

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA 1-5. SINIFLARDA YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMINA GÖRE OLUŞTURULAN EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINDA ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR

Sevinç DEMİR

Gaziantep University, Faculty of Education
Gaziantep / TURKEY
demirsevinc@yahoo.com

Sevilay ŞAHİN

Yrd. Doç. Dr., Gaziantep University,
Faculty of Education
Gaziantep / TURKEY
ssahin@gantep.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim 1.-5. sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ilköğretim programına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır. Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan 36 okulda çalışan 319 öğretmen bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem olarak seçilen bu 319 ilköğretim sınıf öğretmenine yapılandırmacılık hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış 61 sorudan oluşan bir öğretmen anketi uygulanmıştır. Bu anket soruları 5 alt boyuttan (hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları, sınama durumları, programla ilgili genel sorular) oluşmaktadır. Bu çalışmada, anketteki betimsel değişkenler ile öğretmenlerin yeni öğretim programlarıyla ilgili algıları arasında anlamlı bir farkı olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-test ve anova uygulanmıştır. Bu makale 23-25 Haziran 2008 tarihinde Gazi Magusa, Kuzey Kıbrıs'ta gerçekleştirilen Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (International Conference on Educational Sciences/ ICES'08) bildiri olarak sunulmuştur. Bu makale Sevinç Demir tarafından yapılan yüksek lisans tezinin bazı verileri kullanılarak Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN'in danışmanlığı altında yazılmıştır.

Anahtar kelimeler: yapılandırmacılık yaklaşımı, öğretmen, sorunlar

THE PROBLEMS CONFRONTED BY TEACHERS RELATED TO THE APPLICATION OF EDUCATIONAL PROGRAMMES FORMED ACCORDING TO CONSTRUCTIVIST APPROACH IN 1-5 GRADES PRIMARY SCHOOLS

This study aims to determine the opinions of teachers working at primary schools in Şahitkamil and Şahinbey Towns, in Gaziantep about educational programmes formed according to constructivist approach in primary schools. For this aim the questionnaire developed by the researchers and has been applied to 319 teachers working at primary schools in Şahitkamil and Şahinbey Towns, in Gaziantep. The model applied in the study is Descriptive Method. In this study, t-test and anova have been made to find out if there is a statistical meaningful difference between the descriptive variables and the teachers' impressions about the dimensions (object, content, teaching-learning process, evaluating and general view to the curriculum) of the programme. This article was presented as a bulletin at the International Conference on Educational Sciences (ICES'08) on 23-25 th June 2008 in Famagusta, Northern Cyprus. This article was written using some data of MA thesis made by Sevinç DEMİR under the supervision of Asist. Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN

Key words: constructivism, teachers, problems

Giriş

Yapılandırıcılık yaklaşımı 20. yy.ın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamış bir bilme kuramıdır. Bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu ve bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Ün Açıköz, 2007). Yapılandırıcı yaklaşım Jean Piaget'nin ve Levy Vygotsky'nin gelişim ve öğrenme ile ilgili olarak geliştirdikleri teorilerden etkilenerek ortaya çıkmış bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırıcılığın tüm çabası, öğrenmenin kalıcılığını sağlamak ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşmasına katkı getirmektir. Yapılandırıcı yaklaşımda bilgi çevreden pasif bir biçimde alınmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır (Brooks ve Brooks, 1993). Bu temel prensiple yapılandırıcı yaklaşım, öğrenmenin bilgi transferine dayandığına inanan davranışçı yaklaşımlardan farklılaşır. Fosnot'a (1996) göre yapılandırıcı yaklaşımın temelini dört önemli varsayım oluşturur. Bunlar:

1. Bilgi, öğrenenlerin aktif olarak katıldıkları öğrenmelerin fiziksel bir ürünüdür.
2. Bilgi, öğrenenlerin kendi deneyimlerini anlamlandırmaları sonucunda oluşan sembolik bir üründür.
3. Bilgi, öğrenenlerin paylaşımlarıyla oluşan bir sosyal yapıdır.
4. Bilgi, öğrenenlerin anlamları açıklamaları sonucunda oluşan bir kavramsal yapıdır. (Işıkoğlu ve Baştürk, 2007)

Yapılandırıcılık, davranışçılık yaklaşımına eleştiri olarak ortaya çıkmıştır. Davranışçılık yaklaşımına göre bilgi durağandır çünkü nesnel herkeşçe bilinebilir ve gerçeklik değişmez. Bu yaklaşıma göre dünya gerçektir, yapılandırılmıştır ve bu yapı, öğrenen için bir model oluşturabilir. Dav-

ranışçılık yaklaşımına göre aklın görevi gerçeğe ve onun yapısına ayna tutmaktır. Bunun aksine yapılandırıcı görüşte bilgi ve gerçeklin genel bir genel bir kabulü yoktur ya da varsa bir bizim bu gerçekliği bilmemizin bir yolu yoktur. Von Glasersfeld (1995)'e göre gerçeklik kendi yaşantımızda inandığımız ve güvendiğimiz şeyler arasındaki ilişkidir. Kişi deneyimleri ve çevresiyle etkileşimleri sonucunda bir gerçeklik yaratır (<http://www.stemnet.nf.ca>). Aynı zamanda DeVires ve Kohlberg (1987)'ye göre yapılandırıcılık bireylere bir şeyleri öğretmek yerine bireylere nasıl öğreneceklerini öğretmeyi amaçlar (www.yihep.com).

Bununla beraber Piaget yapılandırıcılığın babası ve günümüzdeki yapılandırıcılığın kurucusu olarak kabul edilir. Berger (1978)'e göre Piaget'nin görüşünde zihnin birbiriyle ilişkili 2 işlevi vardır: organizasyon ve adaptasyon. İnsanlar düşüncelerini ve hislerini önemsizden daha önemliye doğru sıralar ve düşüncelerini birbiriyle ilişkilendirirler. Aynı zamanda insanlar yeni deneyimlerden bir şeyler öğrenebilmek için yeni fikirleri kendi düşüncelerine adapte ederler. Bu adaptasyon 2 şekilde gerçekleşir: "özümseme ve yer değiştirme." İlkinde yeni bilgi, zaten var olan zihinsel sürece eklenir ancak ikincisinde yeni fikre uyum sağlamak için var olan zihinsel işlev başka bir şeye dönüşür. (Crowther, 1997) Eski bilginin yerini yenisi alır. Ve yeni bilgi yapılandırıcı bir öğrenme sürecinden geçerek bireyin zihninde yeni şeklini alır.

Yapılandırıcı yaklaşım birçok ülkede yaygın olarak kullanılan bir eğitim yaklaşımıdır. Yapılandırıcı yaklaşım hakkında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıflarında bu yaklaşımı kullanmalarına yönelik görüşleri de incelenmiştir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin yapılandırıcılıkla ilgili farklı görüşleri ortaya çıkmıştır (Richardson, 1996; Rawitz ve Snow, 1998).

Rawitz ve Snow (1998) 2200 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yapılandırmacı inançlara sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin branşlarına ve mezun oldukları okullara göre de yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinde farklılıklar olduğunu bulmuşlardır (Işıkoğlu ve Baştürk, 2007).

Türkiye’de değişen ve gelişen siyasi ve ekonomik koşullar, özellikle Avrupa Birliği’ne uyum süreci çerçevesinde eğitim programlarında yenilenme süreci başlamıştır. Bu sürece bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı “Yeni İlköğretim Programı”nı hazırlamış ve, 2004-2005 öğretim yılında köklü program değişikliği yaparak, aynı zamanda yeni ilköğretim programlarının pilot uygulamasını başlatmıştır. 1 yıllık pilot uygulamadan sonra yapılandırmacılık yaklaşımının Türk eğitim sisteminde uygulanmasına başlanmıştır. Ancak yapılandırmacılık yaklaşımının uygulanmasında çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Öncelikle yapılandırmacılık yaklaşımının diğer ülkelerdeki uygulamaları aynen alınıp, Türkiye şartlarında şartların ne olduğunu açıklayalım uygulanmaya çalışılmaktadır. Oysa bu yaklaşımın Türkiye şartlarına göre uyarlanması gerekmektedir. Örneğin milletlerin kültürel farklılıkları bu yaklaşıma göre oluşturulmuş müfredat sisteminde göz ardı edilmiştir. Bununla birlikte yöneticiler ve eğitimciler yeterli hizmet içi eğitim aşamalarında geçirilmemiştir. Bu nedenle uygulama aşamasında bazı kopukluklar yaşanmaktadır. Bu kopuklukların en önemli nedenlerinden biri de yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitim sisteminde köklü bir değişimin gerekliliği ve bu değişimden olumlu sonuçlar elde edileceği konusunda yeterince bilgilendirilmemeleridir. Bununla birlikte uygulama aşamasında temel faktör olan öğretmenlerin karar sürecine katılmaları ve yeterince ön eğitimden geçiril-

memeleri sorunların daha da büyük boyutlara ulaşmasına neden olmuştur.

Ülkemizde yapılan benzer araştırmalarda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ve değişen yeni Milli Eğitim Programına yönelik görüşleri incelenmiştir. Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni programlar hakkındaki görüşlerinin ortaya koydukları çalışmada, öğretmen ve yöneticiler yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkında genel olarak olumlu görüş bildirdikleri ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer bir araştırmada Gömleksiz (2007) sekiz ildeki 982 öğretmenin katıldığı araştırmasında öğretmenlerin yeni ilköğretim programına yönelik görüşlerini incelemiş, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre programı tanıma açısından görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Yapıcı ve Demirdelen (2007) sosyal bilgiler öğretmenleriyle ilgili yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen bunun zaman alıcı bir süreç olduğu, okulların fiziki altyapı eksiklikleri ve kalabalık sınıfların uygulamada birtakım sıkıntılara neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu çalışmanın amacı devlet ilköğretim okullarında çalışan 1.-5. sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılık yaklaşımının uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunları belirtmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan sorunların (kazanım, tema, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme boyutlarında) algılanmasında, öğretmenlerin demografik özellikleri farklılık oluşturmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımına göre hazırlanmış programın uygu-

lanmasında boyutlar bazında en sık karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

3. Öğretmenleri programın genel felsefesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

Çalışmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu çalışmanın kapsamını Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim 1.-5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ve bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar, ankete katılan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların samimiyetiyle sınırlıdır.

Yöntem

Bu araştırma Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim 1.-5. sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılık ilköğretim programına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan toplam 264 devlet ilköğretim okulundan 146 A tipi ilköğretim okulundan çalışan 1.-5. sınıf öğretmenleri bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Belirlenen evrenden tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen 8 Şahinbey ve 8 Şehitkamil olmak üzere toplam 36 okulda çalışan 319 öğretmen bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak örnekleme seçilen ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim sınıf öğretmenlerine yapılandırıcılık hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış 61 sorudan oluşan bir öğretmen anketi uygulanmıştır. Bu anket soruları 5 alt boyuttan (hedef, içerik, öğrenme-

öğretme yaşantıları, sınama durumları, programla ilgili genel sorular) oluşmaktadır. Bu boyutlar Şaşan H.H, (2002), ve Erdem, E. ve Demirel, Ö (2002), makaleleri dikkate alınarak ve ilgili alan yazın taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracı evrenin 67 katılımcıya pilot uygulama olarak verilmiştir. Cronbach α güvenirlik analizi ile 0,948 güvenirlik katsayısı bulunmuştur. Bu sonuç bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.7 ve daha yüksek olması test güvenirliği için yeterliliği (Büyüköztürk 2006) şartı taşıdığından objektif ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Devlet ilköğretim okullarında çalışan 1-5. sınıf öğretmenlerinden anket formu ile elde edilen veriler araştırmacılar tarafından SPSS programına aktarılmıştır. Öğretmenlerin, ankette bulunan boyutlar hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla sorulara verilen cevapların frekans tablosu hazırlanmıştır. Elde edilen frekans tablosu incelemeye öğretmenlerin, ankette bulunan boyutlara verdikleri cevapların yüzdeleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Değişken	Frekans	%(yüzde)
Bayan	172	53,92
Erkek	147	46,08
Toplam	319	100,0

Tablo 1 deki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,92'i Bayan, %46,08'i erkektir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Dağılımı

Değişken	Frekans	%(yüzde)
0-5 YIL	66	20,69
6-10 YIL	115	36,05
11-15 YIL	77	24,14
16+	61	19,12
Toplam	319	100,0

Tablo 2 deki verilere göre öğretmenlerin %20,69'u 0-5 yıl hizmet süresi, %36,05'i 6-10 yıl hizmet süresi, %24,14'ü 11-15 yıl hizmet süresi ve %19,12'si 16yıl ve daha fazla hizmet süresine sahiptir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kaçıncı Sınıf Okuttuklarının Dağılımı

Değişken	Frekans	%(yüzde)
1. sınıf	67	21,00
2. sınıf	76	23,82
3. sınıf	73	22,88
4. sınıf	59	18,50
5. sınıf	44	13,80
Toplam	319	100,0

Tablo 3' teki verilere göre öğretmenlerin %21,00'ü 1. sınıf, 23,82'si 2. sınıf, % 22,88'i 3. sınıf, %18,50'si 4. sınıf ve %13,80'i 5. sınıf öğretmenidir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mezuniyet Alanı Dağılımı

Değişken	Frekans	%(yüzde)
Eğitim Fakültesi	188	58,94
Fen-Edebiyat	44	13,79
Eğitim Enstitüsü	16	5,01
Eğitim Yüksekokulu	34	10,66
Açıköğretim Önlisans	15	4,70
Diğer	22	6,90
Toplam	319	100,0

Tablo 4' teki verilere göre Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler %58,94, Fen-Edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler %13,79, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler %5,01,

Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algılarının ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ortalama	sd	t	p	Anlamlılık düzeyi
1. boyut (kazanım)	Bayan	172	3,59	,85	-0,069	,95	Anlamsız p>,05
	Bay	147	3,60	,83			
2. boyut (tema)	Bayan	172	3,49	,87	-0,139	,89	Anlamsız p>,05
	Bay	147	3,51	,83			
3. boyut (öğrenme ve öğretme yaşantıları)	Bayan	172	2,84	,83	-0,876	,32	Anlamsız p>,05
	Bay	147	2,92	,80			
4. boyut (değerlendirme)	Bayan	172	3,11	,84	0,408	,68	Anlamsız p>,05
	Bay	147	3,07	,84			
5. boyut (programın genel felsefesi)	Bayan	172	3,13	,72	-1,004	,32	Anlamsız p>,05
	Bay	147	3,21	,69			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile yeni programın kazanım bo-

Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler %10,66, Açıköğretim Önlisans Enstitüsü mezunu öğretmenler %4,70 ve diğer bölüm mezunu öğretmenler %6,90'dır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısı Dağılımı

Değişken	Frekans	%(yüzde)
1	45	14,11
2	106	33,23
3	103	32,28
4	65	20,38
Toplam	319	100,0

Tablo 5' teki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %14,11'i yeni programla ilgili 1 adet, %33,23'ü 2 adet, %32,28'i 3 adet ve %20,38'i 4 adet hizmet-İçi eğitim almıştır.

Betimsel değişkenlerle boyutlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla cinsiyet değişkeni üzerinde t-testi ve diğer değişkenler üzerinde anova yapılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda cinsiyet, okuttukları sınıf ve mezuniyet durumları betimsel değişkenleriyle boyutlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Ancak öğretmenlerin almış oldukları hizmet-İçi eğitim sayısı ile boyutlar arasında ve öğretmenlerin hizmet süreleri ile boyutlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

yutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın p=,95 oranında istatistiksel ba-

kımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yeni programın tema boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,89$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yeni programın öğrenme ve öğretme yaşantıları boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,32$ oranında istatistiksel ba-

kımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yeni programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,68$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,32$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olduğunu göstermektedir. ($p<,05$)

Tablo 7. Hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin algılarının ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları:

Boyutlar	Hizmet süresi	kt	sd	ko	f	p	Anlamlılık düzeyi
1. boyut (kazanım)	Gruplar arası	2,418	3	,806	1,143	,33	Anlamsız $p>,05$
	Grup içi	222,049	315	,705			
	toplam	224,467	318				
2. boyut (tema)	Gruplar arası	,394	3	,131	,180	,91	Anlamsız $p>,05$
	Grup içi	229,595	315	,729			
	toplam	229,990	318				
3. boyut (öğrenme ve öğretme yaşantıları)	Gruplar arası	3,593	3	1,198	1,819	,14	Anlamsız $p>,05$
	Grup içi	207,346	315	,658			
	toplam	210,939	318				
4. boyut (değerlendirme)	Gruplar arası	3,049	3	1,016	1,454	,23	Anlamsız $p>,05$
	Grup içi	220,195	315	,699			
	toplam	223,244	318				
5. boyut (programın genel felsefesi)	Gruplar arası	4,270	3	1,423	2,888	,04	Anlamlı $p<,05$
	Grup içi	155,262	315	,493			
	toplam	159,532	318				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet süreleri ile yeni programın kazanım boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,33$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet süreleri ile yeni programın tema boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,91$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet süreleri ile yeni programın öğrenme ve öğretme yaşantıları boyutuyla ilgili sorunları al-

gılamaları arasındaki farkın $p=,14$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet süreleri ile yeni programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,23$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet süreleri ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,04$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olduğunu göstermektedir. ($p<,05$)

Tablo 8. Kaçınıcı sınıf okuttukları değişkenine göre öğretmenlerin algılarının ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Okuttukları sınıf	kt	sd	ko	f	p	Anlamlılık düzeyi
1. boyut (kazanım)	Gruplar arası	,784	4	,196	,275	,89	Anlamsız p>,05
	Grup içi	223,683	314	,712			
	toplam	224,467	318				
2. boyut (tema)	Gruplar arası	2,587	4	,647	,893	,47	Anlamsız p>,05
	Grup içi	227,403	314	,724			
	toplam	229,990	318				
3. boyut (öğrenme ve öğretme yaşantıları)	Gruplar arası	2,908	4	,727	1,097	,36	Anlamsız p>,05
	Grup içi	208,031	314	,663			
	toplam	210,939	318				
4. boyut (değerlendirme)	Gruplar arası	1,928	4	,482	,684	,60	Anlamsız p>,05
	Grup içi	221,317	314	,705			
	toplam	223,244	318				
5. boyut (programın genel felsefesi)	Gruplar arası	,865	4	,216	,428	,79	Anlamsız p>,05
	Grup içi	158,668	314	,505			
	toplam	159,532	318				

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin kaçınıcı sınıf okuttukları ile yeni programın kazanım boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,89$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin kaçınıcı sınıf okuttukları ile yeni programın tema boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,47$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin kaçınıcı sınıf okuttukları ile yeni programın öğrenme ve öğretme yaşantıları boyutuyla ilgili sorunları algılamaları

arasındaki farkın $p=,36$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin kaçınıcı sınıf okuttukları ile yeni programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,60$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin kaçınıcı sınıf okuttukları ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,79$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Tablo 9. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin algılarının ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	mezuniyet	kt	sd	ko	f	p	Anlamlılık düzeyi
1. boyut (kazanım)	Gruplar arası	3,876	2	1,938	2,776	,06	Anlamsız p>,05
	Grup içi	220,590	316	,698			
	toplam	224,467	318				
2. boyut (tema)	Gruplar arası	2,523	2	1,262	1,800	,17	Anlamsız p>,05
	Grup içi	221,533	316	,701			
	toplam	224,056	318				
3. boyut (öğrenme ve öğretme yaşantıları)	Gruplar arası	,258	2	,129	,179	,84	Anlamsız p>,05
	Grup içi	227,388	316	,720			
	toplam	227,646	318				
4. boyut (değerlendirme)	Gruplar arası	,070	2	,035	,049	,95	Anlamsız p>,05
	Grup içi	223,175	316	,706			
	toplam	223,244	318				

5. boyut (programın genel felsefesi)	Gruplar arası	,204	2	,102	,202	,82	Anlamsız p>,05
	Grup içi	159,329	316	,504			
	toplam	159,532	318				

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile yeni programın kazanım boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın p=,06 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>,05)

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile yeni programın tema boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın p=,17 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>,05)

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile yeni programın öğrenme ve öğretme yaşantıları boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın p=,84 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>,05)

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile yeni programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın p=,95 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>,05)

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın p=,82 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>,05)

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın p=,82 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>,05)

Tablo 10. Hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre öğretmenlerin algılarının ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	HİE sayısı	kt	sd	ko	f	p	Anlamlılık düzeyi
1. boyut (kazanım)	Gruplar arası	3,424	3	1,141	1,626	,183	Anlamsız p>,05
	Grup içi	221,043	315	,702			
	toplam	224,467	318				
2. boyut (tema)	Gruplar arası	5,027	3	1,676	2,410	,047	Anlamlı p<,05
	Grup içi	219,030	315	,695			
	toplam	224,056	318				
3. boyut (öğrenme ve öğretme yaşantıları)	Gruplar arası	4,202	3	1,401	1,974	,118	Anlamsız p>,05
	Grup içi	223,445	315	,709			
	toplam	227,646	318				
4. boyut (değerlendirme)	Gruplar arası	,244	3	,081	,115	,951	Anlamsız p>,05
	Grup içi	223,000	315	,708			
	toplam	223,244	318				
5. boyut (programın genel felsefesi)	Gruplar arası	3,648	3	1,216	2,458	,043	Anlamlı p<,05
	Grup içi	155,884	315	,495			
	toplam	159,532	318				

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni programın kazanım boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın p=,183 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>,05)

Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni programın tema boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın p=,047 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olduğunu göstermektedir. (p<,05)

Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni programın öğrenme ve öğretme yaşantıları boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın p=,118 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>,05)

Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın p=,118 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>,05)

Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,951$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın $p=,043$ oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olduğunu göstermektedir. ($p<,05$)

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda betimsel değişkenlerle anketteki boyutlar arasında yeterli derecede anlamlı fark bulunmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Bu frekans ve yüzde analizi tablosu yorumlanırken “tamamen katılıyorum” ve “kısmen katılıyorum” cevapları olumlu, “kesinlikle katılmıyorum” ve “kısmen katılmıyorum” cevapları olumsuz olarak ele alınıp bu şekilde yorumlanmıştır.

Tablo 11. öğretmenlerin, kazanım boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı

	Tamamen katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Kararsızım		Kısmen katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni programda, kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmektedir.	92	28,84	184	57,68	7	2,20	18	5,64	18	5,64
Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun özelliktedir.	67	21,00	168	52,67	25	7,84	36	11,28	23	7,21
Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini sağlayabilmektedir.	71	22,25	169	52,98	28	8,78	34	10,66	17	5,33
Kazanımlar öğrencilerin fiziksel gelişimlerini sağlayabilmektedir.	58	18,18	149	46,71	37	11,60	47	14,73	28	8,78
Kazanımlar, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemlere çözüm geliştirecek becerileri kazandırabilecek niteliktedir.	84	26,34	150	47,02	18	5,64	44	13,79	23	7,21
Kazanımlar, sonuçta kazanılacak davranıştan çok, o davranışın nasıl kazandırıldığına yöneliktir.	72	22,57	147	46,08	42	13,17	36	11,28	22	6,90
Kazanımlar, öğrencilere soyut/ eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yöneliktir.	58	18,18	147	46,08	27	8,47	59	18,49	28	8,78
Kazanımlar, öğrencilerin geçmiş öğrenmelerini, yeni öğrenmelerine transfer etmesini sağlayacak niteliktedir.	61	19,12	149	46,71	46	14,42	37	11,60	26	8,15
Kazanımlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına yöneliktir.	57	17,87	160	50,15	29	9,09	47	14,73	26	8,15

Tablo 11’de ankete katılan öğretmenlerin, hedef boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları bulunmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin çoğunluğunun programın kazanım boyutuyla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Kazanımların açık ve anlaşılır olduğunu,

öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerine uygun nitelikte olduğu ve kazanımların öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olduğu konusunda %50,00’in üzerinde “kısmen katılıyorum” şeklinde olumlu ifadeler kullanılmıştır.

Tablo 12. Öğretmenlerin, tema boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı

	Tamamen katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Kararsızım		Kısmen katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temalar, öğrencinin yaratıcılığını geliştirir niteliktedir.	59	18,50	159	49,84	30	9,41	50	15,67	21	6,58
Temalar öğrencilerin yaş özelliklerine uygun, somut ve gerçekçi durumlar içermektedir.	63	19,75	153	47,96	25	7,84	50	15,67	28	8,78
Temalar, öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye yönlendirecek nitelikte konular içermektedir.	48	15,05	147	46,08	43	13,48	44	13,79	37	11,60
Temalar, öğrencilerin zihinsel işlemler kullanarak anlamlandırabilecekleri niteliktedir.	53	16,61	156	48,90	36	11,29	45	14,11	29	9,09
Ders kitaplarında, öğretilecek konularla ilgili, öğrencilerin yaş özelliklerine uygun örnekler bulunmaktadır.	62	19,43	155	48,59	22	6,90	46	14,42	34	10,66
Temalar, öğrencilerin, aralarında ilişki kurabileceği ve bilgi transferi oluşturabileceği niteliktedir.	62	19,43	164	51,41	27	8,47	32	10,93	34	10,66
Temalar, diğer derslerdeki konularla paralellik oluşturabilecek niteliktedir.	79	24,76	170	53,29	20	6,27	36	11,29	14	4,39

Tablo 12’de öğretmenlerin tema boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları bulunmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin programın tema boyutu hakkında büyük oranda olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler, temaların öğrencinin yaratıcılığını geliştirir nitelikte olduğu yönünde %49,84 oranında

olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda temaların diğer derslerdeki konularla paralellik içerdiği konusunda ve ders kitaplarındaki etkinliklerin, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun nitelikte olduğu konusunda %5,00’in üzerinde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 13. Öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme yaşantıları boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı

	Tamamen katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Kararsızım		Kısmen katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programda öngörülen yöntem ve teknikler, mevcudu fazla olan sınıflarda da uygulanabilecek niteliktedir.	23	7,21	68	21,31	23	7,21	48	15,05	157	49,22
Programda öngörülen yöntem ve teknikler, öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonunu artıracak niteliktedir.	50	15,67	148	46,39	27	8,47	60	18,81	34	10,66
Öğrencilere yaptırılması öngörülen, maliyet gerektiren etkinliklerde aileler bazı maddi sıkıntılar yaşamaktadır.	165	51,72	86	26,96	9	2,82	22	6,90	37	11,60
Sınıfların fiziki koşulları, yeni programda öngörülen etkinliklere uygun dizayn edilmiştir	19	5,96	60	18,81	20	6,27	56	17,55	164	51,41

Tablo 13'te ankete katılan öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme yaşantıları boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları bulunmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yaşantıları boyutunda sorunlarla karşılaştıklarını görmekteyiz. Öğretmenlerin %49,22'si programda öngörülen yöntem ve tekniklerin mevcudu fazla olan sınıflarda da uygulanabilecek nitelikte olmadığı yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir, 38,24'ü öğrencilerin, programda öngörülen araştırmaları yapabilecekleri kaynakların (kütüphane,

internet, hayvanat bahçesi, hastane, müze ... vs), ulaşılabilir kolaylıkta olmadığını düşünüyor. Aynı şekilde öğretmenlerin çoğu okulun fiziki şartlarının ve materyallerin yeni programın uygulanmasında yeterli olmadığı görüşünde ve %51,41'i sınıfların fiziki koşullarının, yeni programda öngörülen etkinliklere uygun dizayn edilmediği konusunda olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %51,72'si öğrencilere yaptırılması öngörülen, maliyet gerektiren etkinliklerde ailelerin bazı maddi sıkıntılar yaşamakta olduğunu belirtmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı

	Tamamen katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Kararsızım		Kısmen katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kullanılan ölçme-değerlendirme araçları sonuçtan çok süreci ön plana çıkarmaktadır.	55	17,24	139	43,57	55	17,24	48	15,05	22	6,90
Her tema için rubrik hazırlamaktayım.	34	10,66	127	39,81	46	14,42	55	17,24	57	17,87
Öğrenciler proje ödevlerini zamanında teslim etmektedirler.	50	15,67	122	38,25	32	10,03	71	22,26	44	13,79
Proje ödevlerine zamanında dönüt verebilmekteyim.	66	20,69	140	43,89	32	10,03	53	16,61	28	8,78

Tablo 15. Öğretmenlerin programın genel felsefesi boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı

	Tamamen katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Kararsızım		Kısmen katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni programın temel felsefesi konusunda yeteri derecede bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.	70	21,95	141	44,20	44	13,79	32	10,03	32	10,03
Devamlı proje kontrol etmek öğretmenlerin çok zamanını almaktadır.	155	48,59	93	29,15	21	6,58	34	10,66	16	5,02
Fotokopi ve kırtasiye masrafı, velilerin parasal sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.	166	52,04	72	22,57	23	7,21	30	9,40	28	8,78
Yeni programın uygulanmasında sıkıntı duyulan zamanlarda eski programdaki yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.	94	29,47	149	46,71	29	9,09	32	10,03	15	4,70
Yeni sistemin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okul yönetimi gerekli desteği vermektedir.	63	19,75	141	44,20	47	14,73	34	10,66	34	10,66

Tablo 14'te öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin genellikle ölçme değerlendirme konusunda olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %43,57'si kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarının sonuçtan çok süreci ön plana çıkardığı konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %43,89'u "Proje ödevlerine zamanında dönüt verebilmekteyim" maddesine "kısmen katılıyorum" şeklinde olumlu görüş bildirmiştir.

Tablo 15'te öğretmenlerin, programın genel felsefesi boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı bulunmaktadır. Tablodaki verilere baktığımızda öğretmenlerin programın genel felsefesi boyutunda sorunlar yaşadığı gözlemlenmektedir. "Veliler, bu programın, öğrencilerin akademik başarılarını artıracakları kanısındadırlar." Maddesinde öğretmenlerin %26,64'ü "kısmen katılıyorum" şeklinde olumlu görüş bildirirken %26,02'si "kararsızım" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin %48,59'u devamlı proje kontrol etmek öğretmenlerin çok zamanını aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %52,04'ü fotokopi ve kırtasiye masrafının, velilerin parasal sorunlar yaşamasına neden olduğuna inanmaktadır ve %37,31'i de öğrencilerin çalışmalarının veliler tarafından yeteri kadar takip edilmediği konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Tartışma ve Yorum

İlköğretim okullarında çalışan 1.-5. sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılık yaklaşımının uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla bu çalışmada uygulanan anketten elde edilen verilere göre öğretmenlerin en fazla sorun yaşadığı alanların öğrenme ve öğretme yaşantıları boyutu ve programla ilgili genel sorular boyutunda olduğu gözlemlenmektedir. İlk olarak programda öngörülen yön-

tem ve tekniklerin, mevcudu fazla olan sınıflarda da uygulanabilecek olup olmadığı sorusuna öğretmenlerin %49,22'sinin olumsuz yanıt vermesi bu konuda sorun yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre Gaziantep İl Merkezinde bulunan ilköğretim okullarının sınıf mevcudunun ortalaması 49,59'dur. Bu rakamın Merkez İlçelere dağılımı ise Şehitkamil ilçesinde 61, Şahinbey İlçesinde ise 36'dır. Burada görüldüğü üzere sınıf mevcutları standartların çok üzerindedir. Bu şartlarda yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan müfredatın etkin olarak uygulanabilmesi ve istenilen sonuçların elde edilmesi mümkün görülmemektedir. Uygulanan ders programında kalabalık sınıflarda uygulanabilecek yöntem ve tekniklerin de içermesi gerekmektedir. Yapılandırıcılık yaklaşımının amacına ulaşması için sınıftaki ideal öğrenci sayısının 20-25 arasında olması gerekmektedir. O halde sınıflardaki öğrenci sayısı sınıfın büyüklüğüyle doğru orantılı olmalıdır (Güven, S,2008). Yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda öğretim yapılan sınıfların mevcutları 25-30 kişi seviyesine indirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır(Yapıcı 2007). Aynı zamanda öğretmenler ders içi etkinliklerde grup etkinliklerini tercih etmeli ve sınıf oturma düzenini öğrencilerin grup çalışması yapabilmesine olanak sağlayabilecek şekilde düzenlemelidir.

Ayrıca öğretmenler, okulun ve sınıfların fiziki şartlarının, yapılandırıcılık yaklaşımının uygulamasına uygun olmadığı görüşünde. Okullarda teknoloji sınıfı olmadığı konusunda öğretmenlerin %32,60 ve sınıfların fiziki koşullarının yeni programda öngörülen etkinliklere göre düzenlenmediği konusunda öğretmenlerin %51,41'i olumsuz görüşe sahiptirler. Aynı şekilde öğretmenlerin %40,75'i programda öngörülen etkinliklerin uygulanmasında kullanılacak yeterli araç-gereç olmadığı yönünde

olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin %38,24'ü, öğrencilerin programda öngörülen araştırmaları yapabilecekleri kaynaklara (kütüphane, internet, hayvanat bahçesi, müze..vs) ulaşmakta güçlük yaşadıkları yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Burada da yine görev büyük oranda öğretmen ve yöneticilere düşmektedir. Okulların fiziki şartları mümkün olduğunca yeni programın uygulanmasına elverişli bir şekilde yeniden düzenlenmelidir. Okul dışı etkinlikler de öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine ve yerleşim yerinin imkânlarına göre öğretmenlerin, ulaşılması zor kaynakları sınıfta öğrencilere görsel olarak sunması veya mümkünse öğrenciye rehberlik ederek onlarla birlikte bu etkinlikleri yerinde yapması gerekmektedir. Okulların donanımları tamamlanmalıdır. (Her okul için kütüphane ve spor salonu, fen ve bilgisayar laboratuvarı, müzik ve resim atölyeleri yapılmalı. Bu yapıncaya kadar en azından her bölge için bu yerler bir merkezde toplanabilir.) Öğrenciler arasındaki ekonomik farklılıklar etkinliklerin uygulanmasında sıkıntılar yaratmaktadır. Bu nedenle etkinlikler ve projelerde kullanılan materyallerin MEB tarafından her okul için karşılanmalıdır (www.ercantekin.com).

Öğretmenlerin, sorun yaşadıklarını belirttikleri bir diğer boyut ise programla ilgili genel algılarının yer aldığı boyuttur. Burada öğretmenlerin %29,78'i yöneticilerin program hakkında öğretmenleri yönlendirebilecek düzeyde bilgiye sahip olmadıkları yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu konuda MEB hizmet içi eğitim faaliyetlerini daha geniş bir alana ve daha geniş zamana yayarak artırması gerekmektedir. Ayrıca yeni programın uygulanması kapsamında yöneticilerin yeni programın uygulanması boyutunda hizmet-içi eğitimlere tabii tutulmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin %26,64'ü "veliler bu programın, öğrencilerin akademik başarı-

larını artıracakları kanısındadırlar" maddesine "kısmen katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir ve %37,31'i "öğrencilerin çalışmalarını veliler tarafından yeteri kadar takip edilmektedir" "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar da bize velilerin yeni program hakkında olumlu bir görüşe sahip olmadıklarını göstermektedir. Yapılandırıcılık yaklaşımının uygulanması boyutunda velilerin de yeni yaklaşımla ilgili bilgilendirilmeleri gerekmekte ve program hakkında olumlu görüşlere sahip olmaları sağlanmalıdır. Burada velilere de görev düşmektedir. Program hakkında yeterli bilgi sahibi olmak, öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmene yardımcı olmak ve öğrencilerin gözlem formlarının doldurmak ve öğrencinin gelişimini takip etmek de velilerin belli başlı görevlerindedir (www.meb.gov.tr). Ayrıca öğretmenlerin %52,04'ü fotokopi ve kırtasiye masrafının velilerin parasal açıdan sorun yaşamalarına neden olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda öğrenciye ve veliye destek olmak okulun görevidir. Öğrenciler arasındaki ekonomik farklılıklar etkinliklerin uygulanmasında sıkıntılar yaratmaktadır. Bu nedenle etkinlikler ve projelerde kullanılan materyallerin MEB tarafından her okul için karşılanmalıdır (www.ercantekin.com). Ayrıca öğretmenlerin % 48,59'u devamlı proje kontrol etmenin öğretmenlerin çok fazla zamanını aldığını belirterek, yapılan etkinliklerin değerlendirme boyutunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Program incelendiğinde, programın yapılandırıcı öğretim yaklaşımı temelinde öğreneni merkeze alarak hazırlandığı görülmektedir. Ancak program uygulanmaya geçilmeden önce öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim verilmediği ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda programın

öğretmenlerce tam algılanmadığı sonucu çıkartılabilir. Bir programın başarılı olabilmesi için uygulayıcılara program konusunda bilgi verilmeli ve öğretmenlerin programın nasıl uygulanacağı konusunda en küçük tereddüde düşmemesi gerekmektedir. Bütün öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla yapılandırmacılık felsefesini benimseyen öğretmenlere dönüştürülmesi yönünde çalışmalar yapılarak programın başarıya ulaşmasında bir kilometre taşı olabilir (Yapıcı 2007). Program çerçevesinde uygulanacak etkinlikler uygulayıcılara somut örneklerle sunulması yararlı olacaktır. Çünkü bir programa hedefine ulaştıracak aracın öğretmen olması nedeni ile öncelikle öğretmenlerin programa inandırılması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin birçok boyutlarda olumlu görüş bildirdiği gözlenmektedir. Ancak bununla birlikte programın etkili uygulanabilmesi için yeterli araç gerecin okullarda bulunmadığı, okulların fiziki koşullarının yeni yaklaşımın uygulanması açısından yeterli olmadığı ve velilerin program hakkında yeterli derecede olumlu görüşe sahip olmadıkları gibi sorunlar göze çarpmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi için yönetim düzeyinde çalışmalar başlatılmalıdır. Sonuç olarak yapılandırmacılık felsefesinin uygulamaya konulmasında alt yapı eksiklikleri giderilmeden başlanması programdan beklenen sonuçların alınmamasına neden olabilir. Bu nedenle uygulamadaki öğretim programının verimli olabilmesi, her şeyden önce, uygulayacak olanların isteklerine ve gayretlerine bağlıdır. Gönüllü öğretmenler, girişimci okul yöneticileri (lideri), yol gösterici müfettişler ve işbirliği içinde olan veliler öğrencileri başarıya taşıyacaktır (www.meb.gov.tr).

KAYNAKÇA

- Brooks, J.G.&Brooks, M.G.(1993), **The Case For Constructivist Classrooms**.
- Büyüköztürk, Ş. (2006), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem-A Yayıncılık
- Crowther, D.T.(E) (1997), **The Constructivist Zone**, Electronic Journal of Science Education, Vol. 2, No. 2
- Çınar, O, Teyfur, E, ve Teyfur, M, (2006), **İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Öğrencilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri**. Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (7) s: 47-64
- DeVries, R.&Kohlberg, L.(1987), **Constructivist Early Childhood Education: Overview and comparison with other programmes**
- Erdem, E, ve Demirel, Ö (2002), **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, s:81-87
- Fosnot, C. (1996), **Constructivism: Theory, Perspectives And Practice**. NewYork: Teachers College Press
- Gömleksiz, M. N. (2007), **Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**, Eğitim Araştırmaları, 27
- Işıkoğlu, N.&Baştürk, R., **İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlgili Öğretim Startejileri Hakkındaki Görüşleri**, Pamukkale Üniversitesi
- Koç, G ve Demirel, M, (2004), **Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, s: 174-180
- Şaşan H.H, (2002), **Yapılandırmacı Öğrenme**. Yaşadıkça Eğitim, 74,75, s: 49-52
- Ün, Açıkgöz, K. (2007), **Aktif Öğrenme**, İzmir
- Vrasidas, C., **International Journal of Educational Telecommunications, Constructivism versus Objectivism: Implications For Interaction, Course Design, And Evaluation in Distance Education**, Western Illinois University
- Yapıcı, M.&Demirdelen, C (2007), **İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri**, 6 (2)
- <http://www.stemnet.nf.ca/elmurphy/elmurphy/cle.html> (14.05.2007)
- http://tedp.meb.gov.tr/doc/Pubs/18MEL/managing_effective_learning_T.pdf (27.08.2007)
- http://www.tfl.k12.tr/genel_duyurular/download_s/ (27.08.2007)
- www.yihp.com/yapilandirmacilik5.asp (15.12.2007)
- <http://samsun.meb.gov.tr/birim/teftis/indeks.htm> (15.05.2008)
- www.tevfikfikret-ank.k12.tr/haber/bildiri/ (25.05.2008)
- www.ercantekin.com/calismalar-yapilandirmacilik.asp (25.05.2008)