

Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi

*Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2004–2005 eğitim öğretim yılında, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla dört alt boyuttan oluşan 24 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek, geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Diyarbakır ilindeki pilot okullarda görev yapan 124 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizlerinde Cronbach alpha 0,92; Spearman–Brown 0,85 ve Guttman 0,85 olarak hesaplanmış ve ölçek güvenilir bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları eğitim ortamı, programı tanıma, programı benimseme ve programı uygulama biçiminde adlandırılmıştır. Ölçek daha sonra pilot uygulamanın yapıldığı diğer sekiz ildeki 982 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma ile okullardaki eğitim ortamının yeni programın uygulanmasına uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeni programı ne ölçüde tanıdıkları, programı benimseyip benimsemedikleri ve uygulamaya ilişkin görüşleri; il, sınıflardaki öğrenci mevcudu ve cinsiyet değişkenleri açısından ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları daha önceki değişik program uygulamaları ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

İlköğretim, Yeni İlköğretim Programı, Öğrenci Merkezli Öğretim, Yapılandırmacılık.

* Yard. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
23119, Elazığ
Elektronik Posta: ngomleksiz@firat.edu.tr & nurigomleksiz@yahoo.com

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler

- Gömleksiz, M. N.**, & Düşmez, S. O. (2005). İngilizce'de relative clause konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntemle öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 163-179.
- Gömleksiz, M. N.** & Onur, E. (2005). İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisi (Vali Tefvik Gür ilköğretim okulu örneği). *Milli Eğitim*, 33 (166), 183-200.
- Akpınar, B., **Gömleksiz, M. N.** & Boydak, Ö. M. (2005, Eylül). *Avrupa birliği sürecinde yeniden yapılanan teknik eğitim fakülteleri için İngilizce öğretiminin önemi*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Marmara Üniversitesi I. Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Teknolojileri Kongresinde sunulan bildiri, İstanbul.
- Gömleksiz, M. N.** (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 215-225.
- Gömleksiz, M. N.** (2002). İngilizce öğretiminde bireysel yaklaşım: Modüler öğretim ortam ve materyallerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 401-419.
- Gömleksiz, M. N.** (2002, May). *Affective dimension in foreign language learning*. Paper presented at the First International Conference on Education Changing Times, Changing Needs, Eastern Mediterranean University Faculty of Education, Gazimağusa, Turkish Republic of Northern Cyprus
- Gömleksiz, M. N.** (2001, May). *A comparison of modular approach and traditional method on students achievement in foreign language learning*. Paper Presented at the ELT Conference Searching for Quality in ELT, Eastern Mediterranean University Faculty of Education, Gazimağusa, Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Gömleksiz, M. N.** (2001). The effects of age and motivation factors on second language acquisition. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 217-224.

Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Dünyadaki birçok okul sistemi değişik zamanlarda öğretim programlarını yeniden yapılandırma ihtiyacı duymaktadır. Örneğin 1980'lerin sonlarında İngiltere ve Galler'de, 1990'ların ortasında Hong Kong'da, 1990'larda ABD'nin birçok eyaletinde ve Batı Avustralya'da yeni ilköğretim programları kabul edilmiş ve uygulanmıştır (Dimmock, 2000). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları cumhuriyetin ilânıyla başlamıştır (Gözütok, 2003). 1924 yılında hazırlanan ilk ilkokul programı (Akbaba, 2004; Başar, 2004; Çelenk, Teremiz & Kalaycı, 2000; Gözütok, 2003) yeni nesillere cumhuriyetin ilke ve esaslarını benimsetmeyi amaçlamaktadır (Yüksel, 2003). Kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanan (Akbaba, 2004), genel ve tek tek derslere göre belirlenmiş özel amaçları olmayan programa göre (Çelenk et al., 2000) okula "hür bir disiplin" anlayışı hâkim olmalıdır (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen & Albayrak, 2003). 1926 yılından itibaren çağdaş düzeyde eğitim programlarını hazırlamak üzere eğitimde yeni vizyon arayışlarına gidilerek çeşitli ülkelerden uzmanlar getirilmiştir (Ayhan, 2002). 1926 Programı eğitime yeni bir boyut kazandırmış; hayat bilgisi, toplu tedris ve iş okulu kavramlarına yer vermiştir (Akbaba, 2004; Başar, 2004). Derslerin, *toplu tedris* yöntemi ile işlenmesi öngörülerek (Akyüz, 1997; Ergün, 1997) öğrencinin derse aktif katılımı sağlanacak ve çevresel koşullar dikkate alınacaktır (Başar, 2004; Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen & Albayrak, 2003). Ancak öğretmenlerin bu programı uygulamaya hazır olmalarını, sınıfların kalabalık oluşu, yeterli araç gereç ve dersane bulunmaması programın tam anlamıyla uygulanmasını güçleştirmiştir (Ergün, 1997).

1936 yılında programda gerekli değişiklikler yapılarak *ulusal eğitim* ilkelere yer verilmiş (Gözütok, 2003; Gülcan et al., 2003) ve her

dersin öğretim programının başlıca hedefleri belirlenmiştir (Akbaba, 2004; Çelenk, Tertemiz & Kalaycı, 2000). Okulun öğrenciyi düşünmeye sevk etmesi öngörülerek, derslerde pratik bilgilere yer verilmesi ve öğrenci düzeyinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (Akbaba, 2004; Çelenk et al., 2000; Gülcan et al., 2003). 1948 Programı'nda çocuğun kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmek amaç edinilmesine rağmen, zihin eğitimi ihmal edilmiştir. Derslere ait konu ve ünite sayılarının çokluğundan, yüklü bir içeriğin oluştuğu bu programda (Gözütok, 2003) esnekliğe yer verilmemiştir (Gülcan et al., 2003). 1948 Programı, Cumhuriyet döneminin en uzun süre uygulamada kalan programı olmuştur (Başar, 2004). 1968 İlkokul Programı'na zemin oluşturan 1962 taslak programında, 7. Millî Eğitim Şurasında kabul edilen *ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri* yer almıştır (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen & Albayrak, 2003). 1968 Programı'nın esaslarını yakın çevre ve öğretimde toplulaştırma oluşturmuş (Akbaba, 2004), bireylerin *toplumsal, kişisel ve ekonomik hayat* bakımından yetiştirilmeleri hedeflenmiştir (Çelenk, Tertemiz & Kalaycı, 2000).

1980'li yıllarda program geliştirmede süreklilik ve standartlaşmayı amaçlayan bazı çalışmalar yapılmıştır. 1983'teki yeni program modeline göre, her programda genel, ünite ve konu amaçlarının yanı sıra her ünitenin ayrı davranışlarının da belirlenmesinin gerekliliği belirtilmiştir. 1984 yılında amaç, davranış, işleyiş ve değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esası getirilmiştir (Yüksel, 2003). 1985–1988 İlköğretim Programlarında ilköğretimin amaçları, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri, programın uygulanmasıyla ilgili genel esaslar, yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler, metot ve teknikler, planlama ve uygulama bölümleri 1968 Programı'nın aynısıdır (Gülcan et al., 2003).

Yeni Öğretim Programları ve Dayandığı İlkeler

2004 yılında program geliştirmede model arayışları devam etmiş ve bunun neticesinde ilköğretim matematik (1-5. sınıf), ilköğretim Türkçe (1-5. sınıf), ilköğretim hayat bilgisi (1-3. sınıf), ilköğretim sosyal bilgiler (4 ve 5. sınıf), ilköğretim fen ve teknoloji (4 ve 5. sınıf) dersi öğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere değiştirilmiştir (MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005). Yapılandırıcılık, aktiflik, öğrenci merkezlilik

ve tematiklik ilkelerine dayanan yeni programlar ile çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarının uygulanması öngörülmektedir. Bunun yanında, öğrencilerde eksik görülen eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünce, girişimcilik, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi güzel kullanma gibi sekiz ortak becerinin bu programlar ile geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yeni öğretim programlarıyla katı davranışçı programdan zihinsel, yapıcı bir yaklaşıma geçilmiştir (Çelik, 2005).

Felsefeciler yüzyıllarca insanoğlunun gerçeği ya da bilgiyi nasıl edindiği üzerinde kafa yormuşlardır (Kamii & Ewing, 1996). Öğretme ve öğrenme alanındaki kuramlar *nesnelci* ve *yapıcı* olarak sınıflandırılmaktadır. Bu iki görüşün algılama, bilme, anlama ve öğrenmeye ilişkin görüşleri ile öğretim uygulamaları birbirinden farklıdır. Geleneksel öğretim uygulamaları nesnelci görüşe dayalıdır. Yapıcı görüş ise geleneksel öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlara çözüm getirebilecek bir seçenek olarak görülmektedir (Deryakulu, 2001). Bilginin bireyden bağımsız olarak dış dünyada var olduğunu kabul eden nesnelci görüş, öğretimin hedefinin bilgilerin öğrencilere olabildiğince etkili biçimde aktarılmasını savunmaktadır. Bu açıdan geleneksel nesnelci görüş davranışçı ve bilişsel kuramlar arasında yer almaktadır (Deryakulu, 2001; Duman & İkiel, 2002).

Kökeni Piaget'nin görüşlerine ve Bruner'in keşfedici öğrenme teorisine dayandırılan (Applefield, Huber & Moallem, 2000) ve bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi kuramı olan yapılandırmacılık (Airasian & Walsh, 1997) temelini felsefe ve psikolojiden almaktadır (Erdem & Demirel, 2002). Türetimci öğrenme (Wittrock, 1985), durumlu öğrenme ve otantik/gerçek öğretim (Brown, Collins, & Duguid, 1989), post modern ders programı (Hlynka, 1991) ve eğitimsel semiotik (Cunningham, 1992) gibi yaklaşımları kapsayan yapılandırmacılık, öğretme-öğrenme deneyimlerini anlama ve yorumlamada da oldukça başarılıdır (*İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*, 2004). Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım, bir bilgi ve öğrenme teorisidir (Hoşgörür, 2002). Sosyal yapılandırmacılığa; bilginin sosyal etkileşimle paylaşılarak gelişmesine önem verilir. Radikal yapılandırmacılık ise her bireyin kendi doğrusunu bilimin ışığında ve gerçekliği doğrultusunda kendi yaşantısı yoluyla edindiği bilgileri sentezleyerek bulmasını öngören bir yaklaşımdır (Yeşil-

dere & Türnüklü, 2004). Radikal yapılandırmacılık, deneyimlerin ötesinde rasyonel olarak bilinebilecek ve açıklanabilecek nesnel bir gerçekliğin olduğunu kabul etmez (Bahar & Karakırık, 2003). Tobin'e (1992) göre bilgi, öğrenciye paket olarak transfer edilmez, öğrenci bilgiye kendisi ulaşır (Cannon, 1997). Dolayısıyla öğrenci, öğrendiklerini kendi yaşantıları ile şekillendirir (Bağcı, 2003; Koç, 2000a; Şahinel, 2002). Yapılandırmacı teoriye göre bilgi pasif biçimde edinilmez ve öğrencinin zihnine başkası tarafından yerleştirilmez. Öğrenci bilgiyi aktif biçimde edinir (Wheatly, 1991) ve yeni bilgilerini önceki bilgileri üzerine yapılandırır (Asan & Güneş, 2000; Bodner, 1986; Cannon, 1997; Crowther, 1999; Gürol, 2002; Holloway, 1999; Mvududu, 2005; Rauff, 1994).

Aktif öğrenme, sosyal öğrenme ve yaratıcı öğrenme gibi üç önemli boyutu bulunan yapılandırmacılıkta (Phillips, 1995) öğrencilerin öğrenmede aktif bir rol almaları öngörülür. Sadece dinleme, okuma ve rutin alıştırmaları yapmak yerine, öğrenciler tartışır, denence kurar, araştırır ve bir bakış açısı geliştirir. Sosyal öğrenmede bilgi sosyal bir çerçevede yapılandırılır. Yapılandırmacılar bilgi edinmenin yüksek düzeyde bir sosyal yönünün olduğunu belirtirler. Birey bilgiyi tek başına öğrenmez. Başkalarıyla iletişim kurarak öğrenir. Yaratıcı öğrenmede ise bilgi üretilir (Perkins, 1999). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, eğitim faaliyetlerine katkı sağlamakla birlikte, iki hususta da eleştirilmektedir. Bu eleştirilerden biri, bu öğrenme yaklaşımının aşırı derecede hoşgörü göstermesidir. Bu eleştiri yapanlar, öğrencilere gösterilen aşırı hoşgörü sonucunda, öğretmenlerin öğrencileriyle uğraşmaktan öğrenme planlarını uygulayamadıklarını belirtmektedirler. Bir diğer eleştiri ise bu öğrenme modelini uygulayan öğretmenlerin sertlik gereksinimi duymasındadır (Brooks & Brooks, 1999). Akdağ ve Güneş'in (2003) bir araştırmasında öğretmenlerin, öğrenci hatalarını yeterince hoşgörüyle karşılamadıkları ortaya konmuştur. Roger'a (1969) göre öğretmen, bazen belli durumlar karşısında hoşgörülü olmayabilir, ama her şeyden önce öğrencisi karşısında derin güven hissi uyandıran biri olmalı ve samimiyet göstermelidir (Sunay, 1997). Öğretim sürecinde öğretmenin rolü, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Bu nedenle yeni programların uygulamada etkili olabilmesi için öğretmen, öğrenci özerkliği ve girişimciliğini kabullenmeli ve öğrenciyi cesaretlendirmelidir. Öğrencilerin fikirlerine saygı duymalı, bağım-

sız düşüncelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin güdülenme, ilgi, beceri, düşünme becerileri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlikler öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen bilgi ve anlayışları kendilerinin yapılandırmasına imkân verecek şekilde düzenlenmeli ve öğrencilerin yapılandıkları yeni kavramları farklı durumlarda uygulama fırsatları vermelidir (Aytaç, 2003; *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*, 2004; Senemoğlu, Gömleksiz & Üstündağ, 1999).

Demirel ve arkadaşlarının (2000) yapmış oldukları araştırma sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bilişsel öğrenme ürünlerinin kazandırılmasında geleneksel ortamlara göre daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca Özkan (2001) bir çalışmada, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin sıkça küçük ya da büyük grup etkinliklerine katıldıklarını; beraber çalışıp, iş birliği yapıp düşünme yeteneklerini ve birlikte çalışırken başkalarını kabullenme duygularını geliştirdiklerini saptamıştır. Bunun yanı sıra yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel ve duygusal tepkilerini olumlu yönde etkilediğini ve öğrenmeye karşı yüksek bir motivasyon geliştirdiğini; öğrencilerin problem çözerken iş birliği yaptıklarını, öğrenme araçlarıyla yeni bir şeyler keşfetmeyi öğrendiklerini, yeni ve özgün fikirler ürettiklerini ve kendilerine sorulan soruları yanıtlamanın yanında kendi sorularını da formüle ettiklerini belirtmiştir.

İlter'in (2002) yapılandırmacı yaklaşımda yazma becerisinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisine ilişkin deneysel bir araştırmasında, deney grubunda sınıf içinde yapılan etkinliklerin öğrenci başarısını büyük oranda artırdığı gözlenmiştir. Değerlendirme aşamasında ise sadece tek bir ürün değil, tüm öğrenme yaşantıları boyunca öğrenciler izlendiği için sınav endişesi, kaygı ve korku en alt düzeyde gerçekleşmiştir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilere olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Nitekim yeni öğretim programını uygulayan öğretmenler üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenler, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ve önceki yıllara göre öğrencilerin öğrenme ortamına daha aktif biçimde katıldıklarını belirtmişlerdir. (Collins, 2005; Ercaan & Altun, 2005; Erdoğan, 2005).

Şahin (2001), Tezci (2002), Asan ve Güneş (2000) yaptıkları araştırmalarla yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenme modellerinin Türk

eğitim sisteminde kullanılabileceğini ortaya koymuşlardır. Çerçi ve Semerci (2004) ise öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına motivasyonlarında birçok güçlkle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. En önemli güçlüklerden biri, öğrencilerin bütün sorumlulukları dersin öğretim elemanına bırakıp, öğrenme-öğretme sürecinde pasif kalmak istemeleri olmuştur.

Kıyıcı (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, fen bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği, geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin derse karşı motivasyonunu ve ilgisi ni daha çok artırdığı ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağladığı belirlenmiştir. Akar ve Yıldırım (2004) yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin bu ortamlar sayesinde kendilerini gerçek ve anlamlı öğrenmeyi yansıtan ortamlarda bulduklarını ortaya koymuşlardır.

Yeni programların esas aldığı bir diğer ilke ise öğrenci merkezli olmasıdır. Barth ve Demirtaş'ın (1997) bir yöntem, Lipton, Laura, Hubble ve Deborah'ın (1998) ise bir tutum (aktaran, Ünver, 2002) olarak ele aldığı öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencinin uygulamalara etkin bir şekilde katılımını gerektirir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemiş öğretmenlerin, öğretim merkezli eğitim anlayışını benimsemiş öğretmenlere kıyasla, öğrencilerinde daha üst düzeyde zihinsel gelişmeler ve daha olumlu kişilik özelliklerini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Emmerling'in (1961) yaptığı araştırma sonucunda, öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip öğretmenlerin, öğrencilerinde bağımsız düşünme alışkanlıklarını geliştirdikleri ve onların yeni öğrenme yollarını keşfetmelerine önem verdikleri belirlenmiştir (aktaran, Kılıççı, 1992). Eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu da üst düzey zihinsel süreç becerilerinin geliştirilmesiyle olur. Ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilmek ve bilimsel yöntem süreç becerilerini gerektirir (Bağcı, 2003). Öyleyse, modern dünyanın insanından zor anlarda isabetli kararlar alıp uygulamaya geçmesi, yaratıcı düşünmesi, problem çözme yeterliliğine sahip olması, öğrenmeyi öğrenmesi, iş birliğine yatkın olması, kendi kendini yönetebilmesi beklenmektedir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrenci-

nin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğine inanan, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceyi geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır (MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2004). Öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireyler kendi kendine öğrenme olanağına kavuşmaktadırlar. Öğrenciler, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarına etkin bir biçimde katılmaktadırlar (Koç, 2000b).

Ünver'in (2002) öğrenci merkezli eğitime ilişkin araştırması sonucunda, öğrenci merkezli öğretim konusunda eğitim alan ve almayan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitimi planlama ve uygulama becerilerindeki erişim düzeyleri arasında bu konuda eğitim alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Öğretmenlerden yeni programları uygularken aktif öğrenme strateji ve yöntemlerine yer vermeleri istenmektedir. Aktif öğrenme, öğretmenin konu anlattığı, öğrencilerin pasif olarak dinlediği geleneksel öğretim yönteminden farklıdır. Aktif öğrenme, öğrencinin konuştuğu, tartıştığı, araştırdığı bir öğrenme ortamını savunur. Böyle bir ortamda öğrencinin analiz, sentez ve değerlendirme yapmasını sağlayacak düşünme becerilerine sahip olması, öğrendiklerini günlük hayatta kullanması beklenir. Oysa aktif öğrenme, öğrencinin bilgiyi değişik kaynaklardan araştırıp bulması, bilgileri düzenlemesi ve yorumlaması, bilgilerini başkalarıyla paylaşması, bireysel çalışmalar yapması, grup çalışmalarına katılması ve projeler hazırlaması esasına dayanır. Lerman (1989) ve Matthews'e (1992) göre, yapılandırmacılığın epistemolojik temeli bilginin çevreden pasif bir şekilde alınmadığı, aktif biçimde yapılandırıldığı anlayışına dayanır. Bilgi, öğrenen kişinin zihninin dışında olan bağımsız bir süreç ile değil, bireyin kendi deneyimlerinin işe koşulduğu bir süreçle edinilir (Bodner, 1986). Yapılandırmacılık bireyleri aktif öğrenci olarak görür. Aktif öğrenme sürecinde, öğretmenin öğrencileriyle etkili bir iletişim içinde olması, onların gelişim özelliklerini, hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alması ve sınıfını iyi yönetmesi gerekir (Kuran, 2005).

Aktif öğrenmenin etkili olduğunu kanıtlayan çeşitli araştırma bulguları vardır. Açıkgöz'ün (1992) aktif öğrenmenin etkililiğine ilişkin araştırmasında aktif öğrenme ilkelerinin uygulandığı, sosyal etkileşim ve üst düzey zihinsel becerilerin kullanılmasına elverişli iş birlikli öğrenme tekniklerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri

üzerinde oldukça önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Aktif öğrenmenin temel düşünceler üzerindeki etkililiği konusunda Pressley ve Hamilton, öğrencilerin kendi ürettiklerini işleme stratejilerinin, hatırlama üzerinde öğretmenin sunduklarına göre daha etkili olduğunu saptamışlardır (aktaran, Açıkgöz 2003). Kalem ve Fer'in (2003) yapmış oldukları araştırma sonucunda, aktif öğrenme ilkeleleri çerçevesinde işlenmiş olan dersin, öğrencilerin dersle ilgili beklentilerini karşılama bağlamında olumlu yönde etkisi olduğu saptanmıştır. Aktif öğrenme yaklaşımının, yöntem ve teknikler bakımından içerdiği çeşitlilik, öğrenene öğretim araç gereçleri ve materyalleri ile doğrudan etkileşerek kendisi için en uygun öğrenme stratejisini belirleme ve seçme fırsatını tanıması ve öğrenme-öğretme süreci bakımından etkili bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir (Tonbul & Yalçınkaya, 2003).

Cheng (1994) eğitim ortamı ile öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve fiziksel çevrenin kalitesinin algılanması ile öğrenci performansı arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Maiden ve Foreman'ın (1998) yaptıkları araştırmada ise okul binaları ile öğrenci başarısı ve eğitsel davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre eğitim ortamının öğrenci başarısını etkilediği ve programların uygulamadaki etkililiğine önemli ölçüde katkı sağladığı söylenebilir. Diğer taraftan Finn ve Achilles'in (1999) yaptıkları araştırmaya göre, sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ile öğrenci başarısı arasında ilişki vardır. Walker (2003) ise bir araştırmasında öğrenci katılımının sağlandığı öğrenme stratejilerinin kritik düşünme becerisini geliştirmeye katkıda bulunduğunu, bunun sonucunda da öğrencinin derse daha çok katıldığını belirlemiştir. Bu çerçevede yeni programlar ile öngörülen yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının doğru kullanılabilmesi sınıflardaki öğrenci mevcutlarının çok kalabalık olmamasına bağlıdır. Çünkü sınıfların kalabalık oluşu hem programın istenilen biçimde uygulanmasını hem de yeni değerlendirme yöntemlerinin istenilen biçimde kullanılmasını engelleyecektir (Kutlu, 2005).

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, başkalarının görüş açılarını daha iyi anlamalarına önem verilmesi, etkinliklere katılarak değişik bilgi ve beceriler edinmeleri, ekip ruhu ve duyuşsal özelliklerini geliştirmeleri, çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlanması gibi faktörler yeni programlarda tematiklik yaklaşımının

seçiminde rol oynamıştır (Öğülmüş et al., 2004). Tematik yaklaşım, farklı derslere ilişkin konuların birbiriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesi esasına dayanır. Tematik yaklaşım ile ilköğretim birinci kademedeki ders konularının birbirleriyle ilişkilendirilmesi öngörülmektedir. İşler'e (2004) göre daha iyi öğrenme, farklı alanlara ilişkin konu ve etkinliklerin birbiriyle anlamlı bir biçimde ilişkilendirilip öğrencilerin etkin olarak deneyimlerin içinde yer almasıyla gerçekleşmektedir. Seçilen temalar öncelikle ilgi çekici olmalı ve öğrenciye çevresini inceleme, keşfetme ve öğrenme fırsatı veren bir araç niteliğinde olmalıdır. İyi bir tema kavramsal olarak genel özelliklere ve zengin bir içeriğe sahip olmalıdır. Bu bağlamda temaya ilişkin okunabilir, ilgi çekici kitap ya da şarkı ve şiirin olup olmadığı; temanın bilim, sanat, yaratıcı drama ya da oyunu kullanarak incelenecek ve keşfedilecek bir şeyleri içerip içermediği dikkate alınmalıdır. Ayrıca ele alınan tema üzerinde çalışılırken öğrencilerin çoklu zekâ kuramında belirtilen zekâ çeşitlerinin tamamını kullanıp kullanmayacakları da dikkate alınmalıdır.

Çoklu zekâ kuramı yeni programlarda uygulanması öngörülen ve Gardner tarafından geliştirilen çağdaş bir öğrenme yaklaşımıdır (Campbell, 1989). Gardner'a (1999) göre, zekâ çoğuldur ve sekiz farklı zekâ alanı bulunmaktadır. Her zekâ alt ya da ikincil yetenekler içerir ya da farklı biçimlerde ortaya çıkar ve zekâlar birbirinden tecrit edilmiş olarak değil, birleşerek ve kaynaşarak işlerler (Bümen, 2002). Çoklu zekâ teorisine göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarılarını artırmak değil, aynı zamanda onların sözel-dil, mantıksal-matematiksel, görsel-uzaysal, müziksel-ritmik, bedensel-kinesetik, sosyal, içsel ve doğacı zekâ gibi çoklu zekâ potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir (Bağcı, 2003). Öyleyse öğretmen, çoklu zekâ kuramı sayesinde öğrencilere çevre imkânı ile temas kuracak ve her öğrencinin kendi özel yeteneğine uygun yönde ve en üst düzeyde gelişmesini sağlayacaktır (Ayaydın, 2004a).

Özdener ve Özçoban (2004) tarafından bilgisayar öğretiminde çoklu zekâ kuramına göre proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerine etkisine ilişkin yürütülen bir çalışmada öğrenci gruplarının farklı zekâ alanları baskın öğrencilerden oluşturulmasının öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmüştür. Champbell, beynin aktif bir şekilde kullanıldığı eğitim ortamlarında öğrencilerin, yüksek düşünme becerisi geliştirdiğini, hayal güçlerinin zenginleş-

tiğini ve öğrenme etkinliğinin arttığını belirtmektedir (aktaran, Öz-dener & Özçoban, 2004). Dolayısıyla, her bir zekâ alanı eğitim ve öğretim araçlarına, tekniklerine sahiptir. Eğitim öğretim programlarının oluşturulmasında ve zenginleştirilmesinde çoklu zekâ alanlarının kendine özgü teknikleri kullanılabilir.

Ayaydın (2004b) yapmış olduğu araştırma sonucunda, çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler ile yapılan derste öğrencilerin derse karşı ilgili ve istekli olduklarını ve öğrencilerin bu ilgi ve isteklerinin ders bitiminde de devam ettiğini belirtmektedir. Tertemiz (2004) bir araştırmasında, çoklu zekâ kuramına göre 'taşıtlar ve trafik' ünitesi etrafında bütünleştirilerek yapılan öğretimin, öğrencilerin başarıları üzerinde deney grubu lehine bir farklılaşmaya neden olduğunu saptamıştır. Buna göre, çoklu zekâ kuramı merkeze alınarak yapılan öğretim geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı bulunmuştur.

Yeni programlarda öğretmenlerin etkinliklerde uygulamaları öngörülen bir diğer öğrenme yaklaşımı ise bireysel farklılıklara duyarlı öğretim kuramıdır. Öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerinin öğrenme stillerini hesaba katmalıdırlar. Öğrenme stilleri genel olarak dört kategoride sınıflandırılmıştır: *Görsel öğrenenler*, slayt gösterisi, posterler, televizyon vb gibi araç ve gereçlere; *işitsel öğrenenler*, hikâyeler, şarkılar, video ve kaset çalarlara; *bedensel öğrenenler*, fiziksel aktivitelere, yarışmalara ve dramalara; *dokunsal öğrenenler* ise gösterilere, projelere, yazma ve çizme aktivitelere ihtiyaç duyarlar (Meehan, 2005). Alkan (1979) eğitim ortamını, eğitsel etkinliklerin meydana geldiği; öğretme ve öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin olduğu; personel, araç gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin oluşturduğu çevre olarak tanımlamaktadır. Buna göre okulun sahip olduğu donanım, araç gereç durumu ve fizikî özellikler öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğine tesir etmektedir (Pehlivan, 2004). Öyleyse, eğitim öğretim etkinliklerinin meydana geldiği eğitim ortamının, öğrencinin öğrenmesini sağlayacak ve öğrenciyi geliştirecek nitelikte olması gerekir (İra, 2004).

Öğretmenlerin programları tanıma ve benimseme düzeyleri programların uygulamadaki etkililiğini belirlemektedir. Bu nedenle programları uygulayan öğretmenlerin öncelikle yeni programları tanımları ve benimsemeleri sağlanmalıdır. Nitekim yeni programlarla ilgili tanıtım seminerine katılan sınıf öğretmenleri üzerinde yapı-

lan bir araştırmada, öğretmenler programın kazanım, kapsam, öğretme-öğrenme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme ile ölçme ve değerlendirme boyutlarında eğitim gereksinim duyduklarını belirtmişleridir (Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız & Girmen, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin yeni programların dayandığı ilkeleri ve öğrenme yaklaşımlarını yeterli düzeyde bilmeleri ve uygulamaları gerekir. Öğretmenlerin programları uygularken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesine ve giderilmesine yönelik çabalar da programların başarısında etkili olacaktır.

Yeni programlar, 2004–2005 öğretim yılında dokuz ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 ilköğretim okulunun birinci kademe sınıflarında pilot olarak uygulanmıştır. 2005–2006 öğretim yılı itibarıyla da bütün ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır. Bu nedenle, yeni programları uygulayan sınıf öğretmenlerinin yeni programlara ilişkin görüş ve düşüncelerinin, dolayısıyla yeni programların uygulamada başarılı olup olmadığının belirlenmesi oldukça önem teşkil etmektedir.

Yöntem

Tarama modeli niteliğinde olan bu araştırma ile yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiği, programı bizzat uygulayan sınıf öğretmenlerinden uygulama ve yeni programlar hakkındaki görüş ve düşünceleri alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın temel amacı, 2004–2005 eğitim öğretim yılında, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmıştır: (i) Pilot uygulamanın yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, *il değişkeni açısından*, pilot okullardaki eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme ve uygulama ile programın geneline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? (ii) Pilot uygulamanın yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, *ders verdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı değişkeni açısından*, okullardaki eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme ve uygulama ile programın geneline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? (iii) Pilot uygulamanın yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, *cinsiyet değişkeni*

açısından, okullardaki eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme ve uygulama ile programın geneline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2004–2005 eğitim öğretim yılında yeni ilköğretim birinci kademe ders programlarının uygulandığı dokuz ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1707 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu illerdeki 62 pilot ilköğretim okulunda görev yapan toplam 982 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin illere göre dağılımı şöyledir: İstanbul 179, Ankara 191, İzmir 114, Kocaeli 111, Van 100, Hatay 90, Samsun 95, Bolu 102. Diyarbakır ilinde görev yapan öğretmenler ölçek geliştirme aşamasında araştırmaya katıldıkları için, daha sonraki asıl uygulamada araştırma kapsamı dışında tutulmuşlardır.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla programları uygulayan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasına yönelik olarak hazırlanan veri toplama aracının geliştirilmesi birkaç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada konuya ilişkin literatür incelenmiştir. Daha sonra Diyarbakır ilinde yeni ilköğretim programlarını uygulayan sınıf öğretmenlerinin yeni programlar ve uygulama hakkındaki görüş ve düşünceleri alınmış ve bir taslak ölçek geliştirilmiştir. Hazırlanan taslak ölçek, Fırat ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümleri, Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümündeki öğretim üyeleri ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında görev yapan uzmanların görüş ve değerlendirmesine sunulmuş, içerik geçerliğine sahip olup olmadığı incelenmiştir. İçerik geçerliği, ölçeğin ölçülmek isteneni ölçüp ölçmediğiyle ilgilidir ve uzman görüşüne dayalı olarak açıklanabilir (Balci, 2004). Tartışılıp önerilen görüş ve düşünceler doğrultusunda 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen ve gözden geçirilen ölçek, 5'li Likert tipindedir. Taslak ölçekte, uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda çeşit-

li düzeltmeler yapılmıştır. Bazı maddeler çıkartılırken bazıları yeniden düzenlenmiş ve ölçüğe yeni maddeler ilâve edilmiştir. Böylece 28 maddelik ölçek ön deneme için hazır hâle getirilmiştir. Hazırlanan ölçek, geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Diyarbakır ilinde, yeni programların uygulandığı sınıflar dikkate alınarak, 5 pilot ilköğretim okulunda 75’i bir, iki ve üçüncü sınıflar, 49’u dört ve beşinci sınıflar olmak üzere toplam 124 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçekte “tamamen, çok, orta, az, hiç” biçiminde görüş içeren beş seçeneğe yer verilmiş ve öğretmenlerden kendileri için en uygun olan bir seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. İlgili literatür, uzman kanısı ve öğretmen görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan Yeni İlköğretim Programı Ölçeği’nin faktöryel geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucuna göre, faktör yükü 0,35 ve 0,35’ten büyük olanlar ikinci analiz için seçilmiş ve ölçekten sadece bir madde dışında, 24 madde işler durumda gözükmiştir. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0,35 ile 0,86 arasında değişmektedir. Yeni İlköğretim Programı Ölçeği’ne ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri 0,87, Bartlett test değeri ise 1568,660 olarak bulunmuştur. Bartlett testinin sonucu 0,05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır ($p=0,000$). Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO katsayısının 0,60’dan yüksek olması beklenir ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyükoztürk, 2003). Buna göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Yeni İlköğretim Programı Ölçeği’ne ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda dört faktör belirlenmiştir. Buna göre 6 madde birinci, 4 madde ikinci, 5 madde üçüncü, 9 madde de dördüncü faktörde toplanmıştır. Birinci faktör “eğitim ortamı”, ikinci faktör “programları tanıma”, üçüncü faktör “programları benimseme” ve dördüncü faktör “programları uygulama” olarak adlandırılmıştır. Sonuç olarak Yeni İlköğretim Programı Ölçeği, tamamı olumlu olmak üzere 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizi Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,92, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0,85 ve Gutt-

man split-half değeri ise 0,85 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört alt boyutun her birinin de güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları şöyle belirlenmiştir: *Eğitim ortamı* 0,82, *programları tanıma* 0,78, *programları benimseme* 0,76 ve *programları uygulama* 0,84. Güvenirlik katsayısı 0,60 ve üstünde olan ölçekler oldukça güvenilir, 0,80 ve üstünde olan ölçekler ise yüksek düzeyde güvenilir ölçekler olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Bu sonuçlar, ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için geliştirilen ölçme aracı yeni ilköğretim programının uygulandığı Hatay, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Samsun ve Bolu illerindeki 64 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1300 sınıf öğretmenine posta aracılığı ile gönderilmiştir. Pilot uygulamanın yapıldığı okul müdürleri ile önceden irtibat kurularak kendilerine araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgi verilmiş ve bu noktada kendilerinden araştırmaya katkıda bulunmaları istenmiştir. Bunun üzerine anketler ile birlikte araştırma izin yazısı ve anketlerin nasıl uygulanacağına ilişkin yönerge okullara posta aracılığıyla gönderilmiş ve aynı yöntem ile toplanmıştır. Ancak Hatay ilinde bir ve Kocaeli ilinde de bir olmak üzere toplam iki pilot okuldan hiç anket gelmemiştir. Gönderilen anketlerden 1050 tanesi geri dönmüştür. Anketlerden 68 tanesi gerek boş bırakıldığından gerekse amaca uygun doldurulmadığı belirlendiğinden değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki 62 pilot ilköğretim okulundan, 595'i bir, iki ve üçüncü sınıflar ve 387'si dört ve beşinci sınıflar olmak üzere toplam 982 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden elde edilen veriler bilgisayar paket program SPSS 12.0 kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları il ve sınıflarındaki öğrenci sayısına göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda da farklılı-

ğin hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin seçilmesinin nedeni karşılaştırılan toplumların örnek büyüklüklerinin eşit olmamasıdır (Kalipsız, 1994). Scheffe testi varyans analizi sonucunda F değerinin anlamlı çıkması hâlinde hangi gruplar arası farkların anlamlı olduğunu karşılaştırmak için kullanılır (Balci, 2004; Özdamar, 2001). Katılımcıların cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ise ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Ancak varyans analizi ve t testi için önce Levene testi uygulanarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH), t testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) uygulanmıştır (Sümbüloğlu & Sümbüloğlu, 2000). Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması hâlinde ise grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir (Büyükoztürk, 2003). Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmaktadır.

İl Değişkeni Açısından Bulgular

Alt Problem 1: Pilot uygulamanın yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, *il değişkeni açısından*, pilot okullardaki eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme ve uygulama ile programın geneline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 1’de yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin il değişkenine bağlı olarak ölçülen dört alt boyutu ve geneline ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin il değişkenine bağlı olarak ölçülen dört alt boyutu ve geneline ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını sına-

Tablo 1

Yeni İlköğretim Programını Uygulayan Öğretmenlerin İl Değişkenine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Geneline Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İl	n	Eğitim Ortamı		Programı Tanıma		Programı Benimseme		Programı Uygulama		Programın Geneli	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
İstanbul	179	3,30	0,70	3,60	0,56	3,53	0,55	3,75	0,54	3,57	0,48
Ankara	191	3,20	0,63	3,44	0,56	3,22	0,62	3,57	0,50	3,38	0,45
İzmir	114	3,33	0,72	3,59	0,58	3,29	0,63	3,69	0,55	3,50	0,47
Kocaeli	111	3,21	0,72	3,42	0,66	3,20	0,65	3,69	0,54	3,42	0,50
Van	100	3,58	0,82	3,72	0,64	3,36	0,59	3,66	0,62	3,59	0,57
Hatay	90	3,34	0,72	3,56	0,64	3,44	0,55	3,79	0,47	3,57	0,44
Samsun	95	3,57	0,55	4,02	0,66	3,60	0,77	4,04	0,59	3,83	0,51
Bolu	102	3,58	0,59	3,63	0,60	3,27	0,70	3,75	0,48	3,59	0,47
Toplam	982	3,36	0,70	3,60	0,63	3,36	0,64	3,73	0,55	3,54	0,50

mak amacıyla tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin *görev yaptıkları iller açısından* yeni ilköğretim programının uygulandığı *eğitim ortamına* ait görüşlerine ilişkin veriler karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levne testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levne: 4,823) $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ve varyansların homojen bir dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu yüzden KWH testi uygulanmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, yapılan KWH testi sonucunda yeni programların uygulandığı *eğitim ortamına ilişkin* öğretmen görüşlerinde *illere göre* anlamlı bir farklılığın (KWH=44,408, $p < .05$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda, İstanbul ile Van, Samsun, Bolu; Ankara ile Van, Samsun, Bolu; İzmir ile Van, Samsun, Bolu; Kocaeli ile Van, Samsun, Bolu; Van ile Hatay; Hatay

Tablo 2

Eğitim Ortamına İlişkin İl Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

İl	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
İstanbul	179	473,56				
Ankara	191	424,35				
İzmir	114	474,06				1-5,7,8
Kocaeli	111	429,97				2-5,7,8
Van	100	571,72	7	44,408*	0.000	3-5,7,8
Hatay	90	485,52				4-5,7,8
Samsun	95	582,04				5-6
Bolu	102	577,50				6-7,8
Toplam	982					

* $p < .05$

ile Samsun, Bolu illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yeni programların uygulandığı eğitim ortamına ilişkin görüşlerinde illere göre farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Yeni Programları Tanımaya İlişkin İl Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Gruplar Arası	27,105	7	3,872			
Gruplar İçi	356,577	974	0,366	10,577*	0,000	7-1,2,3,4,6,8
Toplam	383,682	981				

* $p < .05$ (Levene testi: 0,516 $p > 0,823$)

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin *yeni programları tanımalarına ilişkin* görüşleri arasında görev yaptıkları *il değişkenine göre* anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ($F=10,577$, $p < .05$) belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin yeni programları tanımalarına ilişkin görüşleri görev yaptıkları illere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Scheffe testi sonucuna göre, Samsun ile İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Hatay ve Bolu illeri arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin *görev yaptıkları iller açısından yeni ilköğretim programlarını benimsemeye ilişkin* görüşleri karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levne testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levne: 3,228) $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunduğu ve varyansların homojen bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak parametresiz testlerden KWH testi uygulanmıştır.

Tablo 4

Yeni Programları Benimsemeye İlişkin İl Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

İl	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
İstanbul	179	569,95				
Ankara	191	433,28				1-2,3,4,5,8
İzmir	114	455,82				2-6,7
Kocaeli	111	425,91				3-7
Van	100	487,57	7	45,980*	0,000	4-6,7
Hatay	90	520,89				5-7
Samsun	95	597,32				6-7
Bolu	102	453,47				7-8
Toplam	982					

* $p < .05$

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, yapılan KWH testi sonucunda yeni programları benimsemelerine ilişkin öğretmen görüşlerinde illere göre anlamlı bir farklılık (KWH=45,980, $p < .05$) bulunmuştur. Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda farklılığın İstanbul ile Ankara, İzmir, Kocaeli, Van ve Bolu; Ankara ile Hatay ve Samsun; İzmir ile Samsun; Kocaeli ile Hatay ve Samsun; Van ile Samsun; Hatay ile Samsun; Samsun ile Bolu illerinde görev yapan öğretmenlerin arasında ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yeni programları benimsemelerine ilişkin görüşlerinde illere göre farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 5*Yeni Programları Uygulamaya İlişkin İl Değişkenine Göre Anova Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Gruplar Arası	14,990	7	2,141	7,528*	0,000	7-1,2,3,4,5
Gruplar İçi	277,061	974	0,284			
Toplam	292,052	981				

* $p < .05$ (Levene testi: 1,633 $P > 0,122$)

Tablo 5'teki bulgulara göre, öğretmenlerin *yeni programları uygulamalarına ilişkin* görüşleri arasında, *pilot programın uygulandığı iller açısından* anlamlı bir fark görülmektedir (F=7,528, $p < .05$). Dolayısıyla, öğretmenlerin yeni programları uygulamalarına ilişkin görüşleri görev yaptıkları illere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Scheffe testi sonucuna göre farkın Samsun ile İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van illeri arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6*Yeni Programların Geneline İlişkin İl Değişkenine Göre Anova Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Gruplar Arası	14,751	7	2,107	8,985*	0,000	7-1,2,3,4
Gruplar İçi	228,428	974	0,235			
Toplam	243,178	981				

* $p < .05$ (Levene testi: 1,319 $P > 0,238$)

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin *yeni programların geneline ilişkin* görüşleri arasında il değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmektedir (F=8,985, $p < .05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin yeni programların geneline ilişkin görüşleri görev yaptıkları illere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Scheffe

testi sonucuna göre farkın Samsun ile İstanbul, Ankara, İzmir ve Kocaeli illeri arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıflardaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Bulgular

Alt Problem 2: Pilot uygulamanın yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, *ders verdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı değişkeni açısından*, okullardaki eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme ve uygulama ile programın geneline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin ders verdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu değişkenine bağlı olarak ölçeğin dört alt boyutu ve geneline ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki *öğrenci mevcudu değişkenine bağlı olarak*, ölçeğin dört alt boyutu ve geneline ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla tek yönlü varyans analizi ve KWH uygulanmıştır.

Öğretmenlerin *okuttukları sınıflardaki öğrenci sayısı açısından* yeni ilköğretim programının uygulandığı *eğitim ortamına* ait görüşlerine ilişkin veriler karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla uygulanan levene testi sonucunda (levene: 3,685) $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık ($p=0,012$) belirlenmiştir. Bu sonuca göre varyanslar homojen bir dağılım göstermediğinden parametresiz KWH testi uygulanmıştır.

Tablo 7

Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Geneline Ait Aritmetik Ortalama ve SS Sonuçları

Öğrenci sayısı	Eğitim Ortamı			Programı Tanıma		Programı Benimseme		Programı Uygulama		Programın Geneli	
	n	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
20-30 arası	262	3,68	0,65	3,66	0,59	3,38	0,64	3,76	0,49	3,64	0,45
31-40 arası	480	3,31	0,67	3,60	0,64	3,34	0,65	3,75	0,56	3,53	0,52
41-50 arası	185	3,13	0,61	3,52	0,59	3,40	0,58	3,70	0,50	3,46	0,42
51 ve üzeri	55	3,06	0,82	3,56	0,73	3,29	0,78	3,48	0,71	3,35	0,64
Toplam	982	3,36	0,70	3,60	0,63	3,36	0,64	3,73	0,55	3,54	0,50

Tablo 8’de görüldüğü gibi, yapılan KWH testi sonucunda yeni programların uygulandığı *eğitim ortamına ilişkin* öğretmen görüşlerinde *sınıf mevcuduna göre* anlamlı bir farklılığın (KWH=84,012, $p < .05$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda farklılığın, öğrenci sayısı 21-30 arası olanlar ile 31-40 arası, 41-50 arası, 51 ve üzeri olanlar; 31-40 arası olanlar ile 41-50 arası, 51 ve üzeri olanlar arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, sınıf mevcutlarının öğretmenlerin yeni programların uygulandığı eğitim ortamına ilişkin görüşlerini etkilediğini göstermektedir.

Tablo 8

Eğitim Ortamına İlişkin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

İl	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	262	620,35				
31-40 öğrenci	480	467,96				
41-50 öğrenci	185	400,43	3	84,012*	0,000	1-2,3,4
51 öğr. ve üzeri	55	389,48				2-3,4
Toplam	982					

* $p < .05$

Öğretmenlerin *ders yaptıkları sınıfların öğrenci sayısı açısından* yeni ilköğretim programının uygulandığı *yeni programları tanımaya* ait görüşlerine ilişkin veriler Tablo 9’da karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucuna göre (levene: 2,637) $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta ve varyanslar homojen bir dağılım göstermemektedir. Bundan dolayı parametresiz testlerden KWH testi uygulanmıştır.

Tablo 9

Programları Tanımaya İlişkin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

İl	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
21-30 öğrenci	262	520,65			
31-40 öğrenci	480	491,84			
41-50 öğrenci	185	449,56	3	6,944	0,074
51 öğrenci ve üzeri	55	490,79			
Toplam	982				

Tablo 9’daki değerlere göre, KWH testi sonucunda *yeni programları tanımalarına ilişkin* öğretmen görüşlerinde *sınıf mevcudu değişkenine göre* anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin derse girdikleri sınıfların öğrenci sayısına göre yeni programları benimsemelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 10).

Tablo 10

Programı Benimsemeye İlişkin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0,847	3	0,282		
Gruplar İçi	403,829	978	0,413	0,683	0,562
Toplam	404,675	981			

(Levene testi: 2,543P>0,055)

Öğretmenlerin ders verdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı açısından yeni ilköğretim programının uygulanmasına ait görüşlerine ilişkin veriler karşılaştırılmıştır. Varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla uygulanan levene testi sonucunda (levене: 6,248) $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiş ($p=0,000$) ve varyansların homojen bir dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle uygulanan KWH testi sonuçları Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11

Yeni Programları Uygulamaya İlişkin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

İl	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
2 21-30 öğrenci	262	506,22			
31-40 öğrenci	480	498,83			
41-50 öğrenci	185	479,51	3	7,400	0,060
51 öğr. ve üzeri	55	397,72			
Toplam	982				

Tablo 11’deki bulgular incelendiğinde, yapılan KWH testi sonucunda yeni programları uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinde sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin ders verdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı açısından yeni ilköğretim programının geneline ait görüşlerine ilişkin veriler karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda (levене: 6,561) $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunduğu ve varyansların homojen bir dağılım göstermediği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak parametresiz testlerden KWH testi uygulanmıştır.

Tablo 12’de de görüldüğü gibi, yapılan KWH testi sonucunda *yeni programların geneline ilişkin* öğretmen görüşlerinde *sınıf mevcuduna göre* anlamlı bir farklılık (KWH=21,779, $p < .05$) bulunmuştur. Bunun üzerine yapılan MWU testi sonucunda, 21-30 arası ile 51 ve üzeri; 31-40 arası ile 51 ve üzeri öğrenci mevcuduna sahip sınıflarda derse giren öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, sınıflardaki öğrenci sayısının az olmasının yeni programın verimli biçimde uygulanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 12

Yeni Programların Geneline İlişkin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

İl	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
21-30 öğrenci	262	553,73				
31-40 öğrenci	480	482,91				
41-50 öğrenci	185	450,85	3	21,779*	0,000	1-4
51 öğr. ve üzeri	55	406,78				2-4
Toplam	982					

* $p < .05$

Cinsiyet Değişkeni Açısından Bulgular

Alt Problem 3: Pilot uygulamanın yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, *cinsiyet değişkeni açısından*, okullardaki eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme ve uygulama ile programın geneline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yeni ilköğretim programına ait öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Eğitim Ortamı, Programı Uygulama ve Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Levene İstatistiği F	t	p	MWU	P	Sıra Ort.	
Eğitim Ortamı	Erkek	434	3,46	0,717	5,507*	0,019	4,185*	0,000	101366,00*	0,000	531,94
	Bayan	548	3,28	0,669							459,47
Programı Uygulama	Erkek	434	3,76	0,578	5,722*	0,017	1,625	0,104	110987,500	0,072	509,77
	Bayan	548	3,70	0,517							477,03
Programın Genel	Erkek	434	3,60	0,528	8,604*	0,003	3,733*	0,000	101953,50*	0,000	530,58
	Bayan	548	3,48	0,466							460,55

* $p < .05$

Tablo 13’te de görüldüğü gibi, öğretmenlerin *cinsiyet değişkeni açısından eğitim ortamına ilişkin* görüşlerine ilişkin veriler üzerinde

yapılan t testi sonucunda levne istatistiğinde anlamlı bir farklılık ($p < .05$) bulunmaktadır. Bunun üzerine parametresiz bir test olan MWU uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde, yeni programların uygulandığı eğitim ortamına ilişkin erkek ve bayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($U=101366,00$, $p < .05$) olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretmenler okullarının sahip olduğu eğitim ortamının yeni programların uygulanması için bayan öğretmenlere göre daha çok uygun olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin *yeni programları uygulamalarına ilişkin* t testi sonucunda levne istatistiğinde anlamlı bir farklılık (levne değeri=5,722, $p < .05$) bulunduğundan parametresiz MWU testi uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde, *yeni programları uygulamalarına ilişkin erkek ve bayan öğretmenlerin görüşleri arasında* anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre, yeni programları daha iyi uyguladıkları ifade edilebilir.

Yeni programların geneline ilişkin t testi sonucunda levne istatistiğinde anlamlı bir farklılık (levne değeri=8,604, $p < .05$) bulunduğundan parametresiz MWU testi uygulanmıştır. *Yeni programların geneline ilişkin erkek ve bayan öğretmenlerin görüşleri arasında* anlamlı bir fark ($U=101953,50$, $p < .05$) bulunmuştur. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre, yeni programların geneline ilişkin daha olumlu bir düşünce içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 14

Yeni Programları Tanıma ve Benimsemeye İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Levene İstatistiği		t	p
					F	p		
Programı	Erkek	434	3,67	0,63	0,325	0,568	3,046*	0,002
Tanıma	Bayan	548	3,55	0,62				
Programı	Erkek	434	3,44	0,65	0,996	0,319	3,575*	0,000
Benimseme	Bayan	548	3,30	0,63				

* $p < .05$

Öğretmenlerin *yeni programları tanımalarına ilişkin* görüşleri *cinsiyete göre* anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=3,046$, $p < .05$). Hem erkek hem de bayan öğretmenlerin yeni programları “çok” düzeyinde tanıdıkları belirlenmiştir. Ancak, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,67$) ile bayan öğretmenlerin aritmetik

ortalamaları ($\bar{x} = 3,55$) dikkatle incelendiğinde, yeni programın bayan öğretmenlere göre erkek öğretmenler tarafından biraz daha iyi tanındığını ifade etmek mümkündür. Bu bulgu, yeni programları tanımaya ilişkin öğretmen görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir (bk. Tablo 14).

Öğretmenlerin *yeni programları benimsemelerine ilişkin* görüşleri de *cinsiyete göre* anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=3,575$, $p < .05$). Erkek öğretmenlerin yeni programları “çok” düzeyinde ($\bar{x} = 3,44$), bayan öğretmenlerin ise “orta” düzeyde ($\bar{x} = 3,30$) benimsedikleri görülmektedir. Dolayısıyla, erkek öğretmenlerin yeni programları bayan öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Bu bulgu, yeni programları tanımaya ilişkin öğretmen görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tartışma

Türk eğitim sisteminde program geliştirme alanında yenilik ve değişim ihtiyacı hep hissedilmiş ve geçmişten günümüze çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler bazen geniş kapsamda gerçekleşirken, bazen karşı karşıya kalınan birkaç problemin çözümüne yönelik olmuştur. Program geliştirmede başarıya ulaşma, bilim ve teknolojide, toplumsal yaşamda, bireyin gereksinimlerinde ve insan hakları anlayışında meydana gelen değişiklikleri programa yansıtmakla mümkündür. Hatta programların, geleceğin gereksinimlerine bile hizmet etmesi istenmektedir (Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005). Bu açıdan değerlendirildiğinde program geliştirme tek boyutlu bir çalışma olmadığı, aksine tüm toplumsal yapıyı ilgilendiren ve etkileyen bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır. Türk insanını bilgi toplumunun bir parçası haline getirmek çağdaş, akılcı, çağın gereklerini ve bireyin gereksinimlerini karşılayan esnek programların geliştirilmesine bağlıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından geliştirilen ilköğretim birinci kademe programları (Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler) 2004–2005 öğretim yılında dokuz ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda uygulamaya konulmuştur. Yapılandırıcılık, tematiklik, öğrenci merkezlilik ve aktiflik ilkelerine dayandığı ifade edilen programların, etkinlik-

lerde uygulanmasını öngördüğü başlıca çağdaş öğrenme yaklaşımları ise çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretimdir. Mevcut araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarının uygulandığı *eğitim ortamına* ilişkin görüşleri *il, sınıf mevcudu ve cinsiyetlerine* göre farklılaşmaktadır. İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay ilinde görev yapan öğretmenler, programların uygulandığı eğitim ortamı bakımından okullarının “orta” düzeyde, Van, Samsun ve Bolu ilinde görev yapan öğretmenler ise, “çok” düzeyinde uygun olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma kapsamındaki sekiz ilden beşinde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin orta düzeyde oluşu dikkat çeken bir bulgu olarak ele alınmalıdır. Eğitim ortamının, programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmeye uygun olmaması, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Nitekim Cheng’in (1994), eğitim ortamı ve fiziksel çevrenin kalitesinin algılanması ile öğrenci performansı, Maiden ve Foreman’ın (1998) okul binaları ile öğrenci başarıları ve eğitsel davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca, Finn ve Achilles’in (1999) sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ile öğretmen öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunduğuna dair elde ettikleri araştırma sonucu da yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Eğitim ortamı öğrenci başarısını etkilemekte ve programların uygulamadaki etkililiğine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin *programları tanımaları ve benimsemelerine* ilişkin görüşleri ile *il ve cinsiyet* değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. *Sınıf mevcudu* değişkeni bakımından ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin programları tanımaları ve benimsemelerine ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile ve cinsiyete göre değişmekte, ders verdikleri öğrenci grubuna göre ise değişmemektedir. Elde edilen bulgulara göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerinde görev yapan öğretmenlerin tamamı programları çok iyi düzeyde kavradıklarını, tanıdıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu’nun (2005) Ankara’da yeni programı uygulayan öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları yönündeki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak araştırmacılar, öte yandan, yaptıkları gözlem sonucunda, öğretmenlerin kendilerini algıladıkları düzeyde yeterli olmadıklarını da vurgulamaktadırlar.

Araştırma bulguları İstanbul, Hatay ve Samsun ilinde görev yapan öğ-

retmenlerin yeni programları “çok” düzeyinde, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van ve Bolu ilindeki öğretmenlerin ise “orta” düzeyinde benimzediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin programları benimsemeleri ve uygulamadaki kararlılıkları programın başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Güler’e (2003) göre, hazırlanan programların uygulamaya geçirildikten sonra gruptaki bireyler ya da grubun bütünü tarafından ne ölçüde özümsemediğinin, kavranıldığıının değerlendirilmesi dolayısıyla da geliştirilmesi en az programın kendisi kadar önemli bir konudur. Öngen (2003) ise son yıllarda öğretmen eğitimindeki araştırmaların öğretmenlerin sınıf içi davranış ve öğretim becerilerini incelemekten, düşünce ve inançlarını incelemeye doğru bir yönelim gösterdiğini belirterek, öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançların, eğitim öğretim etkinliklerini büyük oranda etkilediğini belirtmektedir. Literatürde ortaya konan bu görüşler, araştırma ile ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Bu nedenle, Millî Eğitim Bakanlığının, öğretmenlerinin Ankara, İzmir, Kocaeli, Van ve Bolu illerinde programları neden yeterli düzeyde benimzediklerini araştırması ve buna yönelik önlemleri alması gerekmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yeni programları uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında *il* değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanında *cinsiyet* ve *sınıf mevcudu* değişkenleri bakımından ise anlamlı farklılık görülmemiştir. İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilinde görev yapan öğretmenler programlarda öngörülen yapılandırmacılık, tematiklik, öğrenci merkezlilik ve aktiflik ilkeleri ile etkinliklerde yer verilmesi istenilen çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yaklaşımlarına uygulamada yer vermektedirler. Bu bulgu Collins’in (2005) yeni programı uygulayan öğretmenler üzerinde yaptığı bir araştırmada elde ettiği sonuç ile örtüşmektedir. Araştırmacı, öğretmenlerin hemen hemen hepsinin programı ‘öğrenci merkezli’ ve ‘çoklu zekâ yaklaşımına’ göre uyguladıklarını belirlemiştir. Ercan ve Altun (2005) ile Aykaç ve Başar (2005) da yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin yeni programı öğrenci merkezli bulduklarını ve yeni program ile öğrencinin daha aktif olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacıların ulaştıkları sonuçlar mevcut araştırmanın bu yöndeki bulgularıyla paralellik içindedir.

Yapılandırmacılık, öğrenci merkezli öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ kuramı yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarına ve akademik başarılarına olumlu etki sağladığı birçok araştırma ile kanıtlanmıştır. Demirel, Taş, Tüfekçi,

Yazçayır ve Yurdakul (2000) yapmış oldukları araştırma sonucuna göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bilişsel öğrenme ürünlerinin kazandırılmasında geleneksel ortamlara göre daha etkili olduğunu, öğrencilerin erişilerinde gözlenebilir bir artış sağladığını ve karmaşık öğrenmelerdeki gelişimini olumlu etkilediğini ortaya koymuşlardır. Özkan (2001) tarafından yapılan çalışmada da, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrencilerin sıkça küçük ya da büyük grup etkinliklerine katıldıkları, beraber çalışıp, iş birliği yapıp düşünme yeteneklerini ve birlikte çalışırken başkalarını kabullenme duygularını geliştirdikleri saptanmıştır. Araştırmacı, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel ve duygusal tepkilerini olumlu yönde etkilediği ve öğrenmeye karşı yüksek bir motivasyon geliştirdiğini belirtmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin problem çözerken iş birliği yaptıklarını, öğrenme araçlarıyla yeni bir şeyler keşfetmeyi öğrendiklerini, yeni ve özgün fikirler ürettiklerini ve kendilerine sorulan soruları yanıtlamanın yanında kendi sorularını da formüle ettiklerini belirtmektedir. Şahin (2001), Tezci (2002), Asan ve Güneş (2000) yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenme modellerinin Türk eğitim sisteminde kullanılabilirliğini yaptıkları araştırmalarla ortaya koymuşlardır. Bu sonuçların araştırma bulguları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

İlter'in (2002) yapılandırmacı yaklaşımda yazma becerisinin öğrencilerin başarısına katkısına ilişkin deney ve kontrol gruplarının karşılaştırıldığı bir çalışmada, sınıf içinde yapılan etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin başarısını önemli ölçüde artırdığı belirlenmiştir. Değerlendirme aşamasında ise sadece tek bir ürün değil, tüm öğrenme yaşantıları boyunca öğrenciler izlendiği için sınav endişesi, kaygı ve korku en alt düzeyde gerçekleşmiştir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilere olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Çerçi ve Semerci (2004) öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına motivasyonlarında birçok güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. En önemli güçlüklerden biri, öğrencilerin bütün sorumlulukları dersin öğretim elemanına bırakıp öğrenme-öğretme sürecinde pasif kalmak istemeleri olmuştur.

Kıyıcı (2004) fen bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini, geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin derse karşı motivasyonunu ve ilgisini daha çok artırdığını ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağladığını belirlemiştir. Literatürde bunu destekleyen bir bulgu da

Akar ve Yıldırım'ın (2004) yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin yaptıkları bir araştırma sonucunda elde edilmiştir. Araştırmacılar yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin bu ortamlar sayesinde kendilerini gerçek ve anlamlı öğrenmeyi yansıtan ortamlarda bulduklarını ortaya koymuşlardır. Altun ve Akbaba (2005) da yeni programdaki yaklaşım ile öğrencilerin yaşayarak öğrenme fırsatı bulduklarını, araştırmaya yönlendirildiklerini ve muhakeme eden öğrencilerin arttığını ortaya koyarak, yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarını desteklemektedirler.

Programların dayandığı bir diğer ilke olan öğrenci merkezli eğitime ilişkin Ünver'in (2002) yaptığı araştırma sonucunda nicel bulgulara göre, öğrenci merkezli öğretim konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitimi planlama ve uygulama becerilerindeki erişim düzeyleri arasında bu konuda eğitim alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Ancak öğrenci merkezli eğitimi değerlendirme boyutunda ters düşen bir sonuca ulaşılmıştır. Çünkü öğrenci merkezli öğretim konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli değerlendirme becerilerindeki erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bunun yanında nitel bulgularda ise öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin bu konuda eğitim almayan öğretmen adaylarına göre daha yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kılıççı'nın (1992) Emmerling'den (1961) aktardığına göre, öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip öğretmenler öğrencilerinde bağımsız düşünme alışkanlıklarını geliştirmekte, öğrencilerin yeni öğrenme yollarını keşfetmelerine önem vermekte, ilgi ve ihtiyaçlarını ifade edebilmelerine yardımcı olmakta ve sınıftaki etkinliklere katılmalarına fırsat vermektedirler.

Programların dayandığı bir diğer ilke olan aktiflik ilkesinden kastedilen öğrencilerin öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katılımının sağlanmasıdır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak ise aktif öğrenme modeli ile mümkündür. Pressley ve Hamilton, aktif öğrenmenin temel düşünceler üzerindeki etkililiği konusunda yaptıkları araştırmada, öğrencilerin kendi ürettiklerini işleme stratejilerinin, hatırlama üzerinde öğretmenin sunduklarına göre daha etkili olduğunu saptamışlardır (Aktaran; Açıköz, 2003). Kalem ve Fer'in (2003) yapmış oldukları araştırma sonucunda, aktif öğrenme ilkeleri çerçevesinde işlenmiş olan dersin, öğrencilerin dersle ilgili beklentilerini karşılama bağlamında olumlu yönde etkili olduğu saptanmıştır. Aktif öğrenme yaklaşımının, yöntem ve tek-

nikler bakımından içerdiği çeşitlilik, öğrenene öğretim araç gereçleri ve materyalleri ile doğrudan etkileşerek kendisi için en uygun öğrenme stratejisini belirleme ve seçme fırsatını tanınması ve öğrenme-öğretme süreci bakımından etkili bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir (Tonbul & Yalçınkaya, 2003).

Araştırma ile öğretmenlerin yeni öğretim programları ile öngörülen öğrenme ortamlarının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğrenme ortamının iyi düzenlenmesinin öğrenmede niteliği artırdığına ilişkin benzer bulgular Cheng (1994), Maiden ve Foreman (1998), Finn ve Achilles (1999) ile Walker (2003) tarafından yapılan araştırmalarla da ortaya konmuştur. Literatürdeki araştırma sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Programın dayandığı temel kuramlardan biri olan çoklu zekâ teorisine dayalı uygulamaların da öğrenmede niteliği artırdığı gözlenmiştir. Özdener ve Özçoban'ın (2004) bilgisayar öğretiminde çoklu zekâ kuramına göre proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerine etkisine ilişkin yürüttükleri bir çalışmada öğrenci başarısının olumlu etkilendiği görülmüştür. Benzer sonuç Ayaydın'ın (2004b) yapmış olduğu araştırma sonucunda da ortaya konmuştur. Araştırma ile çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler kullanılarak yapılan derste, öğrencilerin derse karşı ilgili ve istekli oldukları ve öğrencilerin bu ilgi ve isteklerinin ders bitiminde de devam ettiği gözlenmiştir.

Tertemiz (2004) de çoklu zekâ kuramına göre bütünleştirilmiş etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin bir çalışmasında, çoklu zekâ kuramına göre yapılan öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hayat bilgisi dersi açısından daha başarılı olduğunu belirlemiştir.

Yapılan araştırma sonuçlarından yeni programın dayandığı ilkelerin uygulamada etkili olduğu görülmektedir. Literatürdeki çalışmalar birbirini ve bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Mevcut araştırma ile elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yeni programların dayandığı ilke ve öğrenme yaklaşımlarına etkinliklerde başarılı bir şekilde yer verdikleri görülmektedir. Buna göre, elde edilen bulgular ışığında, yeni ilköğretim programlarının genel olarak uygulamada etkili bir şekilde yürütüldüğü söylenebilir. Ancak uygulamanın pilot uygulama olduğu düşünüldüğünde, yukarıda belirtilen sonuçların ışığında yeni programların tüm ülke genelinde etkili olabilmesi için Ankara, Hatay, İzmir, İstanbul ve Kocaeli illerindeki ilköğretim okullarının eğitim ortamının tekrar gözden geçi-

rilmesi, yeni program için tüm okulların bina, konferans salonu, kütüphane vb. fizikî açılardan geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, okullarda matematik, fen bilgisi ve bilgisayar laboratuvarlarının kurulması, yeni programların öngördüğü öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmek için bilgisayar, tepegöz vb. teknolojik araçların ihtiyacı karşılayacak düzeyde sağlanması ve öğretmenler arası iş birliğinin önemi üzerinde yeterince durulması gerekmektedir. Erkek ve bayan öğretmenlerin yeni programların uygulandığı eğitim ortamının uygunluğuna ilişkin görüşleri arasındaki farklılığın nedenleri araştırılmalıdır. Öğretmenlerin yeni programlara ilişkin duyuşsal özellikleri yeni programların uygulamadaki etkililiğini değiştirebilir. Bu nedenle Ankara, İzmir, Kocaeli, Van ve Bolu illerindeki sınıf öğretmenlerinin ve genel olarak bayan öğretmenlerin yeni programları orta düzeyde benimsemelerinin nedenleri araştırılmalıdır. Bu araştırmanın yeni ilköğretim programının etkililiğine ve uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyan nicel sonuçlarının, konu ile ilgili nitel araştırma bulgularıyla bütünleştirilmesi, yeni ilköğretim programına ilişkin daha kapsamlı ve derinlemesine bilgiler sağlanmasına katkı getirebilir.

An Evaluation of the Effectiveness of New Turkish Primary School Curriculum in Practice

*Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ**

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of primary school teachers about the implementation and effectiveness of the new primary school curriculum that was conducted in eight cities during the 2004-2005 academic year. For that aim, a 24-item Likert-type scale, composed of four sub-scales, was developed and administered to 124 teachers working in five pilot schools in Diyarbakır downtown for the validity and reliability analyses. The reliability of the scale was tested through Cronbach Alpha (0,92), Spearman-Brown (0,85) and Guttman (0,85) and the scale was found to be reliable. The sub-scales were named learning environment, knowing the curriculum, adopting the curriculum, and implementing the curriculum. The scale, then, was administered to 982 teachers working in 8 other cities where the new curriculum was conducted. The aim was to determine whether the learning environment in the pilot schools was suitable for the new curriculum. To what extent the teachers knew the new curriculum, adopted and used it in terms of city, student number and gender variables were also studied. Results were discussed in relation to previous curriculum applications.

Key Words

Primary School, New Turkish Primary School Curriculum, Student-Centered Instruction, Constructivism.

* Correspondence: Assist. Prof. Dr. Fırat University, Faculty of Education Department of Educational Sciences, 23119 Elazığ, Turkey. E-mails: ngomleksiz@firat.edu.tr & nurigomleksiz@yahoo.com

Curriculum development activities have started with the foundation of the Turkish Republic (Gözütok, 2003). The first primary school curriculum prepared and used in 1924 (Başar, 2004; Çelenk, Tertemiz & Kalaycı, 2000; Gözütok, 2003) aimed to introduce the principles of the new republic to upcoming generations (Yüksel, 2003). The curriculum prepared in 1926 brought a new dimension to education (Başar, 2004; Akbaba, 2004). That curriculum was revised in the direction of the revolution in 1936. The first part of the curriculum named “aim of the Primary School” included the principles of ‘Turkish National Education’ (Gözütok, 2003; Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen & Albayrak, 2003). The 1948 curriculum detailed and grouped the aims; but, it was criticized as it accepted learning as an intellectual action and neglected affective and psycho-motor dimensions in the learning processes. The 1962 curriculum was a draft that contained a basis for the 1968 curriculum. The main part of the 1962 curriculum included subjects and units. The 1968 curriculum aimed to train students by taking into consideration their social, individual, and economic lives (Çelenk et al., 2000). In the 1980s, curriculum development activities gained importance and the Ministry of National Education cooperated with faculty members in order to develop a curriculum model and design all the curricula according to that model.

Curriculum development efforts were maintained until 2004 and a new primary school curriculum was prepared and used in 120 pilot schools in nine cities as a pilot application. The new curriculum is based on the constructivist approach and stressed activity, student-centeredness, and thematic curriculum. It also aims to use the principles of multiple intelligence based on individual differences.

Philosophers have discussed for centuries about how human beings attain truth or knowledge (Kamii & Ewing, 1996). Several theories and approaches have been developed in order to obtain a better teaching-learning environment. The traditional teaching approaches are based on an objectivist view. Constructivism is an epistemological and a philosophical explanation about the nature of knowledge. It is based on the idea that students construct their own knowledge based on their existing schemata and beliefs. Many efforts are under way to translate constructivist epistemology into classroom practices that will enable students to become construc-

tors of their own knowledge (Airasian & Walsh, 1997). The emphasis is on the active construction of knowledge by the learner. Philips (1995) argues that constructivism has three basic dimensions. These are active learning and creative learning. Teachers using constructivist theory should encourage their students think alternatively. The discussions and teaching-learning activities in the classroom should help students construct their own knowledge.

There are numerous studies on the use of constructivist theory in classrooms. They all indicate that students who use constructivist approach have higher school performances than those who are using traditional methods (Akar & Yıldırım, 2004; Demirel, Taş, Tüfekçi, Yazçayır & Yurdakul, 2000; İter, 2002; Özkan, 2001; Şahin, 2001; Tezci, 2002; Kıyıcı, 2004).

The new curriculum aims to be student-centered. Student-centered application in the classroom requires active participation of the student. In student-centered classrooms, the teacher is not the source of the knowledge and does not transfer the knowledge directly. The teacher facilitates learning, guides students, and learns with his/her students (Aytaç, 2003).

Students can develop their abilities better in student-centered classrooms. They can be more creative, build empathy easier, and adopt the principles of sincerity and respect (Kısaç, 2000). Learning how to learn is the basic idea of the student-centered instruction. Students in such classrooms can learn by themselves and actively participate planning, implementation, and evaluation processes of the instruction. The research undertaken to estimate the effects of student-centered classrooms has determined the positive effect of the student-centered applications in the classrooms (Ünver, 2002). The general trend observed in the study indicates that the school performance levels of the students seem to be greater than those of teacher-centered classrooms.

Activity is the other principle of the new primary school curriculum. Teachers are expected to use active learning strategies and techniques. Students should not listen to their teachers in a passive manner. They are expected to have the skills of analysis, synthesis, and evaluation and to use them in their real lives. Students should search the knowledge from different sources, organize the knowledge, prepare projects, and participate in group work in the class-

room where the principles of active learning are used. Kuran (2005) argues that the teacher should have an effective communication with the students, notice their physical and cognitive developments, and manage the classroom well.

When the related literature is reviewed, it was seen that researchers have been more interested in issues such as the effectiveness level of active teaching strategies (Açıkğöz, 1992; Cheng, 1994; Finn & Achilles, 1999; Kalem & Fer, 2003; Maiden & Foreman, 1998; Walker, 2003).

A thematic approach is based on the idea of making connection between the subjects of different courses in a meaningful context. The student will be able to think the events from a new perspective and in different ways. The themes should be interesting (İşler, 2004). They should give students the chance of searching, discovering and learning their environments.

Multiple intelligence theory was developed by Howard Gardner (Campbell, 1989) and is another basic principle of the new primary school curriculum. It differs from traditional approaches in two ways: First, it is based on problem-solving in real life; secondly, the intelligence is plural- each intelligence area contains sub-abilities. According to the theory of multiple intelligence, the aim of education is not only to increase the academic achievement of students; but also, it is to develop their multiple intelligence potentials such as verbal, logical, visual, rhythmic, kinesthetic, social, and natural (Ayaydın, 2004a). The studies conducted to investigate the effects of multiple intelligence theory in the classrooms report its success in students' achievement (Ayaydın, 2004b; Özdener & Özçoban, 2004; Tertemiz, 2004).

The teachers should take into consideration individual learning styles rather than the structures of a course book or a long established course outline. The teacher should also take into account the preferred learning styles of those in his/her class. Students can be grouped into four general categories or modalities: a) visual learners (who tend to use lists to organize their thoughts and recall information by remembering the features of its layout); b) auditory learners (who like storytelling, songs, jazz chants, drills, video and audio tapes, regular pair and group work); c) kinesthetic learners (who prefer physical activities, competitions, board games, and role

plays) and d) tactile learners (who enjoys demonstrations, projects, role plays and opportunities to use drawing and writing).

The new primary school curriculum was first used in 120 primary schools in nine cities (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Diyarbakır, Van, Hatay, Samsun, Bolu) as a pilot application in the 2004-2005 academic year and it will be used in all primary schools starting with the 2005-2006 academic year. Therefore, it is important to determine the effectiveness and success of the pilot application in practice. That is why it is important to estimate the opinions of classroom teachers who used this curriculum as a pilot application in their schools. The present study aimed to determine to what extent the teachers know, adopt, and implement the new primary school curriculum. It also attempts to explore whether there are any statistically significant differences among teachers' opinions across city, student number, and gender variables.

Method

Population and Sampling

In the present study, a survey method was used to investigate the opinions of the primary school teachers about the effectiveness of the new primary school curriculum that was conducted in eight cities in Turkey during the 2004-2005 academic year. The research was conducted on 982 primary school teachers working in 62 primary schools where the new primary school curriculum trial was conducted. In terms of gender, 55.8 % the teachers were females (N=548) and 44.2 % were males (N=434). In terms of city where the teachers work, 18.2 % worked in İstanbul (N=179), 19.4 % in Ankara (N=191), 11.6 % in İzmir (N=114), 11.3% in Kocaeli (N=111), 10.2 % in Van (N=100), 9.2 % in Hatay (N= 90), 9.7% in Samsun (N= 95), and 10.4% in Bolu (N=102). All the participants answered the Scale of the New Primary School Curriculum.

Instrument

The data were collected using the Scale of the New Primary School Curriculum developed by the researchers. The scale is composed of 5-point Likert type items. The scale included 24 items asking the teachers to rate their opinions about the new primary school cur-

riculum. The scale is composed of four dimensions as *learning environment, knowing the curriculum, adopting the curriculum and implementing the curriculum*.

At the development stage of the scale, first, a pilot form was administered to 124 primary school teachers who used the new curriculum in Diyarbakır and a factor analysis of the collected data was performed. In factor analysis, principal components analysis and varimax rotation was used. As a result, it was found that the scale has four factors.

The reliability of the scale was tested through Cronbach alpha reliability coefficient, Spearman-Brown correlation coefficient, and Guttman split-half formula. The scale was found to be reliable (Cronbach alpha= 0.92, Spearman-Brown= 0.85 and Guttman= 0.85). The Cronbach alpha values calculated for the four factors of the scale vary between 0.76 and 0.84. Thus, the items of the New Primary School Curriculum scale were found to be reliable evidenced by high internal consistency and split-half reliability scores. Factor analysis results showed that KMO value was found to be 0.87 and the Bartlett's test was measured as 1568.660 ($p < .05$).

Data Analysis

The data were analyzed by the Statistical Package for Social Sciences (SPSS 12.0). In a prior examination, when the distribution of the data was found to be non-normal, non-parametric statistical techniques were used in the analyses. Among the techniques used were Kruskal-Wallis for testing the differences in terms of city and student number variables and Mann-Whitney U for testing the gender differences. In the case a significant difference was found in Kruskal-Wallis test, Mann-Whitney U test was used furthermore to determine among which specific groups the difference was significant. When the distribution of the data was normal, parametric statistical techniques such as one way anova and independent groups t test were used.

Results

The findings of the study were evaluated in terms of three variables. These are: the city where the pilot curriculum was in trial,

the number of students in the classroom where the new curriculum was used, and the gender of the teachers who used the new curriculum as a pilot application.

Opinions on the new curriculum in terms of city variable: The views of the teachers toward the use of the new primary school curriculum in terms of the city variable differed. The results showed that the teachers who used the new curriculum in Van, Samsun and Bolu think more positively in the context of learning environment. Their opinions differ from the teachers working in İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, and Hatay who are less negative. The data showed that the teachers in Samsun city rated themselves as knowing the curriculum at a higher level than the teachers in other pilot cities. The teachers in Samsun, İstanbul, and Hatay rated themselves higher on the subscale 'adopting the curriculum' than the teachers in other pilot cities. It was also found that the teachers in Samsun, İstanbul, and Hatay applied and used the new curriculum well, while the teachers in Samsun think more positively about implementing the new curriculum.

Opinions on the new curriculum in terms of student number: From the result of the study, it can be seen that the views of the teachers toward the use of the new curriculum in terms of the number of student variable differed. Statistically significant differences were found between the views of the teachers in terms of the number of students in their classes. The results showed that the teachers who had 21-30 students in their classes thought that the instructional environment was more suitable for the new curriculum than those who had more students. This implies that crowded classrooms are preventing the teachers from preparing a suitable instructional environment to use the new curriculum effectively. On the other hand, no significant differences were found between the views of the teachers in knowing, adopting, and implementing the curriculum in terms of the number of students.

Opinions on the new curriculum in terms of gender: It can also be seen that the views of the teachers toward the use of the new curriculum in terms of gender variable differed. Statistically significant differences were found between the teachers' views on the importance of the instructional environment. Female teachers found the instructional environment more important when implementing the new curriculum than the male teachers. In the 'knowing and adopting

curriculum' subscales, statistically significant differences were found with male teachers being more positive. No significant difference was found between the views of the male and female teachers in the 'implementing the curriculum' subscale. But, when the views for the whole scale were evaluated significant differences were found in favor of male teachers. This result implies that male teachers think more positively about the new curriculum than the female teachers.

Discussion

The findings of the current study indicated that the opinions of the teachers who were using the new primary school curriculum as a pilot project in eight cities in Turkey differed statistically significantly in the context of learning environment in terms of city, the number of students in the classroom, and gender. In other words, it was found that the teachers in Van, Samsun, and Bolu accepted the learning environment of the new primary school curriculum more positively than those in İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, and Hatay. This may cause failure in students' success in the cities where the learning environment was not found to be efficient. In agreement with the findings of Cheng's (1994) research that showed students' success is affected positively when the learning environment is designed according to the needs and necessities of the curriculum and students, the basic reason for the success is to have suitable learning environment during the implementation of the new primary school curriculum. This is consistent with the results of the studies conducted by Maiden and Foreman (1998) and Finn and Achilles (1999).

Another result is that the views of the teachers showed significant differences in knowing and adopting the new curriculum in terms of city and gender. The success of a curriculum mostly depends on the adaptation of the teachers who are using it. Öngen (2003) reports that research tend to focus on the attitudes of the teachers rather than the behaviors in a classroom setting.

One of the most significant conclusions to be drawn from the findings of this study was that the views of the teachers on the implementation of the new primary school curriculum did not differ significantly in terms of gender and the number of students in the classroom. All teachers reported that they used constructivist approach and multiple intelligence applications in their classrooms. Previous research findings indicate that the use of teaching-learn-

ing strategies based on constructivist approach and multiple intelligence theory in classroom causes significant improvement in students' success (Akar & Yıldırım, 2004; Asan & Güneş, 2000; Demirel et al., 2000; İltar, 2002; KIRYICI, 2004; Özkan, 2001; Şahin, 2001; Tezci, 2002; Çerçi & Semerci, 2004).

The following suggestions should be taken into consideration in the light of the findings of the current study:

The instructional environment in Ankara, Hatay, İzmir, İstanbul, and Kocaeli should be revised and rearranged in order to gain better results in the application of the new curriculum. The physical conditions of schools such as building, conference hall, library, size, and etc. should be improved. There should be science and computer labs in the schools. The school administrators should be given in-service education in order to teach them how to use the current resources (i.e., fiscal, building, equipment) effectively in implementing the new curriculum. The Ministry of National Education should give importance to having cooperation among teachers. Teachers should be aware of such a necessity. Teachers should endeavor to recognize individual differences among students and should organize their instruction by taking into consideration the individual sensitivity of each student. Teachers should use information and communication technologies such as computers, television, and slides to achieve more positive results. Teachers should prepare learning plans by taking into consideration the differing qualities of their students. The differing views on instructional environment between male and female teachers should be investigated.

A negative affective dimension among teachers could reduce the effectiveness of the new curriculum in practice. The reason why the teachers in Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, and Bolu adopted the new curriculum at 'middle' level should be investigated. Why female teachers adopted the curriculum at 'middle' level should also be investigated. The new curriculum should meet the expectations and needs of the society. Therefore, researchers should also attempt to discover why the teachers in Ankara, İzmir, Kocaeli, and Bolu found the new curriculum acceptable at 'middle' level. The teachers should have a learning portfolio about their studies dealing with the new curriculum.

Kaynakça/References

- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif öğrenme* (5. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Airasian, P. W., & Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, 78, 444-449.
- Akar H. & Yıldırım, A. (2004). *Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: Bir eylem araştırması*. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> web adresinden 10 Ağustos 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi54-55/akbaba.htm> web adresinden 07 Ekim.2004 tarihinde edinilmiştir.
- Akdağ, M., & Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmasındaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:159, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/akdag-gunes.htm> web adresinden 13.Ağustos 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi* (6. Baskı). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Alkan, C., Deryakulu, D., & Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş: Disiplin, süreç, ürün*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Applefield, M. J., Huber, R., & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *High School Journal*, 84, 35-53.
- Asan, A. & Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 50-53.
- Ayaydın, A. (2004a). Çoklu zeka kuramında sanat eğitimi yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 48-54.
- Ayaydın, A. (2004b). Sanat eğitiminde çoklu zekâ yöntemi ve uygulama örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 27-44.
- Ayhan, A. (2002). *Dünden bugüne Türkiye’de bilim-teknoloji ve geleceğin teknolojileri*. İstanbul: Beta.
- Aykaç, N. & Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 343-361). Ankara: Sim Matbaası.
- Aytaç, T. (2003). 21. yüzyılın başında öğretmenin ve öğrenmenin değişen rolleri. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 45. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi45/aytac.htm> web adresinden 07 Ekim 2004 tarihinde edinilmiştir.
- Bağcı, N. (2003). Öğretim sürecinde öğrenciye ve öğrenim amacına yönelik yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/159/bagci.htm> web adresinden 13 Ağustos 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Bahar, M. & Karakırık, E. (2003). Radikal oluşturmacılığa eleştirel bir bakış. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 62-77.
- Balci, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PEGEM A Yayınları.
- Barth, J. L. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası MEGP Yayınları.
- Başar, E. (2004). *Milli eğitim bakanlarının eğitim faaliyetleri (1920-1960)*. İstanbul: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63, 873- 878.
- Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57, 18-24.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Research*, 18 (1), 32-42.
- Bümen, N. T. (2002). *Okulda çoklu zeka kuramı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Campbell, B. (1989). Multiplying intelligence in the classroom. *On the Beam*, 9 (2), 7 -167.
- Cannon, J. R. (1997). The constructivist learning environment survey may help halt student exodus from college science courses. *Journal of College Science Teaching*, 27 (1), 67- 71.
- Cannon, R. J. (1997). The constructivist learning environment survey. *Research & Teaching*, 27, 67-71.
- Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance: An effective profile. *Journal of Experimental Education*, 62, 221-239.
- Collins, A. B. (2005). İlköğretim Türkçe programları pilot uygulama değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 220–229). Ankara: Sim Matbaası.
- Crowther, D. T. (1999). Cooperating with constructivism. *Journal of College Science Education*, 29 (1), 17-23.
- Cunningham, D. J. (1992). Beyond educational psychology: Steps toward an educational semiotic. *Educational Psychology Review*, 4, 165–194.
- Çelenk, S., Tertemiz, N. & Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelik, H. (2005). Milli eğitim bakanlığı talim terbiye kurulu başkanlığı, <http://ttkb.meb.gov.tr/index800.htm> web adresinden 25 Ocak 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Çerçi, A. & Semerci, Ç. (2004). Yapılandırmacı bilişsel çırakkh modelinin yapı tekniği ve uygulamaları –I dersinde psikomotor öğrenmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 207–220.
- Demirel, Ö., Taş, A. M., Tüfekçi, S., Yazçayır, N. & Yurdakul, B. (2000). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme sürecine etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Eğitim Programları ve Öğretim Bildiriler Kitabı* içinde, (Cilt 1, s. 297–309). Erzurum.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı öğrenme*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dimmock, C. (2000). *Designing and leading the future school: A cross cultural prospective*. London: Falmer.
- Duman, B. & İkiel, C. (2002). Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 245–262.
- Ercan, F. & Altun, S. A. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 311–319). Ankara: Sim Matbaası.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Haçettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81–87.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.

- Erdoğan, M. (2005). Yeni geliştirilen beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi müfredatı: Pilot uygulama yansımaları. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 299–310). Ankara: Sim Matbaası.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk devri Türk eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21 (2), 97-110.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/160/gozutok.htm> web adresinden 17 Eylül 2003 tarihinde edinilmiştir.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 17-40). Ankara: Sim Matbaası.
- Gülcan, G. M., Türkeli, Y., Parabakan, F., Şölen, A. & Albayrak, F. (2003). *Türkiye'de ilköğretim (dünü, bugünü, yarını)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güler, D. S. (2003). 4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 53-65.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 159-183.
- Hlynska, D. (1991). Postmodern excursions into educational technology. *Educational Technology*, 31, 27-30.
- Holloway, J. H. (1999). Caution: Constructivism ahead. *Educational Leadership*, 57 (3), 85- 86.
- Hoşgörür, V. (2002). Sınıf yönetiminde yapısalci yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 73-78.
- İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. (2004). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- İlter, B. G. (2002). *Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisini geliştirmenin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İra, N. (2004). Etkili sınıf yönetimi ve aktif öğrenme. *Çağdaş Eğitim*, 310, 34-39.
- İşler, A. Ş. (2004). Sanat eğitiminde disiplinlerarası-tematik yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 163. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/isler.htm> web adresinden 02 Ağustos 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Kalem, S. & Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3, 433-461.
- Kalipsız, A. (1994). *İstatistik yöntemler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi.
- Kamii, C., & Ewing, J. K. (1996). Basing teaching on Piaget's constructivism. *Childhood Education*, 75 (5), 260- 264.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Kıyıcı, F. B. (2004). Fen bilgisi öğretiminde oluşturmacı yaklaşım uygulamasının akademik başarıya etkisinin belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 177-187.
- Koç, G. (2000a). Etkin öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 220-226.

- Koç, G. (2000b). Öğrenme faaliyetlerini planlarken öğrenciyi merkeze alma konusunda karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 2 (3), 13–25.
- Kuran, K. (2005). Bir değişim ve gelişim süreci olarak eğitimde toplam kalite yönetimi ve aktif öğrenme ilişkisi. *Çağdaş Eğitim*, 317, 14–22.
- Kutlu, Ö. (2005). Yeni ilköğretim programlarının “öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme” boyutu açısından incelenmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 64–71). Ankara: Sim Matbaası.
- Lerman, S. (1989). Constructivism, mathematics and mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 20, 211–223.
- Maiden, J., & Foreman, B. A. (1998). Cost, design and climate: Building a learning environment. *School Business Affairs*, 64 (1), 40–44.
- Matthews, M. R. (1992). Constructivism and empiricism: An incomplete divorce. *Research in Science Education*, 22, 299–307.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *Yeni programlar ile ilgili açıklamalar*. <http://ttkb.meb.gov.tr/index800.htm> web adresinden 22 Ağustos 2005 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2004). *Öğrenci merkezli eğitim*. <http://carged.meb.gov.tr/mlo/ana.htm> web adresinden 25 Mart 2004 tarihinde edinilmiştir.
- Meehan, P. (2005). *Accounting for style*. <http://www.tefl.net/esl-articles/learning-styles.htm> web adresinden 29 Ağustos.2005 tarihinde edinilmiştir.
- Mvududu, N. (2005). Constructivism in the statistics classroom: from theory to practice. *Teaching Statistics*, 27 (2), 49–54.
- Öğülmüş, S., Demirtaş, A., Güven, S., Karabağ, G., İnal, S., Mendi, F. et al. (2004). *İlköğretim (1-3. sınıflar) hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 155–163.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (2. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2001). *SPSS ile biyoistatistik* (3. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdener, N. & Özçoban, T. (2004). Bilgisayar öğretiminde çoklu zekâ kuramına göre proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4, 147–170.
- Özkan, B. (2001). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında özgün etkinlik ve materyal kullanmanın etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, K. B. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve okul tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 211–218.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6–11.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24 (7), 5–12.
- Rauff, J. V. (1994). Constructivism, factoring and beliefs. *School Science and Mathematics*, 94, 421–426.
- Senemoğlu, N., Gömleksiz, M. & Üstündağ, T. (2001). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı (Modül 1 öğrenmenin oluşumu)*. Ankara: Özsen Matbaası.

- Sunay, H. (1997). Öğretim stratejilerinden hümanist yaklaşıma göre öğrenmenin kolaylaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 237, 25-27.
- Sümbüloğlu, K. & Sümbüloğlu, V. (2000). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Şahin, Y. T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 463-482.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tertemiz, N. I. (2004). Çoklu zekâ kuramına göre bütünleştirilmiş etkinliklerin öğrenci başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 134, 1-10.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarımı uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tonbul, Y. & Yalçınkaya, M. (2003). Bilgi toplumunda neden aktif öğrenme ve toplam kalite yönetimi. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2, 35-52.
- Ünver, G. (2002). *Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*, 38, 263-268.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 71 (1), 9- 21.
- Wittrock, W. C. (1985). The generative learning model and its implications for science education. *Studies in Science Education*, 12, 59-87.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. & Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 51-63). Ankara: Sim Matbaası.
- Yeşildere, S. & Türnüklü, E. B. (2004). Matematik öğretiminde oluşturmacı değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 39-49.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/159/syuksel.htm> web adresinden 17 Eylül 2004 tarihinde edinilmiştir.