulamada geliştirilmesidir. Bu bakımdan program geliştirme düzenlenen programın masa başında değiştirilmesi değil, bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlerden yararlanan kapsamlı ve sürekli bir araştırma sürecidir.

Ertürk'e (1982: 9) göre program geliştirme bir süreçtir. Bu süreç "hedeflerin saptanması ve öğrenciye kazandırılacak istendik davranışlara dönüştürülmesi, öğrenme yaşantıları ve eğitim durumları tasarlanması, tasarlanan yaşantı ve durumların örgütlenmesi, tasarlanıp örgütlenen yaşantı ve durumların gerçekleştirilmesi, çevre ayarlanması ya da uygulama, programın ve uygulamanın hedef davranışı öğrenciye kazandırıp kazandırmadığının ya da öğrenci davranışında istendik değişmeleri oluşturup oluşturmadığının yoklanması ve değerlendirme" basamaklarından oluşan bir araştırma sürecidir. Fidan'a (1986: 24) göre program geliştirme programın daha gerçekçi ve daha etkili duruma getirilmesi için yapılan tüm etkinliklerdir.

Çilenti'ye (1988: 8) göre eğitimin planlanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi sürecine eğitimde program geliştirme denebilir. Tekin'e (1984: 11) göre sürekli bir etkinlik olan program geliştirme esas olarak bir programın hazırlanması, uygulanması ve uygulama sonuçlarına göre düzeltilmesi evrelerini kapsar.

Verilen program geliştirme tanımları bazı bakımlardan birbirlerinden az çok farklılık göstermekle birlikte çoğunlukla, belli temel konularda birleşmekte ve bağdaşmaktadır. Tanımların tümü program geliştirmenin bir süreç olduğunu ve bu sürecin çeşitli aşamalardan oluştuğu noktalarında birleşmektedir. Çoğu tanımlara göre programın hazırlanması, hazırlanan programın denenmesi, denenen programın değerlendirilmesi ve değerlendirilen programın düzeltilmesi program geliştirme sürecinin birbirini izleyen başlıca aşamalarıdır. Bu aşamalar bir birini tamamlar ve bütünler, bu bütün belli halkalardan oluşan bir aşamalar zinciridir. Bu zincirin

halkalarından birinin kopması ya da eksik olması durumunda program geliştirme tam olarak gerçekleşmez (Uçan, 2001: 30). Bu durum program geliştirmenin bir sistem yaklaşımı içinde gerçekleştiğini göstermektedir.

2.5. Eğitim Programı ve Öğretim Arasındaki İlişki

Programın anlamını netleştirecek araştırma program ile öğretim ve bunlar arasındaki farklılıkların belirsizliğini ortaya koyar. Program öğretilen, öğretim de öğretileni öğretme aracı olarak tanımlanabilir. Hatta daha basit şekilde öğretim "ne" öğretim de "nasıl" sorularının cevabı olarak tanımlanabilir. Eğitim programı yöntemler, öğretim faaliyeti, tamamlama ve sunum olarak karakterize edilebileceği gibi öğretim de bir program, bir plan, içerik ve öğrenme deneyimleri olarak düşünülebilir.

James B. Mcdonald program faaliyetlerini eylem için planlar, üretimi ve öğretimi de planları işleme sokmak olarak ele almıştır. Böylece Mcdonald'a göre program planlaması öğretimi takip eder.

Hem program hem de öğretim için planlamada karara varılır ve bundan dolayı öğretimle ilgili olanlar metodolojik oldukları zaman pratik hale gelirler. Hem program hem de öğretim okullaşma ve eğitim olarak adlandırılan bir sistemin alt sistemleridir (Oliva, 1997: 8).

2.5.1. Program-Öğretim İlişkisi Modelleri

Program ve öğretim kavramları birinin diğeri olmadan var olamayacağı siyam ikizleri gibi düşünülebilir. Eğitimin "ne" ve "nasıl" arasındaki ilişki kolay bir şekilde saptanamayacağından dolayı bu ilişkinin birçok farklı modelleri de görülebilir. Bu modellerin başlıcalar şunlardır:

1- Dualistik Model

2- Birleştirilmiş Model

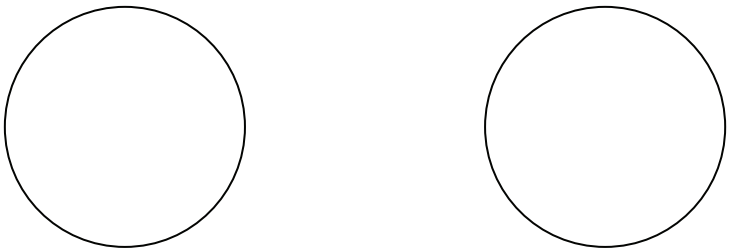
3- Ortak Merkezli Model

4- Dairesel Model

2.5.1.1. Dualistik Model

Bu modelde program bir tarafta durur ve eşler asla buluşmaz. İki kavram arasında büyük bir mesafe vardır. Öğretmenin sınıftaki yönlendirmesiyle programın sınıfta yapılması gerektiğini söylediği şey arasında küçük bir ilişki vardır. Planlayıcılar

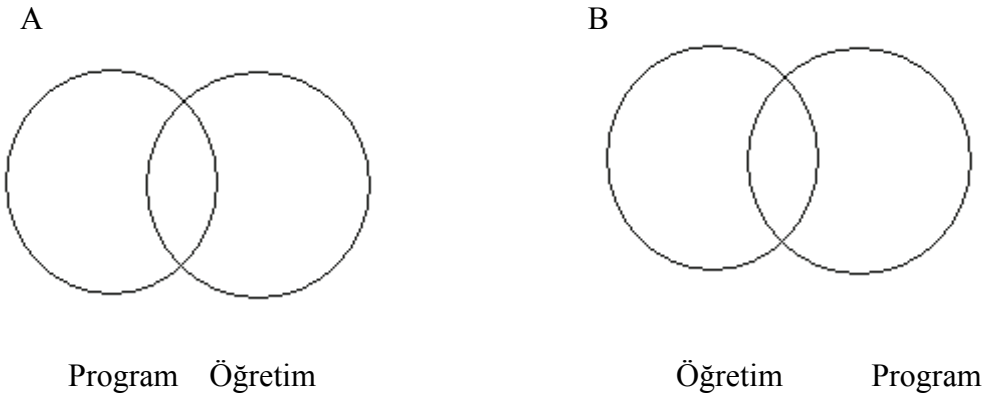
öğreticileri ihmal ederler ve sırayla onlar tarafından ihmal edilirler. Program tartışmaları pratik uygulamalarla sınıftaki uygulamalar arasında farklılık gösterir. Bu model kapsamında program ve öğretim işlemi bir diğerini önemli ölçüde etkilemeden değişebilir. Şekil 1. dualistik modeli tanımlar (Oliva, 1997: 9).



Şekil 1. Dualistik Model

2.5.1.2. Birleştirilmiş (Interlocking) Model

Program ve öğretim eşleştirilmiş sistemler gibi gösterildiğinde bir birleştirilmiş ilişki meydana gelir. Şekil 2' de sunulan modelin versiyonlarının her birindeki öğretim ve program konumuna özel bir önem verilmez. Aynı ilişki hangi unsurun sağda hangisinin solda olacağı konusunda da mevcuttur. Bu modeller bu iki kavram arasında ayırt edilmiş ilişkiyi net bir şekilde gösterir. Birinin diğerinden ayrılışı her ikisine de ciddi derecede zarar verecektir.



Şekil 2. Birleştirilmiş Model

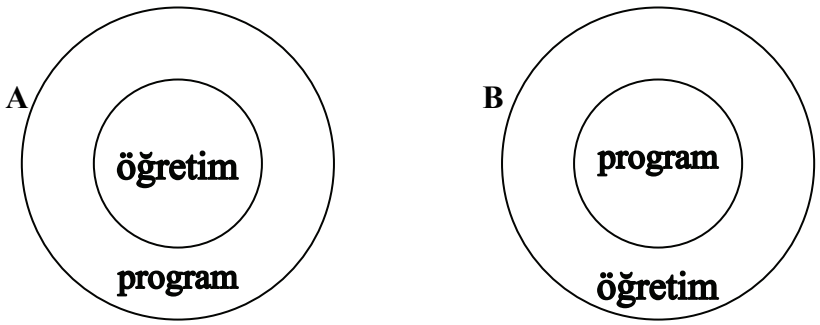
Program planlayıcıları öğretim yerine öncelikle programı ele almayı ve program amaçlarından önce öğretim yöntemlerini saptamayı güç bulmaktadır. Bununla birlikte

bazı okullar programın gelişmiş planlamasından vazgeçerek, programın sınıfta tüm ayrıntılarıyla ortaya çıkarken gelişmesine fırsat vererek öğretim öncelikliymiş gibi ilerler (Oliva, 1997: 10).

2.5.1.3. Ortak Merkezli (Concentric) Model

Program ve öğretim arasındaki ilişkinin öncelikli olduğu modeller komple ayrışımdan birleştirilmiş ilişkilere kadar değişken bağımsızlık derecelerini yansıtırlar. Karşılıklı bağımlılık Ortak Merkezli modellerin anahtar özelliğidir. Birinin diğerinin alt sistemi olarak gösteren program-öğretim ilişkisinin iki modeli oluşturulabilir. A ve B versiyonlarının her ikisi de kavramlardan birisi– alt bağımlı iken diğerinin üst anlamlılık pozisyonu aldığını gösterir.

Ortak Merkezli A modeli öğretimi tüm eğitim sisteminin kendi kendine bir alt sistemi olan programın bir alt sistemi haline getirir. Ortak Merkezli B modeli alt sistem öğretimi içindeki programı içerir. Program A modelindeki öğretim üzerine yoğunlaşır ve B modelinde önceliklidir. A modelinde öğretim programın bağımlı bir parçasıdır. B modelinde programı daha küresel bir öğretimden meydana gelip daha faydalı bir hal alır. (Oliva, 1997: 10).



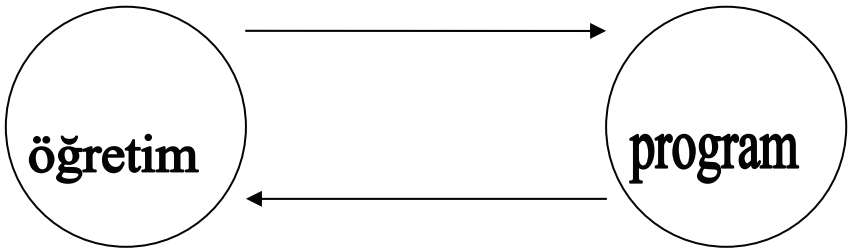
Şekil 3. Ortak Merkezli Model

2.5.1.4. Dönüşsel (Cyclical) Model

Program ve öğretim ilişkisinin dairesel kavramı geri bildirimin ana unsurunu vurgulayan basitleştirilmiş bir sistemler modelidir. Program ve öğretim sürekli bir etki yaratır ve karşılıklı şekilde birbirlerine katkısı vardır. Bu ilişki Şekil 4' de olduğu gibi şematik olarak temsil edilebilir. Dairesel model öğretim kararlarının tamamlanıp bitirildikten sonra sırayla modifiye edilen program kararlarından sonra yapıldıklarını

ima eder. Bu işlem sürekli tekrar eden ve asla son bulmayacak bir süreçtir. Öğretim prosedürlerinin değerlendirilmesi öğretimin tamamlanmasını tekrar etkileyen program kararını oluşturmanın bir sonraki aşamasını etkiler. Program ve öğretim ayrı kavramlar olarak şekillendiği zaman her iki kavramın sürekli uyarlanması ve geliştirilmesine sebep olarak dönen bir daire şeklinde ayrı kavramlar değil, bir kürenin parçası olarak düşünüleceklerdir.

Her program-öğretim modelinin onu teori ve pratikte parça ve bütün olarak kabullenen öncüleri vardır. Bu sayısal kavramları nasıl göz önüne alabiliriz? Hangisinin doğru şekilde ele alınacağını nasıl biliriz? (Oliva, 1997: 11)



Şekil 4. Dönüşsel Model

Daha yeni gelişmeler ortaya çıkarken araştırma, öğretme ve öğrenmede yeni görüşlere katkıda bulunurken, yeni fikirler geliştirirken ve zaman değişirken program ve öğretim hakkındaki inançlar da değişime maruz kalır. Program ve öğretim gibi kavramların doğruluğu ya da yanlışlığı tek bir eğitici ya da bir grup eğitici tarafından oluşturulmaz. Doğruluk indeksi daha pragmatiktir fakat bununla birlikte daha uygulanabilir ve savunulabilir bir pozisyon olarak geçmişte belirli bir aşamada çoğu eğitimcinin egemen görüşü olabilir. Günümüzde çoğu teorisyenin aşağıdaki yorumlarda hem fikir oldukları görülür.

1. Program ve öğretim ilişkilidir fakat farklıdır.
2. Program ve öğretim birleştirilmiş ve bağımsızdır.
3. Program ve öğretim ayrı kavramlar olarak incelenip analiz edilebilir fakat karşılıklı sınırlamada işlevsel olamazlar.

Bana göre ciddi problemler birinin diğerinin alt sistemi haline getirildiği Ortak Merkezli Model ve iki kavramın ayrımı ile Dualistik modelde ortaya çıkar. Bazı

program çalışanları iki kavram arasındaki yakın ilişkiyi gösterdiği için birleştirilmiş modelde kendilerini rahat hisseder. Karşılaşılan program-öğretim modellerinin tümünde her kavramın diğeri üzerinde devam eden etkisi ihtiyacındaki vurgu ve basitliği için dairesel modeli önermenin daha etkili olduğu düşünülür (Olivia, 1997: 12).

BÖLÜM 3

3. PROGRAM GELİŞTİRMENİN DAYANDIĞI TEMELLER

Program geliştirmenin dayandığı temeller aşağıda teker teker ele alınmıştır.

3.1. Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri

Felsefe, bir okul için düşünce tarzını, görüşleri, inançları yansıttığı ve program geliştirme sürecini etkilediğinden program geliştirmede önemli yer tutmaktadır. Ayrıca felsefenin bizlere faydaları arasında kişisel inanç ve değerlerimizle ilgilenmemize, kim olduğumuzu, var olma nedenimizi ve bir ölçüde nereye gideceğimizi anlamamıza yardımcı olmasını da katabiliriz (Demirel, 2003: 20).

Tyler için felsefe, eğitim hedeflerinin belirlenmesinde başlangıç noktası olmasa bile, felsefenin diğer kaynaklarla olan ilişkisinin küçümsenmeyecek ölçüde fazla olduğunu düşünmektedir. Tyler, okulun benimsediği eğitim felsefesinin doğrudan, toplumdaki sosyal gelişmeyle olan ilişkisinden bahsetmekte ve felsefenin güzel bir toplum, güzel bir yaşamın doğasını tanımlamaya çalıştığını ve demokratik bir toplumdaki eğitim felsefesinin okul içindeki demokratik değerleri vurguladığını belirtmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1988: 28).

Felsefe, bütün bilimlerin bulgularını inceleyerek genel bir açıklamaya yönelir. Eğitim felsefesi de, eğitim bilimlerinin ve eğitimle ilgili diğer bilimlerin bulgularından yararlanarak, hangi bulguların niçin ve nasıl uygulanacağı hakkında genel yargılara varır. Bunları, bilimler gerçekleştiremez; bilimler olanı betimler, açıklar ve yorumlar. Yargıların bir felsefi çerçeve içinde yapılması gerekmektedir. Bu ise, eğitime yön vermede bir eğitim felsefesi yaklaşımını zorunlu kılar.

3.1.1. Başlıca Felsefeler

Eğitim başlıca dört felsefeden etkilenmiştir. Bunlar; idealizm (idealistlik), realizm(gerçekçilik), pragmatizm (yararcılık), existentializm (varoluşçuluk) dir.

3.1.1.1. İdealizm (idealistlik)

İdealizm evreni açıklamada temele ruh, ahlak, zihin ve düşünce gibi kavramlar alan bir felsefedir. Gerçek ve değerler mutlak, zamanla değişmeyen ve evrensel olarak düşünülür ve insan zihninde idea denilen bu gerçekliklerin doğuştan geldiği varsayılır.

İnsanın temel görevi aklını kullanarak bu idealara ulaşmaktır. İdealistler bilme eylemini, insanın aklından doğuştan var olan gizli fikirleri yeniden düşünme olarak anlarlar. Buna göre her öğretmenin temel görevi öğrencilerindeki bu gizli bilgileri bilinç düzeyine çıkarmaktır. İdealist eğitimde merkezde konular, dersler, evrensel doğrular ve bunları aktaracak öğretmen vardır. Bu nedenle idealistler, konu alanı veya bilgi merkezli eğitim programı geliştirme yaklaşımlarını benimsemiştir (Yeşilyaprak, 2003: 30).

Konu alanı merkezli program yaklaşımlarının ortak özellikleri arasında; evrensel doğruları yansıtan bilgi ve içeriği programlarının içeriği ile sınırlama, öğretmenlerin her birinin bir konu alanı uzmanı olması gibi özellikler sayılabilir. Ancak bu tür programlar, içeriği birbirinden kesin olarak ayrılmış konu alanlarına göre düzenlenmesi ile bilginin gerçek hayattan kopmasına neden olması ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı etmesiyle de eleştirilmişlerdir (Senemoğlu, 1997: 25).

3.1.1.2. Realizm (Gerçekçilik)

Bu görüşe göre varolan her şey gerçektir. Realizm evreni, madde ve somut olarak var olanları açıklayan bir felsefi akımdır. İnsanlar, akıl ve muhakeme güçleriyle dünyayı bilirler. Var olan her şey, doğadan gelir ve doğanın kanunlarınca idare edilir. İnsan davranışları bu doğa kanunlarına uygunluğu ölçüsünde akılcıdır. Realizmde maddeden gelen gerçeklik değişmez ve mutlak kabul edildiği için insanların bu mutlak doğrulara ulaşmasında aklını kullanması gerektiğine inanılır. Realistlere göre eğitimin amacı toplumun kültürel birikimini genç nesillere aktararak, onların akıllarını kullanma yollarını geliştirmek ve bu sayede insanları bu mutlak doğrulara ulaştırarak onları mutlu etmektir (Kazu, 2004: 68).

Realistlerin eğitim görüşlerinin temelinde disiplinler ve kültürel birikimi aktaran öğretmenlerin var olduğu söylenebilir. Realist eğitim anlayışında kullanılan yöntem ve teknikler ile değerlendirme teknikleri idealist görüşlerle benzerlik göstermektedir. Ancak realist eğitimciler bu yöntemlere ek olarak, öğrencinin bizzat kendisinin yaptığı deney, gözlem gibi yollarla yeni bilgiyi edinmesini de önemserler. Realizm temelde idealist görüşe karşıt olarak oluşturulmuş bir görüştür (Koç ve Yaşar, 2001: 35).

3.1.1.3. Pragmatizm (Yararcılık)

Deneycilik de denilen pragmatik felsefe gerçeğin değişken ve göreceli olduğu görüşüne dayanır. Gerçeğin bu yapısı nedeniyle mutlak ya da evrensel doğru da bulunmaz. Gerçeği olgu, yaşantı veya davranışlarla ilişkisini kanıtlayarak aramak

gerekir. Pragmatizme göre değişmeyen tek şey, doğanın kanunlarıdır; bu kanunlar önünde herkes eşit olduğu için, yöntemde de tüm insanların katılımı esas alınır. Buradan hareketle pragmatistler, demokratik bir toplum düzenini savunurlar.

Konu alanı, disiplinler ve düşünceleri vurgulayan idealist ve realistlere karşılık pragmatistler bilgiyi sürekli değişim içinde olan bir süreç olarak kabul ederler. Öğrenme ise problem çözme esnasında gerçekleşir. Bilme eylemi pragmatizme göre, öğrenen ve çevre arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleştiğinden, öğrenenin aktif katılımını gerektirir. Bu etkileşimin temelinde ise değişme kavramı bulunmaktadır. Hem öğrenen hem de çevre sürekli etkileşim içindedir (Ergün, 2001: 55).

Pragmatist görüşleri eğitim alanında uygulayan en önemli filozof John Dewey'dir. Dewey, eğitim insanı geliştirmeye yarayan bir süreç olarak, okulu ise toplum hayatının küçük bir örneği olarak görür. Ona göre ideal bir eğitim programı, öğrencilerin yaşantı ve ilgilerine dayalıdır. Ayrıca pragmatist programların önemli bir farkı, derslerin birden fazla disiplini içerecek şekilde disiplinler arası örgütlenmesidir (Duman, 2004: 40).

3.1.1.4. Existentializm (Varoluşçuluk)

Varoluşçu görüşe göre eğitimin amacı özgürlüklerin artmasıdır. Eğitim, kişinin kendini gerçek özellikleri ile tanımasına imkan vermelidir. Her bir öğrencinin, kendi değerler sisteminin özgürce ve yetişkinlerin zorlaması olmadan geliştirilmesine izin verilmeli ve yardımcı olunmalıdır. Fakat bu görüşün eğitim sürecine yaklaşımındaki kesin tutum, bilgi düzeyi, eğitim süreci, birey grup etkileşimi, öğretmen ve öğrenci konularına ilişkin varolan uygulamaları reddetmesi onun uygulanabilirliliğini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle bu görüşü sistematik bir eğitim kuramı olarak görmeyenlerin sayısı oldukça fazladır (Özyurt, 1999: 174).

Bu akıma göre eğitim, kişinin kendini gerçek özellikleriyle tanımasına imkan vermelidir. Okul programları çocukların kişiliklerinin gelişmesine yardımcı olmalıdır. Bunun için bireye uygun bir eğitim yapılmalıdır. Eğitim ortamında merkeze tek tek öğrenciler alınmalıdır, bireyler yeni bir dünyaya değil, içinde yaşadığı dünyaya göre hazırlanmalıdır (Kazu, 2004: 69)

3.1.2. Eğitim Felsefeleri

Eğitim felsefeleri üzerinde ortak görüşe varılmış dört felsefe vardır: Daimicilik, İlerlemecilik, Esasicilik, Yeniden Kurmacılık.

3.1.2.1. Daimicilik

Bu eğitim felsefesi idealizm ve realizmi temele alır. Daimicilik okulu, insanın zihinsel potansiyelini geliştirmek için özel olarak" oluşturulmuş bir toplumsal kurum olarak görür. Daimiciliğe göre, eğitim düşünürünün ilk sorunu insanın doğasını açıklamak ve bu doğaya ilişkin evrensel özelliklere dayanan bir eğitim programı tasarlamaktır. İnsan doğasının değişmez bir yapısı vardır. Bu nedenle eğitim modelleri de değişmez. Okulun bir görevi de geçmişte elde edilen kesin doğruları yen kuşaklara aktararak değişmenin ve kuşaklar arası çatışmanın önlenmesini sağlamaktır. Eğitimin amacı sağlam ve doğru kişilikli insan yetiştirmektir (Çelikkaya, 1999: 45).

Daimicilik, en eski ve en tutucu eğitim felsefesidir. Bugünün daimicileri eğitim hedeflerini, aklı disipline etmek ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek olarak görürler. Onlara göre, bütün zamanlar ve bütün toplumlarda gerçeğin yapısı değişmemektedir. Bu nedenle daimiciler yüzlerini geçmişe dönerek insan doğası, gerçek, bilgi, erdem ve güzellik gibi evrenin değişmeyen görünümlerini öne çıkarırlar (Senemoğlu, 1997: 36).

Daimicilere göre eğitim hedefleri, insan aklını ve düşünme gücünü geliştirme, onun evrensel ve değişmez gerçeklere uyumunu sağlama, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma olarak özetlenebilir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için, daimiciler ilkokul programlarında okuma, yazma ve aritmetik gibi temel becerilerin geliştirilmesi yanında ahlak ve din eğitimini de savunurlar. Ortaöğretim düzeyine ait eğitim programlarında ise dilbilgisi, mantık, klasik ve modern diller, matematik ve daimici programların özü sayılan Batı dünyasının klasik eserlerinin okutulduğu, oldukça üst düzey bir program önerirler. Geçmişin klasiklerinde insanlar daimicilerin, bugün geçerli olan ve gelecekte de geçerliliğini sürdürecek olarak gördükleri "gerçeği" bulabilir. Bu anlamda daimicilik, yüksek akademik yeterliğe sahip çok küçük bir yüzde içindeki öğrencilere uygundur (Erden, 2005: 40).

Daimici programlarda, sınıf ortamının tek otoritesi öğretmendir. Zaten alanlarında her biri uzman olan öğretmenler, tüm öğretim etkinliklerinin de merkezindedir. Daimiciler eğitimde esas olarak, aklı geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bunun dışında bireylerin, günlük hayatlarında, toplum içerisinde, meslek hayatlarında ya da özel yaşamlarındaki ihtiyaçlarını karşılamaya dönük bir çaba yoktur. Ayrıca öğrencilerin ilgileri de eğitimciler için önemli değildir. Çünkü öğrenciler, neyin öğrenilmesi gerektiğine veya hangi bilginin doğru olduğuna karar verecek düzeyde

değildirler. Aynı nedenle daimiciler, bireysel farklılıkları da kabul etmezler: Herkes için tek bir program yeterlidir. Bugünün daimicileri de, seçmeli dersler ile mesleki ve teknik eğitimle ilgilenmezler (Koç ve Yavuzer, 2001: 41).

Daimiciliğin temel ilkeleri şunlardır:

- İnsana hem akıllıca bir yaşam sağlayacak, hem de özgürlüğünün sorumluluğunu taşıyabilme bilincini veren entelektüel bir eğitim.
- Klasik eserlerin öğrenilmesine ağırlık veren bir eğitim.
- Dünyanın maddi ve manevi gerçeklerini tanıtacak bir eğitim.
- Hayatın kopyası değil, hayata hazırlayan bir eğitim.
- Değişmeyen evrensel bir eğitim.

İnsanın aklını ve iradesini geliştirme, içinde yaşadığı dünyaya değil, evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma, özgür ve sorumlu olma, disiplinli çalışma, bireyi hayata hazırlama eğitimin amaçları arasındadır. Bu amaçların yerine getirilebilmesi için öğretmen işinin uzmanı olmalı, öğrenciye arkadaş gibi davranmalı, davranışlarıyla öğrencide öğrenme isteği uyandırmalı, öğrenciye örnek olmalı, her zaman ve her yerde evrensel değerlere göre davranmalıdır (Yeşilyaprak, 2003: 43).

3.1.2.2. İlerlemecilik

Bir felsefi akım olan pragmatizme dayanır ve pragmatik görüşün eğitime uygulanmasıdır.19. yüzyıl başlarında Amerika'da ortaya çıkan ilerlemecilik eğitim felsefesi daimiciliğin savunduğu düşüncelerin tersini savunmaktadır. Bu felsefeye göre eğitimin özünü, deneyimlerin sürekli olarak yeniden yapılandırılması oluşturmaktadır. Çünkü geçmişteki yaşantılar gelecekteki davranışları yönlendirmeye yardım eder (Kazu, 2004: 76).

Pragmatizmde olduğu gibi bu felsefi akımdan etkilenen ilerlemecilikte de eğitim sürekli değişen bir olgu olarak görülmektedir. Eğitim, bireyi yaşama hazırlama değil, yaşamın kendisidir. Bu açıdan okulda öğretilecek olan bilgiler, bireylerin kullanabileceği türden olmalıdır. Eğitim ortamı bireyin ilgi ve etkin gereksinimlerine göre düzenlenmelidir Bu ortamda öğrenciler öğrenmeye etkin olarak katılabilmeli, öğretmen öğrenciyi yönlendirmek yerine, rehberlik görevini üstlenmelidir. Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir. İlerlemecilik akımında

bireysel öğretim teknikleri yerine grup çalışması ön plana çıkmaktadır (Erden, 2005: 43).

Öğrencilere gereksinimlerini karşılayacak, sorunlarını çözecek, araştırma ve öğrenme yöntemleri öğretilmelidir. Bilgi eylem için yararlı olduğu sürece doğrudur. Bilgiye ulaşabilmek için de bilimsel yöntemi kullanmamız gereklidir(Çelikkaya, 1999: 43-44).

Buraya kadar verilen bilgiler çerçevesinde ilerlemecilik akımının ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenci merkezli ve çocuğun ilgilerine göre bir eğitim.
- Demokratik bir ortamda eğitim.
- Yaşantı yoluyla öğrenmeyi sağlayacak bir eğitim.
- Grup çalışmasına özendiren bir eğitim.
- Cezanın uygulanmadığı bir eğitim.
- Sorun çözme yöntemini kullanan bir eğitim.
- Neyi öğreneceğini değil, nasıl öğreneceğini gösteren bir eğitim.
- Sürekli değişen ve gelişen bir eğitim.

İlerlemecilik eğitim felsefesinde sürekli aynı kalan bir eğitim amacından söz etmek olanaklı değildir. Toplumsal, kültürel ve ekonomik, teknolojik değişmelere göre eğitimin amaçlarında da sürekli değişme olmalıdır. İlerlemeciliğe göre eğitimin amacı, bir dizi kapalı ve mutlak doğruyu yeni kuşaklara aktarmak değil, bugün için sahip olunan kavramların değişken doğasını anlatarak, bilgiye ilişkin açık ve spekülatif bir bakış açısını geliştirmektir. Bu tür bir eğitim sisteminin merkezinde, kendi çabalarıyla geçirdiği yaşantılar ve uygun çevre koşullarıyla etkileşim sonucu gelişen ve öğrenmeyi öğrenen öğrenciler bulunmaktadır (Duman, 2004: 45).

İlerlemeci felsefenin temelinde, güçlü bir demokrasi inancı da bulunmaktadır. Dewey'e göre demokrasi ve eğitim kavramlarını bir arada düşünmek gerekmektedir. Çünkü okullar, demokratik bir toplumda yaşamak için gerekli becerilerin ve araçların öğrenilip uygulandığı minyatür toplumlardır. Bu görüşlerden hareketle ilerlemeciler, sınıf içerisinde otoriter tavırlara itibar etmezler. Öğretmenler konu alanının aktarıcısı

değil, öğrencilere rehberlik eden ve onlar için öğrenmeyi kolaylaştıran kişilerdir. Sınıf içerisinde rekabet değil, işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri kullanmak, çocukların bireysel gelişimine yarışmaktan daha çok yardımcı olduğu için önemsenmektedir (Erden, 2005: 44).

Tüm bu düşünceler ilerlemeciliğin eğitim dünyasına yaşam boyu eğitim, bireysel farklılıklar ışığında eğitim, yaparak - yaşayarak öğrenme, öğrenme etkinlikleri, yaşantılar, problem çözme ve proje - yöntemleri gibi yeni kavramlar kazandırmasına yol açmıştır.

1970'li yıllarda ilerlemeci eğitimcilerden bazıları "hümanist eğitim programı" çalışmalarını başlatmışlardır. Hümanist eğitim programında, insan davranışlarının belirleyicisi olarak "benlik kavramı" görülür. Bilişsel ürünlerden çok, duyuşsal özelliklerin vurgulandığı bu program hareketinde, Maslow ve Rogers'ın bireyin "kendini gerçekleştirmesi" görüşü önem taşımaktadır. Hümanistler okul ve öğretmenlerin, öğrencilerin duyuşsal özelikleriyle ilgilenmediğini ve insan potansiyelini açığa çıkarmayı engelleyen baskıcı bir tutum içinde olduklarını düşünürler. Bu eğitimciler aynı zamanda, öğrenci ve öğretmenler arasında daha anlamlı ve insancıl ilişkiler kurulmasını ve öğretmenlerin öğrencilerinin bağımsız kişilik geliştirmelerine yardımcı olmasını savunurlar. Bu anlamda öğretmenin temel görevi, öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç ve sorunlarıyla baş edebilmelerine, kendilerini anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Ancak bilişsel öğrenmeleri ve zihin gelişimini önemsememeleri, sübjektif değerlendirme tekniklerini kullanmaları ve görüşlerini destekleyen deneysel çalışmaları çok az yapmaları nedeniyle hümanist eğitimciler tepki almışlardır (Senemoğlu, 1997: 38).

Pragmatizm'i esas alan bu görüşte esas olan bireysel doğrular değil toplumsal doğrulardır. Toplum merkezli ve toplumsal sorunların çözümünü eğitim' de arayan bir akımdır.

İlerlemecilik genel olarak evrenin ana gerçeğinin devamlılık ve kalıcılık değil de, değişme olduğu inancıyla, her şeyde bir gelişme ve ilerleme aramak eğilimi. Siyasi ve toplumsal açıdan ilerlemeyi, toplumsal koşullan iyileştirmeyi ve söz konusu iyileştirmenin gerçek bir toplumsal adalete yol açacağını savunan görüştür (Ergün, 2001: 65)

3.1.2.3. Esasicilik

İlerlemecilik akımına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Temeli idealizm ve realizme dayanmaktadır. Eğitimin temel işlevinin; insan kültürünün temel öğelerini, özünü korumak ve bunları gelecek nesillere aktarmak olduğunu savunmaktadırlar. Eğitimin amacı, geçmişte yararlı olan bilimlerin, sanatların ve temel yeteneklerin gelecek kuşaklara aktarılması olarak görülmektedir. Bu felsefeye göre okulun görevi toplumun kültürünü korumak ve onu aktarmaktır. Öğretmenler kültürel mirasın temsilcisi olarak görülmekte ve bu mirasın aktarımı ile görevli olmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da öğretmen bilginin aktarıcısı konumundadır. Başka bir deyişle öğretmen etkin, öğrenci pasif durumdadır. Öğrenci öğretmenin gösterdiklerini ezberlemek ve yapmak zorundadır (Erden, 2005: 45).

Dünyada ve kainatta olup biten tüm olaylar, olgular, değişmeler, gelecekle ilgili sorunlar okulu ilgilendirmez. Bunun için bütün bunlar eğitim ortamında ele alınmamalıdır. Eğitim ortamında konular ve dersler önemlidir. Önemli olan konuların belirli bir süre içerisinde işlenmesidir. Konuları ise kültür ve geçmişte edinilen deneyimler oluşturmaktadır. İstendik davranışların öğretilmesi söz konusu değildir, içerik ağırlıklı ve konu merkezli bir eğitim programı söz konusudur. Birey ve toplum ilişkileri içinde kültürlenme, çatışmayı önleme amaçlanır. Esasicilik, dünyada en yaygın kabul gören ve en uzun süre uygulanan eğitim felsefesidir. Esasicilerin hedefleri, öncelikle bilişsel ve entelektüel hedeflerdir (Erden, 2005: 44).

Bireyin toplumsallaşmasını sağlama, başat kültürel değerleri kazandırma, değişine ve çatışmayı önleme, kültürel mirası koruma bu tür hedeflere örnek olarak verilebilir. Dersler, kültürel mirasın aktarılma aracıdır ve ana vurgu, aklı disipline etme üzerindedir. Esasici programların özünde oldukça zor akademik konular vardır (Sönmez, 2000: 30).

Daimicilik gibi konu alanlarını merkeze almakla beraber esasiciler, çağdaş konu alanlarını da eğitim programlarına dahil ederler. Bu arada, her iki felsefi akımda da sanat, müzik, beden eğitimi, el işleri ve mesleki eğitim gibi konular programlarda yer almaz. Ancak esasiciler, bu konuda daimicilerden daha esnek davranarak, ders saatlerinin fazla olmaması koşulu ile zaman zaman bu konuları kabul edebilmektedir. Bunlardan da anlaşılacağı gibi esasiciler, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları çok fazla önemsemeyerek, herkese tek tip bir eğitim verilebileceğini düşünürler. Sunuş yolu

ile öğretim, tekrar, mekanik alıştırmalar, ezberleme gibi yöntem ve teknikler, esasici programlarda sıklıkla yer alır. Esasici eğitimciler, sınıf içerisinde gerektiğinde cezaya başvurulabileceğini de savunurlar. Değerlendirmede ise derslerde işlenen konuların, işlendiği şekli ile sunulması esastır (Özyurt, 1999: 180).

Öğretmenlerin sınıf içindeki rolü konusunda da esasiciler, daimiciler gibi düşünürler: Öğretmen, belli bir konu alanının uzmanıdır ve sınıf içerisinde karar vermeye yetkili tek kişidir, çünkü öğrenciler neyi istediklerini, neyin daha önemli olduğunu bilebilecek olgunlukta değillerdir (Sönmez, 2000: 30).

Konu alanı programları, program geliştirmede esasici planlardır; ödev, çalışma, ezberleme, sınav teknikleri ise esasicilerin en çok kullandıkları yöntemlerdir. Ayrıca ilköğretimdeki "temel becerilere dönüş" hareketi, yani aritmetik ve okuma, yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği fikri de, esasici görüşlere dayanmaktadır. Bilgili olma, öğrendiğini kullanma becerisi, bu felsefe için çok değerlidir ve eğitimde gelecekteki bazı hedefler için; üniversite, meslek, hayat, vb. hazırlık dönemi olarak görülür. Ayrıca olgunlaşmamış öğrenciyi güçlendirmek için yetişkinler tarafından kapsam belirlemeye dayanan davranışçı psikolojinin bulguları, günümüz esasicilerine oldukça uygun gözükmektedir. Davranışçılığın ilkelerine göre esasiciler, öğrencilere tepki vermek zorunda kalacakları uyarıcılar sunarak, öğrenmeyi sağlayabileceklerini düşünmektedirler (Sözer, 2000: 82).

Günümüzde esasicilik, ilerlemeci felsefenin etkisi ile giderek daha ılımlı bir noktaya gelmiştir. Esasiciliğe göre öğretmen hem konusunda hem de öğretim yöntem ve tekniklerinde uzman olmalıdır. Ancak bu şekilde öğrencilere temel yetenekleri ve konuları en iyi bir şekilde öğretebilir. Bunlardan esasicilik ve ilerlemecilik, diğer iki felsefeye göre daha geniş ölçüde kabul görmüştür (Duman, 2004: 45-46).

3.1.2.4. Yeniden Kurmacılık

Temeli pragmatizme dayanan bir felsefedir. İlerlemecilik eğitim felsefesinin devamı olarak da görülmektedir. Bu felsefeye göre eğitimin görevi toplumu sürekli olarak yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir. Ancak bu yolla toplumda gerçek demokrasi yerleşebilir. Eğitim sosyal reform hareketlerini geliştirmede en önemli araç olarak görülmektedir.

Yeniden kurmacılığa göre eğitim bir değişim aracı olduğu kadar bir denge aracıdır. Yaşam yalnızca yaşanan an değil aynı zamanda gelecektir. Yaşam sürekli

değiştiğinden insan her an onu yeniden kurmak zorundadır. Eğitimin hedefi, insanlığın barış ve mutluluğunu sağlama, güçlü ve tutarlı değerlere dayalı bir dünya uygarlığı kurma olmalıdır. Günümüzde küreselleşme kavramının temelinde yeniden kurmacılık felsefesi yatmaktadır. Kişinin gizil yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirme, sevgi ve işbirliği gibi değerleri bireylere kazandırma, kültürel değerlerin sürekliliğini sağlama, demokratik yaşam biçimi oluşturma, yaşamı sürekli yeniden kurma, bilimsel yöntemi kullanma ve eleştirel düşünceyi geliştirme eğitimin hedefleri arasındadır (Sözer, 2000: 84).

Yeniden kurmacılığın ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Toplumun ve dünyanın gelecekte karşılaşacağı sorunlara yönelik bir eğitim.
- Demokrasiyi gerçekleştirecek bir eğitim.
- Sürekli değişmede lokomotif rolü oynayan bir eğitim.
- Sosyal reformlara öncülük edecek bir eğitim.
- Hoşgörü, barış, sevgi gibi ortak değerleri oluşturup geliştirecek bir eğitim.
- Ortak değerlere dayalı bir dünya toplumu oluşturma amacı olan bir eğitim.

Bu eğitim felsefesine göre toplumu ve doğayı değiştirmede temel sorumluluk okula verilmiştir. Öğretmenler eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmek için her türlü öğretim materyali, yöntem ve teknikleri kullanmalıdırlar. Öğretimin gerçekleştirilebilmesi için demokratik bir ortam oluşturmaya özen gösterilmelidir. Ceza yöntemi kesinlikle kullanılmamalıdır (Özyurt, 1999: 182).

İlerlemeci felsefenin kurucusu olan John Dewey, eğitimin bireyleri, bireylerin de toplumun kültürünü biçimlendirdiğini düşünür. Ona göre okullar her şeyi olduğu gibi muhafaza eden kurumlar değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümleri gerçekleştiren kurumlardır. Dewey'in eğitim ve okulların işlevi ile ilgili bu görüşlerinden hareket eden yeniden kurmacılar, toplumun gelişimini sağlamak için okulların kullanılabileceğini öne sürerler. Yeniden kurmacılıkta okul, kültürel mirası aktaran ya da toplumsal sorunlarla ilgilenen bir kurum değil, bu sorunları çözmeye talip bir kurum olarak görülür (Kazu, 2004. 80).

Bu bağlamda, yeniden kurmacılar ilerlemecilerin öğrenen-merkezli eğitim anlayışını ve orta sınıfın ihtiyaçlarını vurgulamalarını yanlış bularak, önemli olanın toplum-merkezli ve tüm sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim programı

olduğunu savunurlar. Ayrıca ilerlemecilerin etnik ve sınıfsal ayrımcılık, işsizlik, yoksulluk gibi sorunları göz ardı ettiğini düşünürler. Okullar yeniden kurmacılara göre, sorunların analız edildiği, yorumlandığı ve değerlendirildiği yerler değildir, bu sorunlara çözüm önerilerinin üretildiği ve gerektiğinde öğretmen ve öğrencilerin de eyleme geçtiği yerlerdir. Yeniden kurmacıların tartışmalı konularda öğrenci ve öğretmenlerin çözüm sürecine katılabileceği ile ilgili bu görüşleri, özellikle tutucu kesimlerden yoğun tepki alınıştır (Koç ve Yavuzer, 2001: 39-40).

Yeniden kurmacılara göre toplum sürekli değiştiği için eğitim programları da değişmelidir. Bir eğitim programında kültürel mirasın aktarılmasına doğrudan karşı çıkılmamakla beraber, kültür ve uygarlıkların eleştirel olarak incelenmesi gerektiği vurgulanır. Ayrıca dünyanın ve toplumların geleceğini planlamaya dönük çabaların yoğunluğu da, yeniden kurmacı programların önemli bir farklılığıdır. Bu bağlamda yeniden kurmacı eğitim programlarında tam demokrasiyi gerçekleştirme ve insanların demokratik yaşam biçimini benimsemesini sağlama, demokrasinin aksayan yanlarına göre gerekli çözüm önerilerini üretme ve uygulama, yaşamı sürekli yeniden kurma, bilginin değişken doğasını anlama gibi eğitim hedefleri öne çıkmaktadır. Eğitim programlarında özellikle sosyal bilimler öne çıkartılarak, sosyal, ekonomik ve politik sorunlar üzerinde durulur; hem güncel ve geleceğe ilişkin eğilimlere hem de ulusal ve uluslararası sorunlara yer verilir. Eğitim durumlarında demokratik bir sınıf ortamında, tartışma, eleştirel düşünme, problem çözme yöntemleri ağırlıklı olarak kullanılırken, cezaya asla başvurulmaz. Programın değerlendirme öğesinde ise, öğrencilerin gizil yeteneklerini açığa çıkaran, bilimsel yöntemi kullanmayı gerektiren ve toplumsal olgularla ilgili olan sorulara yer verilir. Yeniden kurmacı felsefede öğretmenler, değişim ve reformlardan sorumludurlar; sınıf içinde bir proje yöneticisi ve araştırma lideri gibi hareket ederler; temel görevleri, öğrencilerin insanlığın karşı karşıya olduğu problemlerin farkında olmalarına yardımcı olmaktır (Yeşilyaprak, 2003: 28).

Yeniden kurmacılara göre, bir eğitim programı, bugünün modern toplumlarının temel sorunları olan işsizlik, çevre kirliliği, etnik ve dini sorunlar, sağlık gibi konularda henüz çözümlenmeyen veya tartışılmakta olan sorunlara eğilmek ve bu tür konuları içermek durumundadır. Çağdaş yeniden kurmacılar ise bunların yanına kültürel çoğulculuk, küresellik/evrensellik ve gelecek bilimi gibi kavramları da eklerler. Ayrıca eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kavramının gelişmesi ve önemsenmesinde yeniden kurmacı eğitimcilerin büyük payı bulunmaktadır (Senemoğlu, 1997: 38-39).

3.2. Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri

Program geliştirme çalışmalarında psikolojiden her aşamada yararlanılmaktadır. Denilebilir ki eğitim psikolojisi programın bilimsel temelidir. Yalnız temel olmakla da kalmaz, programı çepeçevre sarar. Eğitim psikolojisinin bulguları programları doğrudan doğruya etkiler. Psikoloji, bilimsel araştırmalarla bireyin daha iyi tanınmasını ve dolayısıyla eğitim etkinliklerine yön verilmesini sağlar (Büyükkaragöz, 1997: 9).

Öğrenme öğretme sürecinde çok büyük oranda öğrenme modelleri, öğrenme kuramları, öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerinde öğrenme psikolojisi büyük oranda katkı getirmektedir. Aynı şekilde öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri de psikolojinin bulgularından yararlanmak durumundadır. Her öğretme yönteminin dayandığı belli bir öğrenme kuramı olmalı gerçeği bu süreçte öğrenme yaşantılarının ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde yardımcı olmaktadır (Demirel, 2004: 29).

Bir programın düzenlenmesinde eğitim psikolojisi "nasıl" ve "ne zaman" sorularına cevap verir. Öğrenme ve öğretme birbirleriyle ilişkilidir ve psikoloji bunlar arasındaki ilişkiyi daha da pekiştirmektedir. Psikoloji biliminden elde edilen bulgular, öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkileyici kuram ve ilkelerin de temelini oluşturur.

Bireyin nasıl öğrendiği sorusunun cevaplanması eğitimin kalitesini arttırmakla beraber bizleri yanlış ve verimsiz öğretim metotlarından da uzaklaştırır. Bu anlamda eğitim psikolojisi program geliştirme uzmanlarına kaynaklık etmektedir.

Psikoloji bilimindeki tarihsel gelişmeler dikkate alındığında öğrenme ile ilgili temel kuramlar üç ana gruba ayrılırlar. Bunlar;

1. Davranışçı Kuramlar.
2. Bilişsel Alan Kuramlar.
3. Yapılandırmacılık Kuramıdır.

3.2.1. Davranışçı Kuramlar

Öğrenme ile ilgili ilk deneysel çalışmalar, 20. yüzyıl başlarında Pavlov'un Rusya, Watson'un ve Thorndike'in Amerika'da yaptıkları insan ve hayvanların laboratuarda belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insan davranışları olduğu için bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara ise davranışçı kuramlar denmiştir (Erden ve Akman, 1995: 123).

Davranışçılar, öğrenmenin, uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul ederler. Davranışçılar, insanların karşılaştıkları problemin çözümünde genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri sürerler. Yeni bir problemle karşılaşıldığında ise bireyin deneme yanılma yoluyla yeni çözümler üreteceği kabul edilir. Davranışçı yaklaşımlarda önemli olan, gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan, dolayısıyla ölçülebilen davranışlardır. Davranışçı yaklaşımların; daha çok psikomotor davranışların öğrenilmesini açıkladığı kabul edilir (Özden, 2003: 21–23).

Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken, öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışardan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Öğrenme sürecinde öğrencinin zihinsel etkinliklerini dışlayan bu kuram, temel ilgisini istenilen davranışların öğrencide oluşmasını sağlayacak dış çevrenin (öğretim ortamları, materyalleri ve stratejileri) düzenlenmesi üzerinde yoğunlaştırmıştır (Deryakulu, 2000: 24).

Davranışçılara göre davranış değişmesine neden olan üç temel öğrenme süreci vardır. Bunlar, klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla öğrenmedir. Bu üç davranışçı öğrenme kuramı davranış değişmesini farklı yorumlarla açıklamaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2006: 29). Bu kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Yaparak öğrenme esastır.
- Öğrenmede pekiştirme önemli yer tutar.
- Becerilerin kazanılması ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir.
- Öğrenmede güdülemenin önemli bir yeri vardır (Aydın, 2002: 21).

3.2.2. Bilişsel Kuramlar

Davranışçı yaklaşımın tersine bilişsel kuramlar, bilginin edinilme biçimi ile ilgili olarak daha çok bilginin birey tarafından algılanma biçimine ve bellekteki hangi zihinsel süreçlerden geçtiği ve bilginin nasıl oluşturulduğu üzerinde durmaktadır. Bilişsel kurama göre öğrenme, bilginin öğrenen kişi tarafından bireysel biçimde işlenmesi, önceki yaşantılarla ilginin kurulması ve öğrenilenlerin uzun süreli belleğe

kaydedilmesi esas alınmaktadır. Buna göre bireyin sunulan bilgiyi pasif olarak aldığını savunan davranışçı yaklaşımın tersine bilişsel kuram bireyin öğrenmede aktif olduğunu savunmaktadır.

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bilişsel kuramlara göre, davranışçıların, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımasıdır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar (Aydın ve diğerleri, 2005: 40).

Piaget'e göre bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelmesi sürecidir. Piaget, bilişsel gelişimi, biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Piaget'e göre gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Bilişsel gelişimi etkileyen ilkeler, olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütleme, dengelemedir. İnsan yavrusu çok sayıda reflekslerle doğar. Çevresindeki dünya ile hiçbir yaşantıya sahip olmayan bebeğin davranışlarını refleksler yönlendirir. Bebek biyolojik olarak olgunlaştıkça ve çevresi ile etkileşimleri sonucu yaşantı kazandıkça refleksler değişikliğe uğrar. Bilişsel gelişimde ilerlemenin olabilmesi için organizmanın büyük olgunluğa erişmesi ve çevresi ile etkileşimleri sonucu yaşantı kazanması gerekir (Bacanlı, 2002: 24).

Piaget, bilişsel gelişimi, dünyayı öğrenme yolunda bir dengeleme süreci olarak görür. Yani alt düzeydeki bir dengeden üst düzeydeki bir dengeye ilerleme olarak tanımlar. Bu dengeleme sürecinin kesintisiz işleyebilmesi ise karşılaşılan yeni obje, durum ve varlıklara uyum sağlamayı gerekir. Her bir uyum hareketi organize edilmiş (örgütlenmiş) bir davranışın parçasıdır. Örgütleme, sistemin düzenini koruyucu ve geliştiricisidir. Piaget'in diğer bir ilkesi dengelemedir. Çocuğun bilişsel dengesi yeni karşılaştığı olay, obje, durum ve varlıkla bozulur. Onlarla etkileşimde bulunarak yeni yaşantılar kazanır ve yeni duruma uyum sağlar. Böylece yeni ve üst düzey bir dengeye ulaşır. Bu dinamik bir süreçtir. Çevre sürekli değiştiğinden ve öğrenilmesi gereken şeyler bulunduğundan denge sürekli olarak bozulacak ve yeni denge kurulacaktır. Aksi takdirde öğrenme ve sonucunda da gelişme oluşamaz (Senemoğlu, 2004: 32-34).

Piaget' in kuramıyla ilgili açıklanması gereken önemli bir kavram şemadır. Şema saf bilginin fikrini veya amacını açıklamaya çalışan, evrensele benzer fakat olgusal bilgi ile sınırlandırılmış bir kavramdır. Anderson, şemaları, objelerin genel kategorileri,

olayların sınıfları ve insanların tipleri hakkında bildiğimiz şeylerin çoğunu organize eden bilginin büyük, karmaşık birimleri olarak tanımlar. En basit seviyede şema, karmaşık bir objenin, durumun, yöntemin ve yapının bir tarifidir, o kavramla ilgili bilginin toplamıdır (Bülbül, 2001: 7). Şema bireyin çevresindeki dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibidir. Yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir. Bilişsel şemalar yoluyla birey çevresine uyum sağlar ve çevreyi organize eder (Yapıcı ve Yapıcı, 20007: 31).

Piaget'e göre uyumun iki yönü vardır. Bunlardan biri özümleme diğeri uyumsamadır (düzenlemedir). Özümleme, bireyin yeni karşılaştığı durum, nesne ve olayları kendisinde önceden var olan zihinsel yapının içine yerleştirilmesi işlemidir. Uyumsama (düzenleme) ise yeni şemalar yaratarak ya da önceden var olan şemaların kapsam ve niteliklerini değiştirerek, yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranmak olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, yapılan özümleme ile o zamana kadar davranış örneğine uymayan yeni ve farklı bir davranış ortaya koymaktır (Erden ve Akman, 1995: 53).

Piaget'e göre birey ne kendisinde var olan şemalarla hiç cevaplayamayacağı, ne de çok kolay cevaplayacağı durumlara ilgi duyar. Bu nedenle bireyi öğrenmeye güdüleyebilmek için orta düzeyde bir belirsizlik, dengesizlik yaratmak gerekir. Piaget' e göre eğitimin amacı, bireyin sosyal çevresine uyumunu sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmesi için eğitim, çocuğun kalıtımla getirdiklerini, bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemelidir. Okul, çocuğa dışarıdan baskı yapmak yerine çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermelidir (Aydın ve diğerleri, 2005: 42).

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, bireyin sahip olduğu bazı yapılar ve bu yapılarla ilintili süreçler sonucunda gerçekleşir. Öğrenmenin oluşabilmesi için bilgi, öğrenmenin temel yapıları olan duyusal, kısa ve uzun süreli bellekte işlenir. Duyusal bellek, duyu organlarına çevreden gelen uyarıcılarla ilgili bilgilerin çok kısa bir an tutulduğu bölümdür. Uyarıcılardan gelen ve dikkati çekenler, kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli bellekte ise gelen uyarıcılar değerlendirilerek ve anlamlandırılarak önceki bilgilerle bağlantısı kurulur ya davranışa dönüşür ya da uzun süreli belleğe kaydı yapılır. Uzun süreli bellek, yeni bilgilerin uzun süreli kaydedildiği ve önceden kayıtlı bilgilerin tekrar işlenmesinden sonra uzun süreli depolandığı bellektir (Bacanlı, 2002: 27) .

Bilişsel yaklaşımı benimseyen psikologlar öğrenmeyi açıklamada aşağıdaki temel ilkeleri esas alırlar:

- Öğrenen dış uyarıcıların pasif alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
- Öğrenen kendi öğrenmesinde sorumluluk taşıyan, verileni olduğu gibi alan değil, verilenlerin anlamını keşfedendir.
- Öğrenen, verilen bilgiler arasından uygun olanı seçen ve işleyendir.
- Öğrenen kendisine kazandırılmak istenen bir ilke de olsa, onun anlamını bularak diğer ilkelerle ilişkisini kurarak ve daha önceden öğrendikleri ile bağdaştırarak ona anlam vermek zorundadır (Aydın, 2002: 25).

Çağdaş biliş kuramcıları öğrenenin kendi girişimine ve kendi kontrolüne önem verir. Genel olarak öğrenmenin odak noktası uyarıcıları nasıl algıladığı, onları nasıl işlediği, organize ettiği ve bilginin nasıl sağlandığı üzerinedir. Öğrenme ve öğretme üzerinde yoğunlaşan yapılandırmacı öğrenme ve öğretme (Constructivist Learning Model) olarak bilinen öğrenme yaklaşımı, bilişsel kuramlarla bu noktada birleşerek öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri başlıca dört süzgeçten geçirdiğini kabul eder (Aydın ve diğerleri, 2005: 49).

- Bireyin o konudaki ön bilgileri
- Öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa bilinen ödül, ceza ve karşılıklı beklentiler
- Öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı
- Kültürel yargı ve değerleri ile beraber öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre.

Öğrenmenin hangi koşullar altında ve durumlarda oluştuğunu açıklamaya çalışan öğrenme psikologları, araştırmaları sonucunda öğrenme kuramlarını geliştirirken, bu kuramlara bağlı olarak ortaya koydukları öğrenme-öğretme modelleri ile de eğitime (özellikle öğrenme-öğretme ortamında) büyük katkı sağlamışlardır (Bacanlı, 2002: 29).

3.2.3. Yapılandırmacılık Kuramı

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

öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal boyutları olan zihinsel bir süreç olduğu düşüncesini vurgulayan yeni kuramlar ön plana çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede yapılandırıcı öğrenme teorisinin faydalı ve fonksiyonel bir çerçeve sağladığı ve yeni açılımlar getirdiği savunulmaktadır.

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanmaktadır. Giambatista Vico 1710'da "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesini kullanmıştır. İmmanual Kant daha sonraları bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisi yapar (Özden, 2003: 56).

Yapılandırmacı kurama göre bilgi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine; bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür.

Yapılandırmacı kuramın eğitim ortamına yansımalarına bakıldığında yapılandırmacılıkta, bilginin öğrenen tarafından oluşturulan yapı olduğuna ve bu süreçte önbilgilerin önemli bir yeri olduğuna inanıldığı için bu yapılar bireye özgüdür. Öğretmen kendi zihnindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencilerin zihnine aktaramaz.. Anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür. Öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmeleri önleyerek kolaylaştırmaktır (Açıkgöz, 2004: 64).

Yapılandırmacı öğretimde öğrenci kendi kavramlarını oluşturur. Problemlere ilişkin kendi çözüm yollarını geliştirir. Konular üzerinde kendi kontrolünü sağlar. Öğrencilere problemleri belirleme, etkili problem çözücüler olma, değerlendirme ve öğrendiklerini hayata uyarlama konularında daha fazla esneklik sağlanır (Özden, 2003: 68). Bu kuram ileriki bölümlerde ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

3.3. Program Geliştirmenin Ekonomik Temelleri

Bir programın başarısı, onun öngördüğü etkinliklerin yapılabilmesi için gerekli olan maddi imkanların var olmasıyla orantılıdır. Bir programda öğretimin çeşitli kaynaklardan, araç ve gereçlerden yararlanılarak yapılması isteniyorsa ve o okulda öğrencilerin ders kitabından başka kaynakları yoksa o programın başarı ümidi çok

zayıftır. En önemlisi o program ekonomik gerçeklere aykırı olarak düzenlenmiştir (Büyükkaragöz, 1997: 205).

Bir programda amaçlar, yaşantılar, kaynaklar, araç ve gereçler ön görülmüş olabilir. Bunlara bakılarak programın iyiliği hakkında bir yargıya varamayız. Bütün bu çalışmalar eğer uygulama gücüne sahipse değerli olabilir. Bir amacın gerçekleşmesi için gereken yaşantıyı oluşturacak imkanlardan yoksun bir okul için, o güzel amaç geçersizdir. O halde, en güzel biçimde düzenlenmiş olan bir program okulun ekonomik şartlarına uymuyorsa, o okul için en kötü program demektir. Diğer taraftan eğitim toplumun ekonomik kalkınmasına da yardımcı olmalıdır. Yetiştireceğimiz insanlar, ekonomik kalkınmaya katkıda bulunabilecek nitelikte olmalıdırlar. Bunu yapabilmek için de bu fikrin programlara aksetmesi gerekir (Varış, 1996: 155-156).

Ayrıca yeni gelişen eğitim ekonomisi alanı da programlarımızda dikkate alınmalıdır. Toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücü ile bu gücü geliştirecek gerekli yatırımlar arasında bir ilişki kurulmalıdır. Eğitim kendi imkanlarıyla istenen gücü yaratmıyorsa bir yerde kısır ve verimsiz bir çaba içine girmiş demektir. O halde eğitim hizmetlerini istediğimiz insanı yetiştirecek imkanlara kavuşturmak zorundayız. Bunun için, bazı eğitim yatırımlarına ihtiyaç olacaktır. Ancak, bunu yaparken, eğitim yatırımları ile elde edeceğimiz ürün arasında olumlu bir ilişkinin olmasına dikkat edilmelidir. Bütün bunlar programlarımızda ekonominin de önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Hatta bu yerin büyüklüğü ekonominin programın temellerinden biri olması sonucunu doğurmaktadır (Büyükkaragöz, 1997: 205).

3.4. Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri

Bir program toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalamaz çünkü yetiştireceği kişiler toplumun birer üyesi olacaklar ve o toplumda yaşayacaklardır. Bu kişiler toplumun ihtiyaçlarına cevap vereceklerdir. Bu nedenle toplumun ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmeye gerek vardır. Bu ihtiyaçlar bilindikten sonra, amaçlar ona göre düzenlenecek ve bireyler o ihtiyaçları giderecek biçimde yetiştirilecektir. Ayrıca, toplumda önemli problemler var mıdır? Bu problemler nelerdir? Bunlarda program için önemli bir yer tutar. Programlar hazırlanırken bu problemlerin bilinmesi ve bunların dikkate alınması gerekir. Toplumda büyük çatışmalar varsa bunlarda programı etkiler. Bu çatışmalar bazı sosyal değerlerde de olabilir, ideolojik akımlarda da. Eğer bu çatışmalar toplumu tehlikeye sokacak bir duruma gidiyorsa, amaçlar bu tehlikeyi

önleyecek biçimde düzenlenerek, bireylere istenilen davranışlar verilmeye çalışılır (Güven, 2004: 17).

Toplumdaki değişme yönelimleri de programları etkiler. Toplum hızla köylerden şehirlere kayıyorsa, tarımsal yapıdan endüstriyel yapıya geçiyorsa insan ve hayvan gücü yerine makine gücüne bırakıyorsa bunlar programlarımızı etkileyecektir. Etkilemezse toplumdan kopuk bir eğitim yapıyoruz demektir. Birey, bir toplum içinde doğup yaşayacağı, insanlarla ilişkiler kuracağı, bir meslek sahibi olup bir grubun içinde çalışacağı, iş başarma zorunda olacağı ve benzeri sosyal zorunluluklarla karşı karşıya kalacağı için, okulda bireyin bunları yapabilecek temelleri alması gerekir. Bu da programların buna göre düzenlenmesiyle mümkündür (Demirel, 2004: 20).

Yukarıda sıralanan ve onlara benzer nedenlerle toplumdaki problemler programlara akseder. Bu problemler, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak sınıflara bölünür. Bunun için, okullarda aile, okul, yakın çevre, yurt, dünya biçiminde büyümek üzere konular ve bunlarla ilgili sosyal problemler üzerinde durulduğu görülür. Öyleyse programlar bireyin sosyal gelişimini ve topluma uyumunu sağlayacak biçimde hazırlanmalıdır. Bu yapıldığı taktirde, program toplumsal temel üzerinde oturmuş olacaktır.

BÖLÜM 4

4. PROGRAM DESENLERİ

Eğitim programlarının düzenlenmesinde izlenecek yaklaşımlar üç ana grupta incelenir.

4.1. Derslere Göre Düzenlenen Program

Günümüzde pek çok ülkede olduğu gibi kendi ülkemizde de en yaygın olan yaklaşım, programların çeşitli derslerden ve bu derslerle ilgili konulardan meydana gelmesidir. Bu yaklaşım eski Yunan ve Roma'dan başlayarak günümüze kadar gelmiştir. Bu program yaklaşımını iki grup altında inceleyebiliriz (Varış, 1996: 65).

4.1.1. Konu Alanlarını Temel Alan Örgütleme Deseni

En eski ve en yaygın olarak kullanılan bir program örgütleme biçimi olarak karşımıza çıkar. Bu yaklaşımın kullanımının kolay olması ve bilinen bir yol olması dolayısıyla dünyada ve özellikle ülkemizde yaygın olarak kabul görmesini sağlamıştır (Büyükkaragöz, 1997: 185).

Bu tür örgütlemede çeşitli derslere yer verilmekte, ihtisaslaşma sayıca ve kapsamca değiştikçe derslerin sayısı ve kapsamı da o paralelde değişmektedir. Bu yaklaşımda dersler birbirinden tamamen bağımsız olarak düzenlenmekte olup, konu alanı uzmanları bu düzenlemede önemli rol oynamaktadır. Konunun mükemmel olarak öğrenilmesi temel alınan bu desende öğretim metodu sunuş yoluyla planlanmakta temel kaynak ise kitap olmaktadır. Konular hiyerarşik bir sıralama oluşturmakta bazı konular çok önemli, diğerleri önemsiz olarak düşünülmekte, önemsizler daha sonraki tasarımda yer almaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse her konu alanı uzmanı kendi okuttuğu konunun en önemli yere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle uzmanlar arasında anlaşma sağlanmak da güçleşmektedir (Arabacı, 2005: 25).

1985-1988 ilkokul programı incelendiğinde bu desenin etkili olduğu anlaşılmaktadır. 1985-1988 programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda alan uzmanlarından yardım alınmış ve her programda genel, ünite ve konu amaçları belirlenmesi gerektiği ve her ünitenin ayrı ayrı davranışlarının tespit edilmesinin gerekli olduğunun altı çizilmiştir.

4.1.2. Geniş Alanlı Program Yaklaşımı

Konu alanlı yaklaşıma getirilen eleştirilerden sonra kapsamı ve deseni farklı biçimlerde organize edilmiş program yaklaşımı gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımlardan biride "geniş alanlı" program yaklaşımıdır. Konu alanlı yaklaşımda konular birbirinden bağımsız atomize özelliklere sahipti. Bilimdeki gelişmelere paralel ders sayısı da artmaktaydı. Bu olumsuzluklara tepki olarak benzer özellik taşıyan alanların birleştirilip daha büyük alan oluşturarak program yapma desenine "geniş alanlı" program denmektedir (Erişen, 1998: 30).

Bu program biçiminde disiplinler arasındaki duvar ortadan kalkmakta, konu çevreleri geniş olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım hala ilkokul ve ortaokul düzeyinde uygulanmaktadır. En büyük avantayı konuların birbiriyle ya da kardeş alanlar ile ilişkili hale gelmesini sağlamasıdır. Bu da öğrenme olayında kolaylıklar getirmiştir. Böyle bir düzenleme aynı zamanda daha geniş bir kapsam üzerinde çalışmayı gerekli kıldığı için gereksiz bilginin elimine edilmesi ile öğrenme daha kolay hale gelmiştir. Ancak liselerde bu mümkün olmamıştır. Dezavantajı ise bu yaklaşımın disiplinli bilgi üretiminde başarısız olmasıdır. Çünkü belirsiz detaylar yerini genellemelere bırakır. Öğrenciyi pasif kılan, aktif araştırma ve katılmayı sınırlayan bir yaklaşımdır (Gürkan ve Gökçe, 1996: 29).

1926 ilkokul programı incelendiğinde, geniş alanlı program yaklaşımının özelliklerini yansıttığı görülmektedir. Bu program üzerinde yedinci bölümde durulmuştur.

4.2. Faaliyetlere Göre Düzenlenen Program

Çocuğu merkez alan programdır. Eflatundan, J. Dewey'e kadar uzanan aktivite ilkesine dayanan program deseninin üç ayırt edici özelliği vardır.

1- Eğitim Programının içeriğini öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları belirler.

2- Sınıf çoğunluğunun ilgi duyduğu konulardan genel öğrenim içeriği oluşmaktadır.

3- İçerik önceden gösterildiği halde kesin olarak planlanmamıştır.

Bu programda genellikle sorun çözme metodu kullanılır. Öğretmen-öğrenci işbirliği önemlidir. İhtiyaç ön plandadır. Bu program yaklaşımı naturalist ve progresivist

eğitim anlayışlarının etkisi ile gelişmiştir. Bu yaklaşım çoğulcuğu merkez alan program anlayışı ile eş anlamlıdır (Varış, 1997: 75-76).

4.2.1. Öğrenci Merkezli Desenler

Bireysel farklılıkları gözeten bir yaklaşımdır. Kurum-öğretmen sadece destekleyici roldedir. Tüm bileşkeler öğrencinin belli öğrenme hedeflerine erişmesi için düzenlenmiştir (Arabacı, 2005: 28).

Keller planında olduğu gibi bu nitelikler şöyle sıralanabilir.

1-Ders malzemesi ünitelere bölünmüştür.

2- Her bir ünite için hedefler belirlenmiştir.

3- Her öğrenciye bir rehber verilmiştir.

4- Öğrenci kendi öğrenmesini kendi yönetir.

5- Büyük ölçüde kendi kendine çalışır

6- Yaparak-yaşayarak öğrenme imkanı vardır.

7- Tüm hedeflere ulaştıktan sonra bir sonraki üniteye geçilir.

8- Bir ünite ile ilgili tam erişi sağlandıktan sonra sınav verilir. Başarırsa diğer üniteye geçebilir. Sınavdan sonra geri bildirime düzeltme verilir.

9-Tahrir gerekirse kullanılır.

Bu yaklaşımla ilgili örgütlenme ve stratejiler eğitim ortamını bireyselleştirmeden, tüm geleneksel engelleri ortadan kaldırmaya kadar değişiklik gösterirler (Demirel, 2004: 52).

4.2.2. Çocuk Merkezli Desenler

Çocuğun hayata uygun olarak gelişimine katkıda bulunmak üzere yönlendirilmesini tercih ederler. Bu deseni destekleyenler çocuğun minyatür bir yetişkin olduğunu savunan geleneksel görüşü reddederler. Öğretmenler öğrencilere doğayı gözleyip kendi yaşantıları ile öğrenme fırsatı vermelidir. Problemi çocuğun önüne ser ve bırak çözsün, fen öğretme keşfetmesini sağla gibi görüşler öne sürülmüştür. Pestalozzi ve Frobel çocuklar sosyal yolla öğrenme esprisini savunmuştur (Gürkan ve Gökçe, 1996: 29).

Parker'e göre öğrenme ve öğretim metotları çocuğun doğasında bulunan yaklaşıma uygun olarak düzenlenmelidir. Parker gibi Dewey'de eğitimi sosyal bir süreç olarak görmüştür. Eğitim yoluyla bireyin kapasitesi serbest bırakılır, sosyal hedeflere gerçekleştirme sağlanır. Birçok konu alanında birçok materyal ve metot işe koşulur. Yaşantılar, ihtiyaçlar, hayata uyum sağlayan eğitim programları, ortak öğrenmeler v.b. Core gibi metotları bu akım beraberinde getirmiştir. 1920–1930 yıllarında ilerlemeciler tarafından benimsenmiştir ancak temeli daha önceye dayanmaktadır. Oyun projeleri, hikaye projeleri, öğretme, etkinlikleri işe koşulmuştur. İlkokul düzeyinde başarılı olmuş ancak kabul görmemiştir. Okul öncesinde uygulanabilir (Büyükkaragöz, 1997: 193)

Öğrenci merkezli desenlerin özellikleri şöyle sıralanabilir.

1- Eğitim programının içeriğini öğrencilerin ilgi ve amaçları belirler.

2- Genel öğrenmenin içeriği, öğrencilerin ortak ilgilerinden oluşur.

3- Yapılacak muhtemel etkinlikler ve içerik önceden kestirildiği halde, önceden kesin olarak planlanmıştır.

4- Etkinlikler ve amaçlar öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile planlanmaktadır.

5- Genellikle problem çözme metodu kullanılır.

4.3. Problemlere Göre Düzenlenen (Core) Program

Bu program deseninde yaklaşım, zorunlu sosyal ihtiyaçlara programın merkezinde yer vermek şeklinde belirlenmektedir. Bu yaklaşım, ayrı ders konularının öğretimiyle, okulların toplumsal gelişmede fonksiyonel olamayışlarına karşı bir tepki olarak gelişmiştir. Esas temel, derslerin birleştirilmesi şeklinde gelişmiş ve 1920 yılında okulu sosyal gelişme ve birleştirme ünitesi olarak görenlerin rağbet ettikleri bir program deseni olarak kabul edilmiştir (Varış, 1996: 80-80).

Bu program sosyal değerlere önem verir. Bu değerler halkın üzerinde birleştiği ve birleşmesi gereken ortak değerlerdir, ancak değerler zaman içinde eskimekte ve değişmektedir. Bunların incelenmesi ve nasıl bir yapıya yöneltilecekleri üzerinde durulması gerekir. Değer çatışmalarının çözümü de ayrı bir etüd konusudur. Bu etüd ve incelemeler problematik bir tabloda da ele alındığında bu program desenin başlıca esasları teşkil ederler (Karakaya, 2004: 22).

Toplumun çeşitli alanlarda bilgi ve beceri sahibi olan insanlara ihtiyacı olduğu inkar edilemez. Çeşitli alanlarda ihtisaslaşmış elemanlara ihtiyacı olduğu gibi, problem

çözme yeteneği kazanmış bireylere de ihtiyaç vardır. Fakat probleme göre düzenlenen programın savunucuları bu bilgi ve becerilerin yeterli olmadığını, bir milleti ilgilendiren geniş sosyal problemler bulunduğunu öne sürmektedir. Bu problemlerin çözümü bireysel olmaktan çok grup çabaları ile çözümlenebilir (Demirel, 2004: 55).

Problemlere göre düzenlenen program aracılığı ile toplumdaki önemli problemlerin çözümünde yetenekli fikir sahibi bireylerin yetişmesi ve sonuç olarak, sağlıklı bir toplum meydana getirilmesi düşünülmektedir.

1924, 1936 ve 1948 ilkokul programları incelendiğinde bu programın özelliklerini taşıdıkları anlaşılmaktadır. Bu programlar üzerinde bölüm yedide durulmuştur.

BÖLÜM 5

5. PROGRAM GELİŞTİRME MODELLERİ

Başlıca program geliştirme modelleri aşağıda sunulmuştur.

5.1. Tyler Modeli

Tyler modeli, rasyonel model olarak da bilinmekte ve program geliştirme çalışmalarını daha kapsamlı olarak ele almaktadır. Tyler modelini oluşturan öğrenci, toplum ve konu alanı kaynaklarından elde edilen hedeflerin, felsefe ve psikoloji süzgeçlerinden geçirilip öğretim hedeflerine ulaşmasına ek olarak, öğrenme yaşantılarının seçimi, örgütlenmesi, yöneltilmesi ve değerlendirilmesi de bu çerçeveye dahil edilmektedir.

Şüphesiz ki Tyler' ın modeli en iyi bilinen modellerden biridir. 1949 da Tyler program ve öğretim modellerini incelemek için bir mantık oluşturduğu "program ve öğretimin temel prensipleri" ni yayımladı. Program içeriği ile ilgili olan kişilerin aşağıdaki maddeleri incelemesi gerektiğinden bahseder (Hunkins, 1985: 199–200):

1. Okulun amaçları
2. Hedeflerle ilgili öğretim yaşantıları.
3. Bu yaşantıların organizasyonu
4. Amaçların değerlendirilmesi

Tyler'ın ele aldığı nokta "amaçlar" idi. O, konu alanı, öğrenciler ve toplum gibi üç kaynaktan topladığı verileri bir araya getirerek program planlayıcıların bu genel amaçları tanıması gerektiğini gösterdi. Çeşitli genel amaçları tanımladıktan sonra program planlayıcıları okulun fizyolojisi ve öğrenme psikolojisi gibi iki aşamadan geçirerek amaçları iyileştireceklerdir.

Tyler daha sonra amaçların erişimini sağlayacak öğretimsel deneyimlerin nasıl seçileceğini tartıştı. Öğrenim deneyimi hem önceki deneyimleri hem de öğrencilerin ortaya koyduğu algıları hesaba katmalıydı. Aynı zamanda deneyimler eğitimcilerin

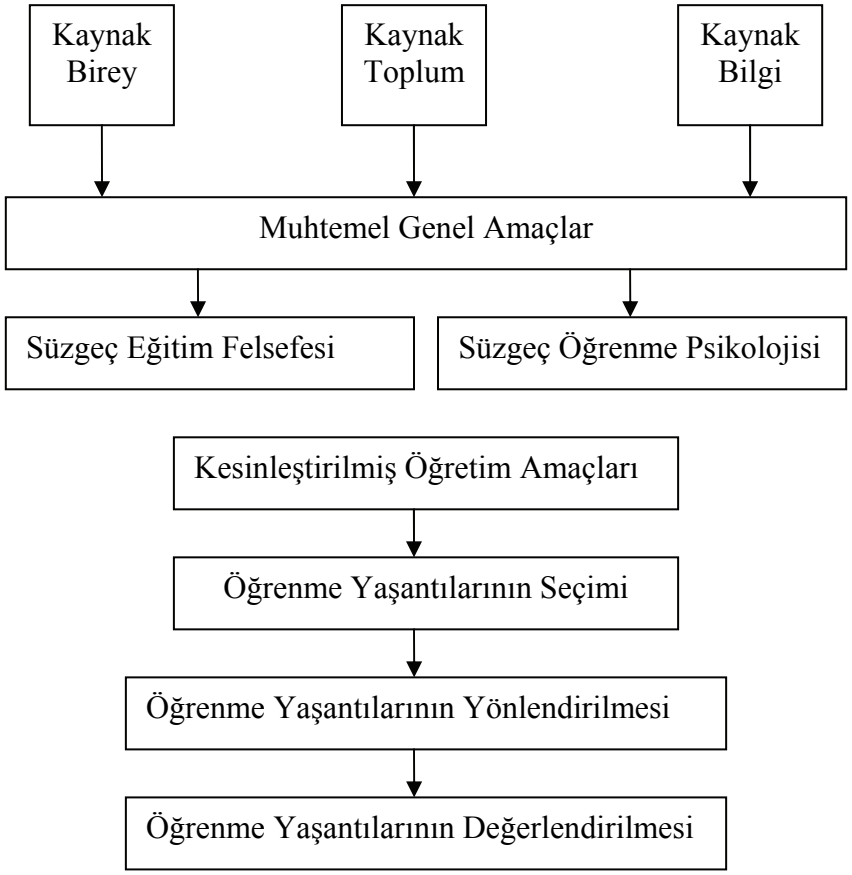
öğrenme ve insan gelişimi hakkındaki bilgisi ışığında seçilecektir (Hunkins, 1985: 198–199).

Tyler daha sonra bu deneyimlerin organizasyonu ve sırasından bahsetti. Deneyimlerin talebinin maksimum bir toplu etki üretmek için sistematik olması gerektiğini belirtti. Fikirler, kavramlar, beceriler ve değerler gibi organize unsurların program ürününe tehdit olarak görüleceğini düşündü. Bu anahtar unsurlar organizatörler, araçlar ve öğretim yöntemleri gibi hizmet edebilirlerdi ve farklı konular arasında farklı öğrenme deneyimlerini ilişkilendirebilirlerdi. Fikirler, kavramlar, beceriler ve değerler belirli konular içinde bağlantı oluşturabilirlerdi (Ornstein, 1998: 195–196).

Tyler'ın son ilkesi planlama ve olayların etkinliğini değerlendirmeyle ilgilidir. Tyler değerlendirmenin program geliştirmede önemli olduğunu göz önünde bulundururdu. Eğiticiler öğrenme deneyimlerini gerçekte amaçlanan sonuçları ortaya çıkarıp çıkarmadığını fark etselerdi onun gerekli olduğunu kavrarlardı. Aynı zamanda programın etkin olup olmadığını saptamakta önemliydi. Bir değerlendirme diğer tüm amaçlarla ilişkili olmalıydı.

Tyler'ın düşüncesinin program alanını özellikle de program geliştirmeyi çokça etkilediği inkar edilemez. Tyler'ın çalışması sürekli eleştirilmesine rağmen düşüncesi okul personelince popüler olmaya devam etmektedir. Hatta üniversite kampüslerinde bile ulusal program konferansları ve bazı program yapımcılarının bildirimlerinde ki abartılı dile rağmen Tyler'ın düşüncesi netliğini korumaktadır. Kişiler makul oluşu ve çalışılabilirliğinden dolayı onun mantığı ile yönlendirilmeye devam ederler.

Tyler'a 1940'larda formüle ettiği bu mantığı 1977'de değiştirip değiştirmeyeceği sorulduğunda dört temel sorunun ortaya çıktığı başlangıç içeriğini incelemede, yürüttüğü mantığı değiştirmek için herhangi bir neden görmediğini açıkladı. Bununla birlikte elbette ki öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rolüne daha fazla vurgu yapacağını açıkladı. Program geliştirmede öğrenci öğreniminde okul dışı alanları da ele aldı. Günümüzde okullar kadar toplum içinde program fonksiyonları ve program kararı oluşturmada daha fazla kişi rol almaktadır (Ornstein, 1998: 196–197).



Şekil 5. Tyler Modeli (Büyükkaragöz,1997:214)

5.2. Taba Modeli

Hilda Taba Tyler'ın yaklaşımını etkili bir şekilde ele alıp onu geliştirmiştir. Kitabı "Program Geliştirme: Teori ve Pratik (1962)" te program geliştirmenin belirli bir sırası olduğunu ve bu sırayı takip ederek daha dikkatli ve daha dinamik bir programa ulaşılacağını tartıştı (Ornstein, 1998: 196–197).

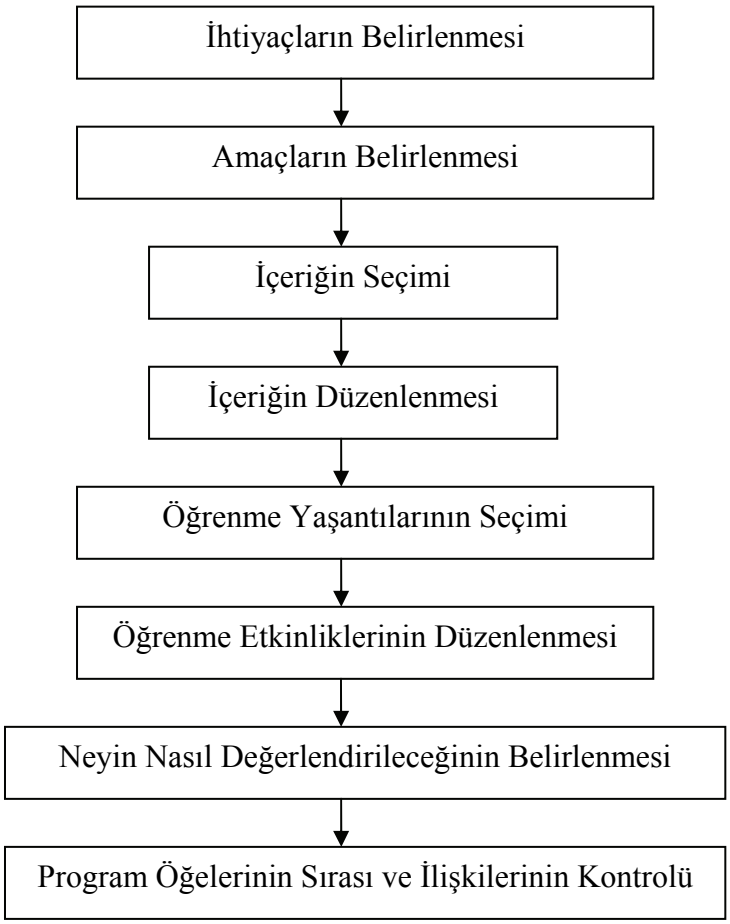
Taba'nın Tyler'dan farklı olduğu nokta, programı öğretenlerin yani öğretmenlerin onu geliştirmede de yer almaları gerektiğine inanmasıydı. Basamak ve bölümleri Tyler'ınkine benzeyen çim-kök (grass-roots) yaklaşımını savundu. Her ne kadar Tyler modelinin sadece merkez ofisteki kişiler tarafından kullanılmasını savunmasa da eğitimciler programı oluşturmanın ilk günlerinde merkezi otoritenin gerçekten de programlar oluşturmak için gerekli bilgiye sahip olduğunu düşündü. Bu yukarıdan aşağıya ya da bazılarının dediği gibi idari modeldi. Program uzmanlarının fikirleri geliştirilmeleri için öğretmenlere verilir ve daha sonra idareciler bu fikirlerin

uygulanıp uygulanmadığından emin olmak için öğretmenleri denetlemektedir (Hunkins, 1985: 199–200).

Taba idareci modelinin sıralamasının yanlış olduğunu düşündü. Program onun kullanıcıları tarafından tasarlanmalıydı. Öğretmenler sürece öğrencileri için belirli öğrenme- öğretme birimleri oluşturarak başlamalıydı. Öğretmenlerin program geliştirmede daha geleneksel olan tümden gelim yaklaşımı yerine, tümevarımsal - özelden başlayıp genele doğru- bir yaklaşımı izlemeleri gerektiğini savundu. Taba modelinde öğretmenlerin başlıca girdilere sahip olacakları yedi temel basamak belirtti (Ornstein, 1998: 195–196):

1. İhtiyaçların Tespiti: Öğretmen sürece öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit ederek başlar.
2. Amaçların Belirlenmesi: Öğretmen ihtiyaçları belirledikten sonra kazandırılacak amaçları belirler.
3. İçeriğin Seçimi: Seçilen amaçlar programın içeriğini oluşturur. Amaç ve içerik sadece uyuşmakla kalmayıp seçilen içeriğin geçerliliği ve önemini belirler.
4. İçeriğin Düzenlenmesi: Bir öğretmen içeriği seçemez ama öğrencilerinin ilgileri, başarı düzeyleri ve yaşlarını göz önünde bulundurarak onu düzenler.
5. Öğrenme Yaşantılarının Seçimi: İçerik kişilere sunulmalı ve kişiler içeriğe dahil edilmeli. Bu noktada öğretmen öğrencileri programla kaynaştıracak bir yöntem seçer.
6. Öğrenme Faaliyetlerinin Düzenlenmesi: İçerik düzenlenip sıralandıktan sonra öğrenme faaliyetleri de düzenlenmiş olur. Genellikle öğrenme faaliyetlerinin sıralanışı içerik tarafından belirlenir. Ama öğretmen muhatap olduğu öğrenci grubunu göz önünde bulundurur.
7. Değerlendirme: Programı planlayan hangi amaçların tamamlandığını belirlemelidir. Değerlendirme süreci öğrenciler ve öğretmenlerce yapılmalıdır.

Taba modelinde tümevarım yaklaşımı benimsenmekte ve sekiz aşamada program geliştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Bu aşamalar şöyle şematize edilmiştir:



Şekil 6. Taba Modeli

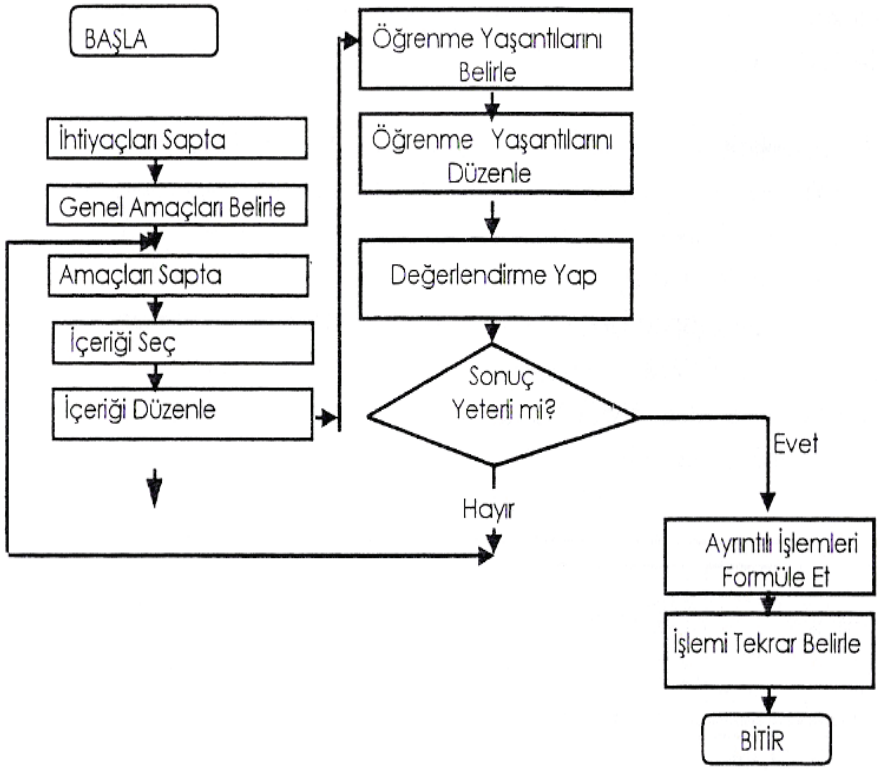
5.3. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli

Rasyonel planlama olarak da bilinen bu model Taba-Tyler modellerinin ortak yönleri ele alınarak geliştirilmiştir. Türk eğitim sisteminde program geliştirme modeli nasıl olmalıdır sorusuna cevap aramak için yapılan bir araştırma sonucunda bu yaklaşıma uygun bir model önerisi ortaya çıkmıştır. Demirel'in yönetiminde Özgen ve Gönentürk tarafından gerçekleştirilen ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri alınarak yapılan araştırma sonuçları şöyle açıklanmıştır.

Uzmanlar, modelde ilk boyutun amaçlar olmasını önermişler ve amaçların davranışa dönüştürülmesi konusunda görüş birliğine varmışlardır. Ayrıca, amaçların

içerik ile ilişkilerinin iki boyutlu bir matriks üzerinde gösterilmesini gerekli görmüşlerdir.

İçerik, modelin ikinci önemli boyutu olarak kabul edilmektedir. Programın öğretme-öğrenme süreci boyutunun merkezinde öğrencinin bulunması gerektiği, süreçte işe koşulan değişkenlerin pekiştireç, ipucu, dönüt düzeltme, öğrenci katılımı, motivasyon, hazır bulunuşluk, öğretme yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve zamanlama olduğu ifade edilmiştir. Programın son aşaması olan değerlendirmenin programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılmasının uygun olacağı belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre Türkiye'de program geliştirme alanındaki uzmanların Taba-Tyler modelinin etkisi altında kaldıkları ifade edilmiştir (Demirel, 1994: 13).

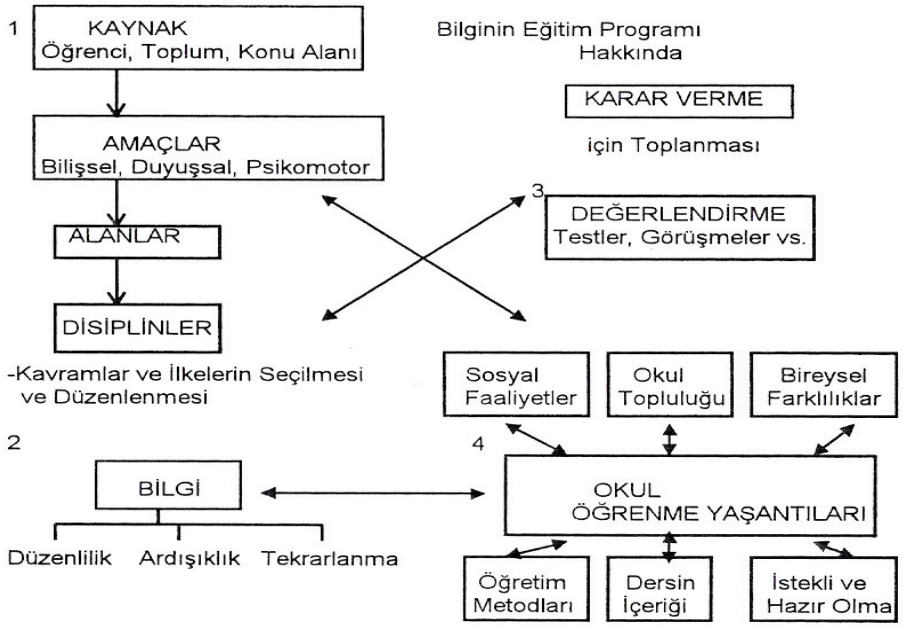


Şekil 7. Taba-Tyler Modeli (Demirel, 1994: 15)

5.4. Kerr Modeli

Model İngiltere'de program geliştirme konusunda ortaya çıkan ilk girişimlerdendir. Kerr'in modeli program geliştirmeyi dört temel safhada ele almıştır. Bunlar amaçlar, bilgi, değerlendirme ve okuldaki öğrenme yaşantılarıdır. Kerr, program geliştirmede her bir safhanın diğer safhaları etkilediğini bu nedenle herhangi bir

safhanın analizinden başlanabileceğini belirtmesine rağmen, modelinde program geliştirmeye amaçların belirlenmesi ile başlanmasını tavsiye etmektedir. Kerr de Tyler gibi program geliştirmede amaçların kaynağının öğrenci, toplum ve konu alanı olduğunu belirtmiştir (Urevbu, 1991: 22).



Şekil 8. Kerr Modeli (Urevbu, 1991: 23)

Amaçların belirlenmesinde öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları; toplumun mevcut durumu ve öğrencilerin karşılaşacağı toplumsal problemler ve konu alanının özellikleri dikkate alınmaktadır (Hooper, 1973: 118).

Kerr'in modelinde ikinci safhayı bilginin oluşturması şaşırtıcı değildir. Kerr' e göre bu safhada eğitim programı içerisinde yer alan bilginin öğeleri güncelleştirilmeli, böylece araştırmalar ile uygulamalar arasındaki boşluk giderilmelidir. Bilginin oluşturulmasında disiplinlerle ilgili kavramlar ve ilkeler seçilmeli ve düzenlenmelidir. Modelin üçüncü safhasında değerlendirme yer almakta ve son safhayı da okuldaki öğrenme yaşantıları oluşturmaktadır (Urevbu, 1991: 23-24).

5.5. Wulf ve Schave Modeli

Bu model sistem yaklaşımını ele almıştır. Model üç aşamalıdır. Birinci aşamada problemin tanımlanması yapılırken seçilen komisyon üyelerinin belirlediği ihtiyaçlar ile program içeriği arasındaki ilişki önemli görülmektedir (Büyükkaragöz, 1997: 216).

Modelin ikinci aşaması olan değişme bölümünde program geliştirme sürecinde gerekli görülen altı boyut ele alınmaktadır. Öncelikle programın kapsamı belirlenmekte bunun için de dört farklı yaklaşımın izlenmesi önerilmektedir;

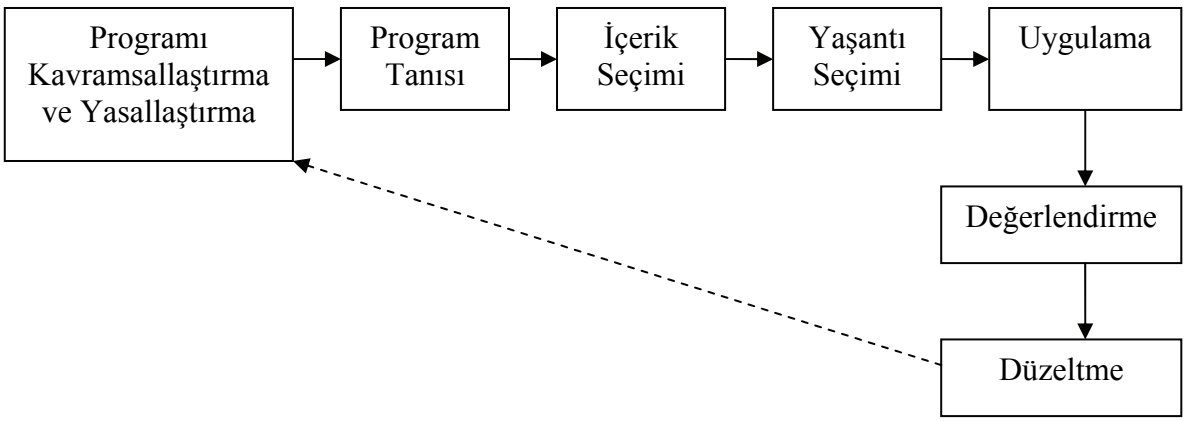
- Araştırma yapma.
- Uzman görüşünü alma.
- Komisyon üyelerinin görüşlerini belirleme.
- İhtiyaç değerlendirmesi yapma.

Amaçların belirlenmesinde Bloom ve arkadaşları tarafından önerilen aşamalı sınıflamadaki sistematik yaklaşım izlenmektedir. Amaçlar davranış cinsinden ifade edilmekte ve daha sonra bu davranışları kazandırıcı öğrenme ortamlarım düzenlemek için uygun ders planları ve öğretim materyalleri hazırlanmakta, son olarak da uygun öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağı ortaya konmaktadır.

Modelin son aşamasında değerlendirme ve geribildirim üzerinde durulmaktadır. Değerlendirme, öğrenme durumlarına göre farklı tabloda yapılmakta geri bildirime program geliştirme sürecinin her aşamasında yer verilmekte ancak ağırlık daha çok değerlendirme boyutunda olmaktadır (Sezgin, 1994: 23).

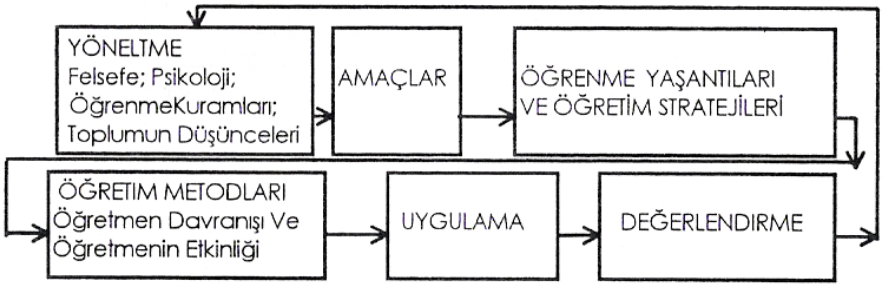
5.6. Hunkins Modeli

Hunkins'in modelinde ilk aşama, hedeflere kaynak olmak üzere felsefenin belirginleştirilmesi, son aşama ise düzeltmedir. Bunlar arasında, içeriğin de belli başlı bir sırada ötekileri izlemelidir.



Şekil 9. Hunkins Modeli (Ornstein ve Hunkins, 1998: 199)

5.7. Miller ve Seller Modeli



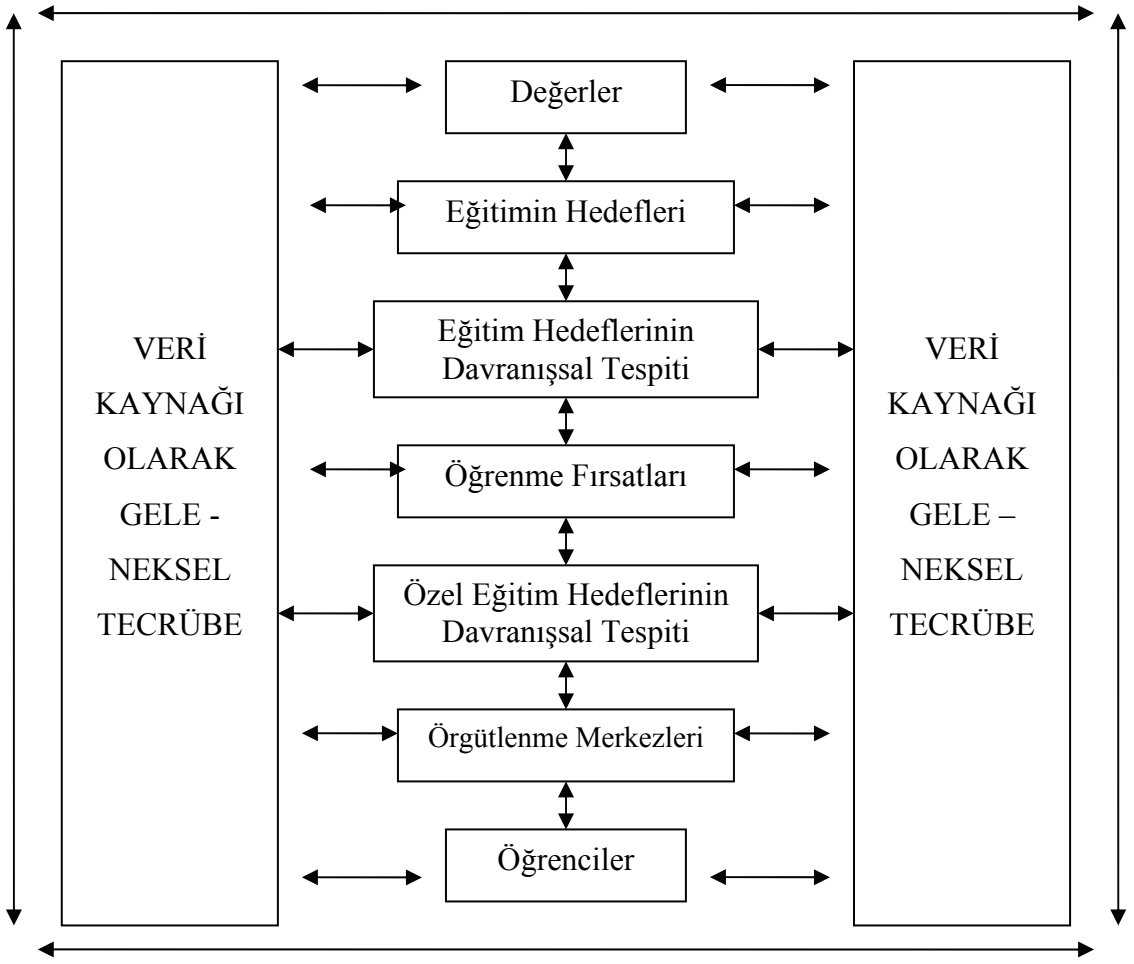
Şekil 10. Miller ve Seller Modeli (Büyükkaragöz, 1997: 218)

Miller ve Seller modellerinde, programı amacı doğrultusunda yöneltmeyi göstermişlerdir. Yöneltme pozisyon iletimidir. Öğrencilere olgu, değer ve beceri naklinin yapılmasıdır. Vurgular, kültürün taşınması ve uzmanlık yeterliliği şeklindedir. İkinci yöneltme ise iş görme uyumunu tasvir etmedir. Eğitim program ve öğrenci arasında bir diyalog süreci gibi düşünülebilir. Üçüncü pozisyon dönüşümü ise, bireysellik merkezi ve sosyal değişimdir. Yukarıdaki beş aşamadan oluşan model, daha öncekilere benzemektedir (Büyükkaragöz, 1997: 218).

5.8. Goodlad Modeli

Goodlad Modeli'nde ilk aşamayı kültürel değerlerin analizin oluşur. Bu analizden hedeflerin tespiti yapılır. Ardından hedeflerle ilgili davranışsal özellikler tespit edilir.

Bu özelliklerin oluşumu için öğrenme fırsatları verilir. Program geliştirmeciler, eğitimsel hedefler ve daha çok özel eğitim hedefleri adını alan öğrenme fırsatlarından sonuç çıkarırlar. Özel eğitim hedeflerinin davranışsal tespitinden sonra da, örgütlenme merkezleri oluşturulur. Bu, öğrenciler için özel öğrenme fırsatları oluşturmak şeklinde tanımlanmaktadır (Büyükkaragöz, 1997: 217).



Şekil 11. Goodlad Modeli

5.9. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

Bu modeli anlamak için öncelikle "program" ve "program planı" kavramlarını analiz etmemiz gerekir. Program; "bireylere eğitim için öğrenme fırsatı sağlamanın planı" olarak ifade edilmişti. Bununla birlikte program planı tek bir belgenin tasarısı değil, aksine programa özgü bölümler için birçok küçük planı ifade eder.

Amaçlar, Hedefler, Alanlar**:** Programın planlayıcıları eğitimin genel amaçları ve özel amaçlarını açıkça belirterek başlarlar. SayIor, Alexander ve Lewis genel amaçları, öğrenme yaşantıları altında yer alan 4 temel alanda sınıflamıştır. Bunlar; kişisel gelişim, sosyal yetenek, devam eden öğrenme beceresi ve uzmanlaşmadır.

Önce amaçlar, hedefler ve alanları belirleyen planlayıcılılar, program taslağı planlama süreçlerine yöneldiler. Program çalışanları her bir alana öğrenme fırsatının tahsisine ve bu fırsatları nasıl ve ne zaman sağlayacağına karar verirler. Örneğin; program öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarındaki ilişki veya sosyal yapıya uygun bir model

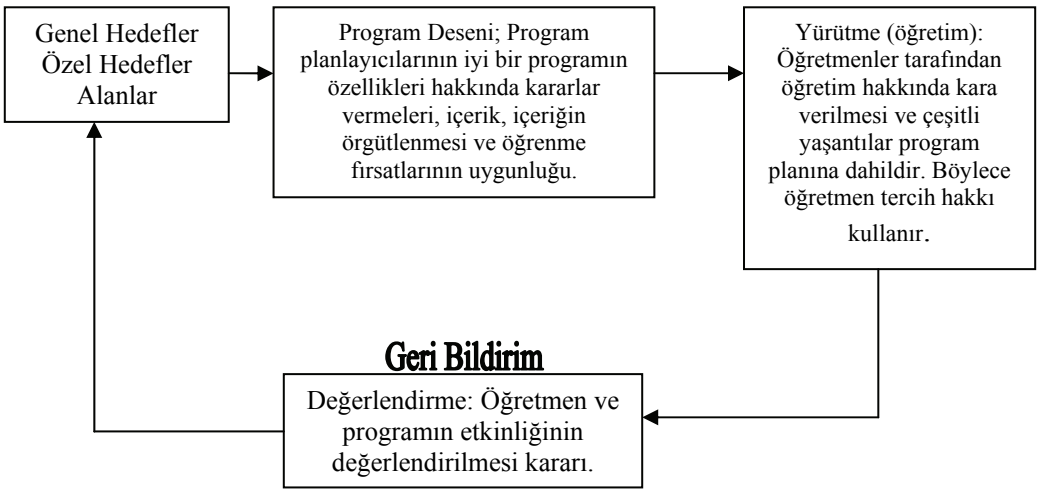
olarak akademik disiplinlerin etrafında tasarlanır.

Eğitsel Yollar**:** Birden fazla taslak oluşturulduktan sonra, bütün öğretmenler program planlarının bir parçası olarak etkilenirler. Onlar öğretmenlere yönelik oluşturulan program doğrultusunda uygun metodu seçerler. Modelin bu noktasında "eğitsel nesneler" teriminin tanıtılması yararlı olacaktır. Öğretmenler strateji ve sunuş yollarını seçmeden önce eğitsel nesneleri açıkça belirtir.

Değerlendirme**:** Son olarak program planlayıcıları ve öğretmenler değerlendirmeyle ilgilenirler. Değerlendirme yaparken farklı değerlendirme çeşitlerinden yararlanmalıdırlar. Saylor, Alexander ve Lewis programın kendi kendini ve bütün eğitim programlarını değerlendirmesine imkan tanıyan bir taslak ileri sürdüler.

Değerlendirme süreçleri, program planlayıcılarının okulun amaçları ve eğitsel hedeflerin uygun olup olmadığını tespit etmelerine olanak sağlar.

Saylor, Alexander ve Lewis hedefleri, eğitim kurumunun amaçlarını, programın değerlendirilmesini tanımlayan süreçleri ve programın öğelerini dile getiren eş modellerle birlikte kendi program planlama süreçleri modeline eklemelerde bulundular. Program planlayıcıları program planlama süreçleri modeli ile ona yakın eş modeller arasında sentez yapabildiler (Ornstein ve Hunkins, 1998: 196).



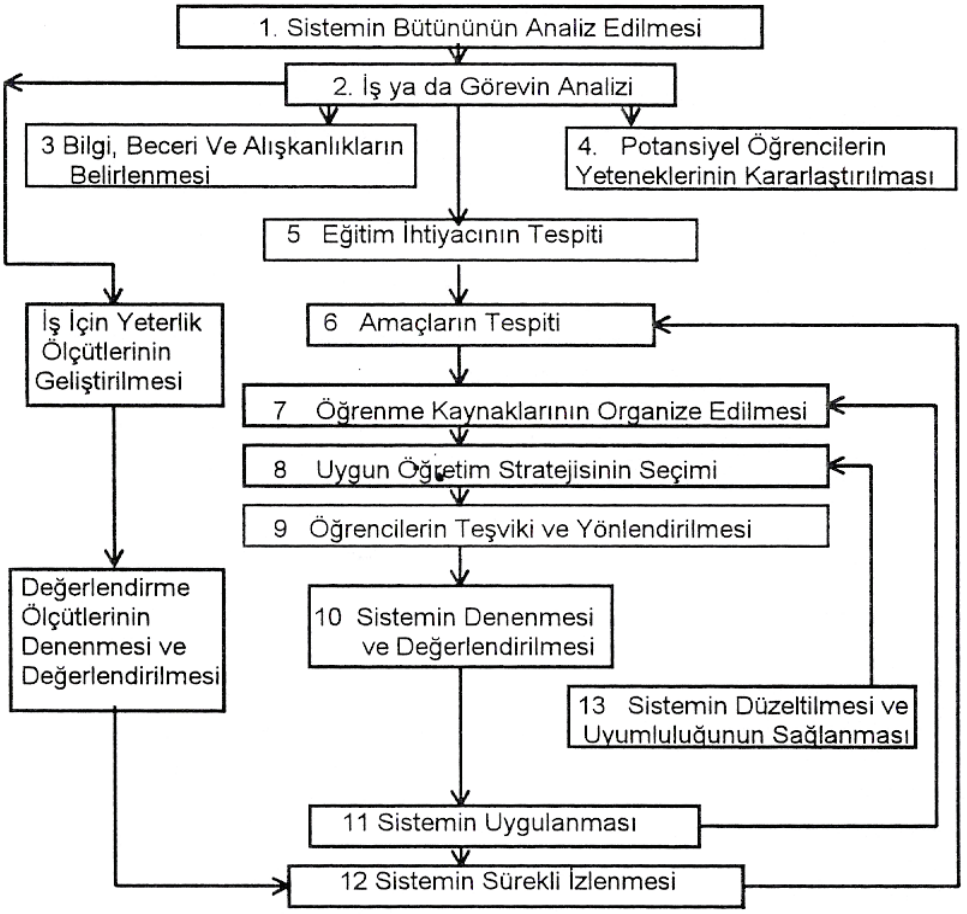
Şekil 12. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli (Ornstein ve Hunkins, 1998: 196)

5.10. Davies Modeli

Davies tarafından geliştirilen program geliştirme modeli iş ve görev analizine bağlıdır. İş ve görev analizi mesleki ve teknik eğitimde programların geliştirilebilmesi

için işin öğretilebilecek temel öğretim elemanlarına ayrıştırılması anlamındadır. Eğitim amaçları, sisteme alınacak öğrencilerin nitelikleri izlenecek öğretim stratejisi, öğretim organizasyonu ve diğer sistem unsurları iş ve görev analizine bağlıdır. İşin ve görevin kusurlu ve noksan analizi sistemin bütününü olumsuz yönde etkilemektedir. Önerilen modelde iş ve görev analizinin önemli bir ağırlığı vardır (Sezgin, 1994: 24).

İş ve görevin analiz edilmesi ile gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıklar belirlenir ve bunlar mevcut öğrencilerle karşılaştırılarak öğrencilerin eğitim ihtiyaçları tespit edilir. Tespit edilen eğitim ihtiyaçları amaçların belirlenmesinde ana unsuru oluşturmaktadır. Amaçlara uygun olarak tespit edilen içerik düzenlenerek, uygun öğretim stratejileri seçilir ve öğrenciler teşvik edilir. Oluşturulan sistem ön denemeden geçirilerek değerlendirildikten sonra sistemdeki gerekli düzenlemeler yapılır ve uygulanır. Bu safhadan sonra sonuç değerlendirme ile yeniden düzenlemeler yapılır(Sezgin,1994:24).



Şekil 13. Davies Modeli

5.11. Oliva Modeli

Peter F. Oliva, 1976 da basit, sistematik ve geniş kapsamlı olmak üzere üç kriteri bulunan bir program geliştirme modeli düzenler. Bu model, en gerekli bileşenleri içermesine rağmen basitleştirilmiş modelin üstlendiği bazı yöntemleri gösteren ve fazladan ayrıntılar sağlayan genişletilmiş bir model olarak kolayca yayılır. Bu bölümde, genişletilmiş bu modelin bileşenlerine kısaca değinilmiştir. Üçüncü bölümün sonraki kısımlarında her bileşenin üzerinde ayrıca durulmuştur. Model, şekil 15 de görülmektedir (Hooper, 1973: 25).

On iki bileşen: Modelin geniş kapsamlı bir şekilde tablolaştırıldığı şekil 15 de süreç adım adım gösterilmiştir. 6 ile 13. bölümler arasında modelin her bir kısmı incelenmiştir. Her bileşen (roma rakamı ile I ile XII arasında) tanımlanmış ve örnekler, program tasarımcıları rehberliğinde verilmiştir. Aşağıda model kısaca gözden geçirilmiştir.

Modelde hem kare hem de çemberler kullanılır. Kareler, planlama aşmalarını; çemberler ise işleyiş aşamalarını belirtmek üzere kullanılır. Süreç, program geliştiricilerin eğitimin hedeflerini, felsefi ve psikolojik temellerini belirttikleri I. halka ile başlar. Bu hedeflerin kaynağını toplum içinde yaşayan bireylerin ve toplumun ihtiyaçları oluşturur. Bu öğe, Tyler'ın "basamakları" na benzer fikirleri birleştirir.

II. halka, okulun içinde bulunduğu topluluğun ihtiyaçlarının, bu topluluk içinde öğrencilerin ihtiyaçlarının yerine getirilmesinin ve okullarda öğretilecek konuların gerekliliğinin analizi yapar. Programın kaynakları, I. ve II. halkalarda geniş kapsamlı olarak görülmektedir. I. halka daha genel anlamda toplum ve öğrencilerin ihtiyaçlarını işlerken, II. halka belli yerlerdeki belli öğrencilerin ihtiyaçlarını ortaya koyar, çünkü belli topluluklardaki öğrencilerin ihtiyaçları toplumumun her tarafındaki öğrencilerin genel ihtiyaçları ile her zaman aynı değildir.

III ve IV. halkalar, I. ve II. halkalarda belirlenmiş ihtiyaçlar, inançlar ve hedeflerin dayandığı programın belirli amaç ve hedeflerini belirtir. V. halkanın işlevi, programın düzenleneceği yapıyı kurma, programı örgütleme, uygulama ve formülleştirmedir. VI ve VII. halkalarda üst düzey belirlemeler yer alır. Öğretim amaç ve hedefleri her bir konu ve düzey için belirlenir. Bir kez daha hedef ve amaç birbirinden ayrılmış ve ikisinin farkı ortaya koyulmuştur.

Öğretim hedeflerinin belirlenmesinden sonra programcılar, sınıf içinde

öğrencilerle birlikte kullanmak için öğretim stratejilerini seçtikleri VIII. halkaya geçerler. Programcılar, aynı anda değerlendirme tekniklerinin ön seçimini IX. halkanın A kısmında yaparlar. Bu aşamada program tasarımcıları, öncelikli olarak öğrenci başarısını belirleyecek durumları göz önüne alırlar. Bunu, öğretim stratejilerinin uygulamasının yer aldığı X. halka izler.

Öğrencilere öğrenme yaşantıları sağlandıktan sonra, tasarımcılar, öğrenci başarısının ve buna öğretmenin etkisini değerlendirmek için tekniklerin seçimine geçerler (X. halka). IX. halka ikiye ayrılır: IXA da ön seçim başlar ve bu IXB de devam eder. X. halka, öğrenci başarısının değerlendirilmesi için stratejilerin seçiminin tamamlanması ve düzeltilmesi için fırsat sağlar. XI. halka, gerçekleşen öğretimin değerlendirilmesi işlemidir. XII. halka ne öğrencinin ne de öğretmenin değil programın değerlendirilmesi ile tamamlanır. Bu modelde IIV ve VI-IX. halkalar planlama aşmaları iken X- XII halkalar işleyiş aşamalarıdır. V. halka hem planlama hem de işleyiş aşmasıdır. Model diğer modellerle benzerlik gösterir. Bu model, öğretimin taslağını (VI-XI) ve program geliştirmenin düzenini (I- V ve XII) birleştirir.

Öğretimin değerlendirilmesinden öğretim amaçlarına ve programın değerlendirilmesinden programın amaçlarına doğru geri bilgi akışı modelin önemli özellikleridir. Bu sıralama, bir bir alt aşamaların halkalarını sürekli düzeltmenin gerekliliğini gösterir.

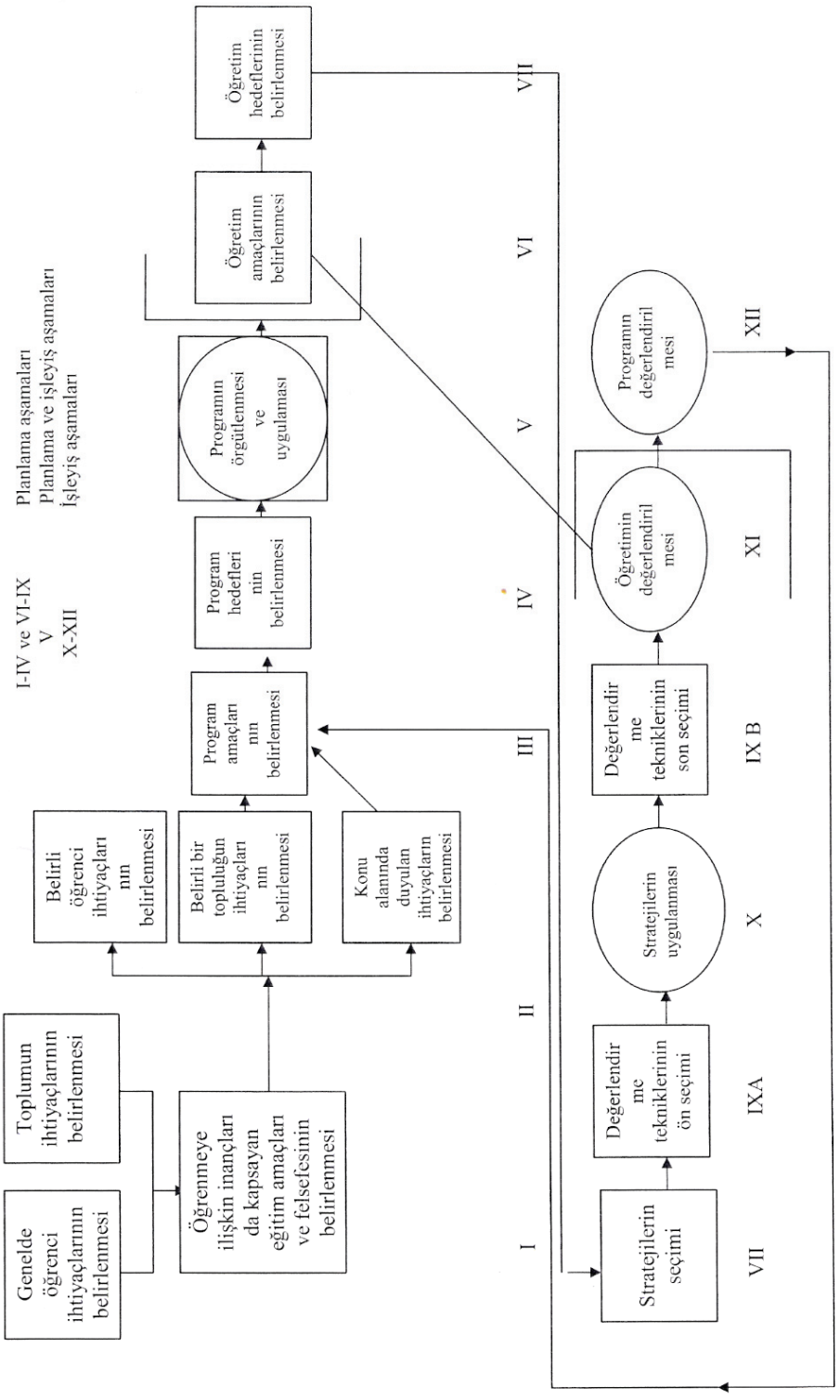
Model çeşitli durumlarda kullanılır. Model, ilk önce okulun programını geliştirmek için bir yöntem önerir. Modeli takiben, her bir özel alanın yeteneği örneğin, dil becerileri, bu alanın programını biçimlendirir ve öğretim sayesinde gerçekleşecek durumları düzenler.

İkinci olarak, program niteliğinde kararlar almak için modelin program halkaları üzerinde bir yeteneğe odaklanılır. Üçüncü olarak da öğretim halkaları üzerinde bir yeteneğe yoğunlaşılır. İki alt model: Bu on iki bileşenli model öğretimin genel modeli ile birlikte program geliştirmenin genel bir modelini birleştirir. I-V ve XII. halkalar program geliştirmenin alt modelini oluşturur. VI-XL halkalar ise öğretimin alt modelini oluşturur.

Diyagram yerine adımların şekillendirildiği bir model tercih edilmiş, aşağıda şekil 14'te gösterilen adımlar listelenmiştir.

1. Genelde öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme
2. Toplumun ihtiyaçlarını belirleme
3. Eğitim felsefesi ve amaçlarının bir ifadesini yazma
4. Sizin okulunuzdaki öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme
5. Belirli topluluğun ihtiyaçlarını belirleme
6. Konu alanında duyulan ihtiyaçları belirleme
7. Program amaçlarını belirleme
8. Program hedeflerini belirleme
9. Programı örgütleme ve uygulama
10. Öğretim amaçlarını belirleme
11. Öğretim hedeflerini belirleme
12. Öğretim stratejilerini seçme
13. Değerlendirme tekniklerinin seçimine başlama
14. Öğretim stratejilerini uygulama
15. Değerlendirme tekniklerinin son seçimini yapma
16. Öğretim bileşenlerini değiştirme ve öğretimi değerlendirilme
17. Program bileşenlerini değiştirme ve programı değerlendirme

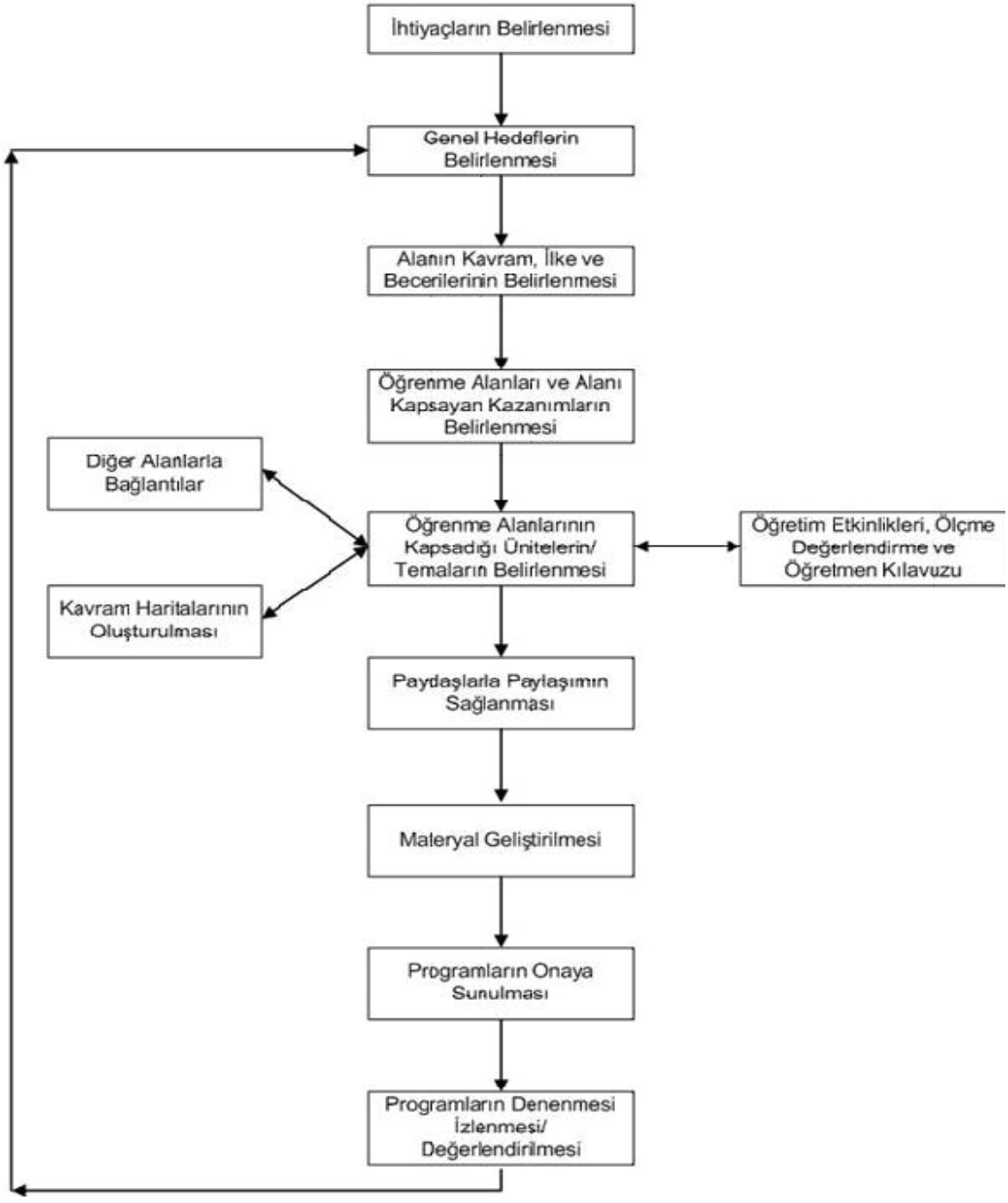
1–9 ve 17. maddeler programın alt modelini, 10–16. maddeler ise öğretimin alt modelini oluşturmaktadır (Hooper, 1973: 29).



Şekil 14. Oliva Modeli

5.12. 2005 İlköğretim Programını Geliştirme Modeli

Aşağıdaki şekilde 2005 ilköğretim programı ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan program geliştirme modeli sunulmuştur.



Şekil 15. 2005 İlköğretim Programını Geliştirme Modeli

Şekilde 2005 ilköğretim programının program geliştirme modeli sunulmaktadır. 2005 ilköğretim programını geliştirme çalışmaları, yukarıda sunulan modele uygun olarak hazırlanmıştır. Bu model bölüm sekizde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

BÖLÜM 6

6. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ

Program geliştirme süreci programı hazırlama ile başlayıp uygulamalar sürdükçe devam eden araştırma, değerlendirme, düzeltme ve yenileme etkinliklerini içeren koordine çabaların tümü olarak tanımlanabilir (Külahçı, 1995: 5).

6.1. Program Geliştirmenin Planlanması

Bu bölümde program geliştirmenin planlanması için yapılacak işlemler üzerinde durulmuştur.

6.1.1. Program Geliştirme Çalışma Gruplarının Oluşturulması

Program geliştirme çalışmalarının araştırma ve geliştirmeye dönük olarak sürdürülmesi gerekir. Özellikle günümüzde bilim, teknoloji ve iletişim alanlarındaki baş döndürücü gelişmeler, program geliştirme çalışmalarının sürekli olmasını, araştırma ve geliştirme çalışmalarının kesintisiz yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu süreçte pek çok soruya cevap aranmaktadır. Ancak, hiç kimseden bu soruların tümüne tek başına cevap vermesi beklenemez. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarının oluşturulan komisyonlar aracılığıyla yürütülmesi gerekmektedir (Demirel, 2004: 67).

Program geliştirme çalışma gruplarının oluşumunda programın felsefi ve politik temelini oluşturacak bir karar organının bulunması ve bu grubun programın genel stratejisini belirlemesi beklenebilir. Diğer bir çalışma grubu program geliştirme çalışmalarını yönetecek kişilerden oluşmalıdır. Bu grup, programın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarında sürekli görev yapan çalışma grubu olmalıdır. Üçüncü grup ise, bu çalışma grubuna ihtiyaç duyulduğu zaman danışman olarak çağrılacak uzman kişilerden oluşmalıdır. Bu belirlemeler ışığında çalışma gruplarını üç grupta toplayabiliriz (Güven, 2004: 9). Bunlar;

1. Program karar ve koordinasyon grubu
2. Program çalışma grubu
3. Program danışma grubu

6.1.1.1. Program Karar ve Koordinasyon Grubu

Bu grubun oluşturulması ve koordinasyonu Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğu altında yürütülmektedir. Temel işlevleri, hangi alanlarda program geliştirme çalışmalarının yapılacağına karar vermek, ülkede başat olan eğitim felsefesinin bu programlara yansıtılması sağlamak, hazırlanan programları kabul ya da değiştirmede karar organı olarak görev yapmak ve tüm program geliştirme çalışmalarında koordinasyonu sağlamaktır. Oluşturulacak komisyonda aşağıdaki üyeler bulunmalıdır (Doğan, 1997: 28).

a) Milli Eğitim Bakanlığı Temsilcileri;

a. İlgili genel müdür ya da temsilcisi

b. Talim Terbiye Kurulu temsilcisi

c. Teftiş Kurulu temsilcisi

d. İlgili genel müdürlük temsilcisi

e. Program alanında uzman bir kişi

b) Program Geliştirme alan uzmanı (Üniversiteden)

c) Öğretmen örgütlerinin temsilcisi

d) Konu alanı ile ilgili;

a. Konu alanı öğretmenlerinin temsilcileri (Bakanlık ve Üniversiteden)

b. Kamu kurum ve kuruluşlarının temsilcisi

c. İşçi ve işveren temsilcisi

d. Meslek odası ve birliği temsilcisi

e) Veli temsilcileri;

a. Okul aile birliği temsilcisi

b. Okul koruma derneği temsilcisi

c. Öğrenci velisi temsilcisi

f) Öğrenci temsilcisi (Orta ve Yükseköğretim düzeyinde) (Demirel, 2004: 68)

6.1.1.2. Program Çalışma Grubu

Program çalışma grubu, programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında sürekli görev yapacak bir komisyondur. Bu grubun program geliştirecek alanın uzmanları ve öğretmenleri ile eğitimcilerden oluşması gerekli görülmektedir. Bu gruba tam zamanlı çalışma grubu da diyebiliriz. Grubu oluşturacak üyelerin seçimi bu nedenle önemlidir. Bu grupta görev alacaklar aşağıdaki kişilerden oluşmalıdır;

a) Eğitimde program geliştirme uzmanı

b) Eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı

c) İlgili konu alanı uzmanı (üniversiteden bu alanın uzmanı)

d) İlgili konu alanı öğretmenleri (uygulayıcılar)

Bu üyeler çalışma grubunun daimi üyeleri olarak görev yaparlar. Programın her aşamasından bu grup sorumlu olabilir (Demirel, 2004: 70).

6.1.1.3. Program Danışma Grubu

Program çalışma grubu programın her aşamasından sorumlu olarak çalışmalarını yürütürken, zaman zaman ihtiyaca göre danışma yapılabileceği bir eğitim uzmanları grubunun oluşturulmasında yarar vardır. Danışman grubunun belirlenmesi ve belirlenen bu gruptaki üyelerin gerekli durumlarda program çalışma grubu toplantılarına zaman zaman çağrılmasında yarar vardır. Bu grupta yer alacak üyeler aşağıdaki kişilerden oluşmalıdır (Demirel, 2004: 70).

a) Eğitim felsefecisi

b) Eğitim psikoloğu

c) Eğitim sosyoloğu

d) Eğitim ekonomisti

e) Eğitim denetçisi

f) Okul yöneticisi

g) Eğitim teknoloğu

h) İletişim uzmanı

6.1.2. Program Geliştirme Çalışma Planı

Program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce, bu çalışmaların ne kadar sürede yapılacağı ve hangi işlemlerin yapılacağını önceden planlayıp, bunu bir işlem zaman çizelgesinde, PERT-İşlem ağında ya da bir akış şemasında göstermek çok yararlıdır. Özellikle, planlı etkinliklerde bu şekilde bir yaklaşım, yapılacak işleri zamanında bitirme açısından da büyük önem taşımaktadır.

Genel hatları ile bir program geliştirme sürecinde izlenecek işlem basamakları ve yaklaşık olarak ayrılacak süre işlem-zaman çizelgesinde gösterilir.

PERT-İşlem ağında yapılacak işler dallara ayrılırken, Programlama sisteminde olduğu gibi, belli aşamalarda yollara ayrılmaktadır. Genelde temel olarak yapılması gerekli olanlar tek hat üzerinde giderken destekleyici çalışmalar dallara ayrılıp gösterilmektedir. Bu nedenle PERT-İşlem ağı her çalışmada farklı bir şekilde dallara ayrılabilir. Tıpkı bir örümceğin ağı gibi farklı şekiller alabilir (Demirel, 2004: 75-76).

Program geliştirme çalışmalarını planlamada diğer bir yaklaşımda akış şeması (Flow chart) olabilir. İşlem zaman çizelgesindeki işlemleri bir akış şemasında göstermek olasıdır; ancak PERT-İşlem ağında da olduğu gibi zaman dilimlerine ilişkin sürelerin tam olarak belirlenmediği görülmektedir.

6.1.3. İhtiyaç Saptama

İhtiyaç saptama, program geliştirme çalışmasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Programın hazırlanması için bir program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın ne olduğunun saptanması lazımdır. İhtiyaç saptanması yapılacak eğitim etkinliklerinin programlanması içinde gerekli bilgileri elde etmede yardımcı olmaktadır. İhtiyaç saptama çalışmaları programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını da ortaya koymada yardımcı olur. Bu yolla ihtiyaç saptama çalışmaları program hedeflerinin yerindeliğini ortaya koymada yardımcı olur. Bu amaçla yapılması tasarlanan ihtiyaç saptama çalışmalarında toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların saptanması önemli görülmektedir. Okullarda yetişen bireylerin toplumda başarılı olmaları isteniyorsa toplumun beklentileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim programları hazırlanmalıdır. Aksi takdirde okulla toplum arasında çatışma olabilir, okullarda yetişen bireyler toplumda başarısız olurlar (Doğan, 1997: 15).

Bireyin ihtiyaçları ile toplumun ihtiyaçları arasında bir paralellik söz konusudur. Birey toplum içinde beğenilmek, takdir edilmek topluma kendini kabul ettirmek ister. Toplumun kendisine sunduğu olanaklardan yararlanarak ve maddi kazanç sağlamak için en iyi mesleğe sahip olma arzusundadır. Bunu gerçekleştirdiği oranda topluma faydalı olur. Bu da sadece eğitimle kazandırılır bu süreci de gerçekleştiren eğitim programlarıdır (Varış, 1996: 20).

Eğitim programlarının bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için program hedefleri ile konu alanları arasında bir tutarlılık olması gerekir. Belirlenen hedeflere ulaşılması için ne tür konu alanlarının seçileceği belirlenmelidir. Bu seçimde sürekli değişen bilgilerin ve düşüncelerin programa yansıtılması gerekmektedir (Ertürk, 1982: 32).

İhtiyacın analiz edilmesinde dört temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; farklar, demokratik, analitik ve betimsel yaklaşımdır. Farklar yaklaşımına göre sahip olunan yeterlilik ile bireye kazandırılmak istenen yeterlilik düzeyi arasındaki farktır. Toplum kuralları ve standartlar çerçevesinde meydana gelen problemlerin ortadan kaldırılması yolları aranır. Demokratik yaklaşımda ihtiyaçlar, toplumun üstün gruplarının isteklerinden hareketle ortaya çıkar. Toplumun çoğunlukçu demokratik yapısına uygun olarak insanların beklentilerini karşılamaya dayanır. Bu yaklaşımın temelinde insan ilişkileri ve halkla bütünleşme olgusu yatar. Analitik yaklaşımda uluslararası değişimlere ait yönelimler göz önüne alınarak ulaşılmak istenilen düzey ile mevcut durum arasındaki farka bakılır. Bu durumlardan yola çıkılarak gelecek için hedeflere ulaşılacak etkinlikler belirlenir. Eleştirel düşünceye ağırlık verilir. Betimsel yaklaşım ise bir nesnenin eksikliğinden ortaya çıkacak zarar ile o nesnenin varlığından sağlanacak yarardan meydana gelen ihtiyaç belirleme sürecidir (Ertürk, 1982: 38).

Belirlenen ihtiyaçların değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Bunun için değişik yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bunların bazıları şunlardır (Demirel, 2004: 100; Doğan, 1997: 28; Varış, 1996: 21):

1- Delphi tekniği/ anket geliştirme: Bu tekniğin amacı; seçilmiş uzmanlardan ortak çoğunluğun görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla açık uçlu veya mektup gibi bir dizi anketin sonuçlarına dayanılarak bilgilerin değerlendirilme sürecidir. Bu teknik gelecekte nelerin, nasıl olabileceği görüşlerinin alınması amacına dayanır. Öncelikle hedefler belirlenir ve bunların gelecekteki durumu üzerinde tartışılır.

2- Progel/ Dacum tekniği: DACUM (Developing a Curriculum) İngilizce program geliştirme anlamında kullanılmaktadır. Progel sözcüğü de program geliştirmeden türetilmiştir. İlk defa 1969 yılında Kanada'da eğitim programlarını geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Eğitim çevrelerinde en son geliştirilen ve kullanılan modeldir. İş analizine benzeyen yönleri vardır fakat is analizine göre daha az zamanda çalışmalar tamamlanabilir. Mesleklerin beceri profilleri çıkarılarak yeterlilik alanları belirlenir ve iş analizi çalışmalarına dayanır.

3.Meslek analizi: Progel/ Dacum'a benzetmekte ancak daha uzun sürmektedir. Bu tekniğe göre meslek işlem basamaklarına göre analiz edilir ve gerekli davranış düzeyleri belirlenir. İş analizi süreci, alanında usta kişilerden oluşur.

4. Testler: Kişide aranan özelliklerin ne miktardan var olduğunu belirlemek için yapılmaktadır. Bunun için ön ve son test uygulanmaktadır.

5. Gözlem ve Görüşme: Görüşme sadece yüz yüze değil anket formları ile de yapılabilir. Ankette yer alan sorulara verilen cevaplar incelenerek katılanların seçtikleri seçeneklerin tercih yüzdeleri hesaplanır. Elde edilen veriler frekanslar ve tablolar halinde rapor edilir. Günümüzde teknolojik gelişmelerin etkisiyle yüz yüze yapılan görüşmeler yerine telefonla, konferans sistemiyle ya da internet aracılığıyla giderek günümüzde yaygınlaşacağı söylenebilir.

6. Kaynak taraması: En son eğilimleri, bilimsel çalışmaları, mevcut programa ilişkin verilen raporları değerlendirmeyi içermektedir.

6.2. Eğitim Programları Tasarısı

Eğitim programı tasarısı, eğitim programının yapısı ya da örgütleme örüntüsüdür. Bu süreçte eğitim programının öğeleri düzenlenerek programın oluşturulması söz konusudur.

Sistem yaklaşımı ile bir eğitim programı tasarısının hazırlanmasında iki ayrı düzeyde karar verilmesi gerekmektedir. Birinci aşamada karar verirken toplumun, konu alanlarının ve öğrencilerin temel özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri vb. göz önünde tutulur. Bu aşamada alınacak kararlar daha çok toplumun sosyal, politik, ekonomik tercihleri ve planları doğrultusunda belirlenir. Bu veri toplama kaynaklarından hangisinin öncelik taşıdığı, tasarının dayandığı eğitim felsefesi ve modeline göre değişir. Örneğin tasarı konu alanı merkezli ise konu alanı, öğrenci ve yaşantı merkezli ise birey, toplum merkezli ise toplumdan elde edilen veriler önem ve öncelik taşır.

İkinci aşamada alınacak kararlar ise daha özel ve tekniktir. Bu aşamada, birinci aşamada elde edilen bulgular doğrultusunda programı oluşturan hedef, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri düzenlenir (Varış, 1996: 30).

Toplumun Analizi: Eğitim toplumsal bir kurumdur. Eğitim kurumlarının temel işlevi toplumun kültürel mirasını yeni nesillere aktararak ve çocuğun toplumsallaşmasını sağlayarak onları topluma hazırlamaktır. Bireyin toplum-sallaşmasına başta aile olmak üzere birçok toplumsal kurum yardımcı olur. Ancak toplumsal yaşantının çok zengin olduğu, birçok alt kültürü içinde yaşatan günümüz toplumlarında bireyin toplumsallaşmasında eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Eğitim kurumlarında çocuğa toplumla uyum içinde yaşaması ve toplumun onun için yarattığı fırsatlardan yararlanabilmesi için gerekli temel davranışların kazandırılması gerekmektedir. Bu davranışların belirlenmesi için de toplumun incelenmesi önem taşımaktadır (Erden, 1998: 7).

Konu Alanının Analizi: Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde programlarda hangi bilgilere yer verileceği, hangi bilginin doğru olduğu gibi kararlar giderek önem kazanmaktadır. Bu nedenle program tasarısı hazırlanırken programlarda hangi konu alanlarına yer verileceği ve bu konu alanları ile ilgili hangi bilgilerin anahtar niteliğinde olduğu, bilgilerin hangi derinlik ve genişlikte verileceği çok iyi analiz edilmelidir (Doğan, 1997: 17) .

Bireyin Analizi: Program tasarımının hazırlanmasında göz önünde bu-lundurulması gereken diğer bir kaynak da öğrencidir. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, yetenekleri, öğrenme yolları, geçmiş yaşantıları, onların hangi davranışları nasıl öğrenebilecekleri hakkında program geliştirmecilere önemli bilgiler sağlar.

Eğitim programı tasarısı hazırlanırken, toplum, konu alanı ve bireyin analizinden elde edilen veriler doğrultusunda programın öğelerinin nasıl düzenleneceğine karar verilir. Eğitim programının öğeleri konusunda değişik görüşler olmakla birlikte, hemen hemen tüm öğrenciler dört öğede görüş birliğine varmaktadırlar. Bunlar hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmedir (Erden, 1998 : 7).

Hedefler: Bunlar, öğrencilerin öğretim süreci sonucunda ne yapabileceklerini tanımlayan ifadelerdir. Genel hedefler özel hedeflere göre daha genel özellikleri belirtir ve amaçların belirlenmesinde toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile eğitim felsefesi ön

planda tutulur. Özel hedefler ise öğrenci özellikleri ile konu alanı özelliklerine göre genel hedefler doğrultusunda saptanır. Özel hedefler öğrencinin hangi kapsamı, ne derece yeterlikte öğrenmesi gerektiğini ve öğrenme gerçekleştiğinde hangi davranışı gösterebileceğini açıkça gösterir.

İçerik: Sönmez (1997: 159) içeriği, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi olarak ele almaktadır. Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler içeriği oluşturur. İçerik seçiminde, içeriğin hedeflere ve öğrencilerin giriş davranışlarına uygunluğu önem taşır. Ayrıca bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, içerikteki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında önemli rol oynar (Erden, 1998: 9).

Program geliştirmede öğrenme birimleri oluştururken dikkat edilmesi gereken nokta, içerik içerisinde, bir şekilde sunulabilecek olan kavramlar, olgular, ilişkiler ve işlemlerin neler olabileceğine dair verilen cevaplarla, içeriğin belirleyicileri ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmalıdır. Böylelikle öğrenme birimi, hedef ve amacın gerektirdiği davranışsal özellikler açısından analiz edilmiş olmakla beraber her davranış özelliği için nasıl bir içeriğin gerekli olduğu da ortaya konulmuş olunur (Demirel, 2004: 121).

İçerik düzenlenirken, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Bir dersin içeriği aşamalılık ilkesine göre düzenlenmelidir. Yani içeriğin, hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu, bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2003: 14).

Seçilen konular, toplum ve bireysel yarar sağlamalıdır. Seçeceğimiz konular öğrenmeye değer olmalıdır. Bilgi dünyasında yeri olmalıdır. Konular geçerli ve güvenilir olmalıdır. Sosyal gerçeklerle tutarlı olmalıdır (Kemertaş, 2001: 38).

Eğitim Durumları: Öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesine eğitim durumları denir. Bu amaçla çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden ve bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlanılır. Yöntem ve tekniklerin seçiminde, hedefler, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, kapsam ve eldeki olanakların göz önünde bulundurulması gerekir (Fidan ve Erden, 2001: 173).

Değerlendirme: Eğitim programı tasarısının en son öğesi değerlendirmedir. Bu aşamada, öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanır. Değerlendirme sonucu elde edilen bulgular, öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar (Erden, 1998: 10).

Öğretim programları sürekli değişen ve gelişen topluma ayak uydurmak zorundadır. Eğitim programları bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir. Özellikle de teknolojinin gelişimi ile beraberinde getirdiği yenilikler ve gelişmeler göz önünde bulundurulmalı ve eğitim programlarına yansıtılmalıdır (İşman, 2003: 205).

6.3. Eğitim Programının Uygulanması

Eğitim programı tasarısı, uygulamaya esas olan bir kitap ya da kılavuz kaynaktır. Program tasarısı ilkelerine uygun olarak hazırlanan programlar uygulamada işlerlik kazanırlar. Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetinin odak noktası tasarı olmakla birlikte uygulama göz önünde bulundurulmaksızın gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir (Demirel, 2004: 180-181).

Programların uygulayıcıları okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Uygulama sırasında çeşitli nedenlerle tasarının olduğu gibi uygulanması mümkün olmayabilir ya da tasarının hazırlanması sırasında göz önünde bulundurulmayan bazı faktörler tasarının olduğu gibi uygulanmasını engelleyebilir. Bu nedenlerden ötürü programın etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulanması sürecini de gözlemek ve uygulama sırasında da bilgi toplamak gerekir (Özçelik, 1981: 55).

6.4. Eğitim Programının Değerlendirilmesi

Amaçlara ulaşıldı mı ve amaçlar belirlenen sırada sunuldu mu? Öğrenciler önerilen öğrenme deneyimlerine dahil oldu mu? Materyaller hedeflenen şekilde kullanıldı mı? Öğrenciler içeriğe tahmin edildiği şekilde mi tepki veriyor? (Hunkins, 1985)

Eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılır.

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,

2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öğe ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak

Bunlardan birincisinde değerlendirilen obje öğrencidir. İkincisinde ise eğitim programıdır. Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998: 10)

Programın değerlendirilmesi basit bir süreç değildir. Coğrafik ayrım, sınırlı eleman ve çok yönlü sorumluluklar problemi karmaşıklaştırır. Mali durum, personel kaynağı ve dış uzmanlar program değerlendirme türünü belirlemede rol alır. Programın değerlendirilmesi pek çok şekilde yapılabilir (Litrell ve Bailey, 1983):

1. Program başarısını belirleyen değerlendirme ölçümlerinin kullanımı en temel yöntemlerden biridir.

Program liderleri planlanan ürünlere ne kadar erişildiğini görmek için her seviyede bireysel kazanımlarını belirlerler. Bu tür değerlendirme anket ve ölçüt bağımlı sınavların kullanıcıları tarafından yürütülür.

2. Standartlaştırılmış testler programı değerlendirmede kullanılan başka bir yöntemdir. Bilişsel kazanım açısından öğrenci sıralaması okul bölgelerinin etkililiğinin bir ölçümüdür. Standartlaştırılmış testlerin tüm okul programını değerlendirmez. Sadece öğrencilerin konu alanında ne kadarını unutmadıklarını ölçer ve öğrencilerin kıyaslanmasıdır.

3. Öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin sistemli şekilde yazdıkları geribildirim formları programı değerlendirmek için kullanılabilir. Anketler ve konferanslar sadece yazılı şekilde olmak zorunda değildir. Toplantılar ve konferanslarda toplanmış sözlü geribildirim etkili bir değerlendirme ölçümü olabilir.

4. Mevcut ve mezun öğrencilerin detaylı çalışmaları programı değerlendirmede değerli bir yol olabilir. Öğrencilerden programın günlük hayatlarında onlara ne kadar yardım ettiğini değerlendirmeleri konusunda detaylı bilgi toplanabilir.

6.5. Eğitim Programının Düzeltilmesi

Değerlendirme süreci programı başarılı bulduktan sonra program geliştirmede son aşama olan düzeltilmesine gelir. Programın düzeltilmesi, düzeltme ihtiyacını öne süren güvenilir bir veri altyapısına dayanmalıdır (Litrell ve Bailey, 1983).

Program izleme işlevini yerine getiren bu aşama program unsurlarının öğrenci ve öğretmen davranışlarındaki; programın devamıyla ilgili yardımcı personel ve servisler, bilgi akışı ve programın zorluklarıyla karşılaşan farklı çalışanlara yardımcı olmak için gereken çabalar gibi çeşitli etkilere dikkat çeker. Programın düzeltilmesi yeni programın görevini yerine getireceğini garantiler. (Hunkins, 1985).

Zenger ve Zenger (1984) yeni bir programın geliştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken hususları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir.

- Program geliştirme okul yönetiminin desteğini almak zorundadır.
- Önerilen bir program yeniliği veya değişikliği sistematik bir şekilde çalışılmalı, planlanmalı ve birçok durumda son uygulamadan önce pilot bölgelerde test edilmelidir.
- Önerilen bir program çalışması ya da değişikliği ilk planlanışa göre daha fazla zamana ve paraya mal olabilir.
- Programdaki bir değişiklik programın başka bölümlerinde problemlere sebep olacak zincirleme bir tepkimeye neden olabilir.
- Bir yenilikle karşılaşınca ne o dakika kabul edilmeli ne de anında elenmelidir. Planlayıcıların yeni bir şeyi uygulama girişiminde bulunmadan önce tüm mümkün uygulamaları ve problemleri araştırmaları gerekir.
- Aynı anda bir ya da iki program alanından fazlası çalışılmamalı ya da değiştirilmemelidir. Bu alanlar iyi şekilde tanımlanıp sistematik bir şekilde çalışılmalı ve araştırma ne yapıldığının değerlendirmesini içerecek şekilde tamamlanmalıdır.
- Yeni bir program ya da herhangi bir değişiklik işleme konduğunda tamamlanmalıdır. Yeni programda ortaya çıkan herhangi bir sorun mümkün olduğunca çabuk çözümlenmelidir.

BÖLÜM 7

7. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İLKÖĞRETİM ALANINDA PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Bu başlık altında Türkiye'de ilköğretimde program geliştirmenin gelişimi incelenmiştir.

7.1. Türkiye'de Cumhuriyetten Günümüze Program Geliştirme Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de eğitim alanında program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, ilk çalışmaların 1924 yılından itibaren ilkokul alanında yapıldığı görülmektedir (Gözütok, 2003). Bu nedenle burada Cumhuriyet'ten günümüze ilköğretim alanında program geliştirme çalışmalarının tarihsel gelişimi yer almaktadır. Sırasıyla 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1985–1988 ilkokul programlarının temel özellikleri ve uygulama sonuçları değerlendirilecektir.

7.1.1. 1924 İlkokul Programı

Zorunlu eğitim kademesi olan ilköğretimin temel amacı, toplumda "ortak vatandaş tipi"ni yetiştirmektir. Bu açıdan bakıldığında toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazladır. Topluma sağladığı fayda bakımından ilköğretim diğer eğitim kademelerine göre her zaman ayrı bir önem teşkil etmektedir (Erdem, 2005).

Ülkemizde Cumhuriyet öncesi ilköğretim kademesinde öğretim programları çevre şartlarına ve eğitimin temel gereklerine uymamaktaydı. Bunun yanında, köy ilkokulları köyün eğitim ve kültür merkezi olma niteliğinden oldukça uzaklaşmıştı. İlköğretim seviyesinde yetiştirme yurtları, bedensel ve psikolojik yönden özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim vermemekteydi. Öğretmen sayısının yetersizliği, meslekten olmayan elemanlarla giderilmeye çalışılmış, bunun neticesinde eğitimin niteliği gittikçe bozulmuştur. Her ne kadar okullarda muhakeme ve gözlem yöntemlerine, ezbercilik yerine tecrübe ve düşünmeye dayanan bir eğitim geleneğine yer verilmesine rağmen, eğitim yolu ile vatandaşlara toplum içinde ve çalışma alanlarında gerekli bilgi, alışkanlık ve kabiliyetler kazandırma çabası güdülmemiştir (Koçer, 1992: 242).

Yakup Kadri, meşrutiyet yıllarından itibaren eğitim hareketlerinin başarısızlığa uğramasının ana nedenlerini şöyle sıralamaktadır (Ergün, 1997: 44-45):

1- Programsızlık ve eğitim programlarının sürekli değişmesi;

2- Sayı ve nitelik sorunlarının çözümlenememesi;

3- Sürekli savaşlar;

4- Dağınıklık ve sarsılma;

5- Tecrübesizlik ve vukufsuzluk vs.

Eğitimi modemleştirme hareketlerinin temelleri Osmanlı Devleti'nde atılmakla beraber, bu hareket Osmanlı devrinde gerileme, bocalama ve tartışma çabalarından ileri gitmemiş ve Cumhuriyet Türkiye'sine çözüm bekleyen birçok problemlerle girilmiştir (Koçer, 1992: 245).

Atatürk, daha Kurtuluş Savaşı devam ederken, 15 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da 180'e yakın üyenin katılması ile gerçekleştirilen Maarif Kongresinde, Türk Milli Eğitiminin felsefe, hedef ve politikalarının nasıl olması gerektiğine işaret etmiştir (Arslan, 2000). Zira, Cumhuriyetin ilanı ile birlikte toplumun sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik yapısına yeni bir biçim verenler, bu yeni yapıyı işletecek nesilleri yetiştirecek olan eğitim sistemi ve bu kapsamda eğitim programlarını da ihmal etmemişlerdir (Yüksel, 2003).

Cumhuriyetin ilanıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştı. Varış'a (1996) göre, eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü laiklik, batıya dönüş, müspet ilimler ve ulusal bütünlük oluşturmuştur.

Atatürk, eğitim sisteminin bütün alanlarının yeniden düzenlenmesi konusunda önemli roller almış ve aynı zamanda öğretim programlarını geliştirme çalışmaları ile de yakından ilgilenmiştir (Akbaba, 2004: 35).

Cicioğlu, TBMM'nin ilk "İcra Vekilleri Heyeti"(Bakanlar Kurulu), eğitim konusundaki çalışmalarını 9 Mayıs 1920 tarihinde TBMM' de okunan hükümet programıyla ortaya koyduğunu belirterek, hükümet programında, eğitim ile ilgili olarak "yapılacak çalışmalarda saptanacak belirgin özellikleri şöyle özetlemektedir (Çelenk, 2000: 30):

- Öğrencilere verilecek eğitim her yönüyle dini ve milli olacaktır.
- Bütün okullar en ilmi ve modern şekilde sağlık kurallarına uygun olarak yeniden düzenlenerek, programlar geliştirilecektir.
- Milletin karakterine, coğrafi şartlara, tarihi geleneklerimize ve sosyal ülkemize uygun ilmi ders kitapları yazılacaktır (programlarda ilk defa ders kitaplarında söz edilmektedir).
- Halk kütüphanesinden sözcükler toplanarak dilimizin bir sözlüğü yapılacaktır.
- Milli şuuru geliştirici, tarihi, edebi ve sosyal eserler alandaki uzmanlara yazdırılacaktır.
- Batının ve doğunun ilmi ve fenni kitapları dilimize çevrilecektir.

Cumhuriyet döneminde eğitimin başlıca amacı, her düzeydeki okullarda Cumhuriyet rejiminin gerektirdiği ve yeni Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nesiller yetiştirmek olmuştur. Dönemin Eğitim Bakanı Vasıf Çınar'ın 8 Eylül 1924 tarihli genelgesinde, eğitim-öğretimin temel amaçları özetle şöyle gösterilir (Akyüz, 1997: 286):

- Eğitim milli esaslara ve Batı medeniyetinin yöntemlerine dayanmalıdır.
- Okulların insan ilişkileri, toplumsal yaşama kuralları, temizlik, düzen vs. gibi hususlarda medeni ve örnek alınacak bir eğitim yapmaları gerekir.
- Çocukların kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için fedakar olmak ülküsünü taşımaları gerekir.
- Okulların vicdan ve fikir hürriyeti ve bilinçli bir sorumluluk telkin etmesi gerekir.
- Öğretim uygulamalı ve işe yarar bir hale getirilmelidir.
- Okulların ilim ve okuma zevkini vermesi gerekir.
- Okulların halka, sağlığın değerini ve sağlıklı olmanın yollarını öğretmesi gerekir.
- Okulla beden ve fikrin dengeli gelişimini sağlamalıdır.
- Okulların toplumun ve ailenin ihtiyaçlarını dinleyip göz önünde tutması gerekir.

- Okulların tasarruf, yardımlaşma ve iktisat fikirleri vermesi gerekir.
- Okullar çocuklarda hür ve makul bir disiplin oluşturmalıdır.

İlkokul alanında program geliştirme ihtiyacı yıllar öncesinden sezilmiş ve 1921 yılında toplanan 1. Maarif Kongresinde de bu alanda bir program düzenlenmesi gerektiği karara bağlanmıştır (Çetin ve Gülseren, 2003).

Milli Eğitim Bakanı Vasıf Bey döneminde, II. Heyeti İlmiye (Bilimsel Danışma Kurulu), ilkokulların öğretim programları ve ders kitaplarını hazırlamak (Başar, 2004: 151-152) ve Türk eğitim sistemini yeni devlet düzenine uydurmak (Ergün, 1997: 74) amacıyla toplanmıştır. Çelenk (2000:34), 1924 ilkokul programının "II. Heyeti İlmiye" 'tarafından hazırlandığına yer verirken, Gülcan ve diğerleri (2003: 23-124) ise, programın İlköğretim Dairesi tarafından hazırlandığına yer vermektedir.

1921 yılında toplanan I. Maarif Kongresinde ilkokul programlarının düzenlenmesi kararı alınmıştır (Çetin ve Gülseren, 2003). Cumhuriyet döneminin ilk eğitim programı 1924 tarihli "İlk Mekteplerin Müfredat Programı"dır (Gözütok, 2003). 1924 yılında toplanan II. Heyeti İlmiye toplantısında, ilkokulların 6 yıldan 5 yıla indirilmesi kararlaştırılmıştır. Programın özünde, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet yönetiminin ilke ve esaslarının benimsetilmesi yatmaktadır (Yüksel, 2003). Programın genel ve tek tek derslere göre belirlenmiş özel amaçları bulunmamaktadır (Çelenk, 2000: 34). Programda kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı ders dağıtım çizelgeleri hazırlanmıştır. Bunun yanında, ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretmen, ses yöntemi ile kelime yönteminden birini seçme ve uygulama konusunda bu program ile tamamen serbest bırakılmıştır (Gülcan ve diğerleri, 2003: 123).

Programa göre, alfabe (okuma) dersi ile yazı dersi aynı anda yapılacaktır. Buna göre, çocuklar okudukları sözcükleri yazacaklar ve aynı zamanda yazdıklarını da okuyacaklardı. Bu metot eğitimde "ileri" bir anlayış olarak telakki edilmekteydi. Ayrıca ilk okuma, yazmada, öğretilecek sözcüklerin anlamlı olmasına dikkat edilmesi istenmiştir. Bunun yanında, harflerin öğretilmesinde (Arap harflerindeki) alfabetik sıra izlenmeyecektir.

1924 ilkokul programında haftalık ders saatleri 26 saat olarak belirlenmiştir. Yeni programda sadece derslerin adları değiştirilmemiş, bunun yanında derslerin içeriklerine yönelik olarak da değişiklikler yapılmıştır (Başar, 2004: 141). Oysa Çelenk (2000: 35) 1924 programının daha çok dersler ve derslere göre konuların dağılımından

ibaret olduğunu, dersler arasında herhangi bir ilişkinin kurulmadığını ve programın daha çok bir geçiş programı özelliği taşıdığına yer vermektedir. Ayrıca Cumhuriyet öncesi son programlardan başlıca farkının çok az sayıda dersin konulması ya da değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasından ibaret olduğunu belirtmektedir.

Eski programlarda "Lisan-ı Osmanî" dersi yeni programda "Türkçe" adını alırken, "Musahabat-ı Ahlakiye" dersi, yeni programda "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye" dersi haline gelmiştir. Eski programlarda yer alan "Eşya Dersleri" ile "Talim-i Askeri" dersi yeni programa konulmamıştır. Bunun yanında eski programlarda bağımsız bir ders olarak okutulan "Kur' an-ı Kerim" ve "Malumat-ı Diniye" dersleri yeni programda "Kur' an-ı Kerim ve Din Dersleri" adı altında birleştirilmiştir (Çelenk, 2000: 35; Başar, 2004: 140-144)

7.1.2. 1926 İlkokul Programı

Üçüncü Heyet-i İlmiye'de ele alınan konular ışığında dönemin Milli Eğitim Bakanı Necati Bey, Türk eğitim sistemini düzeltmeye yönelik olarak bir planın hazırlanmasına gereksinim duymuştur. Bu planda, okullaşma oranının artırılması, ihtiyaca cevap vermeyen okul binalarının elverişli bir duruma getirilmesi; sayıca az, nitelikçe yetersiz olan öğretmen kadrosunun düzeltilmesi, meslekten olmayan öğretmenlerin sisteme uyumunun sağlanması, birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak mevcut öğretim programlarının düzeltilmesi gibi sorunların çözümü yer almaktaydı (Başar, 2004: 180-181)

Milli Eğitim Bakanı Necati Bey, 1926 yılında John Dewey'in de raporunu dikkate alarak Talim ve Terbiye Dairesinin yönetmeliğini de çıkarmıştır. Necati Bey, bakanların değişmesiyle değişmeyecek bir eğitim programını uzun incelemelerden sonra bu kurulun hazırlayacağına inanıyordu (Ergün, 1997:50). Eğitim-öğretim işleri, yönetmeliklerin yapılması, eğitim yasalarının hazırlanması, programlar, okul kitaplarını yazdırmak ve seçmek görevleri, bu heyetçe yapılmıştır (Ergün, 1997: 79-80).

Ayrıca Bakanlık, ilköğretim sorunlarını çözebilmek maksadıyla üç komisyon kurmuştur. Bu komisyonlara da Türkiye'nin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek maksadıyla nelerin yapılması gerektiğini saptama yetkisi verilmiştir (Başar, 2004: 188). Komisyonlardan biri ilkokulların dersleri, kitapları ve öğretmenlere verilecek "Usul-ı Tedris Rehberi" adlı bir kitabın hazırlanması konularında çalışma yapmıştır. Bu

komisyon öncelikle ilkokul programlarını incelemekle işe başlamıştır. Bu arada gelişmiş olan ülkelerin ilkokul programlarını da incelemiştir. Bu ülkeler arasında Rusya, Fransa, Almanya, İtalya, Amerika ve İngiltere yer almıştır. Komisyon üyelerinin çalışmalarına ışık tutması amacıyla İsviçre, Rusya, Fransa ve Almanya ilkokullarının programları Türkçe 'ye çevrilmiştir. Ayrıca, komisyon Türkiye'deki ilkokulların 1870 yılından itibaren geçirmiş oldukları değişiklikleri gösteren bir şema da hazırlamıştır (Başar, 2004: 188).

Program geliştirme komisyonu ilkokul programları üzerinde yapmış olduğu inceleme sonucunda bazı kararlar almış ve bunu da Talim Terbiye Dairesine iletmiştir. Talim Terbiye Dairesi de kendisine iletilen rapor ışığında yeni bir ilkokul program taslağı hazırlamıştır. Talim Terbiye, Cumhuriyet prensiplerine uygun yeni öğretim metotlarıyla zenginleştirilmiş program taslağı hakkında ilkokul müfettişleri ve öğretmenlerinin görüşlerini aldıktan sonra program taslağına son şeklini vererek, 1926-1927 öğretim yılından itibaren uygulamaya koymuştur (Başar, 2004: 189; Ergün, 1997: 82).

1926 Programının giriş bölümünün ilk paragrafında ilkokulun amacı şu şekilde belirlenmiştir (Çelenk, 2000: 37; Arslan, 2000): "İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir." Bu genel amaç, iyi vatandaşın nitelikleri, muhitine (çevreye) faal (etkin) bir halde intibak şartları açık ve uygulamaya yer verebilecek biçimde ifade edilmişti (Gülcan ve diğerleri, 2003: 123).

Programın en önemli özelliği ve yeniliği dersler arasında ilişki kurmak amacıyla toplu tedris (toplu öğretim) metodunun benimsenmesidir (Gözütok, 2003; Gülcan ve diğerleri, 2003: 124; Çelenk, 2000: 40). Bu yönteme göre ilk üç sınıfta dersler Hayat Bilgisi dersindeki üniteler etrafında toplanmış ve her dersin programı yeni ve canlı esaslara dayandırılmıştır.

1926 İlkokul programında yer alan "toplu öğretim" yönteminin yanında diğer yenilikleri şunlardır (Çelenk, 2000: 39-40).

1. İlkokulların öğrenim süresi, ilk üç yıl birinci, son iki yıl ikinci olmak üzere iki devreye ayrılmıştır.

2. Program, yeni Türk alfabesi kabul edilmeden önce yürürlüğe girmiş olup, yeni harflerin kabulünden sonra, özellikle, okuma-yazma öğretimi ve Türkçe dersi öğretimi

başta olmak üzere çok az değişiklikle yeni duruma uyarlanmış, böylece bu program, yeni Türk harflerinin ilk uygulandığı program olma niteliğini de kazanmıştır.

3. Çocuğun gelişim devreleri dikkate alınmış ve ilk devre tek kitap, ikinci devre çok kitap uygulaması gerçekleştirilmiştir.

4. İkinci devre dersleri, bağımsız bilim dalları olarak ayrı işlenmesi yoluna gidilmiş, ancak dersler arasındaki ilişki de kurulmuştur.

5. Öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri işe yarar bilgileri kazanmalarını göz önünde bulunduran program, olanaklar ölçüsünde derslerin hayat ve yakın çevre ile ilişkilerini dikkate alarak uygulanmasına önem vermiştir. Bu nedenle yeni programda Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi derslerinin yakın çevre özelliklerinin dikkate alınarak işlenmesi yönüne gidilmiştir.

6. Programda yaparak yaşayarak öğrenme yolu seçilmiş, bu nedenle el becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülerek El işleri ve Resim derslerine önem verilmiş, bu konuda öğrencilerin kişisel ilgilerini de değerlendirecek etkinliklere yer verilmiştir.

7. İlk kez bu programda derslerin özel amaçlarına her dersin girişinde "Dersin Hedefleri" başlığı altında yer verilmiştir.

MEB bu programda ilk defa getirilen "toplu öğretim" yöntemini, düzenlediği çeşitli kurslar ve yayınladığı dergilerle öğretmenlere öğretmeye çalışmıştır. Ancak toplu öğretim veya okulun iş ilkesine göre yenilenmesi, her şeyden önce okulun bünyesinde bir değişme istemekteydi. Yeni okul binalarına, geniş bahçelere, oyun yerleriyle laboratuarlara ve bunları düzenleyecek ders araç gereçlerine ihtiyaç duyulmuştur.

MEB 'in hazırladığı kurslar, bu amaçları yerine getirmekten uzak kalmıştır. Program değişikliklerinin güçlükleri devam ederken Latin alfabesinin kabul edilmesiyle zorluklar bir kat daha artmıştır. Böylece yapılan program değişikliği, eskiden ayrı ayrı okutulan derslerin şimdi bir arada, ama yine eski öğretim metoduna göre okutulmasından dolayı bir sonuç alınamamıştır (Gülcan ve diğerleri, 2003: 124). Programın uygulanmasında yaşanan bir takım güçlükler vardı. En başta öğretmenler bu uygulamaya hazır değillerdi. El işlerini yürütebilmek için yeterli dershane ve araç-gereç yoktu. Kalabalık sınıflar, bu programın başarıyla uygulanmasında bir diğer engeldi (Ergün, 1997: 91).

1926 programı on yıl uygulamada kalmıştır; fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak suretiyle, "Köy Mektepleri, Müfredat Programı" hazırlanmıştır. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimler oluşturmuştur (Gözütok, 2003).

7.1.3. 1936 İlkokul Programı

Akbaba'nın (2004) Kıncal'dan aktardığına göre, 1936 yılında yapılan program değişiklikleri önceki değişikliklere göre ayrı bir öneme sahiptir. Bu tarihe kadar, yeni kurulan devletin yapısına uygun olarak yapılması gereken inkılaplar tamamlanmış ve yerleşmeye başlamıştır. Daha önceki değişikliklerin yapıldığı yıllarda inkılaplar henüz tamamlanmadığından, hazırlanan ilkokul programları yeni rejimin görüşlerini tam olarak yansıtmamaktaydı.

Ocak 1937 tarih ve 20/1 sayılı Kültür Bakanlığı (Milli Eğitim ve Kültür Bakanlıkları) dergisinde 1926 programında değişiklik yapılması gerekliliği ve nedeni şöyle izah ediliyordu (Arslan, 2000):

"Yeni okula çocuk, her şeyden önce yakın yurt realiteleri içinde faaliyette bulunmak mecburiyetinde olduğundan, yakın yurtta cereyan etmekte olan ve son yıllar içinde meydana gelen sosyal, doğal ve teknik değişikliklerin de yeni yapılacak programa ilavesi lüzumlu idi. Bir taraftan ilkokulun gittikçe her tarafa yayılarak geniş halk tabakalarına kadar kültür verecek bir müessese haline gelmeye başladığı düşünülerek, orta tahsil yapmayacak memleket çocuklarının imanlı ve pratik hayat için kâfi derecede bilgili vatandaşlar olarak hazırlanması, öte taraftan da orta tahsile geçecek çocukların yetişmesi işleri de ilkokulun tabii bir görevi idi"

1936 ilkokul programı günün ihtiyaçları doğrultusunda ele alınarak geliştirilmiştir. Bu programda "İlkokulun Hedefleri" başlığını taşıyan ilk bölümde, "Ulusal Eğitim" ilkelerine yer verilmiştir. Daha sonra, "İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri" üzerinde durulmuştur (Türer, 2005; Gözütok, 2003).

İlkokulun hedefleri konusunda 1936 ilkokul programının girişinde "İlkokulun Hedefleri" başlığı altında şu ifadelere yer verilmiştir (Çelenk, 2000: 41):

"İlkokul halk eğitiminin temelini kuran terbiye kurumlarının en önemlilerinden biridir. Bu eğitim asrımızın sosyal, politik ve ekonomik ihtiyaçlarından doğmuş bir zarurettir. "

"Milli birliğin ve bünyenin sağlam bir halde bulunması ve Türk Milleti'nin muasır milletler arasında layık olduğu en yüksek mevkii alması, milleti teşkil eden bütün fertlerin kendileri ve mensup oldukları cemiyet için, bir hayat zarureti olan yeni kültür kıymetlerine uyarak bu kıymetleri milletin ortak malı haline getirecek surette yetişmiş olmalarına bağlıdır."

Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi geliştirmek olmuştur. Programların, her şeyden önce milli bir nitelik taşımaları dikkati çekmektedir (Gözütok, 2003).

1936 ilkokul Programı (Gülcan ve diğerleri, 2003: 125-126, Arslan, 2000);

1. Bilgisizliğin giderilmesi,
2. Cumhuriyeti benimseyen ve şiddetle savunan, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve inkılapçı yurttaş yetiştirilmesi,
3. Bireylerde sağlam bir kişilik oluşturulması,
4. Bireylerin düşünsel, zihinsel ve bedensel yönlerden geliştirilmesi,
5. Bilginin; yurttaşa hayatta başarı elde ettiren bir araç haline getirilmesi,
6. Milli vatansever ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirilmesi,
7. Bireylerin serbest disiplinli, düzenli iyi alışkanlıklar edinmelerinin sağlanması,
8. Milli tarihimizin sevdirilmesi,
9. Türk dilinin milli bir dil olması için yapılan çalışmalara okulun yardımcı olmasını hedeflemektedir.

İlk kez ilkokulun öğretim ilkeleri bu programda yer almıştır. Bu ilkeler kısaca şunlardır (Çelenk, 2000: 43-44; Arslan, 2000):

1- İlkokul milli bir eğitim kurumudur.

2- İlkokul bir toplum ve küçük bir topluluk örneğidir. Onun için okulda canlı bir toplum örneği yaşanmalıdır.

3- Okul çocuğa etkinlik yaratacak canlı bir çevre olmalıdır.

4- Okul öğrenciyi muhakeme etmeye, düşünmeye sevk etmelidir.

5- Bütün dersler öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır.

6- Öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.

7- Yakın yurt ve yakın zaman ilkesi ilkokulda esas olmalıdır.

8- Okulda pratik bilgilere ve becerilere önem verilmelidir.

9- İlkokulun bütün etkinliklerinde ulusal ekonomik durum önemli bir yer tutmalıdır.

10- İlkokulun ilk üç sınıfını oluşturan birinci devrede, toplu öğretim yöntemi esas alınmalıdır.

Cicioğlu'na göre, 1936 programında ilkokulun eğitim ve öğretiminde, öğrencilerin gelişim özelliklerine özel bir önem verilmiştir. Ayrıca öğretimde "yakın çevre"den hareketle "uzak çevre"yi kavratma ilke olarak kabul edilmiştir. Toplu öğretim, ilkokul öğretiminin yöntemi olarak belirlenmiş, ancak, üçüncü sınıfın sonuna doğru, öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara dayalı olarak inceleme yeteneklerinin artırılması amacıyla, "Hayat Bilgisi" dersinin derece derece gruplara ve dallara ayrılması istenmiştir (Akbaba, 2004).

1936 ilkokul programındaki haftalık ders saatlerinin 26 saat olan toplam süresi korunmakla birlikte, Tabiat Dersinin adı "Tabiat Bilgisi"ne Musiki dersi "Müzik"e çevrilmiştir. Önceden Türkçe dersinin içinde yer almış bulunan El Yazısı dersi, "Yazı" dersi adıyla bağımsız bir ders durumuna getirilmiştir. Resim-El İşi dersinin adı Resim-İş olarak değiştirilirken, dördüncü ve beşinci sınıflardaki "Ev İdaresi ve Dikiş" dersi de programdan kaldırılmıştır (Başar, 2004: 321).

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, 1948 ilkokul programının geliştirilmesine kadar, çok fazla program değişikliğine gidilmiştir. Bunun temel nedeni, Cumhuriyet rejiminin eğitim yoluyla beklentilerini gerçekleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Nitekim bu dönemde, 1924, 1926, 1936 ilkokul programlarının geliştirilmesinin yanında, 1927 Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı, 1937 köy eğitmenleri kanunu ve eğitmen kılavuzları ve 1939 köy okulları program projesi gibi uygulamalar göze çarpmaktadır (Çelenk, 2000: 60).

Cumhuriyetin ilk yıllarında geliştirilen programlar çağdaş program geliştirme tekniklerinden uzak, öğretmene yol göstermek amacıyla masa başında hazırlanan kılavuz kaynak kitap niteliğindedir (Akbaba, 2004).

7.1.4. 1948 İlkokul Programı

1948 programı öncesinde Türkiye' de ilkokullarda iki tip program uygulamada bulunuyordu. 1936 programı şehir ilkokullarında, 1930 yılında çıkarılan "Köy Mektepler Müfredat Programı" ise, köylerde uygulanıyordu. Özellikle 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir birey olarak uymalarını sağlayacak bir eğitim öğretim uygulaması amaçlanmıştı (Arslan, 2000).

19 Haziran 1942'de kabul edilen 4274 Sayılı "Köy Okulları ve Teşkilatı Kanunu" ile 5 yıllık kent ve kasaba ilkokullarından köy ilkokulları ayrı tutularak değişik ad ve öğretim sürelerine göre 6 çeşit ilkokul getirilmiştir. Bunlar (Erdem, 2005):

- Eğitmenli köy okulu,
- 3 yıl, öğretmenli köy okulu,
- 5 yıl, öğretmenli ve eğitmenli köy okulu,
- 5 yıl, yatılı ve yatısız köy bölge okulları,
- İlkokulla 9 yıl, köy ve meslek okulları,
- İlkokul mezunu ve yetişkinler için 1948 yılında yeni bir "ilkokul programı"

uygulamaya konulmuştur.

Genel anlamda 1948 programında (Arslan, 2000; Gözütok, 2003);

1- Çocuğun ve gencin iyi bir vatandaş olarak "toplumsal",

2- Bir "birey" olarak "kişisel",

3. "Sosyal bir varlık" olarak "insanlık ilişkileri",

4. "Ekonomik varlık" olarak "ekonomik hayat" olmak üzere dört bakımdan geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Programın genel amaçlarına bakıldığında 1936 programına göre daha ileri bir eğitim anlayışıyla yazıldığı görülmektedir. Buna göre programda, ülke ve dünya gerçekleri, milli, insani, kültürel, ekonomik ve demokratik gelişmeler göz önünde tutulmuştur. Bu amaçlar, programda da belirtildiği gibi yalnızca ilkokul kademesinde kazandırılacak amaçlar değildir. Programda belirtilen amaçların bazıları daha ileri eğitim kademelerinde gerçekleştirilmesi amaçlansa da ilkokul öğrencilerinin hemen

hemen bütün amaçların elde edilmesine yarayacak küçük tecrübeleri yaşama fırsatları bulacakları belirtilmektedir (Tertemiz, 2000: 60-61)

Programda yer alan ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri şöyle sıralanmıştır (Gülcan ve diğerleri, 2003: 128-130):

1. İlkokul milli bir eğitim kurumudur.

a. İlkokul, çocuklara milli kültürü aşılamak zorundadır.

b. Okulda her derse, milli hedeflere ulaştıracak birer vasıta olarak bakılmalıdır.

c. İlkokulda her dersin milli hayat ile ilgisinin sağlanmasına ve milli hayata bağlanmasına geniş ölçüde dikkat edilmelidir.

2. İlkokul gerçek bir topluluktur.

3. İlkokul, çocuğa geniş ölçüde etkinlik, iş ve yaratma imkanları sağlayan bir çevre olmalıdır.

4. Okulda pratik bilgilere ve becerilere önem verilmelidir.

5. İlkokul öğrencilerine kazandırılacak bilgi ve becerilerin sağlam ve köklü olabilmesi için çocuklara dershane, işlik, mutfak, okul ve uygulama bahçesi gibi çalışma yerleri hazırlanmalıdır.

6. İlkokulun bütün çalışmalarında tutum, milli kaynakları koruma ve ulusal ekonomi bilinci önemli bir yer tutmalıdır.

7. Okul, öğrencilere metotlu ve verimli çalışma yollarını öğretecek; bu bakımdan onlara iyi alışkanlıklar kazandırmaya çalışacaktır.

8. İlkokulda çocukların özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

9. Okul ve aile arası işbirliği sağlanmalıdır.

10. İlkokul, çocuklara görüş ve duygularını ifade etme olanağı sağlamalıdır.

11. Çocukları bir konuya karşı motive etmek için içgüdülerinden yararlanılmalıdır.

12. Okul çocuklara bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretecek, onları eleştirel düşünmeye sevk edecek, gündelik hayatlarında düşünerek ve muhakeme ederek hareket etmeyi alışkanlık haline getireceklerdir.

13. Ahlak eğitiminde başarılı olmak için, soyut ahlak kurallarını kavratmak yerine yaşantılarının ahlaki olmasına özen gösterilmelidir.

14. Okul, çocukların duygularını sevgi ve bağlılıkla güçlendirmelidir.
15. Çocuklara boş zamanlarını iyi değerlendirme alışkanlığı kazandırılmalıdır.
16. İlkokulun ilk üç sınıfını kapsayan birinci devrede toplu öğretim metodu uygulanacaktır.

1948 ilkokul programı, öğrenmeyi "zihni bir eylem" olarak kabul ederek öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir. Programın amaçları, ilkeleri ve açıklamaları çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaçladığı halde, derslerin yüklü konuları arasında çocuğun zihinsel gelişimine yeterince yer verilmemiştir. Bu nedenle, amaçlarla kapsam arasında uyuşmazlık söz konusudur. Ayrıca program esnekliğe yer vermemiştir. İkinci devrede, dersler arasında kaynaşma, bağlanma ve bütünleşme olmadığından; çocuk psikolojisine aykırı bir yol güdülmüştür (Arslan, 2000; Gülcan ve diğerleri, 2003: 131)

1948 programı; derslerin çok oluşu, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığı, dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konular için yeterli zaman ayrılmadığı, daha çok bilgiye yönelik olduğu, beceri ve alışkanlık kazandırmaya fırsat vermediği, esnek olmadığı ve bireysel farklılıklara yer vermediği şeklinde eleştiriler almıştır. Bunun yanında ek olarak birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının güç olduğu eklenmiştir (Akbaba, 2004).

Ancak Milli Eğitim amaçlarına ek olarak ilköğretimin amaçlarının (amaçlar taksonomisinde) formüle edilmesi (Gözütok, 2003) ve ikinci devrede coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi derslerinin "toplum ve ülke incelemeleri" ve tabiat bilgisi, tarım ve aile bilgisinin "fen tabiat bilgileri" adı altında birleştirilmiş olması (Varış, 1997: 35) programda yenilik olarak kabul edilebilir. 1948 ilkokul programı Cumhuriyet döneminin en uzun süre uygulamada kalan programı olmuştur (Başar, 2004: 388; Tertemiz, 2000: 60).

7.1.5. 1968 İlkokul Programı

1953 yılında toplanan Milli Eğitim Şurasında ilköğretim problemlerine yer verilmesi ve yürürlükte bulunan 1948 ilkokul programlarının bütünü ele alınmıştır (Varış, 1997: 35). Buna göre toplantıda (Demirel, 1997: 21):

1. Programların günün gerekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanması,

2. Programların geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması,
3. Öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi,
4. Hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi,
5. Deneme programlarının geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanması şeklinde kararlar alınmıştır.

19.02.1962 tarihinden itibaren 15 gün süreyle köy ve şehir ilkokullarında çalışan öğretmenlerden, ilkokul müdür ve müfettişlerinden, Milli Eğitim Müdürü ve yöneticilerden, ortaokul ve öğretmen okulu öğretmenleri, ilgili uzman ve velilerden kurulu 108 kişilik bir komisyon ön program taslağını hazırlamak üzere çalışmalara başlamıştır (Arslan, 2005). Bu program geliştirme çalışmaları aksiyon araştırmaları, alan çalışmaları, teftiş, inceleme, seminer ve kurslar yoluyla yürütülmüştür. Tüm bu çalışmaların sonuçları MEB'de kurulan Merkez Değerlendirme Komitesine aktarılmış, ayrıca çeşitli bölgelerden gelen 120 il temsilcisi bir haftalık bir seminerde program taslağını incelemiş, gerekli değişiklikler ve öneriler yapılarak TTKB'na gönderilmiştir. Geliştirilmiş ilkokul program taslağı, 1968 Mayıs ayında TTK'na sunulmuş ve TTK'nun 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararı ile 1968 ilkokul programı kabul edilmiştir (Yüksel, 2003).

1968 ilkokul programında "Türk Milli Eğitiminin Amaçları" başlığı altında kısa bir açıklamadan sonra Milli Eğitimin Yetişmesini sağlayacağı insan tipi özellikle "toplumsal, kişisel ve ekonomik" yönlerden ele alınmış ve ilköğretimin amaçları bu başlıklar adı altında ele alınmıştır.

Programda amaçlar, kişisel, insanlık ilişkileri, ekonomik ve toplumsal yönden ele alınmış ve gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, öğretim ilkeleri ve planlar ayrıntılarıyla açıklanmış, uygulamada öğretmenlere yörelere göre konu çıkarma veya konu ekleme gibi bir esneklik payı sağlanmıştır. Bu uygulamada "görelilik" açısından ilköğretimde büyük bir adımdır (Erdem, 2005).

Uygulamalarda öğretmenin göz önünde bulunduracağı hususlar da programda belirtilmiştir. Bunlar kısaca şöyledir:

1. Çocuklara dostça davranılmalı, elinden geldiği kadar onlarla teker teker ilgilenilmelidir.

2. Çalışmaları mümkün olduğu kadar öğrencilerle birlikte planlamalı; bu planlamada çocuğun ilgisine, bilgi seviyesine ve milli çıkarlara uymayan ve eğitsel değer taşımayan konular üzerinde durulmamalıdır.

3. Her çocuğun bireysel özelliklerine uygun imkanlar sağlanmalıdır.

4. Yakın çevre etraflıca incelenmelidir.

5. Velilerle işbirliği yapılmalıdır.

6. Derslerde gerekli araçları bulundurmaya gayret edilmeli ve bunlardan mümkün olanları çevrenin basit gereçlerinden yararlanılarak hazırlanmalıdır.

7. Konuların seçiminde, çeşitli görüşlerin ortaya atılmasında, karar vermede, araştırmada öğrencilerin ilgi ve isteklerine yer verilmelidir.

8. Öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini yeni çalışmaları için hareket noktası yapmalı, problemlerini saptamada ve çözmede onlara yardımcı olunmalıdır.

9. Birinci devre öğrencilerine yazılı olarak ev ödevi verilmemeli; diğer sınıf öğrencilerine de ödev verilirken bilgi seviyeleri dikkate alınmalıdır.

10. Derslere ayrılan uzun zaman bloklarında öğrenciler derslikte tekdüze çalışmalara zorlanmamalıdır.

11. Sınıfla özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar üzerinde durulmalı ve her çocuğun aktif olması için gereken çaba gösterilmelidir.

12. Kitap ve dergilerdeki bir yazıyı aynen kopya etmek veya sınıftaki çalışmaları tekrar tekrar yazmak gibi sıkıcı ve gereksiz etkinlikler yerine deney, gözlem ve gezi çalışmaları yapılmalıdır.

13. Zaman zaman öğrencilerin defter ve dosyaları toplanmalı, yanlışları işaret edilmeli ve ortak yanlışlıklar üzerinde sınıfça durulmasına özen gösterilmelidir.

1968 programı ile ilgili bazı saptamalar aşağıdaki biçimde özetlenmiştir (Kalaycı, 2000: 125-127):

1. Programın hazırlanmasında ortak bir sistemin oluşturulmadığı;

2. İş Eğitimi, Matematik, Müzik, Beden Eğitimi, Fen Bilgisi, Resim-İş ve Hayat Bilgisi derslerinde programın öğelerinin (hedef, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme) göz önüne alınarak hazırlandığı; Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İlkyardım Eğitimi, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Bireysel ve Toplu Etkinlik Saatleri ve Çevre, Sağlık, Okuma ve Trafik dersi öğretim programlarının program geliştirme öğelerinin bazılarına dikkat edilerek hazırlandığı veya hiç dikkat edilmediği, İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretim programlarının ise (6–8. sınıflar) daha değişik bir sistem ve terminoloji ile hazırlandığı saptamalar arasındadır.

3. Program geliştirme adı altında (örneğin, Sosyal Bilgiler Dersi Programı) yalnızca sözcüklerin değiştirilmesi, konuların eklenmesi veya çıkarılması ve sadece amaçların düzenlenmesi, program geliştirme çabalarını olumsuz yönde etkilemektedir.

4. Program geliştirme çalışmalarında görev alan, komisyon üyelerinin aralarında bulunması gereken yatay ve dikey eşgüdümün olmadığı, öğretim programlarının incelenmesinden anlaşılmıştır.

7.1.6. 1985–1988 İlkokul Programları

1980'li yıllarda, program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. MEB 1982 yılında program geliştirme sürecinde devamlılığı sağlamak ve bundan sonra hazırlanacak ve geliştirilecek tüm programların bu modele uygun olarak yapılmasını sağlamak amacıyla, üniversitelerdeki bilim adamlarıyla iş birliği içerisinde yeni bir program modeli oluşturmuştur. Bu model 26.05.1983 gün ve 86 sayılı kurul kararı ile kabul edilmiş ve 2142 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Demirel, 1997: 22)

Bu modelde programların hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda görev alacak kişiler ile program geliştirme grubunun çalışma esasları belirlenmiştir. Her programda genel, ünite ve konu amaçları belirlenmesi gerektiği ve her ünitenin, ayrı ayrı davranışlarının tespit edilmesinin gerekli olduğunun altı çizilmiştir. Ayrıca programların bir yıllık uygulanmasından sonra değerlendirilmesinin yapılarak, değerlendirme sonuçlarına göre programların geliştirilmesi karara bağlanmıştır (Yüksel, 2003). Buna göre, amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarını içeren bir model TTK tarafından kabul edilmiştir (Arslan, 2000). Ancak kararda, bu model konusunda bağlayıcı bir karar bulunmaması nedeniyle, bazı programlar farklı modellerle hazırlanarak geliştirilmiştir.

Böylelikle ders programlarının geliştirilmesinde bir standartlaşma yerine çeşitliliğe doğru gidilmiştir (Yüksel, 2003).

1990'lı yıllarda Milli Eğitimimizi yeniden düzenleme çalışmaları içinde program geliştirme ve ölçme ve değerlendirmeye ayrı bir önem verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından toplanan Ölçme ve Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonlarında Türkçe, Matematik, Güzel Sanatlar, Sanat Tarihi, Psikoloji, Fen Bilgisi, Tarih, Felsefe Grubu ve Sosyal Bilgiler alanında olmak üzere toplam 9 ders için program geliştirme komisyonu oluşturulmuştur. Komisyon program geliştirme çalışmalarının sadece Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği modelle yapılmasını önermiş, ancak program geliştirme komisyonları bu öneriye uymayarak farklı modellerle program geliştirme çalışmaları yapmışlardır (Demirel, 1997: 23). Bu programlarda da hedefler hiyerarşisine ve hedeflerin davranışsal ifadelerine yer verilmiş olmasının çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olduğu düşünülmektedir (Arslan, 2000).

Cumhuriyetin ilanından sonraki hükümetler, ilköğretim alanında fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla bir dizi politikalar gerçekleştirmişlerdir (Şahin ve Özteke, 2003: 186). Bütün bunlara rağmen Selçuk, halen eğitim alanında yeniden yapılanma gereksiniminin olduğunu ve bu nedenle mevzuat değişiklikleri, insan kaynakları, ders kitapları ve öğretim programları ile ilgili yeni standartların oluşturulması gerektiğini belirtmektedir (Karaçalı, 2004). Bu noktadan hareketle, TTK İlköğretim alanında bir program değişikliğine gitmiştir. Bunun için geliştirilen İlköğretim 1. Kademe Programları (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler) 2004–2005 Öğretim Yılında 9 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 ilköğretim okulunda pilot olarak uygulanmıştır.

7.1.7. 2005-2006 Uygulamaya Koyulan Yeni İlköğretim Programı

Bilginin hızla üretildiği çağımızda bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel eğitim yaklaşımları giderek yetersiz kalmaktadır. Çoklu zeka ve yapılandırmacı yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır (MEB, 2005). Program geliştirme dinamik bir olgu olduğundan eğitim programlarının bu gelişen koşullara uyarlanması bir zorunluluk haline gelmiştir (Yıldırım, 2006).

İlköğretim 1-5. sınıflarında okutulacak olan Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgisi dersi programları 2005-2006 öğretim

yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. 6-8. sınıflarda ise kademeli olarak uygulanması planlanmıştır. Yeni programda yapılan değişikliklerin gerekçelerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (MEB, 2005):

1. Değişik bilim alanlarındaki ve eğitim bilimleri alanındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması ihtiyacı.
2. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı.
3. Programda yer alan konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı, bilgi yoğunluklu olması.
4. Okulda kazandırılmaya çalışılan bilgilerin gerçek yaşamdan uzak olması.
5. İlkokul ve ortaokul programlarının üst üste eklenmesi nedeniyle eğitimde program bütünlüğünün olamaması.
6. Bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeteneklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması.
7. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin artması.
8. Çocuklarımızın beklenen düzeyde başarı gösterememesi (Yıldırım, 2006).

BÖLÜM 8

8. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI

Bu bölümde yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilkeler ve yeni ilköğretim programını geliştirme çerçevesinde yapılan çalışmalar özetlenmiştir.

8.1. Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlkeler

Gelişmelere ve yeniliklere açık olan eğitim programları günün koşullarına uyabilmek için yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmalıdır. Öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecekleri ve kullanabilecekleri günlük yaşam problemleri yapılandırmacı yaklaşımla ele alınmalı ve birlikte bireysel farklılıklar dikkate alınarak "öğrenmeyi öğrenme" amaçlanmalıdır. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme stratejilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca içeriğin ele alınması ve bilgi yoğunluğundan kurtarılması, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına göre birkaç alanda derinlemesine çalışma yapılmasına imkan tanınması önemlidir (Erdem ve Demirel, 2002: 87). Sıralanan bütün bu özellikler günümüzde eğitim programlarının etkililiği ve zamanın gerisinde kalmaması için önem taşımaktadır. Çelik (2005), 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanan yeni ilköğretim birinci kademe programlarında yapılandırmacılık, aktiflik, öğrenci merkezlilik, tematiklik ilkelerin uygulandığını belirtmiştir.

8.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Konu ile ilgili Türkçe kaynaklarda constructivism kavramıyla ilgili birden çok terim kullanıldığı görülmüştür. Constructivism kavramına karşılık bazı araştırmacılar, oluşturmacılık (Tezci ve Gürol, 2001; Kılıç, 2001; Semerci, 2003; Yanpar-Şahin, 2001) derken kimileri yapılandırmacılık (Demirel, 2002), bazıları yapısalcılık (Bülbül, 2003; Saban, 2002), bazıları yapıcılık (Alkan, 1995; Deryakulu, 2001) ve bütünleştirmecilik (Keser ve Akdeniz, 2003) terimlerini kullanmaktadır. Bilginin insan zihinde inşa edilme biçimi yapılandırma terimi ile daha fazla ifade edileceği gerekçesi ile araştırmada yapılandırmacılık kullanılmıştır.

Yapılandırmacılık diğer bir deyişle constructivism, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık; öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Başlangıçta, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine

ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2004:223).

Yapılandırmacılığın öğrenme felsefesi olarak tanımlanan ilk kapsamlı teorileri 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Giambatista Vico1710'da "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesini kullanmıştır. Immanuel Kant daha sonraları bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi alır, bunu daha önceki bilgileri ile ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yapar. Birçok felsefeci ve eğitimci bu fikirler üzerinde çalışmıştır. Ancak yapılandırmacılığın ne olduğuna, ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır (Özden, 2003: 56).

Genel olarak yapılandırmacılık akımının son yıllarda ilgi görmesi, pek çok nedene dayanmaktadır. Özellikle geleneksel sınıf ortamında öğrenme, ezber bir bilginin tekrarına dayanır. Oysa yapılandırmacılıkta bilginin transferi, yeniden yapılandırılması söz konusudur. Diğer bir anlatımla öğrenilmiş bilgiyi, yeni bir duruma çevirebilme ve uygulama yapabilmek önemlidir (Demirel, 2004: 223).

Bilgiyi yapılandırma, bireyin geliştirdiği bilişsel organizasyonun, kendine uygun objeler ve olaylarla karşılaştığı zaman onlarla etkileşmesiyle gerçekleşir. Öğrenciler kendi meraklarını uyandırarak ve bireysel ilgilerini; soru sorma, araştırma ve keşfetmeyle ateşleyerek kendi kendilerinin motive edicisidirler. Bu metotta nesnellik terk edilmekte ve ilginin keşfedilmek yerine yorumlandığı, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğu savunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 20).

Yapılandırmacı kuram, öğrenenlere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkar etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim bu durum, Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı

olarak gerçeği yorumlaması sürecidir (Jonassen, 1994). Her öğrenci, doğduğu günden bu yana yaşadığı çeşitli bireysel ya da toplumsal deneyimlerin izlerini taşıyan ve daha önceki öğrenme deneyimlerinden edinmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren bir zihinsel yapıya sahiptir. Bu zihinsel yapıya uzun-dönemli bellek, bilişsel çerçeve ya da bilgi tabanı da denmektedir (Alkan, 1995; Deryakulu, 2001).

Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri (information) var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler. Eğer yeni bilgi önceden var olan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi var olan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilir. Böylece, başlangıçta ilgisiz ve anlamsız görünen yani ham halde olan bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümsenerek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye (knowledge) dönüştürülür (Deryakulu, 2001).

Ancak, yeni bilgi öğrencinin var olan zihinsel yapısıyla çelişiyor ya da yeni ve eski bilgiler arasında bir uyumsuzluk oluşuyorsa, o zaman öğrenci yeni bilgi doğrultusunda zihinsel yapısında bazı değişiklikler yaparak, bu çatışma durumunu çözmeye çalışır. Her yeni öğrenme, öğrencinin zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği, ona bir şeyler ekleyerek geliştirdiği ya da gerektiğinde değişiklik yaptığı içsel bir deneyimdir. Öğrenciler bu süreçlere hem fiziksel, hem de zihinsel yönden etkin olarak katılırlar. Tüm bunlar, yapılandırmacı görüşün "bilgi yapılandırma" olarak adlandırdığı etkinliklerdir (Keser ve Akdeniz, 2003).

Yapılandırmacılıkta, öğrenenin zihninde bilgiler ve yapılar yeniden yapılandırılır ya da yorumlanır. Yapılandırmacılığa göre inançlarımız ve deneyimlerimiz, bizim olay ve nesneleri nasıl yapılandırdığımızı etkilemektedir. Herhangi bir dünya algısı diğerinden gerçek değildir ve bizim kişisel dünyamız zihnimiz tarafından yapılandırılır. Yapılandırmacılık yaklaşımında, kişisel ve bireysel olarak oluşturulan bilgiler, dış dünyadaki nesne ve olayları yorumlamada zihnimiz bir araçtır. Dış dünyadan gelen bilgiler zihin süzgecinden geçer. Herkesin dış dünya algısı ve bilgisi diğerinden oldukça farklılık gösterir (Jonessen, 1995: 139).

Bununla birlikte, yapılandırmacı görüşün savunduğu biçimiyle, öğretim sırasında her öğrencinin kendi bilgi ve deneyimleri ışığında, kendi bilgi, anlam ve yorumuna ulaşacağı düşüncesi, öğretim sonunda her öğrencinin konu hakkında

birbirinden farklı ve kopuk bilgiler, anlamlar ya da yorumlar oluşturacağı şeklinde anlaşılmamalıdır. Üstelik her öğrencinin, öğrenme deneyimi sırasında bireysel olarak yapılandırdığı bilgi, anlam ya da yorum öğrencilerin önbilgi ve beceri yetersizlikleri, konuya bakışlarındaki yanlışlıklar gibi nedenlerle eşit ölçüde geçerli olmayabilir. Yapılandırmacı görüşe göre, öğrencinin öğrenme süreci sonunda zihninde bireysel olarak oluşturduğu bilgi, anlam ya da yorumlar üzerinde toplumsal olarak da uzlaşılmış bilgi, anlam ya da yorumlar olmalıdır. Diğer bir deyişle, yapılandırmacı görüş, öğrenmenin bireysel olduğu kadar toplumsal bir etkinlik olduğunu da savunmaktadır. Yapılandırmacılıkta öğrenmenin olabilmesi için birey hem kendi öğrenmesi hem de grup arkadaşlarının öğrenebilmeleri için öğrenme etkinliklerinde aktif halde olması gerekmektedir (Sağıroğlu, 2002: 20).

Piaget'e (1970) göre birey, nesneleri bilmek ve tanımak için, onlarla etkileşime girmeli ve sonuçta onları dönüştürmelidir. Yerlerini değiştirmeli, düzeltmeli, birleştirmeli, parçalara ayırmalı ve parçaları tekrar bir araya getirmelidir. Bilgi, en ilkel (itmek ve çekmek gibi) duyusal-motorsal hareketlerden, zihin tarafından gerçekleştirilen içselleştirilmiş en karmaşık (bir sıraya koymak, bire bir eşleştirmek gibi) entelektüel hareketlere kadar eylemler veya işlemlerle ilişkilendirilir (Philips ve Soltis, 2005: 49). Buraya kadar üzerinde durulan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşler şu şekilde özetlenebilir (Saban, 2002: 172–173):

1. Öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme, kavramsal değişmeyi içerir. Öğrenme çeşitli kavramlarla ile ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
3. Öğrenme özneldir. Öğrenme, bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir. Öğrenciler, alıştırma yapmak yerine, gerçek hayatta karşılaştıktan problemlere benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
5. Öğrenme sosyaldir. Öğrenme, bireylerin perspektiflerini paylaşmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve problemleri işbirliği içinde çözmek üzere başkaları ile olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
6. Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbirleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla,

öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir; bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçların açıklığı, kişisel beklentiler ve motivasyon.

7. Öğrenme gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan ilişkilidir.
8. Öğrenme, öğrenci merkezlidir.
9. Öğrenme süreklidir. Öğrenme belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer ve zamanda durmaz, aksine sürekli devam eder.

Yapılandırmacı kuram, bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve Radikal yapılandırmacılık olmak üzere üç temel görüş etrafında bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklar.

8.1.1.1. Yapılandırmacılığın Türleri

Burada, yapılandırmacılığın öğrenmeye ve öğrenme biçimine farklı bakan bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık gibi bölümlerine değinilmiştir.

8.1.1.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık öğrenmenin nasıl oluştuğunu ve bilginin nasıl kazanıldığını açıklamak için Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayanır.

Piaget, biyolojiden; özümleme, uyarlama ve denge kavramlarını ödünç alarak bilişsel yapıların gelişimini açıklamak için de benzer bir yaklaşım kullanır. Öğrenen, gelişimin her evresinde, o ana kadar oluşturulmuş bütün bilişsel yapıları kullanarak çevresiyle etkileşim içinde olacaktır. Eğer bir deneyim daha önce birçok kez uğraşılmışsa (örneğin, bir bardaktaki suyun miktarını, yüksekliği esas alarak tahmin etmede genellikle başarılı olmak gibi), öğrenen tatmin edici biçimde bunun üstesinden gelebilecektir. Deneyim, mevcut yapılar çerçevesinde özümsenecek ve zihni denge korunacaktır. Bununla birlikte, (öğrenen hala öğreniyor olduğu için) bilişsel yapıları büyük olasılıkla bazı yeni (Piaget'in kil topu ve sosisi veya uzun-ince, dar-geniş su kapları gibi) deneyimlerle tamamıyla baş edemeyecektir. Bir noktada oluşacak denge kaybı dolayısıyla, deneyimin yeni yönlerini uyumlandırabilme çabasıyla bilişsel yapılarından birinde bazı değişikler yapılacaktır. Böylece, öğrenen yeni bir kavram veya hacmin korunması gibi yeni bir ilke kazanabilecektir. Bu yolla, uyumlandırıcı değişime

öncülük eden özümleme çabası ve dengeye geri dönme döngüsünde gittikçe daha uygun bilişsel yapılar (dengeleme) oluşturacaktır (Philips ve Soltis, 2005: 49).

Birey karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyim yardımı ile tanımlamaya yani özümlendirmeye çalışır. Eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde ise zihninde yeni bir kavram yaratarak yeni duruma karşılık gelen yeni kavram oluşturur. Böylece yeni durumla karşılaşıldığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur (Özden, 2002: 59). Bunun için birey, sonraki öğrenmeleri etkileyeceği düşüncesinden hareketle, zihinde doğru şemaların oluşturulmasına, yani ön öğrenmelerin doğru olarak gerçekleştirilmesine özen gösterilir (Yaşar, 1998: 696).

Bilgiyi yapılandırmayı, bireyin bilişsel süreçleriyle, bilgisi arasında bir haberleşme olarak kabul eden Piaget, bilginin bireyler tarafından, eşyalar ve objeler üzerine yapılan etkileşimler sonucunda yapılandırıldığını, dışarıdan hazır bir şekilde verilemeyeceğini ifade etmiştir. Piaget bilginin yapılandırılmasında ön bilgilerin önemini daha çok vurgularken sosyal yapılandırmacı olan Vygotsky öğrenme üzerinde sosyal çevrenin ve dilin önemini belirtir (Ülgen, 2001: 91).

8.1.1.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık, yapılandırmacı kurama bağlı bir alt kuramdır. Bilişsel yapılandırmacılık ile benzerlik göstermekle birlikte öğrenmenin sadece bireyin bilişsel süreçleriyle değil, dil gelişimi ve sosyal şartlar ile de ilgisini kurar. Vygotsky'e göre öğrenme süreci içinde sosyal etkileşim ve dil gelişiminin önemli yer tuttuğunu vurgular. Vygotsky'e göre çocuğun öğrenme potansiyeli diğer bilgili bireylerle birlikte olduğunda ortaya çıkar.

Piaget'in kendi başına oluşturulmuş şemalarının aksine Vygotsky, öğrendiklerimizin çoğunu başkalarından öğrendiğimiz konusunu vurgulamıştır. Ayrıca, başkalarından öğrenmek zorundan olduğumuz şeylerin en önemlisi, bireylerin birbirleriyle ve dünyayla etkin biçimde temaslarını kılmak için icat edilen psikolojik araçlardır. Mantık, sembolik dönüşümler, kavramlar, fikir biçimleri, işaretler, sayılar ve kelimeler insanların birlikte yaşadıkları bir dünya inşa ederken kullandıkları araçlardır. Öğrenen bir psikolojik araç edindiğinde, ufkunda yeni olasılıklar açılır. Dil, yüksek öğrenme biçimleri, problem çözme ve yeni yeteneklerin kazanımı olanaklı kılan en üst düzey psikolojik araçtır. Hem Vygotsky hem Dewey dilin öncelikle bir iletişim aracı olduğunu kabul ederler. Dille kaydedilen kavram ve ilişkiler, sosyal bir ortamda

aktarılır ve kazanılır (Philips ve Soltis, 2005: 59).

Vygotsky kültür ve kültürel etkileşimi ön plana alır ve yapılandırmanın işbirliğine dayalı olarak gerçekleşeceğini varsayar (Ülgen, 2001: 94). Vygotsky'e göre üç önemli gelişim alanı vardır (Kılıç, 2001: 13).

1-Anlamlandırma: Kişilerin içinde yaşadığı toplum ve kültür, kişilerin bilgiyi yapılandırmalarında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür, olayları algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler ve bilgilerimizi bunlar vasıtasıyla oluştururuz.

2-Bilişsel gelişim araçları: Çocuğun bilişsel gelişimin sağlayan araçlar vardır. Bunlar; kültür, dil ve çevresindeki çocuk için önemli olan kişilerdir. Bu araçların şekli ve kalitesi bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını etkiler.

3-Yakınsal Gelişim Alanı (The Zone of Proximal Devolement): Vygotsky'e göre kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silidir kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru kayan yakınsal bir gelişim alanı vardır (Senemoğlu, 2004: 56-57).

Can'a (2004) göre Vygotsky toplumsal etkileşimi ve toplumsal bağlamı vurgulamaktadır. Doğumundan itibaren çocuğun bilişsel gelişimi için çok önemli olan yetişkinler, çocukla etkileşim halindedirler. Çocuk çevresinden kaynaklanan sorunları çözerken yalnız değildir, yetişkinlerden sürekli yardım alır ve Vygotsky bunu "Proximal Zone of Development" (ZPD) kavramıyla açıklamaktadır. Buna göre belli bir gelişim düzeyinde çocuğun gerçekleştirebildiği bir takım davranışlar vardır, ancak henüz kendi başına başaramadığı ve ancak bir yetişkinin yardımıyla gerçekleştirebileceği davranışlar da vardır. Bu davranışlar proximal zone davranışlardır. Yetişkinler dünya ile çocuk arasında oyun oynarken konuşarak, hikayeler okuyarak, sorular sorarak aracılık ederler ve bazı düşünceleri ve nesneleri çocuğun dikkatine sunarlar. Böylece gerçek dünya ile çocuk arasındaki ilişkiyi birçok yoldan geliştirirler ve çocukların tek başına başarabileceklerinden daha fazlasını başarmalarını sağlarlar (Erdem, 2001: 119).

Vygotsky, gelişimsel süreçte iki aşamalı bir gelişimsel düzeyden bahsetmektedir. Çocuk öncelikle sosyal çevre ile ilişki kurmakta ve bu kişiler arası düzeyi oluşturmakta, daha sonrasında ise kendisi ile ilişkiye girmekte ve bu da içsel düzeyini ortaya çıkarmaktadır. Bu düzeylerden birincisinde çocuk tek bir birey olarak ele almaktan çok, yetişkin kendinden daha deneyimli ve bir akran veya öğretici çifti ile

ilişkisi psikolojik olarak araştırılmakta ve birim analizinin yapılmasını içermektedir. Düşünme bu durumda paylaşılan aktiviteler başlamaktadır (Özden, 2003: 88).

Bu bakış açısına göre tek başına performanstan, daha yetkili olan diğerleri ile işbirliğindeki çocuğun gösterdiği performans çocukların gelişim potansiyelleri açısından çok fazla ipucu vermektedir. Çocuk gerçekte sorunu çözememekte ancak öğretici yardımcı olduğunda ya da öğretici yönergeler verdiğinde, semboller, ipuçları ya da hatırlatıcılar kullandığında problemi rahatlıkla çözüme ulaştırmakta, performansı yüksek olmaktadır. Vygotsky öğretici, yetişkin, ebeveyn ve diğerlerinin müdahalelerinin bilişsel gelişim açısından oldukça önemli etkilere sahip olduğunu belirtmektedir. Burada müdahaleler önemlidir çünkü çocuğun yapabileceklerinin yordamada oldukça önemli bilgiler vermektedir. Bu süreç önce yetişkin yönlendirmeleri, daha sonra içsel düzenlemeler yolu ile özümlemekte, içselleştirmekte ve giderek çocuğun bundan sonraki performansında bir rehber görevi görmektedir (Tezci, 2002: 84).

Ancak bu yapılırken çocuğun şu anda var olan gerçek anlayış düzeyi ve yeteneklerine duyarlı olunmalı, çocuğun problem çözmede kendi müdahalelerini yapmasına izin verilmelidir (Çeçen, 2000: 22). Vygotsky'e ve sosyal yapılandırmacılara göre sosyal yapılandırmacılığın görüşleri şöyle özetlenebilir (Özden, 2003: 62):

- Öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinliktir.
- Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir.
- Öğrencilerin birbirleri ile çalışmaları ve etkileşimleri desteklenmeli yani öğrencilerin edindikleri yeni bilgileri, arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşarak, tartışarak benimsemeleri sağlanmalıdır (Erdem, 2001: 119).

8.1.1.1.3. Radikal Yapılandırmacılık

Von Glasersfeld tarafından ortaya konulan radikal yapılandırmacılık bilgiyi yapılandırmanın kişinin kendi deneyimleri sonucu olduğunu belirtir. Radikal yapılandırmacılığın iki temel prensibe dayandığı söylenebilir. ‘‘Bilgi nedir? ve “Bu bilgiyi nasıl elde edebiliriz?’’. Bu iki prensibe bakıldığında bireylerin sahip olmayı düşündükleri bilginin ne olduğunu belirlemede söz sahibi oldukları gibi, bu bilgiyi nasıl elde etmeleri gerektiği ile ilgili kendilerine ve yaşantıları aracılığı ile edindikleri deneyimlere dayanarak davranmaları gerekmektedir. Radikal yapılandırmacılık insanoğlunun bilgi edinme doğasının, bireyin kendi yaşam deneyimlerine göre

oluşturulmasına dayandığını iddia etmektedir. Her bireyin kendi yaşam deneyiminin de kendi içeriğine bağımlı olduğu düşünülürse her bireyin kendi yaşadıklarının kendisi için değerli ve eşsiz olduğu görülecektir. Bu nedenle bilgilerin, kişilerin yaşantıları yoluyla edindikleri deneyimleri ile ilişkilendirmesi sonucu oluşması söz konusu olmaktadır (Yeşildere ve Türnüklü, 2004: 42).

Von Glasersfeld (1995), bilginin pasif bir şekilde değil, bireyin kendisi tarafından aktive edilerek oluşturulduğunu, bu oluşturulma sürecinde bireyin çevresiyle olan sosyal etkileşiminin öğrenmede önemli rol oynadığını, bu bağlamda kavranacak bilginin bireyin zihinsel süreçleri ile ilişkili olduğunu ifadelendirmiştir. Von Glasersfeld bilginin oluşturulma sürecinde bilginin evrim teorisiyle ilişkisini kurarak bilginin de aynı şekilde uyum ve yaşamda kalma kabiliyetinin olduğunu, bireyin bilişsel yapılarına uyum sağlayan bilginin öğrenildiğini, uyum sağlayamayanların ise yok olduğunu vurgulamıştır. Radikal yapılandırmacılık ile sosyal yapılandırmacılık arasındaki tek farkın çalışma alanları olduğunu vurgulayan Staver'e göre (1997) radikal yapılandırmacılık öğrenmede, bireyin algılaması üzerine odaklanırken, sosyal yapılandırmacılık dil ve toplumun etkisi üzerine odaklandıklarını belirtmiştir (Demirci, 2003: 20).

Radikal yapılandırmacılığa göre; gerçeklik vardır, ancak bu gerçeklik bireyler tarafından bilinemez. Dolayısıyla zihinsel yapılar ve bilgi, deneyime dayalı olarak adapte edilebilir oluşturmalardır. Bu noktada deneyim, bilgi oluşturmanın temelidir. Birey, bilişsel fonksiyonu sayesinde çevreye adapte olur. Ancak burada bireyin çevre ile tutarlı bir zihinsel yapı inşa etmesi önemlidir. Bilgi oluşturmada tümdengelim süreçleri işletilir ve yansıtmacı soyutlama yoluyla bilgi oluşturulur (Tezci, 2002: 34).

Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık, temelde, bilginin birey tarafından yapılandırıldığı görüşünü savunmaktadır. Bu yönüyle ortaklık gösteren bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık, bilişsel süreç, sosyal etkileşim, dil gelişimi ve algılama konularına verdikleri önem bakımından farklılık göstermektedir. Bilişsel yapılandırmacılık, bireyin bilişsel süreçlerini, sosyal yapılandırmacılık bireyin sosyal etkileşimini ve dil gelişimini, radikal yapılandırmacılık ise bireyin algılama süreci ve kişisel deneyimlerini ön plana çıkarmaktadır (Demirci, 2003: 20). Eggen ve Kauchak, (2001) yapılandırmacılık kuramının temelini oluşturan ilkeleri aşağıda özetlemiştir:

- Bilgi, yansıtıcı soyutlama süreciyle oluşturulur.

- Öğrenenler kendi anlayışlarını oluştururlar.
- Öğrenendeki bilişsel şemalar öğrenme sürecini kolaylaştırır.
- Öğrenendeki bilişsel yapılar ve şemalar sürekli bir gelişim süreci içerisindedir.
- Öğrenme anlıksal anlamaya bağlıdır.
- Öğrenme toplumsal etkileşimle desteklenir.
- Anlamlı öğrenme gerçek öğrenme etkinlikleri sonucu gerçekleşir.

8.1.1.2. Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Sınıf Ortamı ve Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için bir aracı durumundadır. Bunun için öğretmenler, gelişen teknolojiyi takip ederek öğrencilerdeki keşfetme araştırma ruhunu uyandırarak bilgi toplumuna sürekli yetişmiş insan gücü kazandırmaktadır. Öğretmenler öğrencilerine bilgi aktarmamalı, onlara hedeflerine varabilmeleri için yol göstericilik yapmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin mevcut potansiyellerini ortaya çıkarmalı, kendilerini tanımalarına fırsat vererek yeteneklerini en verimli şekilde kullanmaları için teşvik etmelidir. Yapılandırmacı okul öğrenenlerin okuludur. Yapılandırmacı öğretmen alışılmış "bilgiyi aktaran" öğretmen anlayışını yıkıp "öğrenme yaşantılarını sağlayan" ve "öğrenenleriyle birlikte öğrenen" olarak yeniden doğmuştur. Öğretmen, öğrenenlerle karşılıklı etkileşim kurarak etkin bir rol oynar. Öğretmen, alanında uzman kişidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen geleneksel anlayıştaki gibi otorite değildir. Öğrencilere rehberlik ederek, zorlandıklarında onlara yardımcı olarak etkinlikleri organize eder (Brooks ve Brooks, 1999).

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğretmenler; koordinatör, kolaylaştırıcı, kaynak danışmanlarıdır. Yapılandırmacı kuram sınıfta öğretmenin rolünü belirlemede farklı bir bakış açısı sunar (Özden, 2003: 66). Öğretmen öğrencileri motive edici, yüreklendirici, öğrencilerin var olan bilgilerini sorgulamalarını, bu sorgulamalar doğrultusunda yeni bilgilerini yapılandırmalarını teşvik edici; kendi düşünce sistemlerini geliştirmeleri için fırsat verici olmalıdır (Demirci, 2003: 29).

Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilere programda öngörülen hedefleri kazandırmanın yanında günlük hayatın karmaşasını, zorluklarını ve gerçek problemlerini yaşatmalıdır. Bu şekilde öğrenciler günlük hayatı daha iyi tanıyarak ve öğrenerek geleceğe hazırlanırlar (İlter, 2002: 120).

Yapılandırmacı ortamda öğretmen, çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterir. Bu amaçla öğretmen, gruplar arasında dolaşır, yardıma gereksinim duyanın yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır (Yaşar, 1998: 697).

Öğretmenlerin yukarıda belirtilen sorumluluklarını yerini getirmelerine yardımcı olacak öğretmen özelliklerini Brooks ve Brooks (1999) aşağıdaki gibi belirlemiştir (Erdem, 2001: 82-83):

- Öğrenci katılımını ve kabulünü teşvik eder. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini düzenlerken; öğrenenlerin bakış açılarına değer verir, dersleri yönlendirmede öğrenenlerin deneyim, ilgi, soru ve düşüncelerinden yararlanır. Öğretmen, öğrenenlerin bakış açısına göre bilgiyi değişik şekillerde oluşturma yoluna gider.
- Öğrenenleri hem kendi aralarında hem de kendisiyle iletişim kurmada cesaretlendirir. Öğrenenler ister 6 ister 60 yaşında olsun sınıfta kendi dünya görüşlerini şekillendiren deneyimleriyle gelir ve bunları sınıftaki diğer arkadaşlarıyla paylaşırlar. Öğretmen öğrenenlerin ne bildiklerini ve niye bildiklerini tartışarak fikirlerini karşılaştırmalarına fırsat verir.
- Öğrenenleri grup etkinliklerinde yer alarak işbirliği içinde çalışmaya teşvik eder. Kendisi de grubun üyesi olarak yardıma ihtiyacı olanların öğrenmesini kolaylaştırıcı rolünü oynar.
- Sınıf içinde sınıflama, çözümleme, tahminde bulunma, yorumlama ve yaratıcı olma gibi bilişsel terminoloji kullanır. Öğrenenleri yeni bilgilerin ışığında düşünceleri yeniden gözden geçirmeye, bireysel çözümlemeye ve düşüncelerini destekleyen kanıtlar bulmaya teşvik eder. Önemli ile önemsiz bilgiyi ayırt etmelerine yardım etmesi için öğrendiklerini kendi cümleleriyle özetlemelerini ister.
- Günlük yaşam problemlerinin çözümünde bilginin araştırılması görevini öğrenenlere verir. Etkileşimli fiziksel materyaller ile birlikte ham ve birincil kaynakları kullanır. Öğrenenleri alternatif bilgi kaynaklarını kullanmaya teşvik eder.

- Öğretmen, öğrenenlerin eğitim programıyla bağlantılı olarak öğrenmeleri gerektiğini bilir. Öğrenenler, günlük yaşam etkinlikleriyle öğrendikleri arasındaki bağlantıyı gördüklerinde öğrenmeye karşı olan ilgileri daha da artar.
- Sarmal öğrenme modelini sık sık kullanarak öğrenenlerin merakını giderir. Bu model üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, seçilen konu ile ilgili öğrenenlerin soru sormaları ve ilk hipotezlerini oluşturmaları istenir. İkinci aşamada, öğrenenlerin sorularına yanıtlar verilerek yeni kavramlar açıklanır. Son aşamada uygulamaya geçilir ve öğrenme sarmalı tamamlanmış olur. Öğrenenler kavramlara ilişkin yeni bakış açıları kazanır ve yeni problemlere yönelir.
- Soru sorduktan sonra öğrenenlere düşünmeleri için gerekli zamanı tanır. Ayrıca öğrenenlerin birbirlerine soru sormalarına fırsat verir.
- Öğrenenleri, kazandıkları öğrenme yaşantıları ile ilk geliştirilen hipotezlere yönelik tartışmalarını ve karşılaştırma yapmalarını teşvik eder.
- Kavramlara ilişkin kendi anlamlarını öğrenenlerle paylaşmadan önce öğrenenlerin kavramdan ne anladıklarını ve ön bilgilerini araştırır.
- Dersleri büyük fikirler üzerine kurar. Öğrenenlerin öncelikle bütünü görerek, o bütünü oluşturan parçaları anlamlandırmaya teşvik eder. Konuyla ilgili gerçekleri, bilgileri ve becerileri merkeze yerleştirerek öğrenmeyi planlar. Öğrenenlerin öğrenmelerinin değerlendirmesini ayrı bir olay olarak değil, günlük sınıf çalışmaları bağlamında gerçekleştirir. Öğrenenler bilgilerini her gün farklı bir şekilde gösterirler.

Öğretmenin tüm bunları sınıf içinde gerçekleştirmesi zaman, sabır ve mücadele isteyen bir süreci gerektirmektedir. Öğretmen, öğrenme yaşantılarını düzenlerken farklı sorunlara neden olacak farklı bilgi türlerini kullanarak, öğrenenlerin önceki yaşantılarıyla yeni öğrendikleri arasında bağlantısını kurmalarını ve öğrenme güçlüklerine uygun yanıtları bulmalarına yardımcı olur.

Öğretmen bireysel farklılıklara önem vererek her bireyin farklı inancının, tutumunun, farklı öğrenme düzeyinin olabileceğini kabul eder ve tüm bu etkenleri göz önünde bulundurarak öğrenme etkinlikleri düzenler. Tüm bu etkinliklerin belirlenip uygulanması aşamasında rehber rolünde olan öğretmen, öğrenene gideceği yönü

bulmasında yol gösterir. "Yapılandırmacı öğretmen Kuzey Yıldızına benzetilebilir. Nereye gideceğimizi söylemez ama yolumuzu bulmamıza yardımcı olur" (Brooks ve Brooks, 1999). Öğretmen, öğrenenin derse motive olmasını ve etkinliklere istekle katılmasını sağlamak için onlara önerilerde bulunarak, yaratıcılığını kullanmaya teşvik eder. Öğrenenleri bağımsız düşünmeye cesaretlendirerek onlara bilişsel destek verir (Erden, 2001: 86). Öğrenme etkinlikleri sırasında oluşabilecek hatalar için öğretmen, öğrenenlere direk hatalı olduklarını söylemek yerine, onları, hatalarının kaynağını bulmaya yöneltmelidir.

Yapılandırmacılıkta yerine getirilmeyen görevler için ceza uygulanması yoktur. Öğrenene kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu hissettirilmeli ve derse katılması için teşvik edilmelidir. Öğrenenlerin etkinliklerden hoşlanmaları sağlanarak kendi özgüvenlerini kazanmaları için cesaretlendirilmelidir (İlter, 2002: 126).

Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin sürekli etkin ve girişken olmasını gerektirir. Bu nedenle, eğitim ortamları düzenlenirken çok amaçlı, esnek, hareket özgürlüğü tanıyan ve katılımcı yapılanmaya gitmelidir. Eğitim ortamları, her öğrenme etkinliği için nasıl bir düzenleme yapılması gerektiğini açıklayarak öğretmene yardımcı olmaktadır. İlke olarak, programların başarılı biçimde uygulanabilmesi için ideal ortamlar önerilmeli; ideal ortamların bulunmadığı durumlarda ise seçenekli düzenlemelere gidilmelidir. Ayrıca, programlardaki etkinlikler için okuldaki ve sınıftaki fiziksel ortamlar olabildiğince çeşitlendirilmelidir. Böylesi bir düzenleme, öğrencilerin kendilerini çok yönlü geliştirmelerine katkıda bulunacaktır (Şimşek, 2004: 1345).

Yapılandırmacı sınıf ortamında, öğrenciler, kendilerini güvende ve huzurlu görürler. Bu yüzden öğrenciler yaratıcılıklarını tam olarak ortaya koyarlar ve öğrenme süreci rahat işler (Brooks ve Brooks, 1993; Deryakulu, 2001).

8.1.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Öğrenen Özellikleri

Öğrenenler, bilgiyi ve gerçeği kendi bakış açılarına ve deneyimlerine bağlı olarak yapılandırırlar. Problemi çözmede üst düzey düşünme becerilerini kullanırlar. Öğrenenler geleneksel yöntemde olduğu gibi bilgiyi otomatik bir şekilde almaz düşünerek, anlamlandırarak öğrenirler, bilgiyi yorumlarlar. Öğrenenler bazen öğrenen bazen yapılandırdıkları bilginin uzmanı gibi kendilerini bilim adamı olarak görebilirler. Yapılandırmacı öğrenme süreci öğrenenin kendi yetenekleri, güdüleri ve inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleriyle etkilenen bir karar verme sürecidir. Birey

öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Ülgen, 1994: 144)

Geleneksel yöntemle yapılandırmacılık arasındaki fark, yapılandırmacı öğrenenler geleneksel eğitim ortamında olduğu gibi edilgen olmayıp tersine daha fazla etkin olurlar ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. Öğrenmenin yeni yollarını öğrenir, öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirirler. Grup içinde grup dinamiğinin sağlanabilmesi kendi paylarına düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen gösterirler. Grupta her türlü eleştiriyi hoşgörü ile karşılarlar (Yaşar, 1998: 698).

Öğrenen, birlikte çalıştığı arkadaşlarının öğrenmesinden de sorumlu olduğundan işbirliğinin önemini bilir ve grup etkinliklerini, deneyleri vb. tüm çalışmaları birlikte yaparlar. Çalışmalar sırasında birbirlerinin çalışmalarını değerlendirerek çoklu bakış açısına sahip olurlar. Süreç içinde kendilerini, gruplarını ve diğer grupları değerlendirirler (Bonder, 1986).

Etkinlikler sırasında bazı bireyler grup halinde çalışmaktan ve öğrenmekten zevk alırken diğerleri de bireysel olarak çalışmaktan ve bilgilerini yapılandırmaktan hoşlanabilirler. Bireylerin önceki yaşantıları, hazır bulunuşlukları, öğrenme biçimleri ve kişilik özellikleri öğrenme yaşantılarını etkilediği için öğrenme süreci içinde bu özellikler dikkate alınarak etkinlik planları yapılmalıdır (Vanderstraeten, 2002).

Yapılandırmacı öğrenen, zorluklardan yılmayan, meraklı, keşfetmeyi seven, girişimci ve sabırlı olması yer alır. Öğrenen, öğrenme sürecinde sürekli merak eder, merak ettikçe de yeni keşifler yapar. Meraklı öğrenen, öğrenmeye daha çok güdülenirken, girişimci öğrenen özelliği ile bilgiyi özgürce daha derinlemesine araştırır, inceler, analiz eder, problem çözer, eleştirel soru sorar, karşılaştırma yapar, bulduklarını tartışır, yorumlar ve yorumladıklarını nedenleriyle savunur. Öğretmenler gibi öğrenenler de çok sabırlı, amaçlarına ulaşmada inatçı ve mücadelecidirler. Yapılandırmacılığın öğrenenler açısından faydaları aşağıdaki gibidir (Airasian ve Walsh, 1997: 444):

- Öğrenenlerin karar alma ve planlı hareket becerisini artırır.
- Öğrenenleri aktif hale getirir.
- Günlük hayatı ve problemlerini tanıtır.
- Motivasyonu artırır.

- Öğrenenlerin kendi özelliklerini anlamaya yardım eder.
- Konu alanında geleneksel sınıflara göre başarı daha çok yükselir

Yapılandırmacı bir sınıfın amaçlarına ulaşmasında öğrenenin de en az öğretmen kadar önemli bir rolü vardır. Öğrenenler, yapılandırmacı eğitim ortamında öğrendiklerinin günlük yaşamlarının her döneminde kullanabileceklerinin bilincinde olarak öğrenmeye etkin bir şekilde katılırlar. Öğrenenler, dünya ile etkileşimlerine ve geçmiş yaşantılarına dayalı olarak kendi anlamlarını yaratırlar ve yorumlarını yaparlar. Bilgiyi yorumlarken de zihinsel yapılarını, var olan şemalarını etkin bir şekilde kullanılırlar.

8.1.1.4. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğrenme Materyalleri

Yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgilerini anlamlı ve kalıcı olarak yapılandırmalarına fırsat veren teknolojileri kullanırlar. Öğrenme materyalleri birlikte çalışmayı gerektiren, amaca hizmet eden, eğitici ve gerçekçi olmalıdır. Teknolojinin büyük aşamalar kaydettiği günümüzde, öğrenenlere, teknolojik araçlara ulaşmaları ve onlarla eğitim görmeleri sağlanarak geleceğe hazırlanmalıdır (Hoşgörür, 2002: 76).

Yapılandırmacı ortamlar öğrenenin bilgiyi yapılandırmasını destekleyecek olanakları sunar. Nesnelcilikteki alışılmış teknolojik ortamlar, daha çok bilgi aktarma yani öğretme görevini yüklenmiştir. Ancak yapılandırmacı anlayışta teknolojinin görevi, öğrenmeyi desteklemek ve kolaylaştırmaktır. Bu işlev farklılığı dolu ve boş teknolojilere benzetilebilir. Öğrenenlere bilgi aktarma işlevini taşıyan tüm teknolojilere dolu teknolojiler adı verilmektedir (örneğin; bilgisayar destekli öğretim). Boş teknolojiler ise yapılandırmacılığa daha uygundur. Boş teknolojiler de bilgileri içermektedir, ancak bu bilgiler, öğrenenlerin aynen edinmesi kararlaştırılmış bilgiler değildir, aksine öğrenenlerin, kendi bilgilerini ve anlamlarını oluşturmalarına yardımcı olacak araç ya da aracı bilgilerdir (Alkan, 1995: 57).

Eğitim ortamının tasarlanmasında etkileşimli teknolojiler kullanılarak öğrencinin bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması ve yeniden yaratması mümkün olmaktadır. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerde yaratıcı yeteneğin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Tezci, 2002: 5).

Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında teknolojiye, öğrencinin içerikle etkileşimde olduğu bir öğrenme ortamı olarak bakılmaktadır. Herhangi bir eğitim teknolojisi, yardımcı araç olmaktan çok kendi başına bir bilgi kaynağıdır. Bu bilgi

kaynağı, öğretmenin önemini ortadan kaldırmaz ama işlevlerini ciddi biçimde farklılaştırır. Özellikle bilgisayara dayalı teknolojilerin okullarda yaygınlaşmasıyla birlikte, öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin tür ve miktarında önemli bir artış gözlenmektedir. Bunun nedeni, çağdaş bilgi teknolojilerinin çok ortamlı, esnek, bireysel farklılıklara duyarlı, sanal ve etkileşimli öğrenme yaşantılarını kolaylıkla sağlayabilmesidir. Öğrenenleri gelişen teknolojiden haberdar etmek, bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri için modern çağın teknolojik fırsatlarından yararlanılmalıdır (Şimşek, 2004: 1341).

Yapılandırmacı eğitim programlarından kalıcı ve olumlu sonuç alabilmek için öncelikle öğrenme kaynakları çeşitlendirilmelidir. Gerçek nesneler, canlı kaynaklar, modeller, maketler, deney takımları, kitaplar, dergiler, bültenler, afişler, haritalar, saydam takımları, işlem yaprakları, slaytlar, eğitici filmler, mikro fişler, video kasetler, radyo yayınları, televizyon programları, bilgisayar yazılımları, simülatörler, etkileşimli oyular, uzaktan eğitim materyalleri, internet paketleri, sanal dünyalar, öğrenim ağları ve üç boyutlu gösterimler bunların bazılarıdır (Şimşek, 2004: 1341-1342).

Zengin ortamlar, daha çok yapılandırma araçlarını ve görüngüleri kapsar, çünkü her ikisinde de kontrol daha çok öğrenendedir. Öğretmenin yetiştirici ve kolaylaştırıcı rolünü sınıf içinde etkili bir şekilde kullanmasıyla öğrenen, çoklu öğrenme ortamlarındaki etkinliklerde daha çok yer alır (Hoşgörür, 2002: 76).

Yapılandırmacı sınıflar, öğrenme materyallerinin kullanıldığı birer öğrenme merkezi, öğrenenlerin yaparak yaşayarak bilgiyi anlamlandırdıkları ve zevkle çalıştıkları yerdir. Öğrenenler bir şeyler öğrendiğini fark ettiğinde bir sonraki öğrenmeye isteyerek katılırlar.

8.1.1.5. Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Değerlendirme Durumları

Eğitimde değerlendirme, öğrenme çıktıları hakkında ölçüm sonuçlarına dayalı bir değer yargısı oluşturmayı öngörür. Bunun için değişik ölçme araçları kullanılabilir. Ancak her araç, belirli bir değerlendirme anlayışının yansımasıdır ve kendine özgü durumlar için uygundur. Eğitim alanında yaygın olarak kullanılan ölçme araçları testler, gözlem formları, ölçekler ve denetim listeleridir. Bunlardan özellikle testler, nesnelci yaklaşımın öngördüğü sınırlar içinde akademik başarıyı ölçmek amacıyla uygulanmaktadır. Öteki ölçme araçları ise yok denecek kadar az kullanılmaktadır (Tezci, 2002: 72).

Oysa bilişsel öğrenmenin ağırlıklı olduğu konularda testler yoğunlukla kullanılırken, tutum ve değerlerin saptanmasında ölçekler, devinişsel yeterlikler alanındaki gelişimin ölçülmesinde gözlem formları ve denetim listeleri yeğlenebilir. Aslında bunların birkaçının birlikte kullanılması, öğrencilerin gösterdiği ilerlemenin daha sağlıklı değerlendirmesine olanak tanıyacaktır (Şimşek, 2004: 1342).

Öğrenme ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, öğrenme süreci içinde yer alan ve sürekliliği olan bir süreçtir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenenler, gerçeği zihinsel olarak yapılandırırken bilgiyi sorgular, derinlemesine araştırır, eleştirel düşünür ve yaratıcı olurlar. Yapılandırmacı değerlendirme; öğrenme süreci ile ilgili bilgi verir. Grace (1999) öğrenimi değerlendirmede; üst düzey düşünme, derin bilgi yapılandırma, yaşamı sınıfla bütünleştirme, tartışılanı doğrulama ve sosyal destek verme olmak üzere özgün öğrenmenin beş temel niteliğini vurgulayarak değerlendirmenin süreçten bağımsız olmadığını belirtmiştir. Öğrenmenin sınırı yoktur. Öğrenme sadece sınıf ortamında gerçekleşmez, birey yaşarken de öğrenir (Erdem, 2001: 70).

Yapılandırmacıkta ürün yerine sürecin değerlendirilmesine odaklanır. Öğrenenler, bilgi yapılandırma sürecine nasıl devam ettikleri, bilgiyi nasıl öğrendikleri, ıraksak çözümlerin nasıl ortaya konduğu önemli olarak görülür. Ayrıca yapılandırmacılıkta çok yönlü perspektifler vurgulandığından ve öğrenme bir dereceye kadar sübjektif olduğundan tek bir değerlendirmecinin tek bir perspektif objektif değerlendirme yapmada yeterli olup olmayacağı öngörüsü önemli noktadır (Tezci, 2002: 72).

Bu değerlendirme, öğrencilerdeki birtakım değişiklikleri anlamlandırmalardan oluşur. Birçok tarz ürünü aynı anda ortaya çıkarır. Çünkü yapılandırmacı öğrenmede, çoklu bakış açısı gereklidir. Böylece değerlendirme, farklı yollardan yapılacağı gibi çoklu bakış açıları da dikkate alınır. Bu nedenle değerlendirmenin, bir tek kişi yerine birçok kişi tarafından yapılması uygun olur. Bu değerlendirmecilerin uzman olması gerekmez. Uzman, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerden oluşan bir takımdan yararlanılarak öğrenme ürünü değerlendirilir (Semerci, 2001: 434). Geleneksel değerlendirme hedefe göre ölçüt dayanaklı olup öğrenme sonunda ürün değerlendirmeye yöneliktir. Alanla ilgili sınırlandırılmış standart testlerle öğrenenin bilgiyi hatırlayıp hatırlamadığı ve davranışı kazanıp kazanmadığı ölçülür. Bilgi parçalara bölünür ve tamamı öğrenene sistematik olarak sunulur. Yapılandırmacı değerlendirmede, öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecini ölçmeye yönelik olarak

geleneksel ölçme araçlarını öğrenme amacına ve dersin içeriğine uygun olarak kullanmakla birlikte bireysel ve grup değerlendirmeleri, gözlem, performans değerlendirme, açık uçlu sorular, kişisel gelişim dosyaları (ürün seçkisi- portfolyo), kişisel görüşme, tutum ve beceri ölçekleri gibi birçok değerlendirme yöntemlerini kullanır (Koç ve Demirel, 2004: 175). Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan birçok değerlendirme aracı olmakla birlikte burada bazı süreç değerlendirme araçları ve değerlendirme biçimleri hakkında bilgi verilmektedir.

Performans Değerlendirme: Öğrencilerin, zeka öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanır. Bu değerlendirmeler, süreç içine yayılmışlardır, gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Performans değerlendirmesinde öğrenciler, kendi kendini değerlendirme, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın daha geniş zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlilik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Öğrenciler işbirliği kurarak çalışmaya teşvik edilirler. Performans değerlendirmesi, geleneksel test yöntemini tamamen terk edeceğimiz anlamına gelmez; bazı eğitim çıktılarını geleneksel yöntemlerle değerlendiremeyeceğimizi vurgular. Aslında performans değerlendirmesi, öğretmenlerin öğrenmeyi iyileştirmek ve değerlendirmek için kullandıkları uygulamaları desteklemektedir; veri toplama yöntemleri, objektif testler, gözlemler, ürünler ve öğrenci çalışmaları gibi (MEB, 2003: 206).

Performans değerlendirmesinde değerlendirme amacının iyi belirlenmesi gerekir. Hangi konu, kavram, beceri ve tutumla ilgili değerlendirme yapılacaksa bu tespit edilmelidir. Değerlendirme amacı ve düzeyi belirlendikten sonra değerlendirilecek alanla ilgili değerlendirme ölçekleri (performans kriterleri) oluşturulmalıdır. Performans değerlendirmesinde doğru ve yanlış cevap yerine öğrenenin çalışması başarılı, kısmen başarılı ve başarısız gibi derecelerle (rubric) değerlendirilir (Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2003).

Kişisel Gelişim Dosyası (ürün seçkisi- portfolyo): Meisels, Steel (1991) ve Kingor'a (1997) göre kişisel gelişim dosyaları, öğrencilerin kendi çalışmalarını, değerlendirmeye katılımlarını, her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlayan araçlardır ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur. Kişisel gelişim dosyaları sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha fazla dikkate almayı ve karşılaştırma yapmayı gerektiren bir eğitim

anlayışını yansıtır (Korkmaz, 2004: 180). Kişisel gelişim dosyasının amaçları aşağıda verilmiştir.

- Öğrencinin öğrenme gelişimini izleyebilmek,
- Öğrencideki öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisine ulaşmasını sağlamak,
- Geleneksel değerlendirmelerin dışına çıkıp, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemi geliştirmek,
- Gelecekteki öğretmenlerine bilgi sunmak,
- Öğrencinin Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve gelişimini daha sağlıklı izleyebilmek,
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini ortaya koymak,
- Öğrencilerin diğer arkadaşlarının yaptığı kişisel gelişim dosyalarını izleyip, yardımcı olarak gelecekteki takım çalışmasına zemin hazırlamaktır.

Kişisel gelişim dosyası ile öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki performansını kaydederek, nasıl ve ne öğrendiği, nasıl soru sorduğu, bilgiyi nasıl analiz edip yapılandırdığını ve öğrenme sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaştığı belirlenir. Bu şekilde öğrencinin öğrenme süreci tespit edilmiş olur (Duman, 2004).

Kişisel gelişim dosyasını değerlendirmek için öğrenme ve öğrenci amaçlarının bilinmesi ve tanımlanması gerekir. Öğretmen bunun için ölçekler ve çeşitli değerlendirme yöntemleri geliştirerek öğrencinin öğrenme performansının bilinmesine çalışılmalıdır. Öğrencinin gelişimini gösterecek olan kişisel gelişim dosyaları mükemmellik kriterleri ile değerlendirilir. Önceden belirlenip hem öğrenci hem de veliye bildirilen kriterler değerlendirmede çok büyük önem taşıyacaktır. Öğrencilerin kişisel gelişim dosyaları (portfolyo) çalışmalarını değerlendirmek için uygun zaman öğrencilerle birlikte kararlaştırılır. Öğrenciler kendi çalışmalarını değerlendirebilirler. Böylece kendi çalışmaları hakkında bir yargıya varır ve ilerde yapacakları çalışmaları kararlaştırırlar. Böylece öğrenciler bir öğrenen olarak kendi ilerlemelerini değerlendirmeyi öğrenirler. Kişisel öğrenme dosyaları ile öğrencinin öğrenme sürecinin başındaki ve sonundaki gelişimi takip edilebilir (MEB, 2004; Aytaç, 2003; Kılıç, 2004).

Görüşme: Yapılandırmacı yaklaşımdan öğretmen öğrenci ile iletişime geçerek onların bilgiyi nasıl yapılandırdığını ve bilgiyi yapılandırmak için nasıl bir süreç geçirdiği tespit edilmeye çalışılır. Görüşme öncesinde, öğrenenler hakkında detaylı bilgi edinmek için görüşme formu planlanarak hazırlanmalıdır.

Gözlem: Öğrenme ortamında öğretmen öğrenci davranışlarını gözleyerek sınıf içi, grup içi ilişkilerini öğrenmek, öğrenme sürecinde öğrenci çalışma, tutum ve düşünme becerilerini belirlemek için gözlem yapılır (Yaman, 2004).

Bilgiler ya doğru ya da yanlıştır. Öğrenen, gereksiz ayrıntıları sınavda çıkacak korkusu ile ezberler. Yapılandırmacılıkta ise temel amaç çözümleme, birleşim, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanmak olduğundan öğrenen bilgiyi bireysel olarak yapılandırır ve bilgiye ilişkin yorumunu yapar. Bednar'ın da (1992) belirttiği gibi yapılandırmacı değerlendirme, hedeflere katı, bir şekilde bağlı değildir. Öğrenme sürecinde, öğrenme yaşantılarının önceden hesaplanmamış durumlarda da uygulanabilirliği değerlendirilir. Öğrenenler, hedefleri belirleme de olduğu gibi değerlendirmede de söz sahibidirler (Erdem, 2001: 73). Yapılandırmacı değerlendirme bu özelliklerine göre geleneksel değerlendirmeden farklıdır. Özetle yapılandırmacı ölçme-değerlendirmenin özellikleri şunlardır (Özden, 2003: 73):

1- Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.

2- Grup çalışmaları değerlendirilir.

3- Öğrenciler ve öğretmen ölçme-değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler,

4- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.

5- Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir.

6- Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.

7- Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak ta öğrencileri değerlendirebilir.

8- Öğretmen-öğrenen işbirliği ile birey öğrenmeye karşı daha çok güdülenir.

Yapılandırmacılık yaklaşımında dersin içeriğine, öğrenme ortamına ve bağlama dayalı olarak kullanılacak birçok strateji, yöntem ve teknik vardır. Vygotsky'e (1942) göre öğrenme sadece akranları ile işbirliği ve çevresindeki insanlarla etkileşim

olduğunda ortaya çıkan bir süreçtir ve gelişim süreçleri boyunca öğrenmeyi tetiklemekte ve uyanık tutmakta işlev görmektedir. Çocuk sosyal çevreden soyutlanarak ya da yalnız başına kalarak gelişmemektedir. Bu bağlamda öğreticiler çocukların bağımsız hareket etmelerine olanak verecek yetişkinler ve akranlardan oluşan sosyal ortamı sağlamaktan sorumludur. Gelişimsel süreçte sosyal ilişkiler zihinsel kurguların gelişimine yol açar. Sosyal yapılandırmacı olan Vygotsky, öğrenmenin oluşabilmesi ve gelişim süreçlerinin sağlık sürdürülebilmesi için akran etkileşiminin önemini vurgulamakta ve üst düzey öğrenmeler için öğrenenlerin konuları birbirine öğretmede işbirliği yapmanın gereğini belirtmektedir (Çeçen, 2000: 22).

Yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, genelde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan işbirlikli öğrenme (coopereative learning) ve probleme dayalı öğrenme (problem based learning) gibi öğrenme yaklaşımlardan yararlanılır. Öğrenenler konuya ve kendilerine en uygun öğrenme yöntem, teknik ve stratejilerini kendileri seçerek öğrenmede etkin yer alır ve bilgiyi anlamlandırarak zihinlerinde yapılandırırlar (Yaşar, 1998: 696).

8.1.2. Tematiklik

Yeni ilköğretim programlarında yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığa uygun olarak tematik yaklaşım benimsenmiştir. Üniteler yerine daha kapsamlı öğrenme alanlarını içeren temalar belirlenmiştir. Temaların belirlenmesi ile çeşitli disiplinler ile ara disiplinler arasında bağlantılar kurulmuştur (Acat ve Ekinci, 2005: 3).

Hoerr (2000: 36) temanın, her disiplinde belirli bir alam kapsayan ve bu sebeple disiplinler üstü birleşik bir kavram olduğunu belirtmiştir. Akademik anlamda öğretme becerileri, bireylere bazı yetenekleri kazandırmak amacıyla izole edilmiş bir takım bilgileri öğrenene aktarmayı hedefler; ancak bu öğretim şekli genellikle başarısızlıkla sonuçlanır. Artık eğitimciler tematik yaklaşımla; gerçek hayatı taklit eden ve hatta hayatın aynası olarak nitelendirilebilecek konuları öğrencilere çoklu zekalarını geliştirebilme fırsatları da sunarak kazandırmayı hedeflemektedirler. Bu sebeple disiplinler arası bir yol izlenmektedir (Armstrong, 2000: 45-46). Disiplinler arası öğretim farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri anlamlı bir biçimde bir araya getirmek ve kullanmakla ilgilidir (Yıldırım, 1997). Bu doğrultuda belirlenen temalar yıllık, dönemlik, aylık, haftalık, biçiminde sınırlandırılabilir (Armstrong, 2000: 46). Tematik

yaklaşımla farklı derslere ilişkin konular birbirleriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilir. Farklı alanlara ilişkin konuların anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesi ve bireyin etkin bir biçimde öğrenme yaşantılarının içinde olması öğrenmenin daha sağlıklı gerçekleşeceğini gösterir. Farklı disiplinleri birleştirmeye yönelik çabalar, okul çalışma süresi içinde konuları gereğinden fazla yığmaya ve zamanın giderek parçalanmasına verilen bir cevap niteliğindedir (İşler, 2004: 43-44). Yeni ilköğretim programlarında tematik yaklaşımın seçilmesinde rol oynayan etkenler söyle sıralanmıştır (İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1.2.3. Sınıflar Öğretim Programı, 2005: 31):

- Bireysel farklılıkları olan öğrencileri motive ederek çalışma potansiyellerini dolayısıyla kendilerine olan güveni arttırmak ve bu durumun farklı derslere yansımasını sağlamak.
- Öğrencilerin farklı bakış açılarını yakalayarak onlara saygılı olmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin çevrelerini tanımalarını, çevreyle olan bağlarını ve fark yaratabileceklerine ilişkin farkındalıklarını arttırmak.
- Öğrencilerin katılacakları etkinliklerle bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak.
- Öğrencilerde ekip ruhunu geliştirmek.
- Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamak.
- Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının iyileşmesini sağlamak.

Tematik yaklaşımın uygulanabilmesi için öncelikle çocukların dünyası tanınmalıdır. Buna göre belirlenecek temaların ilgi çekici olmasına özen gösterilmelidir. Öğrenciler temalara ilişkin çeşitli sorunlarla karşılaştıklarında bunları çözebilmek için temalara ilişkin bilgi toplayacak ve bu sayede beceri kazanacaklardır (İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1, 2, 3. Sınıflar Öğretim Programı, 2005: 31).

8.1.3. Aktiflik

Yeni ilköğretim programlarında uyulması öngörülen bir diğer ilke aktifliktir. Bu ilke öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine etkin katılımını öngörmektedir. Bulut'a (2006: 84) göre öğrencilerin aktif katılımı, aktif öğrenme modelinin kullanılmasıyla sağlanabilir. Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı; bu sürecin çeşitli yönlerine ilişkin karar verme ve özdüzenleme yapma fırsatlarının,

zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003: 17).

Bir başka ifade ile aktif öğrenme, bireyin öğrenirken problem çözme, düşünme ve bilgi toplama etkinliklerini gerçekleştirmesi sırasında zihinsel ve fiziksel kapasitesini aktif bir biçimde kullanmasıdır (Hrycaj, 2005). Bireyin aktif olarak katılacağı dersler ya da etkinlikler öğrenmeyi bireyselleştirir ve kişiselleştirir. Yani birey aktif olarak katıldığı etkinliklerde kendisini değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir böylece öğrenme stili hakkında fikir sahibi olur (Michaelis ve Garcia, 1996: 132).

Aktif öğrenmenin temelinde yapılandırmacılık vardır. Bu sebeple aktif öğrenmenin öğretim sürecinden ziyade öğrenme süreciyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür (Açıkgöz, 2003: 59). Öğrenme ise aktif bir oluşumdur ve yaşantılar sonucunda gerçekleşir. O halde öğrenme sürecinin niteliğinin öğrenmenin kalıcılığını değiştirdiğini söylemek yanlış olmaz. Birey öğrenme süreci içerisinde karşılaşacağı yaşantılar, içinde bulunacağı etkinlikler ve vereceği tepkiler kadar öğrenir ve bu durum kişinin davranışlarına yansır (Kılıç, 2004:146).

Yapılan araştırmalar da bu durumu kanıtlamaktadır. Sönmez, Bulut ve Bilge (2005), aktif öğrenme yaklaşımı kullanılarak işlenen derslerde öğrencilerin geleneksel yöntem kullanılarak işlenen derslere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle aktif öğrenme yaklaşımının etkinlik temelli olduğunu, bireye psikomotor beceriler ile birlikte bilişsel davranışlar kazandırdığını söylemek mümkündür. Öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi hazır bir şekilde alması ve onu öğrenmeye çalışması ezberden öteye gitmez.

Bu konuda yapılan bir diğer araştırmada (Brekelmans, Sleegers ve Fraser, 2000: 239), aktif öğrenmenin gerçekleşmesini isteyen öğretmenlerin, öğrencilerinin kendilerini içerisinde güvende hissedecekleri ve farklı deneyimleri kazanacakları, farklı aktivitelerde bulunacakları bir öğrenme ortamının sağlanmasına öncelik vermelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bir diğer araştırma ders içi etkinliklerin öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını arttırdığını, motivasyonlarını pozitif yönde etkilediğini, derse aktif katılımlarını sağladığını ve sosyalleşme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Altun, 2004: 132). O halde etkinlik odaklı ve aktiflik ilkesine dayanan derslerin öğrencilerin ilgi istek ve ihtiyaçlarını daha fazla karşıladığını ve bu sebeple daha fazla verim alındığını söylemek yanlış olmaz. Titiz (2005: 9) öğretimin bireyin yaşam kalitesini arttıracak becerileri kazandırmasının önemini vurgulayarak

öğrencinin öğrenmeye aktif katılımıyla kendisine sunulan bilgiyi yorumlayacağını, anlamlandıracağını ve yapılandıracağını belirtmektedir.

8.1.4. Öğrenci Merkezlilik

Yeni ilköğretim programlarında esas alınan bir diğer ilke öğrenci merkezliliktir.

Öğrenci merkezli eğitim, öğrenme yaşantılarının öğrencilerin ilgi, istek, beceri ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2004: 49). Yeni ilköğretim programları ile eğitimde vurgu "öğretme" den "öğrenme" ye kaymıştır. Bireyin öğrenmesi esas alınarak; ilgileri, beklentileri ve öğrenme stilleri önem kazanmıştır. Bu sebeple ders içerikleri konu bakımından hafifletilip, etkinlikler bakımından zenginleştirilmiş ve öğrenci merkezli hale getirilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle derslerde katı bir sınıf ortamından ziyade öğrencilerin eğlenmeleri sağlanarak, onlara farklı öğrenme ortamları sunulmuştur (Titiz, 2005: 8-9).

Öğrenci merkezli eğitimin amacı, öğrenciye kendi öğrenme stilini tanıma becerisi kazandırarak, güçlü ve zayıf yönlerini belirleme imkanı tanımaktır (Arabacı, 2005,Oktar, 2005: 43). Böylece birey hem öğrenmeyi öğrenecek hem de kendi öğrenmesinden kendisi sorumlu olacaktır. Vural (2004: 51), öğrenci merkezli eğitimle bireylere zamanı etkili kullanma, ekip çalışması yapabilme, bilgi toplama-işleme, teknolojiyi kullanma, sorun çözme gibi bazı temel becerileri kazandırmanın mümkün olduğunu belirterek öğrenci merkezli eğitimde öğrenci profilinin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Bilimsel-akılcı düşünebilen, araştırmacı ve sorgulayıcı,
- Bilgiyi ezberleyen değil, ona ulaşabilen,
- Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan ve iletişim becerilerine sahip,
- Kendini gerçekleştirmiş ve insanlığın ortak değerlerini sahiplenmiş,
- Yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın,
- Öğrenmeyi öğrenmiş.

Yapılan araştırmalar öğrenci merkezli eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Oktar (2005) bir çalışmasında öğrenme-öğretme ortamları ne kadar kötü olursa olsun öğrenci merkeze alınarak yapılan ve planlanan etkinliklerin öğrencinin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Hasırcı ve Türkoğlu (2005) ise

öğrenme stillerine göre planlanmış eğitim durumlarının geleneksel etkinliklere göre öğrenmenin kalıcılığını artırdığını ortaya koymuşlardır. Bu sebeple öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak ve derse etkin katılımları sağlanarak gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir.

8.2. Programların Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler

Dünyada bilginin önemi hızla artarken, "bilgi" kavramı ve "bilim" anlayışı da hızla değişmektedir. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, teknoloji hızla ilerlemekte tüm bunlara paralel olarak küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Belirtilen hızlı değişim ve gelişim ile hakim olmaya başlayan küreselleşme süreci, sadece ekonomik alanda belirleyici olmakla kalmayıp, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşumu sürecini başlatmıştır. Bilgi toplumunun ekonomik büyümeyi hızlandırıcı, sosyal alt yapı hizmetlerinin sunumunu iyileştirici ve kültürel etkileşimi artırıcı etkileri olduğu da açıktır.

Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. "Bu sebeple gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır." Nitelikli iş gücünün oluşturulmasının temel şartı, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında "hayat boyu öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımla, uluslararası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, eğitimin her kademesinde zeka işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plâna çıkaran bir eğitim verilmesiyle mümkün olacaktır.

Avrupa Birliğine üyeliği bir devlet politikası haline getirmiş olan ülkemiz, gerek "Kalkınma Plânlarında" gerek AB'ye sunduğu "Ulusal Programlarında" eğitimde kalitenin ve seviyenin artırılması hususunu, kısa ve orta vadeli önceliklerde önemle vurgulamıştır.

Gelişmiş dünya ülkelerinin çoğu, ülkemize kıyasla eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar. AB üyesi ülkeler ve diğer gelişmiş ülkeler eğitimlerini, "herkes için hayat boyu öğrenme" yaklaşımıyla; bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmeti içeren, yatay ve

dikey geçişlere imkan veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, fırsat eşitliğini gözeten olarak tanımlamaktadırlar.

Ülkemizde de eğitime olan talep, tüm bu değişimlerin ve gelişmelerin doğrultusunda artış göstermektedir. Eğitimin kendinden beklenen fonksiyonlarını şu başlıklar altında toplamak mümkündür (MEB, 2004).

- Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması
- Çocuğun okul kurumu vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitimin demokrasi ilişkisinin kurulması
- Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hâle gelmesi
- Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması

Eğitimin yukarıda belirtilen fonksiyonlarını yerine getirebilmesinin belli başlı ön şartları da şöyle sıralanabilir:

- Öğretim programlarının yenilenmesi
- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde niteliklerinin arttırılması
- İnternet alt yapısının tüm okullarda sağlanması
- Tüm okullarda normal öğretime geçilmesi
- Öğretmen statüsünün yükseltilmesi
- Anne-babaların bilinçlendirilmesi
- Okulların fizikî şartlarının iyileştirilmesi
- Bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, dünyada ve Türkiye'de yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ve orta öğretim programlarının bütünsel bir bakışla yenilenmesi için çalışmalarda bulunmuştur. Sözü edilen bakış açısıyla devam eden program geliştirme çalışmaları aşağıda verilen referans çerçevelerine oturtulmuştur.

Yeni öğretim programları ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlakî birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görmüş ve Atatürk'ün kurduğu Türkiye

Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele almıştır.

Yeni öğretim programları dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmeleri ikinci referans noktası olarak alır. Son yıllarda uzak doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde peş peşe gerçekleştirilen program hareketleri bu anlamda önem taşır. Bu hareketlerin çıkış noktası, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması olarak değerlendirilir.

Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkaran ve adımları atan ülke olarak tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu nedenle yeni öğretim programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder (MEB, 2004).

Yeni öğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans olarak kabul etmiştir.

8.3. Program Geliştirme Modeli Çerçevesinde Yapılan Çalışmalar

Aşağıda yeni ilköğretim programını geliştirme çerçevesinde yapılan çalışmalar özetlenmiştir.

8.3.1. İhtiyaç Belirleme

Yeni bir programın hazırlanması için program ihtiyacının ortaya çıkması gerekir. Bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanmasına bağlıdır. İhtiyaç belirleme çalışmaları program geliştirenlere programın kapsamı, izlenecek sıra ve programın diğer öğeleri ile ilgili kararları vermede; programların hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ortaya koymada yardımcı olur. İhtiyaç belirleme çalışmalarının amacı toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi; sürekli değişen bilgilerin programlara yansıtılmasıdır. İhtiyaç belirleme kapsamında aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır (MEB, 2004).

MEB'ce program geliştirmeye esas olan ihtiyaç belirleme çalışmalarında; müfettişlerden, öğretmenlerden, üniversitede görevli uzmanlardan, illerden, sivil toplum kuruluşlarından görüşler alınmıştır. Ayrıca özel ihtisas komisyonlarınca yabancı ülkelerin öğretim programları da incelenmiştir.

Öğretim programlarının hazırlanmasında katılımcı bir yaklaşım esas alınmıştır Bu çerçevede hazırlık çalışmaları olarak:

Öncelikle nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflediğimizin tartışıldığı, çeşitli üniversitelerden öğretim üyelerinin katıldığı "Program Konseyi" toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıda nitelikli bireyler yetiştirmek için nasıl bir öğretim programına ihtiyacımız olduğu ve öğretim programlarının hazırlanmasında nasıl bir yol izleneceği tartışılmıştır.

Program Konseyi toplantısından sonra Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarında her bir ders için alan uzmanlarının ve alan eğitimcilerinin katıldığı dört ayrı toplantı düzenlenmiştir.

Bu toplantılarda her bir ders için:

- Nasıl bir program?
- Nasıl bir "Türkçe" öğretimi?
- Nasıl bir "Matematik" öğretimi?
- Nasıl bir "Fen Bilgisi" öğretimi?
- Nasıl bir "Sosyal Bilgiler" öğretimi?

sorularının cevabı aranmıştır.

- Ders kitapları konusunda deneyimli eğitim yayıncılarının mevcut programlardaki sorunlar ve yeni bir programların hazırlanmasına yönelik görüş ve önerileri alınmıştır.
- TTKB'nca 81 il milli eğitim müdürlüklerine illerde, ilköğretim müfettişi, yönetici ve öğretmenlerden çalışma grupları oluşturmaları istenmiş; bu çalışma gruplarının ilköğretim ve orta öğretim programlarına ilişkin; ilköğretim ve orta öğretim programlarının içeriğinin ilgili derste kazandırılması gereken temel bilgi, beceri, davranış, tutum ve değerlere uygunluğu; sınıflar arası bağlantı; öğretim programlarının içeriğinin öğrenci düzeyine uygunluğu; öğretim programları içeriğinin belirlenen süre içinde gerçekleştirilebilirliği; üniteler, konular ve kavramlar arasında geçişlerin ve bağlantıların uygunluğu bakımından incelenmiş ve bu konuları değerlendiren raporlarını 14.11.2003 tarihinde Başkanlıkta olacak şekilde gönderilmiştir. İllerden gelen konu ile ilgili değerlendirme raporları Başkanlıkta ders alanlarına göre tasnif edilmiş ve

program geliştirme çalışmalarında kullanılmak üzere özel ihtisas komisyonlarına teslim edilmiştir.

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

8.3.2. Genel Hedeflerin Belirlenmesi

Genel hedefler, Anayasa'nın ön gördüğü ilgili kanunlar, Millî Eğitim Temel Kanunu, Atatürk'ün eğitime ilişkin ilkeleri ve görüşleri, kalkınma plânları, şûra kararları, hükümet programları, bireyin ilgi ve ihtiyaçları, araştırma bulguları ve program değerlendirmeleri temel alınarak belirlenir.

Yeni öğretim programlarının genel hedefleri yukarıda belirtilen çerçevede hazırlanmıştır.

8.3.3. Alanın Kavram, İlke ve Becerilerinin Belirlenmesi

Yeni öğretim programlarında aşağıda belirlenen hususlar doğrultusunda kavram, ilke ve beceriler belirlenmiştir (MEB, 2004).

Kavram: İnsan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır.

Kavram öğrenme iki aşamada gerçekleşir. İlk aşama kavram oluşturma ikinci aşama da kavram kazanmadır.

Kavram oluşturma: Kavramın benzer ve farklı yanlarını algılayarak benzerliklerden genelleme yaparak oluşturulur.

Kavram kazanma: Oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırma işlemine işaret eder.

İlke: İki kavram arasındaki ilişkiyi açıklar. Araştırmalar sonucu elde edilmiş genellenebilir ifadelerdir. Yol göstericidir.

Beceriler: Öğrencilerde öğrenme süreci sonunda kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler/yetenekler/maharetlerdir.

8.3.4. Öğrenme Alanları ve Alanın Kapsadığı Kazanımların Belirlenmesi

Öğrenme alanları; aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan; sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdır.

Yeni öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları, alanla ilgili kavram ve beceriler ile ana konuların ilişkilendirilmesi sağlanarak belirlenmiştir. Öğrenme alanları belirlemenin sağladığı en önemli fayda; birbiri ile ilişkili beceri, konu ve kavramları bir bütün olarak görmeyi ve ilişkilendirmeyi sağlamasıdır. Bu ilişkilendirme öğrenmeyi organize eder. Hazırlanan yeni öğretim programlarında öğrenme alanları belirtilen çerçevede belirlenmiştir.

Kazanım; plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencinin kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlardır. Yeni öğretim programlarında yer alan kazanımlar genellik-sınırlılık, açık- anlaşılır ve içerik ile ilişkililik özellikleri göz önüne alınarak belirlenmiştir (MEB, 2004). Yeni programda "hedef/davranışlar yerine "kazanım" ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu söylenebilir. Programlarda "kazanım" sözcüğü kullanılarak daha çok öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılmıştır.

8.3.5. Öğrenme Alanlarının Kapsadığı Ünitelerin/Temaların Belirlenmesi

Her alan içindeki ana konular, öğrenme alanına ilişkin üniteleri işaret eder. Ünitelerin öğrenme alanlarına dayalı olarak belirlenmesi öğrencilerde konulara ilişkin anlayış ve bilgi edinilmesini sağlarken, önemli beceri ve tutumların gelişimini de plânlar.

Üniteler/Temalar belirlenirken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmuştur:

- Öğrencilerin gelişim özellikleri
- Öğrenme ilkeleri (yakından-uzağa, kolaydan-zora, basitten-karmaşığa, somuttan- soyuta)
- Ön şart ve birbiriyle ilişkililik
- Birimler arasındaki anlamlı bütünlük

Üniteler/Temalar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, yeteneklerini geliştirecek, amaçlar ile örtüşecek şekilde kapsamlı olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte üniteler, değerlendirme sonucunda dönüt işlemini etkinlikle gerçekleştirilmesi için sınırlandırılmıştır.

8.3.6. Diğer Alanlarla Bağlantılar

Konular ve dersler birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu nedenle derslerin birbirleriyle ilişkilendirilmesi için programlar geliştirme süreçleri boyunca farklı derslerin komisyonları arasında iletişim sağlanmıştır. Ayrıca yeni öğretim programları oluştuktan sonra komisyonlar kurularak diğer alanlarla ilişkilendirmeler sağlanmıştır.

Ayrıca, spor, sağlık, deprem, trafik ve ilk yardım, kariyer, insan hakları ve demokrasi bilinci gibi temel değer, tutum, bilgi ve becerilerin programlarla bütünleştirilmesi amacıyla akademisyen ve alan uzmanlarının bir araya getirilmesiyle bir komisyon oluşturulmuştur. Disiplinler arası bir yaklaşım ile temel ortak alanlarda bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılması için derslerde, her bir dersin amaçları ile ilişkili etkinlikler programlar içinde yer almıştır.

İlköğretim ve orta öğretim kurumlarına ait öğretim programları ve ders kitaplarında yeterli derecede ve uygun seviyede, yer alması gereken Atatürkçülük ile ilgili konuların yeniden düzenlenmesini sağlamak amacıyla akademisyen ve öğretmenlerden oluşan özel ihtisas komisyonu kurularak, yeni öğretim programlarına Atatürkçülük konularının yerleştirilmesiyle ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir (MEB, 2004).

8.3.7. Kavram Haritaları Oluşturma

Kavram haritası, olay, olgu ve fikirlerin grafiksel olarak ortaya konması, aralarındaki ilişkilerin açıklanmasıyla oluşan görsel tasarımdır. Kavram haritaları önermeler şeklinde kavramlar arasında ilişkiler kurmayı amaçlar. Kavram haritaları önermelerle kavramların anlamlarını bağlayabileceğimiz yolları bize gösteren yol haritaları gibidir (MEB, 2004).

8.3.8. Öğretim Etkinlikleri, Ölçme Değerlendirme ve Öğretmen Kılavuzunun Hazırlanması

Öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlara yönelik plânlanmış eğitim yaşantılarının yeterli veya yetersiz yönlerini belirlemek için "çoktan seçmeli", "kısa cevaplı", "doğru-yanlış" testler önerilmiş, sürecin değerlendirilmesine yönelik olarak sınıf içi etkinliklere katılma, grup çalışmalarına katılma, sorumluluk alma vb. yaşam becerileri için gözlem formları, gelişim dosyaları (portfolyo) gibi araçlar yeni öğretim programlarında yer almıştır (MEB, 2004).

8.3.9. Paydaşlarla Paylaşım

Üniversiteler, MEB ilgili genel müdürlükler ve daire başkanlıkları, özel ve resmî eğitim kurumları, yöneticiler, müfettişler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve sivil toplum kuruluşları ile yapılan toplantılarda yeni öğretim programları tanıtılarak, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

1. 23-27 Şubat 2004 tarihlerinde Mersin Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde yapılan "İlköğretim Matematik (1-5) Dersi Program Değerlendirme Semineri"ne merkezden 16 öğretim üyesi ve Merkez Teşkilatı personeli 26 ilden 2'şer öğretmen ve 1'er ilköğretim müfettişi katılmıştır.

2. 22-24 Mart 2004 tarihlerinde Ankara Başkent Öğretmen Evinde yapılan "Öğretim Programları Değerlendirme Sempozyumu'na Temel Eğitimi Destekleme Proje kapsamındaki 18 ilden 1'er alan öğretmeni, 1'er İlköğretim Müfettişi, Ankara'dan 10 Sınıf Öğretmeni, Türkçe için 8, Fen Bilgisi için 7, Sosyal Bilgiler için 6 akademisyen ve ilgili öğretim dairelerinden 2'şer Şube Müdürü katılmıştır. Bu sempozyumda İlköğretim Türkçe 1-5, Fen Bilgisi 4-5, Sosyal Bilgiler 4-5 derslerinin yeni öğretim programları değerlendirilmiştir.

3. 26-28 Nisan 2004 tarihleri arasında Ankara Başkent Öğretmen Evinde yapılan "Hayat Bilgisi Değerlendirme" toplântısına 4 adet akademisyen, 18 Temel Eğitimi Destekleme Proje illerinden 2'şer Sınıf Öğretmeni ve Ankara'dan 6 İlköğretim Müfettişi katılmıştır.

29 Mart 2004 tarihinde Fen Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu ve Çevre ve Orman Bakanlığı uzmanları ile karşılıklı görüş alışverişinde bulunulmuş, 20 Mayıs 2004 tarihinde de Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı uzmanları ile çevre konulu bir toplantı yapılmıştır.

4 Mayıs 2004 tarihinde Ankara Başkent Öğretmen Evinde aşağıda isimleri verilen 37 ayrı Sivil Toplum Kuruluşunun davet edildiği "geleceği birlikte tasarlamak" konulu bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya katılan temsilcilerin yeni programlardan toplumsal ve kültürel boyutta beklentileri tartışılmıştır (MEB, 2004).

8.3.10. Materyal Geliştirilmesi

Öğretim araç ve gereçleri, öğretme-öğrenme sürecini oluşturan diğer unsurlardan bağımsız olarak düşünülemez. Öğretim materyallerinin seçimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar; öğretim hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri, öğretim ortamı, araçların özellikleri, gereçlerin tasarım özellikleri, öğretmen tutumları, becerileri, maliyet, zaman ve elde edebilirliktir.

Bu faktörler öğretme-öğrenme sisteminin unsurları olup, karşılıklı etkileşim içindedirler. Öğretim materyallerinin etkin bir şekilde hazırlanmasında ve seçilmesinde şu hususlar göz önünde bulundurulmuştur:

- Materyalin program ile uyumlu ve programları destekleyecek nitelikte olması
- Materyalin içerdiği bilgilerin doğru ve güncel olması
- Materyalde kullanılan anlatım türünün açık ve anlaşılabilir olması
- Materyalin öğrenciyi güdeleyici ve ilgisini çekici nitelikte olması
- Materyalin öğrencinin derse katılımını sağlayabilir nitelikte olması
- Materyalin teknik özellikleri açısından yeterli olması
- Materyalin etkinliği hakkında önceden elde edilmiş bilgilere sahip olunması
- Materyalin içerik açısından tarafsız ve öğretimsel nitelikte olması
- Materyal kullanımı için gerekli kullanım kılavuzları (öğretmen-öğrenci) ve yazılı dokümanların olması
- Ders kitaplarının, içerik olarak araştırma, plânlama, uygulama, eğitim teknolojilerinden yararlanma ve değerlendirme kılavuzunun olması, sonuçta öğrenci edindiği bilgi ve beceriyle kendisini değerlendirecek, öğrenmeyi öğrenecek ve hayata geçirecek nitelikte olması

- Öğrenci ders kitaplarının, içerisine yazı yazılabilen, resim ve şekil çizilebilen, boyama yapılabilen, düşünce ve oyun işlemlerinin yapılabildiği defter benzeri bir öğretim aracı olması.
- Öğretmen kılavuz kitabının, öğretmenlerin eksik kalan bilgi ve becerilerini geliştirmek; aynı zamanda yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden onları haberdar etmek, daha yönlendirici bir konuma getirecek ve işini kolaylaştıracak şekilde hazırlanması (MEB, 2004).

8.3.11. Programların Onaya Sunulması

Hazırlanan yeni öğretim programları, Talim ve Terbiye Kurulu onayına sunulmuştur. Hazırlanan yeni öğretim programları Kurulda görüşüldükten sonra gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır (MEB, 2004).

8.3.12. Yeni Programların Uygulanması, İzlenmesi / Değerlendirilmesi

Altı pilot ilde 100 okulda yeni öğretim programlarının izlemesi yapılmıştır. Bu amaçla her ilde proje yürütme ekipleri kurulmuştur. Proje faaliyetlerinin yürütme süreci konusunda proje yürütme ekiplerine eğitimler verilmiştir.

Programların değerlendirilmesi, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlara yönelik plânlanmış eğitim yaşantılarının yeterli ve yetersiz yönlerini belirlemek, programların etkililiği hakkında karar vermek amacıyla yapılır.

Programların değerlendirilmesinde genellikle dört türlü veri toplanır:

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

BÖLÜM 9

9.YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yeni programlara ilişkin olarak ulaşılan araştırmalar bu programın pilot uygulaması sırasında yapılan araştırmalar ve gerçek uygulamadan sonra yapılan araştırmalar olmak üzere başlıca iki başlık altında ele alınmıştır.

9.1. İlköğretim Programlarının 2004-2005 Pilot Uygulamasına Yönelik Araştırmalar

Taşpolatoğlu (1993) yaptığı çalışmasında, Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet'ten günümüze program geliştirme alanındaki gelişmelerin neler olduğunu ve bir eğitim programının temel özelliklerine ilişkin uzman görüşlerini irdelemeye çalışmıştır. Araştırmada Cumhuriyet'ten günümüze, ilköğretim ve ortaöğretim alanındaki program geliştirme çalışmaları ve eğitim programlarındaki değişme ve gelişmelere ilişkin veriler, belgesel tarama yapılarak elde edilmiş ve tarihsel bir sıralama içinde değerlendirilmiştir. Türk milli eğitimi için önerilebilecek bir eğitim programının temel özelliklerinin neler olması gerektiğine ilişkin uzman görüşleri ise anket ile elde edilmiştir. Bu anket üniversitede ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli 69 uzmana uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öncelikle, Türk eğitim sisteminde, 1980 yılına kadar program geliştirme çalışmalarının bilimsel dayanaklı teori ve yaklaşımlar ele alınmadan yürütüldüğü, dolayısıyla bir önceki programa ders eklemeler ve çıkarmalar yapılarak birbirinin benzeri programların hazırlandığı, özde bir değişikliğe gidilmediği görülmüştür. Ayrıca yine bu dönem içinde toplumdaki sosyal ve ekonomik gelişmelere karşın, Türk Milli Eğitimine yön vermek üzere belirlenen program hedeflerinin ve bu hedeflere ulaştıracak içeriğin toplum, birey ve konu alanına yönelik gerekli araştırma ve gözlemlere yer verilmeden saptandığı gözlenmiştir. Eğitim durumları ve değerlendirme göz ardı edilmiştir. Son on yılda bu alandaki çalışmalar, Talim Terbiye Kurulu tarafından 1982 yılında kabul edilen bir eğitim programı modeli çerçevesinde yürütülmektedir. Bu modelin hedefler, hedef davranışlar, işleyiş ve değerlendirme boyutlarını içerdiği görülmektedir. İkinci olarak eğitim programlarının yeterince işlevsel olmayışı, Türk eğitim sisteminin istenilen düzeye ulaşamamasındaki en önemli nedenlerden biri olarak görülmüştür. Bu bağlamda programların araştırmalara dayalı olarak geliştirilmesi, etkileşim oryantasyonunu temel alması ve öğrenci merkezli hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Gereksinimlerin analizi, programın

oryantasyonu, hedefler, hedef davranışlar, öğrenme yaşantıları (içerik, yöntem, çevre düzeni) ve değerlendirme programın temel öğeleri olarak kabul edilmiştir.

Özdaş (2005) yaptığı araştırma ile matematik dersi programını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek amacıyla programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorusuna cevap aramıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü tarafından gerçekleştirilen tanıtım seminerine katılan 100 sınıf öğretmeninden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre seçilmiş 20 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından genel amaçlar doğrultusunda 10 sorudan oluşan "öğretmen görüşme formu" kullanılarak birebir gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Araştırma sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir. (1) Görüşme yapılan öğretmenlerin matematik dersi programındaki amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri genel olarak olumludur. (2) Öğretmenlerin çoğu kazanımların sayısının azaltılmış olmasını olumlu bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca kazanımların açık, kısa ve netliği, sınıflara dağılımının uygunluğu, bilgi, beceri ve tutum içerdiği ile ilgili görüş bildirmişlerdir. (3) İçerik bölümüne yeni konuların eklenmesi, konuların sınıflara dengeli dağıtılması, bazı konuların üst sınıflara kaydırılması ile hafifletilmesi ve içeriğin öğrencinin yaşantısı ile ilişkilendirilmesi ve programda vurgunun işlem bilgisinden kavram bilgisine kaydırılması konularında olumlu görüş bildirmişlerdir. (4) Öğretme-öğrenme sürecinin öğrenci merkezli eğitime göre düzenlenmiş olmasını olumlu buldukları görülmektedir. (5) Değerlendirmede çeşitli değerlendirme tekniklerinin kullanılması, süreç değerlendirmenin ön plana çıkması, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak değerlendirmenin yapılması gerektiği konularında olumlu düşüncelerini bildirmişlerdir.

Ercan ve Altun (2005) tarafından yapılan araştırma ile Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle görüşme ve gözleme dayalı nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini Bolu ilinde merkezde ve merkeze yakın köylerde yer alan proje okulları oluşturmaktadır. Veriler, görüşme ve gözlem yöntemleriyle konu ile ilgili hazırlanmış 8 adet açık uçlu sorulara verilen cevaplar ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. (1) Araştırmaya katılan öğretmenler programın olumlu yönlerini, araştırmacı, sorgulayıcı bireyler yetiştirilmesi, öğrenci merkezli öğretim yapılması, konu yoğunluğunun azalması, homojen sınıflar oluşturulması, resmi işlere ayrılan vaktin azalması ve fen okur-yazarlığın artması olarak belirtmişlerdir. (2) Araştırmaya katılan öğretmenler bu program değişikliği boyunca yaşadıkları sıkıntıları da dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılar; hizmet içi eğitime ilişkin sorunlar, okulda uygulanabilirliğine ilişkin sorunlar, ölçme-değerlendirmeye ilişkin sorunlar ve velilerden kaynaklanan sorunlar şeklinde sıralamışlardır.

Gözütok (2005) yaptığı araştırmada, yeni ilköğretim programlarını öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirmek amacıyla şu sorulara cevap aramıştır. (1) Öğretmenlerin yeni programın gereklerini karşılama konusunda kendi yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? (2) Söz konusu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, belirlenen öğretmen yeterliklerine uygunluk düzeyi nedir? Tarama modeli ile yapılan araştırmada, öğretmenlerin yeni ilköğretim programıyla ilgili görüşleri anket yardımıyla alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili, Çankaya, Altındağ, Mamak, Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde bulunan, yeni ilköğretim programının deneme uygulanmasının yapıldığı 10 okulda görev yapan 72 öğretmen oluşturmaktadır. Ayrıca Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinin bir profesör, bir doçent ve dört araştırma görevlisinden oluşan bir grup, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini katılımsız gözlem yaparak değerlendirmişlerdir.

Araştırma sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir. (1) Yeni ilköğretim programını uygulayan öğretmenlere iki haftalık kısa bir hizmet içi eğitim programı uygulanmış ve bu eğitim, programın gerekleri için yeterli olmamıştır. Öğretmenlerin yeni programlarla ilgili bilgilenme düzeylerinin yetersiz olduğunu ifade etmesi bunu destekler niteliktedir. (2) Öğretmenler programın uygulanması konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Gözlem sonuçları ise, öğretmenlerin kendilerini algıladıkları düzeyde yeterli olmadığını göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin yapılandırmacılık konusunda yeterli olduklarını ifade ettikleri halde, yapılandırmacılığın gereği olan öğrenci görüşlerine değer vermedikleri; sınıfta olumlu, demokratik bir etkileşim ortamı oluşturmadıkları; materyal hazırlama ve kullanma, etkinlik oluşturma ve yeni programa göre öğretimi planlama konularında yeterli olduklarını ifade ettikleri halde bunun gereği olan öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında anlamlı ilişkiler kurmalarına, yeni bilgiyi

anlamlı olarak yapılandırmalarına fırsat sağlamadıkları; etkinlik oluşturma konusunda yeterli olduklarını ifade ettikleri halde bunun gereği olan öğrencilerin düzeyine uygun etkinlik düzenlemedikleri ve etkinliklerin programdaki kazanımlara uygun olmadığı; öğretmenlerin portfolyo hazırlatma konusunda yeterli olduklarını ifade ettikleri halde bunun gereği olan çağdaş yöntem ve tekniklerden haberdar olmadıkları ve bunları istenen düzeyde uygulamadıkları belirlenmiştir. (3) Öğretmenler ölçme-değerlendirme konusunda, programın diğer boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz görmektedir. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin en yetersiz oldukları konunun materyal geliştirmeye ilişkin yeterlik olduğu belirlenmiştir. Anket sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Öğretmenler de kendilerini konulara göre materyal hazırlama ve kullanma konusunda yetersiz olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin bu konularda hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetişmediği saptanmıştır.

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005), "İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu yapmış oldukları araştırma ile 2004-2005 öğretim yılında deneme uygulaması yapılan ilköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde yeni programların deneme amaçlı uygulandığı 10 okulda görev yapan 50'si kadın ve 22'si erkek olmak üzere toplam 72 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, alan yazın taraması ile elde edilen bilgilerin yanı sıra tarama modeline uygun olarak anket ve gözlem formu olmak üzere iki tür veri toplama aracıyla sağlanmıştır. Tarama modeli niteliğinde olan bu araştırmada veriler yüzde hesaplamalarından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki gelişim, yeni programların içerdiği yaklaşımlar, öğretimi tasarımlama ve uygulama ile ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Gözlem formu faktörüne ilişkin performans puanları dikkate alındığında ise, öğretmen anketindeki puanlara göre daha düşük çıktığı saptanmıştır.

Gömleksiz (2005), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, yeni ilköğretim programın uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla dört alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin, geçerlilik ve güvenirlik analizleri için Diyarbakır ilinde pilot okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları eğitim ortamı, programı tanıma, programı benimseme ve programı uygulama

biçiminde adlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Bolu ve Samsun ilinde 62 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 982 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, yeni programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri arasında il, sınıf mevcudu ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay ilinde görev yapan öğretmenler, programların uygulandığı eğitim ortamı bakımından okullarının "orta" düzeyde, Van, Samsun ve Bolu illerinde görev yapan öğretmenler ise, "çok" düzeyinde uygun olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada, İstanbul, Hatay ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin yeni programları "çok" düzeyinde, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van ve Bolu ilindeki öğretmenlerin ise, "orta" düzeyde benimsedikleri saptanmıştır. Ayrıca, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Bolu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin tamamı yeni programları "çok" düzeyinde uyguladıklarını bildirmişlerdir.

Yaşar (2005) yaptığı araştırmada, 2005-2006 öğretim yılında uygulanacak olan yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Bu nedenle, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanması sırasında karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Yöntem olarak tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma evrenini 2004-2005 öğretim yılında Eskişehir İli ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü tarafından düzenlenen "İlköğretim Programı Tanıtım Semineri" ne katılan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Seminere katılan 100 öğretmenden 97 tanesi, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi bir anketi doldurmuştur.

Sonuç olarak, öğretmenler, programın uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek sorunlara ilişkin olarak, programları yeterince tanımama, yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli bilgiye sahip olmama, sınıf mevcutlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmaması, programdaki etkinlik örnekleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmama, programdaki değerlendirme yöntemleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmama ve müfettişlerin farklı bakış açıları sorunlarının ortaya çıkma olasılığına "kesinlikle katıldıklarını" belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra programdaki etkinliklerle derse ayrılan sürenin yeterli olmaması, programın öngördüğü yaklaşım, yöntem ve teknikleri tanımama, öz değerlendirme, programda kullanılması gereken öğretim

teknolojileri ve araç-gereçleri tanımama ve kullanmama, yeni programlara göre plan yapmanın güç olması, velilerden yeterli destek almama ve okul yönetiminin programlara karşı kayıtsız ve ilgisiz davranması sorunlarına ise "katıldıklarını" belirtmişlerdir.

Küçükahmet (2005), araştırmasında 2004 Hayat Bilgisi Programını değerlendirilmeye çalışmıştır. Buna göre araştırmacı, birçok kazanımın kazanım ifadesi ile bitmediğini, kazanımların oldukça karmaşık ve yanlış temada olduğunu, bazı kazanımların ise önyargılı olduğunu, bazı kazanımlarda kavram kargaşası yaşandığını ve bazı kazanımların çok kapsamlı olduğunu ileri sürmüştür. Aynı zamanda araştırmacı, program hazırlayıcıların etkinlik önermeleri yerine öğretmenlerin etkinlikleri kendilerinin zenginleştirmelerinin daha uygun olacağını, programın çoğu yerinde yöntem ve tekniğin karıştırıldığını ve programda yer alan ölçme ve değerlendirmenin programın en zayıf halkasını oluşturduğu belirtmiştir.

Özden (2005) araştırmasında, Hayat Bilgisi Programını değerlendirmeye çalışmıştır. Bunun için Samsun ilinde programı uygulayan 20 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Buna göre, katılımcıların bir kısmı programda öngörülen kazanımların değiştirilmesini doğru bulurken, bir kısmı da değişikliği gereksiz bulmuştur. İçerik konusunda katılımcılar, eski programda bilgi yüklemesinin, ancak yeni programda bilgiye ulaşmanın esas alındığını, ancak aynı zamanda içeriğin karmaşık olduğunu da belirtmişlerdir. Araştırmada katılımcılar, etkinlikleri günlük yaşamla bağdaştırmakta güçlük yaşadıklarını ve bu nedenle zaman zaman kazanımlar arasında kopukluklar yaşandığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, uygulamada en çok sıkıntı çektikleri konunun ise ölçme ve değerlendirme olduğunu ifade etmişlerdir.

Polat, Tanrıverdi ve Apak (2005), yapmış oldukları araştırma ile yeni ilköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların gerçekleştirilebilirlik düzeyini, uygulama öğretmenlerinin görüşleri, eski programı uygulayan öğretmenlerin ve programın tanıtıldığı Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin algılarına dayalı olarak belirlemeye çalışmışlardır. Bunun için, Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki kazanım cümleleri beşli likert tipi ölçeğe dönüştürülmüş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programda yer alan kazanımların büyük çoğunluğu "büyük oranda" gerçekleştirildi/gerçekleştirilebilir şeklinde değerlendirilmiştir. "Hiç" gerçekleştirilemedi/gerçekleştirilemez ve "çok az"

gerçekleştirildi/gerçekleştirilebilir şeklinde değerlendirilen kazanımın bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca "tamamen" gerçekleştirildi/gerçekleştirilebilir şeklinde algılanan kazanım sayısının az; "kısmen" gerçekleştirildi/gerçekleştirilebilir şeklinde değerlendirilen kazanım sayısının ise fazlalığı ise programın işleyişinde bazı sıkıntılar olduğunu gösteren önemli sonuçlardan biridir.

Sabancı ve Şahin (2005), araştırmalarında Hayat Bilgisi Programını sınıf yönetimi açısından değerlendirmeye çalışmışlardır. Bunun için, açık uçlu sorular sorularak 65 ilköğretim müfettişinden görüş alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, etkinlik odaklı ve materyal destekli içerik ile yeni Hayat Bilgisi Öğretimi Programının olumlu sonuçlar doğurabileceği; ancak fiziki mekanlar, materyal tasarımı, yönetim, veli ve çevrenin niteliği gibi unsurlar düşünüldüğünde yeni bir takım düzenlemelere ihtiyaç duyulacağı belirtilmiştir.

Bayram (2005), 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının etkililiğini öğretmen adayı görüşlerine dayanarak değerlendirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 171 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, programlara ilişkin amaçların gerçekleşmesi, temel yapı ve yaklaşımların oluşması, öğretme-öğrenme sürecinde iyi işleyişin sağlanması ve okul iklimi boyutları açısından öğretmen adaylarının düşünceleri alınmıştır. Buna göre katılımcılar, 2004 programının 1998 programına göre daha olumlu sonuç verdiğini belirtmişlerdir.

Canerik (2005) "Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi" konulu çalışması ile yeni programa genel bir bakış açısıyla yaklaşmış ve eski programla bazı karşılaştırmalar yaparak çeşitli sonuçlar ortaya koymuştur. Buna göre araştırmada, eski programın temel felsefesi ulusallık olarak vurgulanırken yeni programın temel felsefesinin Avrupa Birliği normlarına uygunluk olduğu belirtilmiştir. Yaşanan değer değişimi ve küreselleşmenin programı önemli ölçüde etkilediği ve Türk toplumunun ihtiyaçlarından ziyade AB'nin gereksinimlerinin ön plana çıkarıldığı vurgulanmıştır. Çalışmada belirtilen bir diğer önemli nokta, yeni programda ulusal kavramlara eski programa göre daha az yer verilmesidir. Eski programın genel amaçlarında Atatürk, Türk, vatan, millet, Cumhuriyet gibi kavramlara 43 kez yer verilirken, benzeri kavramlar yeni programın genel amaçlarında 10 kez geçmektedir. Benzeri duruma ders kitaplarında rastlamanın da mümkün olduğu çalışmada belirtilmiştir. Bir diğer önemli değişiklik Atatürkçülük konularına yeni programda yer verilmeyişidir. Programın en zayıf yönlerinden biri,

öğretmen ve yöneticilere yeni programa ilişkin yeterli eğitimin verilmediği şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca okullardaki araç-gereç ve alt yapı eksikliğinin de programın uygulanması ve başarıya ulaşmasında en önemli sorunlardan biri olduğu belirtilmiştir.

Yaşar (2005), "Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi" konulu çalışması ile yeni Sosyal Bilgiler Programını eleştirel bir şekilde değerlendirmeye çalışmıştır. Programın hazırlanma gerekçesi, programın hazırlanma sürecindeki yaklaşım, programın dünyadaki programlara uygunluğu, programın uygulanmasında karşılaşılabilecek problemler ve çözüm önerileri bu çalışmada yer alan alt konu başlıklarıdır. Araştırmada, yeni programın Sosyal Bilgiler dersine bir takım yenilikler ve farklı bakış açısı getirdiği kabul edilmiştir. Programda öğrenci merkezli öğrenmeye vurgu yapılsa da özellikle etkinliklerde denetim yetkisinin öğretmende olduğu vurgulanmıştır. Program geliştirme çalışmalarının planlı ve bilimsel bir anlayışla sürdürülmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Ancak bu şekilde programın gerçek amacına ulaşacağı ve daha işlevsel bir hale geleceği vurgulanmıştır. Ayrıca programın ilgililere çok iyi tanıtılması, benimsetilmesi ve sürekli iyileştirilmesi için değerlendirilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Özden (2005) yaptığı araştırma ile yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan Yeni Hayat Bilgisi programının hedefler, içerik, öğrenim-öğretim ortamı ve ölçme-değerlendirme öğelerinin öğretmenler tarafından değerlendirilerek, öğrenciler için artı ve eksiklerini ortaya çıkarıp çözüm önerileri bulmayı amaçlamıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan mülakat formuyla Samsun merkezde 3 ve Samsun ilçelerinde 2 pilot okulda Hayat Bilgisi dersini veren toplam 20 sınıf öğretmeninin görüşleri alınmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. (1) Yeni programda içerik de düzenlenmiş ünite kavramı yerine tema kavramı kullanılmıştır. 2004 programında sadece üç temanın adı verilmiş ve kazanımlar belirtilmiştir. İçerik hakkında yeni programda bir düzen yoktur. Kazanımların birbirini takip etmesi sağlanmış ama öğretilecek içeriğin düzensiz olarak verilmesine neden olmuştur. Programın içeriğinde bir karmaşa söz konusudur. Buda 2005- 2006 öğretim yılında bu programın uygulanmasının doğru olup olmadığı sorusunu karşımıza çıkarmaktadır. (2) Kazanımlara yönelik etkinlik örnekleri verilerek, öğretmene öğretim konusunda yardımcı olunmaya çalışılmıştır. 2004 programında içerik kazanımlara göre şekil almakta ve düzenli değildir. İçeriğin nasıl, ne kadar verileceği öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Ayrıca kazanımlar düzensiz olarak sıralanmaktadır. Bu da öğretmenler açısından belirsizlik yaratmaktadır. 2004 Hayat

Bilgisi programının bir düzen içinde verilmesi gerekmektedir. (3) Bu programda öğretmenlere eğitim-öğretim ortamında daha az iş düşüyormuş gibi görünse de, öğretmenin sorumluluğu daha da artmıştır. Öğretmen öğrenci için düzgün ve doğru bir rehber olmalıdır. Öğrencinin yapacağı çalışmalar daha dikkatli kontrol edilmeli, bireyin tamamen başıboş kalmasına izin verilmemelidir. İçeriğin ne kadar verileceğinin öğretmene bırakılmasının hem olumlu hem de olumsuz sonuçları çıkmaktadır. Bu konuda program daha yol gösterici olmalıdır. (4) 2004 programında çeşitli değerlendirme formlarına rastlanılmaktadır. Program, öğrencilerin entelektüel olarak gelişimlerinin yanı sıra beceri ve kişilik gelişimine odaklanmıştır. Bunların becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler vb. araç ve yöntemler kullanılabilir. (5) Öğretmenlerin programı uygulamada en zorlandıkları kısım ölçme ve değerlendirmedir. Bu formların mevcut koşullara uygun olması ya da mevcut koşulların daha önceden düzeltilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu ölçeklerin değerlendirilmesinin çok uzun zaman alması da öğretmenlerimizi olumsuz etkilemektedir.

Merter (2005) araştırmasında, yeni Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programlarını "Eğitim Sosyolojisi" açısından irdeleyerek, olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmeye çalışmıştır. Buna göre araştırmada, etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı; programın öğrenci merkezli bir hale getirildiği; programlar arasında temalar arasında ilişki kurularak, dersler arasındaki etkileşimsizliği ve parçalanmışlığı giderdiği belirtilmiştir. Bunun yanında, programların olumsuz yanlarına da vurgular yapılarak, programlarda bireyin içinde yaşadığı "Toplum ve Kültür" yeterince "Hedef Belirleyici" olarak ele alınmadığı; aktivite ilkesi esas alındığı için programlarda "Toplumsal Faydayı" ve "Sosyalleşmeyi" sağlayacak hedef, davranış ve etkinliklere yeterince yer verilmediği; fırsat eşitsizliğini artırıcı nitelikte olduğu; uzak hedefleri gerçekleştirebilecek bir program olmadığı ileri sürülmüştür.

Aykaç ve Başar (2005), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi" konulu çalışmaları ile programın öğrencilerin sosyalleşme gereksinimlerini karşılamada etkililik derecesini ve eğitim kurumlarının mevcut insan gücü ve alt yapı bakımından programın uygulanmasına ne derecede uygun olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Bunun için programı uygulayan 25 sınıf öğretmeni ile

görüşme yaparak yeni program hakkındaki düşünceleri almışlardır. Öğretmen görüşleri ve iki programın karşılaştırılmalı olarak incelenmesi sonucunda elde edilen verilere göre, deneme uygulaması yapılan yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlandığı ve programın, öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanmasına, öğrencilerin etkinliklere aktif bir şekilde katılmasına ve bilgilerin öğrenci tarafından yapılandırılmasına olanak sağladığı belirtilmiştir. Araştırmada, sınıfların kalabalık olması nedeniyle her öğrenci bireysel olarak değerlendirilmediği vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenler, programın uygulanması sırasında gerekli araç-gereç sıkıntısı çektiklerini bildirmişlerdir.

Cemiloğlu (2005) yaptığı araştırma ile taslak Türkçe dersi programını eğitim felsefesi açısından değerlendirmeye çalışmıştır. Ayrıca bu çalışmada 1981 programı ve taslak Türkçe dersi programı karşılaştırılarak olumlu ve olumsuz yönleri felsefi açıdan irdelenmeye çalışılmıştır. Temel felsefesi okunanı ve dinleneni anlama ve yazılı olarak ifade edebilme olan 1981 programının yetersiz bir program olmadığı; ancak program geliştirme sürecinden geçirilmesi gerektiği bu çalışmada üzerinde durulan en önemli nokta olduğu belirtilmiştir. "Bireysellik, ulusallık ve evrensellik" sıralaması, hem eski hem de taslak programın gözettiği ortak noktalardan biri olarak belirtilmiştir. Her iki programda ortak olan bir diğer unsurun "çevre bilinci" olduğu vurgulanmıştır. Taslak programda yapılandırıcı anlayışa ve bireysel farklılıklara dikkat çekildiği; ancak bu kavramların 1981 programında da yer aldığı belirtilmiştir. Taslak programda yer alan tematik anlayışın yapılandırmacılıkla desteklendiğini ve yeni programda yer alan bu yeniliğin 1981 programına göre çok ileri düzeyde bir gelişme olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, felsefi açıdan ihmal edilmemesi gereken bir başka konunun da estetik kaygı olduğu ve bu kaygının yeni programa göre hazırlanacak kitaplarda dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Collins (2005), "İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi" konulu çalışması ile Türkçe 4 ve 5. sınıf programlarının ilköğretim okullarındaki pilot uygulamaları değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışmada yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile eski program eğitim felsefesi, hedefler, kazanımlar, içerik, ölçme ve değerlendirme açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %94'ü yeni programa yönelik olarak kendilerine verilen 2 haftalık seminerin hem içerik hem de uygulama bakımından yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcıların %98'i eski program ile yenisi

arasındaki farkın ağırlıklı olarak "uygulama" ve "değerlendirme" olduğu ancak seminerin bu alanlarda zayıf kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi programı "öğrenci merkezli ve çoklu zeka yaklaşımına" göre uyguladıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcıların hepsi yeni programda "yazma", öğrenme alanında öğrencilerin "yaratıcı ve eleştirel düşünme" yönlerinin çok arttığını vurgulamışlardır. Katılımcılar, yeni programın başarılı olması için sınıf mevcutlarının 30 öğrenciden fazla olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çoşkun (2005), pilot uygulaması yapılan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ve uygulamaları hakkında 4. ve 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerini değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 7'si erkek ve 7'si bayan olmak üzere 14 öğretmen ve 57'si erkek 67'si kız olmak üzere toplam 124 öğrenciyle yapılan yazılı mülakatlardan elde edilen veriler, nitel araştırma prosedürleri uygulanarak çözümlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin yeni programa yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer verme açılarından yetersiz olduğunu; zaman zaman materyal sıkıntısı çektikleri; buna rağmen yeni programı, öğrenme alanları, öğretme-öğrenme ile ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından çok olumlu buldukları saptanmıştır. Araştırmada öğrenciler, bu seneki derslerinde kullanılan yeni yöntemler, yeni materyaller ve etkinlikler sayesinde konuları daha iyi anladıklarını, düşüncelerini daha rahat ifade edebildiklerini ve derslerin daha eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir.

Türkçe dersi programına ilişkin bir diğer araştırma İlhan (2005) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu estetik eğitimi açısından incelenmiştir. Türkçe öğretim programı bütünüyle incelenerek estetik eğitimiyle doğrudan ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Programda estetik eğitime ilişkin kavramlara yer verildiği belirtilmiştir; ancak örnek metinler incelendiğinde yazım kuralları, seçilen resim ve fotoğraflar açısından pek çok sorun olduğu vurgulanmıştır. Programda yaratıcı dramaya yer verilmesi sevindirici bir gelişme olarak belirtilmiştir. Yine yeni programda okuma dosyasının yer alması ve çocuk kitaplarının özelliklerine yer verilmiş olması olumlu bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca yeni ilköğretim programlarında istenen sonuca ulaşabilmek için öğretmenlerin estetik eğitim alanında bazı yeterliliklere sahip olmaları gerektiği özellikle vurgulanmıştır.

Sever (2005), "2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı" konulu araştırması ile Türkçe özelliklerinin öğretimi bağlamında, programın içeriğine bağlı

kalarak değerlendirmiştir. Araştırmada, programın dayandırıldığı temel felsefenin öğretimin doğasıyla çeliştiği; programda, anadili öğretiminin beceri alanları yapay bir anlayışla çeşitlendirildiği; programın dil ve anlatımında dikkat çekici savrukluklar ve özensizlikler ve açıklamalarda terimsel bir kargaşa bulunduğu; dilsel becerilerin geliştirilmesi yalnızca zihinsel süreçlerle ilişkilendirildiği; becerilerin tanımlanmasında yanlışlara düşüldüğü ve metin işleme örneklerinin Türkçe öğretiminin amaçlarını kuşatıcı nitelikte olmadığı belirtilmiştir.

Şahinel (2005), araştırmasında yeni Türkçe öğretim programına göre öğretme-öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğini irdelemiştir. Çalışma ile yeni programda dil öğretimine, öğretmen ve öğrencinin rollerine, metin ve etkinliklerle kazanımlara nasıl erişileceğine ilişkin farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Etkinliklerin hedeflenen amaca ulaşabilmesi için sürenin iyi kullanılmasının gerekli olduğu; öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak metinlerin resim, fotoğraf, model ve şarkılar bakımından zenginleştirilmesinin gerektiği; öğrencilerin sınıf içi oturma düzenlerinin eşyaların etkili ve güvenli kullanımına imkan sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği ve sınıflardaki ses düzeni ile görsel uyarıcıların etkili bir şekilde kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Binbaşıoğlu (2005), "İlkokuma ve Yazma Programı ve Öğretimi" konulu yapmış olduğu araştırması ile eski ve yeni ilkokuma ve yazma dersi öğretim programlarını felsefi yaklaşım, amaç, içerik açısından karşılaştırarak, ayrıca her iki programın genel bir değerlendirmesini yapmıştır. Buna göre araştırmada, yeni ilk okuma yazma öğretimi uygulamalarında çocuğun yeterince hazırlanamadığı ve ses yöntemiyle hızlı ve akıcı bir okuma alışkanlığı kazandırılamayacağı belirtilmiştir.

Çiftçi (2005), "İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında deneme uygulaması yapılan yeni ilk okuma yazma programı ile mevcut programı felsefi yaklaşım, amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırmıştır. Bunun için, deneme aşamasında olan ilk okuma yazma programının uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla, Bolu ilinde yeni programı uygulamayan 37 öğretmene, 18 okul yöneticisine ve 10 müfettişe anket uygulanmıştır. Betimsel nitelikli olan bu çalışmada veriler, yüzde, frekans, tek yönlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, programın kazanımlarının öğrencilerin ihtiyacını karşıladığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, eğitim ihtiyaçlarına uygun olduğu, kazanımların birbiriyle

tutarlı, yeterince açık ve net olduğu, kazanımların gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğu ve kazanımların öğrencilerin dil gelişimini olumlu yönde etkilediği, katılımcılar tarafından şiddetli bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca içeriğin anlamlı olduğu, içeriğin sunuluş sırasının öğrenme ilkelerine uygun olduğu, içeriğin, önemli, dayanıklı ve geçerli olduğu, ilk okuma yazmada kullanılan yöntemlerin etkili olduğu katılımcılar tarafından şiddetli bir şekilde belirtilmiştir.

Çelenk (2005), "Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi" konulu araştırması ile ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarına ve yöntemlerine açıklık getirerek, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okuma öğretimindeki gelişmelere de değinmiştir. Ayrıca araştırmada, ilk okuma-yazmada öğrenme sürecinin nasıl geliştiği, ilk okuma yazma öğretiminde harf-ses algısının önemi ve Türkçe'nin okuma-yazma öğretiminde sağladığı kolaylıklar belirtilerek, yeni ilk okuma yazma öğretim programı değerlendirilmiştir.

Akyol (2005), "İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi" konulu çalışmasında, ilk okuma yazma öğretimine eklenen yeni boyutlar tanıtılmış ve ses temelli cümle yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada ses temelli yöntemin özellikleri ve aşamaları tanıtıldıktan sonra örnek uygulamalara yer verilerek, neden bitişik eğik yazıyla okuma yazmaya başlandığı üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonucunda ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki esnekliğine ve bitişik eğik yazı kullanmanın pek çok avantajı beraberinde getirdiğine dikkat çekilmiştir.

Sağırlı (2006) "Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Türkiye genelinde 120, İstanbul özelinde 10 ilköğretim okulunda pilot olarak uygulanan, İlköğretim Okulu programı içinde yer alan ve uygulanan ilk okuma-yazma öğretiminde "Ses Temelli Cümle yöntemi"nin uygulanışı ve başarısının uygulamaya katılan ve birinci sınıflarda bu yöntemle ilk okuma-yazma faaliyetlerini yürüten öğretmenlerce, ilk okuma-yazma öğretiminde önceki dönemde programda yer alıp uygulanan "Cümle Yöntemi" ile aynı yönlerden karşılaştırmalı olarak değerlendirmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi İstanbul ili özelinde belirlenen ve söz konusu programı uygulayan 10 ilköğretim okulunda ilk okuma-yazma öğretimini " cümle yöntemi" ile yürüten ve araştırmaya katılan 40 birinci sınıf öğretmenidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %75.0' i 15 yılın üstünde, %62.5' i ise 25-30 yıldır sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Yine öğretmenlerin %70.0' i beş defadan fazla birinci sınıflarda öğretim yapmıştır. %62.5' inin sınıf mevcutları 41-65 öğrenci aralığında olup bu aralıkta yığılma 51-55 öğrenci mevcudundadır. Tüm bunlar, genelde birinci sınıf, özelde ilk okuma-yazma öğretiminde öğretmen ve öğrenci başarısını olumlu, olumsuz etkileyen unsurlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %87.5 ' inin, ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimine yönelik hazırlayıcı eğitim almış, ancak öğretmenlerin %17.5' i bu eğitimi yeterli bulmuştur. Ses temelli cümle yöntemine ilişkin olarak programda yer alan açıklamaları öğretmenlerin %37.5' i kısmen yeterli bulmuş, %45.0'inin uygulama içinde karşılaştıkları soru, sorunları programdaki açıklamalardan yararlanarak çözdükleri ve %32.5' inin yönteme ilişkin olarak programda yeterli olarak bulduklarını belirttikleri görülmüştür.

Araştırmacıya göre bu ve benzeri çalışmalar, ilgililere duyurulmalı ve ilgililer de bu doğrultudaki çalışmaları dikkate alarak gerekli çalışmaları mutlaka yapmalıdır. Bu tür değişiklik ve geçişlerde acele edilmeden, pilot uygulama alanı ve süresi daha geniş tutularak, ilgili kademe öğretmenleri ve akademisyenlerin işin içine mümkün olduğunca çok sayıda girmeleri sağlanmalı ve işbirliğine gidilmelidir. Bu yöntem değişikliğine gidilmeden önce, uygulanmakta olan ve uygulanacak olan yöntem olumlu, olumsuz yönleri ile ilgili bilimsel çalışmalar incelenmeli, yoksa yaptırılmalı, gerekliliği ortaya konmalı ve ilgililer ile de mutlaka paylaşılmalıdır. Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili olarak programda daha fazla uygulama örneklerine yer verilmeli ve öğretim aşamalarına ayrılabilecek süreler yaklaşık olarak verilmelidir.

Şahin ve diğerleri (2005) "İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması" başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada yeni programlarla birlikte değiştirilen ses temelli cümle yöntemi hakkında, bu yöntemi 2004-2005 yılında pilot okullarda uygulayan öğretmen görüşlerine başvurarak bilgi toplamak amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci bir amacı ise Kocaeli ilinde pilot okullarda ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerle, bu okulların hizmet verdiği aynı sosyal yapı ve bölgedeki pilot olmayan okullarda çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın örneklemini Kocaeli'ndeki pilot okullarda 1. sınıflarda görev yapan toplam 37 sınıf öğretmeninden 32'si kadrolu, 5'i de ücretli öğretmen

oluşturmaktadır. Öğretmen görüşlerini derlemek için yürütülen diğer çalışmaya rasgele seçilen 6 ilde merkez ve ilçe toplam 29 okuldan 56 1. sınıf öğretmeni anketlerdeki soruları cevaplayarak katılmıştır.

Bu araştırmada sonuç olarak şu yargılara varılmıştır; (1) okuma hızı dışında diğer tüm açılardan öğretmenler ses temelli cümle yöntemini daha olumlu değerlendirmektedir. (2) Okuduğunu anlama, telaffuz doğruluğu, öğrenci yaratıcılığını teşvik, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerisi, yarıyıl tatilinde daha az unutma açısından öğretmenler ses temelli cümle yöntemini daha olumlu bulmuşlardır.

Araştırmacılara göre "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ile hızlı okuma becerisinin kazanılması için; etkinlikler sırasında ses, hece ve kelime yanında, cümlelerin de daha fazla kullanılması; verilen seslerden oluşturulan hecelerden kelimeler, kelimelerden de kısa cümleler oluşturulması, oluşturulan cümle ve kısa metinlerin okutulması ve yazdırılması böylece öğrencinin bakış açısının daralmasının önlenmesi, özellikle hatalı davranışların pekiştirilmemesi için aceleci davranılmaması, doğruluk ve güzelliğin hız için feda edilmemesi gerekmektedir.

Güneş (2005), "Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?" konulu yapmış olduğu araştırması ile ses temelli cümle yönteminin niçin seçildiği, özellikleri, aşamaları, ilkeleri, cümle yöntemine göre farklılıkları ve bitişik eğik yazıya ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmada, ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazının 120 pilot okulda denendiği vurgulanarak, yapılan gözlemler sonucunda ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin; grup halinde ve kısa süreli okuma-yazmada öğrenmeye geçtikleri, düzgün el yazısı yazdıkları, dikkat düzeylerinin arttığı, anlama düzeylerinin arttığı ve öğrenme sürecinde aktif oldukları belirtilmiştir.

Erdoğan (2005) "Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları" konulu araştırması ile yeni geliştirilen 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını, uygulama sürecinde öğrenci ve öğretmen bakış açısıyla analiz etmeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yeni programların denendiği iki okulda görev yapan beş fen bilgisi öğretmeni ve 56 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bunun için öğretmen ve öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan formlar verilmiştir. Öğretmenlere yeni programa ilişkin sorular yöneltilirken, öğrencilerden ise, bir önceki yıl işledikleri fen bilgisi dersi ile bu yıl işledikleri fen ve teknoloji dersini karşılaştırmaları istenmiştir. Veriler nitel araştırma

yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen sonuçların benzerlik gösterdiği görülmüştür. Gerek öğretmenler gerekse öğrenciler, eski müfredatı öğretmen merkezli ve sonuç odaklı olarak nitelendirdikleri; yeni müfredatın ise, öğrenci merkezli olduğunu ve yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan sağladığı belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yeni programı öğrenme süreçleri bakımından daha iyi bulduklarını ifade etmişlerdir.

Kaptan (2005), Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını çeşitli boyutlarıyla inceleyerek, programının güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Buna göre, gelişmiş ülkelerin programlarında yer alan temaların ve yeni eğilimlerin dikkate alınması; yapılandırmacı yaklaşımın esas alınması; öğrenme alanları yaklaşımının geliştirilmiş olması; programda sarmallık ilkesinin temel alınması; etkinliklerin fazla olması; performansa dayanıklı değerlendirmelere ağırlık verilmesi ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarının(sürece dayalı değerlendirmenin) daha etkin vurgulanması programın üstün yanları olarak vurgulanmıştır. Bunun yanında, kapsamın yoğun olması; her sınıftaki ünite sayısının çok artmış olması; kazanım sayısının çok artmış olması; kapsamla ilgili aşamalılık ve verilen açıklamaların yetersizliği; kavram haritalarının çok ayrıntılı ve bazılarında yanlışlıklar olması; diğer disiplinlerle ilişkilendirmelerin yapılmamış olması ve özellikle programın estetik gelişim açısından yetersiz olması programın zayıf yönleri olarak değerlendirilmiştir.

Ercan ve Altun (2005) "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı araştırmalarında yeni geliştirilen Fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla Bolu ilinde merkez ilçede ve merkeze yakın köylerde proje okullarında görev yapan 7 bayan, 13 erkek olmak üzere toplam 20 4. ve 5. sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Çalışma nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ve gözleme dayalı nitel bir çalışmadır. Eğitim-öğretim programlarının değerlendirilmesi için gerekli olan en az süre bir yıl olmasına rağmen bu araştırma 2004 öğretim programı bir yılı doldurmadan yapılmıştır, bu da araştırmanın önemli bir sınırlılığıdır.

Bu araştırmada sonuç olarak şu yargılara varılmıştır; yeni ilköğretim programında Fen Bilgisi dersleri teknoloji ve toplumla ilişkilendirilerek ezber bilginin yanı sıra pratiğe ağırlık verdiğini, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden birbirinden farklı olduğunu dikkate aldığı, ezberciliğe itmeyip yaratıcı düşünmeyi

geliştirdiği, üreticiliğe teşvik etmediği, hayatı kolaylaştırıcı becerilere yer verdiği görülmektedir.

Araştırmacılara göre 2004 öğretim programının amacına ulaşabilmesi için öncelikle uygulanan yönetmelik değiştirilmeli ve yasal prosedürlerin çakışması engellenmelidir. Öğretmenlerin tutumlarını değiştirecek şekilde yetişkin eğitim ilkelerine uygun hizmetiçi eğitim verilmelidir. Öğrenci velileri programa ilişkin olarak bilinçlendirilmelidir.

Bozyılmaz ve Kılıç (2005) 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Bilim Okur Yazarlığı Açısından Analizi isimli çalışmalarında 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki öğrenci kazanımları ve önerilen etkinlikler analiz edilerek, program içindeki dağılımlar ortaya çıkarılmış ve programın bilim okur-yazarlığını ve bilim-yazarlığının en önemli yapı taşlarından biri olan bilimsel süreç becerilerinin ne derece geliştirme potansiyeli olduğu araştırılmıştır. Araştırma nitel araştırma tekniklerinden doküman analizine dayalı bir çalışmadır.

Sonuç olarak etkinliklerde, bilgiden çok bilimin araştırmacı doğasının tanıtılmasının amaçlandığı, bilim-teknoloji-toplum ilişkilerinin de önemsendiği ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra önerilen etkinliklerin fazla olması ve yaparak fen öğretimi etkinlikleri olmaları, bilimsel bilgilerin etkinliklerde keşfedilmesini amaçladığını göstermektedir. Bunlarda programın geleneksel fen öğretiminden uzaklaştığını göstermektedir ve ülkemiz için 2000 programının devamı olarak olumlu bir gelişmedir.

Araştırmacılara göre öğretmenler yeni program doğrultusunda eğitilmeye çalışılmışsa da uygulama sürecinde destek almaları gerekebilir. Öğretim materyalleri açısından ise öğretmenlerin oldukça fazla desteklenmesi gerekir.

Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç (2005), yeni matematik dersi öğretim programının; amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutlarının uygunluğu, birbirleriyle tutarlılığı ve yaşanabilecek olası sorunlar yönünden değerlendirmeye çalışmışlardır. Nitel yöntem kullanılan araştırmada öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada yeni ilköğretim programlarıyla ilgili bir tanıtım seminerine katılan 100 sınıf öğretmeninden 20 gönüllü öğretmen seçilmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel çözümleme tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri yeni Matematik Dersi Öğretim Programını amaç, içerik, öğretme-öğrenme

süreci ve değerlendirme bakımından genelde olumlu bulurlarken; programın uygulanması açısından öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı ve veli açısından karşılaşılabilecek bazı sıkıntıların yaşanabileceğini dile getirmişlerdir.

Pesen (2005), "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, önce matematik öğretme-öğrenme sürecinin nasıl olması gerektiği betimlemiş, daha sonra da yeni programın öğretme-öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunu değerlendirmiştir. Buna göre araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme modellerine yönelik olarak programlarda açıklayıcı bilgilerinin olmasının yararlı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca programın vizyonu, yaklaşımı ve temel öğeleri kısmını içeren bilgilerin yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

Yılmaz ve diğerleri (2005) "İlköğretim Matematik Öğretimi Programıyla Yeni İlköğretim II. Kademe Matematik Müfredat Programının Karşılaştırılması" isimli bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın amacı ilköğretim II. kademesiyle ilköğretim matematik öğretimi müfredat programının karşılaştırılmasıdır. Bu bağlamda iki müfredat arasındaki benzerlikler ve farklılıkları ortay çıkarmak çalışmanın diğer bir amacıdır. Bu sayede müfredat programları arasındaki eksiklikler ve birbirini destekleyen yönler belirlenerek çözüm önerileri sunulmuştur.

Çalışmada 40 öğretmen ve 180 öğretmen adayının müfredat programıyla ilgili nitel ve nicel düşünceleri alınmıştır. Elde edilen verilerin sayısal analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programında Analiz I ve Soyut matematik dersleri içinde yer alan Tümevarım ilkesi yeni müfredatta yer almamaktadır. İlköğretim Matematik Lisans programında sonsuz kavramı ve Genişletilmiş Reel Sayılar Kümesi yer alırken, bu konular İlköğretim II. Kademe Matematik Yeni müfredatında yer almamaktadır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programında katı cisimler ve hacimler konusu detaylı bir şekilde ele alındığından Yeni İlköğretim II. Kademe Programında bu konuya önayak olmalıdır.

Araştırmacılara göre İlköğretim Matematik Lisans programlarının daha verimli hale getirilmesi için aktif öğrenme modellerine yer verilmelidir. İlköğretim Matematik lisans programlarında son sınıflarda daha çok öğretmen adaylarına öğretmenliğe hazırlayıcı dersler verilmelidir. İlköğretim müfredatları hazırlanırken üniversitelerin

ilgili fakülteleriyle iletişim içinde olunmalıdır. Bu şekilde öğretimde doğabilecek aksaklıklar ortadan kalkmış olur ve daha nitelikli bir eğitim-öğretim sağlanmış olur.

Albayrak ve diğerleri (2005) İlköğretim Okulu Matematik Dersi Programının Kapsam ve Eğitim Durumları Açısından İncelenmesi başlıklı bir araştırma yapmıştır. Çalışmada programın kapsamı üzerinde durulmuş, ağırlıklı olarak programın uygulamada aksayabilecek yanları önceki süreçleri de dikkate alarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan ilköğretim okulu matematik dersi (1.-5. sınıflar) öğretim programı survey (betimleme) yöntemiyle önceki programlar ve içinde bulunulan durum da dikkate alınarak incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre; önceki program üzerinde yapılan araştırma, inceleme çalışmalarının birçoğunun yeniden yapılmasına ihtiyaç duyulacaktır. Toplumun her kesimi tarafından bilinen ve herkesçe kolay anlaşılan sözcüklerin dışına çıkılması anlamayı güçleştireceği gibi kavram kargaşasının kapısını araladığı şeklinde düşünülmektedir. Öğrenme alanlarının dört alt başlık altında verilmesi programın sadeliği açısından olumlu bir yaklaşımdır. Ancak sayıların öğretilmesinin temelinde olan saymadan hiç bahsedilmemiş olması konunun hafife alındığının göstergesi olarak düşünülmektedir.

Araştırmacılar göre program titizlikle incelenerek yanlış anlaşılmaya neden olan bölümlerin düzeltilmesi yapılabilir. Tüm konular için alt taban belirlenerek tavan serbest bırakılabilir. Bu sayede program esneklik kazanacağı gibi kabiliyetli öğrencilerin önü açılmış olur. Ölçü kavramı kazandırılırken sistematiğe uyulabilir, bir ölçeğin katları tanıtılırken gerçekleri de açıklanabilir.

Baykul (2005), "2004-2005 Yıllarında Çıkarılan Matematik Programı Üzerine Düşünceler" konulu araştırması ile eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine açıklık getirerek, yeni programı süreç, içerik ve ölçme ve değerlendirme ve ilişkilendirme boyutları bakımından irdelemeye çalışmıştır. Araştırmada programın bir yıl gibi kısa bir süre içerisinde beş defa değiştirildiği belirtilerek, bunun programın ne kadar zayıf olduğunu gösterdiği ileri sürülmüştür. İçerik yönünden, programın olumlu ve olumsuz yönlerine vurgu yapılmıştır. Programda ölçme ve değerlendirme açısından bazı eksikliklerin olduğu ve Hayat Bilgisi ve Türkçe

dersleriyle ilgili olarak yapılan ilişkilendirmelerin ilgili dersin programında bulunmadığına işaret edilmiştir.

İra, Yenal ve Erol (2005), yapmış oldukları araştırma ile örgüt kültürü ve öğretimsel liderlik kavramlarına açıklık getirerek, örgüt kültürü ve öğretimsel liderlik bağlamında yeni programın uygulanmasını değerlendirmişlerdir. Araştırmada, müfettişlere, yöneticilere ve öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimin yetersizliği vurgulanarak, bu durumun karmaşaya yol açtığı ve eğitim-öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmiştir.

Kutlu (2005), "Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi" konulu yapmış olduğu kuramsal araştırma ile yeni ilköğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme boyutunu irdelemiştir. Araştırmada, okul öğrenmelerinin ölçülmesinde kullanılan yeni ölçme ve değerlendirme (durum belirleme) yaklaşımları ve öğretmenlerin bu yaklaşımları etkili kullanabilme koşulları belirtilmektedir. Ayrıca araştırmada, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme kavramlarına yer verildiği, ancak bu kavramların ne anlama geldiği ve uygulamaya yönelik örneklerin programlarda yer almadığı belirtilerek eleştirilmiştir.

Sabancı Üniversitesi Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Ekibi (2005) tarafından hazırlanan rapor, uzman görüşüne dayalı doküman incelemesine dayanmaktadır. İncelemeye temel olan ölçütler, dış ve iç ölçütler olarak ele alınmıştır. Dış ölçütler için daha önce yürürlükte olan öğretim programları ve yurt dışındaki programlar referans alınmış, iç ölçütler ise programın temele aldığı yaklaşım, değerler/beceriler, açıklık, esneklik, öğrenciye görelik, süreklilik ve tutarlılık olarak belirlenmiştir. Raporda ayrıca, programların özellikleri farklı açılardan ele alınmış ve yürütülmesi ile ilgili önerilere de yer verilmiştir. Çalışma, Aralık 2004 tarihinde başlamış ve Mayıs 2005 tarihinde Eğitim Reformu Girişimi'ne teslim edilmiştir. Rapora göre, genel olarak programlarda yenilik getirici bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmiştir. Yeni öğretim programlarının, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmış ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Yeni öğretim programlarına yansıyan en belirgin

değişikliklerden biri de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir.

Önceki ve yeni programların farklılaştığı önemli ayrımlardan biri de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Önceki programlarda "amaç", "hedef" ve "hedef davranışlardan" bahsedilirken yeni programda bu terminoloji terk edilerek yerine "kazanım" ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca "yaparak-düşünerek" öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinliklerin geliştirilmesinde zaman zaman Çoklu Zekâ kuramından yararlanıldığı gözlemlenmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Yeni öğretim programlarında, öğretmene "öğretici" yerine "ortam düzenleyici","yönlendirici" ve "kolaylaştırıcı" roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir. Yeni programların başarılı bir şekilde yürütülmeleri için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitiminin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Programların sadece kâğıt üstünde bir belge değil, yaşayan ve hem bireysel, hem sosyal ihtiyaçlara cevap veren etkileşimli bir program olması gerektiği ve programın uygulama sürecinin çok iyi planlanmasını ve izlenmesini, insan kaynaklarını geliştirme modelinin hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Bukova, Güzel ve Alkan (2005), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı yeni ilköğretim programı pilot uygulamasının ana değişime ne denli uyulduğu ve ne tür güçlüklerle karşılaşıldığını belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla araştırmada, önceden

denenmiş, Constructivist Learning Environment Survey (CLES) ölçeği, ülkemiz koşullarına uyarlanarak ve geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, uygulama okullarında öğrenim gören 253'ü erkek, 347'si kız olmak üzere toplam 600 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca, aynı okullarda görev yapmakta olan 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Derlenen veriler öğretmenlerin yeni öğrenme ortamında sınıf yönetiminde ve kavramların oluşturulması aşamasında etkinlik seçiminde zorlandıklarını, sorumluluk paylaşımına yanaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına daha sıcak baktıkları ortaya çıkmıştır.

9.2. İlköğretim Programlarının 2005-2006 Öğretim Yılında Uygulamaya Konulmasından Sonraki Araştırmalar

Can (2005), "Bir Öğretim Lideri Olarak Okul Yöneticisinin İlköğretim Programlarının Geliştirilmesindeki Yeterliliği" konulu araştırması ile ilköğretim okulu yöneticisinin yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesindeki yeterliliğini irdelemiştir. Bunun için geliştirilen ölçek, Kayseri ilinde görev yapan 235 öğretmen, yönetici ve denetmene uygulanmış ve sağlanan verilere göre sonuçlara gidilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yeni ilköğretim programı hakkında yöneticilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, programla ilgili araç-gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılamadıkları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları oluşturamadıkları ortaya çıkmıştır.

Demir (2006) "İlköğretim Okullarında Görev Yapan 1., 2., 3., 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı araştırmasında öğretmenlerin yeni öğretim programlarının hazırlık, kazanım, temalar, öğrenme süreçleri, izleme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri ve görüşleri arasındaki farkı ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır. Bu araştırmanın evrenini, İstanbul iline bağlı 32 ilçede yer alan toplam 1296 ilköğretim okulunda görev yapan 40395 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma uygulanmakta olunan 2005 öğretim programıyla ilgili var olan durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelikte bir araştırma olup, genel tarama modeli kullanılmıştır.

Sonuç olarak 2005 öğretim programlarının hazırlık boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenci ve velilere programın tanıtımı konusunda temel bilgilerin hiç verilmediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenlerden

dolayı programın uygulama öncesi olan hazırlık boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında bir farkın bulunmamasına neden olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı programın tamamını incelemesine karşın öğretmenlerin yarısı programın yalnızca derslerinde gereken kısımlarını, bir kısmı ise programı çok az incelediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmacıya göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen 2005 öğretim programlarının tanıtımı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin, tekrar edilmesi, daha ayrıntılı ve planlı-programlı bir eğitimin verilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak çalışmanın yapılması için gerekli girişimlerde bulunulmalıdır. 2005 öğretim programlarının uygulanması sürecinde zümre toplantılarının daha fazla ve daha etkili bir şekilde yapılarak programın ayrıntılı olarak incelenmesi ve diğer sınıf zümre öğretmenleri ile bu konu ile ilgili paylaşımlarının arttırılması için girişimlerde bulunulmalıdır.

Kazu ve Ersözlü (2006) "Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim okullarında yeni programla uygulanmaya başlanılan bitişik eğik yazı öğretiminin, birinci kademe 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre analiz edilerek yazı öğretimi uygulamasının faydalı, işleyen ve işlemeyen yönlerini ortaya koyan bir durum tespiti yaparak aksaklık ve yetersizliklerin giderilmesine yönelik öneriler sunmaktır. Bu çalışmada, tarama (survey) modeli esas alınmıştır. Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2005-2006 öğretim yılında Tokat Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Tokat il merkezinde yer alan toplam 30 ilköğretim okulu birinci kademede görev yapan tüm birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin yeni öğretim programıyla gelen bitişik eğik yazı uygulamalarına karşı bazı konularda olumlu düşünceler besledikleri, bazı konularda da kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazının öğrencilerine zihinsel, fiziksel, estetik açılardan faydalı olduğu ve ileriye yönelik kişilik kazanımını sağlayacağını, değişik stillerdeki harfleri okumayla birlikte bir çeşitlilik getireceği kanaatindedirler. Ancak bununla beraber veli desteği, yazı öğretimiyle ilgili rehberlik çalışmaları ve kaynak kullanımı gibi alanlarda aksaklıklar bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenler bitişik eğik yazının öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun oluşu, okuma yazma öğretimiyle birlikte bitişik eğik yazı öğretiminin kolaylığı, okuma çalışmalarına yeterli zamanın kalması, kılavuz kitapların zamanında ulaşması, bitişik eğik yazının okuma yazmayı olumlu etkilediği, harflerin düzgün yazımını sağladığı,

hızlı yazma ve hızlı okumayı sağladığı, öğrencilerin yazarken eğlenmeleri gibi konularda kararsız kaldıkları görülmüştür. Bunun nedeni, eğitim-öğretim yılının birinci dönemi olmasından dolayı uygulamanın yeni olması olabileceği gibi, öğretmenlerin bir kısmının bitişik eğik yazıyla ilgili olumlu bir kısmının ise olumsuz görüşlere sahip olmaları olabilir.

Araştırmacılara göre öğretmenlere bitişik eğik yazının önemi, faydaları ve öğretimiyle ilgili yeterli hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir. Öğrenci velileri bitişik eğik yazı ile ilgili gerek öğretmenler gerekse Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerince aydınlatılmalı, bu konuda çocuklarına nasıl faydalı olabilecekleri anlatılmalıdır. Bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin ilköğretim birinci kademe 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda da benzer araştırmalar yapılmalıdır. Bu bütünü görmek açısından faydalı olacaktır. Öğretmenlere bitişik eğik yazı uygulamalarını daha etkili hale getirecek yardımcı kaynaklar sağlanmalıdır.

Turan ve diğerleri (2008) Sınıf Öğretmenlerinin Yazı Türlerine İlişkin Görüşleri isimli çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve diğer yazı türlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Elazığ ilinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır, örneklemi ise Elazığ ilinde görev yapan toplam 117 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazı türünü öğretmeyi ve öğrenci açısından bu yazı türünü öğrenmeyi zor bulmaktadır. Öğretmenlere göre öğrenciler bitişik eğik yazıyı daha hızlı yazmaktadır. Erkek sınıf öğretmenleri bayan sınıf öğretmenlerine göre bu yazı türüne daha olumlu bakmaktadır.

Araştırmacılara göre yazı öğretiminde oyun etkinliklerinin yapılması, teknolojik aletlerin daha çok kullanılması, ailelere yönelik yöntem hakkında bilgilendirici eğitim verilmesi ve MEB'in el yazısına uygun daha çok materyal hazırlaması gerekmektedir.

"Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlıklı bir çalışma Acat ve diğerleri (2007) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğretmenlerin gereksinimlerinin, karşılaştıkları sorunların ve söz konusu sorunlara ilişkin yine kendileri tarafından geliştirilen çözüm önerilerinin ortaya konmasıdır. Araştırma nitel yöntemlerden doküman analizine dayalı olarak desenlenmiştir.

Sonuç olarak öğrenme ortamları yaşama dönük değildir. Öğrencilerin öğrendikleri günlük yaşantılarıyla yeterince ilişkilendirilememektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenlerce yeterince algılanamamıştır. Öğrenme sürecinin kontrolünde öğrenciye yeterince söz hakkı tanınmamaktadır. Öğretmenler yeni programı geleneksel anlayışla sürdürmektedirler. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kendilerine gönderilen kaynaklara tümüyle bağlı kalmaları nedeniyle etkinlikler öğrenciler açısından yeterince ilginç bulunmamakta ve bu durum derse yönelik tutumları olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine ve uygulamalarına yeterince hakim değillerdir. Öğretmenler öğrencilerin zihinsel gelişimlerini destekleyecek karmaşık öğrenme ortamları yaratamamaktadırlar.

Araştırmacılara göre öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımın felsefesi ve uygulamalarının anlaşılmasını sağlayacak hizmet içi eğitim verilmelidir. Uygulamaya dönük zengin içerikli etkinlik kitapları hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin üniversitelerle işbirliği sağlanarak uzman araştırmacılar desteği ile eylem araştırmalarına katılmaları ve bu yolla mesleki gelişimlerine katkı sağlamaları yoluna gidilmelidir. Öğrenme etkinliklerinin sınıf dışına taşınarak öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili deneyimler yaşamaları sağlanmalıdır.

Demir'in (2007) yaptığı araştırmada, özgün materyaller ve etkinlikler yoluyla oluşturulan yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin erişi düzeyleri ile tutumlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2003-2004 yılı ikinci döneminde Ankara ili Mamak ilçesinde yer alan Alper Tunga ilköğretim okulunda yürütülmüştür.

Sonuç olarak, özgün materyaller ve etkinlikler yoluyla oluşturulan öğretme ortamının öğretmene, öğrenciye, öğretme ortamına katkı getirdiği belirlenmiştir. Yine bu tür ortamların öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmacıya göre öğretme ortamlarında özgün materyaller ve etkinliklere daha çok yer verilmelidir. Bunun için öğretim programına dayalı olarak özgün etkinlikler ve materyallerin yer aldığı öğretmen kitapçığı ve öğrenci çalışma kitapçığı üretilmelidir. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine imkan verilmeli ve bu değerlendirmeler bir öğrenme aracı olarak kullanılmalıdır.

Boyacı (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma, betimsel yöntem benimsenerek gerçekleştirilmiş, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yarısına yakınının sınıf yönetimi anlayışlarının değiştiği yönünde, sekizinin değişmediği çünkü yapılandırmacılık doğrultusunda eğitim programları değişmeden önce de öğrenci merkezli bir yönetim anlayışı benimsediklerini dile getirdikleri görülmektedir.

Yapılandırmacılık doğrultusunda sınıfların yönetiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin, öğretmenler öğrenci rolleri, öğretmen rolleri ve sınıf atmosferi olmak üzere üç boyut çerçevesinde görüş belirtmişlerdir. Yapılandırmacı sınıfların, sınıf atmosferine yönelik olarak, öğrencilerin etkin ve sınıf içinde hareketli oldukları, öğrenci merkezli ve öğrencilerin kendini rahat hissettiği bir ortamın olacağına dikkat çekmiştir. Öğrenci rollerine ilişkin öğretmenler, sınıflarda arkadaşlarıyla çözümleri paylaşan, işbirliği yapan ve karar alma süreçlerine katılan öğrenciler olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, yapılandırmacı sınıflardaki öğretmenlerin ortam ile öğrenci özelliklerine paralel olarak, en çok rehber olmalarının gerektiği yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı sınıfların yönetiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak ifade ettikleri, otoriler öğretmen rolü ve öğrencinin öğretmeni tanıması yapılandırmacı sınıfların yönetiminin özellikleri olarak değerlendirilmemektedir.

Yapılandırmacı sınıfların yönetiminin iletişim boyutunda, öğretmenler sınıf içi iletişime yönelik, iletişimin niteliğine ve öğrenci-öğretmen ile öğrenci-öğrenci iletişiminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. İletişimin niteliğine ilişkin olarak öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin sınıfta kendini özgürce ifade ettiği, yaklaşık üçte birinin, öğrencilerin iletişimde oldukça aktif olduğu ve daha çok kendi aralarında iletişim kurdukları biçiminde görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğrenci-öğretmen iletişimine ilişkin olarak, öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin, sevgi ve saygıya dayalı, beden dili ve göz temasına dikkat eden ve veli ile işbirliğine dayalı bir iletişimi benimsedikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrenci-öğrenci iletişiminde ise, öğrencilerin kendi aralarında iletişimlerinin iyi olduğuna dikkat çekilmiştir.

Yapılandırmacı sınıfların yönetiminin disiplin boyutuna ilişkin olarak yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak, öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğrencilerde öz disiplin oluşturulmaya çalışıldığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin üçte birinden fazlası yapılandırmacılıkla birlikte, disiplin sorunlarının arttığı, disiplin kurallarının öğrencilerle birlikte belirlendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçte birinden fazlası sınıf içinde disipline ilişkin kuralları öğrencilerle birlikte belirlediklerini belirtmişlerdir.

Yapılandırmacı sınıflarda güdülenmeye yönelik olarak öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin öğrencileri derse güdülemeye yönelik dikkat çekerek derse başladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, merak uyandırma ve ürünlerini sergileme yoluyla da öğrencileri güdülemeyi gerçekleştirdiklerini dile getirmişleridir.

Yapılandırmacılık doğrultusunda sınıf yönetimi yaklaşımının değiştiğini ifade eden öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi sınıfların fiziksel olarak düzenlenmesinde de değişik olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenler en çok sınıfta U ve küme düzenini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda ayrıca öğretmenler pano kullanımının arttığını ve bilgisayar, VCD ve etkinlik dolaplarının sınıfın fiziksel düzeninde artık yer aldığını belirtmiştir.

Yapılandırmacı sınıfların yönetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenler, öğrencilere bağlı, fiziksel ortama bağlı ve öğretim etkinliklerine bağlı sonunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda öğretmenler öğrencilere bağlı olarak, en çok kontrol edilemeyen öğrenci davranışları olduğunu, öğrencilerin yeterince araştırma yapma konusunda olanaklarının olmadığını, öğrencilerin ailelerinin yeterli maddi desteği veremedikleri ve öğrencilerin sosyal çevrelerinden kaynaklanan sorunların olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Fiziksel sorunlara ilişkin olarak öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıfların küçük olduğunu ve araç gereç sıkıntısı yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı sınıfların yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak çözüm önerileri ise, öğrenci sorunlarının, fiziksel sorunların ve öğretim etkinlikleriyle ilgili sorunların çözümüne yönelik öneriler olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerden kaynaklanan sorunların çözümü için öğretmenlerin yarısından fazlasının sosyal etkinlik olanaklarının ve veli-öğretmen-öğrenci işbirliğinin artırılması yönündedir. Fiziksel olanakların iyileştirilmesine dikkat çeken öğretmenler öğretime yönelik olarak etkili sınıf yönetimine ilişkin en çok hizmet içi eğitimlerin

düzenlenmesi ve programların yoğunluğunun azaltılması konusunda görüş bildirmişlerdir.

Gürol ve Serhatlıoğlu'nun (2007) yaptıkları araştırmanın temel amacını, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı dördüncü sınıf öğrencilerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerini belirlemek oluşturmuştur. Örneklemi Fırat, İnönü, Adıyaman ve Gaziantep (Kilis Muallim Rıfat) Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programının son sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının yeni ilköğretim programının özelliklerinin çoğunu yüzde 50'nin üzerinde bildikleri, özellikleri yapılandırmacı yaklaşımı ve çoklu zekayı bildikleri, bunun yanında öğretim programının ve ünitelerinin organizasyonu ve yapısını ve öğretimi yeni programın öğelerine göre planlamayı yeterince bilmedikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre yeni ilköğretim programını bilme düzeylerinin biliyorum düzeyinde olduğu, ortalamalar arasındaki farklılıkların da düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yeni ilköğretim programının uygulanmasında kendilerini yeterli görmeye ilişkin katılım düzeylerinde farklılaşma olduğu sonucu çıkarılmıştır. Yeni ilköğretim programının uygulanmasında öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görme durumları hem kızlarda hem de erkeklerde kendilerini yeterli gördükleri düzeyinde olmuştur. Bununla birlikte, erkek öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görme düzeyleri, kızlara göre daha yüksek olmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre yeni ilköğretim programının uygulanmasında kendilerini yeterli görmeye ilişkin katılım düzeyinde anlamlı farklılaşma yoktur. Öğretmen adaylarını öğrenim gördükleri üniversiteye göre yeni ilköğretim programını uygulanmasında kendilerini yeterli görmüşlerdir. Öğrenim gördükleri üniversiteye göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde de kendilerini çok düzeyinde yeterli gördükleri görülmektedir. Alt boyutları oluşturan Hazırlık, Uygulama, Değerlendirme ve Ders Dışı Etkinlikler boyutlarında da anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmacılara göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yeni ilköğretim programını bildikleri ve kendilerini yeterli gördüklerini söyleyebiliriz. Bununla birlikte, yapılan araştırmanın nitel boyutunda yeniden yapılıp, öğrencilerin görüşlerinin nedenleri detaylandırılabilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından kızların yeni programa ilişkin kendilerini yeterli görme düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğu

belir1enmiştir. Bunun nedenleri araştırılmalıdır. Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının da görüşleri alınmalıdır ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen olduktan sonra da görüşlerini belirleyecek araştırma yapılmalıdır.

Uygun ve Genç (2008) "Yeni İlköğretim Programlarının Kurumsal Temelleri Açısından Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada yeniden yapılandırılan programların dayandığı eğitimsel yaklaşımlar teorik ve uygulama boyutunda ele alınıp incelenmiş ve programların dayandığı kurumsal yaklaşımlara ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma, öğretmen görüşlerine göre Yeni İlköğretim Programlarını dayandığı kurumsal yaklaşımları açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Çanakkale ili merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır.

Sonuç olarak elde edilen veriler, programların dayandığı kurumsal yaklaşımlar açısından öğretmen görüşlerine göre uygulanabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bitirdikleri okul ve aldıkları eğitim türüne göre programa ilişkin görüşlerinde bir farklılık görülmemiştir. Sınıf mevcudu arttıkça programın öğrenme-öğretme öğesine yönelik olumlu görüşler azalmaktadır.

Araştırmacılar göre öğretmenler Yeni İlköğretim Programlarının uygulanabilirliği konusunda genelde olumlu görüşe sahiptir. Ancak programın uygulayıcıları öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak için var olan sorunların giderilmesine yönelik önlemler alınmalıdır. Sınıfların öğrenci mevcudu azaltılmalı, eğitim-öğretim ortamlarında öğretim teknolojileri ve materyalleri zenginleştirilmeli, yarışmaya dayalı merkezi sınav sistemlerine yeni düzenlemeler getirilmeli ve yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarına göre düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerine, niteliği de gözeterek daha çok yer verilmelidir.

Özpolat ve diğerleri (2007) "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmalarında MEB'e bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yeni ilköğretim müfredat programına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu incelemiştir. Yeni müfredat programının yapılandırmacı yaklaşımı ve yapılandırmacı öğrenmeyi temel alması nedeniyle öğretmenlerin bu yöntemi uygulamasına ilişkin algı ve görüşleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Erzurum merkez ilköğretim okullarında çalışan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına bakınca sınıf öğretmenlerinin yeni programın uygulanması aşamasında alt yapının yetersizliğinden büyük bir oranla şikayetçi oldukları gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yeni programdaki etkinlik değerlendirmelerini etkili bir şekilde yapmadıkları belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri yeni programın zümreler arasında işbirlikçi rolünün eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf içinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için yaptırılan etkinlikler öğretmen tarafından zaman kaybı olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki bazı önerilerde bulunulmuştur. Yeni programın daha etkili ve verimli olabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılarak yeniden ayarlanması programın hedeflediği amaçlara ulaşılabilmesini kolaylaştıracaktır. Sınıf öğretmenlerine yeni ilköğretim programının ana felsefesini daha detaylı bir şekilde sunacak hizmetiçi eğitim seminerlerinin verilmesi önerilebilir. Öğretmenle verilecek sınıf içi etkinliklerle ilgili materyal geliştirme kursları programın daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır. Elde edilen veriler ışığında yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından olumlu algılandığı, uygulanabilirliğinin bulunduğu, öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak geliştirici yönünün olduğu ifade edilmiştir.

Sağlam ve diğerleri (2007) yaptıkları araştırmada yeni ilköğretim programının uygulanması sürecinde önceki programa göre istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Eskişehir merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görevli 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin seçilmesinin nedeni, bu öğretmenlerin hem yeni hem de önceki ilköğretim programlarına göre ders işlemiş olmalarıdır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir merkez ilçede bulunan 30 ilköğretim okulundaki toplam 148 4. ve 5. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin görüşlerine göre, önceki ilköğretim programına göre genel olarak yeni ilköğretim programında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları daha azalmıştır. Yeni ilköğretim programının uygulanması sürecinde önceki programa göre sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdemlerine, okutmakta oldukları sınıfa ve sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmacıya göre, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yeni ve önceki ilköğretim programlarına göre görülme sıklığına bakıldığında bu davranışların yeni ilköğretim programlarında önemli ölçüde azaldığı görülmekle birlikte her iki programa göre farklılık göstermeyen davranışların da olduğu görülmektedir. Bu davranışların iyileştirilmesi yönünde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencinin kişisel durumları ile ilgili sorunları olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, sınav ve değerlendirme biçimlerinin yeni ilköğretim programlarına uygun olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretim sürecindeki tüm sınavlar ve değerlendirme biçimleri ile üst eğitim kurumlarına öğrenci seçme sınavlarının öğrencilerin kaygılarını giderici yönde yeni ilköğretim programının yapısına uygun hale getirilmelidir. Öğrencilerin derslere ilişkin olumsuz tutumlarının devam ettiği görülmektedir. Derslere ilişkin tüm etkinlikler, öğrencilerin ilgi, gereksinim ve beklentilerine göre yeniden yapılandırılarak, öğrencilere sevdirilmelidir. Yeni programların uygulanması sürecinde sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının kaynağını bulmaya yönelik daha kapsamlı, gözlem ve görüşmeye dayalı nitel araştırmalar yapılmalıdır.

Taş (2007) araştırmasında öğretmen adaylarının 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programlarına ve ilköğretim okullarında uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 öğretim yılı birinci yarıyılda Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıfta okuyan ve "Okul Deneyimi 2" dersine ilişkin olarak Konya merkezde 44 ilköğretim okulunda gözlem yapan 170 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırma bulgularına göre Yeni İlköğretim Programı hakkında yeterince bilgi sahibi misiniz? sorusuna, Yeni İlköğretim Programı hakkında kısmen bilgi sahibi olduğunu belirten öğretmen adaylarının oranı fazladır. Bu öğretmen adayları, Yeni Programın teorisini bildiklerini ancak nasıl uygulayacakları konusunda eksikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Yeni İlköğretim Programı hakkında yeterince bilgi sahibi olduğunu belirten öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde ise aslında sadece programın genel özelliklerine vurgu yaptıkları, programın uygulama ilkeleri üzerinde yeterince durmadıkları belirlenmiştir. Yeni İlköğretim Programı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını belirten öğretmen adayları ise en çok programın nasıl uygulanması gerektiği konusunda eksiklerine dikkat çekmişlerdir. Sınıf öğretmenleri

Yeni İlköğretim Programını uygulayabiliyorlar mı? sorusuna Yeni İlköğretim Programının uygulandığını ifade eden öğretmen adayları sınıf öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitaplarına çok bağlı kaldıklarını, kitap dışı farklı bir etkinlik uygulamadıklarını Yeni Programı uygulamaya çalıştıklarını ama bazı eski alışkanlıklarından kurtulamadıklarını, genç öğretmenlerin Yeni Programı uygulamada daha başarılı olduklarını, Yeni Programın en çok 1. sınıflarda başarıyla uygulandığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 22'si ise Yeni Programı bazı öğretmenlerin uyguladıklarını bazılarının ise uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmen adayları genellikle Yeni Programı sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin daha iyi uyguladıklarını ya da uygulamaya çalıştıklarını, kıdemi fazla olan ve farklı branşlardan mezun öğretmenlerin ise uygulamadıklarını ya da uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 35'i ise uygulama sınıf öğretmenlerinin Yeni Programı uygulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adayları sınıf öğretmenlerinin Yeni Program hakkında bilgilerinin olmadığını ya da Yeni Programı tam olarak benimsemediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmacıya göre öğretmen adaylarına ilköğretim okullarında daha fazla gözlem ve uygulama yapma imkanı verilmelidir. Öğretmen adaylarına "Okul Deneyimi 1, Okul Deneyimi 2 ve Öğretmenlik Uygulaması" dersinde olmak üzere sadece üç yarıyıl bu fırsat verilmektedir. Oysa öğretmen adaylarına birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olmak üzere dört yıl süresince ilköğretim okullarında gözlem yapma ve uygulama imkanı verilmelidir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına Yeni İlköğretim Programının nasıl uygulanacağına ilişkin daha fazla uygulamalı bilgiler verilmelidir. Sınıf öğretmenlerine Yeni İlköğretim Programının uygulanmasına yönelik düzenli aralıklarla ve tüm öğretmenlerin katılımını sağlayacak şekilde hizmet içi kurslar verilmelidir. Bu kurslara katılım teşvik edilmelidir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirebilmeleri, eğitimle ilgili değişmelere kolay uyum sağlayabilmeleri için yüksek lisans yapmaları desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.

Ergül (2007) çalışması ile yeni öğretim programının gereği olarak sunulan yeni Sosyal Bilgiler Dersi Programının etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırma, genel tarama modelinde betimsel nitelikte bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2005-2006 öğretim yılında Diyarbakır ilinde SED'i (sosyo-ekonomik düzey) yüksek olarak kabul edilen 3, SED'i orta olarak kabul edilen 3, SED'i düşük olarak kabul edilen ve 4.ve 5. sınıflara giren öğretmen sayısı az olduğu için 4, toplam 10 devlet

okulunda görev yapan 4. ve 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleridir. Yukarıda saydığımız 10 okula 2005-2006 öğretim yılının sonunda Haziran ayında sadece 4. ve 5. sınıflara giren öğretmenlerin cevaplaması koşuluyla anketler dağıtılmış, 120 öğretmenden gelen anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan (1. kademe) öğretmenlerin yeni programa ilişkin görüşleri incelendiğinde, görüşlerin ortalaması ortalamaların yorumlanmasında ortaya konan ölçeğe göre "orta" düzeyi göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ilköğretim okullarının yeni programın etkililiğini etkileyen bazı boyutlar söz konusudur. Bu boyutlar öğretim programının kazanım, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarıdır. Bu boyutların genelinin ortalaması “orta" düzeyde olması idealde beklenileni düşündüğümüzde boyutların henüz tam olarak oluşmadığı veya yerleşmediği yargısı meydana gelmektedir. Bunun nedeni olarak yeni programın kendisinden kaynaklanan teknik hatalar olabilir, okulun niteliği bunu etkileyebilir, öğrenci niteliği de etkili bir faktördür. Öğretmenlerin programı uygulamadaki kararlılıkları veya yeni programın felsefesini anlama, benimseme ve bu alanda yapılacak çalışmaları destekleme davranışları bu konuda etkili olabilir. Ayrıca yönetim olarak yeni programın uygulanması noktasında uygun ve yeterli kaynak sağlama, yeni programı destekleme, yeni programın öngördüğü kültürü oluşturma ve sürdürmeye istekli olma gibi faktörlerin tek tek incelenmesi gerekmektedir.

Yeni programın geneline ilişkin öğretmenlerin görüşleri; okul, cinsiyet, alan ve mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığında okul ve mesleki kıdem değişkenleri açısından öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları anlamlı çıkarken, cinsiyet ve alan değişkenine göre ortalamalar arsındaki fark anlamlı çıkmamıştır. Öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin okul değişkenine göre ortalamaları sosyo-ekonomik düzeyi yüksek düzeyde olan okulların, sosyo ekonomik düzeyi düşük olan okullara göre ortalamaları yüksek çıkmış ve aralarındaki fark da anlamlı çıkmıştır. Böyle bir sonuç sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve orta düzeyde olan okulların gelişmişlik düzeyine bağlanabilir. Okullarda bulunan kaynak, materyal, araç ve gereç yeterliği program etkililiğini artıracaktır. Okullar arasındaki gelişmişlik farkı ortadan kaldırıldığında aradaki bu farkın giderilebileceği düşünülmektedir.

Acat ve diğerlerinin (2008) "Öğretmen Adaylarının İlköğretim Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Becerilere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri (Eskişehir Örneği)" isimli araştırmaları 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanması kararlaştırılan İlköğretim Hayat Bilgisi Programı'nın uygulanmasında öğretmen adaylarının kendi yeteneklerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin cinsiyete göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Osmangazi ve Anadolu Üniversiteleri'nin Hayat Bilgisi Öğretimi dersini almış ilköğretim sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 238 öğrenci katılmıştır.

Elde edilen verilere göre öğretmen adayları kendilerini tam yeterliğe yakın gördükleri alt beceri dışında geriye kalan yirmi dört beceride kendilerini tam yeterli görmemiş, dolayısıyla becerilerin önemli bir kısmında bazı eksikliklerin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları daha çok belirli bir eğitimle ulaşabilecek olan "bilimsel araştırma yapma", "planlı çalışma" ve "doğal afetlere karşı korunma" becerilerinde orta düzeyin altında bir yeterliğe sahiptirler. Erkekler kendilerini "karar verme", "teknolojiyi iyi kullanma" ve "bilimsel düşünme" gibi daha çok toplumun erkek cinsiyetine yüklemlediği becerilerde daha yeterli bulurken, kadınlar kendilerini "Türkçeyi etkili kullanma", "eğlenme", "yaşama amaçlarına göre yön verme", "sorumluluk alabilme" ve "işbirliği yapma" gibi daha çok kadın rolü ile örtüşen becerilerde yeterli görmüşlerdir.

Araştırmacılar, öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi Programında yer alan beceriler konusunda yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik eğitim verilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının bu bağlamda değerlendirilip düzenlemelerin yapılması, öğretmen yetiştirme programları kapsamında Bilimsel Araştırma, Planlı Çalışma ve Doğal Afetlere Karşı Korunma konularında dersler oluşturma ve son olarak öğretmen yetiştirme programlarının bu becerileri kazandırmaya yönelik yeterliliklerini ortaya koyacak çalışmaların yapılmasını önermişlerdir.

Yiğit (2008) "Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Öğrencilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin Uygulama Düzeyine İlişkin Görüşleri, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim okulu öğrencilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine, karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde bulunan sınıf öğretmenleri ve ilköğretim birinci kademe öğrencileri

oluşturmaktadır, örneklemi ise random yolla seçilen bir okulda görev yapan 5 sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin derslerine girdikleri 200 öğrenci oluşturmuştur.

Sonuç olarak sınıf öğretmenleri ve ilköğretim öğrencileri bu derslerin gerekliliğine inanmaktadır ancak çeşitli dersleri verdikleri öneme göre sıralamaları istendiğinde bu derslere son sıralarda yer vermektedirler. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri ve öğrencileri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerini hala ezbere dayalı bir ders olarak görmektedir. Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından yararlanmamaktadır.

Araştırmacıya göre sınıf öğretmenliği programlarında verilmekte olan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi derslerinin etkililiğini ortaya koyacak alıştırmalar yapılmalıdır. Sınıf öğretmenlerine bu derslere ve derslerin öğretimine ilişkin hizmetiçi eğitimler verilmelidir ve çeşitli ülkelerde durumun ne olduğunu ortaya koyacak çalışmalar yapılmalıdır.

Sözer ve diğerleri (2007) yaptıkları araştırmada Sosyal Bilgiler 4.-5. sınıf ders kitapları ve çalışma kitaplarının yapılandırmacı öğrenme ilkeleri açısından değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında 586 yapılandırmacı öğrenme ilkesi yer alırken, çalışma kitabında 642 ilkeye yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabında ise 556 yapılandırmacı öğrenme ilkesine yer verilirken, çalışma kitabında 585 ilkeye yer verilmiştir. Kitaplarda, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine yer verilme düzeyi açısından dikkati çeken önemli bir nokta ders kitabı ve çalışma kitabının kimi öğrenme ilkeleri açısından birbirini desteklediği; fakat kimi öğrenme ilkelerinin iki kitapta da yetersiz kaldığıdır. Araştırma bulgularında görüldüğü gibi "sınıf içinde etkileşimli bir eğitim ortamı oluşturmaya yönlendirmesi", "öğrencilerin olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlayacak örnek durumlara, problemlere yer vermesi" ve “öğrenciyi farklı kitap, gazete, web adresi gibi kaynaklara yönlendirmesi" ilkeleri iki sınıf düzeyinde de her iki kitapta sınırlı bir oranda yer almaktadır. Oysa yapılandırmacılıkta bilgi, sosyal etkileşimlerle yapılandırılmakta ve kültürel uygulamaların içinde çok katılımlı çabanın sonucunda oluşmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretimi programında içerik öğrenme alanları doğrultusunda hazırlanan ünitelerden oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarında en fazla yapılandırmacı öğrenme ilkesine yer verilen öğrenme alanı "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" en az yer verilen ise "Küresel Bağlantılar"dır. Sosyal Bilgiler 4. sınıf çalışma kitaplarında ise en fazla "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" Öğrenme alanında, en az "Birey ve Toplum" öğrenme alanında yapılandırmacı Öğrenme ilkelerine yer verilmiştir. Araştırma bulgularına göre, 4. sınıf öğrenme alanları arasında yapılandırmacı öğrenme ilkelerine yer verme düzeyleri açısından sayısal olarak çok büyük farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca araştırma bulgularında görüldüğü gibi, 4. sınıfta 5. sınıfa oranla daha fazla öğrenme ilkesine ders ve çalışma kitaplarında yer verilmektedir.

Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitaplarında en fazla yapılandırmacı öğrenme ilkesine yer verilen öğrenme alanı "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", en az yer verilen ise "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler"dir. Sosyal Bilgiler 5. sınıf çalışma kitaplarında ise en fazla "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında, en az "Birey ve Toplum" öğrenme alanında yapılandırmacı öğrenme ilkesine yer verilmiştir. Araştırma bulgularına göre Sosyal Bilgiler 4. ve 5. sınıf ders kitapları ve çalışma kitaplarının yapılandırmacı öğrenme ilkelerini belirli oranlarda yansıttıkları söylenebilir. Kimi öğrenme alanlarında sayısal olarak daha az öğrenme ilkesine yer verilmesi, bu öğrenme alanlarında kimi metinlerin davranışçı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmacılara göre ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanabilmesi için ders kitabı hazırlama komisyonları, gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarını dikkate alarak gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler 4.-5. sınıf ders kitapları ve çalışma kitaplarında sınırlı olarak yer alan "sınıf içinde etkileşimli bir eğitim ortamı oluşturmaya yönlendirmesi", "öğrencilerin olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlayacak örnek durumlara, problemlere yer vermesi" ve "öğrenciyi farklı kitap, gazete, web adresi gibi kaynaklara yönlendirmesi" gibi ilkelere daha fazla yer verilmesi sağlanmalıdır. Sosyal Bilgiler 4.-5. sınıf ders kitapları ve çalışma kitaplarında davranışçı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan metinler gözden geçirilerek yapılandırmacılığa daha uygun hale getirilmelidir. Eğitim ortamlarında en fazla kullanılan materyal olan ders kitaplarının yapılandırmacılığa daha uygun hale getirilmesi için yapılacak yeni çalışmaların desteklenmesi ve getirilen önerilerin dikkate

alınması gerekmektedir. Sosyal Bilgiler 6.ve 7. sınıf ders kitapları da benzer bir biçimde incelenmeli ve bu doğrultuda düzenleme çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

Sekin ve diğerleri (2008) "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Ders Etkinliklerine İlişkin Görüşleri" konulu bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders etkinliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Üsküdar, Beykoz ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde görev yapmakta olan ve bu sene 4. veya 5. sınıfı okutmakta olan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; sınıf öğretmenlerinin çoğunun Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinin uygulanmasında ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzunda yer alan etkinlikleri daha çok tercih ettiklerini ve kendilerinin ayriyeten bir etkinlik tasarlamadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin derste en çok anlatım tekniğine dayalı etkinliklere yer verdiklerine ve öğretme- öğrenme sürecinde en çok karşılaştıkları problemlerin ders süresinin yetersiz olduğu ve bunun için konuların yetişmediği anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ayrıca ders etkinliklerinde değerlendirme yapmak için sürenin yetmemesi, Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde materyal bakımından sıkıntı yaşamaları, Sosyal Bilgiler ders etkinliklerini gerçekleştirirken ailelerin etkinliklere karşı ilgisiz kalmaları ve bazı ailelerin ekonomik gelirlerinin ve eğitim seviyelerinin düşük olmasından dolayı çocuklarına gerekli desteği verememeleri konularında sıkıntılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmacılara göre sınıflar fiziksel açıdan etkinliklerin uygulanabileceği konuma getirilmelidir. Etkinliklerin vizyonu, amaçları, genel yapısı ve ailelere düşen sorumluluklar konusunda öğretim yılı başlarında okullarda ailelere yönelik eğitim çalışmaları yapılabilir. Ölçme ve değerlendirme amacıyla yapılan sınavlar etkinliklere uygun duruma getirilmeli ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine yönelik çalışmalar arttırılmalıdır.

Pullu (2008) yaptığı araştırma ile sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamalarını saptamayı amaçlamıştır. Betimsel özellikte olan çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, bunun için bir anket geliştirilmiştir. Anket, Elazığ il merkezindeki 158 ilköğretim okulundan

random yöntemiyle seçilen 47 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan 590 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Sonuç olarak araştırma kapsamında lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmenlerin çoğunluğu, aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirlerken en çok kılavuz kitaplardan faydalanmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin genelinin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bildikleri görülmüştür. Meslekte daha az kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinin daha yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacıya göre ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan etkinliklerin farklı seviyedeki öğrencilere uygulanabilir olması sağlanmalıdır. Eğitim sistemi içerisinde her sınıfta farklı öğrenme seviyesine sahip olan öğrencilerin olduğu dikkate alınırsa bu durumun olumlu sonuçlar getireceği düşünülmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilme ve kullanma sıklığı durumlarında eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin lehine beklenen sonucun çıkmadığı görülmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme derslerinde, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri konusuna daha fazla ağırlık verilmelidir. Ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri daha sınırlı bir çerçevede ele alınmalı ve anlaşılabilir olması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin kullanabileceği ve en iyi verim alabileceği yöntem-teknikleri kullanmaları özendirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavlarla, programda yer alan ölçme ve değerlendirme arasında bağ kurulmalıdır.

Tahiroğlu (2008) çalışmasında yeni programın birleştirilmiş sınıflarda uygulanması esasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme" deseni uygulanmıştır. Çalışma gurubunu Aksaray ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı birleştirilmiş sınıflı köy okullarında 2007-2008 eğitim-öğretim yılında görev yapan on öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada on tane temel soruya ilişkin incelemeler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Sonuç olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, yıllık ve günlük planlarını yeni programdan önce sınıflarının durumunu ve çevre şartlarını dikkate alarak kendilerinin hazırladıklarını, yeni programda birleştirilmiş sınıflar için herhangi bir

düzenlemenin yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, haftalık ders saatlerini okullukları sınıf sayısına göre böldüklerini ve eşit olarak öğretmenli-ödevli olarak ayarladıklarını belirtmişlerdir. Ancak 5 sınıf bir arada okutan öğretmenler ise zamanlarını ağırlıklı olarak birinci sınıflara ayırdıklarını belirtmişler ve öğretmenlerin hepsi de zamanın çok yetersiz olduğunu ve yeni müfredat programını yetiştiremediklerini söylemişlerdir.

Araştırmacıya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi konuyla ilgili danışacakları uzman birini bulamadıklarını, ancak internetten ve arkadaşlarından bilgi edinmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflar konusunda yeterli öğretim becerilerine sahip olmadıkları sonucuna ulaşıldığından, acilen öğretmenlerin eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Birleştirilmiş sınıf uygulamasından vazgeçilmeli ya da acil olarak, Birleştirilmiş sınıflarla ilgili bir çalışma başlatmalıdır. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere öğretmen kılavuz kitapları ve özel olarak uygulanabilir yeni bir program hazırlanmalıdır.

Kazu ve diğerleri (2008) çalışmalarında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli nitel bir durum çalışmasıdır. Çalışma gurubunu Elazığ ili ve ilçelerinde bulunan birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri içinden seçilen 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahip değildir. Bu konuda öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bilgilendirici ve etkili olan seminerler düzenlenmesi ortak görüşünde birleşmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler hizmet öncesi eğitime dikkat çekerek öğretmen yetiştiren kurumlarda ölçme ve değerlendirme derslerine verilen önemin artması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmacılara göre eğitim programları hazırlanırken programın ölçme ve değerlendirme öğesinin belirlenmesinde birleştirilmiş sınıf şartlarının dikkate alınması gereklidir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin bilgi yetersizliği konusunda alanın uzmanı kişiler tarafından ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. Bu seminerlerde birleştirilmiş sınıflara uygun ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili uygulamaya yönelik bilgiler verilebilir.

Birleştirilmiş sınıflı okullar, daha çok yeni mezun olmuş öğretmenlerin görev yapacağı kurumlar olmaktan çıkarılmalıdır.

Çetinkaya (2008) İlköğretim 1. Sınıf Ebeveynlerinin 2004 İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Programına İlişkin Görüşleri başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırma ilköğretim 1. sınıf ebeveynlerinin 2004 ilköğretim 1. sınıf Türkçe programına ilişkin görüşleri nelerdir? Sorusuna yanıt aramak amacıyla yürütülmüştür.

Bu çalışma betimsel bir durum saptamasıdır. Çalışma grubunu, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Beypazarı ilçesinden ilköğretim okulu ve Çankırı il merkezinden seçilmiş iki ilköğretim okulundan ilköğretim 1. sınıf ebeveynleri oluşturmaktadır.

Sonuç olarak ebeveynler genel itibariyle çocuklarının okulda geçirdikleri zamanın etkili bir şekilde değerlendirildiğini, öğretmen-veli ilişkisinden memnun olduklarını, bitişik eğik yazıda ciddi sorunlar yaşadıklarını, bitişik eğik yazının okuma becerisini de olumsuz etkilediğini, öğretmenlerin ev ödevi verirken ödevin yapılma zamanını göz ardı ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmacıya göre program gereği uygulanan sınıf içi eğitim-öğretim faaliyetlerinden veliler haberdar edilmeli, eğitim-öğretim yılı başlangıcında hazırlanacak program gereği öğretmen-veli iletişimi geniş bir çerçevede ele alınmalıdır. Ödev verilme zamanı ve ödevin hazırlanması için ayrılacak zaman çok dikkatli bir şekilde seçilmelidir.

BÖLÜM 10

10. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; yeni ilköğretim programı program geliştirme süreçleri açısından ele alınmış, bu programın pilot uygulanması aşamasında ve sonrasındaki uygulaması sırasında yapılmış olan araştırmalar incelenmiş ve bu incelemeye dayalı olarak çalışmanın sonuç bölümü oluşturulmuş ve bu sonuçlara yönelik olarak ta bazı önerilerde bulunulmuştur.

10.1. SONUÇ

Dünyada bilginin önemi hızla artarken, "bilgi" kavramı ve "bilim" anlayışı da hızla değişmektedir. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, teknoloji hızla ilerlemekte tüm bunlara paralel olarak küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Bilgi toplumunun ekonomik büyümeyi hızlandırıcı, sosyal alt yapı hizmetlerinin sunumunu iyileştirici ve kültürel etkileşimi artırıcı etkileri olduğu da açıktır.

Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. "Bu sebeple gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır." Nitelikli iş gücünün oluşturulmasının temel şartı, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında "hayat boyu öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımla, uluslar arası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, eğitimin her kademesinde zeka işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plâna çıkaran bir eğitim verilmesiyle mümkün olacaktır. Gelişmiş dünya ülkelerinin çoğu, ülkemize kıyasla eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar.

Ülkemizde de eğitime olan talep, tüm bu değişimlerin ve gelişmelerin doğrultusunda artış göstermektedir. Eğitim sistemimizin bugün nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olduğu, toplumsal ve bireysel gereksinimleri gereği gibi karşılamaktan uzak kaldığı, sistemin köklü bir reform ihtiyacı içinde olduğu sıklıkla dile getirilmektedir. Bu durum eğitimde gerçek anlamda gelişme sağlayacak yeni önlemlerin geliştirilme ve uygulama gereğini ortaya koymaktadır. Gerek eğitim programları gerekse de eğitim ortamları noktasında köklü değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitimde kalite ve verimliliği yükseltmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından geliştirilen İlköğretim I. Kademe programları 2004-2005 Öğretim Yılında 9 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda uygulamaya konulmuştur. Programlar, yapılandırmacılık, tematiklik, öğrenci merkezlilik ve aktiflik ilkesine dayanmaktadır. Programların etkinliklerde uygulanmasını öngördüğü başlıca çağdaş öğrenme yaklaşımları ise, çoklu zeka kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretimdir.

Bu araştırmada ülkemizde kullanılan eğitim programları incelenmiş, bu bilgiler doğrultusunda uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarının bir değerlendirmesi yapılmıştır. Literatür taraması ve doküman analizleri sonucunda yeni ilköğretim programlarının program geliştirme süreçleri açısından bir incelemesi yapılmıştır. Bunu gerçekleştirmek için 2004-2005 pilot uygulama ve 2005-2006 öğretim yılı uygulamaları sonrası yapılan araştırmalara ulaşılmış, bu araştırmaların bulguları özetlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre yeni ilköğretim programı araştırmacı, sorgulayıcı bireyler yetiştirmesi, öğrenci merkezli eğitim yapılması, konu yoğunluğunun azalması, homojen sınıfların oluşturulması, resmi işlere ayrılan vaktin azalması bakımından olumlu şekilde eleştirilmiştir.

Öğretmenler ve öğrenciler yeni Türkçe dersi öğretim programını öğrenme alanları, öğretme-öğrenme ile ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından olumlu bulmuşlardır. Öğrencilerin yeni programda kullanılan yeni yöntemler, yeni materyaller ve etkinlikler sayesinde konuları daha iyi anladıkları, düşüncelerini daha rahat ifade edebildikleri ve dersleri daha eğlenceli buldukları vurgulanmıştır. Türkçe dersi öğretim programında yaratıcı dramaya yer verilmesi, okuma dosyasının yer alması ve çocuk kitaplarının özelliklerine yer verilmiş olması programın olumlu özelliklerindendir. İlk okuma yazma programının kazanımlarının öğrenci ihtiyacını karşıladığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, eğitim ihtiyaçlarına uygun olduğu, kazanımların birbiriyle tutarlı, yeterince açık ve net olduğu ve kazanımların öğrencilerin dil gelişimini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeye çabuk geçtiği, düzgün el yazısı yazdıkları ve öğrenme sürecinde aktif oldukları belirtilmiştir.

İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde gerek öğretmenler gerekse öğrenciler yeni müfredatın öğrenci merkezli olduğunu, yaparak yaşayarak öğrenmeye ortam

hazırladığını ve fen okur yazarlığının artmasına imkan sağladığını belirtmişlerdir. Gelişmiş ülkelerin programlarında yer alan temaların ve yeni eğilimlerin dikkate alınması, yapılandırmacı yaklaşımın esas alınması, öğrenme alanları yaklaşımının geliştirilmiş olması, programda sarmallık ilkesinin temel alınması, etkinliklerin fazla olması, performansa dayalı değerlendirmelere ağırlık verilmesi ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarının daha etkin vurgulanması programın olumlu yönlerini oluşturmaktadır. Yeni ilköğretim programında Fen Bilgisi Derslerinin teknoloji ve toplumla ilişkilendirilmesi ve ezber bilginin yanı sıra pratiğe de ağırlık verilmesi, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden birbirinden farklı olduğunun dikkate alınması, yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi ve üreticiliğe teşvik yeni programı başarılı kılmakta ve programı geleneksel fen öğretiminden uzaklaştırmaktadır. Bununla birlikte ders ve çalışma kitaplarında bir takım yetersizlikler mevcuttur. Yapılan incelemeler sonunda, kitaplarda yapılandırmacı kuramın öğrenme ilkelerine tamamen uygun noktalar olduğu gibi, bu konuda yetersiz olan noktaların da bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Matematik Dersi programındaki amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin olumlu görüşler elde edilmiştir. Çoğu kazanımların sayısının azaltılması, kazanımların açık, kısa ve net olması, sınıflara dağılımının uygunluğu, bilgi, beceri tutum içermesi; içerik bölümüne yeni konuların eklenmesi, konuların sınıflara dengeli dağıtılması, bazı konuların üst sınıflara kaydırılmasıyla hafifletilmesi ve içeriğin öğrencinin yaşantısı ile ilişkilendirilmesi ve programda vurgunun işlem bilgisinden kavram bilgisine kaydırılması; öğretme-öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olması, değerlendirmede çeşitli tekniklerin kullanılması ve değerlendirme yapılırken bireysel farklılıkların göz önünde bulundurması programın olumlu yönlerini oluşturmaktadır. Fakat öğretmenlerden sınıf ortamlarını öğrencilerin problemlerine farklı çözümler getirecek şekilde düzenlemeleri beklenirken, öğretmenler alışagelmiş çözüm yöntemlerini kullanmaya devam etmekte ve farklı çözümleri benimsememektedir. Programda bütün sınıflarda geometri kavramının sunuluşunda konum ve boyut farklılığı göze alınmadığı gibi bazı sınıflarda bazı kavramların sunumu yapılırken bazılarının sunumunun yapılmadığı görülmektedir.

Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler programının yapılandırmacı yaklaşıma dayandığı, çağın gerektirdiği bilgi beceri ve donanıma sahip bireyler yetiştirebilmede gerekli niteliklere sahip olduğu, eski programın aksayan yönlerinden yola çıkarak tedbirler alındığını söylemek mümkündür. Programda öğrenme alanı, örnek etkinlikler,

tematik yaklaşım, kazanımlar, ara disiplinler, açıklamalar gibi yeni öğelere rastlanmaktadır. Program, öğrencilere bilgi kazandırmanın yanı sıra yaşam boyu kullanacakları becerileri de geliştirmeyi hedeflemektedir. Yeni Sosyal Bilgiler programında ders etkinliklerinde materyal bakımından sıkıntıların yaşanması, etkinliklerde değerlendirme yapmak için sürenin yetmemesi öğretmenler açısından sıkıntı yaratmaktadır.

Lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmenlerin çoğunluğu, aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirlerken en çok kılavuz kitaplardan faydalanmaktadır. Öğretmenlerin genelinin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bildikleri fakat kazanımlara uygun olarak süreç içinde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçmekte zorlandıkları belirtilmiştir. Çoğu ölçme araçlarını ne kadar kullanacaklarını bilmediklerinden dolayı ölçme ve değerlendirme süreci çok zaman almaktadır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinin oldukça fazla ayrıntılı formlar içerdiği ve velilerin maddi yükünü arttırdığı; velilerin değerlendirme sürecine katılmayışı ve velilere yönelik bilgilendirici çalışmaların yapılmaması sebebiyle sıkıntıdadırlar.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı öğretmene, öğrenciye, öğretme ortamına katkı sağlamış, öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmuştur. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilerin ve sınıf içinde hareketli oldukları ve kendilerini rahat hissettikleri bir ortamın oluştuğu vurgulanmıştır. Yapılandırmacılık doğrultusunda sınıf yönetimi yaklaşımı değişmiş ve önceki ilköğretim programına göre genel olarak yeni ilköğretim programında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları azalmıştır. Okullarda öğrenme ortamlarının yaşama dönük olmayışı, öğrencilerin öğrendiklerinin günlük hayatla yeterince ilişkilendirilmemesi ve yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından yeterince anlaşılamaması yaşanan olumsuzluklara birkaç örnektir.

Öğretmen adaylarının yeni ilköğretim programının özellikleri hakkında belli bir bilgiye sahip oldukları özellikle yapılandırmacı yaklaşımı ve çoklu zekayı bildikleri, bunun yanında öğretim programının ve ünitelerin organizasyonunu, yapısını ve öğretimini yeni programın öğelerine göre planlamayı yeterince bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları yeni program hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtseler

de programın teorisini bilmektedirler ama nasıl uygulayacakları konusunda yeterince bilgiye sahip değildirler.

Öğretmenlerin programa ilişkin teorik yönden az bilgilendirilmiş olma sıkıntısı devam etmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda ölçme ve değerlendirme sorunu devam etmektedir. Birleştirilmiş sınıfları okutan öğretmenler birleştirilmiş sınıf öğretimi konusunda yeterli öğretim becerisine sahip değildir.

Programın kalabalık sınıflarda istenen düzeyde uygulanamamasına ve bu konunun öğretmenler açısından programın uygulanabilirliği bakımından büyük bir sorun oluşturmasına rağmen problem hala çözüme kavuşturulmamıştır. Sınıfların küçük olması ve araç-gereç sıkıntısının giderilmemiş olması programın uygulanabilirliğini etkilemektedir.

Öğretmenler, programın kazanımlar, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutuna, ölçme ve değerlendirme boyutuna ve materyal geliştirme boyutuna ilişkin eğitim gereksinimi içindedir. Öğretmenler yeni program doğrultusunda eğitilmeye çalışılmışsa da uygulama sürecinde destek almaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yeni programın uygulanması aşamasında alt yapının yetersizliğinden büyük bir oranla şikayetçi oldukları gözlenmiştir.

Veliler hala yapılandırmacı yaklaşımdaki rollerine uyum sağlayamamıştır. Yeni program hakkında velilere bilgilendirme yapılmamıştır. Ebeveynler genel itibariyle çocuklarının okulda geçirdikleri zamanın etkili bir şekilde değerlendirildiğini, öğretmen-veli ilişkisinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Fakat programla ilgili bilgilendirilmediklerinden dolayı bazı durumlarda ilgisiz ve yetersiz kalmaktadırlar.

Yapılandırmacı yaklaşım bazı öğretmenlerce yeterince algılanamamıştır. Bazı öğretmenler yeni programı geleneksel anlayışla sürdürmektedirler. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kendilerine gönderilen kaynaklara tümüyle bağlı kalmaları nedeniyle etkinlikler öğrenciler açısından yeterince ilginç bulunmamakta ve bu durum derse yönelik tutumları olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine ve uygulamalarına yeterince hakim değillerdir. Öğretmenler öğrencilerin zihinsel gelişimlerini destekleyecek karmaşık öğrenme ortamları yaratamamaktadırlar.

Öğretmenlerin yeni öğretim programıyla gelen bitişik eğik yazı uygulamalarına karşı bazı konularda olumlu düşünceler besledikleri, bazı konularda da kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazının öğrencilerine zihinsel, fiziksel, estetik açılardan faydalı olduğu ve ileriye yönelik kişilik kazanımını sağlayacağını, değişik stillerdeki harfleri okumayla birlikte bir çeşitlilik getireceği kanaatindedirler. Ancak bununla beraber veli desteği, yazı öğretimiyle ilgili rehberlik çalışmaları ve kaynak kullanımı gibi alanlarda aksaklıklar bulunmaktadır.

Programın "öğrenci merkezli" ya da "yapılandırmacı" yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu özellikler dikkate alındığı zaman "yeni" programın, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak yeni programlar, geliştirilmesi sürecinde yanlışlar ve eksikleri de olsa, uygulamada sorunlar var olsa da temel aldığı anlayış, öğrenciye kazandırmak istediği beceri ve özellikler, toplumsal gelişmeye sağlayacağı katkı açısından çağdaş bir çaba ve çalışmayı içermektedir. Programların uygulanması sürecinde elde edilen dönütler dikkate alındığı sürece daha da etkili hale getirilebileceği unutulmamalı ve yapılan bilimsel çalışmalar göz ardı edilmemelidir.

10.2. ÖNERİLER

Bu sonuçlara ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretmenler, programın kazanımlar, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutuna, ölçme ve değerlendirme boyutuna ve materyal geliştirme boyutuna ilişkin eğitim gereksinimi içindedir. Öğretmenler yeni program doğrultusunda eğitilmeye çalışılmışsa da uygulama sürecinde destek almaları gerekmektedir.
2. Yeni programın daha etkili ve verimli olabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılarak yeniden ayarlanması, programın hedeflediği amaçlara ulaşılabilmesini kolaylaştıracaktır. Öğretmenlere verilecek sınıf içi etkinliklerle ilgili materyal geliştirme kursları programın daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.
3. Bilgisayar, DVD, projeksiyon paneli, televizyon ile hazırlanan sunumlar öğrencilerin etkinlikleri kolay bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Öğrenci

zengin öğrenme yaşantıları geçirir ve öğrenme süreci öğrenci için zevkli hale gelir.

4. Yapılandırmacılık bilginin araştırma yoluyla elde edilmesini öngörmekte ve kütüphane bu amacı gerçekleştirmeye dönük çok uygun bir ortam niteliğindedir. Bu yüzden ilköğretim okullarında kütüphane eksikliğinin giderilmesi gerekir. Öğretmenler, öğrencilere kütüphane alışkanlığı kazandırmalıdır.
5. Öğretmen adaylarının yeni programları tanımaları sağlanmalıdır.
6. İçerik yoğunluğundan kaynaklanan ders süresinin yetersizliğine karşı hazırlanacak kitaplarda etkinliklerin fazla olmasından ziyade kazanımlar verecek özgün etkinliklerin kitaplarda yer alması gerekmektedir.
7. Programın etkinlikle uygulanabilmesinde sınıf mevcutlarının az olması oldukça önem arzeden bir husustur. Ancak bu problemin halen daha çözülemediği görülmektedir. Bu nedenle sınıf mevcutlarının programın uygulanmasını kolaylaştıracak ve verimini artıracak şekilde ideal sayılara indirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığınca alınacak acil önlemlere ihtiyaç bulunmaktadır.
8. Eğitim ortamları bireyin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmasına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
9. Programların kapsamlarının öğrenciler için anlamlı olmasına özen gösterilmelidir. Öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri bilgilere ağırlık verilmelidir.
10. Program kapsamında yer alan bilgiler güncel olmalı ve gerçek hayatla ilişkilendirilmelidir. Öğrencilerin çevrelerinde gördükleri ve yaşadıkları türden bilgilere ağırlık verilmelidir.
11. Öğrencilerin öğrenme sürecinde rahat olmaları ve özgür düşünmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere sürekli öğrenme bilinci kazandırılmalı, öğrenciler öğrenmiş oldukları bilgi ve becerileri kullanarak yeni bilgilere ulaşabilmelidir.

KAYNAKLAR

Acat ve Diğerleri (2008). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Becerilere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri (Eskişehir Öreği). **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (2-3-4 Mayıs 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Acat ve Diğerleri (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (27-29 Nisan 2007). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Acat, B. ve Ekinci, A. (2005). Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri. **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi** (Eylül 2005). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Açıkgöz, K. Ü. (2003). **Aktif Öğrenme.** 5. Baskı, Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları.

Airasian, P. W.ve Walsh, M. E. (1997). Constructivist Cautions. **Phi Delta Kapan.** Vol: 78 (6), 444- 449.

Akar, İ. (2003). **Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler**. Sınıf Yönetimi (Editör: Zeki Kaya), 3. Baskı, Sayfa:19–42, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim.** Sayı 54–55, Ss: 20-25

Aktamış, H. A.; Ergin, Ö. ve Akpınar, E. (2002). Yapısalcı Kurama Örnek Bir Uygulama. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi** (16–18 Eylül). MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.

Akyol, H. (2005). İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Albayrak ve Diğerleri. (2005). İlköğretim Okulu Matematik Dersi Programının Kapsam ve Eğitim Durumları Açısından İncelenmesi. **İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Akyüz, Y. (1997). **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye).** 6. Baskı.Yayın No:1. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Alkan, C. ve Diğerleri (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş**. Ankara: Önder Matbaacılık.

Altun, Y. (2004). Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayanan Laboratuar Aktivitesi: Üniversite Öğrencilerine Suyun Otoprotoliz Sabiti Tayininin Öğretilmesi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 24 (1), 125–134.

Applefield, J. M.; Huber, R. & Moallem, M. (2000). Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. **High School Journal**. Vol: 84 (2), 35–53.

Arabacı İ. B. (2005). Öğretme Öğrenme Sürecinde Katılım ve Sınıfta Demokrasi. **Çağdaş Eğitim**. Sayı: 316, 20-27.

Armstrong, T. (2000). Multiple Intelligence in the Classroom. **Association for Supervision and Curriculum Development: VA, USA.**

Arslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. **Milli Eğitim Dergisi.** http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/arslan.htm. (internet adresinden 09 Eylül 2007 tarihinde indirilmiştir).

Arslan, M. ve Eraslan L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. **Milli Eğitim Dergisi**. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm . (internet adresinden 06 Ocak 2007 tarihinde indirilmiştir).

Aşkar, P. ve Diğerleri, (2005). "**Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu".** Sabancı Üniversitesi, İstanbul, http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc.

Aydın, B. ve Diğerleri (2005). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, A. (2002). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. İstanbul: Alfa Basın Yayım Dağıtım.

Aydoğdu, C. (2003). Kimya Eğitiminde Yapılandırmacı Metoda Dayalı Laboratuar İle Doğrulama Metoduna Dayalı Laboratuar Eğitiminin Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 25, 14–18.

Ayhan, A. (2002). **Dünden Bugüne Türkiye'de Bilim-Teknoloji ve Geleceğin Teknolojileri.** İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Aytaç, T. (2003). 21. Yüzyılın Başında Öğrenmenin Değişen Rolleri. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.** http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi45/aytac.htm. (internet adresinden 13 Aralık 2007 tarihinde indirilmiştir).

Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar: **VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Bacanlı, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bağcı, N. (2003). Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar. **Milli Eğitim Dergisi**. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/bagci.htm. (internet adresinden 13 Ağustos 2007 tarihinde indirilmiştir).

Başar, E. (2004). **Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri** (1920–1960). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Baykul, Y. (2005). 2004-2005 Yıllarında Çıkarılan Matematik Programı Üzerine Düşünceler. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Bayram, H. (2005). 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (**14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Beydoğan, Ö. (2002). Öğretim Stratejilerindeki Değişmeler. **Çağdaş Eğitim Dergisi.** Sayı: 287, 34–39.

Binbaşıoğlu, C. (2005). İlkokuma ve Yazma Programı ve Öğretimi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A Theory of Knowledge. **Journal Chemical Education.** 63 (10), 873–878.

Boyacı, A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Temelli Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (27-29 Nisan 2007). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Brekelmans, M., Sleegers, P. ve Fraser, B. (2000). **Teaching for Active Learning**. New Learning. (Robert-Jan Simons). 227–242. Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publisher.

Brooks, M. G. ve Brooks, G. J. (1999). The Courage To Be Constructivist. **Educational Leadership.** 57 (3), 18–24.

Brown, J. S.; Collins, A. ve Duguid, P. (1989). **Situated Cognition and the Culture of Learning.** Vol: 18 (1), 32–42.

Bulut, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Bukova ve Diğerleri (2008). Yeni Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.** 5 (2), 385-420.

Bulut, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Bülbül, B. (2003) **Yapısalcı Öğrenme Modelinin Çekirdek Kimyası Öğretiminde Uygulanması** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. **Eğitim ve Bilim**. 31 (142), 3–14

Büyükkaragöz, S. (1997). **Program Geliştirme "Kaynak Metinler"**. Konya. Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım LTD. ŞTİ.

Can, N. (2005). Bir Öğretim Lideri Olarak Okul Yöneticisinin İlköğretim Programlarının Geliştirilmesindeki Yeterliliği. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Canerik, H. (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Cansız, M. (2002). **Yapısalcı Öğrenme Yaklaşımıyla Model Kullanmanın Öğrencilerin Matematiğe Karşı Tutumlarına ve Genelleme Becerilerine Etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Cemiloğlu, M. (2005). Eğitim Felsefesi Açısından Taslak Türkçe Programı (Eleştiriler, Değerlendirmeler ve Öneriler). **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Cheung, K. C.; Taylor, Robert (1991). Towards a Humanistic Constructivist Model of Sciense Learning: Changing Perspectives and Research Implications, **Journal of Curriculum Studies.** Vol: 23 (1), 21-40.

Chhem, R. K.; Eng, K.H. (2001). Curriculum Design & Implementation: The Basics. **Curriculum Design.** http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/v4n6/sec2.htm. (internet adresinden 15 Aralık 2007 tarihinde indirilmiştir).

Cooperstein, Susan E. ve Kocevar-Weidinger, E. (2004). Beyond Active Learning: A Constructivist Approach To Learning. **Reference Services Review.** 32 (2), 141–148.

Collins, A. B. (2005). İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Coşkun, E. (2007). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.** 5 (2), 421-476.

Crowther, D. T. (1999). Cooperating with Constructivism. **Journal of College Science Teachings.** Vol: 29 (1), 17–23.

Cunningham, D. J. (1992). Beyond Educational Psychology: Steps Toward an Educational Semiotic. **Educational Psychology Review**. Vol: 4 (2), 165–194.

Çeçen, R. (2000). Vygotsky'nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 19, 35-40.

Çelenk, S. (2005). Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Çelenk, S. (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**. Ss:1-60, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelik, H. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, http://ttkb.meb.gov.tr/index800.htm (internet adresinden 25 Ocak 2007 tarihinde indirilmiştir).

Çelikkaya, H. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: ALFA Basım yayım Dağıtım.

Çetin, K. ve Gülseren, H. (2003). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri. **Milli Eğitim Dergisi**. http//yayim.meb.gov.tr//dergiler/160/cetin-gulseren.htm. (internet adresinden 14 Aralık 2007 tarihinde indirilmiş).

Çetinkaya, Ç. (2008). İlköğretim 1. Sınıf Ebeveynlerinin 2004 İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Programına İlişkin Görüşleri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (**2-3-4 Mayıs 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Çiftçi, F. (2005). İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Çilenti, K. (1988). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Gül Yayınevi.

Demir, K. (2007). Özgün Materyal ve Etkinliklerle Oluşturulan Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Erişi Düzeyleri ile Tutumlara Etkisi. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (27-29 Nisan 2007). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Demir, S. (2006). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan 1., 2., 3., 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirci, M. P. (2003). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Isı Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Yanılgıların İyileştirilmesinde Yapısalcı Kuramın Etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2003). **Eğitim Sözlüğü**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1999). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.** 1. Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1997). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1994). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: USEM Yayınları.

Deryakulu, D. (2001). **Yapıcı Öğrenme**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Doğan, H. (1997). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Önder Yayıncılık.

Duman, B. (2004). **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Ercan, F. ve Sadegül A. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Erdem, A. (2005). İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinen Nokta. **Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi.** http//www.universite-toplum.org/text.php3?d=240. (internet adresinden 12 Kasım 2007 tarihinde indirilmiştir).

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 23, 81-87.

Erdem, E. (2001). **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı** (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

Erden, M. (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (2005). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Erden, M. ve Akman, Y. (1995). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erdoğan, M. (2005). Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Ergül, H. (2007). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (27-29 Nisan 2007). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Ergün, M. (2001). Eğitim Felsefesi Temelleri, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editörler: Özcan Demirel ve Zekai Kaya). Ankara: Pegem A Yayınları.

Ergün, M. (1997). **Atatürk Devri Türk Eğitimi**. 2. Baskı, Ankara: Ocak Yayınları.

Ertürk, S. (1982**). Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Lmt. Şti.

Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** Sayı: 13, Ss: 79–97.

Eskicumalı, A. (1998). Eğitimde Program Geliştirme Yaklaşımına Yeni Bir Bakış. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.** Cilt: 1, Ss:585–589.

Fidan, N. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Gömleksiz M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. 5 (2), 339-384.

Gözütok, F. D. ve Diğerleri (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Gözütok, D. (2005). İlköğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Hazırlanması. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. **Milli Eğitim Dergisi**. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm. (internet adresinden 10 Mart 2007 tarihinde indirilmiştir).

Gülcan, Murat ve Diğerleri (2003). **Türkiye'de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Güneş, F. (2005). Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Gürkan, T; Gökçe E. (1996). **Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim**. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gürol, A. ve Serhatlıoğlu, B. (2007). Sınıf Öğretmenliği Programı Son Sınıf Öğrencilerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (**27-29 Nisan 2007). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Gürol, M. (2002). Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** 12 (1), 159–183.

Güven, S. (2004). **Öğretimde Planlama, Uygulama, Değerlendirme.** (Editör: Mehmet Gürol). Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Hasırcı, Ö.K. ve Türkoğlu, A. (2005). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Görsel Öğrenme Stiline Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik

Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Kitabı**. Cilt 2. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Hlynka, D. (1991). Postmodern Excursions into Educational Technology. **Educational Technology**. Vol: 31(6), 27-30.

Hoerr, T. R. (2000). Becoming A Multiple Intelligence School. Alexandria, VA, USA: **Association For Supervision & Curriculum Development**. Vol: 42, 52-54

Holloway, J. H. (1999). Caution: Constructivism Ahead. **Educational Leadership.** Vol: 57 (3), 85–86.

Hooper, R. (1973). **The Curriculum: Context, Design & Development**. United States: The Open University Press.

Hoşgörür, V. (2002). Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım. **Eğitim Araştırmaları Dergisi.** Sayı: 9, 73–78, Ankara: Anı Yayıncılık.

Hunkins, F. P. (1985). A Systematic Model for Curriculum Development. **National Association of Secondary School Education**. http://bul.sagepub.com/cgi/content/abstract/69/481/23. (20 Mayıs 2008 de indirildi).

Hrycaj, P. L. (2005). **Elements of Active Learning in the Online Tutorials of Arl Members**. Reference Services Review. Vol: 33 (2), 210-218.

İlhan, A. Ç. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunun "Estetik Eğitim" Açısından İncelenmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

İnal, N. ve Diğerleri (2005). Örgüt Kültürü ve Öğretimsel Liderlik Bağlamında Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Üzerine Bir Değerlendirme. **Yeni**

İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

İşler, A. Ş. (2004). Sanat Eğitiminde Disiplinler Arası Tematik Yaklaşım. **Milli Eğitim Dergisi**. Yaz (163) 43–53. İlköğretim Hayat Bilgisi 1.2.3. Sınıflar Öğretim Programı (2005). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Jonassen, H. D. (1995) **Evaluating Constructivistic Learning, Constructivism in Education** (Edit. L.P. Steffe ve J. Gale). Lawrence Earlbaum Associates, New Jersey.

Kabapınar, F. (2003). Oluşturmacı Anlayışı Yansıtması Açısından Türk ve İngiliz Fen Bilgisi ve Kimya Ders Kitaplarındaki Görsel Öğeler. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 25, 119–126.

Kalaycı, N. (2000). 1968 Sonrası Gelişmeler. Atilla Tazebay (Yayına Hazırlayan), **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**. Sayfa: 125–175, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaptan, F. (2005). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla İlgili Değerlendirme. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Karakaya, Ş. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kavak, Y. (2005). Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunun Ardından**. http://www.cagdasegitim.org/ sempozyum/y_kavak.htm (internet adresinden 01 Nisan 2007 tarihinde indirilmiştir).

Kazu, H. ve Diğerleri (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve

Uygulamaları. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (2-3-4 Mayıs 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kazu, H. ve Ersözlü, Z. (2006) Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi.** Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü. Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

Kazu, H. (2004). Eğitim ve Felsefe, **Öğretmenlik Mesleği**. (Editör: Mehmet Taşpınar). Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Keser, Ö. F. ve Akdeniz, A. R. (2003). Bütünleştirmeci Öğrenme Ortamlarında Öğretim Etkinliklerinin Planlanması ve Değerlendirilmesi. **Gazi Üniversitesi, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Antalya.

Kılıç, E. ve Diğerleri (2003). İnternet Destekli Yapıcı Öğrenme Ortamları. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 23 (2), 149–160.

Kılıç, M. (2004). Öğrenmenin Doğası. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Eğitimi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.** Sayı: 1, 25-32

Koç, G. (2000). Öğrenme Faaliyetlerini Planlarken Öğrenciyi Merkeze Alma Konusunda Karşılaşılan Güçlükler. **Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi.** Sayı: 1, 17–30.

Koç, G. (2002). **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Koç, M. ve Yavuzer, Y. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayınevi.

Koçer, H. (1992). **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773–1923).** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Korkmaz, H. (2004).**Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları.** Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Köseoğlu, F. ve Diğerleri (2002). Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayanan Etkili Bir Öğretim Yöntemi Tahmin Et-Gözle-Açıkla. **V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi** (16–18 Eylül). MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.

Kutlu, Ö. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının "Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme" Boyutu AçısındanİncelenmesiYeni İlköğretim **Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Küçükahmet, L. (2005). 2004 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Külahçı, Ş. (1995). **Analiz ve Program Geliştirme**. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi Öğrenci Kılavuzu, A–2.Ankara: Özışık Ofset.

Lerman, S. (1989). Constructivism, Mathematics, and Mathematics Education.**Educational Studies in Mathematics,** Cilt: 20, 211-223.

Litrell, J. H., Bailey, G.D. (1983). Eight-Step Model Helps Systematic Curriculum Development. **National Association of Secondary School Education**. http://bul.sagepub.com/cgi/content/abstract/67/464/1. (internet adresinden 20 Mayıs 2008 tarihinde indirilmiştir).

Lowyck, J; Elen, J. ; Clarebout G. (2004). **Instructional Conceptions: Analysis from an Instructional Design Perspective**

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ724150&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ724150. (internet adresinden 10 Nisan 2007 tarihinde indirilmiştir).

MEB (2005). **İlköğretim 1-5. Sınıf Programlar Tanıtım Kitapçığı.** http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.doc (internet adresinden 10 Mayıs 2007 tarihinde indirilmiştir).

MEB (2004). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı.** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2004). **MEB Müfredat Geliştirme Süreci**. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_1.html. (internet adresinden 05 Haziran 2008 tarihinde indirilmiştir).

MEB (1996). **Program Hazırlama ve Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayın No:1.

MEB (1990). **Ortaöğretimde Yeniden Düzenleme ve Reform Semineri**, Ankara.

Merter, F. (2005). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi" Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu ve Olumsuz Eleştirisi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

O' Grady, G. (2001). Designing & Planing a Succesfull Course: Bridging the Gap between Common Practise & Best Practise. **Curriculum Design**. http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/v4n6/default.htm. (internet adresinden 14 Kasım 2007 tarihinde indirilmiştir).

Oğuz, A. (2004). Yükseköğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı: 17, 188–197.

Oktar, İ. (2005). Öğrenci Merkezli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi. **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Kitabı**. Cilt 2 Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Okvuran, A. (2005). Yeni İlköğretim Programlarında Dramanın Yeni Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları Örneği. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Olivia, P. F. (1997). **Developing The Curriculum**. United States: Longman.

Olssen, M. (1996). Radical Constructivism and Its Failings: Anti-Realism and Individualism. **British Journal of Educational Studies.** Vol: 44 (3), 275–295.

Ornstein, A. C.; Hunkins, F. P. (1998). **Curriculum- Foundations, Principles and Issues**. United States: Ally & Bacon.

Özçelik, D. A. (1981). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Meteksan Ltd. Şti.

Özan, M. (2004). **Öğretmenlik Mesleği**. (Editör: Mehmet Taşpınar). Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Özdaş A. (2005). Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1.-5. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Özden, Y. (2005). 2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının, Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği). **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Önder Matbaacılık.

Özkan, B. (2001). **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik ve Materyal Kullanımının Etkililiği** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özyurt, S. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Adapazarı: Değişim Yayınları.

Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. **Educational Leadership.** Vol: 57 (3). 6–11.

Pesen, C. (2005). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Phillips, D. C. ve Soltis, F. J. (2005) **Öğrenme: Perspektifler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Phillips, D. C. (2000). Constructivism as an Epistemology and Philosophy of Education. (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Constroversial Issues,** Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. 17–18.

Polat, S. ve Diğerleri (2005). Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleştirilebilirlik Düzeyleri. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Pullu, S. (2008). **Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görevleri ve Uygulamaları (Elazığ İli Örneği)**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Rodriguez, A. J. (1998). Strategies for Counterresistance: Toward Sociotransformative Constructivism and Learning to Teach Science for Diversity and for Understanding. **Journal of Research in Science Teaching**. Vol: 35 (6), 589–622.

Sabancı, A. ve Şahin, A. (2005). Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Sağıroğlu, A. Z. (2002). **Yapıcı Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Ünitelerine Uygulanması**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

Sağlam ve Diğerleri (2007). Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Önceki Programa Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (**27-29 Nisan 2007). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Sekin, S. ve Diğerleri (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Ders Etkinliklerine İlişkin Görüşleri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (2-3-4 Mayıs 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Semerci, Ç. (2003) Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.** Sayı: 35: 430-433Ankara.

Senemoğlu, N. (2004). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim** (9. Baskı) Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N. (1997). **Kuramdan Uygulamaya Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S. (2005). 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Sezgin, S. İ. (1994). **Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Solomon, J. (2000). The Changing Perspektives of Constructivism: Science Wars and Children's Creativity. (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Constroversial Issues,** Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. 283–307.

Sönmez, F., Bulut, M. ve Bilge, O. (2005). Aktif Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Matematik Dersi Asal Sayılar ve Çarpanlara Ayırma Ünitesinin Öğretiminde Öğrencilerin Genel Başarısına Etkisi. **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Kitabı**. Cilt 2, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Sönmez, V. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (2000). Eğitimin Felsefi Temelleri, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editör: Ersan Sözer). Anadolu Üniversitesi Yayını. No:220 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 700.

Sözer ve Diğerleri (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Ders Kitapları ve Çalışma Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (27-29 Nisan 2007). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Şahin, İ. (2007). Yeni **İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi**. http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m21.pdf. (internet adresinden 27 Mayıs 2007 tarihinde indirilmiştir).

Şahin, İ. ve Diğerleri(2005). İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. **Yeni İlköğretim Programlarını**

Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Şahin, T. Y. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Sonucunda Ortaya Çıkan Öğrenen Çalışmalarının Değerlendirilmesi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı** (6–9 Temmuz). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Şahin, E. ve Özteke, H. (2003). 1980–2000 Yılları Arasında Hükümet Programlarında İlköğretim. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 17, 185–218.

Şahinel, M. G. (2005). Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Şimşek, A. (2004). **Eğitimde Bireysel Farklılıklar.** 1. Baskı, 137–165, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tahiroğlu, A. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Yeni Programın Uygulanması Esasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (2-3-4 Mayıs 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Taş, A. (2007). Öğretmen Adaylarının Yeni İlköğretim Programına Ve İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi** (5-7 Eylül 2007). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

Taşpolatoğlu, A.E., (1993). **Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet'ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tekin, H. (1984). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Has-Soy Matbaası.

Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**. Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.

Tezci, E. ve Dikici, A. (2003). Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** 13 (1), 251– 260.

Tezci, E. (2002). **Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına Etkisi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Titiz, O. (2005). **Yeni Öğretim Sistemi**. İstanbul: Zambak Yayınları.

Turan, M. ve Diğerleri (2008) Sınıf Öğretmenlerinin Yazı Türlerine İlişkin Görüşleri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (2-3-4 Mayıs 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Turgut, M. F. (1992).**Ölçekleme Teknikleri**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Turgut, H (2001). **Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı İle Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türer, A. (2005). **Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyetine İlköğretim Düşüncesi.** http//public.cumhuriyet.edu.tr/aturer/ilköğretimdusuncesi.html. (internet adresinden 20 Ocak 2008 tarihinde indirilmiştir).

Uçan, A. (1989). Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu**. Ss: 51–64.

Urevbu, O. A. (1991). **Curriculum Studies**. Singapore: Longman Singapore Publishers Ltd Press.

Uygun, S. ve Genç, S. (2008) Yeni İlköğretim Programlarının Kurumsal Temelleri Açısından Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (2-3-4 Mayıs 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Ülgen, G. (1994). **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**. Kuramlar Uygulamalar. Ankara: Lazer Ofset.

Ülgen, G. (2001). **Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar**. (3. Baskı) Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Vanderstraeten, R. (2002). Dewey's Transactioanal Constructivism. Journal of Philosophy of Education. Vol: 36 (2), 233–246.

Varış, F. (1996). **Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler".** Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.

Vural, B. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Watson, J. (2001). Social Constructivism in The Classroom.**Support for Learning.** Vol: 16 (3), 140–147.

Wheatley, G. H. (1991). Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning. **Science Education**. Vol: 71 (1), 9–21.

Wittrock, M. C. (1985). Teaching Learners Generative Strategies For Enhancing Reading Comprehension. **Theory into Practice**. Vol: 24 (2), 123–126.

Yaman, Ş. (2004). Examining High Priority Constructs of Secondary School Elt Teachers. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 2 (28), 61–69.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2007). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar Ş. (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Yaşar, Ş. ve Diğerleri (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu** (14-16 Kasım). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Yaşar, Ş. (1998). "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci." **Selçuk Üniversitesi, 11. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi** (9–11 Eylül). Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Yeşildere, S. ve Türnüklü, E. T. (2004) **Matematik Öğretiminde Oluşturmacı Değerlendirme**. Eğitim Araştırmaları. Sayı: 16.

Yeşilyaprak, B. (2003). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, M. C. (2006). Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (14-16 Nisan 2006). Ankara:** Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Yıldırım, Z. (2004). Oluşturmacı Öğrenme Ortamının Sonuçları: Öğrenciler Görsel Tasarım İlkelerine Nasıl Uygulamaktadır?. **Eğitim ve Bilim Dergisi.** 29 (132), 78–84.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yiğit, Ö. (2008) Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Öğrencilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin Uygulama Düzeyine İlişkin Görüşleri, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (2-3-4 Mayıs 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Yurdakul, B. (2004). **Eğitimde Yeni Yönelimler.** (1. Baskı) Ss: 39–65, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. (Ed. Özcan Demirel), **Eğitimde Yeni Yönelimler.** (1. Baskı). Ss: 39–65, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Yüksel, S. (1998). Okula Dayalı Program Geliştirme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı: 16, Ss: 513–525

Yüksel, S. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. **Milli Eğitim Dergisi**. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/syuksel.htm (internet adresinden 20 Mart 2007 tarihinde indirilmiştir).

Zenger, W., Zenger, S. (1984). Planning for Curriculum Development. **National Association of Secondary School Education**. http://bul.sagepub.com/cgi/content/abstract/68/471/17. (internet adresinden 20 Mayıs 2008 de indirilmiştir).

ÖZGEÇMİŞ

Seda Saadet ATASÖNMEZ 05.12.1979 yılında Elazığ'da doğdu. İlk ve orta öğrenimimi Elazığ'da tamamladı. 2003 yılında Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olduktan sonra Elazığ Merkez Anadolu Lisesi, Başarı ETÜD Merkezi, Hilalkent İlköğretim Okulu ve Şehit Öğretmen Rüstem Şen ilköğretim Okulunda çalıştı. Şu anda Koç İlköğretim Okulunda İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktadır.