

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI

BİRLEŞTİRİLMİŞ VE MÜSTAKİL SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM PROGRAMINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Şeyma GÜR

2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

BİRLEŞTİRİLMİŞ VE MÜSTAKİL SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
İLKÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Şeyma GÜR

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans / doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ**
- 2. Yrd. Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN**
- 3. Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ**

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri

Şeyma GÜR

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eylül 2010, Sayfa: XII+162

Eğitim, bir ülkenin gelişimini sağlayan, gelecekte dünyadaki yerini belirleyen en önemli unsurlardan birisidir. Eğitimde ve eğitim programlarında yapılan yenilikler ve değişimler bu gelişimi olumlu yönde etkileyecektir. Yeni programların oluşturulmasında programı uygulayanlar olarak öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerekmektedir. Bu çalışma ile eğitim sistemimizde ilköğretimde yaşanan değişim sürecinin etkililiğinin birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ve müstakil sınıf öğretmenleri görüşleriyle belirlenmesi hedeflenmektedir.

Betimsel nitelikli bu araştırma Elazığ ilinde görev yapmakta olan 573 müstakil sınıf öğretmeni ve 300 birleştirilmiş sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Anketi ile toplanmıştır. Anket formu, toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Anketin 1-13 arasındaki soruları çoktan seçmeli olup çoğunluğu kişisel bilgilerden oluşmakta, 14.soru yeni ilköğretim Türkçe ve Matematik programının temel özelliklerini içeren 69 derecelendirilmeli maddeden oluşmakta, 15.soru yeni ilköğretim programıyla ilgili öğretmenlerin ders içersindeki zorlanma durumlarını ifade eden 19 maddeden oluşmakta, 16.soru ise öğretmenlerin programla ilgili görüş ve önerilerini içermektedir.

Ölçek, geçerlik ve güvenirlik analizleri için örneklemin dışında Diyarbakır ilinde bulunan 120 birleştirilmiş sınıf öğretmeni, 135 müstakil sınıf öğretmeni olmak üzere

255 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ile hesaplanmış ve ölçek güvenilir bulunmuştur (Cronbach alpha Türkçe= 0,985; Cronbach alpha Matematik= 0,950). Faktör analizi sonucunda Türkçe dersi programla ilgili maddelerin genelinin KMO değeri 0,950 ve Bartlett Testi 17605,330; zorlanma durumlarıyla ilgili maddelerin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,941, KMO değeri 0,930 ve Bartlett Testi 3194,292 olarak hesaplanmıştır. Matematik dersi programla ilgili maddelerin genelinin KMO değeri 0,941 ve Bartlett Testi 17148,985; zorlanma durumlarıyla ilgili maddelerin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,937, KMO değeri 0,937 ve Bartlett Testi 3048,339 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde, öncelikle Homojenlik Testi (Levene) uygulanmış; Homojen maddeler için tek yönlü varyans analizi, Homojen olmayan maddeler için Kruskall Wallis Testi uygulanmıştır. Gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi (MWU) uygulanmış, ikili karşılaştırmalarda ise bağımsız gruplar “t” testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Kişisel bulgularda da Frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda ilköğretim programını müstakil sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden daha çok benimsediği, programı uygularken birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin daha çok zorlandığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler yeni programa erkek öğretmenlerden daha olumlu bakmış ve programı uygularken erkek öğretmenlere göre daha az zorlanmışlardır. Mesleki kıdeme göre incelendiğinde tecrübeli öğretmenlerin yeni atanan öğretmenlere göre programı daha çok benimsediği, programı uygularken daha az zorlandığı belirlenmiştir. Yeni programla ilgili verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin gereksinimi karşılama düzeyine göre öğretmen görüşlerine bakıldığında ise seminerde gereksinimi yeterince karşılanmış ya da karşılanmamış öğretmenlerin, gereksinimi kısmen karşılanmış öğretmenlere göre programa daha olumlu baktıkları ve uygulamada daha az zorlandıkları belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar ışığında yeni ilköğretim programlarının uygulamadaki etkililiğini artırmak için öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin programın uygulanması hususunda bilgilendirilmesi, programın birleştirilmiş sınıflara özgü özelliklerinin olması, bölgesel farklılıklar içermesi gerektiği gibi önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Programı, Türkçe Öğretim Programı, Matematik Öğretim Programı, Birleştirilmiş Sınıflar, Müstakil Sınıflar

ABSTRACT

Masters Thesis

Multigrade Class Teachers and Class Teachers' Opinions About Curriculum for Primary Schools

Şeyma GÜR

The University of Firat

The Institute of Social Sciences

The Department of Curriculum and Instruction

September - 2010, Pages: XII+162

Education is one of the most significant elements that helps countries develop themselves and determine their states in global spheres. Changes and innovations in education and educational programmes affect this developing process in a positive way. In the formation of curriculum for primary schools, it is essential to get opinions of teachers who are the applicators of the curriculum itself. This research has been made to determine the effectiveness of the change process in primary schools of Turkish educational system by getting opinions of multi-grade class teachers and class teachers.

This descriptive research has been applied by 573 class teachers and 300 multi-grade class teachers in Elazığ province. In the research, data were collected through a Curriculum Evaluation Questionnaire which was formed by the researcher herself. Questionnaire consists of 16 questions. Questions 1-13 are multiple choice questions and most are personal questions. The 14th question consists of 69 graded items about the characteristics of Turkish and Mathematics Curriculums. The 15th question consists of 19 items about stress situations of teachers during the lesson. The 16th question is about teachers' opinions and proposals about curriculum.

Apart from teachers answered the questionnaire, scale has been applied to 120 multi-grade teachers and 135 class teachers (255 in total) in Diyarbakır province for validity and reliability analysis. Coefficients of reliability have been accounted by Cronbach alpha coefficients of reliability and it is found that scale has a reliability

(Cronbach alpha Turkish = 0,985; Cronbach alpha Maths= 0,950). As a result of factor analysis, KMO value of the items about Turkish curriculum is 0,950 and Barlett Test is 17605,330; about stress situation, KMO value of the items is 0,903 and Cronbach alpha coefficients of reliability the items about stress situation is 0,941 and Barlett Test is 3194,292.

KMO value of the items about Maths curriculum is 0,941 and Barlett test is 17148,985; about stress situation KMO value of the items about stress situation is 0,937 and Cronbach alpha coefficients of reliability the items is 0,937 and Barlett Test is 3048,339.

For the analysis of data, first Homogeneity Test (Levene) has been applied, for homogeneous items one-side variance analysis and heterogeneous items Kruskal Wallis Test have been applied. In situations where significant differences between groups are determined, to determine the cause of difference Mann Whitney U Test (MWU) has been applied and for dual comparisons, T-Test for independent groups has been applied. Significance level has been taken as $p < 0,05$. For personal findings, Frequency and percentage values have been used.

At the end of this research, it is determined that class teachers have adopted Curriculum for Primary Schools more than multi-grade class teachers and during the application of the curriculum, multi-grade class teachers have more difficulties than class teachers. According to sex variance, female teachers are more positive about curriculum than male teachers and female teachers have less difficulty in applying the curriculum. When investigated according to seniority in profession it is found that experienced teachers have adopted Curriculum for Primary Schools more than new-assigned teachers. When opinions of teachers are investigated according to the level of these trainings' answering the teachers' expectations, teachers whose expectations are not answered or partly answered after the seminar are more positive about the curriculum and have less difficulties in application than teachers whose expectations are answered.

In accordance with these results, to lift effectiveness of curriculum for primary Schools in implementation; teachers, managers and parents should be informed about the programme, programme should have some specific elements of multi-grade classes and it should take local differences into consideration.

Key words: Curriculum for Primary Schools, Turkish Curriculum, Mathematics Curriculum, Multigrade Classes, Classes.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
ÖNSÖZ	XII

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkiye’de İlköğretim.....	7
2.2. Birleştirilmiş Sınıflar	8
2.2.1. Birleştirilmiş Sınıfların Nedenleri	10
2.2.2. Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulma Şekli.....	12
Tek Öğretmenli Okullar	12
İki Öğretmenli Okullar	12
Üç Öğretmenli Okullar.....	12
Dört Öğretmenli Okullar	12
2.2.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim ve Öğretim	13
Öğretmenli Dersler.....	14
Ödevli Dersler.....	15
Seviye Kümeleri.....	15
İlgi Kümeleri.....	16

2.2.4. Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Özellikleri	16
2.2.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Yararları	17
2.2.6. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Sınırlılıkları	19
2.3. Eğitim ve Eğitim Programı	20
2.4. Cumhuriyet Döneminden Günümüze İlköğretim Programları.....	22
2.5. 2005 İlköğretim Programı	26
2.5.1. Kazanımlar	35
2.5.1.1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Kazanımlar.....	36
2.5.1.2. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Kazanımlar	36
2.5.2. İçerik	37
2.5.2.1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında İçerik.....	38
2.5.2.2. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında İçerik	39
2.5.3. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	40
2.5.3.1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Öğrenme Öğretme Süreci	41
2.5.3.2. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Öğrenme Öğretme Süreci	41
2.5.4. Ölçme ve Değerlendirme.....	42
2.5.4.1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme	43
2.5.4.2. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme	44
2.6. 2005 İlköğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanışına İlişkin Esaslar	45
2.7. İlgili Araştırmalar	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Evren Ve Örneklem	53
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	56
3.3.1. Türkçe Dersi Programı Ölçeği.....	57
3.3.2. Matematik Dersi Programı Ölçeği	61
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	65

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. 2005 İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bulgular Ve Yorumlar	67
4.2. Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	68
4.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	69
4.2.2. Okul Türü Değişkenine ilişkin Bulgular ve Yorumlar.....	75
4.2.3 Mevcut Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	81
4.2.4. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
4.2.5. Gereksinim Karşılama Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	99
4.3. Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar	106
4.3.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	106
4.3.2 Okul Türü Değişkenine ilişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112
4.3.3 Mevcut Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	119
4.3.4. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	127
4.3.5. Gereksinim Karşılama Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	135

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.Sonuçlar	143
5.2. Öneriler	146
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	147
KAYNAKÇA	148
EKLER	155
ÖZGEÇMİŞ	162

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulma Şekli	13
Tablo 2. Yeni Programla Eski Programlar Arasındaki Yaklaşım Farklılıkları	29
Tablo 3. Yıllara Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Programın Uygulanışı.....	45
Tablo 4. Araştırma Örnekleminde Bulunan Öğretmen Sayıları.....	54
Tablo 5. Örneklem Özellikleri	55
Tablo 6. Türkçe Dersi Anket Maddelerinin Boyutlara Göre Faktör Yükleri.....	58
Tablo 7. Türkçe Programı Zorlanma Durumları Faktör Yükleri	61
Tablo 8. Matematik Dersi Anket Maddelerinin Boyutlara Göre Faktör Yükleri.....	62
Tablo 9. Matematik Programı Zorlanma Durumları Faktör Yükleri.....	65
Tablo 10. 2005 Programıyla İlgili Verilen Seminerlerin Eğitim Alanları	67
Tablo 11. Programla İlgili Eksiklikleri Gidermek İçin Yapılanlar	68
Tablo 12. Yeni Programla İlgili Görüş ve Öneriler.....	68
Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu	69
Tablo 14. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Tablosu	69
Tablo 15. Parametrik Olmayan Boyutlara ilişkin Cinsiyet Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu	70
Tablo 16. Zorlanma Durumları Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu.....	71
Tablo 17. Parametrik Olan Maddelere İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Tablosu	72
Tablo 18. Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu	73
Tablo 19. Okul Türü Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu	75
Tablo 20. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Tablosu	75
Tablo 21. Parametrik Olmayan Boyutlara ilişkin Okul Türü Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu	76
Tablo 22. Zorlanma Durumları Okul Türü Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu ...	77
Tablo 24. Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu	78
Tablo 25. Mevcut Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu	81

Tablo 26. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Mevcut Değişkenine Göre Varyans	
Analizi ve Ortalamalar Tablosu.....	82
Tablo 27. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Mevcut Değişkenine Göre	
Kruskal Wallis Testi Tablosu	82
Tablo 28. Zorlanma Durumları Mevcut Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi	
Tablosu.....	84
Tablo 29. Kıdem Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu.....	90
Tablo 30. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Varyans	
Analizi ve Ortalamalar Tablosu.....	91
Tablo 31. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal	
Wallis Testi Tablosu	91
Tablo 32. Zorlanma Durumları Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi	
Tablosu.....	93
Tablo 33. Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu.....	99
Tablo 34. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Gereksinim Karşılama Değişkenine	
Göre Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu	99
Tablo 35. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Gereksinim Karşılama	
Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu	100
Tablo 36. Zorlanma Durumları Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Kruskal	
Wallis Testi Tablosu	101
Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu	106
Tablo 38. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi	
Tablosu.....	107
Tablo 39. Parametrik Olmayan Boyutlara ilişkin Cinsiyet Değişkenine Göre	
MWU Testi Tablosu	107
Tablo 40. Zorlanma Durumları Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu.....	108
Tablo 41. Parametrik Olan Maddelere İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi	
Tablosu.....	109
Tablo 42. Parametrik Olmayan Maddelere ilişkin Cinsiyet Değişkenine Göre	
MWU Testi Tablosu	110
Tablo 43. Okul Türü Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu	112
Tablo 44. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre t Testi	
Tablosu.....	112

Tablo 45. Parametrik Olmayan Boyutlara ilişkin Okul Türü Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu	113
Tablo 46. Zorlanma Durumları Okul Türü Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu ..	114
Tablo 47. Parametrik Olan Maddelere İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Tablosu	114
Tablo 48. Parametrik Olmayan Boyutlara ilişkin Okul Türü Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu	115
Tablo 49. Mevcut Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu	119
Tablo 50. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Mevcut Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu.....	119
Tablo 51. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Mevcut Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu	120
Tablo 52. Zorlanma Durumları Mevcut Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu.....	121
Tablo 53. Kıdem Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu.....	127
Tablo 54. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu.....	127
Tablo 55. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu	128
Tablo 56. Zorlanma Durumları Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu.....	129
Tablo 57. Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu.....	135
Tablo 58. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu	136
Tablo 59. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu	136
Tablo 60. Zorlanma Durumları Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu	138

ÖNSÖZ

Ülkelerin eğitim sistemlerinin yapı, işlev ve işleyişleri ile eğitim programları kendi iç toplumsal dinamiklerinin yanı sıra bilgi ve teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması; küreselleşme, ülkelerarası ekonomik ve siyasi birleşme gibi uluslararası oluşumlardan da etkilenir. Özellikle bilginin, teknolojinin ve ürünlerinin hızla gelişmesi ve yayılması, her ülkede bireysel ve toplumsal yaşamda, toplumsal sistemlerde ve üretim-istihdam ilişkilerinde köklü değişikliklere neden olmaktadır. Okulların, bireyleri bu değişime uyum sağlanabilecek şekilde yetiştirebilmeleri için, eğitim programlarının çağdaş gelişmeler ve değişimler doğrultusunda oluşturulması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileriyle olur. Başka bir deyişle ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini gerektirir. Bu nedenlerden dolayı ülkemizde de 2005-2006 Eğitim Öğretim yılından itibaren Yeni İlköğretim Programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu program öğrenciyi merkeze alan, yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan ve öğretmeni rehber konumuna getiren bir programdır.

Türkiye’ de normal sınıfların varlığı kadar birleştirilmiş sınıfların varlığı da yadsınamaz bir gerçektir. Daha çok kırsal alanlarda birkaç sınıfın birleştirilmesiyle oluşan birleştirilmiş sınıflı okullar sorun olarak görülmeyip aksine bu bölgelerdeki öğrenciler için bir çözüm olarak görülmelidir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflara gereken önem verilmelidir. Çünkü eğitimin en önemli kademesi olan ilköğretimin kırsal kesimlerdeki uygulanış şekli birleştirilmiş sınıflardır.

Bu çalışmada da yeni ilköğretim programı birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ve müstakil sınıf öğretmenleri görüşleri açısından değerlendirilecektir.

Bu çalışma boyunca bana zaman ayıran, yol gösteren, bilgi ve görgüsünden yararlandığım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ’ye ve her türlü desteğiyle yanımda olan aileme ve şefkatiyle destek veren canım annem Nezahat GÜR’e teşekkürlerimi sunuyorum. Saygılarımla

Elazığ, Eylül, 2010

Şeyma GÜR

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Her ülkede eğitim sisteminin görevi, toplumsal yaşam düzeninin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişimlere uyumlu biçimde sürdürülüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünü yetiştirmektir. Bu yönüyle eğitimin en önemli işlevi, günümüz dünyasında varlığını sürdürebilen, düşünen, kendine güvenen nitelikli bireyler yetiştirmektir. Eğitim sisteminin bu görevini yerine getirebilmesi için, eğitim kurumlarının işlev ve işleyişleri ile eğitim programları bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenir (Titiz, 1998, 12).

Türk Eğitim Sistemi, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretime kadar alt sistemlerden oluşmaktadır. Bu alt sistemlerin her biri kendi içinde ayrı bir öneme sahip olmakla birlikte, ilköğretimin özel bir yeri ve önemi vardır. Bu önem ilköğretim kademesinde kazandırılan bilgi ve becerilerin diğer öğrenim kademelerine bir temel teşkil etmesinden kaynaklanmaktadır (Özben, 1997). İlköğretim, Türkiye’de zorunlu eğitim kapsamındadır ve bütün vatandaşlar ücretsiz olarak bu eğitimden yararlanırlar. Yani devlet bütün vatandaşlarına bu eğitim hizmetini götürmelidir. Bunu götürürken kimseye ayrıcalık tanımadan herkesin eşit bir şekilde bu hizmetten yararlanmasını sağlamalıdır. Fakat ülke özellikleri bu hizmetin bütün vatandaşlara götürülmesinde bazı sıkıntılara yol açmaktadır. Özellikle Türkiye’de, çok sayıda yerleşim alanının dağınık olması bir sıkıntı kaynağı olarak görülmektedir. Dolayısıyla, ilköğretim okulunda sınıflara düşen öğrenci sayısı azalmakta buna bağlı olarak da her sınıfa öğretmen vermek zorlaşmaktadır. Bu nedenle birden çok sınıfın birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulması yoluna gidilmektedir (MEB 1995). Köy okullarının büyük bir çoğunluğu ile il ve ilçelerin kenar mahallelerinde bulunan bir çok okulda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır.

Eğitimin işlevlerini yerine getirebilmesi için eskiden beri var olan öğrenciyi pasif kılan, ezbere öğrenmeye ağırlık veren programlar yerine öğrenciyi merkeze alan, öğretmeni rehber konumuna taşıyan ve yapılandırmacı yaklaşıma dayanan yeni programlara geçiş yapılmıştır. Bu çerçevede yeni 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 2005 programının, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir. Ancak, bu programın hazırlanması aşamasında, program geliştirme süreci ve ilkeleri yönünden önemli eksiklerin olduğu ve uygulamada ciddi sorunların yaşandığı da bilinen bir gerçektir (Gömleksiz ve diğerleri, 2005).

Her yeni programın uygulanmasında olduğu gibi en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Programı uygulayanlar olarak öğretmenlerin programın felsefesini, niteliğini, uygulama ilkelerini bilmesi ve bu konuda gerekli beceri, tutum ve değerlere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin yeni programla ilgili yeterince bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanan sorunlar ise devam etmektedir (Gömleksiz ve diğerleri, 2005). Uygulamaya yönelik sorunlar kırsal kesimlerde özellikle de birleştirilmiş sınıflarda artış göstermektedir. Bunun başlıca nedeni ise farklı seviye ve yaş grubundaki çocuklara aynı anda ders işlenmesi ve ödevli derslerin birlikte yürütülmesidir (Akbaşlı ve Pilten, 1999, 19).

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze ülkemizin eğitim sistemine bakıldığında, Tanzimat Dönemine kadar Osmanlı Devletinin eğitim politikasını vakıf sisteminin belirlediği görülmektedir. Tanzimatla birlikte bu anlayış değişmeye başlamış ilköğretimde ve diğer eğitim kademelerinde yenileşme hareketleri başlamış ve günümüz modern eğitim kurumlarının temelleri atılmıştır (Buluç, 1997). Cumhuriyetin ilanıyla birlikte eğitim politikalarını devlet belirlemiştir. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar eğitim sistemimizde süreç ve içerik bakımından pek çok değişiklik yapılmıştır (Türk, 2002).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte her alanda olduğu gibi eğitim alanında da Millileşme dönemi başlamıştır ve bu dönem Pragmatist bir anlayışın izlerini taşımıştır. 1950’li yıllara kadar eğitim sistemi Yunan ve Roma izlerini taşıyan Hümanistleştirme Döneminin etkisi altına girmiştir. Köy enstitüleri bu dönemin ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. 1950’den sonra ise eğitim sistemimiz Amerikanlaştırma Dönemi ile karşı karşıya kalmıştır. Bu dönemde eğitim felsefesinin pragmatist dönemde olduğu söylenebilir. Bu dönem yabancılaşmanın en hızlı olduğu dönem olmuştur. 1960’dan sonraki dönemlerde eğitimde Planlaştırma Dönemi başlamıştır. Bu dönemde eğitimin

bir yatırım olduğu anlayışı benimsenmiş ve eğitim programları pragmatist ve idealist felsefenin izlerini taşımıştır (Kılıç, 2001).

Türkiye’de durum böyleyken, dünyada meydana gelen bilimsel ve ekonomik ilerlemeler ideolojik ve siyasal kutuplaşmaları geride bırakmış, teknik gelişmelerin küçülttüğü dünya ekonomik ve siyasal bakımdan bütünleşme yolunda ilerlemiştir. Eğitim sistemi toplumsal gelişmeyi sağlayacak bireyler yetiştirirken, bu değişmelerden etkilenerek gerek toplumun gerekse çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir (Türkoğlu, 2004). Ülkemizin eğitim açısından içine girdiği değişim bugünü süreç ve farklı uygulamalarla etkilerken, ürün olarak da geleceğimizi etkileyecektir. Bilgi yüzyılı olan 21. yüzyılda ise “düşünme yeterliği” bir teknolojik araç gibi kabul edilmiş ve bu yeterliğe sahip bireyleri en fazla olan ülkelerin de ekonomik güçlerini artıracakları söylenmiştir. Eğitilmişlikle ve bilgiyle iç içe olan düşünme yeterliğinde de 21. yüzyılın beklide en önemli sektörü haline gelecek olan eğitim ön plana çıkmaktadır (Bademci, 1997, 92-94).

Ülkelerin eğitim sistemlerinin yapı, işlev ve işleyişleri ile eğitim programları kendi iç toplumsal dinamiklerinin yanı sıra bilgi ve teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması; küreselleşme, ülkelerarası ekonomik ve siyasi birleşme gibi uluslararası oluşumlardan da etkilenir. Özellikle bilginin, teknolojinin ve ürünlerinin hızla gelişmesi ve yayılması, her ülkede bireysel ve toplumsal yaşamda, toplumsal sistemlerde ve üretim-istihdam ilişkilerinde köklü değişikliklere neden olmaktadır. Okulların, bireyleri bu değişime uyum sağlanabilecek şekilde yetiştirebilmeleri için, eğitim programlarının çağdaş gelişmeler ve değişimler doğrultusunda oluşturulması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu açıdan bir ülkenin eğitim sistemi içinde uygulanan eğitim programları, öncelikle ülkenin kendi iç toplumsal dinamikleri, gereksinimleri ve yaşantılarından kaynaklanmak durumundadır. Aksi durumda, yani diğer ülkelere bakarak, onların kendi yapıları ve gereksinimlerinden üreyen felsefe, yönelim ve model ithallerinin geçerliliği ve uzun vadeli katkısı olamaz (Tezcan, 1997).

Ülkemizde de, özellikle yeni bir siyasi, ekonomik ve kültürel oluşum olan Avrupa Birliği’ne uyum amacıyla toplumsal yaşamda ve toplumsal sistemlerde oldukça kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesinin zorunlu olduğu bir dönemde, eğitim basamaklarında yapısal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemeler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi gereksinimi vardır. 2005-2006 öğretim yılından

itibaren uygulanmaya konulan ilköğretim programının bu gereksinime dayandırıldığı kuşkusuzdur. Bu çerçevede 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 2005 programının, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir. Ancak, bu programın hazırlanması aşamasında, program geliştirme süreci ve ilkeleri yönünden önemli eksikler bulunmaktadır (Gömleksiz ve diğerleri, 2005).

Türkiye’nin coğrafik ve ekonomik şartları, sekiz yıllık temel eğitimin tek okul tipiyle gerçekleştirilmesini engellemektedir. Birleştirilmiş sınıflar da ülkemizde sayısı oldukça fazla olan okul türlerindendir. Yeni ilköğretim programının uygulanışında okul türleri arasında bir farklılık yaratılmamış, programı bütün okul türleri uygulamaya almıştır. Dolayısıyla yeni programın uygulanışında bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Programın uygulanışında araç-gereçler, ders kitapları ve içerik olarak bölgesel farklılık, okul türü değişkenliği gözetilmemiştir. Yeni ilköğretim programının uygulanmasında müstakil sınıflarda dahi sorunlar oluşurken bu sorunlar birleştirilmiş sınıflarda daha da artmaktadır (Şahin, 2007). Öğretmenlerin gelişim düzeyleri ve yaşları birbirinden farklı olan öğrencilere aynı anda eğitim vermesi, birleştirilmiş sınıfların daha çok kırsal kesimlerde bulunması, öğretmenlerin üzerine öğretmenlikten daha fazla sorumluluk yüklenmesi yeni programın uygulanmasını daha da güçleştirmektedir (Öztürk, 2005).

Bu araştırmanın yapılmasındaki en önemli etken yeni ilköğretim Türkçe ve Matematik programının genel özellikleri ve uygulamada yaşanan zorlukların sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Bu sebeple, “İlköğretim Türkçe ve Matematik Programının Genel Özellikleri ve Uygulamadaki Zorlukların Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı ,“Birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi"dir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin ilköğretim programına ilişkin
 - a. Cinsiyet
 - b. Okul türü
 - c. KIDEM
 - d. Sınıf mevcudu
 - e. Aldıkları hizmet içi eğitimin gereksinimi karşılama düzeyine göre görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları zorluklara ilişkin
 - a. Cinsiyet
 - b. Okul türü
 - c. Kıdem
 - d. Sınıf mevcudu
 - e. Aldıkları hizmet içi eğitimin gereksinimi karşılama düzeyine göre görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenler programla ilgili eksikliklerini gidermek için neler yapmaktadırlar?
4. Öğretmenlerin ilköğretim programıyla ilgili görüş ve önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bir ülkenin gelecekte dünyadaki yerini belirleyecek en önemli unsurlardan birisidir. Küreselleşen dünyada toplumların birbirini geçmek için yarışacakları öncelikli konu nitelikli insan gücü ve nitelikli insan gücünün ön koşulu konumundaki nitelikli eğitimidir. Çünkü ülkeler eğitim sistemlerinin çıktıları kadar güçlü ve dünyaya egemendir. Eğitimde ve eğitim programlarında yapılan yenilikler ve değişimler bu gelişimi olumlu yönde etkileyecektir.

Yeni programların oluşturulmasında programı uygulayanlar olarak öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerekmektedir. Bu çalışma ile eğitim sistemimizde ilköğretimde yaşanan değişim sürecinin etkililiğinin birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ve müstakil sınıf öğretmenleri görüşleriyle belirlenmesi hedeflenirken yine bu çalışmanın daha sonra bu konuda yapılacak olası çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
2. Öğrencilerin anket aracılığıyla belirttikleri görüşler gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.
3. Örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2008–2009 eğitim-öğretim yılında, Elazığ ilinde bulunan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ve müstakil sınıf öğretmenleri,
2. İlköğretim programındaki Türkçe ve Matematik dersleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

2005 İlköğretim Programı: MEB, TTK Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005-2006 yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Matematik(1, 2, 3, 4, 5. sınıf), İlköğretim Türkçe(1, 2, 3, 4, 5. sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi(1,2,3,4,5. sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler(1, 2, 3, 4, 5. sınıf) İlköğretim Fen ve Teknoloji (1, 2, 3, 4, 5) dersi öğretim programlarıdır.

Birleştirilmiş Sınıf: Bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı, bu sınıflara ayrı birer öğretmen verilmeyişi nedeniyle birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşan ve birkaç öğretmenin yönetiminde bulunan sınıftır.

Müstakil Sınıf: Aynı yaş grubundaki öğrencilerin bir öğretmen yönetiminde eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunduğu sınıf şeklindedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde genel çerçeve oluşturmak amacıyla araştırmaya ışık tutacağı düşünülen ve ilgili kaynaklardan yararlanılarak elde edilen bilgilere; ayrıca araştırmayı destekleyecek çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Türkiye’de İlköğretim

İlköğretim, devletlerin vatandaşlarına sundukları temel hizmetlerden biridir. Selçuklulardan günümüze kadar geçen süreçte ilköğretim hizmeti değişik kurum ve kuruluşlar tarafından verilen temel vatandaşlık eğilimi olmuştur. Türkiye’de 1826 yılından günümüze ilköğretim, değişik süre ve uygulamalarla zorunlu öğretim basamağı olmuştur. Tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de tüm vatandaşların ilköğretimden yararlanması hedeflenmiş, bu hedefe ancak 2000’li yıllarda % 90 civarında okullaşma oranıyla kısmen okul çağındaki nüfusa ulaştırılabilmektedir (Gülcan, 2003).

Zorunlu eğitim kademesi olan ilköğretimin amacı toplumdaki "**ortak vatandaş tipi**"ni yetiştirmektir. Bu açıdan bakıldığında toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazladır. Toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazla olduğundan toplumlar ilköğretim kademesine her zaman ayrı bir önem vermişlerdir (Bademci, 1997).

Selçuklularda olduğu gibi Osmanlılardaki eğitimin ilk basamağı olan sıbyan mekteplerinde her ne kadar dini eğitimin yanında günlük yaşayışın gerektirdiği bilgilere yer veriliyorsa da dünyevi ihtiyaçlarını ön plana alan insan yetiştirme amacı güdülmemiştir. Bunun için temel ilköğretim mantığı oluşturulamamıştır. Cumhuriyet dönemi diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ilklerin ve yeniliklerin olduğu bir dönem olmuştur. Eğitim alanında yapılan yenilikler öncelikle ilköğretim kademesindedir veya ilköğretim kademesini diğer kademelere göre daha fazla etkilemiştir (Kalaycı, 2004).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 7. ve 22. maddelerinde 1983'te çıkan 2842 sayılı kanunla yapılan değişiklik ile temel eğitime "İlköğretim" denilerek, "İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğrenimini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır" şeklinde

yapılan değişiklikle (Bolayır, 1994) ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3. maddesi 1983'te çıkan 2917 sayılı kanunla yapılan "mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaşı grubundaki çocukları kapsar..."(Resmi Gazete,1983) şeklindeki değişiklikle, ilköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocuklara zorunlu kılınmıştır. Ancak, 2917 sayılı kanuna "Ortaokullar, planlı bir şekilde ve yeterli düzeyde yurt sathına yaygınlaştırıldıktan sonra, kanunla ayrıca belirleninceye kadar, ilköğretimin sadece ilkokul bölümü mecburidir"(Resmi Gazete, 1983) şeklinde madde konularak ilköğretimin sadece ilkokul kısmı zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. 1946 yılında yapılan Üçüncü Milli Eğitim Şurası'nda zorunlu öğrenim süresinin sekiz yıla çıkarılması Şura'ca önerilmiş fakat bu öneri dikkate alınmamıştır.

İnsanların belli bir çağda (7-14 yaş), belli bir sürede belirli bir eğitim almasını öngören zorunlu eğitim, sekiz yıllık "ilköğretim okulları"nda verilmektedir. Türkiye'de 1997 yılında 4306 Sayılı Kanun ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Köylerde yaşayan, zorunlu eğitim çağındaki çocukların ilköğretimden yararlanabilmeleri için taşınmalı ve yatılı ilköğretim uygulanmaktadır. Bu uygulamaların değerlendirilmesi, gelecekte bu okul kademelerinde yapılacak düzenlemelere yol gösterici olacaktır (Akyüz, 2004). Türkiye'de ilköğretimin birinci kademesini içine alan en önemli uygulamalardan biri de birleştirilmiş sınıf uygulamasıdır.

2.2. Birleştirilmiş Sınıflar

Dünyada sınıflama olgusu ve sınıf kavramı ilk defa 1800'lü yıllarda ortaya çıkmıştır (UNESCO, 2001). Birleştirilmiş sınıf kavramının ise ne zaman ortaya çıktığı bilinmemektedir. Venmann (1995), birleştirilmiş sınıfların tarihinin okulların tarihi kadar eski olduğunu belirtmiştir. Birleştirilmiş okul sistemi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak yerine çok sayıdaki öğrenciyi yönetmek ihtiyacı ile ortaya çıkmıştır. 150 yıl önce ortaya çıkan sınıflandırılmış okul sistemi günümüze kadar baskın bir örgütsel yapı olarak devam etmektedir (Miller, 1989. Akt. Cotton,2001). Birleştirilmiş ilköğretim programının mantığı ağırlıklı olarak 'gelişimsel uygunluk' eğitim uygulamasına dayanmaktadır. Bu kavram çocuk psikologları ve çocuk gelişim uzmanlarının çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır (Bredekamp, 1987; Gaustad, 1992. Akt. Cotton). Dünyada da Yunanistan, Avusturalya, Fransa, Çin, Kore, Portekiz,

Bolivya, Rusya, Lesoto, Mali, Filipinler, Tanzanya, Zambiya, Kanada, Zaire, Karaibler gibi ülkelerde birleştirilmiş sınıflara rastlanmaktadır (Sargent, 2002, 1).

Birleştirilmiş sınıf kavramının tanımlamaları genel olarak birbirine yakındır. Bir kaç tanımlama yapılacak olunursa; Birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup meydana getirmek suretiyle, bir öğretmen tarafından yetiştirilmesine birleştirilmiş sınıf denir (M.E.B., 1988, 357). Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasıdır. Bu biçimde yapılacak bir öğretime, “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” denir (Binbaşoğlu 1999, 1). Oğuzkan (1991) ise, Eğitim Terimleri Sözlüğünde: ‘Bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı, bu sınıflara ayrı birer öğretmen verilmeyişi nedeniyle birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşan ve birkaç öğretmenin yönetiminde bulunan sınıftır’ şeklinde tanımlamıştır. Little (1994, 5) okulun başlangıçta tek bir öğretmenin 6-15 yaş arası çocuklara okuma yazma öğrettiği yer olarak belirtmektedir. Bu tanımlama da birleştirilmiş sınıf tanımına uymaktadır. Ancak, Öztürk’ün de (2002, 12) dediği gibi günümüzde her öğrencinin birbirinden farklı birer dünya olduğu ve öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu kabul edilmektedir. Her öğrencinin kendi ilgi, beceri ve seviyesine göre eğitim vermek gerektiği düşünülürse, her sınıf bir birleştirilmiş sınıftır denilebilir. Bu farklılıklar ne kadar az olursa buna bağlı olarak başarı artacaktır. Eğer öğrenciler arasında farklılıklar fazla ise bağımsız sınıflarda da birleştirilmiş sınıflardakine benzer bir eğitim vermek gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda eğitim ve öğretimin uygulanışı ülkemizin yadsınamaz gerçeklerinden biridir. Birleştirilmiş sınıflara kırsal yerleşim bölgelerinde rastlanmaktadır. Kırsal bölgelerdeki yaşam devam ettiği sürece birleştirilmiş sınıflı öğretim ortamlarının da devamlılığını sürdürebileceği söylenebilir. Genel olarak, yerleşim alanlarının dağınık olması ve bu bölgelerde yaşayan nüfusun az olması, buna bağlı olarak da bir sınıfta eğitim görece öğrenci sayısının azlığı ve bu az mevcutlu sınıflara öğretmen vermenin imkânsızlığı sebebiyle birden fazla sınıfın birleştirilerek, bu tür yerleşim yerlerindeki çocuklara böyle bir eğitim verilme yoluna gidilmektedir (Öztürk, 2002, 13).

Türkiye’de, birleştirilmiş sınıfların da içinde yer aldığı köy okullarındaki öğretime, Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte büyük önem verilmiştir. Daha sonra 3 Mart 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhidi Tedrisat kanunu ile daha önce altı yıl olan ilköğretim şehirlerde beş yıla düşürülmüş, köylerde ise tek öğretmenle yürütülen üç

sınıflı okullar oluşturulmuştur (Gülcan ve diğerleri, 2003, 20). Köylerde bulunan üç sınıflı tek öğretmenli okullar birleştirilmiş sınıflar olarak adlandırılmıştır. Daha sonra 1939 yılında toplanan Birinci Milli Eğitim Şurası'nda üç sınıflı tek öğretmenli köy okulları beş yıla çıkarılmış ve uygulamaya konulmuştur. Böylelikle birleştirilmiş sınıflar ilk kez bu dönemde bir sorun haline gelmiştir (Binbaşıoğlu, 1999, 279; Gülcan ve diğerleri, 2003, 18). Köy Mektepleri Müfredat Programında bir, iki, üç öğretmenli okullarda derslerin nasıl yürütüleceği ile ilgili esaslar belirlenmiştir. Birinci Milli Eğitim Şurası'nda, Köy Okulları Programı Projesi hazırlanmış ve uygulanmıştır (Fidan, 1988). Bu programı yeni mezun öğretmenler uygulayamamış bu nedenle de programı geliştirmek amacıyla 1951 yılında Amerika'lı Profesör Kate W. Wofford Türkiye' ye gelmiş ve incelemeler yapmıştır. İncelemeleri sonunda beş sınıfı ikiye bölen bir sistem önermiştir. Bu sisteme göre A grubu 1.2. ve 3. sınıf; B grubu 4. ve 5. sınıf olmak üzere iki grup oluşturulmuştur (Cicioğlu, 1995, 100; Binbaşıoğlu, 1999, 287). Wofford'un öngördüğü bu sistem kırsal kesimlerde ve köylerde halen varlığını sürdürmektedir. Bunun yanında birleştirilmiş sınıfların oluşmasında öğretmen, öğrenci ve derslik sayısından kaynaklanan nedenlerden dolayı farklı gruplamalar da oluşturulmaktadır (Şahin, 2007).

Türkiye' de birleştirilmiş sınıflı okulların varlığı, ülkemizin geri kalmış olduğu şeklinde algılanmamalıdır. Çünkü gelişmiş birçok ülkede birleştirilmiş sınıflı okul vardır. Türkiye'nin bugünkü mevcut şartları içerisinde, birleştirilmiş sınıflı okullara ihtiyacı vardır. Bu nedenle, ülkemizin kırsal alanındaki yerleşim birimlerine ilköğretim hizmeti götürmenin yolu birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasından geçmektedir. Bu okullar, kırsal alanda yaşayan çocukların eğitim hakkını kullanmasına imkan ve fırsat vermektedir (Doğan, 2000).

2.2.1. Birleştirilmiş Sınıfların Nedenleri

Türkiye'de birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkış nedenleri dünyadaki nedenlerle paralellik göstermekle birlikte Cumhuriyetin ilk yıllarıyla günümüzdeki nedenler farklılaşmıştır. Dünyada birleştirilmiş sınıfların oluşma nedenlerine felsefi ve demografik nedenler olmak üzere iki açıdan bakılabilir. Toplumdaki sosyo ekonomik sınırlamalar ve nüfus azlığı gibi nedenler demografik nedenler arasında yer alır (UNESCO, 2001, 14). Felsefi açıdan bakıldığında ise öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak programın planlanmasında esneklik sağlaması ve bağımsız öğrenen

bireyleri desteklemesi gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Cobham, 1992). Sonuç olarak, Veenman (1995) birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkış nedenlerini daha çok demografik ve ekonomik nedenlere bağlamıştır.

Türkiye’ de birleştirilmiş sınıfların en önemli oluşma nedenleri arasında öğretmen yetersizliği, öğrenci sayılarının az oluşu, derslik yetersizliği, dağınık yerleşmeler ve olumsuz iklim koşulları gösterilmektedir (Köksal, 2005). Bu nedenleri kısaca şöyle açıklanabilir:

Okuldaki Öğrenci Sayısının Azlığı

Ülkemizin küçük ve dağınık yerleşim birimlerinde bağımsız bir sınıf oluşturmaya yetecek kadar öğrenci bulunmamaktadır. Küçük ve dağınık yerleşim birimlerinde yasayan bireylerin her türlü imkândan yararlanma hakkı vardır. Bunların başında eğitim hakkı gelmektedir. Bu bölgelere gerekli eğitim verilebilmesi için birleştirilmiş sınıflı ortamlar hazırlanabileceği gibi taşınmalı sistem, pansiyonlu ilköğretim ya da yatılı ilköğretim okulları ile de eğitim verilebilir. Köyden kente doğru yaşanan göçlerin etkisiyle de köy nüfusu giderek azalmakta ve böylece öğrenci sayısı da düşmektedir. Devlet bazı yerleşim birimlerinin eğitim problemini çözmek için bölge okulları açmaya çalışırken, çoğu durumlarda eğitimi mahallinde gerçekleştirmek amacıyla birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılmasını sağlayacak uygulamalara yer verilmektedir (Taşdemir, 2000, 55).

Yeterli Sayıda Öğretmen Olmaması

İlköğretim okullarına yeterli sayıda öğretmen görevlendirilmemesi nedeniyle birleştirilmiş sınıflı öğretim yapılmaktadır. İlköğretim okuluna yeni öğretmen görevlendirilene kadar öğrenciler birleştirilmiş sınıflı öğretim ortamlarında eğitim-öğretim almaktadırlar (Köksal, 2005).

Yeterli Derslik Bulunmaması

Küçük yerleşim birimlerinde çok derslikli okul binalarının yapılması ve her sınıf için bir öğretmen görevlendirilmesi ekonomik bir uygulama olarak görülmemektedir. Bu düşünce bu tür yerleşim birimleri maliyeti daha az olan bir-iki derslikli okul binaları ve birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasını öngörmüştür (Taşdemir, 2000, 56). Öğrenci

sayısı fazla olsa bile derslik sayısı yetersiz olduğundan yeni öğretmen verilememekte ve yine birleştirilmiş sınıflı öğretim ortamları oluşturulmaktadır.

2.2.2. Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulma Şekli

Birleştirilmiş sınıf öğretimi bir grup öğretimidir. Buna göre birleştirilmiş sınıflı okullarda 1., 2. ve 3. sınıflarlardan oluşan ilk devreye A grubu, 4. ve 5. sınıflardan oluşan ikinci devreye de B grubu denilmiştir (Öztürk, 2002, 36). Ayrıca birleştirilmiş sınıflı eğitim yapan okullarda öğretmen, öğrenci ve derslik durumuna göre çeşitli şekillerde birleştirme yapılır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

Tek Öğretmenli Okullar

Bu şekilde tek öğretmenli okullarda A grubu ve B grubu tek öğretmen tarafından okutulur. Öğretmen sınıfın mevcuduna göre A ve B grubu bir arada tekli öğretim ya da bir grubu sabah, bir grubu öğleden sonra olmak üzere ikili öğretim yapabilir.

İki Öğretmenli Okullar

Bu tür okullarda öğrenci sayısı göz önüne alınarak iki sınıf oluşturulur. Genellikle A grubuna bir öğretmen, B grubuna bir öğretmen düşmektedir. Fakat öğrenci sayılarına göre değişiklik yapılabilir. Bu durumda çoğunlukla A grubu içinde yer alan 3. sınıf öğrencileri B grubu içine alınır.

Üç Öğretmenli Okullar

Üç öğretmenli okullarda genel olarak A grubuna iki öğretmen verilmektedir. Diğer grup için tek öğretmen görev yapar. A grubunda da birinci sınıflar ayrılarak bağımsız sınıf haline getirilir. Bunun en önemli sebebi birinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine çalışma yapma konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmamalarıdır. Her ne kadar uygulamalar bu şekilde yapılsa da öğrenci sayısı göz önüne alındığında bu durum değişebilir.

Dört Öğretmenli Okullar

Bu şekildeki okullarda genellikle A grubuna iki öğretmen, B grubuna iki öğretmen verilmektedir. Dolayısıyla B grubu bağımsız sınıf statüsünde öğrenim görmektedir. A grubunda yine birinci sınıflar ayrı olarak eğitim görürler. Burada da

yine öğrenci sayılarına göre değişik uygulamalar yapılır. Bunların dışında Taşımali İlköğretim Yönetmeliği gereği 1., 2. ve 3. sınıf öğrenci sayısı 10'dan fazla ise orada taşımali eğitim yerine birleştirilmiş sınıf eğitimi verilme yoluna gidilir. Bu durumda üç sınıflı okullar oluşmaktadır. Böyle bir durumda bu okullara bir öğretmen ya da iki öğretmen verilmektedir. Buna göre A grubu tek öğretmenli ise 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri bir arada, iki öğretmenli ise birinci sınıf bağımsız olarak okutulur, 2. ve 3. sınıflar birleştirilir. Fakat yine bu, öğrenci sayılarının sınıflara dağılımına göre farklı şekilde de olabilir.

Birleştirilmiş sınıfların oluşturulma şeklini kısaca özetleyen tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulma Şekli

Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1	1	(1 + 2 + 3 + 4 + 5)				
2	2	(1 + 2 + 3)			(4 + 5)	
2	2	(1 + 2)		(3 + 4 + 5)		
3	3	(1)	(2 + 3)		(4 + 5)	
4	4	(1)	(2 + 3)		(4)	(5)
4	4	(1)	(2)	(3)	(4 + 5)	

2.2.3. Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim ve Öğretim

Birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfın aynı anda öğrenim göreceği olması sebebiyle birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerinin çok iyi bir şekilde düzenlenmesi gereklidir. Öğretmenin sınıfta bulunan çocukların gelişim düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu bilerek hareket etmesi ve çocukların beklentilerini karşılaması, içinde bulunduğu çevrenin koşullarını da göz önüne alarak eğitim programını uygulaması gerekmektedir. Öğretmen içinde bulunduğu durumun farkında olmalı derslerin öğretiminde planlamayı çok iyi yapmalıdır. Birleştirilmiş sınıflarda bulunan A ve B grubuna öğretmen aynı anda farklı konuları anlatamayacağı için bu gruplardan biriyle ders işlerken diğerini ödevlendirmek zorundadır. Bu nedenle öğretmen bir dersi planlarken hangi gruba ödev vereceğini hangi grupla ders işleyeceğini iyi planlamalıdır. Sınıf öğretmeni öğretmenli ve ödevli dersleri planlamalı

ona göre öğrencilere hangi ödevi vereceğini, öğrencilerden hangi çalışmalarını isteyeceğini iyi bilmelidir (Köksal, 2005).

Birleştirilmiş sınıflarda sadece Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin verilmesinde öğretmenli ve ödevli ders ayırımı yoktur. Birleştirilmiş sınıflarda eğitimi bir nebze olsun kolaylaştırmak için bu dersler her yıl değişimli olarak işlenmektedir. A grubunu okutan öğretmen 1. 2. ve 3. sınıflarla belirlenen yıla göre hangi sınıfın programının uygulanması isteniyorsa onu uygulamaktadır. 1. sınıfın Hayat Bilgisi programının uygulanması gerekiyorsa 2. ve 3. sınıflarla birlikte 1. sınıf programı işlenmektedir. Bu işlem sırayla devam etmektedir. Sonraki yıl 2. sınıfın, daha sonraki yıl ise 3. sınıfın Hayat Bilgisi programı uygulanmaktadır. Bu durum B grubunda da aynıdır. İlk yıl 4. sınıf Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji programı, ikinci yıl 5. sınıf Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji programı uygulanmaktadır. 1969 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, 3 Ekim 1969 gün ve İlköğretim Genel Müdürlüğü, IX. Şube 322/46746 sayılı genelge ile ikinci devredeki mihver derslerin paralel olarak değil dönüşümlü olarak ele alınmasını istemiştir (Binbaşoğlu, 1999, 10).

Birleştirilmiş sınıflarda aynı ders saati içinde farklı gruplarla ders işlendiği için bu uygulama içerisinde öğretmenli ve ödevli dersler yer almaktadır. Aynı zamanda müstakil sınıflarda bulunan seviye kümeleri ve ilgi kümeleri de oluşturulmaktadır. Aşağıda bu derslerin işlenişleriyle ilgili açıklama yapılmıştır.

Öğretmenli Dersler

Öğretmenli dersler, dersin öğretmenle birlikte yapıldığı derslerdir. Bu derslerde öğretmen bağımsız sınıflardaki gibi ders işler. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenli ve öğretmensiz dersler iyi bir biçimde düzenlenmelidir. Öğretmenli derslerde öğretmen öğrencilere kılavuzluk eder ve kazandırılmak istenen bilgi, tutum ve beceriyi kazandırıcı etkinlikleri öğrencilerle birlikte yapar. Öğretmenli derslerde öğretmen öğretim için çok iyi hazırlık yapmalıdır. Yapılacak öğretimin planı ayrıntılı bir şekilde hazırlanmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri güç olan konulara öncelik vermelidir. Öğrencilerin öğretmensiz derslerde yapacakları çalışmalara yol gösterici bir strateji takip edilmelidir (Erdem, 2004, 83). Bu ders saatleri işlenen konuların kavranması bakımından önemli olduğu kadar öğretmensiz (ödevli) olarak işlenecek konuların kavranmasına ışık tutacak olması bakımından da önemlidir. Birleştirilmiş sınıflarda birçok programın uygulanması nedeniyle öğretmenin zamanı en

iyi ve etkili şekilde kullanması gereklidir. Etkili verilen dersin sonunda öğrenci ödevli derse başladığında bir sıkıntı çekmeyerek eğitim-öğretimine kendi başına veya öğretmenin rehberliğinde devam edebilir (Şahin, 2007).

Ödevli Dersler

Öğretmen bir grupta ders işlerken diğer grubun o ders saatini en etkili bir şekilde geçirmesini sağlamak zorundadır. Öğretmen, öğretmensiz denilen ödevli saatin planını iyi bir şekilde yapmalıdır. Öğrencilere nasıl bir ödev vereceğini önceden belirlemeli, uygulayacağı adımları iyi bilmelidir. Ayrıca öğretmen ödevli saatte öğrencilere ne yapacaklarını çok iyi bir şekilde anlatmalı, öğrencilerin ödevlerini nasıl yapacaklarını anlamalarını sağlamalıdır. Öğretmen doğru bir plan yaparak ve rehberlik ederek öğrencinin bu saatleri verimli bir şekilde geçirmesini sağlayabilir. Bu derslerinde tıpkı öğretmenli dersler gibi ders sonunda değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Öğretmenin yapılan ödevleri kontrol etmesi, öğrencilerin istenileni yapıp yapmadığını görmesini sağlar. 2005-2006 öğretim yılından itibaren öğrencilere ders kitabının yanı sıra öğrenci çalışma kitapları da verilmektedir. Bu çalışma kitapları öğrenci etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu etkinlikler, ödevli saatlerde öğrencilere verilerek öğrencilerin dersle ilgili konuları tekrar etmesini sağlayabilir. Ödevli saatlerde öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle birlikte; öğrencilerin yeni derse hazırlanmasını sağlayıcı çalışmalar, eski derslerin tekrarı, öğrenilen bilgilerin ölçülmesi, okuma etkinlikleri, yazma etkinlikleri, sosyal etkinliklere hazırlık, uygulama bahçesi ile ilgili çalışmalar da verilebilir (Erdem, 2002, 35).

Seviye Kümeleri

Belirli bir bilgi ve beceri alanında birbirine yakın düzeyde bulunan öğrencilerin öğretim amacıyla birlikte çalışmak için oluşturdukları gruba ‘seviye kümesi’ denir(Köklü,2000). Kalabalık öğrenci gruplarıyla yapılan öğretimde öğrencilerle teker teker hazır bulunuşluk uygun bireysel öğretim yapabilmek olanaksızdır. Bu gruptaki öğrencilerin tüm derslerde aynı başarıyı göstermeleri de çok güçtür. Çünkü bu öğrencilerin bireysel farklılıkları okuldaki öğrenme başarılarına etki etmektedir (Köksal, 2003).

Birleştirilmiş sınıflarda, farklı gelişmişlik düzeyinde, farklı yetenekte, farklı öğrenme yaşantılarına sahip öğrenciler birlikte bulunur. Aynı ders saatinde farklı

sınıflardaki öğrencilerin bir arada bulunması ve öğretmenin de bunları denetleyerek ders yapması gibi zorluklar vardır. Bunun yanında aynı grupta farklı yetenekte, farklı düzeyde çocukların olması öğrenciler arasında bilgi alışverişini, dayanışmayı ve işbirliğini sağlar. Bütün bunlar ise öğrenmeyi kolaylaştırır. Seviye grupları yapılırken, demokratik eğitim ve bireysel farklılıkların esası olan “her birey kendi yeti ve yeteneklerine göre eğitilmelidir.” İlkesi göz önüne alınmalıdır (Vural, 2005).

İlgi Kümeleri

Öğrencilere ilgi duydukları konularla ilgili derinlemesine çalışma fırsatı veren gruplara ‘ilgi kümeleri’ denir. Birleştirilmiş sınıflarda, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji dersleriyle ifade ve beceri derslerinde öğrencilere ilgi duydukları konularda çalışma fırsatı veren ilgi kümeleri oluşturulur. İlgi kümeleri 3-7 arasında öğrenciyle oluşturulur. Grupların çalışmalarında çevrenin özelliğine göre projeler geliştirmek, gezi, gözlem ve deneysel çalışmalara öğrencileri özendirmek ve güdülemek gereklidir.

İlgi kümelerinin çalışmalarında öğrencilerin güçleri, yetenekleri ve gelişmişlik düzeyleri dikkate alınmalıdır. Tüm öğrencilerin etkinliklere etkili katılımı sağlanmalıdır. Düşük kapasitedeki öğrencilere başarabilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır. Öğretmen, küme çalışmalarına katılmalı ve öğrencilere yol göstermelidir. Yapılan hatalar anında düzeltilmelidir (Köklü, 2000, 188).

2.2.4. Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Özellikleri

Birleştirilmiş sınıflı okulların yapı, fonksiyon, programların uygulanması, idari yapı ve işleyiş bakımından kendine özgü özellikleri vardır. Bu özellikleri Doğan (2000), şu şekilde özetlemiştir:

- Sınıfların şubesi ve ilköğretimin ikinci kademesi bulunmaz.
- Görev yapan öğretmenler genelde tecrübesiz ve ilk defa atanan öğretmenlerdir.
- Bünyesinde özel eğitim sınıfı ve ana sınıfı bulunmaz.
- Sınıflar A ve B grubu şeklinde düzenlenir.
- Mihver dersleri yıl esasına göre düzenlenir.
- Müstakil sınıflarda uygulanan programın aynısı uygulanır.
- Okul müdürü aynı zamanda sınıf okutur.
- Okulda yardımcı personel bulunmadığı için okulun temizliği ve düzeni öğretmenler ve öğrencilerle birlikte sağlanır.

- Okulların fiziki alt yapısı, donatım, araç-gereçleri yetersizdir.
- Okulun çevresi sosyokültürel ve ekonomik açıdan gelişmemiştir.
- Öğrencilerin okula devam konusunda problemler vardır.
- Aynı ders saatinde öğretmenli ve ödevli dersler birlikte yürütülür.
- Öğrenci mevcudu az olduğundan derslik ve öğretmen sayısı da azdır.
- Ders programları yıl üniteleri şeklinde planlanır ve uygulanır.

Birleştirilmiş sınıfların bu özellikleri incelendiğinde genel olarak olumsuz bir durum gözlenmektedir. Ancak bu özelliklerinin yanında bu uygulamanın yararları da oldukça fazladır.

2.2.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Yararları

Eğitim, sadece bilgi aktarılan bir süreç değil aynı zamanda yaşamı öğreten bir süreçtir. Buna göre okul, her şeyden önce bir yaşam yeridir. Zorlama, sıkıntı ve kişilik bozulmalarının yaşandığı bir yer olmamalıdır. Özgür ifade, deneme, araştırma, yaşamı paylaşma ve bağımsızlık kazanma yolunda bir gelişme ortamı olmalıdır.

Arkadaştan öğrenme, grup çalışması, bağımsız çalışma, çevre ile bütünleşme eğitim biliminin idealize ettiği uygulamalardır. Bu uygulamalar, birleştirilmiş sınıflarda zorunluluktur. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda grup çalışması kaçınılmazdır. Ödevli ders saatlerinde, öğrencinin bireysel olarak ya da grup halinde bağımsız çalışması gerekmektedir. Farklı düzeylerde öğrencilerin bir arada olması seviye grupları yapmayı kolaylaştırmaktadır. Küçük bir yerleşim biriminde okuma yazmayı öğrenememiş ya da her hangi bir derste geri olan bir öğrenciyi diğer arkadaşlarının düzeyine getirmek oldukça güçtür. Ancak birleştirilmiş sınıflarda çok kolaydır. Farklı düzeydeki öğrenciler aynı derslikte sürekli birlikte ders yapıyorlar. Bu derslerde öğretmen, aynı düzeydeki öğrencilere sınıflarına bakmaksızın aynı etkinlikleri çok rahat yapabilir. Bağımsız sınıflarda bunu yapmak çok güç ya da olanaksızdır. Birleştirilmiş sınıf ortamı “ezberci sistem”in yok edilebileceği en uygun ortamıdır. Bu çalışmalar sonucunda öğrenciler araştırmacı bir kişilik yanında demokratik değerler açısından da önemli kazanımlar elde edeceklerdir (Köksal, 2003).

Bu kazanımların bazıları (Vural, 2005; UNESCO/APEID, 1989):

- Yarış ve bireysel yükselme yerine, yardımseverlik ve birlikte, iş yapma alışkanlığı.
- Sürekli bireysel kazanç yerine, paylaşım.
- Şartlandırma yerine kişiliğin özgürce gelişmesi
- Hoşgörüsüzlük yerine farklılıklara karşı saygılı olma.
- Sorgusuz uyum yerine, eleştirel bakış.
- Pasif kabullenme ve başkalarını izleme yerine girişimcilik.

İyi yetişmiş öğretmenlerin görev yapması koşulu ile birleştirilmiş sınıf uygulamasının yararları şunlar olabilir(Köksal, 2003).

1. Birden çok sınıfa bir öğretmen görevlendirerek öğretmen kaynağı akılcı biçimde kullanılmakta ve ülke düzeyinde öğretmen ihtiyacı karşılama kolaylaşmaktadır.
2. Her yerleşim birimine beş derslikli okul yerine bir-iki derslikli okul yaparak daha çok yerleşim birimine okul yapabilme olanağı doğmaktadır.
3. Birden fazla sınıfın birleştirilmesi farklı yaş, deneyim ve bilgiye sahip öğrencilerin bir arada olması, onlara birbirlerinden öğrenme ve yardımlaşma imkânı sağlamaktadır.
4. Birleştirilmiş sınıflarda zamanın büyük bir bölümünü öğretmensiz (ödevli) ders saatleri biçiminde programlanmıştır. Bu zaman diliminde öğrenciler kendi kendilerine çalışma, kendi kendilerine öğrenme, kendi kendini yönetme, araştırma yapma gibi zihinsel becerilerini geliştirme imkânına sahip olurlar.
5. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim iyi düzenlenir ve yürütülürse, öğrencileri ilgi duydukları ve yetenekli oldukları alanlarda bireysel olarak geliştirmek ve bireysel farklılıklara göre öğretim ortamları hazırlamak mümkün olmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının yararları incelendiğinde ülke ekonomisine katkı sağlaması, öğrenciler arasında dayanışmayı, işbirliğini sağlaması ve öğrencilerin sorumluluk sahibi olmaları gibi faktörler göze çarpmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı yerler genelde kırsal alanlar olduğu için bu bölgelerde doğal şartların öğretmen ve öğrencileri zorlamasına karşın birlikte çalışma, işbirliği,

yardımlaşma ve insanlar arası ilişkiler daha çok gelişmiştir ve böyle okullarda ilişkiler çoğunlukla daha sıcak tutulmaktadır.

2.2.6. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Sınırlılıkları

Birleştirilmiş sınıfla öğretim tanımından da anlaşıldığı gibi birden fazla gruptan oluştuğu için önlemler alınsa bile sınırlılıklara sahiptir. Bunların bazıları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Akbaşlı, Pilten, 1999; Erdem, 2004; Köksal, 2005).

1. Öğretmen görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu artmaktadır. Beş sınıflı bir arada okutan öğretmen aynı zamanda da müdür yetkilidir. Bağımsız sınıflarda uygulanan program 2000–2001 yılından itibaren aynen birleştirilmiş sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır.
2. Öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır. Özellikle ödevli ders saatlerinde, öğrencileri kendi kendilerine çalışmaya yönlendirmek ve bunu etkili biçimde gerçekleştirmek için yapılacak hazırlık çok zaman almaktadır.
3. İlköğretim programında belirtilen hedeflerin tümüne ulaşmak güçleşmektedir.
4. Koşullar, özellikle zaman yetersizliği, hedeflere erişmeyi güçleştirmektedir.
5. Sınıf öğretmenliği yapanların tümü, birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip değildirler. Değişik fakültelerden mezun olup konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında öğretmenlik mesleğinin gerçek hayat uygulamalarına ve ileride çalışacak okulların yapı ve işleyişine uygun mümkün olduğunca çok miktarda bilgi ve deneyim kazanmaları büyük önem arz etmektedir (Saban, 2003).
6. Öğretmenler gerektiği kadar rehberlik hizmeti alamayabilir. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, birlikte çalıştığı fazla sayıda meslektaş ve deneyimli yöneticisi olmadığı için sıkıntı yaşayabilir. Ayrıca denetim (teftiş) sistemindeki yetersizlikten dolayı yardım alamadıkları için de güçlük çekebilirler.

Gözlemlenen sınırlılıklara birleştirilmiş sınıf uygulaması olan yerlerin ekonomik ve kültürel yetersizliği, bilinçsiz veli topluluğunun var oluşu, özellikle kış mevsiminin

olumsuz iklim koşulları ve araç gereç eksikliği eklenebilir. Bu sınırlılıklar incelendiğinde öğretmenlere çok ağır yüklerin yüklendiği söylenebilir.

2.3. Eğitim ve Eğitim Programı

Eğitim, bireyin yaşamını uyumlu, dengeli ve içinde yaşadığı toplumun beklentileriyle örtüşen, yapıcı ve üretici bireyler yetiştirme işlevini sağlayacak bir araçtır. Eğitimin işlevselliğinin artması planlı, sistemli ve uygulanabilir eğitim programları düzenlenerek oluşur. Eğitim programlarının düzenlenmesi sistemli bir süreç sonucu ortaya çıkar ve planlı bir eğitimin başarıyla ilişkisi göz önünde bulundurulur (Varış, 1991, 4-5).

Genel çizgileriyle eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri kazandığı süreçler toplamıdır. Eğitim kavramı bu kadar geniş olduğu için eğitim programı da böyle geniş bir alanı içine almaktadır. Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler eğitim programına dâhildir. Bu anlamda, yönetmelikler, öğretim programları, sosyal kol çalışmaları, özel günlerin kutlanması, rehberlik hizmetleri, sağlık çalışmaları, geziler, yetiştirme kursları, kültürel ve sanat çalışmaları vb. eğitim programına girer (Varış, 1991, 4-5)

Eğitim programı kavramının kullanılmasının, M. Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curriculum) "**izlenen yol**" anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988: 4). Bu nedenle, kelimenin etimolojik yapısından hareket eden kimi eğitimci yazar ve düşünürler "izlence sözcüğünü kullanmayı yeğlemektedirler. Eğitim programı için kimi düşünürler de bu kavram için yetiştirmekten yola çıkarak yetişek sözcüğünü kullanmayı benimsemiş, ama daha çok eğitim programı kavramı günümüze kadar kullanılagelmiştir. Ancak, eğitimde program kavramı, pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlamalara göre Eğitim Programı;

- Konular listesidir.
- Ders içerikleridir.
- Çalışmaların programlanmasıdır.
- Öğretim materyalleri listesidir.
- Derslerin sıralanmasıdır.
- Hedef davranışlar grubudur.
- Okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir.
- Okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Yetişek olarak da isimlendirilen eğitim programı, öğrenene okulda ya da okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlana öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Bu tanımda yer alan öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme isteği olan bireydir. Birey öğrenme sürecinin temel unsurlarından biridir. Okulda ifadesi ile okulda yapılan tüm etkinlikler ile sınıfta öğretilen tüm dersleri içine alan öğretim, okul dışında derken de okul çevresinde ve program dışı etkinlikler olarak dile getirilen örtük program etkinlikleri kastedilmektedir. Eğitimde planlanmış etkinliklerin önemi büyüktür. Eğitim bir bakıma kasıtlı kültürleme yolu olarak görüldüğünden eğitim programlarının planlı olması gereği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programı aracılığıyla olmaktadır. Bu nedenle öğrenme yaşantıları eğitim programının en önemli boyutu olmaktadır. Bu açıklamalar ışığında dile getirilen eğitim programı tanımıyla geçerli bir sonuca varılmak istenmiştir (Demirel, 1994). Bir eğitim programında dört temel öge bulunur. Bunlar, hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve değerlendirmedir.

Hedef: Eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında ve dolayısıyla da kişiliğinde oluşması istenen farklılaşmaları belirler. Eğitilecek kişinin kazanması gerekli davranış ölçütlerini ortaya koyar. Programın hedef boyutunda **niçin** sorusuna yanıt aranır.

İçerik: Programda yer alan üniteler ve konular anlamına gelmektedir. Programın içeriğini hedefler belirler. İçerik boyutunda **ne** sorusuna yanıt aranır. Ne öğretelim ki programda yer alan hedefleri gerçekleştirelim. Bu noktada hedef içerik ilişkisinin kurulması gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1997).

Öğretme- Öğrenme Süreci: Eğitim sürecindeki öğrenmeler, genelde öğretme işlemleriyle oluşturulur. Genel anlamda öğretme işlemlerinin tümüne de öğretim diyebiliriz. Öğrenmelerin öğretme yoluyla oluşturulduğu sürece ise öğretme- öğrenme

süreci denilmektedir. Bu boyutta nasıl sorusuna yanıt aranır. Programın içeriği nasıl sunulmalı ki, hedeflere ulaşılsın. Bu kez ilişkiler hedef, içerik, süreç arasında olmaktadır (Varış, 1997).

Değerlendirme: Değerlendirme boyutunda kalite kontrolü yapılmaktadır. Kalite kontrolü için önce ölçme işlemi, daha sonra değerlendirme işlemi yapılır. Ölçme, bireylerin davranışlarını gözleyip gözlem sonuçlarını sayı ya da sembolle ifade etmektir. Değerlendirme ise gözlenen niteliğin bir ölçüte vurularak bir değer yargısına varma işlemidir. Bu boyut aynı zamanda yapılan öğretimin niteliğini kontrol etme ve program hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğinin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Böylece sisteme sürekli dönüt sağlanmaktadır (Demirel, 1994).

Eğitim programları şüphesiz bir ülkenin en önemli unsurudur. Ülkelerin gelişmişlikleri eğitimle dolayısıyla eğitimin çatısını oluşturan eğitim programlarıyla doğru orantılıdır. Bu nedenle de en iyiyi yakalamak için geçmişten günümüze birçok program kullanılmıştır.

2.4. Cumhuriyet Döneminden Günümüze İlköğretim Programları

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini eğitim programları oluşturur. Erden (1993, 57)'in de belirttiği gibi; her toplum, bireyleri eğiterek onların topluma uyumlu ve topluma katkıda bulunacak şekilde yetişmelerini amaçlamaktadır. Türkiye’de cumhuriyetin ilanı ile birlikte, bu yeni yapıyı işletecek nesilleri yetiştirecek olan eğitim sistemi ve bu kapsamda eğitim programları üzerinde çalışmalara önem verilmiştir.

Cumhuriyet’ten önce Osmanlı’da üç tür okul bulunuyordu. Halkın eğitim ihtiyaçları vakıflara bağlı sübyan okulları ile karşılanmıştır. 1839’da sübyan okullarının üstünde eğitim veren rüştiyeler açılmıştır. Öğretim süresi iki yıl olan bu okullar ortaöğretim sayılan askeri okullara öğrenci hazırlayacaktır. 1859’da ilk kız rüştiyesi, 1862’de bakanlığa bağlı olarak eğitim vermek üzere sübyan okullarına eş değer iptidai okullar açılmıştır. 1869 Eğitim Genel Tüzüğü, rüştiye okullarının öğrenim süresini dört yıla çıkarmıştır. Ayrıca bu yasa ile; sübyan okulunu bitiren tanınmış ailelerin ve devlet hizmetinde çalışanların çocuklarının seçilerek alındığı rüştiyelere, sübyan ya da iptidai okul bitiren her öğrencinin alınmasına izin verilmiştir. Tüzük’le kız çocuklarının 6-10, erkek çocuklarının 7-11 yaşları arasında iptidai okullara devam etmeleri zorunlu hale getirilmiştir. 1913’te rüştiyeler dört yıllık iptidai okullarla birleştirilerek ikişer yıllık alt

(ula), orta (mutavasita), yüksek (âli) devrelerinden oluşan Mekteb-i İptidaiye-i Umumi adını almıştır. Cumhuriyet, Osmanlı'dan 581'i kapalı 2345 iptidai okul (Mekteb-i İptidaiye-i Umumi) devir almıştır. İptidai okulların adları ilkokula çevrilmiştir (Başaran 1996, 78).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924) ile Şer'îye ve Evkaf Vekaletine veyahut hususi vakıflara bağlı olarak dinsel eğitim veren okullar ile çağdaş eğitim yapmayı öngören Maarif Vekâletine bağlı okullar arasındaki ikiliğe son vermek amacıyla ülkedeki bütün eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (MEB 2001a, 7). Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin başlıca amacı, bütün okullarda Cumhuriyet rejiminin gerektirdiği ve yeni Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nesiller yetiştirmek olmuştur (Akyüz 2004, 300). Cumhuriyetin ilanından başlayarak 1928'deki Harf İnkılabı'na kadar olan süreçte, kapsamlı program geliştirme çalışmalarına rastlanmamakla birlikte, yine de mevcut programlara içerik kazandırmak amacıyla Türk ve yabancı uzmanlardan yararlanılmıştır (Ünal, Çoştı ve Karataş, 2004, 186).

Bu amaçla, çağrılan uzmanlardan biri, ünlü sosyolog ve eğitimci John Dewey'dir (Dewey, 1939; Brickham, 1949; Akt. Ünal, Çoştı ve Karataş, 2004). Türk Eğitim Sistemi'nde yaptığı incelemeler sonunda Dewey, Türk halkının gereksinimlerine uygun ve bu gereksinimlere yönelik programın geliştirilmesini ve düzenlenmesini öneren bir rapor sunmuştur (Turan, 2000; Akt. Ünal, Çoştı ve Karataş, 2004). 1926 yılında ülkenin o zamanki gereksinimlerine, çocukların özelliklerine ve dünyadaki ileri eğitim ve öğretim anlayışına dayanarak “1926 İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmıştır (Gözütok, 2003). 1926 tarihli ilkokul programının en önemli özelliği ve yeniliği “toplu öğretim” uygulamasını getirmesidir (Arslan, 2000). Bu program, on yıl süreyle uygulamada kalmıştır. Başaran'ın da (1996, 78) dediği gibi 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'da şehir ve kasaba gündüz, şehir ve kasaba yatılı, köy gündüz ve köy yatılı olmak üzere dört tür okuldan söz edilmekteydi. Anayasa'ya göre kız ve erkek çocuklarının ilkokula gitmeleri zorunlu idi. Ayrıca bu kanunda eğitimin parasız verileceği de yer almıştı.

Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel tarafından 19.06.1942'de çıkarılan 4274 sayılı “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu” ile köy okulları şehir ve kasaba okullarından ayrılarak yeni bir düzene sokulmuştur. Bu yeni okullar ve öğretim süreleri şu şekildedir (Başar 2004, 352):

1. Eğitmenli köy okulu (Öğretim süresi üç yıl)
2. Öğretmenli köy okulu (Öğretim süresi beş yıl)
3. Öğretmenli ve eğitmenli köy okulu (Öğretim süresi beş yıl)
4. Köy bölge okulları (Yatılı- yatısız öğretim süresi ilkokulla birlikte dokuz yıl)
5. Akşam okulları (Tahsil çağı geğmişler için)
6. Köy ve bölge meslek kursları (İlkokul mezunlar ve yetişkinler için) Öğretim süresi üç yıl olan eğitmenli köy okulları, eğitmenlerin yerlerine öğretmenlerin atanması ile birlikte bu okulların öğretim süreleri beş yıla çıkarılmış bu şekilde zaman içinde sayıları azalarak yerlerini beş yıllık okullara bırakmışlardır. 05.01.1961’de Cumhuriyet döneminin ilköğretim alanındaki en kapsamlı yasası olan 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” çıkarılmıştır. Bu kanunun hükümleri şöyledir:

Madde 1- İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.

Madde 2- İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır.

Madde 3- Mecburi ilköğretim çağı, çocuğun altı yaşını bitirdiği yılın Eylül ayında başlar, 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

Madde 4 - Türk vatandaşı kız ve erkek çocuklar ilköğrenimlerini resmi veya özel Türk ilköğretim okullarında yapmakla mükelleftir

Madde 5 - Mecburi öğretim çağında olup da, memleket dışında olmak, oturduğu yerde okul bulunmamak veya sağlık durumu dolayısıyla ilköğretim okuluna devam edemeyen vatandaşlardan özel olarak öğretim görenler, imtihanla ve yaşlarına göre layık oldukları ilköğretim okulu sınıflarına veya mezuniyet imtihanlarına alınırlar (Tekişik, 1969, 10).

Yasa ile ilköğretim, temel eğitim olarak adlandırılmıştır. Getirilen zorunlu eğitimin ilkokul kısmı uygulanmış; fakat ilkokuldan sonraki üç yıllık süre, 1997 yılında 4306 sayılı yasanın çıkarılmasına kadar uygulanamamıştır.

1968 Programı’nda eğitim amaçlarına ulaşmada yöntem ve tekniklerin önemi vurgulanmış ve bununla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Ünitelerin işlenişinde; anlatma, soru-cevap, inceleme, araştırma, laboratuvar, iş gösterme, proje, deney, problem

çözme gibi yöntem ve tekniklere yer verilebileceği; gerekirse bir derste bunların birden fazlasının kullanılabileceği; ünitenin işlenişi sırasında bireysel, küme, seviye grupları ve sınıf çalışmalarına başvurulabileceği belirtilmiş; ayrıca, programda “Eğitim ve Öğretimde Yararlanılabilecek Araç ve Gereçler” başlığı altında bir bölüme yer verilmiştir. (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, 107).

1973’te çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsarken yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır (MEB, 2001b, 15). Çıkarılan bu kanunda ilköğretimin örgün eğitim kurumları içindeki yeri ve önemi gözden geçirilip yeni düzenlemeler yapılması yoluna gidilmiştir. Bu kanunda ilköğretim, Öztürk’ün de (2001, 102) dediği gibi 7- 14 yaşlar arasındaki çocukların eğitimini kapsayıp, onların ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirilerek hayata ve üst öğretime hazırlayan sekiz yıl süreli bir eğitim olarak tanımlanmıştır. Okullaşma oranının yeterli olmaması sebebiyle ilköğretimin sadece ilkokul kısmının yani ilk beş yılının zorunlu olduğu belirtilmiştir. “Milli Eğitim Temel Kanunu” ve “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nda 1983 yılında yeniden değişiklik yapılarak ilköğretim çağı yaş sınırı 6-14 olarak değiştirilmiştir (MEB, 2001c, 33).

16.08.1997’de çıkarılan 4306 sayılı yasa ile ilkokul ve ortaokul birleşmiş bir şekilde ilköğretim olarak ve “ilköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur” diye tanımlanmış ve bu okullarda kesintisiz eğitim yapılacağı ve bitirenlere ilköğretim diploması verileceği belirtilmiştir (MEB, 2001d, 119). Bu tarihten itibaren Türkiye’de zorunlu eğitim ilkokul ve ortaokulu kapsayan toplam sekiz yıl olarak yürütülmektedir.

Dönem olarak 1968-2004 yılları arasındaki değişikliklere bakıldığında; ilköğretimin, daha nitelikli bireyler yetiştirilebilmesi amacıyla, 18 Ağustos 1997 tarihinde çıkarılan 4306 sayılı yasa ile Türkiye’de “ilköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluşması, bu okullarda kesintisiz eğitim yapılması ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmesi” hükmü getirilerek, ilköğretim kurumlarında yapısal bir değişikliğe gidildiği görülmektedir (Gürkan ve Gökçe, 1999, 36-37). Bu yıllar arasındaki ilköğretim programları incelendiğinde, programların 1968 programından farklı açılımlar getirdiği söylenememektedir. Bu programlarda, özellikle amaçların ifade edilmesine, ünitelerin kapsam boyutuna ve ders araç-gereçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu süreç

içerisinde, çağın gereksinimlerine en uygun program geliştirme çalışması 2000 Fen Bilgisi Öğretim Programı'nda olmuştur. Çünkü bu programda, yapılandırmacı öğretimin kimi ilkeleri göze çarpmaktadır (Ünal, Çoştu ve Karataş, 2004, 193). 2004-2005 yılında oluşturulan ve yapılandırmacı eğitim felsefesi temele alınan yeni ilköğretim programı ise günümüzde kullanılan programdır.

2.5. 2005 İlköğretim Programı

Teknolojinin hızla geliştiği dünyada değişim, insanların çalışma tarzlarından birbirleriyle iletişimine ve boş zamanlarını değerlendirme biçimlerine kadar her şeyi etkilemektedir. Bu değişim pedagoji, okur-yazarlıklar, eğitim uygulamaları ve hedefler çerçevesinde eğitimin yeniden yapılanmasını zorunlu kılmaktadır (Kellner, 2002, 105-132). Bunun yanında; bilim ve teknolojiye, eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki değişimler, eğitimde kaliteyi ve eşitliği artırma isteği, zorunlu ilköğretim için program bütünlüğü ve öğretim programlarının AB ile uyumlu hale getirilmesi gibi sebeplerden dolayı yeni programla ilgili çalışmalara başlanmıştır (MEB, 2005).

Geçmişten günümüze kadar genel olarak özellikleri belirtilen programların süreç içinde değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerden çıkarılan sonuçlar, bunların yanında; yaşadığımız çağın getirmiş olduğu yenilikler ve bu yenilikler doğrultusunda bireylerden istenilen niteliklerin de değişmesi ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılında, yapılandırmacı eğitim felsefesi temel alınarak; ilköğretim-5 Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerine ilişkin taslak programlar hazırlanmıştır. Hazırlanan program 2005 İlköğretim Programı olarak adlandırılmıştır. İlköğretim Programı, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli ve Van olmak üzere altı ilde ve bu illerdeki 120 okulda pilot olarak uygulanmış ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında bütün ülkede uygulamaya konulmuştur. Yeni müfredatın hazırlanmasında 38 sivil toplum kuruluşundan görüş alınmış, sekiz üniversitenin birikiminden yararlanılmış, 53 akademisyen çalışmalar yapmış, AB uzmanlarından da katkı sağlanmıştır. 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni programın öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle öğrencinin aktif katılımının sağlandığı, etkinlik temelli, derslerin birbiriyle ilişkilendirildiği, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini birleştirmeye önem veren bir bakış açısına göre düzenlendiği ve geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Gömleksiz ve diğerleri, 2005).

2005 İlköğretim Programının vizyonu ise İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Kitapçığında şu şekilde açıklanmaktadır: “Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insanlarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektedir” (MEB, TTKB, 2005).

Yenilenen programla katı davranışçı programdan zihinsel, yapılandırıcı bir yaklaşıma geçilmiş, sadece öğretim değil, eğitim de vurgulanmıştır (MEB, TTKB, 2005). Önceki programlarda belli bir yaklaşımın adı geçmemesine rağmen yeni programlarda benimsenen yaklaşımın yapılandırmacılık olduğu belirtilmektedir.

Program gerekçesinde, yenilenen programın farklı yönleri arasında şunlar vurgulanmaktadır:

- 1940'lardan beri ilk kez Milli Eğitim müfredatı uluslararası mukayese yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
- Okul öncesi, ilköğretim ile genel orta öğretim ve meslekî orta öğretim, bir amaç birliği içinde yeniden tasarlanmıştır.
- Sadece öğretim yerine, insanımızın eğitimi de kapsamlı olarak ele alınmıştır.
- Programlar hazırlanmadan önce insan yetiştirme modelimizin felsefî temeli oluşturulmuştur.
- Oluşturulan felsefenin bir sonucu olarak tüm dersler için yedi ortak beceri saptanmıştır.
- Her bir dersin 12 yıllık ilk ve orta öğretim için kavram analizleri yapılmıştır.
- Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
- Spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık, çevre, rehberlik, kariyer gelişimi, girişimcilik, afet bilinci ve deprem gibi ara disiplinler derslerin içine yerleştirilmiştir.
- Yüzeysel davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde kazanımlar kullanılmıştır.
- Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan, öğrenci merkezli hale getirilmiştir.
- Çeşitli semboller marifetiyle programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir.

- Türkçeye duyarlılık tüm derslerin ana becerisi haline getirilmiştir.
- Öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- Derslerin ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir bilgi ve beceriler kazandırmasına öncelik verilmiştir.
- Genel olarak program yapısı, değişimlere uyum sağlayabilecek esneklikte tasarlanmıştır.
- Önceki parçalı program, sekiz yıllık program bütünlüğü içinde düzenlenmiştir.
- Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır.
- Baskın doğrusal düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
- Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir (http://www.cagdasegitim.org/sempozyum/y_kavak.htm).

2005 ilköğretim programı öğrenciyi merkeze alan, sadece öğretimi değil insan eğitimini de ön plana alan, ezbere bilgiden çok kullanılabilir bilginin oluşturulduğu bir programdır. Bunun yanında gelişen ve değişen dünyayla uyumlu bireyler yetiştirecek özelliktedir. Yenilenen programla birlikte bir çok eski uygulama kaldırılmıştır. Bu bağlamda eski programla yeni program arasında da yaklaşım olarak belirgin farklar ortaya çıkmıştır. Bu farklar aşağıda şu şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 2. Yeni Programla Eski Programlar Arasındaki Yaklaşım Farklılıkları

Eski Yaklaşımlar	Yeni Yaklaşımlar
Bilgi kesindir.	Bilgi geçicidir.
Eğitim, ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir.	Eğitim, konuları derinliğine anlamak için verilir.
Bilgi gelecekte kullanılmak için verilir.	Bilgi yeni bilgi üretmek için edinilir.
Bilgi yayıcı olarak öğretmen	Öğrenme etkinliklerinin düzenleyicisi olarak öğretmen,
Sınıfta tek karar verici olarak öğretmen,	Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir.
Tek yönlü iletişim,	Çift yönlü iletişim,
Ürün temelli,	Süreç temelli,
Okul öğrencinin öğrendiği bir yerdir.	Okulda herkes birlikte öğrenir.
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır.	Öğretmen öğrenciye sorgulamayı öğretir.
Veliler eğitimden anlamaz.	Velilerin işbirliği esastır.
Yarışmaya dayalı,	Birlikteliğe dayalı,
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme,	Tam öğrenmeye yönelik öğrenci değerlendirme,
Kontrol edici olarak öğretmen,	Düzenleyici, lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen,
Öğretmen merkezli,	Öğrenci üzerine odaklanmış,
Tek kitap üzerine program temelli,	Yetişkin hayatın sorumlulukları üzerine odaklanmış yeterlilikler,
Kontrol edici olarak yöneticiler,	Düzenleyici, lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yönetici,

(www.sinifogretmeni.com/yeniprogram.htm)

Tablo 2’ye bakıldığında ilk göze çarpan, yeni programla birlikte eskiden beri var olan öğretmenin tek yönlü olarak bilgi aktardığı klasik sınıf ortamından çok yönlü iletişimin kurulduğu öğrencilerin de rahatlıkla konuşabildiği çağdaş sınıf ortamlarının oluşmasıdır. Öğrenciler arasında işbirliğini destekleyen, üründen çok sürecin değerlendirildiği, eğitim ve öğretime velileri de katan bir programdır.

Bilgi çağında toplumları oluşturan bireylerin öğrenme gereksinimlerinin ve beklentilerinin artması, okullarda öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğini yükseltmeye dönük çalışmaların da artmasına yol açmaktadır. Bu çalışmalar, çoklu zeka kuramı, etkin öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yansıtıcı düşünme, yapılandırmacılık kavramlarını gündeme getirmekte ve bu kavramların eğitimde program geliştirme çalışmalarını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır (Demirel, 2001, 124). Bu kavramların her biri öğrenme-öğretme süreçlerini farklı biçimde etkilemekte, sürece yeni boyutlar getirmekte ve öğretime yeni seçenekler sunmaktadır. Bu kavramların, özellikle Türk Eğitim Sistemine yöneltilen eleştirileri karşılayacak özellikler gösterdiği söylenebilir (Gültekin, 2004, 28).

MEB tarafından ilköğretim programlarının yapılandırmacılık anlayışı ile kurgulanması ve 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya konulması kuşkusuz önemli bir gelişmedir. Bu bağlamda, yapılandırmacılık, ülkemiz ve eğitim sistemimiz için yeni bir devinim olarak algılanabilir. Yapılandırmacılık, bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefedir; dünyayı görme ve algılama şeklidir; bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programı, öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanır. Yapılandırmacı öğrenme kuramında hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde de öğretmen-öğrenci işbirliği esastır. Bu yaklaşımda ölçme ve değerlendirmenin işlevi, öğrenene yardımcı olmaktır. Öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir (Tezci&Dikici, 2003, 253). Yapılandırmacılıkta değerlendirmenin amacını öğrenci belirler ve sonucun değerlendirilmesinden çok süreç değerlendirilir. Bu sebeple çoklu değerlendirme yöntemleri tercih edilir. Değerlendirmenin amacı pekiştirme ve kazanılmış davranışın yeniden yapılandırılmasını sağlamaktır. Hedefler ve hedef davranışlar ölçüt olarak kabul edilmez (Semerci, 2001).

Geleneksel öğretimde, öğretimin önceden belirlenen bir sonucu vardır. Önceden belirlenmiş bilgi, öğrencinin zihnine aktarılmaya çalışılır. Oysa yapılandırmacılıkta, öğrenme sonuçları önceden kestirilemediğinden öğretim, öğrenmeyi destekleyen bir işlev görür. Çünkü yapılandırmacılıkta öğretim değil öğrenme vurgulanır. Bu nedenle, neyin nasıl öğretileceğinden çok öğrencilerin en iyi biçimde nasıl öğrenecekleri dikkate alınır (Gültekin, 2004, 35).

Eğitim sistemimizde yıllardan beri uygulanan geleneksel öğretim yöntemleri, araç gereç yetersizliği, öğretmen öğrenci ilişkileri bizim eğitim konusunda arzu edilen yerde olmadığını göstermektedir. Öğrencileri ezberden uzak tutmak, düşünmelerini, analiz etmelerini sağlamak gerekmektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin farklı zeka yapısına sahip oldukları gerçeğini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Kızıltepe, 2004). Gardner tarafından geliştirilen çoklu zekâ kuramına göre zeka, sekiz bölüme ayrılmaktadır. Gardner'a göre insanlar bu zekâ bölümlerinden birçoğuna birden sahiptir; ancak hiç birinde eşit şekilde güçlü değildir. Bu zekâ alanları;

Sözel-Dilsel Zekâ, dilsel sembolleri kavrama ve kullanmayla,
Mantıksal-Matematiksel Zekâ, sayısal sembolleri kavrama ve kullanmayla,
Görsel-Uzamsal Zekâ, çizgi, doku, nesne, mekan ilişkisi gibi özellikleri kavramayla,
Müziksel-Ritmik Zekâ, ses ve ritim ile ilgili sembolleri kavrama ve kullanmayla,
Bedensel (Kinestetik) Zekâ, hareketle ilgili sembolleri kavrama ve kullanmayla,
Kişiler Arası-Sosyal Zekâ, insan davranışlarını değerlendirip, yönlendirmeyle,
İçsel-Öze Dönük Zekâ, kendi duygularının, isteklerinin bilincinde olmakla,
Doğaya Dönük Zekâ, doğanın dilini kavramayla ilişkilidir (TTKB, 2005)

Demirel (2005)' e göre, bireysel farklılıklar öğrencilerin öğrenmelerini etkiler. Öğrenme ortamını ve planlarını çoklu zekâ kuramına göre hazırlayan öğretmen kalıcı öğrenmeyi sağlamış olur. Böylelikle dersler öğrencilerin aktif katılımıyla daha zevkli geçecektir. Ders süresince öğrencinin motivasyonu bozulmadığından öğrenme kolaylaşır. Çoklu Zekâ Kuramı'nın ilköğretimde tam anlamıyla kullanılması öğrencilerin kendine güvenlerini kazanmaları; derslerin monoton olmaktan çıkıp daha zevkli hale gelmesi; her öğrencide var olan ama bastırılmış olan bir veya birkaç zeka türünün ortaya çıkarılıp sınıf içersinde kullanılması açısından önemlidir. Bir diğer açıdan bakıldığında aslında bu kuramın tek bir derse indirgenmeyip diğer dersleri de kapsayacak şekilde uygulandığında ve hatta tüm okulu ve aileleri de içine çektiği zaman çok daha yararlı olacağı görülecektir (Demirel, 2005).

2005 İlköğretim Programıyla birlikte düşünme kavramı da ön plana çıkmıştır. Bilgi çağında kalkınmanın en önemli faktörlerinden biri olan yeni bilgilerin temelinde yatan düşünmeyle ilgili çalışmalar, başta Amerika'da olmak üzere, eğitim reformu yapan tüm ülkelerde yeni programlar, yeni öğretme-öğrenme stratejileri, yeni belirleme yöntemleri geliştirilerek ve eski bazı yöntemler üzerinde yeniden yoğunlaşarak devam etmektedir. Düşünme, eğitim reformu yapılan ülkelerin eğitim programlarında, okullarında, öğretme-öğrenme stratejilerinde kısacası eğitim sistemlerinde çoktandır yerini almıştır.

Sonuç olarak, 2005 İlköğretim Programı, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesini sağlayacak bir yapıyı benimsemiştir. Eğitim faaliyetlerinin alanı genişletilmiş, eğitimin yakın ve uzak çevreyle ilişkilendirilmesi, öğrenilenlerin hayata yansıtılması ve

kullanılabilmesi amaçlanmıştır. Eğitim faaliyetlerinin yalnızca teorik bilgilerden ibaret olmadığı, pratikte de kullanım alanları olduğu vurgulanmıştır.

2005 İlköğretim Programı kısaca toparlanacak olursa;

- **İlerlemeci** eğitim felsefesine dayalıdır.
- **Yapılandırmacı** öğrenme anlayışı temele alınmıştır. **Aktif öğrenme ve çoklu zeka** da program üzerinde etkili olmuştur.
- Yenilenen ilköğretim programlarının uzak amaçları aşağıdaki gibidir:
 - İyi birey
 - İyi insan
 - İyi vatandaş
 - İyi tüketici
 - İyi üretici
 - Dünya ile rekabet edebilen bireyler yetiştirmek
- Yenilenen ilköğretim programlar doğrusal (lineer) düşünme yerine çoklu nedenler, çoklu sonuçlar düşünmesi olarak özetlenebilecek **kuantumcu düşünmeyi** esas alır.
- Yenilenen ilköğretim programlarında tüm derslerde kazandırılmak üzere 8 ortak beceri belirlenmiştir:
 1. Eleştirel düşünme
 2. Problem çözme
 3. Bilimsel araştırma
 4. Yaratıcı düşünce
 5. Girişimcilik
 6. İletişim
 7. Bilgi teknolojilerini kullanma
 8. Türkçeyi güzel kullanma becerisi
- Baskın lineer düşünce yerine, kuantum düşünme (karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı) öne çıkarılmıştır.
- Dersler için özel ihtisas grupları ve **disiplinler arası** özel ihtisas grupları oluşturulmuştur.

- Yenilenen ilköğretim programları **öğrenci merkezli ve disiplinler arası program** tasarlama anlayışı ile tasarlanmıştır.
- Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve **tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.**
- Aşağıda belirtilen ara disiplinler derslerin içine yerleştirilmiştir:
- Afet Eğitimi Ve Güvenli Yaşam
- Girişimcilik
- İnsan Hakları Ve Vatandaşlık
- Özel Eğitim
- Rehberlik Ve Psikolojik Danışma
- Sağlık Kültürü
- Spor Kültürü Ve Olimpik Eğitim
- Yenilenen ilköğretim programlarının eğitim gereksinimleri demokratik anlayışla toplumun çoğunluğunu temsil eden grupların görüşlerine dayalı olarak analiz edilmiştir.
- Yüzeysel davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde kazanımlar kullanılmıştır. **Hedef davranış yerine kazanım ifadesi kullanılmıştır.**
- Yenilenen ilköğretim programları hedef kaynakları:
- Birey
- Toplum
- Konu alanı ve
- Doğadır
- Programlar üst zihinsel (uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) becerileri geliştirmeye dönüktür.
- İlköğretim programlarının içeriği yalın, yaşama yakın ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine dönük konulardan oluşmaktadır. İlköğretim programlarında **tek doğru yoktur bilgi kişiseldir, öznel, epistemolojik anlayışı benimsenmiştir.**

- İçerik düzenlemede **tematik** (ğrenme alanları) anlayışı ile **sarmal içerik düzenleme** yaklaşımları kullanılarak düzenlenmiştir.
- İlköğretim programlarının eğitim durumları öğesinin düzenlenmesinde; ğrenci merkezilik, bireysel farklılıkları dikkate alma, yapılandırmacılık, aktif öğrenme, çoklu zeka yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- İlköğretim programları öğrenme-öğretme yaşantıları (eğitim durumları) ağırlıklıdır. Programın eğitim durumları etkinliklerle zenginleştirilmiştir.
- Öğretim yerine öğrenme ve eğitim ön plana alınmaya çalışılmıştır. Didaktik eğitim yerine etkinlik temelli eğitim, sürece dayalı ğretim anlayışı belirlenmiştir.
- Programın değerlendirme öğesi ürün lme anlayışından çok süreci ölçmeye dönüktür. Değerlendirme ğrenme-öğretme sürecinden bağımsız değil, öğrenme-öğretme etkinlikleri ile kaynaşık düzenlenmiştir. lme değerlendirmede **ok yönlü ve sürec ölçen**;
-
- Portfolyo (gelişim dosyası)
- Performans değerlendirme
- Proje değerlendirme
- Akran değerlendirme
- z değerlendirme vb. gibi alternatif lme ve değerlendirme anlayışları ön plana alınmıştır.
- İlköğretim programları 9 il 120 ilköğretim okulunda pilot uygulaması yapılmıştır. Deneme sonucunda programlar değerlendirilmiştir.
- Taslak programlar alan uzmanı ve uygulamacıların katıldığı çalıştaylarda değerlendirilmiştir
- İlköğretim programlarında ğrenci merkezli olması nedeniyle kalabalık sınıflarda uygulanmasında zorluklar gözlenmektedir. Yine yapılandırmacı anlayışın gerektirdiğı öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri konusunda öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yeterli eğitim almamaları da programların uygulanmasında en önemli sorun durumlarından biridir.

Türkiye’de 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programları da yapılandırmacı eğitim felsefesi temel alınarak geliştirilmiştir ve bu yaklaşımın programların temel öğeleri olan kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına yansıtıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2005). Bu bağlamda, yenilenen ilköğretim Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler öğretim programları, programın temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda; programların temel öğeleri olan kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarıyla ortaya konulacaktır.

2.5.1. Kazanımlar

Yapılandırmacı yaklaşımda her öğrencinin aynı hedefleri kazanmasını sağlamak yerine, üst düzey düşünme becerilerine (biliş üstü öğrenme) yönelik hedefler üzerinde durulmaktadır. Solomon (1995), yapılandırmacı eğitim programlarında tüm öğrenenler için aynı hedefleri saptama ve hepsinin bu hedeflere aynı düzeyde ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda bakılacak olursa eski programlardaki hedeflerin yerini, yeni programlarda kazanımların aldığı gözlenmektedir. 2005-2006 öğretim yılından önce uygulanan ilköğretim programlarında, davranışçı yaklaşım doğrultusunda davranışsal olarak ifade edilen amaçlar, 2004 ilköğretim ders programlarında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda “kazanımlar” biçiminde ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Öğrenme alanının içeriğini somutlaştıran “kazanım”, öğrenme süreci içinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla, öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Bu nedenle öğrencilerin, öğrenme alanındaki gelişmeleri, kazanımların edinilmesine bağlıdır. Davranışçı yaklaşımda, bilgi, beceri ve değer ayrı kategoriler biçiminde ele alınmaktayken yapılandırmacı yaklaşım bunların her birini anlamlı bir bütün içine yerleştirmeyi temel almıştır (Safran, 2004). Kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı, ilgili öğrenme alanlarının altında alt başlıklarla listelenmiştir (MEB, 2005, 29-131). Kazanımların sıralanmasında herhangi bir taksonomik yaklaşımın izlendiği belirtilmemiştir. Kazanımlardaki yargılar “...yapar, ...eder, ...uygular” şeklinde öğrenciye dönük olarak geniş zamanla ifade edilmiştir (Yangın, 2005, 492). Kazanımlar, programlarda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan, beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir.

2.5.1.1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Kazanımlar

Geçmişten günümüze baktığımızda eski programlarda Türkçe dersi kazanımlarının bilimsel teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmediğini ve hedeflerin zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanmadığı görülmektedir (Bulut,2004). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin, “dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek; etkili iletişim kurabilmelerini sağlamak; kendilerini ifade etmelerini sağlamak; sözcük dağarcıklarını geliştirmek; Türkçe’ yi sevdirmek ve doğru kullanmalarını sağlamak; okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak; yazılı ve sözlü ürünler yoluyla, Türk ve dünya kültürünü tanımalarını ve milli kültürü kazanmalarını sağlamak; bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek” programın genel amaçları arasında yer almaktadır. Programda, öğrencilerin dil becerileri ile zihinsel becerilerinin gelişimlerinin yanında kültürel olarak gelişmeleri de amaçlanmıştır (MEB, 2005).

Türkçe öğretim programının kazanımları ve kazanımların genel dağılımı öğrenme alanlarına göre verilmektedir. Bu bağlamda, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına ilişkin, beş sınıf düzeyinde, kazanım sayısı 988’dir. İlk bakışta çok fazla kazanım belirlenmiş gibi görünse de, 988 kazanımın yalnızca 272 tanesi ilk kez ele alınmaktadır. Diğerleri önceki sınıflardan itibaren tekrar edilmektedir. Bu bağlamda, programdaki kazanımların sürekliliğinin beklendiğini söylemek olanaklıdır. Türkçe öğretim programında “Temel Beceriler” başlığı altında, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve yaşam boyu kullanacakları; programın kazanımlarıyla gelişmesi beklenen; “Türkçe’ yi doğru, etkili ve güzel kullanma; eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme; iletişim; problem çözme; araştırma; karar verme; bilgi teknolojilerini kullanma; girişimcilik; metinler arası okuma; kişisel ve sosyal değerlere önem verme” becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2005, 13-17).

2.5.1.2. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Kazanımlar

İlköğretim matematik programı, “her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesinden yola çıkılarak hazırlanmıştır (MEB, 2005, 55). Matematikle ilgili kavramlar, somut modellerden yola çıkılarak ele alınmış ve programda vurgu, işlem bilgilerinden kavram bilgilerine kaymıştır. Programın önemli hedeflerinden biri ise, öğrencilerin öz denetim

gibi bireysel yeteneklerinin geliştirilmesidir. Diğer taraftan temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematiksel düşünmeyi, genel problem çözme stratejilerini kavramayı, matematiğe karşı olumlu tutum içinde olmayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu takdir etmeyi kazandırmak da amaçlar arasındadır (MEB, 2004).

Eski Matematik programında bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde ele alınan amaçlar ve davranışsal amaçlar, yeni programda kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Kazanım; planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerin kazanması kararlaştırılan davranış ve tutumlardır. “Sayı, geometri, ölçme ve veri” olmak üzere dört öğrenme alanına ilişkin amaçlar ve kazanımlar verilmiştir (MEB, 2005). Kazanımların 2000 programından farkı kısa ve açık olarak ifade edilmesidir. Örneğin; eski programda birinci sınıfta toplama işlemi ünitesi dört amaç ve 22 davranışsal amaçla açıklanırken, yeni programda toplama işleminin kazanımları dokuz maddede açıklanmıştır.

2005 matematik programında, toplam 366 kazanım yer almaktadır. Yeni programda kazanımların sayısı azaltılırken, her sınıf düzeyinde ders saati süresinin de 288 ders saatine çıkarıldığı görülmektedir. Kazanımların yapısı gereği olarak öğrenci merkezli bir öğretim gerektiğinden, öğretmen ve yazara gerekli esneklik sağlanmıştır. Yeni ilköğretim Matematik dersi öğretim programında kazanımların yanında, diğer derslerin (Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) programlarında belirtilen ortak becerilerle birlikte “problem çözme, akıl yürütme, iletişim, ilişkilendirme” gibi temel matematik becerileri üzerinde de önemle durulmuştur. (MEB, 2005: 167-170).

2.5.2. İçerik

2005 ilköğretim ders programında, yapılandırmacı felsefeye uygun olarak, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmıştır ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Yeni ders programlarına yansıyan en belirgin değişikliklerden biri; ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir (<http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr>, 25 Ağustos 2009). Yeni ilköğretim ders programlarında; düşünme, anlama, sorgulama, inceleme, keşfetme, günlük yaşamla ilişkilendirme ve değerlendirme gibi çalışmalarını içeren tematik yaklaşım benimsenmiştir. Tema, birbiriyle ilişkili ünite, konu ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır (MEB, 2005). Tematik

yaklaşımında ele alınan temalar, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri genişletme, düzenleme, zihninde yapılandırma ve günlük yaşama aktarma olanakları sağlamaktadır. Böylece öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulanabilirliği artmaktadır. İlköğretim ders programlarında tematik yaklaşımın gereği olarak, temaların belirlenmesi yoluna gidilmiş ve bu amaçla her dersin öğretim programlarında, zorunlu ve seçmeli temalarla birlikte; her tema içerisinde ele alınacak içerik önerileri sunulmuştur. Ara disiplin, 2005 ilköğretim dersi programlarının hazırlanması sürecinde göz önünde bulundurulmuş ana disiplinlerle açık ve kapsayıcı biçimde örtüşen diğer disiplinlerdir. Yeni programlarda, tüm derslerde ortak olarak sunulan ara disiplin alanları; “afetten korunma ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiyat eğitimi” olarak belirtilmiştir (MEB, 2005).

2.5.2.1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında İçerik

Eski programlarda bazı içerik konuları, hedef davranışlar 1-5. sınıflara kadar öğrenci gelişimi dikkate alınmadan sürekli tekrarlanmıştır. Dilbilgisi konularına ağır ve yoğun bir şekilde yer verilmiştir. İçerikte yoğun bir şekilde üniteler ve konular yer almaktadır (Coşkun, 2005).

2005 programına göre içerikte üniteler ve konular yoktur. Program; “dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu”dan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları, program hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı; öğrencinin, dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (MEB, 2005, 28). Programın başında (MEB, 2005, 17-21), her öğrenme alanı “öğrenme alanları” başlığı altında, ayrı ayrı alt başlıklar biçiminde ve belli bir düzen içinde ele alınarak açıklanmış, önemi üzerinde durulmuş, beceri geliştirilmesine dönük genel bilgiler verilmiş, ilgili kazanımların hangi başlıklar altında listelendiği belirtilmiştir. Türkçe programında Atatürkçülük ile ilgili konular dört temel başlık altında ele alınmıştır. Ayrıca Atatürkçülük konuları ile ilgili etkinliklerin adı belirtilmiştir (MEB, 2005, 28).

Türkçe programında ilk kez, “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanlarının olduğu görülmekle birlikte; programda, “dinleme” alanına önceki programa oranla daha çok önem verildiği ve okuma saatinin yer aldığı belirtilmektedir (MEB, 2005). “Dil

bilgisi bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir birim gibi düşünülmemelidir.” düşüncesinden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. Bu sınıflar düzeyinde dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilmesi yolu benimsenmiştir. Bu durum, 6-8. sınıflarda ayrı bir öğrenme alanı olarak ayrıntılı bir biçimde ele alınmış olan dil bilgisine temel teşkil edecek yapıdadır (MEB, 2005, 30). İlköğretim okulları (1-5) Türkçe dersi öğretiminde, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı sekizdir. Bu sekiz temanın dördü zorunlu, dördü ise seçmelidir (MEB, 2005). Zorunlu temalar; “Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre, Birey ve Toplum”; seçmeli temalar; “Güzel Ülkem Türkiye, Yenilikler ve Gelişmeler, Oyun ve Spor, Dünyamız ve Uzay, Üretim-Tüketim ve Verimlilik, Hayal Gücü ve Gizemler, Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Doğal Afetler, Güzel Sanatlar” dır. Programda tüm temalar için içerik önerileri bulunmaktadır; ancak öğretmenlerin, aynı tema kapsamında farklı içerikler seçme şansı bulunmaktadır. Seçilecek temaların, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Milli Eğitim’in genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak verilmesi öngörülmüştür. Her temada, üç farklı türden (öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir) beş metin işlenmesi ve programda, temaların her sınıf düzeyinde farklı içerikte ele alınması gerektiği vurgulanmıştır(MEB, 2005).

Türkçe programının içeriğindeki en büyük değişikliklerden biri ilkokuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin esas alınmış olması ve ilkokuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanmasına karar verilmiş olmasıdır (MEB, 2005, 31).

2.5.2.2. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında İçerik

Matematik öğrenme alanları olarak, yeni program diğer ülkelerde yapılan reform tabanlı matematik müfredatlarıyla paralellik göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, yeni matematik programına eklenen konular olduğu gibi çıkarılan bazı konularda olmuştur. “Örneğin, matematiğin örüntü, estetik ve eğlenceli yönünü öne çıkaran örüntüler, süslemeler, dönüşüm geometrisi, olasılık, tahmin ve nesne grafiği konuları eklenmiş; varlıklar arası ilişkiler, ayrı birer ünite olmaktan çıkarılarak ilgili öğrenme alanlarında gerekli kazanımlar yazılmış; kümeler ünitesi amaç olmaktan çıkıp araç olmuş; ölçme öğrenme alanında öğrencilerin yaşantılarında en çok karşılaştıkları birimlere yer verilmiştir” (Bulut, 2004). Böylece matematiğin öğrenciler açısından daha anlamlı ve öğrenilmesi gereken bilgi ve beceriler bütünü olduğu algısı kazandırılmaya çalışılmıştır.

Programa bakıldığında; içerik yönünden birçok yeniliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Konular; “Sayılar, Geometri, Ölçme ve Veri” olmak üzere dört öğrenme alanı içerisinde toplanarak verilmektedir (MEB, 2005, 56). Bu öğrenme alanlarında öğrencilerin “problem çözme, akıl yürütme, iletişim, ilişkilendirme, araştırma yapma, teknoloji kullanma, psikomotor ve özyönetim becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra matematiği sevmeye, matematikte kendine güvenmeyi de içeren olumlu duyuşsal özelliklere sahip olması beklenmektedir.

Her alan içindeki ana konular, öğrenme alanına ilişkin üniteleri işaret etmektedir. Öğrenme alanlarındaki konuların birbirini tamamlaması ve ilişkili kazanımların bir araya getirilmesinden üniteler oluşturulmuştur. Ünitelerin belirlenmesinde öğrencilerin, konulara ilişkin anlayış ve bilgi edinmeleri sağlanmaktadır. Aynı zamanda üniteler belirlenirken; öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme ilkeleri (yakından-uzağa, kolaydan-zora, basitten-karmaşığa, somuttan soyuta), ön şart ve birbiriyle ilişkililik, birimler arasındaki anlamlı bütünlük gibi hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Bunların yanı sıra üniteler, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayacakları, yeteneklerini geliştirebilecekleri şekilde kapsamlı olarak belirlenmiştir (MEB, 2005, 55). Konular sınıflara dengeli dağıtılarak gereksiz tekrarlar önlenmiş, diğer derslerle çakışan konularda ayıklama yapılmış ve ilişkili konularda paralellik sağlanmıştır. Programa örüntüler, süslemeler, dönüşüm geometrisi, olasılık, simetri gibi yeni konular eklenerek, “Kümeler” ve “Varlıklar Arası İlişkiler” üniteleri ayrı birer ünite olmaktan çıkarılmıştır (Bulut, 2004).

2.5.3. Öğrenme-Öğretme Süreci

Yenilenen ilköğretim programlarında yer alan kazanımlara paralel olarak öğrenci merkezli yöntem, teknik ve strateji kullanımı gerekli kılınmıştır. Programlarda, yapılandırmacı eğitim ortamlarında işe koşulan çoklu zeka kuramı, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi birçok yaklaşımdan yararlanıldığı görülmektedir. İlköğretim programları, öğrencilere yalnızca bilgi ve becerileri kazandırmayı değil, aynı zamanda bilgileri yapılandırmayı ve yeni bilgiler üretmeyi de amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler bütün öğretim etkinliklerinin merkezinde yer almaktadır. Yeni programlarda ayrıca, kazanımlar ve etkinlik örneklerinin yanı sıra açıklamalar başlığı altında bir bölüm de yer almaktadır. Bu bölümde kazanımlara paralel olarak hazırlanan etkinlik örneklerine yönelik gerekli

açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamalar öğretmene, öğretme-öğrenme sürecinde yol gösterici olması açısından oldukça önemlidir.

2.5.3.1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Öğrenme Öğretme Süreci

Eski programda öğrenme öğretme süreci içerisinde öğretmen merkezli ders işlendiğinden dinleme ve konuşma becerilerine gereken önem verilmemiştir. Anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına açıklık getirilmemiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerini rahat ifade edemedikleri, üst düzey düşünme becerilerine sahip olamadıkları görülmüştür (Güneş, 2004).

2005 programında öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır. Her aşamada öğrencilerin, çeşitli etkinlikler yoluyla etkin duruma getirilmesi öngörülmektedir (MEB, 2005, 31). Programda verilen etkinlikler birer öneri ve örnek niteliğindedir. Öğretmen, bu etkinlikleri aynen kullanabileceği gibi, kendi sınıfına göre farklılıklar da yapabilir. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Örneğin, öğrencinin yalnızca kitap okuyarak ya da öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi ya da beceri geliştirmesi yerine; sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine katılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle karşılıklı iletişime ve etkileşime girmelerini, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarını, araştırma yapmalarını sağlayıcı etkinliklere de yer verilmiştir (MEB, 2005, 32)

2.5.3.2. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Öğrenme Öğretme Süreci

Eski matematik programında eğitim ortamları, zihinsel ve fiziksel aktifliği engelleyen, çocuğun daha sonraki yaşamında kullanamayacağı salt bilgidir oluşmaktadır. Keşfederek ve yaşantı haline getirerek değil ezbere dayalı eğitim ortamları oluşturulmuştur (Bulut, 2004).

2005 programında ise kazanımlara paralel olarak hazırlanan öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğrenci merkezli yöntem, teknik ve strateji kullanımı gerekli kılınmıştır. Tüm kazanımlar, araç-gereç kullanılarak somut modellenmiş öğrenmeye dayalı etkinlikleri

gerektirdiğinden; öğrencinin bizzat keşfederek ve anlayarak öğrenmesi esas alınmıştır. Öğrenci ve öğretmenin çevresinde kolayca bulabileceği ya da ucuza satın alabileceği eğitim araç ve gerecinin kullanıldığı etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca, geometri öğrenme alanında kullanılan geometri tahtası, tangram, simetri aynası gibi gelişmiş ülkelerde sıklıkla kullanılan araçların öğretimde etkin olarak kullanımına olanak sağlayan etkinliklere de yer verilmiştir (MEB, 2005: 55-56).

Öğretme-öğrenme süreci bakımından incelendiğinde; matematik programındaki değişiklikler; “içeriğin ve işlenişin çocuğun yaşantısı ile ilgili olması, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olmasını sağlayacak öğretim yöntem veya tekniklerin kullanılması, matematiğin anlamlı öğrenmesini kolaylaştıran ders araç-gereçlerine ve çocuğun çevresinden kolayca bulabileceği somut modellere yer verilmesi, kuralların ezberlenmesi yerine bunların sanatta, diğer anlamlarının öğrenilmesi, matematiksel kavramların kazanılması, matematiğin çevresinde, derslerde ve ara disiplinlerde nasıl işe yaradığını görmelerine yardımcı olacak etkinliklerin kullanılması, uzamsal becerilerin ve estetik duygularının geliştirilmesine önem verilmesi” şeklinde özetlenebilir (MEB, 2005: 56).

2.5.4. Ölçme ve Değerlendirme

2005 ilköğretim programında temel alınan yaklaşım, özellikle 1950’li yıllardan sonra Türk eğitim sisteminde yaygın olarak uygulanan öğretmen merkezli eğitim anlayışının aksine, daha çok öğrenciyi merkeze almaktadır. Eğitim sürecinde öğrenmeler, öğrencilerle gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde olmakta ve amaç öğrencide tanımlanmış tek tek davranışlar kazandırmak değil, birçok davranışın bir araya gelmesinden oluşan daha yapılandırılmış bir beceriyi kazandırmak olmaktadır. Yeni programlarda, ölçme ve değerlendirmenin amacının, öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak olduğu belirtilmiştir (MEB, 2005, 161). Değerlendirme araçları, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme başlıkları altında ele alınmış ve bunlara ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ölçme aracı örneklerine yeterince yer verilmiştir. Bütün bunların yanında, her sınıf düzeyinde kazanımların listelendiği bölümde, bazı kazanımlar için değerlendirme önerilerine de yer verilmiştir (MEB, 2005).

Günümüzde öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan çoktan seçmeli, kısa yanıtlı, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı gibi bazı klasik ölçme yöntemleri, öğrencilerde gözlemek istediğimiz “problem çözme, okuduğunu anlama, bilgilerini yazılı ve sözlü ifade etme, araştırma, inceleme yapma vb. beceriler ile; öğrencilerin performansları, düşünme süreçleri, öğrencilerin bilgileri nasıl kavradıkları, ne tür yeni düşünceleri oluşturup yapılandırmaya gittikleri” vb. özellikleri belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında gözlem, görüşme, tümel dosya, günlük yazma, performans değerlendirme, problem çözme ve tartışma gibi çoklu değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin yaptıkları tüm ürünlerin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır (Demirel, 2004, 178).

2.5.4.1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme

Eski programlarda Türkçe dersi ölçme değerlendirme boyutu öğrenci gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye dönük değildir. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar dikkate alınmamıştır (Güneş, 2004).

2005 ilköğretim programında ölçme ve değerlendirme ile yalnızca öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan etkinlikler, yöntem ve teknikler değiştirilir. Türkçe dersi öğretim programı, değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak görmektedir. Türkçe dersi öğretim programında; temel alınan yapılandırmacılık yaklaşımına bağlı olarak; bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Dolayısıyla programda benimsenen bu anlayış, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Türkçe dersi öğretim programında, bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılmasının yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak; okuma becerisi değerlendirme formu, yazma becerisi değerlendirme formu, okuma yazma öğretim süreci değerlendirme formu, gözlem formları, kitap okuma dosyaları gözlem formları, kendini değerlendirme ölçekleri, çalışma dosyaları değerlendirme ölçekleri vb. araç ve yöntemler kullanılmaktadır (MEB, 2005).

2.5.4.2. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme

Eski programda, klasik ölçme değerlendirme araçları kullanılmış, öğrencinin günlük hayatta matematik ile ilişki kurması engellenmiştir. Matematiğe soyut kavramların hakim olduğu eski programdan süreç yerine sadece ürün değerlendirilmiştir (Bulut,2004).

2005 programında ölçme değerlendirme, öğrencilerin matematik yapma sürecinde aktif katılımcı olmasını temel almaktadır. Bu yaş grubundaki öğrenciler çevreleriyle, somut nesneler ve akranlarıyla etkileşimlerinden kendi deneyimlerini oluştururlar. Dolayısıyla programda matematik öğrenme, aktif bir süreç olarak belirtilmiştir (MEB, 2005). Buna paralel olarak süreç değerlendirmenin bu yaklaşımla birlikte ön plana çıkmasının, programın olumlu değişikliklerinden biri olduğu düşünülmektedir (Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç, 2005). Yeni ilköğretim Matematik dersi öğretim programında, süreç değerlendirmenin yanında, öğrenciler değerlendirilirken klasik ve yeni ölçme tekniklerinin birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması gibi yenilikler önemlidir. Alternatif ölçme ve değerlendirme formlarına, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödevlere ağırlık verilerek öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmeleri esas alınmıştır. Gözlem yaparken kontrol listeleri ve gözlem formlarının da yardımıyla öğrencilerin başarıları, tutumları ve kendilerine güvenlerinin ölçülebileceği belirtilmiştir. Bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerinin de değerlendirilmesine yönelik tutum ölçeklerinin kullanılabileceği söylenmektedir. Hazırlanan programda, değerlendirme yaparken, öğrencilerin; “matematiği günlük yaşamda ne kadar uygulayabildiği, problem çözme yeteneklerinin ne kadar geliştiği, akıl yürütme becerilerinin devam edip etmediği, matematiğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu, matematikte ne kadar özgüvene sahip olduğu, öz düzenleme becerilerinin ne kadar geliştiği, sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği, estetik görüşlerin ne kadar geliştiği, matematikle hangi düzeyde iletişim kurabildikleri ve matematiksel ilişkilendirme yapıp yapamadıkları”nın göz önünde bulundurulmasının gerekliliğini vurgulanmaktadır (MEB, 2005).

2.6. 2005 İlköğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanışına İlişkin Esaslar

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan ve bireylerin bilgiyi anlamalarını, yorumlamalarını, üretmelerini ve bu becerileri hayat boyu sürdürmeleri hedeflenen 2004 ilköğretim programının uygulanmaya konulmasıyla 2005–2006 öğretim yılından başlayarak yıllara göre uygulama programları şu şekilde sıralanmıştır (Anonim, 2005b)

Tablo 3. Yıllara Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Programın Uygulanışı

Öğretim Yılı	Hayat Bilgisi Ders Programı	Sos. Bilgiler- Fen ve Teknoloji Ders Programı
2005-2006	1.SINIF (1.YIL)	4.SINIF (1.YIL)
2006-2007	2.SINIF (2.YIL)	5.SINIF (2.YIL)
2007-2008	3.SINIF (3.YIL)	4.SINIF (1.YIL)
2008-2009	1.SINIF (1.YIL)	5.SINIF (2.YIL)

Birleştirilmiş sınıflarda okutulan ifade ve beceri dersleri ile mihver derslerin programı bağımsız sınıfların programı ile aynıdır. Ancak birleştirilmiş sınıflarda öğretmenli ve ödevli çalışmalar olacağından ifade ve beceri dersleri mümkün olduğu kadar günün aynı saatlerine konulmakta ve böylece tüm öğrencilerin benzer etkinliklerde bulunmaları sağlanmaktadır. Bu durum öğretmene zaman kazandırırken, öğrencilere de birbirinden yararlanma fırsatı sağlar.

Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen “A grubu” hayat bilgisi üniteleri ile “B grubu” sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji ünitelerini tek bir grup olarak ele almaktadır. . 2005–2006 öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında hayat bilgisi 1.sınıf (yıl) üniteleri, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerinde 4.sınıf (yıl) üniteleri uygulanmakta ve uygulama dönerli olarak devam etmektedir.

Her yıl okullarda kutlanacak bayramlar, belirli gün ve haftalar, çevrenin özelliklerini yansıtan olaylar sırası geldikçe islenmektedir. Çevrenin özellikleri ile ilgili konular önemine göre ayrı bir ünite biçiminde ya da verilmiş üniteler içinde ele alınmaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmen ve öğrencileri programda gösterilen ünitelere, çevre özelliklerini ve gereksinimlerinin dikkate almak koşuluyla diledikleri kadar zaman ayırabilirler.

Üniteler zorluk dercesine göre düzenlenmiştir. Her üniteye okula yeni gelmiş öğrencilerle 2. ve 3. sınıf öğrencilerini de ilgilendiren problemler vardır. Bu şekilde

ünitelerin diklemesine alınması tüm A Grubunun tek bir ünite üzerinden çalışmasını kolaylaştırmış olur.

Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Üniteleri iki yılda islenecek biçimde 1. ve 2. yıla paylaştırılmıştır. 1. Yılda öğretmen programındaki 4.sınıf üniteleri başlığı altındaki üniteleri, 2. yılda ise 5. sınıf üniteleri altındaki üniteleri işlenmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen sadece A ya da sadece B grubunu okutuyorsa bu öğretmen için öğretmenli ya da öğretmensiz ders saati yoktur. Öğretmen bir grupta aktif olarak ilgilenirken diğer grubun çalışmalarını sürekli izleyerek onlara gerekli yardımlarda bulunur. Ancak öğretmen, hem A hem de B grubunu okutuyorsa A grubunda işlediği hayat bilgisi üniteleriyle B grubunda işlediği sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji üniteleri farklı olduğundan öğretmenli ve ödevli saatlerini öğrencilerin ihtiyaçları ve konuların niteliğine göre kullanmaktadır. Özel beceri ve yetenek gerektiren dersler (resim, müzik, beden eğitimi) ünite ile bağlantılı olarak grupça işlenebildiği gibi, okulun tümüyle birlikte de islenebilir.

Öğretmen, programda gösterilen ifade ve beceri derslerine ilişkin konuları bitirme kaygısından çok, iyice anlaşılıp kavranılması konusuna önem vermelidir.1. sınıf öğrencilerine anlayarak hızlı okuma ve işlek yazı yazma becerisi ile sayı kavramını kazandırmak için daha fazla zaman ayırmalıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin etkili ve verimli olabilmesinin koşullarından biri de öğretmenin etkinlikleri planlamasıyla ilgilidir. Öğretmen yapacağı tüm etkinliklerle ilgili olarak uygulanabilirliği olan plan yapıyor ve bunları uyguluyorsa başarılı olur. Birleştirilmiş sınıflı okul bir bütün olarak düşünülmeli, A ve B gruplarındaki değişik yas ve düzeydeki öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak ve belirli eğitim amaçlarına ulaşacak biçimde üniteler ayrıntılandırılmalıdır (Vural, 2005).

Öğretmen, eğitim-öğretim çalışmalarında, amaçlara ulaştıracak yöntemleri benimsemelidir. Ünitelerin işlenişinde anlatım, soru-cevap, gözlem gezisi, inceleme, araştırma, laboratuvar, gösteri, deney, problem çözme gibi yöntemler ve teknikler kullanılmalıdır. Bir derste tek bir yöntem yerine mümkünse birden çok yöntem kullanarak öğrencinin daha çok duyu organına hitap etmelidir Ödevli ve öğretmenli dersler için önceden hazırlıklar yapmalı, ünite ve günlük planlarına uygun biçimde etkinliklerde bulunmalıdır. Günlük planda öğretmenli ve ödevli dersler açıkça belirtilmeli, bu derslerde kullanılacak araç gereçler önceden hazırlanmalıdır. Öğrenciler iyi motive edilmeli, ne için çalışacağını ve bu çalışmalar sonucu neleri öğreneceğini

edilmeli, ne için çalışacağını ve bu çalışmalar sonucu neleri öğreneceğini bilmeli, amaçsız ve gelişigüzel çalışmamalıdır. Öğrencilere gereksiz ve kullanılmayan bilgiler yerine onları hayata hazırlayan ve günlük yaşamda işlerine yarayan bilgi, beceri, değer duygusu ve davranışlar kazandırmalıdır. Derslik, klasik sabit sıralar yerine olanaklar ölçüsünde küme çalışmalarına uygun sıra, masa, sandalye ve gerekli diğer malzemeler ile donatılmalıdır (Köksal,2003).

Öğretme- öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin istenilen düzeyde olmasında “seviye kümelerinin” önemli bir yeri vardır. Her öğrenme ünitesinin başlangıcında yapılacak “tanıma–yerleştirmeye dönük değerlendirme” sonucunda öğrenciler, hazır bulunuşluk düzeyleri bakımından farklı düzeylerde bulunuyorlarsa bu gibi durumlarda “seviye kümesi” çalışmaları kaçınılmaz olmaktadır (Anonim, 1996b).

Öğrencilerin programda belirtilen kazanımları edinebilmesi için kullanılacak öğretim yöntem, teknik, model ve stratejileri ile öğrenme deneyimleri yapılandırıcı öğrenme teorisiyle yönlendirilmeli ve tüm bunlar aktif bir öğrenme sürecini yansıtmalıdır. Bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılamayacağını, öğrencinin kendisi tarafından aktif bir biçimde yapılandırılması gerektiğini ileri süren yapılandırıcı öğrenme teorisinin en iyi uygulanabileceği okullar birleştirilmiş sınıflı okullardır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda zamanın çoğunu öğrenci kendi kendine çalışarak ve öğrenerek geçirmektedir. Bağımsız sınıflardaki program aynen birleştirilmiş sınıflarda da uygulandığından, bağımsız sınıflar için öngörülen öğrenme ve öğretme yöntem, teknik, model ve stratejilerinin çoğu aynen birleştirilmiş sınıflarda da uygulanmaktadır (Doğan, 2000).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, bu araştırmayı destekleyen ya da araştırmaya ışık tutan araştırmalar sunulmuştur.

Turgut (1992): “Cumhuriyet Dönemi İlk Ve Orta Öğretim Programları Ve Bu Programlardan Alınan Öğrenim Belgelerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, cumhuriyet dönemi ilkokul, ortaokul programları ve genel lise, ilk öğretmen okulları programlarında yapılan değişikliklerin ve gelişmelerin neler olduğunu incelenmiş. Bu programlar çerçevesinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin aldıkları öğrenim belgelerinin değerleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Cumhuriyet döneminde eğitim hedeflerinin geliştirilmesi yönünde

önemli girişimlerde bulunulduğu, fakat dersler düzeyinde yeterli dengelerin oluşturulamadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca toplum-birey ve konu içerikleri arasında tam bir dengenin kurulamadığı vurgulanmıştır. Araştırma konusu okullardaki 1913–1992 dönemine ait haftalık ders çizelgeleri, çalışmanın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Eğitim hedeflerine ulaşmada, hangi derslerin ne derecede okutulduğu belirtilmiş, programların özü ve yönelimleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

Merdal (1992): “Türkiye’de Şehir İlk Öğretmen Okullarında 1924–1973 Yılları1973 yılları arasında ilk öğretmen okullarında uygulanan müfredat programlar incelenmiş, bu programlarda ne gibi değişikliklerin olduğu, amaç ve muhteva bakımından değerlendirilmiştir. Araştırmada 1924–1932 tarihleri arasında ilk öğretmen okullarında uygulanan programlarda yer alan fen, sosyal bilgiler, meslek, genel kültür, iş ve sanat, beden eğitimi, yabancı dil dersleri hem ders isimleri açısından hem de derslerin amaçları açısından incelenmiştir. Ayrıca 1932–1973 tarihleri arasındaki mevcut program çerçevesinde, dersler de isim ve amaç yönünden değerlendirilmiştir.

Yüksel (2003): “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları” adlı makalesinde 1924 yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim programlarının amaç ve içerikleri ile ilgili tespitlerde bulunmuştur. Program geliştirme sürecinde yaşanan aksaklıklara, uygulamaya geçirilemeyen ya da yarıda kalan programlara değinilmiştir. Ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarının merkezden yapılması ve geliştirilmesi sonucunda, programların bölge, okul ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve taleplerini karşılayamadığı belirtilmiştir. MEB bünyesindeki program geliştirme birimleri arasındaki işbirliği eksikliği vurgulanmış, program geliştirme ihtiyaç tespiti ve pilot uygulama yapılmadığı belirtilmiştir. Program geliştirme çalışmaları yürüten komisyon görevlilerinin görev, yetki ve sorumlulukları ile ilgili belirsizliklerin olduğu, demokratik bir çalışma ortamının olmadığı ifade edilmiştir. Geliştirilen programların Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı birimince onaylanma sürecinde sorunlar yaşandığı, geliştirilen programların amaç, kapsam ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili sürecinin işletildiği ancak değerlendirme sürecinde yaşanan aksaklıklar olduğu belirtilmiştir.

Karakaş (2004): “Sekiz Yıllık İlköğretim Uygulamasının Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarının Oluşumuna Etkisinin Olup Olmadığının Yönetici, Sınıf Öğretmeni Ve Branş Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına etkisinin olup olmadığını; okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve branş

öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Araştırmada 59 maddelik bir anket formu, 240 kişiye uygulanıp 218 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasına geçiş çalışmalarının kısmen yeterli olduğu, okullarda bulunan derslik, okul bahçesi vb. fiziksel şartların öğrenci kullanımı açısından yeterli olduğu belirtilmiştir. Okullardaki fiziksel yetersizliklerin öğrencilerde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında rol oynadığı, okullardaki yöneticilerin okulla ilgili faaliyetlerde her ne kadar Milli Eğitimin ve ilköğretimin amaçları doğrultusunda çalışmalar yapsalar da, yönetimle ilgili yetersizliklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. İlköğretim okullarındaki 1. ve 2. kademe öğretmenleri arasındaki iletişim ve işbirliği eksikliği ve bazı branşlara ait öğretmenlerin olmayışının öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda ikili öğretim yapılması, teneffüs saatlerinin kısa oluşu, birinci ve ikinci kademe öğrencileri arasında kaynaşma sağlayacak etkinliklerin yetersiz oluşu gibi nedenlerin de öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermesine neden olduğu ve bunun da gün geçtikçe arttığı belirtilmiştir.

Sever (2005): “2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi” adlı araştırmada 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 100 okulda pilot olarak uygulanan Türkçe dersi öğretimi programı Türkçe öğretiminin özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmada programın, Türkçe öğretiminin ve eğitimbiliminin temel ilkeleriyle çeliştiği, kendi içinde tutarlılık taşımadığı, Türkçe öğretiminin temel felsefesini doğru yansıtmadığı, öğretimin niteliği açısından çok fazla bilgilendirici olmadığı ve Türkçe öğretiminde bireylere duyarlılık kazandırma yerine, bilgili insan yetiştirme anlayışının egemen olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahinel (2005): Bu araştırma, 2005 Türkçe ders öğretimi programına göre öğrenme- öğretme ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğini incelemiştir. Bu çalışmada, yeni programda dil öğretimine, öğretmen ve öğrencilerin rollerine, metin ve etkinliklerle kazanımlara nasıl erişileceğine ilişkin bakış açısı sunulmuştur. Etkinliklerin amacına ulaşabilmesi için sürenin iyi kullanılmasının gerekli olduğu, programın öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak metinlerin resim, fotoğraf, model ve şarkılar bakımından zenginleştirilmesinin gerektiği, öğrencilerin sınıf içi oturma düzenlerinin eşyaların etkili ve güvenli kullanımına imkân tanıyacak şekilde olmasının gerektiği ve

sınıflardaki ses düzeni ve görsel uyarıcıların etkili bir şekilde kullanılmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç (2005): Araştırma, 2005 matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi şeklinde yapılmıştır. Araştırmada 2005 ilköğretim programıyla ilgili bir tanıtım seminerine katılan 100 sınıf öğretmeninden 20 gönüllü öğretmen seçilmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir ve betimsel çözümleme tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri yeni matematik dersi öğretim programını amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme bakımından genelde olumlu değerlendirirken; programın uygulanması açısından öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı ve veli açısından karşılaşılabilecek bazı sıkıntıların yaşanabileceğini belirtmişlerdir.

Bulut (2005): Araştırmada Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleri öğretim programlarının uygulamadaki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sebeple araştırma pilot uygulamanın yapıldığı illerde deneme okullarında sürdürülmüştür. Tarama modelindeki araştırmada toplam 982 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve programlar kazanımlar, kapsam, değerlendirme süreci ve eğitim durumları açısından değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, görev yaptıkları iller, kıdemleri, okuttukları sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve mezun oldukları okullar dikkate alınmıştır. Yapılan değerlendirmelerde yeni programların uygulamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2005): Araştırmacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yeni durumlarını belirlemek amacıyla; Ankara, Kırıkkale, Düzce ve Yozgat illerinde ilköğretim programlarının geneline ilişkin görüşlerini ve bilgi sahibi olma çeşitli okullarda görev yapan toplam 250 sınıf öğretmeni üzerinde çalışma yapmış, ölçme araçlarından 173'ü geri dönmüştür. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni programlarla ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim almadığı, yeni programları hiç incelemeyeceği, öğretmenlerin tamamının yeni programlar hakkında görüşlerinin alınmadığı, öğretmenlerin tamamının yeni programlar hakkında görüşlerinin alınmadığı, öğretmenlerin yeni programlarla ilgili bilgi sahibi olma ve yeni programların uygulanması konusunda “kararsız” bir görüşe sahip olduğu ve kendilerini “kısmen yeterli” gördükleri belirlenmiştir.

Güzel ve Alkan (2005), Türkiye'deki ilköğretim okullarında pilot uygulaması yapılan ilköğretim programının, özellikle öğrenciler gözüyle değerlendirmesini ortaya

çıkarmak, öğrenciye kazandırdıklarını belirlemek, değişik sınıf düzeyindeki ve değişik okullardaki öğrencilerin programı algılamalarını karşılaştırmak ve programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ile aksaklıkları ortaya çıkarmak amacıyla, programların geneline ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İzmir ilinde pilot uygulamasının yapıldığı dördüncü ve beşinci sınıflardan seçilen 750 öğrenci ile bu sınıflarda görev yapan 10 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki kazanımlarını belirlemek amacıyla Taylor ve arkadaşları tarafından geliştirilen CLES, Türkçe'ye çevrilmiş ve ülkemiz koşullarına uyabilecek biçimde genişletilen bir ölçek kullanılmıştır. Nitel veriler ise görüşme tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; yapılan pilot uygulamanın, öğrenciler tarafından öğretmenlere göre daha çok benimsendiğini gösterdiği, ancak hem öğrenciler hem de öğretmenlerin uygulamanın kendilerine yüklediği yeni ödevleri tam olarak yerine getirmekte sıkıntı içinde oldukları, öğretmenlerin rehberlik görevlerini tam olarak yerine getiremedikleri, hala otorite olma özelliğini kullandıkları izlenimleri elde edilmiştir.

Yıldız ve Köksal (2009): Bu araştırma “birleştirilmiş sınıfları daha etkin ve verimli kılmanın yollarını aramayı” amaçlamaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini Ankara iline bağlı ilköğretim okullarında görevli ve birleştirilmiş sınıf öğretimi yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evreni temsil etmek üzere birleştirilmiş sınıfların en yoğun olarak bulunduğu Haymana, Polatlı, Gölbaşı, Çubuk, Bala ve Kalecik ilçelerinde birleştirilmiş sınıf okutan 97 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin “birleştirilmiş sınıfların avantajlarına, birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda aynı programın uygulanmasına ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim sürecini sınırlandıran durumlara” ilişkin görüşleri ortaya çıkarılıp değerlendirilmiştir.

Özben (1997): Bu araştırma, birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğretme- öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunları tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıf uygulamasında ne gibi problemlerle karşılaştığı ve bu problemlere nasıl çözüm bulunabileceği konusu incelenmiştir. Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Erzurum merkeze bağlı birleştirilmiş sınıflı okullar dahil olmak üzere, Erzurum ilinin ilçelerinden Narman, Oltu, Pasinler ve Tortum ilçelerindeki 170 birleştirilmiş sınıflı ilköğretim

okulunda görev yapan 187 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, t testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD Post Hoc test tekniği kullanılmıştır. Anketin kapsam geçerliliği ilgili alan uzmanlarıyla görüşülerek ifadeler üzerinde tartışılmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Güvenirliliği belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Araştırmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıf uygulamasında; öğretmen yeterliliği, okul olanakları, programın yapısı, okul-aile işbirliği ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlarla karşı karşıya bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem, Kamacı, Aydemir (2004):Bu araştırmada “birleştirilmiş sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar” belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri Denizli ilinde birleştirilmiş sınıfı okutan 120 sınıf öğretmeninden random ve tabakalama yöntemi ile seçilen 62 kişilik örneklemden elde edilmiştir. Araştırmada veriler, geliştirilen likert tipli ölçek yoluyla toplanmıştır. Ölçeğin alpha iç tutarlılık katsayısı .7200’dir. Verilerin çözümlemesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Denizli ilinde birleştirilmiş sınıfı okutan sınıf öğretmenleri % 93 düzeyinde “kısmen” sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Denizli ilinde birleştirilmiş sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri cinsiyete, öğrenci sayısına, mezun olunan okula, göreve, mesleki kıdeme, birlikte görev yapılan öğretmen sayısına, okutulan birleştirilmiş sınıf grubuna, birleştirilmiş sınıfı okuttuğu yıla, ikametgâha göre farklılık göstermemektedir.

İlköğretim programlarıyla ilgili araştırmalara genel olarak bakıldığında 2005 programın uygulanışında öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, akademisyenler açısından sorunların bulunduğu ancak tam anlamıyla uygulanabildiği takdirde geleneksel programlardan daha etkili olabileceği görüşü yer almaktadır. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılan araştırmalarda ise daha çok birleştirilmiş sınıfların sınırlılıkları değerlendirilmiştir, Yeni programın birleştirilmiş sınıflarda da değişikliğe uğramadan uygulanmasından kaynaklanan sorunlar tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve aracın uygulanması ile verilerin çözümlemesi ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Birleştirilmiş ve müstakil sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programına ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan bu çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Var olan değiştirilmeden gözlenip betimlenir (Karasar, 1991, 77). Araştırmanın temel verilerini, alana ilişkin yerli ve yabancı kaynakların taranması sonucunda ulaşılan bilgiler yanında, doğrudan Türkçe ve Matematik dersini okutmakta olan birleştirilmiş ve müstakil sınıflı öğretmenlerin görüşleri belirlemiştir.

3.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ merkez, ilçe ve köylerinde görev yapan 389 birleştirilmiş sınıf öğretmeni ve Elazığ ilinde görev yapan 1770 müstakil sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem sayısı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmanın örneklemini 342 birleştirilmiş sınıf öğretmeni ve 600 müstakil sınıf öğretmeni olmak üzere 942 öğretmenin oluşturduğu görülmektedir. Örneklemen tamamına ulaşılmış fakat birleştirilmiş sınıflardan 42, müstakil sınıflardan 27 olmak üzere toplam 69 anket uygun olmadıkları için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Buna göre değerlendirmeye alınan anket sayısı birleştirilmiş sınıflar 300, müstakil sınıflar 573 olmak üzere toplam 873 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 5’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Örnekleminde Bulunan Öğretmen Sayıları

Okul Türü	Anketin uygulandığı bölge	Anket sayısı
Müstakil sınıf	Elazığ merkez	600
Toplam		600
Birleştirilmiş sınıf	Elazığ merkez	81
Birleştirilmiş sınıf	Alacakaya	10
Birleştirilmiş sınıf	Arıcak	47
Birleştirilmiş sınıf	Baskil	30
Birleştirilmiş sınıf	Karakoçan	53
Birleştirilmiş sınıf	Kovancılar	45
Birleştirilmiş sınıf	Maden	15
Birleştirilmiş sınıf	Palu	53
Birleştirilmiş sınıf	Sivrice	8
Toplam		342
GENEL TOPLAM		942

Tablo 5'e göre araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha fazla olduğu görülmektedir. Kadın katılımcıların sayısı 511 ve yüzdesi % 58,5 iken erkek katılımcıların sayısı 362 ve yüzdesi % 41,5 olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin kıdeme göre dağılımları incelendiğinde öğretmenlik süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlik süresi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin sayısı 214 ve yüzdesi %24,5, 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin sayısı 236 ve yüzdesi %27 ve 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sayısı 423 ve yüzdesi %48,5 olarak bulunmuştur.

Tablo 5. Örneklem Özellikleri

Kişisel Bilgiler		%	f
Cinsiyet	Kadın	58,5	511
	Erkek	41,5	362
Kıdem	0-5 Yıl	24,5	214
	6-10 Yıl	27,0	236
	11 Yıl ve üzeri	48,5	423
Fakülte	Eğitim Fakültesi	93,1	813
	Eğitim Enstitüsü	6,4	56
	Fen Edebiyat Fakültesi	0,5	4
Statü	Kadrolu	85,9	750
	Sözleşmeli	8,0	70
	Vekil	1,4	12
	Ücretli	4,7	41
Okul Türü	Birleştirilmiş Sınıf	34,4	300
	Müstakil sınıf	65,6	573
Mevcut	0-15	21,2	185
	16-29	30,9	270
	30 ve Üzeri	47,9	418
Semineri Kim Verdi	Müfettişler	61,9	540
	Akademisyenler	8,2	72
	Okul yöneticileri	29,6	258
Gereksinim Karşılama	Yeterince karşılamıştır	16,0	140
	Kısmen karşılamıştır	44,9	392
	Karşılamamıştır	39,1	341

Fakülte değişkenine göre dağılımlar incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu olanlarının sayısı 813 ve yüzdesi % 93,1, Eğitim Enstitüsü mezunu olanlarının sayısı 56 ve yüzdesi %6,4 ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olanlarının sayısı 4 ve yüzdesi %0,5 olarak bulunmuştur.

Tabloya göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin statülerine baktığımızda büyük çoğunluğu kadrolu öğretmenlerin oluşturduğunu görebiliriz. Buna göre araştırma kapsamındaki kadrolu öğretmenlerin sayısı 750 ve yüzdesi %85,9, sözleşmeli öğretmenlerin sayısı 70 ve yüzdesi %8, vekil öğretmenlerin sayısı 12 ve yüzdesi %1,4 ve ücretli öğretmenlerin sayısı 41 ve yüzdesi %4,1 olarak bulunmuştur.

Okul türü değişkenine baktığımızda araştırma kapsamına alınan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri sayısının 300 ve yüzdesinin %34,4 ve müstakil sınıf öğretmenleri sayısının 573 ve yüzdesinin 65,6 olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya alınan öğretmenlerin bulundukları sınıfların mevcuduna göre sınıf mevcudu 0-15 arası olan sınıfların sayısı 185 ve yüzdesi %21,2, 16-29 arası olan sınıfların sayısı 270 ve yüzdesi %30,9 ve 30 ve üzeri olan sınıfların sayısı 418 ve yüzdesi % 47,9 olarak saptanmıştır.

Yeni ilköğretim programıyla ilgili öğretmenlere verilen seminerlerin kimler tarafından verildiğine bakıldığında büyük çoğunluğu müfettişlerin oluşturduğu görülmektedir. Buna göre yeni programla ilgili verilen seminerlerde semineri müfettişin verdiğini söyleyen öğretmenlerin sayısı 541 ve yüzdesi % 61,9, akademisyenlerin verdiğini söyleyen öğretmenlerin sayısı 72 ve yüzdesi %8,2 ve okul yöneticilerinin verdiğini söyleyen öğretmenlerin sayısı 258 ve yüzdesi %29,6 olarak saptanmıştır. Verilen seminerlerin gereksinimi karşılama düzeyine baktığımızda seminer gereksinimini yeterince karşılamıştır diyen öğretmenlerin sayısı 140 ve yüzdesi % 16, kısmen karşılamıştır diyen öğretmenlerin sayısı 392 ve yüzdesi %44,9 ve karşılamamıştır diyen öğretmenlerin sayısı 341 ve yüzdesi %39,1 olarak saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada 2005 ilköğretim programı boyutları ve programla ilgili zorlanma durumlarını içeren bir anket geliştirilmiştir. Tek anket içerisinde Türkçe ve Matematik dersleri için verilen cevaplar ayrı gruplara alınmıştır. Anket hazırlanırken konuyla ilgili literatür incelenmiş ve anket maddeleri oluşturulmuştur.

Bilgi toplama amacıyla geliştirilen anket formu, toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Anketin 1-13 arasındaki sorular çoktan seçmeli olup çoğunluğu kişisel bilgilerden oluşmakta, 14.soru yeni ilköğretim Türkçe ve Matematik programının temel özelliklerini içeren 69 derecelendirilmeli maddeden oluşmakta, 15. soru yeni ilköğretim programıyla ilgili öğretmenlerin ders içersindeki zorlanma durumlarını ifade eden 16 maddeden oluşmakta, 16. soru ise öğretmenlerin programla ilgili görüş ve önerilerini içermektedir.

İlköğretim programının temel özelliklerine ilişkin maddelere verilen cevapların derecelendirilmesi:

Tamamen katılıyorum	4.21-5.00
Katılıyorum.....	3.41-4.20
Kısmen Katılıyorum	2.61-3.40
Katılmıyorum	1.81-2.60
Hiç Katılmıyorum.....	1.00-1.80
Zorlanma durumlarına ilişkin maddelere verilen cevapların derecelendirilmesi ise şöyle yapılmıştır:	
Çok Zorlanıyorum	4.21-5.00
Zorlanıyorum.....	3.41-4.20
Kısmen Zorlanıyorum	2.61-3.40
Zorlanmıyorum.....	1.81-2.60
Hiç Zorlanmıyorum.....	1.00-1.80

Anket içerisinde yer alan programın genel özelliklerini içeren 14. ve öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları zorlukları içeren 15. Madde öncelikle beş eğitim bilimlerinde uzman öğretim üyesi ve 10 öğretmene uzman görüşü için sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen ölçek pilot uygulama için, Diyarbakır ilinde 120 birleştirilmiş sınıf öğretmeni, 135 müstakil sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 255 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin maddeleri ortak olarak belirlenmiş ve öğretmenlere her ders için ayrı puan vermeleri istenmiştir. Buna göre Türkçe ve Matematik dersi için iki ayrı ölçek oluşturulmuştur. Ön uygulama sonucunda faktör analizi yapılmıştır.

Ölçeğin faktör yapılarını belirlemek amacıyla, program ve zorlanma durumunu içeren maddelere ayrı ayrı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda yeni ilköğretim programının temel özelliklerine ilişkin 69 madde Türkçe ve Matematik dersi için dört boyuta ayrılmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü 0,35 ve 0,35’den büyük olan maddeler seçilmiştir. Büyüköztürk (2003) ölçekte kapsam geçerliliğinin sağlanması için faktör yükü 0,35’ e kadar olan maddelerin alınabileceğini belirtmektedir.

3.3.1. Türkçe Dersi Programı Ölçeği

Türkçe Dersi Programına ilişkin geliştirilen ölçekle ilgili yapılan faktör analizi sonucunda dört boyutlu bir ölçek oluşmuştur. Buna göre Tablo 6’ ya göre Türkçe dersinde faktör yükü 0,35’in altında olan madde olmadığı için hiçbir madde ölçekten çıkartılmamıştır. Türkçe dersi programıyla ilgili maddelerin genelini Cronbach Alpha

güvenirlilik katsayısı 0,985, Kaiser- Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) değeri 0,950 ve Bartlett Testi 17605,330 olarak hesaplanmıştır. Türkçe Dersi Programıyla ilgili ölçeğin boyutları ve faktör yükleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe Dersi Anket Maddelerinin Boyutlara Göre Faktör Yükleri

Md No	Kazanım Boyutu Maddeleri	Faktör Yüğü
1	Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.	0,37
2	Kazanımlar, ilişkili olduğu temalarla örtüşmektedir.	0,38
3	Kazanımlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.	0,66
4	Kazanımlar, çevre şartlarına uygun olarak gerçekleştirilebilir düzeydedir.	0,64
5	Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygundur.	0,78
6	Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygundur.	0,69
7	Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim seviyelerine uygundur.	0,65
8	Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim seviyelerine uygundur.	0,64
9	Kazanım ifadeleri yeterince açık ve anlaşılırdır.	0,39
10	Kazanımları gerçekleştirmede öğrenciler arası fırsat eşitliği vardır.	0,57
11	Temalar, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.	0,69
12	Temalar, öğrencilerin farkındalıklarını arttırmaktadır.	0,63
13	Temalar, içerik boyutunu tam karşılamaktadır.	0,58
14	Temalar, öğrencilerde merak ve araştırma isteğı uyandırmaktadır.	0,40
16	İçerik, kazanımları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiştir.	0,43
17	İçerikteki bilgiler, kalıcı ve dayanıklıdır.	0,38
18	İçerik, dersin temalarına uygundur.	0,40
19	İçerik, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.	0,67
20	İçerik, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygundur.	0,70
21	İçerik, öğrencilerin duyuşsal gelişim seviyelerine uygundur.	0,68
22	İçerik, öğrencilerin psiko-motor gelişim seviyelerine uygundur.	0,60
23	İçerik, konu alanlarındaki kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları vb. kapsamaktadır.	0,45
24	İçerik, öğrencilerin bilgi ve gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	0,58
Md No	Program Boyutu Maddeleri	
15	İçerik, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.	0,67
25	İçerik, aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenmiştir.	0,50
26	İçerik, diğer derslerin konularıyla tutarlıdır.	0,58
27	İçerikte yer alan konuların sıralanışı öğrenme ilkelerine uygundur.	0,57
28	İçerik, çağdaş bilimsel bilgilerle desteklenmektedir.	0,57
29	Kılavuz kitapları yeterince açıklayıcı ve yönlendiricidir.	0,57
30	içerik, öğretim ilkelerine uygundur.	0,72

Md No	Program Boyutu Maddeleri	Faktör Yüğü
31	İçerikteki bilgiler, açık, anlaşılır ve günceldir.	0,55
32	Program, öğrencileri bilişsel yönden geliştirmektedir.	0,59
33	Program, öğrencileri duyuşsal yönden geliştirmektedir.	0,56
34	Program, öğrencileri psiko-motor yönden geliştirmektedir.	0,49
35	Program, öğrencileri sosyal yönden geliştirmektedir.	0,46
36	programın tüm öğeleri arasında sitematik bir ilişki vardır.	0,45
37	Program, çağdaş ve çağa uygun bireyler yetiştirmeye yöneliktir.	0,60
38	Programın amaçları, toplumun değerleri ile tutarlıdır.	0,41
39	Programın amaçları, açık, net ve anlaşılırdır.	0,38
Md No	Etkinlikler Boyutu Maddeleri	
40	Etkinlikler, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygundur.	0,62
41	Etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygundur.	0,50
42	Etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal gelişim seviyelerine uygundur.	0,39
43	Etkinlikler, öğrencilerin psiko-motor gelişim seviyelerine uygundur.	0,48
44	Program, öğrencilerin günlük hayatla bağlantı kurarak öğrenmesini sağlamaktadır.	0,58
45	Program, öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini sağlamaktadır.	0,62
46	Etkinlikler, öğrencilerin farklı zeka türlerini ortaya çıkarmaktadır.	0,69
47	Etkinlikler öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmektedir.	0,60
48	Etkinlikler, öğrencilerin bilgi ve beceri açısından ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	0,50
49	Etkinlikler, öğrencileri derse motive etmektedir.	0,57
50	Etkinlikleri uygulamak için ayrılan süre yeterlidir.	0,47
51	Etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekmektedir.	0,43
52	Çalışma kitabında yer alan etkinlikler, öğrenci seviyesine uygundur.	0,46
53	Etkinlikler, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamaktadır.	0,46
54	Etkinlikler, öğrencilerin işbirliği kurarak öğrenmesini sağlamaktadır.	0,43
55	Etkinlikler, öğrencileri araştırma ve gözlem yapmaya sevk etmektedir.	0,39
56	Etkinlikler, öğrenmede öğrenciye sorumluluk vererek aktif hale getirmektedir.	0,42
57	Etkinlikler, kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.	0,40
Md No	Ölçme Değerlendirme Boyutu Maddeleri	
58	Proje ve performans ödevleri ölçmeyi çok yönlü (süreç-ürün) yapmayı sağlamaktadır.	0,72
59	Portfolyo değerlendirme yöntemleri , öğrencilerin bireysel gelişimlerini anlamada yardımcı olmaktadır.	0,63
60	Programın öngördüğü ölçme değerlendirme, veli öğretmen işbirliğini sağlamaktadır.	0,60

61	Ölçme değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri belirlenebilmektedir.	0,54
62	Ölçme değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeyleri belirlenebilmektedir.	0,56
63	Ölçme değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin psiko-motor gelişim düzeyleri belirlenebilmektedir.	0,50
64	Ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlamaktadır.	0,71
65	Ölçme değerlendirme, öğrencilerin yönlendirilmesini sağlamaktadır.	0,69
66	Ölçe değerlendirme teknikleri, öğrenciye ve veliye dönüt sağlamaktadır.	0,69
67	Ölçme değerlendirme teknikleri, kazanımları ölçmede etkindir.	0,63
68	Program, öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak yerine öğrenmelerini paylaşmaları için fırsat vermektedir.	0,61
69	Ölçe değerlendirme araçları, kazanımlarla tutarlıdır.	0,66

Türkçe dersi Kazanım boyutunda 23 madde bulunmaktadır. Kazanım boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,962, KMO değeri 0,951 ve Bartlett Testi 4450,371 olarak hesaplanmıştır. Program boyutunda 16 madde bulunmaktadır. Program boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,938, KMO değeri 0,922 ve Bartlett Testi 2626,044 olarak hesaplanmıştır. Etkinlikler boyutunda 18 madde bulunmaktadır. Etkinlikler boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,961, KMO değeri 0,942 ve Bartlett Testi 3998,254 olarak hesaplanmıştır. Ölçme ve değerlendirme boyutunda 12 madde bulunmaktadır. Ölçme boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,951, KMO değeri 0,945 ve Bartlett Testi 2466,914 olarak hesaplanmıştır. Türkçe programı için zorlanma durumlarının faktör yükleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Türkçe Programı Zorlanma Durumları Faktör Yükleri

Md. No	Zorlanma Durumları	Faktör Yükü
1	Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...	0,61
2	Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede...	0,49
3	Programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada...	0,53
4	Programın gerektirdiği okul-aile işbirliğini yürütmekte...	0,48
5	Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...	0,73
6	Kılavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...	0,75
7	Programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada...	0,72
8	Objektif ölçme değerlendirme yapmada...	0,76
9	Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada...	0,76
10	Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...	0,75
11	Öğrencilere temel becerileri kazandırmada...	0,77
12	Temel becerileri ölçmede...	0,83
13	Derse ve seviyeye uygun ölçme aracı seçmede...	0,80
14	Bireysel ve grup değerlendirmesi yapmada...	0,78
15	Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...	0,62
16	Programı uygularken okulun rehberlik servis ile işbirliği yapmada...	0,60
17	Temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada...	0,65
18	Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...	0,81
19	Kazanımlar için uygun yöntem tekniği belirlemede...	0,79

Tablo 7'ye göre Türkçe dersi zorlanma durumları maddelerinden faktör yükü 0,35'in altında olan madde olmadığı için hiçbir madde ölçekten çıkartılmamıştır. Türkçe dersi zorlanma durumlarıyla ilgili maddelerin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,941, KMO değeri 0,930 ve Bartlett Testi 3194,292 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Matematik Dersi Programı Ölçeği

Matematik Dersi Programına ilişkin geliştirilen ölçekle ilgili yapılan faktör analizi sonucunda dört boyutlu bir ölçek oluşmuştur. Tablo 8' e göre Matematik dersinde 37 ve 38. maddelerin faktör yükü 0,35'in altında olduğu için maddeler anketten çıkarılmıştır. Matematik dersi programıyla ilgili maddelerin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,950, KMO değeri 0,941 ve Bartlett Testi 17148,985 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten 37 ve 38. maddeler çıkarıldıktan sonra maddelerin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,983, KMO değeri 0,945 ve Bartlett Testi 16640,896 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8. Matematik Dersi Anket Maddelerinin Boyutlara Göre Faktör Yükleri

Md. No	Kazanım ve Boyutu Maddeleri	Faktör Yükü
3	Kazanımlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.	0,69
4	Kazanımlar, çevre şartlarına uygun olarak gerçekleştirilebilir düzeydedir.	0,61
5	Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygundur.	0,78
6	Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygundur.	0,71
7	Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim seviyelerine uygundur.	0,66
8	Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim seviyelerine uygundur.	0,63
9	Kazanım ifadeleri yeterince açık ve anlaşılırdır.	0,49
10	Kazanımları gerçekleştirmede öğrenciler arası fırsat eşitliği vardır.	0,52
11	Temalar, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.	0,58
12	Temalar, öğrencilerin farkındalıklarını arttırmaktadır.	0,52
13	Temalar, içerik boyutunu tam karşılamaktadır.	0,48
19	İçerik, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.	0,65
20	İçerik, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygundur.	0,66
21	İçerik, öğrencilerin duyuşsal gelişim seviyelerine uygundur.	0,72
22	İçerik, öğrencilerin psiko-motor gelişim seviyelerine uygundur.	0,59
24	İçerik, öğrencilerin bilgi ve gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	0,50
31	İçerikteki bilgiler, açık, anlaşılır ve günceldir.	0,55
40	Etkinlikler, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygundur.	0,65
41	Etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygundur.	0,58
Md. No	Program Boyutu Maddeleri	
1	Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.	0,71
2	Kazanımlar, ilişkili olduğu temalarla örtüşmektedir.	0,66
14	Temalar, öğrencilerde merak ve araştırma isteği uyandırmaktadır.	0,53
16	İçerik, kazanımları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiştir.	0,48
17	İçerikteki bilgiler, kalıcı ve dayanıklıdır.	0,49
18	İçerik, dersin temalarına uygundur.	0,65
23	İçerik, konu alanlarındaki kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları vb. kapsamaktadır.	0,53
25	İçerik, aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenmiştir.	0,51
26	İçerik, diğer derslerin konularıyla tutarlıdır.	0,45
27	İçerikte yer alan konuların sıralanışı öğrenme ilkelerine uygundur.	0,46
28	İçerik, çağdaş bilimsel bilgilerle desteklenmektedir.	0,61

Md. No	Program Boyutu Maddeleri	Faktör Yüğü
30	içerik, öğretim ilkelerine uygundur.	0,67
32	Program, öğrencileri bilişsel yönden geliştirmektedir.	0,66
33	Program, öğrencileri duyuşsal yönden geliştirmektedir.	0,58
34	Program, öğrencileri psiko-motor yönden geliştirmektedir.	0,41
35	Program, öğrencileri sosyal yönden geliştirmektedir.	0,47
36	programın tüm öğeleri arasında sitematik bir ilişki vardır.	0,41
39	Programın amaçları, açık, net ve anlaşılırdır.	0,43
Md. No	Etkinlikler Boyutu Maddeleri	
42	Etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal gelişim seviyelerine uygundur.	0,57
43	Etkinlikler, öğrencilerin psiko-motor gelişim seviyelerine uygundur.	0,57
44	Program, öğrencilerin günlük hayatla bağlantı kurarak öğrenmesini sağlamaktadır.	0,51
45	Program, öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini sağlamaktadır.	0,67
46	Etkinlikler, öğrencilerin farklı zeka türlerini ortaya çıkarmaktadır.	0,71
47	Etkinlikler öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmektedir.	0,66
48	Etkinlikler, öğrencilerin bilgi ve beceri açısından ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	0,59
49	Etkinlikler, öğrencileri derse motive etmektedir.	0,60
50	Etkinlikleri uygulamak için ayrılan süre yeterlidir.	0,60
51	Etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekmektedir.	0,63
52	Çalışma kitabında yer alan etkinlikler, öğrenci seviyesine uygundur.	0,53
53	Etkinlikler, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamaktadır.	0,61
54	Etkinlikler, öğrencilerin işbirliği kurarak öğrenmesini sağlamaktadır.	0,61
55	Etkinlikler, öğrencileri araştırma ve gözlem yapmaya sevk etmektedir.	0,63
56	Etkinlikler, öğrenmede öğrenciye sorumluluk vererek aktif hale getirmektedir.	0,55
57	Etkinlikler, kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.	0,52
Md. No	Ölçme Değerlendirme Boyutu Maddeleri	
58	Proje ve performans ödevleri ölçmeyi çok yönlü (süreç-ürün) yapmayı sağlamaktadır.	0,70
59	Portfolyo değerlendirme yöntemleri , öğrencilerin bireysel gelişimlerini anlamada yardımcı olmaktadır.	0,64
60	Programın öngördüğü ölçme değerlendirme, veli öğretmen işbirliğini sağlamaktadır.	0,59
61	Ölçme değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri belirlenebilmektedir.	0,57
62	Ölçme değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeyleri belirlenebilmektedir.	0,62

63	Ölçme değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin psiko-motor gelişim düzeyleri belirlenebilmektedir.	0,68
64	Ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlamaktadır.	0,76
65	Ölçme değerlendirme, öğrencilerin yönlendirilmesini sağlamaktadır.	0,68
66	Ölçme değerlendirme teknikleri, öğrenciye ve veliye dönüt sağlamaktadır.	0,70
67	Ölçme değerlendirme teknikleri, kazanımları ölçmede etkindir.	0,69
68	Program, öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak yerine öğrenmelerini paylaşmaları için fırsat vermektedir.	0,70
69	Ölçme değerlendirme araçları, kazanımlarla tutarlıdır.	0,59
	Ölçekten Çıkan Maddeler	
37	Program, çağdaş ve çağa uygun bireyler yetiştirmeye yöneliktir.	-
38	Programın amaçları, toplumun değerleri ile tutarlıdır.	-

Matematik dersi Kazanım boyutunda 19 madde bulunmaktadır. Kazanım boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,956, KMO değeri 0,937 ve Bartlett Testi 3733,290 olarak hesaplanmıştır. Program boyutunda 19 madde bulunmaktadır. Program boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,949, KMO değeri 0,943 ve Bartlett Testi 3221,999 olarak hesaplanmıştır. Etkinlikler boyutunda 16 madde bulunmaktadır. Etkinlikler boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,951, KMO değeri 0,933 ve Bartlett Testi 3148,701 olarak hesaplanmıştır. Ölçme ve değerlendirme boyutunda 12 madde bulunmaktadır. Ölçme boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,950, KMO değeri 0,941 ve Bartlett Testi 2394,887 olarak hesaplanmıştır. Matematik programı için zorlanma durumlarının faktör yükleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Matematik Programı Zorlanma Durumları Faktör Yükleri

Md. No	Zorlanma Durumları	Faktör Yüğü
1	Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...	0,55
2	Programın gerektirdiğı araç gereçleri temin etmede...	0,41
3	Programın gerektirdiğı bilişim teknolojilerini kullanmada...	0,46
4	Programın gerektirdiğı okul-aile işbirliğini yürütmekte...	0,39
5	Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...	0,64
6	Kılavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...	0,75
7	Programın desteklediğı farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada...	0,74
8	Objektif ölçme değerlendirme yapmada...	0,75
9	Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada...	0,71
10	Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...	0,77
11	Öğrencilere temel becerileri kazandırmada...	0,75
12	Temel becerileri ölçmede...	0,83
13	Derse ve seviyeye uygun ölçme aracı seçmede...	0,82
14	Bireysel ve grup değerlendirmesi yapmada...	0,80
15	Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...	0,70
16	Programı uygularken okulun rehberlik servis ile işbirliği yapmada...	0,64
17	Temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada...	0,66
18	Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...	0,82
19	Kazanımlar için uygun yöntem tekniğı belirlemede...	0,79

Tablo 9'a göre Matematik dersi zorlanma durumları maddelerinden faktör yükü 0,30'un altında olan madde olmadığı için hiçbir madde ölçekten çıkartılmamıştır. Matematik dersi zorlanma durumlarıyla ilgili maddelerin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,937, KMO değeri 0,937 ve Bartlett Testi 3048,339 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket, birleştirilmiş sınıflı ve müstakil sınıflı ilköğretim okulları 1. kademeki sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulamaya hazır duruma getirilen anket yeterli sayıda çoğaltıldıktan sonra, okullarda uygulanabilmesi için gerekli olan iznin alınabilmesiyle ilgili olarak Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü yoluyla il onay belgesi alınarak anketin uygulanması için gerekli izin onayı alınmıştır (Ek-1). İl onay belgesi ile anketin uygulanacağı bütün okullara gidilerek okul yöneticileriyle görüşülmüş ve anketler dağıtılmıştır. Daha sonra belirlenen günde dağıtılan anketler idarecilerden toplanmıştır.

Verilerin analizinde, öncelikle Homojenlik Testi (Levene) uygulanmış; Homojen maddeler için tek yönlü varyans analizi, Homojen olmayan maddeler için Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi (MWU) uygulanmış, ikili karşılaştırmalarda ise bağımsız gruplar “t” testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir. Kişisel bulgularda da Frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.1. 2005 İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bulgular Ve Yorumlar

Öğretmenlerin yeni programa ilişkin almış oldukları hizmet içi eğitim seminerlerinin hangi eğitim alanında verildiği Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. 2005 Programıyla İlgili Verilen Seminerlerin Eğitim Alanları

	EĞİTİM ALANI	f	%
1	Yeni programın gerekçeleri ve programın felsefesi	274	14,3
2	Programın yapısı (konular, temel beceriler ve kazanımlar)	525	27,5
3	Öğrenme- öğretme süreci (önerilen yaklaşımlar, yöntem teknikler, etkinlik türleri)	492	25,7
4	Ölçme- değerlendirme	620	32,4
	Toplam	1911	100

Öğretmenler almış oldukları hizmet içi eğitim seminerleri alanlarında birden fazla madde işaretlemişlerdir. Buna göre Tablo 10’a ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre %32,4 ile en çok ölçme değerlendirme alanında eğitim verildiği görülmüştür.. Programın yapısı alanında %27,5; öğrenme-öğretme süreci alanında %25,7 ve programın felsefesi ve gerekçeleri alanında ise %14,3 oranında eğitim verilmiştir. Yeni programla ilgili alınan seminerlerin dışında programla ilgili eksiklikleri gidermek için öğretmenlere neler yaptıkları sorulmuştur. Tablo 11’de öğretmenlerin programla ilgili eksikliklerini gidermek için neler yaptıklarına dair cevapları bulunmaktadır. Öğretmenler bu soru için de birden fazla madde işaretlemişlerdir.

Tablo 11. Programla İlgili Eksiklikleri Gidermek İçin Yapılanlar

	EKSİKLİKLERİ GİDERMEK İÇİN NELER YAPIYORSUNUZ?	f	%
1	Eksikliğini hissettiğim konularda programı inceliyorum.	466	28,1
2	MEB, TTK, MEM web sitesini ve eğitim sitelerini takip ediyorum.	709	42,7
3	Diğer sınıf öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunuyorum.	485	29,2
	Toplam	1660	100

Tablo 11'e göre öğretmenlerin verdikleri cevaplarda %42,7'sinin programı MEB, TTK, MEM web sitelerini ve eğitim sitelerini takip ettiklerini, %29,2'sinin diğer sınıf öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunduklarını ve %28,1'inin ise programı incelediğini söyleyebiliriz. Programın uygulayıcıları olarak yeni programla ilgili öğretmenlerin görüş ve önerileri ise Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Yeni Programla İlgili Görüş ve Öneriler

	YENİ PROGRAMLA İLGİLİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLER	f	%
1	Programla ilgili verilen hizmet içi eğitimler sürekli hale getirilmelidir.	375	15,5
2	Üniversitelerin eğitim fakültelerinden yeni programa ilişkin destek sağlanmalıdır.	560	23,1
3	Kılavuz kitapların hazırlanmasında bölgesel farklılık dikkate alınmalıdır.	547	22,6
4	Programı destekleyen gerekli araç-gereç ve bilişim teknolojileri temin edilmelidir.	501	20,7
5	Programın öngördüğü okul-aile işbirliği sağlanmalıdır.	442	18,2
	Toplam	2425	100

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin yeni programla ilgili görüş ve önerileri incelendiğinde %23 ile üniversitelerin eğitim fakültelerinden yeni programa ilişkin destek sağlanması gerektiği görüşü birinci sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin diğer önerileri arasında ise kılavuz kitaplarının hazırlanmasında bölgesel farklılıkların dikkate alınması gerektiği (%22,6), programı destekleyen gerekli araç-gereç ve bilişim teknolojilerinin temin edilmesi gerektiği (%20,7), programın öngördüğü okul-aile işbirliğinin sağlanması gerektiği (%18,2) ve programla ilgili hizmet içi eğitim seminerlerinin sürekli hale getirilmesi gerektiği (%15,5) yer almaktadır.

4.2. Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde İlköğretim Türkçe Ders Programında oluşturduğumuz kazanım, programın yapısı, etkinlikler ve ölçme- değerlendirme boyutları ve öğretmenlerin programının uygulanışına ilişkin karşılaştıkları zorlukların cinsiyet, okul türü, kıdem,

sınıf mevcudu ve alınan hizmet içi eğitim seminerlerinin gereksinimi karşılama derecesine ait bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

4.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13’de öğretmen görüşlerinin boyutlar bazında verdikleri cevapların levene testi görülmektedir.

Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

	Levene Testi	
Boyut	F	Sig.
Kazanım	50,013	0,000
Program	5,319	0,021
Etkinlikler	17,304	0,000
Ölçme	0,110	0,741

Tablo13’de görüldüğü gibi Ölçme boyutu dışındaki boyutlar normal dağılım göstermemiştir. Buna göre Ölçme boyutu için yapılan t testi Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Tablosu

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Ölçme	Kadın	511	4,02	,08832	-1,834	0,067
	Erkek	362	4,03	,14601		

$p > 0,05$

Tablo 14’e göre yapılan t testi sonucunda ölçme boyutunda kadın öğretmenlerin görüşleri ($X=4,02$) ile erkek öğretmenlerin görüşleri ($X=4,03$) arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır ($p=0,067$). Ortalamalara bakıldığında da bu görülmektedir her iki grup da ölçme ile ilgili maddelere katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 15. Parametrik Olmayan Boyutlara ilişkin Cinsiyet Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu

Boyut	N	X ²	S	MWU	P	MR
Kazanım						
Kadın	511	3,62	0,29	78469,000*	0,000	464,44
Erkek	362	3,52	0,31			398,27
Program						
Kadın	511	3,84	0,16	79796,500*	0,000	461,84
Erkek	362	3,80	0,16			401,93
Etkinlikler						
Kadın	511	3,82	0,19	74353,000*	0,000	472,50
Erkek	362	3,75	0,21			386,90

P<0,05

Tablo 15’de görüldüğü üzere ölçekte yer alan “Kazanım” boyutunda verilen cevaplara göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 78469,000 olarak bulunmuştur. Kazanım boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=464,44), erkek öğretmenlerden (398,27) daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

“Program” boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 79796,500 olarak bulunmuştur. Program boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenleri (MR=461,84), erkek öğretmenlerden (401,93) daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

“Etkinlikler” boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 74353,000 olarak bulunmuştur. Etkinlikler boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=472,50), erkek öğretmenlerden (386,90) daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

Tablo 16. Zorlanma Durumları Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

Levene Testi		
Md. No	F	Sig.
1	17,335	,000
2	47,759	,000
3	10,618	,001
4	1,253	,263
5	6,689	,010
6	18,337	,000
7	,766	,382
8	,969	,325
9	,164	,685
10	58,215	,000
11	6,044	,014
12	2,310	,129
13	,020	,889
14	4,609	,032
15	,874	,350
16	17,313	,000
17	3,385	,066
18	,002	,963
19	,910	,340

Tablo 16’da görüldüğü gibi Madde 4,7,8,9,12,13,15,17,18,19 dışındaki maddeler normal dağılım göstermemiştir. Buna göre bu maddeler için yapılan t testi Tablo17’de gösterilmiştir.

Tablo 17’de görüldüğü üzere“ Programın desteklediği okul aile işbirliğini yürütmede...”(Md.4); “Programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada...”(Md.7) “Objektif ölçme değerlendirme yapmada...”(Md.8) maddesinde kadın öğretmenlerin görüşleri “Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...”(Md.15) “Temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada...”(Md.17) maddelerinde kadın öğretmenlerin görüşleri ile erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre az olsa daha fazla zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 17. Parametrik Olan Maddelere İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Tablosu

Md. No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
4	Kadın	511	2,19	0,39	-0,562	0,574
	Erkek	362	2,21	0,41		
7	Kadın	511	2,95	0,50	-1,203	0,229
	Erkek	362	2,99	0,50		
8	Kadın	511	2,43	0,68	-0,381	0,703
	Erkek	362	2,45	0,71		
9	Kadın	511	2,73	1,58	-2,486*	0,013
	Erkek	362	2,96	0,94		
12	Kadın	511	2,52	0,68	-3,822*	0,000
	Erkek	362	2,69	0,66		
13	Kadın	511	2,41	1,02	-2,713*	0,007
	Erkek	362	2,57	0,56		
15	Kadın	511	2,91	0,55	-0,093	0,926
	Erkek	362	2,91	0,58		
17	Kadın	511	2,43	0,67	-1,550	0,122
	Erkek	362	2,51	0,70		
18	Kadın	511	2,65	1,00	-4,475*	0,000
	Erkek	362	2,96	1,03		
19	Kadın	511	2,88	0,70	-2,992*	0,003
	Erkek	362	3,03	0,71		

*P<0,05

Tablo 17'ye göre “Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada ...”(Md.9); “Temel becerileri ölçmede...”(Md.12) ; “Derse ve seviyeye uygun ölçme aracı seçmede ...”(Md.13); “Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...”(Md.18) ve “Kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede...”(Md.19) maddelerinde ise kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Ortalamalara göre kadın öğretmenler in erkek öğretmenlere göre daha az zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 18. Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu

Md. No	Cinsiyet	N	X ²	S	MWU	P	MR
1	Kadın	511	3,8669	,33999	76900,500*	0,041	406,49
	Erkek	873	3,9116	,28427			480,01
2	Kadın	511	2,6908	1,05640	76896,500*	0,000	406,48
	Erkek	362	3,0912	1,24548			480,08
3	Kadın	511	2,6771	1,13735	91066,500*	0,000	434,21
	Erkek	362	3,0497	1,18988			440,94
5	Kadın	511	2,6595	1,05231	76738,500*	0,000	406,17
	Erkek	362	3,0221	1,08096			480,52
6	Kadın	511	3,0959	,65425	89146,000*	0,000	430,45
	Erkek	362	3,3287	,69402			446,24
10	Kadın	511	2,8787	1,13109	72413,000*	0,000	397,71
	Erkek	362	3,2845	1,32072			492,46
11	Kadın	511	2,9139	,81193	78032,000*	0,000	408,70
	Erkek	362	3,2541	,85292			476,94
14	Kadın	511	2,7358	,62831	92345,000*	0,000	436,71
	Erkek	362	2,8260	,61836			437,40

*P<0,05

Tablo 18’de görüldüğü üzere “Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...” (Md.1) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,041). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 76900,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=406,49), erkek öğretmenlerden (MR=480,01) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede...”(Md.2) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 76896,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=406,48), erkek öğretmenlerden (MR=480,08) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada”(Md.3) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 91066,500 olarak bulunmuştur. Madde ile

ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=434,21), erkek öğretmenlerden (440,94) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...”(Md.5) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 76738,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=406,17), erkek öğretmenlerden (480,52) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Kılavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...”(Md.6) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 89146,000 olarak bulunmuştur. Kazanım boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=430,45), erkek öğretmenlerden (446,24) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...”(Md.10) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 72413,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=397,71), erkek öğretmenlerden (492,46) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencilere temel becerileri kazandırmada...”(Md.11) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 78032,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=408,70), erkek öğretmenlerden (476,94) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Bireysel ve grup değerlendirmesi yapmada...”(Md.14) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 92345,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=436,71), erkek öğretmenlerden (437,40) daha az zorlandıkları söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında yeni programı kadın öğretmenlerin daha çok benimsedikleri ve olumlu baktıkları söylenebilir. Bunun sonucunda da uygulamada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha az zorlandıkları görülmektedir.

4.2.2. Okul Türü Değişkenine ilişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 19’da öğretmen görüşlerinin boyutlar bazında verdikleri cevapların levene testi görülmektedir.

Tablo 19. Okul Türü Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

	Levene Testi	
Boyut	F	Sig.
Kazanım	18,789	0,000
Program	0,756	0,385
Etkinlikler	9,678	0,002
Ölçme	11,784	0,001

Tablo 19’da görüldüğü gibi Program boyutu dışındaki boyutlar normal dağılım göstermemiştir. Buna göre Program boyutu için yapılan t testi Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Tablosu

Boyut	Okul türü	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Program	Birleştirilmiş sınıf	300,000	3,66	0,124	-34,422*	0,000
	Normal sınıf	573,000	3,92	0,094		

*p < 0,05

Tablo 20’ye göre yapılan t testi sonucunda program boyutunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($X=3,66$) ile müstakil sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($X=3,92$) arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Müstakil sınıf öğretmenlerinin program boyutuna daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Tablo 21. Parametrik Olmayan Boyutlara ilişkin Okul Türü Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu

Boyut	N	X ²	S	MWU	P	MR
Kazanım						
Birleştirilmiş Sınıf	300	3,17	0,07	0,000	0,000	150,50
Müstakil sınıf	573	3,80	0,06			587,00
Etkinlikler						
Birleştirilmiş Sınıf	300	3,52	0,08	44,000	0,000	150,65
Müstakil sınıf	573	3,93	0,07			586,92
Ölçme						
Birleştirilmiş Sınıf	300	4,02	0,06	82447,000	0,297	448,68
Müstakil sınıf	573	0,02	0,13			430,89

Tablo 21’de görüldüğü üzere ölçekte yer alan “Kazanım” boyutunda birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Kazanım boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede müstakil sınıfların (MR=587,00), birleştirilmiş sınıflardan (MR=150,50) daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir. Müstakil sınıflarda öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin iyi olması kazanım boyutunu etkilemiş olabilir.

“Etkinlikler” boyutunda birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 44,000 olarak belirlenmiştir. Buna göre etkinlikler boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede müstakil sınıfların (MR=586,92), birleştirilmiş sınıflardan (MR=150,65) daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir. Birleştirilmiş sınıflarda her sınıfa ait öğrenci sayılarının az oluşu sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirmeyi zorlaştırmaktadır.

“Ölçme” boyutunda birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır($p=0,297$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 82447,000 olarak bulunmuştur. Anlamlı fark çıkmamasına karşın ölçme boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede birleştirilmiş sınıfların (MR=448,68) müstakil sınıflardan (MR=430,89) çok az da olsa daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir. Birleştirilmiş sınıflarda daha çok kullanılan işbirlikçi öğrenme, akran değerlendirmesi ve birleştirilmiş sınıfların grup mantığı ölçme boyutunda bu öğretmenlerin daha olumlu yanıt vermesine sebep olmuş olabilir.

Tablo 22. Zorlanma Durumları Okul Türü Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

Md. No	Levene Testi	
	F	Sig.
11	33,508	,000
12	,031	,860
14	1,995	,158
17	281,816	,000
19	207,690	,000
18	11,390	,001
15	4,935	,027
13	3,369	,067
7	338,102	,000
8	,002	,966
9	74,353	,000
10	849,475	,000
3	241,079	,000
4	55,105	,000
5	,455	,500
6	43,612	,000
1	126,155	,000
2	131,082	,000

Tablo 22’de görüldüğü gibi Madde 5,8,12,13,14 dışındaki maddeler normal dağılım göstermemiştir. Buna göre bu maddeler için yapılan t testi Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Parametrik Olan Maddelere İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Tablosu

Md. No	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	t	p
5	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,91	0,54	34,511	0,000
	Müstakil sınıf	573	2,82	0,39		
8	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,93	1,77	21,654	0,000
	Müstakil sınıf	573	2,24	0,43		
12	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,07	1,17	17,144	0,000
	Müstakil sınıf	573	2,16	0,37		
13	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,24	0,57	19,145	0,000
	Müstakil sınıf	573	2,53	0,49		
14	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,34	0,47	19,646	0,000
	Müstakil sınıf	573	2,69	0,46		

P>0,05

Tablo 23’de görüldüğü üzere “Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...”(Md.5); “Objektif ölçme değerlendirme yapmada...”(Md.8); “Temel becerileri ölçmede...”(Md.12); “Derse ve seviyeye uygun ölçme aracı seçmede...”(Md.13); “Bireysel ve grup değerlendirmesi yapmada...”(Md.14) maddelerinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile müstakil sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Genel olarak bakıldığında müstakil sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre yeni programı uygulamada daha az zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 24. Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu

Md. No	Okul türü	N	X ²	S	MWU	P	MR
1	Birleştirilmiş sınıf	300	4,34	0,47	0,000	0,000	723,50
	Müstakil Sınıf	573	2,08	0,40			287,00
2	Birleştirilmiş sınıf	300	4,34	0,48	30,500	0,000	723,40
	Müstakil Sınıf	573	2,04	0,41			287,05
3	Birleştirilmiş sınıf	300	2,35	0,48	66504,000	0,000	501,82
	Müstakil Sınıf	573	2,12	0,33			403,06
4	Birleştirilmiş sınıf	300	4,21	0,41	0,000	0,000	723,50
	Müstakil Sınıf	573	2,08	0,35			287,00
6	Birleştirilmiş sınıf	300	3,32	0,47	45675,000	0,000	571,25
	Müstakil Sınıf	573	2,79	0,41			366,71
7	Birleştirilmiş sınıf	300	3,02	0,81	34731,000	0,000	607,73
	Müstakil Sınıf	573	2,13	0,33			347,61
9	Birleştirilmiş sınıf	300	4,63	0,48	0,000	0,000	723,50
	Müstakil Sınıf	573	2,22	0,41			287,00
10	Birleştirilmiş sınıf	300	4,02	0,29	3338,000	0,000	712,37
	Müstakil Sınıf	573	2,55	0,55			292,83
11	Birleştirilmiş sınıf	300	3,24	0,58	21636,000	0,000	651,38
	Müstakil Sınıf	573	2,25	0,43			324,76
15	Birleştirilmiş sınıf	300	2,66	0,47	55173,000	0,000	539,59
	Müstakil Sınıf	573	2,30	0,46			383,29
17	Birleştirilmiş sınıf	300	3,92	0,88	8822,500	0,000	694,09
	Müstakil Sınıf	573	2,19	0,39			302,40
18	Birleştirilmiş sınıf	300	3,65	0,49	17575,000	0,000	662,92
	Müstakil Sınıf	571	2,57	0,50			316,78
19	Birleştirilmiş sınıf	300	3,00	0,81	38734,500	0,000	594,39
	Müstakil Sınıf	573	2,18	0,39			354,60

Tablo 24’de görüldüğü üzere “Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...”(Md.1) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=723,50$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=287,00$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede...”(Md.2) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 30,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=723,40$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=287,05$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada”(Md.3) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 66504,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=501,82$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=403,06$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği okul aile işbirliğini yürütmede...”(Md.4) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=723,50$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=287,00$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Kılavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...”(Md.6) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=571,25$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=366,71$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada...”(Md.7) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi

sonucunda MWU değeri 34731,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=607,73), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=347,61) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada ...”(Md.9) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 34731,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=723,50), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=287,00) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...”(Md.10) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 3338,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=712,37), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=292,83) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencilere temel becerileri kazandırmada...”(Md.11) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 21636,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=651,38), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=324,76) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...”(Md.15) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 55173,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=539,59), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=383,29) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada...”(Md.17) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 8822,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=694,09), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=302,40) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...”(Md.18) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık

çıkıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 17575,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=662,92), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=316,78) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede...”(Md.19) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 38734,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=594,39), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=354,60) daha az zorlandıkları söylenebilir.

Genel olarak baktığımızda bütün maddelerde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin müstakil sınıf öğretmenlerine göre daha çok zorlandığını söyleyebiliriz. Bunda birleştirilmiş sınıflarda birkaç sınıflı bir arada okutmanın, birleştirilmiş sınıfların daha çok kırsal alanlarda bulunmasının ve yeni atanan öğretmenlerin genelde birleştirilmiş sınıflarda çalışmaları neden olarak gösterilebilir.

4.2.3 Mevcut Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 25’de öğretmen görüşlerinin boyutlar bazında verdikleri cevapların levene testi görülmektedir.

Tablo 25. Mevcut Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

Boyut	Levene Testi	
	F	Sig.
Kazanım	451,896	0,000
Program	33,702	0,000
Etkinlikler	218,892	0,000
Ölçme	3,756	0,054

Tablo 25’de görüldüğü gibi Ölçme boyutu dışındaki boyutlar normal dağılım göstermemiştir. Buna göre Ölçme boyutu için yapılan t testi Tablo 26’de gösterilmiştir.

Tablo 26. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Mevcut Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu

	Mevcut	N	$\overline{X}$	SS	V	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ölçme	0-15	185	4,03	0,067	Gruplararası	0,010	2	0,005	0,370	0,691
	16-29	270	4,02	0,094	Grupiçi	11,710	870	0,013		
	30 ve üzeri	418	4,03	0,143						
	Toplam	873	4,02	0,116						

Tablo 26’de mevcut değişkenine göre ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Her üç grupta da öğretmenler ölçme boyutundaki maddelere katılıyorum düzeyinde olumlu bakmaktadırlar.

Tablo 27. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Mevcut Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Boyut	N	Sıra ortalaması	sd	KWH	P	Fark olan gruplar
Kazanım						
0-15	185	157,23	2	349,109	0,000	1-2
16-29	270	423,23				2-3
30 ve üzeri	418	569,72				1-3
Program						
0-15	185	151,42	2	360,998	0,000	1-2
16-29	270	425,70				2-3
30 ve üzeri	418	570,69				1-3
Etkinlikler						
0-15	185	161,47	2	331,431	0,000	1-2
16-29	270	430,73				2-3
30 ve üzeri	418	563,00				1-3

Tablo 27’de görüldüğü üzere ölçekte yer alan “Kazanım” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=349,109$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında ($MWU=10140,000$), 1-3 arasında ($MWU=2060,000$) ve 2-3 arasında ($37,876$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası ($MR=157,23$), “16-29” arası

(MR=423,23) ve “30 ve üzeri” (MR=569,72) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda kazanımlarla ilgili maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir. Bu sonuç, mevcudu fazla olan sınıflarda kazanımları gerçekleştirmek amacıyla kullanılan yöntem ve tekniklerin daha kolay uygulanabilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

“Program” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi (KWH=360,998) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında (MWU= 8117,000), 1-3 arasında (MWU= 2691,000) ve 2-3 arasında (MWU= 36521,000) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=151,42), “16-29” arası (MR=425,70) ve “30 ve üzeri” (MR=570,69) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda kazanımlarla ilgili maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

“Etkinlikler” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi (KWH=331,431) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında (MWU= 21060,500), 1-3 arasında (MWU= 2060,000) ve 2-3 arasında (MWU= 40367,500) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=161,47), “16-29” arası (MR=430,73) ve “30 ve üzeri” (MR=563,00) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda kazanımlarla ilgili maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir. Kalabalık sınıflarda grupların rahat oluşturulabilmesi ve işbirlikçi öğrenmenin daha rahat uygulanabilmesi bu sonucun çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Tablo 28. Zorlanma Durumları Mevcut Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Md. No	Mevcut	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Fark olan gruplar
1	0-15	185	717,91	2	404,140	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	437,57				
	30 ve üzeri	418	312,31				
2	0-15	185	718,25	2	428,899	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	455,20				
	30 ve üzeri	418	300,76				
3	0-15	185	499,15	2	34,407	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	437,80				
	30 ve üzeri	418	408,98				
4	0-15	185	716,32	2	442,819	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	456,01				
	30 ve üzeri	418	301,10				
5	0-15	185	683,37	2	320,025	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	432,75				
	30 ve üzeri	418	330,71				
6	0-15	185	563,51	2	119,972	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	441,13				
	30 ve üzeri	418	378,34				
7	0-15	185	611,32	2	210,202	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	454,66				
	30 ve üzeri	418	348,44				
8	0-15	185	699,59	2	355,446	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	444,35				
	30 ve üzeri	418	316,03				
9	0-15	185	728,23	2	414,037	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	432,71				
	30 ve üzeri	418	310,88				
10	0-15	185	713,42	2	360,049	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	438,31				
	30 ve üzeri	418	313,81				
11	0-15	185	644,45	2	226,228	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	439,53				
	30 ve üzeri	418	343,55				

Tablo 28'in Devamı

12	0-15	185	668,89	2	288,238	0,004	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	424,13				
	30 ve üzeri	418	342,68				
15	0-15	185	555,87	2	88,041	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	447,12				
	30 ve üzeri	418	377,86				
17	0-15	185	699,18	2	351,391	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	437,23				
	30 ve üzeri	418	320,81				
18	0-15	185	671,88	2	272,560	0,002	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	268	431,48				
	30 ve üzeri	418	334,50				
19	0-15	185	598,42	2	164,699	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	448,54				
	30 ve üzeri	418	358,11				
13	0-15	185	596,06	2	146,848	0,004	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	450,67				
	30 ve üzeri	418	357,77				
14	0-15	185	581,24	2	151,028	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	459,23				
	30 ve üzeri	418	358,81				

Tablo 28'de görüldüğü üzere “Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...”(Md.1) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=404,140$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası ($MR=717,91$), “16-29” arası ($MR=437,57$) ve “30 ve üzeri” ($MR=312,31$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede...”(Md.2) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=428,899$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen

cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=718,25), “16-29” arası (MR=455,20) ve “30 ve üzeri” (MR=300,76) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir. Araç- gereç temininde öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerden de yardım almaları bu sonucu etkilemiş olabilir.

“Programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada”(Md.3) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=34,407, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=499,15), “16-29” arası (MR=437,80) ve “30 ve üzeri” (MR=408,98) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği okul aile işbirliğini yürütmede...”(Md.4) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=442,819, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=716,32), “16-29” arası (MR=456,01) ve “30 ve üzeri” (MR=301,10) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programın desteklediği okul-aile işbirliğini yürütmede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir. Kalabalık veli grubuyla görüşmeler yapmak ve etkinlikleri gerçekleştirmek daha etkili ve kolay olduğu için bu sonucun çıktığını söyleyebiliriz.

“Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...”(Md.5) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=320,025, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=683,37), “16-29” arası (MR=432,75) ve “30 ve üzeri” (MR=330,71) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Kılavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...”(Md.6) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=119,972$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası ($MR=563,51$), “16-29” arası ($MR=441,13$) ve “30 ve üzeri” ($MR=378,34$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada...”(Md.7) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=210,202$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası ($MR=611,32$), “16-29” arası ($MR=454,66$) ve “30 ve üzeri” ($MR=348,44$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir. Yöntem ve tekniklerin daha çok grupta ve gruplararası etkileşimlerle uygulanması bu sonucu çıkarmış olabilir.

“ Objektif ölçme değerlendirme yapmada...”(Md.8) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=355,446$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası ($MR=699,59$), “16-29” arası ($MR=444,35$) ve “30 ve üzeri” ($MR=316,03$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda objektif ölçme değerlendirme yapmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada ...”(Md.9) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=414,037$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası ($MR=728,23$), “16-29” arası ($MR=432,71$) ve “30 ve üzeri” ($MR=310,88$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda

programın içinde yer alan konu ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...”(Md.10) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=360,049, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=713,42), “16-29” arası (MR=438,31) ve “30 ve üzeri” (MR=313,81) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda öğrencileri etkinliklere bizzat katmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencilere temel becerileri kazandırmada...”(Md.11) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=226,228, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=644,45), “16-29” arası (MR=439,53) ve “30 ve üzeri” (MR=343,55) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda öğrencilere temel becerileri kazandırmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerileri ölçmede...”(Md.12) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=288,238, $p=0,004$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=668,89), “16-29” arası (MR=424,13) ve “30 ve üzeri” (MR=342,68) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda temel becerileri ölçmede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Derse ve seviyeye uygun ölçme aracı seçmede ...”(Md.13) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=146,848, $p=0,004$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=596,06), “16-29” arası (MR=450,67) ve “30 ve üzeri” (MR=357,77) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda derse ve seviyeye uygun ölçme aracı seçmede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Bireysel ve grup değerdendirmesi yapmada...”(Md.14) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=151,028, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görölmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değışkeninde “0-15” arası (MR=581,24), “16-29” arası (MR=459,23) ve “30 ve üzeri” (MR=358,81) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda bireysel ve grup değerdendirmesi yapmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programı uygularken idare ile işbirliğı yapmada...”(Md.15) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=88,041, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görölmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değışkeninde “0-15” arası (MR=555,87), “16-29” arası (MR=447,12) ve “30 ve üzeri” (MR=377,86) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programı uygularken idare ile işbirliğı yapmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada...”(Md.17) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=351,391, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görölmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değışkeninde “0-15” arası (MR=699,18), “16-29” arası (MR=437,23) ve “30 ve üzeri” (MR=320,81) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...”(Md.18) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=272,560, $p=0,002$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görölmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değışkeninde “0-15” arası (MR=671,88), “16-29” arası (MR=431,48) ve “30 ve üzeri” (MR=334,50) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede...”(Md.19) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=164,699, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=598,42), “16-29” arası (MR=448,54) ve “30 ve üzeri” (MR=358,11) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

4.2.4. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 29’da öğretmen görüşlerinin boyutlar bazında verdikleri cevapların levene testi görülmektedir.

Tablo 29. Kıdem Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

	Levene Testi	
Boyut	F	Sig.
Kazanım	822,592	0,000
Program	26,821	0,000
Etkinlikler	249,974	0,000
Ölçme	2,348	0,071

Tablo 29’da görüldüğü gibi Ölçme boyutu dışındaki boyutlar normal dağılım göstermemiştir. Buna göre Ölçme boyutu için yapılan t testi Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu

	Kıdem	N	$\overline{X}$	SS	V	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ölçme	0-5 yıl	214	4,03	0,070	Gruplararası	0,040	2	0,020	1,485	0,227
	6-10 yıl	236	4,03	0,170	Grupiçi	11,680	870	0,013		
	11 yıl ve üzeri	423	4,02	0,095						
	Toplam	873	4,02	0,116						

Tablo 30’da kıdem değişkenine göre ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Her üç grupta da öğretmenler ölçme boyutundaki maddelere katılıyorum düzeyinde olumlu bakmaktadırlar.

Tablo 31. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Boyut	N	Sıra ortalaması	sd	KWH	P	Fark olan gruplar
Kazanım						
0-5 yıl	213	155,38	2	405,83	0,000	1-2
6-10 yıl	236	431,87				2-3
11 yıl ve üzeri	418	577,18				1-3
Program						
0-5 yıl	213	162,52	2	378,688	0,000	1-2
6-10 yıl	236	439,06				2-3
11 yıl ve üzeri	418	569,48				1-3
Etkinlikler						
0-5 yıl	213	152,18	2	456,226	0,297	1-2
6-10 yıl	236	401,93				2-3
11 yıl ve üzeri	418	595,71				1-3

Tablo 31’de görüldüğü üzere ölçekte yer alan “Kazanım” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi ($KWH= 405,83$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında ($MWU= 10305,000$), 1-3 arasında

(MWU= 0,000) ve 2-3 arasında (MWU= 33992,000) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5yıl” arası (MR=155,38), “6-10 yıl” arası (MR=431,87) ve “11yıl ve üzeri” (MR=577,18) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kazanımlarla ilgili maddelere daha olumlu yanıtlar verdiği söylenebilir.

“Program” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi (KWH= 378,688) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında (MWU= 9159,500), 1-3 arasında (MWU= 2667,000) ve 2-3 arasında (MWU= 34543,500) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5yıl” arası (MR=162,52), “6-10 yıl” arası (MR=439,06) ve “11yıl ve üzeri” (MR=569,48) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kazanımlarla ilgili maddelere daha olumlu yanıtlar verdiği söylenebilir.

“Etkinlikler” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi (KWH= 456,226) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında (MWU= 9617,000), 1-3 arasında (MWU= 7,000) ve 2-3 arasında (MWU= 26239,500) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5yıl” arası (MR=152,18), “6-10 yıl” arası (MR=401,93) ve “11yıl ve üzeri” (MR=595,71) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kazanımlarla ilgili maddelere daha olumlu yanıtlar verdiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre tecrübeli öğretmenlerin Yeni ilköğretim programına daha olumlu baktıkları söylenebilir. Bunun sebebi olarak da genç öğretmenlerin daha çok kırsal kesimlere atanmaları ve bu bölgelerde çektikleri zorluklar gösterilebilir.

Tablo 32. Zorlanma Durumları Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Md. No	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Fark olan gruplar
1	0-5 yıl	214	720,07	2	543,321	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	456,41				
	11 yıl ve üzeri	418	275,93				
2	0-5 yıl	214	714,90	2	504,252	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	445,06				
	11 yıl ve üzeri	418	284,98				
3	0-5 yıl	214	485,91	2	30,063	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	438,11				
	11 yıl ve üzeri	418	406,14				
4	0-5 yıl	214	719,94	2	558,234	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	453,46				
	11 yıl ve üzeri	418	277,66				
5	0-5 yıl	214	683,35	2	383,399	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	413,76				
	11 yıl ve üzeri	418	318,81				
6	0-5 yıl	214	556,81	2	160,491	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	459,90				
	11 yıl ve üzeri	418	357,54				
7	0-5 yıl	214	598,07	2	209,733	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	439,72				
	11 yıl ve üzeri	418	347,81				
8	0-5 yıl	214	689,92	2	401,249	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	433,10				
	11 yıl ve üzeri	418	304,53				
9	0-5 yıl	214	722,33	2	482,813	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	419,03				
	11 yıl ve üzeri	418	295,88				
10	0-5 yıl	214	705,56	2	459,410	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	461,77				
	11 yıl ve üzeri	418	280,33				
11	0-5 yıl	214	643,45	2	294,047	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	449,04				
	11 yıl ve üzeri	418	319,31				

12	0-5 yıl	214	648,55	2	340,741	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	454,81				
	11 yıl ve üzeri	418	313,45				
15	0-5 yıl	214	532,40	2	61,484	0,028	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	419,69				
	11 yıl ve üzeri	418	392,74				
17	0-5 yıl	214	684,29	2	418,401	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	455,53				
	11 yıl ve üzeri	418	294,74				
18	0-5 yıl	214	656,31	2	301,627	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	431,35				
	11 yıl ve üzeri	416	320,10				
19	0-5 yıl	214	582,36	2	173,789	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	451,29				
	11 yıl ve üzeri	418	349,32				

Tablo 32’de görüldüğü üzere “Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...”(Md.1) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=543,321$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası ($MR=720,07$), “6-10 yıl” arası ($MR=456,41$) ve “11yıl ve üzeri” ($MR=275,93$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sınıflarda programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede...”(Md.2) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=504,252$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası ($MR=714,90$), “6-10 yıl” arası ($MR=445,06$) ve “11 yıl ve üzeri” ($MR=284,98$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sınıflarda programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede daha az zorlandıkları söylenebilir. Tecrübeli

öğretmenlerin istediklerini ve gereken materyalleri daha rahat ifade edebilip isteme özelliğinden kaynaklanabilir.

“Programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada”(Md.3) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=30,063, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=485,91), “6-10 yıl” arası (MR=438,11) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=406,14) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği okul aile işbirliğini yürütmede...”(Md.4) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=558,234, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=719,94), “6-10 yıl” arası (MR=453,46) ve “11yıl ve üzeri” (MR=277,66) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programın desteklediği okul-aile işbirliğini yürütmede daha az zorlandıkları söylenebilir. Kıdemli öğretmenlerin öğrencilerini ve dolayısıyla ailelerini daha iyi tanımalarından kaynaklanabilir.

“Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...”(Md.5) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=383,399, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=683,35), “6-10 yıl” arası (MR=413,76) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=318,81) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...”(Md.6) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=160,491, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen

cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=556,81), “6-10 yıl” arası (MR=459,90) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=357,54) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada...”(Md.7) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=209,733, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=598,07), “6-10 yıl” arası (MR=439,72) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=347,81) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Objektif ölçme değerlendirme yapmada...”(Md.8) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=401,249, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=689,92), “6-10 yıl” arası (MR=433,10) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=304,53) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin objektif ölçme değerlendirme yapmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada ...”(Md.9) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=482,813, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=722,33), “6-10 yıl” arası (MR=419,03) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=295,88) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programın içinde yer alan konu ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...”(Md.10) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=459,410, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi

sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=705,56), “6-10 yıl” arası (MR=461,77) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=280,33) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrencileri etkinliklere bizzat katmada daha az zorlandıkları söylenebilir. Tecrübeli öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımaları bu sonucu etkilemektedir.

“Öğrencilere temel becerileri kazandırmada...”(Md.11) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=294,047, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=643,45), “6-10 yıl” arası (MR=449,04) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=319,31) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrencilere temel becerileri kazandırmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerileri ölçmede...”(Md.12) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=340,741, p=0,004) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=648,55), “6-10 yıl” arası (MR=454,81) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=313,45) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin temel becerileri ölçmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...”(Md.15) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=61,484, p=0,028) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=532,40), “6-10 yıl” arası (MR=419,69) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=392,74) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programı uygularken idare ile işbirliği yapmada daha az zorlandıkları söylenebilir. Tecrübesiz öğretmenlerin genelinin birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaları dolayısıyla bu öğretmenlerin müdür yetkili öğretmenlik yapmaları programı uygulamayı zorlaştırmaktadır.

“Temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada...”(Md.17) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=418,401, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=684,29), “6-10 yıl” arası (MR=455,53) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=294,74) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...”(Md.18) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=301,627, $p=0,002$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=656,31), “6-10 yıl” arası (MR=431,35) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=320,10) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“ Kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede...”(Md.19) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=173,789, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır.. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=582,36), “6-10 yıl” arası (MR=451,29) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=349,32) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede daha az zorlandıkları söylenebilir.

Genel olarak baktığımızda tecrübeli öğretmenlerin genç öğretmenlere göre birçok konuda daha az zorlandıklarını görmekteyiz. Bunun sebepleri arasında çalışma bölgelerinin farklı olması, öğrencilerini daha iyi tanımaları ve oluşabilecek olumsuz durumları daha önceden yaşamış olmaları sayılabilir. Ülkemizde kırsal kesimlerde genelde yeni atanmış genç öğretmenler, il ve ilçe merkezlerinde ise tecrübeli öğretmenler görev yapmaktadırlar.Genç öğretmenlerin tecrübesizliklerine çevresel şartların zorluğu da eklenince birçok konuda zorlandıkları bir tablo çıkmaktadır.

4.2.5. Gereksinim Karşılama Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 33’de öğretmen görüşlerinin boyutlar bazında verdikleri cevapların levene testi görülmektedir.

Tablo 33. Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

	Levene Testi	
Boyut	F	Sig.
Kazanım	33,689	0,000
Program	3,352	0,035
Etkinlikler	10,717	0,000
Ölçme	1,342	0,262

Tablo 33’de görüldüğü gibi Ölçme boyutu dışındaki boyutlar normal dağılım göstermemiştir. Buna göre Ölçme boyutu için yapılan t testi Tablo 34’de gösterilmiştir.

Tablo 34. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu

	Gereksinim Karşılama	N	$\bar{X}$	SS	V	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ölçme	Yeterince karşılamıştır	140	4,01	0,09532	Gruplararası	0,045	2	0,022	1,665	0,190
	Kısmen karşılamıştır	392	4,02	0,08242	Grupiçi	11,675	870	0,013		
	Karşılamamıştır	341	4,03	0,15104		11,720	872			
	Toplam	873	4,02	0,11593		11,720	872			

Tablo 34’de gereksinim karşılama değişkenine göre ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Her üç grupta da öğretmenler ölçme boyutundaki maddelere katılıyorum düzeyinde olumlu bakmaktadırlar.

Tablo 35. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Boyut	N	Sıra ortalaması	sd	KWH	P	Fark olan gruplar
Kazanım						
Yeterince karşılamıştır	140	480,15	2	21,361	0,000	1-2
Kısmen karşılamıştır	392	393,81				2-3
Karşılamamıştır	341	468,94				1-3
Program						
Yeterince karşılamıştır	140	478,41	2	11,928	0,003	1-2
Kısmen karşılamıştır	392	405,71				2-3
Karşılamamıştır	341	455,96				1-3
Etkinlikler						
Yeterince karşılamıştır	140	488,22	2	31,051	0,000	1-2
Kısmen karşılamıştır	392	385,01				2-3
Karşılamamıştır	341	475,73				1-3

Tablo 35’de görüldüğü üzere ölçekte yer alan “Kazanım” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi ($KWH= 21,361$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında ($MWU= 22074,000$), 1-3 arasında ($MWU= 23195,500$) ve 2-3 arasında ($MWU= 55271,500$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=480,15$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=393,81$) ve “Karşılamamıştır” ($MR=468,94$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre verilen seminerler gereksinimi yeterince karşılamıştır diyen öğretmenlerin kazanımlarla ilgili maddelere daha olumlu yanıtlar verdiği söylenebilir.

“Program” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,003$) Kruskal Wallis testi ($KWH= 11,928$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında ($MWU= 22910,500$), 1-3 arasında ($MWU= 80912,500$) ve 2-3 arasında ($MWU= 59100,500$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=478,41$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=405,71$) ve “Karşılamamıştır” ($MR=455,96$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre verilen seminerler gereksinimi yeterince karşılamıştır

diyen öğretmenlerin programla ilgili maddelere daha olumlu yanıtlar verdiği söylenebilir.

“Etkinlikler” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi ($KWH= 31,051$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında ($MWU= 20896,500$), 1-3 arasında ($MWU= 81533,500$) ve 2-3 arasında ($MWU= 53000,500$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=488,22$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=385,01$) ve “Karşılamamıştır” ($MR=475,73$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre verilen seminerler gereksinimi yeterince karşılamıştır diyen öğretmenlerin etkinliklerle ilgili maddelere daha olumlu yanıtlar verdiği söylenebilir.

Tablo 36. Zorlanma Durumları Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Md. No	Gereksinin Karşılama	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Fark olan gruplar
1	Yeterince karşılamıştır	140	371,25	2	33,676	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	484,64				
	Karşılamamıştır	341	409,23				
2	Yeterince karşılamıştır	140	398,62	2	20,783	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	475,97				
	Karşılamamıştır	341	407,95				
3	Yeterince karşılamıştır	140	459,63	2	2,838	0,007	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	431,79				
	Karşılamamıştır	341	433,70				
4	Yeterince karşılamıştır	140	396,94	2	34,483	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	486,35				
	Karşılamamıştır	341	396,71				
5	Yeterince karşılamıştır	140	407,19	2	11,952	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	465,75				
	Karşılamamıştır	341	416,19				

Tablo 36'nın Devamı

6	Yeterince karşılamıştır	140	454,24	2	2,346	0,022	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	440,29				
	Karşılamamıştır	341	426,14				
7	Yeterince karşılamıştır	140	438,24	2	6,750	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	455,26				
	Karşılamamıştır	341	415,50				
9	Yeterince karşılamıştır	140	410,69	2	17,711	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	473,61				
	Karşılamamıştır	341	405,72				
10	Yeterince karşılamıştır	140	360,13	2	24,203	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	473,23				
	Karşılamamıştır	341	426,91				
12	Yeterince karşılamıştır	140	421,84	2	31,469	0,034	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	481,50				
	Karşılamamıştır	341	392,07				
15	Yeterince karşılamıştır	140	447,93	2	2,129	0,016	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	425,21				
	Karşılamamıştır	341	446,07				
18	Yeterince karşılamıştır	140	425,55	2	8,364	0,046	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	460,55				
	Karşılamamıştır	339	411,92				
19	Yeterince karşılamıştır	140	420,21	2	5,729	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	456,08				
	Karşılamamıştır	341	421,95				

Tablo 36'da görüldüğü üzere “ Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...” (Md.1) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=33,676$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. . Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=371,25$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=484,64$) ve “Karşılamamıştır” ($MR=409,23$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede...”(Md.2) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=20,783$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=398,62$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=475,97$) ve “Karşılamamıştır” ($MR=407,95$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada”(Md.3) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=2,838$, $p=0,007$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=459,63$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=431,79$) ve “Karşılamamıştır” ($MR=433,70$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi kısmen karşılanmış öğretmenlerin programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği okul aile işbirliğini yürütmede...”(Md.4) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=34,483$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=396,94$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=486,35$) ve “Karşılamamıştır” ($MR=396,71$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimleri karşılanmamış öğretmenlerin programın desteklediği okul-aile işbirliğini yürütmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...”(Md.5) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=11,952$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=407,19$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=465,75$) ve

“Karşılamamıştır” (MR=416,19) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...”(Md.6) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=2,346, $p=0,022$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=454,24), “Kısmen karşılamıştır” (MR=440,29) ve “Karşılamamıştır” (MR=426,14) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi karşılanmamış öğretmenlerin klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada...”(Md.7) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=6,750, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=438,24), “Kısmen karşılamıştır” (MR=455,26) ve “Karşılamamıştır” (MR=415,50) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi karşılanmamış öğretmenlerin programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada ...”(Md.9) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=17,711, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=410,69), “Kısmen karşılamıştır” (MR=473,61) ve “Karşılamamıştır” (MR=405,72) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi karşılanmamış öğretmenlerin programın içinde yer alan konu ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...”(Md.10) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=24,203, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi

sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=360,13), “Kısmen karşılamıştır” (MR=473,23) ve “Karşılamamıştır” (MR=426,91) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin öğrencileri etkinliklere bizzat katmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerileri ölçmede...”(Md.12) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=31,469, $p=0,034$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=421,84), “Kısmen karşılamıştır” (MR=481,50) ve “Karşılamamıştır” (MR=392,07) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi karşılanmayan öğretmenlerin temel becerileri ölçmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...”(Md.15) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=2,129, $p=0,016$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=447,93), “Kısmen karşılamıştır” (MR=425,21) ve “Karşılamamıştır” (MR=446,07) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi kısmen karşılanmış öğretmenlerin programı uygularken idare ile işbirliği yapmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...”(Md.18) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=8,364, $p=0,046$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=425,55), “Kısmen karşılamıştır” (MR=460,55) ve “Karşılamamıştır” (MR=411,92) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi karşılanmamış öğretmenlerin temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede...”(Md.19) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=5,729, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=420,21), “Kısmen karşılamıştır” (MR=456,08) ve “Karşılamamıştır” (MR=421,95) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede daha az zorlandıkları söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında seminer almış öğretmenlerin zorlanma durumlarıyla ilgili verdikleri cevapta gereksinimi yeterince karşılanmış ve karşılanmamış diyen öğretmenlerin daha az zorlandıkları, semineri almış olup kısmen karşılamıştır diyenlerin daha fazla zorlandıkları söylenebilir.

4.3. Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Bu bölümde Yeni İlköğretim Matematik Ders Programında oluşturduğumuz kazanım, programın yapısı, etkinlikler ve ölçme- değerlendirme boyutları ve öğretmenlerin Yeni İlköğretim programının uygulanışına ilişkin karşılaştıkları zorlukların cinsiyet, okul türü, kıdem, sınıf mevcudu ve alınan hizmet içi eğitim seminerlerinin gereksinimi karşılama derecesine ait bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

4.3.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 37’de öğretmen görüşlerinin boyutlar bazında verdikleri cevapların levene testi görülmektedir.

Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

	Levene Testi	
Boyut	F	Sig.
Kazanım	58,310	0,000
Program	3,831	0,051
Etkinlikler	15,189	0,000
Ölçme	0,501	0,479

Tablo 37’de görüldüğü gibi Ölçme ve Program boyutu dışındaki boyutlar normal dağılım göstermemiştir. Buna göre Ölçme boyutu için yapılan t testi Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Tablosu

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Ölçme	Kadın	511	4,01	0,09	-1,608	0,108
	Erkek	362	4,03	0,24		
Program	Kadın	511	3,87	0,15	3,675	0,000
	Erkek	362	3,82	0,14		

p > 0,05

Tablo 38’e göre yapılan t testi sonucunda ölçme boyutunda kadın öğretmenlerin görüşleri (X=4,01) ile erkek öğretmenlerin görüşleri (X=4,03) arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır (p=0,108).

“Program” boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Boyuta kadın öğretmenlerin (X=3,87) erkek öğretmenlerden (X=3,82) daha olumlu baktıkları sonucu görülmektedir.

Tablo 39. Parametrik Olmayan Boyutlara ilişkin Cinsiyet Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu

Boyut	N	X ²	S	MWU	P	MR
Kazanım						
Kadın	511	3,45	0,36	77216,500	0,000	466,89
Erkek	362	3,31	0,41			395,81
Etkinlikler						
Kadın	511	3,87	0,22	74236,500	0,000	472,72
Erkek	362	3,79	0,22			386,57

Tablo 39’da görüldüğü üzere ölçekte yer alan “Kazanım” boyutunda verilen cevaplara göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 77216,500 olarak bulunmuştur. Kazanım boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=466,89), erkek öğretmenlerden (395,81) daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

“Etkinlikler” boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 74236,000 olarak bulunmuştur. Etkinlikler boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin ($MR=472,72$), erkek öğretmenlerden ($386,57$) daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

Tablo 40. Zorlanma Durumları Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

Md. No	Levene Testi	
	F	Sig.
17	,083	,773
18	,821	,365
19	1,438	,231
1	36,000	,000
2	14,654	,000
3	,089	,765
4	8,620	,003
5	45,104	,000
6	16,190	,000
7	1,427	,233
8	7,991	,005
9	47,805	,000
10	12,311	,000
11	1,810	,179
12	,088	,767
13	2,312	,129
14	1,576	,210
15	17,313	,000

Tablo 40’da görüldüğü gibi Madde 3,7,11,12,13,14,17,18,19 dışındaki maddeler normal dağılım göstermemiştir. Buna göre bu maddeler için yapılan t testi Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41. Parametrik Olan Maddelere İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Tablosu

Md. No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
3	Kadın	511	2,19	0,44	-0,169	0,866
	Erkek	362	2,20	0,45		
11	Kadın	511	2,66	1,97	-0,944	0,346
	Erkek	362	2,77	0,70		
12	Kadın	511	2,43	1,02	-2,445	0,015
	Erkek	362	2,57	0,56		
13	Kadın	511	2,78	0,67	-2,424	0,016
	Erkek	362	2,89	0,68		
14	Kadın	511	2,93	0,57	-0,728	0,467
	Erkek	362	2,96	0,63		
7	Kadın	511	2,62	0,69	-2,001	0,046
	Erkek	362	2,80	1,74		
17	Kadın	511	2,71	1,01	-4,791	0,000
	Erkek	362	3,04	1,05		
18	Kadın	511	2,88	0,70	-2,932	0,003
	Erkek	362	3,03	0,71		
19	Kadın	511	2,53	0,70	-1,395	0,163
	Erkek	362	2,60	0,72		

P>0,05

Tablo 41’de görüldüğü üzere “Programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada”(Md.3); “Öğrencilere temel becerileri kazandırmada...”(Md.11); “Bireysel ve grup değerlendirmesi yapmada...”(Md.14); “Objektif ölçme değerlendirme yapmada...”(Md.8); “Kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede...”(Md.19) maddelerinde kadın öğretmenlerin görüşleri ile erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olmamasına karşın kadın öğretmenler az da olsa erkek öğretmenlere göre daha az zorlanmaktadırlar.

“Programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada...”(Md.7); “Temel becerileri ölçmede...”(Md.12); “Derse ve seviyeye uygun ölçme aracı seçmede ...”(Md.13); “Temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada...”(Md.17) maddelerinde kadın öğretmenlerin görüşleri ile erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Yukarıdaki maddelerde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha az zorlandıkları görülmektedir. Genel

olarak bakıldığında kadın öğretmenlerin programa daha olumlu yaklaşımları onları zorluklarla mücadele etmeye zorlamış ve böylece erkek öğretmenlere göre daha az zorlanmışlardır.

Tablo 42. Parametrik Olmayan Maddelere ilişkin Cinsiyet Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu

Md. No	Cinsiyet	N	X ²	S	MWU	P	MR
1	Kadın	511	3,03	1,10	76928,000	0,000	406,54
	Erkek	362	3,42	1,24			479,99
2	Kadın	511	2,59	1,25	77204,000	0,000	407,08
	Erkek	362	3,01	1,34			479,23
4	Kadın	511	2,71	1,13	74966,500	0,000	402,71
	Erkek	362	3,11	1,18			485,41
5	Kadın	511	3,25	0,79	77217,500	0,000	407,11
	Erkek	362	3,54	0,93			479,19
6	Kadın	511	2,97	0,63	81612,500	0,000	415,71
	Erkek	362	3,14	0,73			467,05
8	Kadın	511	2,72	0,83	77747,500	0,000	408,15
	Erkek	362	2,99	0,93			477,73
9	Kadın	511	3,05	1,13	79475,500	0,000	411,53
	Erkek	362	3,41	1,28			472,95
10	Kadın	511	3,04	0,88	72180,000	0,000	397,25
	Erkek	362	3,41	0,93			493,11
15	Kadın	511	2,39	0,49	84127,500	0,008	420,63
	Erkek	362	2,48	0,50			460,10

Tablo 42’de görüldüğü üzere “Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...”(Md.1) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 76928,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=406,54), erkek öğretmenlerden (MR=479,99) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede...”(Md.2) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 77204,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=407,08), erkek öğretmenlerden (MR=479,23) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği okul aile işbirliğini yürütmede...”(Md.4) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 74966,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin ($MR=402,71$), erkek öğretmenlerden ($MR=485,41$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...”(Md.5) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 77217,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin ($MR=407,11$), erkek öğretmenlerden ($MR=479,19$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...”(Md.6) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 81612,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin ($MR=415,71$), erkek öğretmenlerden ($MR=467,05$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Objektif ölçme değerlendirme yapmada...”(Md.8) maddesinde maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 77747,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin ($MR=408,15$), erkek öğretmenlerden ($MR=477,73$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada ...”(Md.9) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 79475,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin ($MR=411,53$), erkek öğretmenlerden ($MR=472,95$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...”(Md.10) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 72180,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin ($MR=397,25$), erkek öğretmenlerden ($MR=493,11$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...”(Md.15) maddesinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 84127,500 olarak bulunmuştur. Madde ile

ilgili görüş belirtmede kadın öğretmenlerin (MR=420,63), erkek öğretmenlerden (MR=460,10) daha az zorlandıkları söylenebilir

4.3.2 Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 43’de öğretmen görüşlerinin boyutlar bazında verdikleri cevapların levene testi görülmektedir.

Tablo 43. Okul Türü Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

Boyut	Levene Testi	
	F	Sig.
Kazanım	5,745	0,017
Program	7,926	0,005
Etkinlikler	1,815	0,178
Ölçme	6,698	0,010

Tablo 43’de görüldüğü gibi Etkinlikler boyutu dışındaki boyutlar normal dağılım göstermemiştir. Buna göre Etkinlikler boyutu için yapılan t testi Tablo 44’de gösterilmiştir.

Tablo 44. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Tablosu

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Etkinlikler	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,56	0,09	-57,121	0,000
	Müstakil sınıf	573	3,98	0,10		

P>0,05

Tablo 44’de görüldüğü üzere “Etkinlikler” boyutunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}$ =3,56) ile müstakil sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}$ =3,98) görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Müstakil sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre program boyutuna daha olumlu bakmışlardır.

Tablo 45. Parametrik Olmayan Boyutlara ilişkin Okul Türü Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu

Boyut	N	X	S	MWU	P	MR
Kazanım						
Birleştirilmiş Sınıf	300	2,86	0,08	0,000	0,000	150,50
Müstakil Sınıf	573	2,67	0,07			587,00
Ölçme						
Birleştirilmiş Sınıf	300	4,01	0,07	82050,500	0,248	424,00
Müstakil Sınıf	573	4,02	0,2			443,81
Program						
Birleştirilmiş Sınıf	300	3,70	0,13	5463,500	0,000	168,71
Müstakil Sınıf	573	3,93	0,08			577,47

Tablo 45’de görüldüğü üzere ölçekte yer alan “Kazanım” boyutunda birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Kazanım boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede müstakil sınıfların (MR=587,00), birleştirilmiş sınıflardan (MR=150,50) daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir. Matematik dersi kazanımlarının birleştirilmiş sınıflarda çok fazla öğretmen değişiminin etkisiyle aksaması bu bulgunun sonucu olabilir..

“Ölçme” boyutunda birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır($p=0,297$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 82050,500 olarak bulunmuştur. Anlamlı fark çıkmamasına karşın ölçme boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede müstakil sınıfların (MR=443,81) birleştirilmiş sınıflardan (MR=424,00) çok az da olsa daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

“Program” boyutunda birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 5463,500 olarak bulunmuştur. Anlamlı fark çıkmamasına karşın ölçme boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede müstakil sınıfların (MR=577,47) birleştirilmiş sınıflardan (MR=168,71) daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

Tablo 46. Zorlanma Durumları Okul Türü Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

Md. No	Levene Testi	
	F	Sig.
17	86,350	,000
18	11,949	,001
19	181,586	,000
1	32,551	,000
2	29,619	,000
3	118,631	,000
4	249,671	,000
5	344,929	,000
6	126,715	,000
7	1,635	,201
8	18,209	,000
9	66,051	,000
10	63,787	,000
11	8,360	,004
12	,089	,766
13	31,544	,000
14	35,274	,000
15	4,935	,027

Tablo 46’da görüldüğü gibi Madde 7 ve 12 dışındaki maddeler normal dağılım göstermemiştir. Buna göre bu maddeler için yapılan t testi Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47. Parametrik Olan Maddelere İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Tablosu

Md. No	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	t	p
7	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,23	0,73	9,693	0,000
	Müstakil sınıf	573	2,41	1,37		
12	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,06	1,17	16,416	0,000
	Müstakil sınıf	573	2,18	0,39		

Tablo 47’de görüldüğü üzere “Programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada...”(Md.7) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($X=3,23$) ile müstakil sınıf öğretmenlerinin ($X=2,41$) görüşleri arasında

anlamli farklılık çıkmıştır (p=0,000). Müstakil sınıfların birleştirilmiş sınıflardan daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerileri ölçmede...”(Md.12) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri (X=3,06) ile müstakil sınıf öğretmenlerinin (X=2,18) görüşleri arasında anlamli farklılık çıkmıştır (p=0,000).

Tablo 48. Parametrik Olmayan Boyutlara ilişkin Okul Türü Değişkenine Göre MWU Testi Tablosu

Md. No	Okul türü	N	X ²	S	P	MWU	MR
1	Birleştirilmiş Sınıf	300	4,65	0,48	0,000	0,000	723,50
	Müstakil Sınıf	573	2,43	0,54			287,00
2	Birleştirilmiş Sınıf	300	4,41	0,50	0,000	29,500	723,40
	Müstakil Sınıf	573	1,90	0,54			287,05
3	Birleştirilmiş Sınıf	300	2,33	0,50	0,000	68458,000	495,31
	Müstakil Sınıf	573	2,12	0,39			406,47
4	Birleştirilmiş Sınıf	300	4,39	0,49	0,000	0,000	723,50
	Müstakil Sınıf	573	2,08	0,35			287,00
5	Birleştirilmiş Sınıf	300	4,33	0,75	0,000	10951,500	687,00
	Müstakil Sınıf	573	2,87	0,34			306,11
6	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,63	0,65	0,000	29396,000	625,51
	Müstakil Sınıf	573	2,73	0,45			338,30
8	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,84	0,54	0,000	7752,000	697,66
	Müstakil Sınıf	573	2,30	0,46			300,53
9	Birleştirilmiş Sınıf	300	4,73	0,44	0,000	0,000	723,50
	Müstakil Sınıf	573	2,40	0,49			287,00
10	Birleştirilmiş Sınıf	300	4,23	0,45	0,000	3404,000	712,15
	Müstakil Sınıf	573	2,65	0,56			292,94
11	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,47	3,47	0,000	22364,000	648,95
	Müstakil Sınıf	873	2,31	2,31			326,03
13	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,39	0,61	0,000	30343,000	622,36
	Müstakil Sınıf	573	2,53	0,50			339,95
14	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,44	0,50	0,000	32928,000	613,74
	Müstakil Sınıf	573	2,68	0,47			344,47
15	Birleştirilmiş Sınıf	300	2,66	0,47	0,000	55173,000	539,59
	Müstakil Sınıf	573	2,30	0,46			383,29
18	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,65	0,49	0,000	17523,000	663,09
	Müstakil Sınıf	571	2,57	0,50			316,69
19	Birleştirilmiş Sınıf	300	3,10	0,81	0,000	38574,000	594,92
	Müstakil Sınıf	573	2,27	0,45			354,32

Tablo 48’de görüldüğü üzere “Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...”(Md.1) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=723,50$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=287,00$) daha az zorlandıkları söylenebilir. Birden fazla sınıfla yapılan eş zamanlı dersler müstakil sınıflarla karşılaştırıldığında bir sınırlılık olarak görülmekte ve dolayısıyla birleştirilmiş sınıf öğretmenleri zamanı etkin kullanma konusunda müstakil sınıf öğretmenlerinden daha çok zorlanmaktadır.

“Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede...”(Md.2) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 29,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=723,40$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=287,05$) daha az zorlandıkları söylenebilir. Matematik dersi için gerekli olan araç gereçleri temin etmede daha çok kırsal alanlarda bulunan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri müstakil sınıf öğretmenlerinden daha çok zorlanmaktadır.

“Programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada”(Md.3) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 68458,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=495,31$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=406,47$) daha az zorlandıkları söylenebilir. Gerekli bilişim teknolojilerinin kırsal alanlarda bulunmaması dolayısıyla öğretmenlerin kullanamaması bu sonucu doğurmuştur.

“Programın desteklediği okul aile işbirliğini yürütmede...”(Md.4) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=723,50$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=287,00$) daha az zorlandıkları söylenebilir. Daha çok merkezi bölgelerde yer alan müstakil sınıflarda bulunan velilerin kültürel ve sosyoekonomik yapıları ile köylerde ve kırsal alanlarda yaşayan velilerin kültürel yapıları arasındaki farklılık bu sonuca sebep olmaktadır.

“Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...”(Md.5) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 10951,500 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=687,00$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=306,11$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Kılavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...”(Md.6) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 29396,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=625,51$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=338,30$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“ Objektif ölçme değerlendirme yapmada...”(Md.8) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 7752,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=697,66$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=300,53$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“ Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada ...”(Md.9) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=723,50$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=287,00$) daha az zorlandıkları söylenebilir. Yeni programın uygulanışında bölgesel farklılıkların olmayışı, kılavuz kitapların kent merkezlerine göre oluşturulması birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin daha çok zorlanmalarına sebep olmuştur.

“Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...”(Md.10) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 3404,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin ($MR=712,15$), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden ($MR=292,94$) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencilere temel becerileri kazandırmada...”(Md.11) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 22364,000 olarak bulunmuştur.

Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=648,95), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=326,03) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Derse ve seviyeye uygun ölçme aracı seçmede ...”(Md.13) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 30343,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=622,36), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=339,95) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Bireysel ve grup değerlendirmesi yapmada...”(Md.14) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 32928,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=613,74), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=344,47) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“ Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...”(Md.15) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 55173,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=539,59), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=383,29) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...”(Md.18) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 17523,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=663,09), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=316,69) daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede...”(Md.19) maddesinde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile müstakil sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 38574,000 olarak bulunmuştur. Madde ile ilgili görüş belirtmede müstakil sınıf öğretmenlerinin (MR=594,92), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden (MR=354,32) daha az zorlandıkları söylenebilir.

Genel olarak baktığımızda bütün maddelerde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin müstakil sınıf öğretmenlerine göre daha çok zorlandığını söyleyebiliriz. Bunda

birleştirilmiş sınıflarda birkaç sınıfı bir arada okutmanın, birleştirilmiş sınıfların daha çok kırsal alanlarda bulunmasının ve yeni atanan öğretmenlerin genelde birleştirilmiş sınıflarda çalışmaları neden olarak gösterilebilir.

4.3.3 Mevcut Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 49’da öğretmen görüşlerinin boyutlar bazında verdikleri cevapların levene testi görülmektedir.

Tablo 49. Mevcut Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

Boyut	Levene Testi	
	F	Sig.
Kazanım	449,227	0,000
Program	15,221	0,000
Etkinlikler	130,974	0,000
Ölçme	2,313	0,100

Tablo 49’da görüldüğü gibi Ölçme boyutu dışındaki boyutlar normal dağılım göstermemiştir. Buna göre Ölçme boyutu için yapılan Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Mevcut Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu

	Mevcut	N	$\overline{X}$	SS	V	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ölçme	0-15	185	4,012	0,072	Gruplararası	0,059	2	0,029	1,010	0,365
	16-29	270	4,019	0,095	Grupiçi	25,377	870	0,029		
	30 ve üzeri	418	4,032	0,239						
	Toplam	873	4,024	0,170						

Tablo 50’de mevcut değişkenine göre ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Her üç grupta da öğretmenler ölçme boyutundaki maddelere katılım düzeyinde olumlu bakmaktadırlar.

Tablo 51. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Mevcut Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Boyut	N	Sıra ortalaması	sd	KWH	P	Fark olan gruplar
Kazanım						
0-15	185	155,90	2	353,375	0,000	1-2
16-29	270	422,01				2-3
30 ve üzeri	418	571,10				1-3
Program						
0-15	185	153,68	2	357,810	0,000	1-2
16-29	270	424,26				2-3
30 ve üzeri	418	570,62				1-3
Etkinlikler						
0-15	185	160,12	2	340,823	0,000	1-2
16-29	270	425,16				2-3
30 ve üzeri	418	567,12				1-3

Tablo 51’de görüldüğü üzere ölçekte yer alan “Kazanım” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi (KWH= 353,375) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında (MWU=9842,000), 1-3 arasında (MWU=1794,000) ve 2-3 arasında (37248,500) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=155,90), “16-29” arası (MR=422,01) ve “30 ve üzeri” (MR=571,10) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda kazanımlarla ilgili maddelerin daha olumlu yanıtladığı söylenebilir. Bu sonuç, mevcudu fazla olan sınıflarda kazanımları gerçekleştirmek amacıyla kullanılan yöntem ve tekniklerin daha kolay uygulanabilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

“Program” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi (KWH= 357,810) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında (MWU= 7931,500), 1-3 arasında (MWU= 3293,500) ve 2-3 arasında (MWU= 35947,500) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=150,14), “16-29” arası (MR=427,79) ve “30 ve üzeri”

(MR=569,91) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programla ilgili maddelerin daha olumlu yanıtladığı söylenebilir.

“Etkinlikler” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi (KWH=340,823) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında (MWU= 10535,500), 1-3 arasında (MWU= 1910,500) ve 2-3 arasında (MWU= 38793,000) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=160,12), “16-29” arası (MR=425,16) ve “30 ve üzeri” (MR=567,12) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda kazanımlarla ilgili maddelerin daha olumlu yanıtladığı söylenebilir. Kalabalık sınıflarda grupların rahat oluşturulabilmesi ve işbirlikçi öğrenmenin daha rahat uygulanabilmesi bu sonucun çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Tablo 52. Zorlanma Durumları Mevcut Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Md. No	Mevcut	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Fark olan gruplar
1	0-15	185	724,92	2	381,937	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	440,29				
	30 ve üzeri	418	307,45				
2	0-15	185	719,68	2	400,025	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	454,53				
	30 ve üzeri	418	300,56				
3	0-15	185	495,40	2	27,273	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	439,00				
	30 ve üzeri	418	409,86				
4	0-15	185	722,57	2	449,812	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	453,14				
	30 ve üzeri	418	300,19				
5	0-15	185	690,15	2	347,799	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	437,01				
	30 ve üzeri	418	324,96				
6	0-15	185	624,59	2	203,177	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	438,18				
	30 ve üzeri	418	353,21				

Tablo 52'nin Devamı

8	0-15	185	699,02	2	344,144	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	444,16				
	30 ve üzeri	418	316,41				
9	0-15	185	730,76	2	397,531	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	434,24				
	30 ve üzeri	418	308,77				
10	0-15	185	716,65	2	361,992	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	437,20				
	30 ve üzeri	418	313,10				
11	0-15	185	644,04	2	221,348	0,018	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	442,22				
	30 ve üzeri	418	342,00				
12	0-15	185	663,01	2	269,842	0,011	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	421,80				
	30 ve üzeri	418	346,79				
14	0-15	185	599,90	2	178,101	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	459,71				
	30 ve üzeri	418	350,24				
15	0-15	185	555,87	2	88,041	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	447,12				
	30 ve üzeri	418	377,86				
17	0-15	185	704,64	2	358,551	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	436,83				
	30 ve üzeri	418	318,66				
18	0-15	185	672,04	2	273,123	0,002	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	268	431,86				
	30 ve üzeri	418	334,19				
19	0-15	185	593,28	2	137,598	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	16-29	270	445,10				
	30 ve üzeri	418	362,60				

Tablo 52’de görüldüğü üzere “ Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...”(Md.1) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=381,937$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut

değişkeninde “0-15” arası (MR=724,92), “16-29” arası (MR=440,29) ve “30 ve üzeri” (MR=307,45) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede...”(Md.2) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=400,025, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=719,68), “16-29” arası (MR=454,53) ve “30 ve üzeri” (MR=300,56) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir. Araç- gereç temininde öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerden de yardım almaları bu sonucu etkilemiş olabilir.

“Programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada”(Md.3) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=27,273, $p=0,000$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=495,40), “16-29” arası (MR=439,00) ve “30 ve üzeri” (MR=409,86) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği okul aile işbirliğini yürütmede...”(Md.4) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=449,812, $p=0,000$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=722,57), “16-29” arası (MR=453,14) ve “30 ve üzeri” (MR=300,19) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programın desteklediği okul-aile işbirliğini yürütmede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir. Kalabalık veli grubuyla görüşmeler yapmak ve etkinlikleri gerçekleştirmek daha etkili ve kolay olduğu için bu sonucun çıktığını söyleyebiliriz.

“Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...”(Md.5) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=347,799, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık

çıkıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=690,15), “16-29” arası (MR=437,01) ve “30 ve üzeri” (MR=324,96) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...”(Md.6) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=203,177, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=624,59), “16-29” arası (MR=438,18) ve “30 ve üzeri” (MR=353,21) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Objektif ölçme değerlendirme yapmada...”(Md.8) maddesinde Kruskal Wallis testi(KWH=344,144, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=699,02), “16-29” arası (MR=444,16) ve “30 ve üzeri” (MR=316,41) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda objektif ölçme değerlendirme yapmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada ...”(Md.9) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=397,531, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır(p=0,000). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=730,76), “16-29” arası (MR=434,24) ve “30 ve üzeri” (MR=308,77) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programın içinde yer alan konu ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...”(Md.10) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=361,992, $p=0,000$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=716,66), “16-29” arası (MR=437,20) ve “30 ve üzeri” (MR=313,10) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda öğrencileri etkinliklere bizzat katmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencilere temel becerileri kazandırmada...”(Md.11) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=221,348, $p=0,018$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=644,04), “16-29” arası (MR=442,22) ve “30 ve üzeri” (MR=342,00) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda öğrencilere temel becerileri kazandırmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerileri ölçmede...”(Md.12) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=269,842, $p=0,011$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=663,01), “16-29” arası (MR=421,80) ve “30 ve üzeri” (MR=346,79) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda temel becerileri ölçmede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Bireysel ve grup değerlendirmesi yapmada...”(Md.14) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=178,101, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası (MR=599,90), “16-29” arası (MR=459,71) ve “30 ve üzeri” (MR=350,24) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda bireysel ve grup değerlendirmesi yapmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...”(Md.15) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=88,041$, $p=0,000$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası ($MR=555,87$), “16-29” arası ($MR=447,12$) ve “30 ve üzeri” ($MR=377,86$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda programı uygularken idare ile işbirliği yapmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada...”(Md.17) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=358,551$, $p=0,000$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası ($MR=704,64$), “16-29” arası ($MR=436,83$) ve “30 ve üzeri” ($MR=318,66$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...”(Md.18) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=273,123$, $p=0,002$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası ($MR=672,04$), “16-29” arası ($MR=431,86$) ve “30 ve üzeri” ($MR=334,19$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede...”(Md.19) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=137,598$, $p=0,000$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde “0-15” arası ($MR=593,28$), “16-29” arası ($MR=445,10$) ve “30 ve üzeri” ($MR=362,60$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

4.3.4. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 53’de öğretmen görüşlerinin boyutlar bazında verdikleri cevapların levene testi görülmektedir.

Tablo 53. Kıdem Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

	Levene Testi	
Boyut	F	Sig.
Kazanım	838,630	0,000
Program	30,840	0,000
Etkinlikler	111,400	0,000
Ölçme	1,690	0,168

Tablo 53’de görüldüğü gibi Ölçme boyutu dışındaki boyutlar normal dağılım göstermemiştir. Buna göre Ölçme boyutu için yapılan Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu Tablo 54’de gösterilmiştir.

Tablo 54. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu

	Kıdem	N	$\overline{X}$	SS	V	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ölçme	0-5 yıl	214	4,016	0,073	Gruplararası Grupiçi	0,106	3	0,035	1,215	0,303
	6-10 yıl	236	4,098	0,293		25,330	869	0,029		
	11 yıl ve üzeri	423	4,018	0,097						
	Toplam	873	4,024	0,170	25,436	872				

Tablo 54’de mevcut değişkenine göre ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Her üç grupta da öğretmenler ölçme boyutundaki maddelere katılıyorum düzeyinde olumlu bakmaktadırlar.

Tablo 55. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Boyut	N	Sıra ortalaması	sd	KWH	P	Fark olan gruplar
Kazanım						
0-5 yıl	213	151,91	2	427,391	0,000	1-2
6-10 yıl	236	424,71				2-3
11 yıl ve üzeri	418	584,71				1-3
Program						
0-5 yıl	213	163,42	2	373,884	0,000	1-2
6-10 yıl	236	445,60				2-3
11 yıl ve üzeri	418	567,02				1-3
Etkinlikler						
0-5 yıl	213	154,71	2	452,847	0,000	1-2
6-10 yıl	236	401,56				2-3
11 yıl ve üzeri	418	596,34				1-3

Tablo 55’de görüldüğü üzere ölçekte yer alan “Kazanım” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=427,391$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında ($MWU= 9503,500$), 1-3 arasında ($MWU= 0,000$) ve 2-3 arasında ($MWU= 31264,000$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5yıl” arası ($MR=151,91$), “6-10 yıl” arası ($MR=424,71$) ve “11yıl ve üzeri” ($MR=584,71$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kazanımlarla ilgili maddelere daha olumlu yanıtlar verdiği söylenebilir.

“Program” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=373,884$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında ($MWU= 9023,000$), 1-3 arasında ($MWU= 2943,000$) ve 2-3 arasında ($MWU= 35715,000$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5yıl” arası ($MR=157,71$), “6-10 yıl” arası ($MR=437,70$) ve “11yıl ve üzeri” ($MR=574,76$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programla ilgili maddelere daha olumlu yanıtlar verdiği söylenebilir.

“Etkinlikler” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=452,847$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında ($MWU= 10061,500$), 1-3 arasında ($MWU=41,000$) ve 2-3 arasında ($MWU= 26360,500$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5yıl” arası ($MR=154,71$), “6-10 yıl” arası ($MR=401,56$) ve “11yıl ve üzeri” ($MR=596,34$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin etkinliklerle ilgili maddelere daha olumlu yanıtlar verdiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre tecrübeli öğretmenlerin Yeni ilköğretim programına daha olumlu baktıkları söylenebilir. Bunun sebebi olarak da genç öğretmenlerin daha çok kırsal kesimlere atanmaları ve bu bölgelerde çektikleri zorluklar gösterilebilir.

Tablo 56. Zorlanma Durumları Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Md. No	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Fark olan gruplar
1	0-5 yıl	214	719,83	2	477,811	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	451,91				
	11 yıl ve üzeri	418	278,59				
2	0-5 yıl	214	716,03	2	467,355	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	442,42				
	11 yıl ve üzeri	418	285,89				
3	0-5 yıl	214	479,10	2	21,873	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	442,02				
	11 yıl ve üzeri	418	407,42				
4	0-5 yıl	214	720,28	2	551,568	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	454,26				
	11 yıl ve üzeri	418	277,04				
5	0-5 yıl	214	687,16	2	406,461	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	419,43				
	11 yıl ve üzeri	418	313,66				
6	0-5 yıl	214	607,04	2	238,589	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	460,42				
	11 yıl ve üzeri	418	331,53				

Tablo 56'nın Devamı

7	0-5 yıl	214	595,73	2	176,535	0,005	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	452,71				
	11 yıl ve üzeri	418	341,67				
8	0-5 yıl	214	687,92	2	386,704	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	435,48				
	11 yıl ve üzeri	418	304,20				
9	0-5 yıl	214	719,75	2	447,660	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	420,56				
	11 yıl ve üzeri	418	296,33				
10	0-5 yıl	214	708,10	2	449,432	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	453,83				
	11 yıl ve üzeri	418	283,52				
11	0-5 yıl	214	640,07	2	279,060	0,010	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	451,15				
	11 yıl ve üzeri	418	319,85				
12	0-5 yıl	214	638,93	2	314,750	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	458,13				
	11 yıl ve üzeri	418	316,50				
14	0-5 yıl	214	601,57	2	209,856	0,007	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	446,33				
	11 yıl ve üzeri	418	342,29				
15	0-5 yıl	214	532,40	2	61,484	0,028	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	419,69				
	11 yıl ve üzeri	418	392,74				
17	0-5 yıl	214	691,68	2	427,242	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	450,85				
	11 yıl ve üzeri	418	293,60				
18	0-5 yıl	214	656,49	2	302,283	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	431,73				
	11 yıl ve üzeri	416	319,80				
19	0-5 yıl	214	579,52	2	148,251	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	6-10 yıl	236	446,96				
	11 yıl ve üzeri	418	353,22				

Tablo 56'da görüldüğü üzere “Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...”(Md.1) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=477,811,

P=0,000)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=719,83), “6-10 yıl” arası (MR=451,91) ve “11yıl ve üzeri” (MR=278,59) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sınıflarda programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede...”(Md.2) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=467,355, P=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=716,03), “6-10 yıl” arası (MR=442,42) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=285,89) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sınıflarda programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede daha az zorlandıkları söylenebilir. Tecrübeli öğretmenlerin istediklerini ve gereken materyalleri daha rahat ifade edebilip isteme özelliğinden kaynaklanabilir.

“Programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada”(Md.3) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH= 21,873, P=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=479,10), “6-10 yıl” arası (MR=442,02) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=407,42) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programın gerektirdiği bilişim teknolojilerini kullanmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği okul aile işbirliğini yürütmede...”(Md.4) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH= 551,568, P=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=720,28), “6-10 yıl” arası (MR=454,26) ve “11yıl ve üzeri” (MR=277,04) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programın desteklediği okul-aile işbirliğini yürütmede daha az zorlandıkları söylenebilir. Kıdemli

öğretmenlerin öğrencilerini ve dolayısıyla ailelerini daha iyi tanımlarından kaynaklanabilir.

“Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...”(Md.5) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=406,461$, $P=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası ($MR=687,16$), “6-10 yıl” arası ($MR=419,43$) ve “11 yıl ve üzeri” ($MR=313,66$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...”(Md.6) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=238,589$, $P=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası ($MR=607,04$), “6-10 yıl” arası ($MR=460,42$) ve “11 yıl ve üzeri” ($MR=331,53$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada...”(Md.7) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=176,535$, $p=0,005$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası ($MR=595,73$), “6-10 yıl” arası ($MR=452,71$) ve “11 yıl ve üzeri” ($MR=341,67$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Objektif ölçme değerlendirme yapmada...”(Md.8) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH= 386,704$, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası ($MR=687,92$), “6-10 yıl” arası

(MR=435,48) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=304,20) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin objektif ölçme değerlendirme yapmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada ...”(Md.9) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=447,660, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=719,75), “6-10 yıl” arası (MR=420,56) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=296,33) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programın içinde yer alan konu ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...”(Md.10) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=449,432, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=708,10), “6-10 yıl” arası (MR=453,83) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=283,52) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrencileri etkinliklere bizzat katmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencilere temel becerileri kazandırmada...”(Md.11) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=279,060, $p=0,010$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=640,07), “6-10 yıl” arası (MR=451,15) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=319,85) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrencilere temel becerileri kazandırmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerileri ölçmede...”(Md.12) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=314,750, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=638,93), “6-10 yıl” arası (MR=458,13) ve “11 yıl ve

üzeri” (MR=316,50) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin temel becerileri ölçmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Bireysel ve grup değerlendirmesi yapmada...”(Md.14) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=209,856, $p=0,007$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=601,57), “6-10 yıl” arası (MR=446,33) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=342,29) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre mevcudun 30 ve üzeri olduğu sınıflarda bireysel ve grup değerlendirmesi yapmada öğretmenlerin daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...”(Md.15) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=61,484, $p=0,028$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=532,40), “6-10 yıl” arası (MR=419,69) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=392,74) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programı uygularken idare ile işbirliği yapmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada...”(Md.17) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=427,247, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=691,68), “6-10 yıl” arası (MR=450,85) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=293,60) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...”(Md.18) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH= 302,283, $p=0,000$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=656,49), “6-10 yıl” arası (MR=431,73) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=319,80) arasında anlamlı farklılıklar

çıkıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede...”(Md.19) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=148,251, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır.. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında kıdem değişkeninde “0-5 yıl” arası (MR=579,52), “6-10 yıl” arası (MR=446,96) ve “11 yıl ve üzeri” (MR=353,22) arasında anlamlı farklılıklar çıkıştır Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede daha az zorlandıkları söylenebilir.

Genel olarak baktığımızda tecrübeli öğretmenlerin genç öğretmenlere göre birçok konuda daha az zorlandıklarını görmekteyiz. Bunun sebepleri arasında çalışma bölgelerinin farklı olması, öğrencilerini daha iyi tanımaları ve oluşabilecek olumsuz durumları daha önceden yaşamış olmaları sayılabilir. Ülkemizde kırsal kesimlerde genelde yeni atanmış genç öğretmenler, il ve ilçe merkezlerinde ise tecrübeli öğretmenler görev yapmaktadırlar. Genç öğretmenlerin tecrübesizliklerine çevresel şartların zorluğu da eklenince birçok konuda zorlandıkları bir tablo çıkmaktadır.

4.3.5. Gereksinim Karşılama Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 57’de öğretmen görüşlerinin boyutlar bazında verdikleri cevapların levene testi görülmektedir.

Tablo 57. Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Levene Testi Tablosu

Boyut	Levene Testi	
	F	Sig.
Kazanım	38,166	0,000
Program	3,865	0,021
Etkinlikler	0,847	0,429
Ölçme	2,770	0,063

Tablo 57’de görüldüğü gibi Ölçme ve Program boyutu dışındaki boyutlar normal dağılım göstermemiştir. Buna göre Ölçme ve Program boyutu için yapılan Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58. Parametrik Olan Boyutlara İlişkin Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Ortalamalar Tablosu

	Gereksinim Karşılama	N	X	SS	V	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçme	Yeterince karşılamıştır	140	4,012	0,099	Gruplararası	0,027	2	0,013	0,454	0,635
	Kısmen karşılamıştır	392	4,028	0,234	Grupiçi	25,410	870	0,029		
	Karşılamamıştır	341	4,023	0,097						
	Toplam	873	4,024	0,170		25,436	872			
Program	Yeterince karşılamıştır	140	3,890	0,180	Gruplararası	0,307	2	0,154	7,289	0,001
	Kısmen karşılamıştır	392	3,830	0,140	Grupiçi	18,330	870	0,021		
	Karşılamamıştır	341	3,860	0,132						
	Toplam	873	3,850	0,150		25,436	872			

Tablo 58’de ölçme boyutu mevcut değişkenine göre ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Her üç grupta da öğretmenler ölçme boyutundaki maddelere katılıyorum düzeyinde olumlu bakmaktadırlar. Program boyutuna bakıldığında anlamlı farklılığın çıktığı görülmektedir. Seminerlerde gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin programa daha olumlu baktıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 59. Parametrik Olmayan Boyutlara İlişkin Gereksinim Karşılama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Boyut	N	Sıra ortalaması	sd	KWH	P	Fark olan gruplar
Kazanım						
Yeterince karşılamıştır	140	490,83	2	19,906	0,000	1-2
Kısmen karşılamıştır	392	396,54				2-3
Karşılamamıştır	341	461,41				
Etkinlikler						
Yeterince karşılamıştır	140	484,54	2	29,489	0,000	1-2
Kısmen karşılamıştır	392	386,23				2-3
Karşılamamıştır	341	475,85				

Tablo 59’da görüldüğü üzere ölçekte yer alan “Kazanım” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=19,906$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında ($MWU= 21787,000$), 1-3 arasında ($MWU= 21987,000$) ve 2-3 arasında ($MWU= 56630,500$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=490,83$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=396,54$) ve “Karşılamamıştır” ($MR=461,41$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre verilen seminerler gereksinimi yeterince karşılamıştır diyen öğretmenlerin kazanımlarla ilgili maddelere daha olumlu yanıtlar verdiği söylenebilir.

“Etkinlikler” boyutu parametrik olmadığı için ($p=0,000$) Kruskal Wallis testi ($KWH= 29,489$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 1-2 arasında ($MWU= 21221,000$), 1-3 arasında ($MWU= 23433,500$) ve 2-3 arasında ($MWU= 53153,000$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=484,54$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=386,23$) ve “Karşılamamıştır” ($MR=475,85$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre verilen seminerler gereksinimi yeterince karşılamıştır diyen öğretmenlerin etkinliklerle ilgili maddelere daha olumlu yanıtlar verdiği söylenebilir.

Tablo 60. Zorlanma Durumları Gereksinin Karşılama Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Tablosu

Md. No	Gereksinin Karşılama	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Fark olan gruplar
1	Yeterince karşılamıştır	140	380,33	2	31,383	0,000	1-2,1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	487,12				
	Karşılamamıştır	341	402,65				
2	Yeterince karşılamıştır	140	393,65	2	22,086	0,000	1-2,1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	478,63				
	Karşılamamıştır	341	406,94				
4	Yeterince karşılamıştır	140	396,37	2	32,114	0,000	1-2,1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	485,02				
	Karşılamamıştır	341	398,48				
5	Yeterince karşılamıştır	140	410,78	2	11,411	0,000	1-2,1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	465,03				
	Karşılamamıştır	341	415,55				
6	Yeterince karşılamıştır	140	441,21	2	3,738	0,000	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	450,43				
	Karşılamamıştır	341	419,83				
8	Yeterince karşılamıştır	140	392,38	2	14,778	0,000	1-2,1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	469,27				
	Karşılamamıştır	341	418,23				
9	Yeterince karşılamıştır	140	409,30	2	19,133	0,000	1-2,1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	476,24				
	Karşılamamıştır	341	403,26				
10	Yeterince karşılamıştır	140	364,53	2	22,988	0,001	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	473,97				
	Karşılamamıştır	341	424,26				
12	Yeterince karşılamıştır	140	433,05	2	32,870	0,041	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	480,93				
	Karşılamamıştır	341	388,13				
15	Yeterince karşılamıştır	140	447,93	2	2,129	0,016	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	425,21				
	Karşılamamıştır	341	446,07				
17	Yeterince karşılamıştır	140	386,26	2	20,412	0,006	1-2, 1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	474,64				
	Karşılamamıştır	341	414,56				
18	Yeterince karşılamıştır	140	425,97	2	8,643	0,048	1-2,1-3, 2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	460,91				
	Karşılamamıştır	339	411,34				
19	Yeterince karşılamıştır	140	419,96	2	2,691	0,044	1-2, 1-3,2-3
	Kısmen karşılamıştır	392	450,33				
	Karşılamamıştır	341	428,67				

Tablo 60’da görüldüğü üzere “Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada...”(Md.1) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=31,383, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3

arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=380,33), “Kısmen karşılamıştır” (MR=487,12) ve “Karşılamamıştır” (MR=402,65) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede...”(Md.2) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH= 22,086, p=0,000) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=393,65), “Kısmen karşılamıştır” (MR=478,63) ve “Karşılamamıştır” (MR=406,94) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın desteklediği okul aile işbirliğini yürütmede...”(Md.4) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=32,114, p=0,000)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=396,37), “Kısmen karşılamıştır” (MR=485,02) ve “Karşılamamıştır” (MR=398,48) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimleri yeterince karşılanmış öğretmenlerin programın desteklediği okul-aile işbirliğini yürütmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede...”(Md.5) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH= 11,411, p=0,000)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır (p=0,000). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2, 1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=410,78), “Kısmen karşılamıştır” (MR=465,03) ve “Karşılamamıştır” (MR=415,55) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede...”(Md.6) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=3,738$, $p=0,000$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=441,21$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=450,43$) ve “Karşılamamıştır” ($MR=419,83$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi karşılanmamış öğretmenlerin klavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Objektif ölçme değerlendirme yapmada...”(Md.8) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=14,778$, $p=0,000$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” arası ($MR=392,38$), “Kısmen karşılamıştır” arası ($MR=469,27$) ve “karşılamamıştır” ($MR=418,23$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin objektif ölçme değerlendirme yapmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada ...”(Md.9) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=19,133$, $p=0,000$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=409,30$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=476,24$) ve “Karşılamamıştır” ($MR=403,26$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi karşılanmamış öğretmenlerin programın içinde yer alan konu ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...”(Md.10) maddesinde Kruskal Wallis testi ($KWH=22,988$, $p=0,001$)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” ($MR=364,53$), “Kısmen karşılamıştır” ($MR=473,97$) ve “Karşılamamıştır”

(MR=424,26) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin öğrencileri etkinliklere bizzat katmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerileri ölçmede...”(Md.12) maddesinde Kruskal Wallis testi(KWH=32,870, p=0,041) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır(p=0,041). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=433,05), “Kısmen karşılamıştır” (MR=480,93) ve “Karşılamamıştır” (MR=388,13) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi karşılanmayan öğretmenlerin temel becerileri ölçmede daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...”(Md.15) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=2,129, p=0,016) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=447,93), “Kısmen karşılamıştır”(MR=425,21) ve “Karşılamamıştır” (MR=446,07) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi kısmen karşılanmış öğretmenlerin programı uygularken idare ile işbirliği yapmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada...”(Md.17) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=20,412, p=0,006)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” arası (MR=386,26), “Kısmen karşılamıştır” arası (MR=474,64) ve “Karşılamamıştır” (MR=414,56) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...”(Md.18) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=8,643, p=0,048)sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır(p=0,048). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi

yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=425,97), “Kısmen karşılamıştır”(MR=460,91) ve “Karşılamamıştır” (MR=411,34) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi karşılanmamış öğretmenlerin temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada daha az zorlandıkları söylenebilir.

“Kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede...”(Md.19) maddesinde Kruskal Wallis testi (KWH=2,691, $p=0,044$) sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Yapılan MWU testi sonucunda 1-2,1-3 ve 2-3 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında gereksinim karşılama değişkeninde “Yeterince karşılamıştır” (MR=419,96), “Kısmen karşılamıştır” (MR=450,33) ve “Karşılamamıştır” (MR=428,67) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede daha az zorlandıkları söylenebilir.

Genel olarak baktığımızda seminer almış öğretmenlerin zorlanma durumlarıyla ilgili verdikleri cevapta gereksinimi yeterince karşılanmış ve karşılanmamış diyen öğretmenlerin daha az zorlandıkları, semineri almış olup kısmen karşılamıştır diyenlerin daha fazla zorlandıkları söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yeni ilköğretim programının uygulanışına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada cinsiyet, okul türü, sınıf mevcudu, mesleki kıdem ve yeni programla ilgili verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin gereksinimi karşılama düzeylerine göre verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Değerlendirilen öğretmen görüşleri bulgular ve yorum kısmında belirtilmiştir. Bu bölümde ise varılan sonuçlar tartışılmıştır.

5.1.Sonuçlar

Öğretmenlerin 2005 programına ilişkin görüş ve önerilerini içeren bulgulara göre programla ilgili en fazla ölçme değerlendirme alanında seminer aldıkları görülmektedir. Yeni programla ilgili alınan seminerlerin dışında programla ilgili eksiklikleri gidermek için öğretmenlere neler yaptıkları sorulduğunda çoğunluğun programı MEB, TTK, MEM web sitelerinden ve eğitim sitelerinden takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Programın uygulayıcıları olarak yeni programla ilgili öğretmenlerin görüş ve önerileri incelendiğinde ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun üniversitelerin eğitim fakültelerinden yeni programa ilişkin destek sağlanması gerektiği cevabını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine ait bulgulara bağlı sonuçlara göre ilköğretim Türkçe ve Matematik programının özelliklerini yansıtan boyutlara bakıldığında genel olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha olumlu baktıkları görülmüştür. Bulut (2005)'un yaptığı yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmada ise cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Gömleksiz (2005)'in yaptığı öğretmenlerin yeni programın uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirtildiği araştırmada programı erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgulara göre ilköğretim Türkçe ve Matematik programının uygulanışında yaşanan zorluklara bakıldığında genel olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha az zorlandıkları sonucu göze çarpmaktadır.

Burada cinsiyet olarak kadınların erkeklere göre yeniliklere daha olumlu yaklaştıkları ve dolayısıyla da uygulamada daha az zorlandıkları yorumu yapılabilir.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgulara göre ilköğretim Türkçe ve Matematik programının özelliklerini yansıtan maddelere genel olarak müstakil sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu baktıkları görülmektedir. Burada birleştirilmiş sınıfların uygulama koşullarının sıkıntılı olması, öğretmenlerin birden fazla sınıfa aynı anda eğitim vermek zorunda olması, bu tür okulların genelde kırsal alanlarda yer alması ve dolayısıyla da öğrenci ve veli potansiyelinin sosyoekonomik ve kültürel düzeyinin düşük olması, programın özelliklerinde uygulamada bölgesel farklılıkların gözetilmemesi yeni ilköğretim programına müstakil sınıflara göre daha olumsuz bakmalarına neden olmaktadır (Köksal, 2002).

İlköğretim Türkçe ve Matematik programının sınıflarda uygulamasında okul türü değişkenine göre birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Programın uygulamasında genel olarak müstakil sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre daha az zorlandıkları görülmüştür. Araştırmada programla ilgili zorlanma durumlarının genelinde birleştirilmiş sınıfların müstakil sınıflara göre çok fazla zorlandıkları gerçeği göze çarpmaktadır. Derse ve seviyeye uygun ölçme aracı seçmede, programı uygularken idare ile işbirliği yapmada ve kazanımlar için uygun yöntem ve tekniği belirlemede müstakil sınıf öğretmenleri ile birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin cevaplarının ortalamalara göre birbirine yaklaştığı ancak yine de birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin daha çok zorlandığı görülmektedir. Yıldız ve Köksal (2009) tarafından yapılan “birleştirilmiş sınıfları daha etkin ve verimli kılmanın yolları” adlı araştırmaya göre birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıflarda aynı programların uygulanması birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim sürecini sınırlandıran bir unsur olarak görülmüştür. Özben (1997)’in yaptığı bir başka araştırmaya göre ise birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmen yeterliliği, okul olanakları, programın yapısı, okul-aile işbirliği ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlarla karşı karşıya bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf mevcudu değişkenine ilişkin bulgulara baktığında mevcudun 0-15 arası, 16-30 arası ve 30 ve üzeri olduğu sınıflarda bulunan öğretmenlerin görüşlerinde yeni ilköğretim Türkçe ve Matematik programının özelliklerini yansıtan maddelerde anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Bulgulara göre sınıf mevcudu 30 ve üzeri olan öğretmenlerin yeni

programın özelliklerini içeren boyutlara ve maddelere daha olumlu yanıt verdikleri görülmüştür. Sınıf mevcudunun azaldıkça öğretmenlerin olumlu bakış açılarının da azaldığı araştırmada çıkan sonuçlardan biridir. Bir sınıftaki ideal öğrenci sayısının 30 olmasının (Demirel, 2004), yeni programın uygulanışında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenciler arasında işbirliği gerektirmesinin bu sonucu etkilediği söylenebilir.

2005 programının uygulanmasında zorlanma durumlarına bakıldığında ise yine sınıf mevcudu 30 ve üzeri olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin diğer iki gruba göre daha az zorlandıkları görülmüştür. Burada yeni programın öğrenci merkezli olmasının ve öğretmenlerin programı uygulamanın ilk aşamalarında dersi doldurmak ve etkili kılmak için öğrencilerden daha çok yararlanmalarının etkisi olduğu yorumu yapılabilir. Çıkarılacak bir diğer sonuç ise öğretmenlerin programı uygularken en fazla mevcudun 0-15 arasında olan sınıflarda zorlandıklarıdır. Burada zaten uygulama yöntemleri fazla bilinmeyen yeni programın öğrenci mevcudu az olan sınıflarda daha zor uygulandığı gerçeği göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine ilişkin bulgularına göre yeni ilköğretim Türkçe ve Matematik programının özelliklerini içeren boyutlara bağlı maddelerde mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha olumlu baktıkları görülmüştür. Burada tecrübenin etkisi önemlidir. Bunun yanında Taş (2007)'ın öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmada yeni ilköğretim programının özelliklerini uygulamasını ve felsefesini genç öğretmenlerin daha çok benimsediği sonucuna ulaşılmıştır.

2005 programının uygulanışında yaşanan zorluklara bakıldığında mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programı uygularken diğer iki gruba göre daha az zorlandıkları görülmüştür. Bunda yeni atanan tecrübesiz öğretmenlerin ilk olarak kırsal kesimlerde, birleştirilmiş sınıflarda görev yapmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Buralarda görev yapan öğretmenlerin program için gerekli olan araç-gereci temin etmede, öğretmen veli işbirliğini sağlamada, çevresel koşulları düzenlemede daha çok zorlandığı bilinmektedir (Şahin, 2004).

Öğretmenlerin ilköğretim programıyla ilgili almış oldukları hizmet içi eğitim seminerlerinin gereksinim karşılama düzeyine bağlı değişkenine ilişkin bulgulara göre ilköğretim Türkçe ve Matematik programının özelliklerini içeren boyutlara bağlı maddelerde gereksinimi yeterince karşılanmış öğretmenlerin diğer gruplara göre daha

olumlu baktıkları görülmüştür. Buradan verilen seminerlerin yeni programla ilgili öğretmenler üzerinde az da olsa olumlu bir etki yarattığını söyleyebiliriz. Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005)'nin yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin programla ilişkin konularda kendilerini yeterli görmedikleri ve alanında uzman kişiler tarafından seminerler verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Programın uygulanışında yaşanan zorluklara ilişkin maddelerde ise gereksinimi yeterince karşılanmış ya da hiç karşılanmamış öğretmenlerin gereksinimi kısmen karşılanmış öğretmenlere göre daha az zorlandıkları görülmektedir. İra, Yenal ve Erol (2005)'un araştırmalarında yeni programın uygulanabilmesi için okulun iç ve dış öğelerine yönelik yapılan faaliyetler örgüt kültürü ve öğretimsel liderlik bağlamında değerlendirilmiştir. Gerek müfettişlere gerek yöneticilere gerekse öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu ve bu durumun karmaşaya yol açacağı ve eğitim-öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasındaki görüş farklılığının temel sebepleri nitel araştırmalarla desteklenerek ortaya koyulmalıdır.
2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni programı uygularken daha çok zorlandığı sonucuna dayalı olarak programda birleştirilmiş sınıflara özgü bölümler yer almalıdır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önerileri üzerine üniversitelerin eğitim fakültelerinden yeni programa ilişkin destek sağlanmalıdır.
4. Programın yapısı okul türleri arasında var olacak değişikliklere uyum sağlayacak esneklikte olmalıdır.
5. Sınıflar, programda öngörülen sınıf içi etkinlikleri yapmaya imkân tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.
6. Programın etkililiğini sağlayabilmek amacıyla sınıf mevcutlarına belirli bir standart getirilmelidir.
7. Öğretmenlere ilköğretim programının uygulanmasına yönelik düzenli aralıklarla ve tüm öğretmenlerin katılımını sağlayacak şekilde hizmet içi kurslar verilmelidir. Bu kurslara katılım teşvik edilmelidir.

8. Programların uygulanması sırasında yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin yaşadıkları problemler belirlenerek çözüm yolları geliştirilmelidir.
9. Programların yapısında bölgesel farklılıklar gözetilmeli, kılavuz kitaplar da bu çerçevede oluşturulmalıdır.
10. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri, eğitimle ilgili değişimlere kolay uyum sağlayabilmeleri için lisansüstü eğitim yapmaları desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.
11. Programdan daha fazla verim alabilmek için okullar araç-gereç, sosyoekonomik ve bilişim teknolojileri bakımından olumlu düzeye çıkarılmalıdır.
12. Programın öngördüğü okul-aile işbirliği sağlanmalıdır.
13. Programların geliştirilmesi aşamasında üniversitelerden akademik destek sağlanmalıdır.
14. Programın geliştirilmesi aşamasında programın uygulayıcıları olan öğretmenlerden görüş alınmalıdır.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Tarama modeli olarak yapılan bu araştırma farklı yöntemler kullanılarak yapılabilir.
2. Programın etkililiğine ilişkin velilerin, okul yöneticilerinin ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine dayalı çalışmalar yapılarak programlar farklı bakış açılarına göre değerlendirilebilir.
3. Programların ülkenin farklı bölgelerindeki etkililiğinin nasıl olduğunu belirleyecek çalışmalar yapılabilir.
4. İlköğretim programlarına ilişkin yapılacak nicel araştırmalar nitel araştırmaların sonuçlarıyla desteklenerek programların etkililiğine ilişkin daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.
5. Ülkemizde birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıfların yanında taşıma merkezli, yatılı ve pansiyonlu ilköğretim okulları da bulunmaktadır. Aynı programların bu okullarda uygulanmasının ne gibi sonuçlar doğurduğunu ve ne gibi zorluklar meydana getirdiğini belirleyecek çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, S. ve Pilten, Ö. (1999). *İlköğretim Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Konya: Mikro Yayıncılık.
- Akyüz, Yahya. 2004. *Türk Eğitim Sistemi* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anonim, 1996a. *Birleştirilmiş Sınıflar Matematik Dersi Öğretmen Kılavuzu 4*. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu UNICEF Türkiye Temsilciliği Basımı, Ankara.
- Anonim, 1996b. *Birleştirilmiş Sınıflar Matematik Dersi Öğretmen Kılavuzu 5*. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu UNICEFTürkiye Temsilciliği Basımı, Ankara.
- Anonim, 2003. Birleştirilmiş Sınıflar. <http://egitim1.sitemynet.com.-> (19.10.2003)
- Anonim, 2005a. *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Devlet Kitapları Basımevi, Ankara.
- Anonim, 2005b. *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*. MEB Yayınları, Ankara.
- Anonim, 2005c. Yeni İlköğretim (1-5)programı
- Arslan, M. (2000). *İlköğretim okulu 5. sınıf fen bilgisi dersinde not alma ve kavram haritası oluşturma stratejileri ile öğretimin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 215-238.
- Bademci, V. (1997). *Aymazlığın Sonu: Geleceği Tehlikede Bir Ulus*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Başar, E. 1999. *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri(1961- 1970)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Basaran, İ. E. (1998). *Eğitime Giriş*. Dördüncü Kez Yeniden Yazım. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Binbaşoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bolayır, F. (1994). *Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat I. Cilt*. Ankara: Bolayır Yayınları.
- Buluç, B. (1997). Tanzimat Döneminde İlköğretim. *Çağdaş Eğitim*, 232, 36-39.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme*. (2. Baskı). Konya: Kuzucular Ofset.

- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim Tarihi Gelişimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Cobham, C. A. (1992). *Jacson County Teachers and the Combined Classroom Experience: A Naturalistic Inquiry of Combination Classroom Teachers*. www.eric.ed.gov.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 421-476.
- Çelenk, S. 1995. *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Sorunları Ve Çözüm Önerileri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Sorunları Sempozyumu. Bolu, 2-3 Mayıs, 35-39
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005) *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Doğan, A. R. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*. Trabzon: Selim Ofset.
- Dogan, A. R.(1995). *Birlestirilmis Sınıflı İlkokullarda Karşılansılan Güçlükler*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Sorunları Sempozyomunda Sunulan Bildiri, 6 Mayıs 1995, Bolu. Sayfa:14–23.
- Erdem, A. R.; Kamacı, S. ve Aydemir T. (2005). *Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar*: Denizli Örneği, Eğitimde Kuram ve Uygulama. Cilt1, Sayı:1-2, Sayfa. 3-13.
- Erdem, A. R.(2002). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gözütok, D.(2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:160.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. A. & Karacaoğlu C. (2005, Kasım). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 17-40), Kayseri.

- Gömlüksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D. vd.(2005). Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gülcan, M. G., Türkeli , Y., Parabakan, F., Şölen, A. ve Albayrak, F. (2003). *Türkiye’de İlköğretim Dünyü, Bugünü, Yarını*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Gültekin, M. (2004). Öğrenme-öğretme sürecinde yeni yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 25-51.
- Güneş, F. (2004). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar: Türkçe (1-5. sınıf). *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*, 54-55. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/gunes.htm> adresinden 3 Eylül 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Gürkan, T. (1998). İlkokul programlarının evrimi. *Eğitim Bilimleri*. (Edt. Ayhan Hakan). 30-38, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- İra, N., Yenal, H. T. & Erol, S. (2005, Kasım). Örgüt kültürü ve öğretimsel liderlik bağlamında yeni ilköğretim programının uygulanması üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 87-90), Kayseri.
- Kalaycı, N. (2004). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kellner, D. (2002). Yeni Teknolojiler/Yeni Okuryazarlıklar: Yeni Bin Yılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması, (Çeviri: Ayşe Taşkent), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 105-132.
- Kızıltepe, Z. (2004). *Öğretişim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*. İstanbul: Merteks.
- Kılıç, D. (2001). Eğitim programlarının felsefi boyutları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(9), 387-394.
- Koç, G.& Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Köklü, M.(2000). *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim*. İstanbul: Beta Basım.
- Köksal, K.(2002). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Little, A. (1995). *Multi-grade teaching – A review of research and practice Education Research Paper*, No. 12,63 p.
<http://www.dfid.gov.uk/pubs/files/mulgradeteachedpaper12.pdf>. adresinden 11 Şubat 2008 Tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2003). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, Ankara: Millî Eğitim Basım Evi.
- MEB. (2004-a). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4,5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB. (2004-b). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB. (2004-c). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB. (2005). Talim terbiye kurulu program geliştirme çalışmaları.
http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf (internet adresinden 01 Aralık 2008 tarihinde indirilmiştir).
- MEB. (2007). http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf (internet adresinden 18.09.2008 tarihinde indirilmiştir)
- MEB. TTKB. (2006). İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı.
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74 (internet adresinden 20.04.2008 tarihinde indirilmiştir).
- MEB. TTKB. (2007). Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıflar Yeni Biyoloji Müfredatı.
<http://ttkb.meb.gov.tr/> (internet adresinden 18.04.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Merdal, S. (1992). *Türkiye’de şehir İlk Öğretmen Okullarında 1924-1973 Yılları Arasında Uygulanan Ders Programlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü* 3.Baskı, Ankara : Emel Matbaacılık
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N. Y. & Kılıç, Ç. (2005, Kasım). Yeni ilköğretim Matematik dersi (1-5. sınıf) öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 239-255), Kayseri

- Özben, K. (1997). *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Öztürk, H. İ. (2005). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Resmi Gazete, 1983, sayı 18192; a.g.e. s.6.
- Resmi Gazete. 1983, sayı 18192; a.g.e. s.10.
- Russel, V. J.; Rowe, K. J. and Hill, P. W. (1998). Effect of Multigrade Classes on Student Progress in Literacy and Numeracy: Quantitative Evidence and Perceptions of Teachers and School Leaders. Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education (Adelaide, Australian, November 29 December 3, 1998).
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sargent, K. (2002). Are Multigrade Schools Effective? Center For Education Policy, Applied Research and Evaluation University of Southern Maine. <http://www.usm.maine.edu/cepare/pdf/meg/meg16.pdf>. adresinden 9 şubat 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1(1), 429-440.
- Sever, S. (2005, Kasım). 2004 öğretim programında Türkçe öğretimi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 177-192), Kayseri.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin, A.E. (2003). Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 166-175.
- Şahinel, M. G. (2005, Kasım). Yeni Türkçe öğretim programına göre öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 159-175), Kayseri.
- Tasdemir, M., 2000. *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen El Kitabı*. 4. Baskı. Ocak Yayınları, Ankara
- Tekışık, H.H.(2000). Bağımsız Sınıf Programlarının birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanması, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 290:22-23.

- Tertemiz, N. 2000. *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. İlköğretim Programları ve Gelişmeler.* (Ed.) Atilla Tazebay. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezcan, M. (2000). *Atatürk ve eğitim bilimleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezci, E. & Dikici, A. (2003). Yaratıcı düşüncüyü geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 251-260.
- Titiz, M.T. (1998). *Ezbersiz Eğitim "Yol Haritası".* İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R. & Piburn, M. (1997). *İlköğretim Fen Öğretimi.* Yök/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.
- Türk, E. (2002). Türk eğitim sistemi ve yönetimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkoğlu, A. (2004). Milli eğitimin günlük değişen politikaları, programları ve çağa uymayan içerik. *Yaşadıkça Eğitim*, 83/84, 29-30.
- UNESCO (2001). A. Handbook For Teachers Of Multi-Grade Classes Volumered G.B. Mathot) UNESCO Printed in France by Ag2i communication <http://unesdoc.org/images/0012/001259/125919eo.pdf>. adresinden 6 Mart 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Varış, F. (1997). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Veenman, Simon. 1995. "Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis". *Review of Educational Research*. Volume: 65/4, 319-381.
- Vural, F., Vural, M., 2001. Birleştirilmiş Sınıflar Yıllık, Ünite ve Günlük Plan Örnekleri. Yakutiye Yayıncılık, Erzurum
- Vural, M., 2005. İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzu 1-5. Sınıflar İçin. Yeniden Tasarım. Yakutiye Yayıncılık, Erzurum.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisi geliştirmede el ve ses yönteminin etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. & Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17(1),1-14.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8)2, 341-354.

www.sinifogretmeni.com/yeniprogram.htm-43k (Genel ağdan 14.05.2007 tarihinde indirildi.)

http://www.cagdasegitim.org/sempozyum/y_kavak.htm (Genel ağdan 14.05.2007 tarihinde indirildi.)

<http://www.logomotif.com.tr/ogretmenler/makaleler/Detay.asp?ID=4> (Genel ağdan 30.05.2007 tarihinde indirildi.)

<http://kocaeli.meb.gov.tr/Download/download.asp?dosyaNo=91> (Genel ağdan 24.05.2007 tarihinde indirildi.)

http://portal.unesco.org/education/es/file_download.php/548cfe4ac0864fcea666900c2144e4d1Little.doc

EKLER

1. ARAŞTIRMA İZNİ BELGESİ
2. İLKÖĞRETİM POGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCI 020

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.09-STJ/13036
Konu : Bilimsel Araştırma İzni

15 Nisan 2009

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı)
ELAZIĞ

İlgi : Elazığ Valiliğinin 14.04.2009 tarih ve 12760 sayılı Olur'u

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şeyma GÜR'ün "Birleştirilmiş ve Normal Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programını Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması" konulu tezi ile geliştirdiği Anket'ini ilimiz merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan müstakil sınıf öğretmenleri ile merkez ve ilçelerde bulunan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerine yönelik olarak uygulamak için izin isteği ile ilgi olarak Valilik Makamından alınan ilgi tarih ve sayılı araştırma izni olur'u yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.


Nihat BÜYÜKBAŞ
Millî Eğitim Müdürü

EK :
- Valilik Olur'u (1 Sayfa)



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat : 5
23100-ELAZIĞ
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28
Fax: 0 424 2333670
elazigmcm@meh.gov.tr / elazig.meh.gov.tr



www.ogtimademi.gov.tr

www.haykizlari.gov.tr

www.bilgiyazari.gov.tr

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.09-STJ/ 12760

14 Nisan 2009

Konu : Araştırma izni (Anket)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 03.04.2009 tarih ve 2864 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şeyma GÜR'ün "Birleştirilmiş ve Normal Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programını Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması" konulu tezi ile geliştirdiği Anket'ini ilimiz merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan müstakil sınıf öğretmenleri ile merkez ve ilçelerde bulunan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerine yönelik olarak uygulamak için izin isteği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE biriminde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 14.04.2009 tarihinde saat 10:00'da Müdürlüğümüz AR-GE biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli inceleme ve değerlendirmeyi yapmış olup söz konusu Anket çalışmasının yukarıda belirtilen okullarımızda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


M. Zeki ULUTER
Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

OLUR
/04/2009


Nihat BÜYÜKBAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat : 5
23100-ELAZIĞ
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28
Fax: 0 424 2333670
elazigmem@meh.gov.tr / elazig.meh.gov.tr



www.elazigdesisik.meh.gov.tr

www.basliilbilimlari.org

www.bilgiyurtligimdesisik.org

Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Anketi

Açıklama

Saygıdeğer Öğretmenim,

Bu anket, birleştirilmiş ve müstakil sınıflı ilköğretim okulları 1. kademe öğretmenlerinin “Yeni İlköğretim Programı” konusunda görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için samimi ve cevapları okuttuğunuz sırayı uygun olarak vermeniz önemlidir. Toplanan veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacağından lütfen isim yazmayınız. Gösterdiğiniz ilgi ve sabrınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Araştırmacı:

Şeyma GÜR

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman :

Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

F.Ü. Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Sorular

1. Cinsiyetiniz 1() Kadın 2() Erkek
2. Meslekteki kıdeminiz 1() 0-5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl 4() 16 yıl ve üzeri
3. Mezun olduğunuz fakülte ve bölüm. (Lütfen yazınız)
.....
4. Şu anda görev yaptığınız yerde hangi statüdesiniz?
1() Kadrolu 2() Sözleşmeli 3() Vekil 4() Ücretli
5. Çalıştığınız okul türü hangisidir?
1() Birleştirilmiş sınıflı öğretim 2() Müstakil sınıflı öğretim
6. Müstakil sınıflı öğretim yapan okulda çalışıyorsanız hangi sınıflı okutuyorsunuz?
1() 1.sınıf 2() 2. sınıf 3() 3.sınıf 4() 4.sınıf 5() 5. sınıf
7. Birleştirilmiş sınıflı öğretim yapan okulda çalışıyorsanız hangi sınıfları bir arada okutuyorsunuz?
1() 1,2,3,4,5 2() 1,2,3 3() 4,5 4() Diğer
8. Ders verdiğiniz sınıfların mevcudu kaçtır?
1() 0-15 2() 16-29 3() 30-44 4() 45 ve üzeri
9. Yeni İlköğretim Programıyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna veya seminere katıldınız mı?
1() Evet 2() Hayır
10. Katıldığınız seminer kimler tarafından verilmiştir?
1() Müfettişler
2() Akademisyenler
3() Okul yöneticileri
4() Diğer (Lütfen yazınız)
11. Katıldıysanız bu eğitim, programla ilgili gereksinimlerinizi ne derece karşılamıştır?
1() Yeterince karşılamıştır.
2() Kısmen karşılamıştır.
3() Karşılamamıştır.
12. Yeni programla ilgili bir kursa veya seminere katıldıysanız bu eğitim hangi alanda verilmiştir? (Birden fazla madde işaretleyebilirsiniz.)
1() Yeni program geliştirilmesinin gerekçeleri ve programın felsefesi
2() Programın yapısı (konular, temel beceriler ve kazanımlar)
3() Öğrenme- öğretim süreci (önerilen yaklaşımlar, yöntem teknikler, etkinlik türleri)
4() Ölçme- Değerlendirme
5() Diğer (Lütfen yazınız).....
13. Yeni programla ilgili eksikliklerinizi karşılamak için ne yapıyorsunuz? (Birden fazla madde işaretleyebilirsiniz)
1() Eksikliğini hissettiğim konularda programı inceliyorum.
2() MEB, TTK, MEM web sitesini ve eğitim sitelerini takip ediyorum.
3() Diğer sınıf öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunuyorum.
4() Bulduğum ilin üniversitesindeki öğretim elemanlarından fikir alıyorum.
5() Hiçbir şey yapmıyorum.
6() Diğer (Lütfen yazınız).....

14. Yeni İlköğretim Programının Temel Özellikleri

Aşağıda Yeni İlköğretim Programına ilişkin maddeler verilmiştir. Bu maddeleri aşağıda belirtilen üç derse (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi) göre,

Tamamen Katılıyorum (5)

Katılıyorum (4)

Kısmen Katılmıyorum (3)

Katılmıyorum (2)

Hiç Katılmıyorum (1) şeklinde boşluklara kodlarıyla doldurunuz.

MADDELER	Türkçe	Matematik
1. Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.	()	()
2. Kazanımlar, ilişkili olduğu temalarla örtüşmektedir.	()	()
3. Kazanımlar, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	()	()
4. Kazanımlar, çevre şartlarına uygun olarak gerçekleştirilebilir düzeydedir.	()	()
5. Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygundur.	()	()
6. Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygundur.	()	()
7. Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim seviyelerine uygundur.	()	()
8. Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim seviyelerine uygundur.	()	()
9. Kazanım ifadeleri yeterince açık ve anlaşılardır.	()	()
10. Kazanımları gerçekleştirmede öğrenciler arasında fırsat eşitliği vardır.	()	()
11. Temalar, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate almaktadır	()	()
12. Temalar, öğrencilerin farkındalıklarını artırmaktadır.	()	()
13. Temalar, içerik boyutunu tam karşılamaktadır.	()	()
14. Temalar, öğrencilerde merak ve araştırma isteği uyandırmaktadır.	()	()
15. İçerik, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.	()	()
16. İçerik, kazanımları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiştir	()	()
17. İçerikteki bilgiler, kalıcı ve dayanıklıdır	()	()
18. İçerik, dersin temalara uygundur	()	()
19. İçerik, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.	()	()
20. İçerik, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygundur.	()	()
21. İçerik, öğrencilerin duyuşsal gelişim seviyelerine uygundur.	()	()
22. İçerik, öğrencilerin psiko -motor gelişim seviyelerine uygundur.	()	()
23. İçerik, konu alanındaki kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları vb. kapsamaktadır.	()	()
24. İçerik öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir	()	()
25. İçerik, aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde hazırlanmıştır.	()	()
26. İçerik, diğer derslerin konularıyla tutarlıdır.	()	()
27. İçerikte yer alan konuların sıralanışı öğrenme ilkelerine uygundur.	()	()
28. İçerik, çağdaş bilimsel bilgilerle desteklenmektedir	()	()
29. Kılavuz kitapları yeterince açıklayıcı ve yönlendiricidir.	()	()
30. İçerik, öğretim ilkelerine (basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene vb.) uygundur.	()	()
31. İçerikteki bilgiler, açık anlaşılır ve günceldir.	()	()
32. Program, öğrencileri bilişsel yönden geliştirmektedir	()	()
33. Program, öğrencilerin duyuşsal yönden geliştirmektedir	()	()

	Türkçe	Matematik
MADDELER		
34. Program, öğrencilerin psiko-motor yönden geliştirmektedir	()	()
35. Program, öğrencilerin sosyal yönden geliştirmektedir	()	()
36. Programın tüm öğeleri, (hedef, içerik, etkinlikler, ölçme değerlendirme) arasında sistematik bir ilişki vardır	()	()
37. Program, çağdaş ve çağa uygun birey yetiştirmeye yöneliktir	()	*
38. Programın amaçları, toplumun değerleri ile tutarlıdır.	()	*
39. Programın amaçları, açık net ve anlaşılabilir.	()	()
40. Etkinlikler, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygundur.	()	()
41. Etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygundur.	()	()
42. Etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal gelişim seviyelerine uygundur.	()	()
43. Etkinlikler, öğrencilerin psiko-motor gelişim seviyelerine uygundur.	()	()
44. Program, öğrencilerin günlük hayatla bağlantı kurarak öğrenmesini sağlar.	()	()
45. Program, öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini sağlamaktadır.	()	()
46. Etkinlikler, öğrencilerin farklı zeka türlerini ortaya çıkarmaktadır.	()	()
47. Etkinlikler, öğrencilerin düşünme becerilerini (yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel vb.) geliştirmektedir.	()	()
48. Etkinlikler, öğrencilerin bilgi ve beceri açısından ihtiyaçlarını karşılamaktadır	()	()
49. Etkinlikler, öğrencileri derse motive etmektedir.	()	()
50. Etkinlikleri uygulamak için ayrılan süre yeterlidir.	()	()
51. Etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekmektedir.	()	()
52. Çalışma kitabına yer alan etkinlikler, öğrenci seviyesine uygundur.	()	()
53. Etkinlikler, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar	()	()
54. Etkinlikler, öğrencilerin işbirliği kurarak öğrenmesini sağlamaktadır	()	()
55. Etkinlikler, öğrencileri araştırma ve gözlem yapmaya sevk etmektedir.	()	()
56. Etkinlikler, öğrenmede öğrenciye sorumluluk vererek aktif hale getirmektedir	()	()
57. Etkinlikler, kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir	()	()
58. Proje ve performans ödevleri ölçmeyi çok yönlü (süreç-ürün) yapmayı sağlamaktadır	()	()
59. Portfolyo değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin bireysel gelişimlerini anlamada yardımcı olmaktadır	()	()
60. Programın öngördüğü ölçme değerlendirme, veli öğretmen iş birliğini sağlamaktadır.	()	()
61. Ölçme değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri belirlenebilmektedir	()	()
62. Ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeyleri belirlenebilmektedir	()	()
63. Ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencilerin psiko motor gelişim düzeyleri belirlenebilmektedir	()	()
64. Ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlamaktadır.	()	()
65. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin yönlendirilmesini sağlamaktadır	()	()
66. Ölçme değerlendirme teknikleri, öğrenciye ve veliye dönüt sağlamaktadır.	()	()
67. Ölçme değerlendirme teknikleri, kazanımları ölçmede etkindir.	()	()
68. Program, öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak yerine öğrenmelerini paylaşmaları için fırsat vermektedir.	()	()
69. Ölçme ve değerlendirme araçları, kazanımlarla tutarlıdır	()	()

* Matematik ölççeğinde faktör analizi sonucunda iki soru ölçekten çıkarılmıştır.

15. Zorlanma Durumları

Yeni İlköğretim Programıyla ilgili öğretmenlerin zorlanma durumları aşağıda belirtilmiştir. Bu maddeleri aşağıda belirtilen 3 derse (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi) göre;

Çok Zorlanıyorum (5)

Zorlanıyorum (4)

Kısmen Zorlanıyorum (3)

Zorlanmıyorum (2)

Hiç Zorlanmıyorum (1) şeklinde boşluklara kodlarıyla doldurunuz.

	Türkçe	Matematik
ZORLANMA DURUMLARIYLA İLGİLİ MADDELER		
1. Programı uygulamak için zamanı etkin kullanmada.....	()	()
2. Programın gerektirdiği araç gereçleri temin etmede	()	()
3. Programın gerektirdiği bilişim teknolojileri kullanmada	()	()
4. Programın desteklediği okul-aile iş birliğini yürütmekte.....	()	()
5. Çalışma kitabındaki etkinliklere öğrencileri yönlendirmede....	()	()
6. Kılavuz kitaplardaki kazanımları gerçekleştirmede.....	()	()
7. Programın desteklediği farklı yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmada....	()	()
8. Objektif ölçme değerlendirme yapmada....	()	()
9. Programın içinde yer alan konuları ve etkinlikleri çevre şartlarına uydurmada...	()	()
10. Öğrencileri etkinliklere bizzat katmada...	()	()
11. Öğrencilere temel becerileri kazandırmada...	()	()
12. Temel becerileri ölçmede...	()	()
13. Derse ve seviyeye uygun ölçme aracı seçmede...	()	()
14. Bireysel ve grup değerlendirmesi yapmada...	()	()
15. Programı uygularken idare ile işbirliği yapmada...	()	()
16. Programı uygularken okulun rehberlik servisi ile işbirliği yapmada...	()	()
17. Temel becerilere yönelik etkinlikleri oluşturmada...	()	()
18. Temalara uygun etkinlikleri planlamada ve uygulamada...	()	()
19. Kazanımlar için uygun yöntem tekniği belirlemede...	()	()

16. Yeni İlköğretim Programıyla ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir? (Birden fazla madde işaretleyebilirsiniz)

- 1() Programla ilgili verilen hizmet içi eğitimler sürekli hale getirilmelidir.
- 2() Üniversitelerin eğitim fakültelerinden yeni programa ilişkin destek sağlanmalıdır.
- 3() Kılavuz kitaplarının hazırlanmasında bölgesel farklılık dikkate alınmalıdır.
- 4() Programı destekleyen gerekli araç-gereç ve bilişim teknolojileri temin edilmelidir.
- 5() Programın ön gördüğü okul- aile işbirliği sağlanmalıdır.
- 6() Diğer (Lütfen yazınız).....

ÖZGEÇMİŞ

Şeyma GÜR, 1984 yılında Arapgir’de doğdu. İlköğrenimini Arapgir’de tamamladı. Orta öğrenimini 2002 yılında Elazığ Balakgazi Lisesinde, lisans öğrenimini ise 2006 yılında Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında tamamladı. 2006 yılında Diyarbakır’ın Ergani ilçesine sınıf öğretmeni olarak atandı. Bir yıl sonra Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Yüksek Lisans öğrenimine başladı. Şu an yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir.