

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**2005-2006 ÖĞRETİM YILINDA UYGULAMAYA BAŞLANAN  
İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN  
GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

**Zahide GÜNAY**

**İzmir  
2006**

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**2005-2006 ÖĞRETİM YILINDA UYGULAMAYA BAŞLANAN  
İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN  
GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

**Zahide GÜNAY**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN**

**İzmir  
2006**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “2005–2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan ilköğretim programlarına yönelik çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

14 Aralık 2006

Zahide GÜNAY

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ  
FORMU**

**Tez No:**

**Konu Kodu:**

**Üniv. Kodu:**

**Tezin Yazarının**

**Soyadı:** GÜNAY

**Adı:** Zahide

**Tezin Türkçe Adı:** 2005–2006 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi

**Tezin İngilizce Adı:** A Comparative Study of the Teachers' Ideas About the Primary School Curriculum Which Started To be Implemented in the 2005–2006 Academic Year In Terms of Different Variables

**Tezin Yapıldığı**

**Üniversite:** Dokuz Eylül Üniversitesi

**Enstitü:** Eğt. Bil. Enst.

**Yıl:** 2006

**Diğer Kuruluşlar:**

**Tezin Türü:**

1. Yüksek Lisans:

**Dil:** Türkçe

2. Doktora:

**Sayfa Sayısı:** 113

3. Tıpta Uzmanlık:

**Referans Sayısı:** 65

4. Sanatta Yeterlilik:

**Tez Danışmanının**

**Unvanı Adı Soyadı:** Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN

**Türkçe Anahtar Sözcükler**

**İngilizce Anahtar Sözcükler**

Program Değerlendirme

Curriculum Evaluation

Yapılandırmacılık

Constructivism

Aktif Öğrenme

Active Learning

Çoklu Zeka Kuramı

Multiple Intelligence Theory

**Tarih:** 14. 12. 2006

**İmza:**

## ÖZET

2005–2006 öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan yeni program geçmişte uygulanan programa göre birçok açıdan yenilikler içermektedir. Yeni programın, yapılandırmacı kuramın bakış açılarını içeren, özellikle çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yaklaşımını benimseyen ve öğrenme sırasında öğrencinin merkezde olduğu sınıf uygulamalarına ağırlık veren bir program olduğu düşünülmektedir. Ancak, geçmişte uygulanan programdan birçok yönüyle farklılık içeren yeni program, beraberinde bazı sorunları da birlikte getirmiştir. Çünkü alışılmış uygulamaların ve bu uygulamalara dayalı alışkanlıkların kısa sürede terk edilmesi oldukça güçtür. Her şeye rağmen yeni programın değerlendirilip geliştirilmesine de gereksinim vardır. Bu yüzden eldeki çalışma, öğretmenlerin görüşlerinden hareketle programın değerlendirilmesini ve program geliştirmecilerine ve uygulayıcılara yararlı olabilecek dönütler sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırma, İzmir anakent sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerin yeni programın değerlendirilmesine dönük görüşlerini almak amacıyla “öğretmen görüşleri ölçeği” geliştirilmiş ve veriler bu ölçek yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinden sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bayan öğretmenlerin yeni programın hem “olumlu” hem de “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bayan öğretmenler yeni programı erkeklere göre daha çok olumlu bulurken, aynı zamanda programın uygulanabilmesiyle ilgili olumsuzluklar konusunda da daha çok endişeye sahiptirler.

Mezun oldukları okul türlerine göre, öğretmenlerin yeni programın “geneline” ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri farklı olsa da, yeni program konusundaki düşüncelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Kıdem durumlarına göre, öğretmenlerin yeni programın “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri arasında kıdemi düşük olanlarla kıdemli öğretmenler arasında kıdemi

düşük olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere oranla yeni programı daha sorunlu gördükleri söylenebilir.

Özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programın“olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programı özel okullarda çalışan öğretmenlerden daha sorunlu buldukları anlamına gelir. Bunun bir nedeni, devlet okullarının fiziksel koşullarının yetersizliği veya geleneksel eğitim uygulamalarının etkisinin sürmesi, diğer bir nedeni de özel okulların yeni programın öngördüğü uygulamalara daha hazırlıklı olması olabilir.

## **ABSTRACT**

The new curriculum that was designed for the primary education and enacted in the 2005-2006 school year embodies innovations from various perspectives compared to the previous one. The new curriculum is thought to follow the constructivist approach; to capitalize on multiple intelligences theory and to give precedence to learner-centered activities. However, the new curriculum which differs from the previous one in many respects brings about some problems. This can be attributed to the fact that it is difficult to get rid of the traditional and habitual practices.

All in all, it is necessary to assess and develop the new curriculum. That's why; this study is aimed at evaluating the new curriculum in terms of teachers' opinions and provides feedback for curriculum designers and practitioners.

This research was carried out on the primary teachers teaching in the schools of the Izmir City. The data were obtained by means of a scale designed to find out the views of the teachers as to the evaluation of the new curriculum. The analysis of the data revealed the following:

When the positive and negative opinions related to the new curriculum are taken into consideration, it can be stated that the positive and negative views on the new curriculum are higher in the female teachers than in the male ones. The study also revealed that the anxieties of the female teachers towards the application of the new curriculum are higher than those of the male teachers.

There is no significant difference between the opinions of the participants with respect to the schools they graduated from. As a result, it can be stated that the views of the teachers are identical irrespective of the schools they finished.

As for the shortcomings of the new curriculum, new teachers consider the new program to be more negative when compared to the more experienced teachers, which indicates a significant difference.

As for the negative aspects of the new curriculum, there is a significant difference between the teachers working in state schools and private institutions. Those working in state schools find the new curriculum more problematic. This can be

attributed to the inadequacy of the physical conditions in the state schools, to the effects of the traditional practices and to the familiarity of the private institutions with the new curriculum.



## TEŞEKKÜR

Bu araştırmada amaç, 2005–2006 ğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programlarına yönelik ğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmal olarak incelenmesidir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için birçok kişinin desteği görölmüştür.

Araştırmayı gerçekleştirdiğim İzmir iline bağlı 6 ilçede, İlköğretim Okulu Müdürü, Müdür Yardımcıları ve öğretmenleri çok fazla destek oldular, kendilerine sonsuz teőekkürler ediyorum.

Yüksek Lisans Öğrenimim boyunca, beni her açıdan destekleyen değerli hocam Prof. Dr. Kamile Açıkgöz'e, aileme, özellikle eşim Hayrullah Günay'a, Nezihe Kavi ve Zümridin Özam'a sonsuz teőekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans konusunda beni motive eden maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, babama ve kardeşlerime teşekkür ediyorum.

Araştırmamda bana yardımcı olan, büyük bir sabırla destekleyen, gerçekten eğitim için kendisini adanış danışman hocam Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a, araştırma verilerinin bilgisayar ortamına aktarılmasında bana yardımcı olan Sayın, Arş. Gör. Harun şahin'e ve bazen rahatsız etmek durumunda kaldığım ve yazımlarda bana yardımcı olan Mustafa Hazer'e, değerli Özlem Kavi, Hasan Özam, Kevser Özam ve yeğenlerime sonsuz teőekkürler ediyorum.

## İÇİNDEKİLER

Özet .....	iv
Abstract .....	vi
Teşekkür .....	viii
İçindekiler Tablosu .....	ix
Tablolar Listesi .....	xii

### I. BÖLÜM

Giriş .....	1
Problem Durumu.....	1
Yapılandırıcı Kuram Nedir?.....	1
Yapılandırıcı Sınıf veya Öğrenme Ortamları Nasıldır, Özellikleri Nelerdir?.....	2
Yapılandırıcı Öğretimin Temel Öğeleri.....	6
Yapılandırıcı Kurama Göre Öğretmenlerin Rolü Nedir?.....	9
Öğrencilerin Rolü Nedir?.....	11
Aktif .....	12
Öğrenme.....	
Geleneksel Öğretme ve Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması.....	18
Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	19
Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü.....	20
İşbirlikli Öğreneme Nedir?.....	21
Zekaya Yeni Bir Bakış: Çoklu Zeka Kuramı .....	25
Çoklu Zeka İle İlgili Kritik Noktalar ve Kuramın Temel Düşünceleri....	26
Çoklu Zeka Kuramı Nedir?.....	27
Çoklu Zeka Alanları Nelerdir?.....	28
Çoklu Zeka Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler Nelerdir?.....	33
Çoklu Zeka Kuramının Öğretimde Uygulanması.....	35
Çoklu Zeka Kuramında Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	35
Aktif Öğrenme ve Çoklu Zeka.....	37

Öğrencilerdeki Çoklu Zeka Alanları Nasıl Belirlenebilir?.....	37
Ülkemiz Koşulları ve Çoklu Zeka Uygulamaları .....	39
Araştırmanın Amacı .....	41
Araştırmanın Önemi.....	42
Problem Cümlesi.....	44
Alt Problemler.....	44
Sayıtlılar.....	45
Sınırlılıklar.....	45
Tanımlar ve Kısaltmalar.....	45

## II. BÖLÜM

İlgili Yayın ve Araştırmalar .....	46
------------------------------------	----

## III. BÖLÜM

Yöntem.....	61
Araştırmanın Türü. ....	61
Evren.....	62
Örnekleme.....	62
Veri Toplama Aracı.....	64
Verilerin Toplanması.....	66
Verilerin Çözümlemesi .....	67

## IV. BÖLÜM

Bulgular ve Yorum.....	68
1. Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	68
2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yeni Programın, “Geneline”, “Olumlu Yönlerine” ve “Olumsuz Yönlerine” İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması .....	72
3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Yeni Programın, “Geneline”, “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin	

Karşılaştırılması .....	74
4. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Yeni Programın, “Geneline”, “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması .....	76
5. Özel ve devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yeni Programın, “Geneline”, “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması .....	81

## **V. BÖLÜM**

Sonuç ve Öneriler .....	84
Kaynakça .....	87
<b>EKLER</b>	92
1. Öğretmen Görüşleri Ölçeği .....	93
2. İzin Belgeleri .....	98

## Tablolar Listesi

### Tablo

### No:

1.	Birinci ve İkinci Boyutta Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri.....	65
2.	Öğretmenlerin ÖGÖ Ölçeğinin “Olumlu” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalama ve Standart Sapmaları.....	69
3.	Öğretmenlerin ÖGÖ Ölçeğinin “Olumsuz” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalama ve Standart Sapmaları.....	71
4.	Cinsiyetlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın Geneline İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği Sonuçları.....	72
5.	Cinsiyetlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumlu” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği Sonuçları.....	73
6.	Cinsiyetlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği Sonuçları.....	73
7.	Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Geneline”, “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	74
8.	Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Geneline” İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu...	75
9.	Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumlu” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu.....	75
10.	Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu.....	76
11.	Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Geneline”, “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	77
12.	Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Geneline”	

	İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu.....	78
13.	Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın Geneline İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları .....	78
14.	Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumlu” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu .....	79
15.	Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu .....	80
16.	Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları .....	80
17.	Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yeni Programın “Geneline” İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği Sonuçları .....	81
18.	Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumlu” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği Sonuçları .....	82
19.	Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği Sonuçları .....	82

## I. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya konu olan problemin ortaya çıkış nedenleri, çalışmanın amacı ve önemi, problem ve alt problemler ile araştırmanın üzerine kurgulandığı sayıtlı ve sınırlılıklar üzerinde durulmaktadır.

#### **Problem Durumu**

2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programı, yapılandırmacı kuram ve çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme ortamlarını temel almaktadır. Aşağıda, yapılandırmacı kuram, aktif öğrenme ve çoklu zeka kuramına ilişkin kuramsal alt yapı tartışılmakta ve özellikle bu süreçte öğrenci ve öğretmenin rolleri ele alınarak, bu çalışma için tanımlanan problemin gerekçesi açıklanmaya çalışılmaktadır.

#### **Yapılandırmacı Kuram Nedir?**

Yapılandırmacılık kavramı bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Her öğrenci öğrenirken anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esasen öğrenme denilen şey, bilgiyi anlamlandırma ya da anlamı yapılandırma sürecidir.

Yapılandırmacıların kullandığı eğitim kavramları, onların öğrenmeye nasıl baktıklarını açıklar. Yaygın olarak kullanılan sözcük veya kavramlar arasında “anamlı

öğrenme”, “keşfederek öğrenme”, “bağlamsal öğrenme”, “düşünmeyi düşünme”, “araştırma ve keşfetme” ve “problem çözme” sayılabilir (Özden 2005).

(Demirel ve Yurdakul, 2005)’a göre, yapılandırmacılık, pozitivist geleneği reddetmekte, bilgi ve öğrenmeyi Kant ve Nittjeintein’in savunduğu tezlerde olduğu gibi öznel arası (intersubjectivity) kabul etmektedir. Bu bakış açısından yapılandırmacı öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulması, bilgi ise bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerinden edindiği deneyimlerle ilişkili ancak, bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgu olarak görülebilir. Yapılandırılmacılıkta bilginin; hiçbir zaman kişiden bağımsız olmadığı, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olduğu kabul edilmektedir. Yapılandırmacı anlayışta bilgi, sadece dış dünyanın bir kopyası yada bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilim içindedir. Ayrıca bilginin, bireylerin nesnel üzerindeki etkinlikleriyle oluştuğu düşünülmektedir. Yapılandırmacılıkta gerçeklik, bir grup bireyin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardan oluşmaktadır.

Birey bilgi yapılarını deneyimleriyle oluşturduğu için gerçek ve doğru deneyimlerle ilişkili anlamların niteliği ve sosyal etkileşim sürecinde bireyin kendi anlamlarıyla “diğerlerinin anlamlarının” çelişmemesini kapsamaktadır. Bu bağlamda, yapılandırmacılıkta gerçeklik sorunsalı, Vygotsky’nin diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesi olarak açıklanan “sosyal anlam birliği” kavramlarıyla açıklanmaktadır.

### **Yapılandırmacı Sınıf veya Öğrenme Ortamları Nasıldır, Özellikleri Nelerdir?**

(Demirel ve Yurdakul, 2005)’a göre kısaca özetlemek gerekirse, bilgi ve gerçeklik konusundaki anlamların dönüşümü, öğrenme olgusuna bakış açısını değiştirmektedir. Yapılandırmacılıkta öğrenme, sosyal etkileşimle anlamlarda ortaklığa varma yoluyla sosyal anlam ve modellerin öznel bir biçimde yeniden yapılandırılması olarak düşünülmektedir. Yapılandırmacı öğrenmede anlamlar gerçek bir bağlamdan türemektedir. Bunun yanında dışarıdan yönetilmemekte, dışarıda hazır ve erişilebilen



bilgi olmaktan öte çevre koşullarından bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak algılanmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenmenin oluşması için gerekli üç önemli koşul şunlardır:

- Anlamın çevreyle etkileşim içinde gerçekleşmesi.
- Bilişsel çelişki ya da kargaşa öğrenmenin uyarıcısı olması ve öğrenilecek şeyin doğasına ve düzenlenmesine karar vermesi.
- Bilginin, sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekte doğmasıdır.

Yapılandırmacı program tasarımları, öğrenenlerin ilgilerine, ön yaşantılarına ve ön bilgilerine öncelik tanınmalı, daha esnek ve öğrenen görüşlerine dayalı olarak öğretmen ve öğrenenlerle birlikte hazırlanmalıdır (Demirel ve Yurdakul, 2005).

Program geliştirilirken öğretmenler, kendi kararlarıyla öğrenenlerin ilgileri arasında orta bir yol bulmalı; böylelikle yapılandırmacılığın süreç özellikleri açığa çıkarılmalıdır. Başka bir anlatımla, hedefler yalnız kısa dönemli konu alanına yönelik değil, uzun dönemli öğrenen ürününe yönelik olmalı ve okul dışında kullanılacak yeteneklere odaklanmalıdır. Yapılandırmacı program tasarımlarında daha çok mantıklı düşünme, eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve kullanma, öz düzenleme ve zihinsel yansıtma gibi üst düzey düşünmeye dayalı hedefler öne çıkmakta, öğrenenlerin bilgiyi hatırlaması değil, daha çok bilimsel yollarla araştırması, problem çözücü özerk ve öğrenebilen bireyler olmasına yardımcı olacak hedefler üzerinde durulmaktadır.

Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen; kendi girişimlerini izlemeleri öğrenme ve nitelikli çalışma için ölçüt hazırlamaları ve kendilerini geliştirici plan hazırlamaları için öğrenenlere yardımcı olmaktadır. Değerlendirme, öğretimden ayrı değil, öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir.

Yapılandırmacı program tasarılarında değerlendirme, süreç sonunda yer almamakta öğrenme ve program faaliyetlerinin nasıl devam edeceği hakkında sürekli bilgi sağlamaktadır (Demirel ve Yurdakul, 2005).

Yapılandırmacılıkta öğrenenlerin entelektüel açıdan bağımsız oldukları ve tecrübeye dayalı etkinlikler sayesinde çok daha fazla bilgiye sahip oldukları dikkate alındığında, özgün bir içeriğin de probleme dayalı uygulamalarla ve sınıfta bir diğersinin düşüncesine saygı duyma görüşleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir.

Üzerinde çalışılan disiplinle ilgili etkili düşünme yollarının yapılandırılabilmesi için probleme dayalı öğrenmede problemler, zengin bir eğitim etkinliğini gerçekleştirici, bu etkinliklerin herkes tarafından kabul edilebilmesini sağlayıcı; öğrenenleri karar vermeye yöneltici; kendi öğrenme yollarını kullanmalarını destekleyici, “ya... ise (what... if) gibi soruları kullanmayı sağlayıcı, herhangi bir yerde yapılabilmesine olanaklar yaratıcı şaşırtıcı, hoş ve yoğun örüntülerle dolu, tartışmayı iletişimi ve derinleşebilmeyi sağlayıcı niteliklerde olmalıdır (Demirel ve Yurdakul, 2005).

Günümüzde yapılandırmacılık birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalarda temel oluşturmaktadır. Yapılandırmacılık bir bilme kavramı olduğu için bilme, bilen bilinen, bilgiyi yapılandırma süreci, bu süreci etkileyen etkenlerle ilgili birçok açıklama içermektedir. Burada bu açıklamalar ana hatlarıyla ele alınmaktadır.

Yapılandırmacılığa göre bilgi; duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgen olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine bilgi; bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür.

Bilen, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yaratır. Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey, içinde yaşadığı çevreyle ve geçirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır (Açıkgöz, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı geleneksel eğitim anlayışından radikal olarak ayrılmaktadır. Bu yaklaşımda amaç, kişinin bilgiyi özümsemede aktif rol alarak ona kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturabilmesidir. Sosyal yapılandırmacıların yapılandırmacı teoriye en büyük katkıları öğrenerek sosyal çevrenin ve dilin önemini vurgulamalarıdır. Onlar öğrenmeye sosyal bir boyut kazandırmışlardır. Vygotsky'nin teorilerine dayanarak, sosyal yapılandırmacıların savunduğu görüşler şunlardır:

1. Öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinliktir.
2. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevdedir.
3. Öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimde bulunmalarını sağlanmalıdır.
4. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşarak, tartışarak benimserler (Özden, 2005).

Yapılandırmacılığın öğrenme ilkelerini Özden (2005) özetle şöyle açıklamıştır:

1. Öğrenme aktif bir süreçtir: Öğrenci sürekli bir şeyler yapma ihtiyacındadır ve öğrenme, öğrencinin sürekli çevresiyle meşgul olmasını gerektirir.
2. İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenir: Öğrenme hem anlam yapılandırmayı hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içerir. Örneğin; tarihsel olayların kronolojisini öğrendiğimizde aynı zamanda kronolojinin anlamını da öğreniriz.
3. Anlam oluşturmanın en önemli eylemi zihinseldir: Anlam yapılandırma, akılda meydana gelir.
4. Öğrenme ve dil iç içedir.
5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir.
6. Öğrenme bağlamsaldır.
7. Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız.

8. Öğrenme zaman alır.
9. Motivasyon öğrenmede anahtar ögedir: Motivasyon sadece öğrenmeye yardım etmez, öğrenme için şarttır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı geleneksel yöntemlere dayanan bir sınıftan oldukça farklıdır. Geleneksel sınıfta dersler kitaplara dayanır ve çoğunlukla öğretmen tarafından yürütülür. Bu sınıflarda öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır.

Geleneksel ders işleniş düzeninde dersin içeriği, eğitim durumları önceden belirlenir. Yapılandırmacı ders işleyişte içerik genel hatlarıyla bellidir; ancak sınırlar kesin değildir. Öğrencilerin kullanmasına yönelik bir miktar içerik olmasına rağmen, öğrenciler çalıştıkları konu üzerindeki bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını aramaları için teşvik edilir.

Öğrenciler gerçek hayattaki bir insanın özel bir ortamda ne yapacağını düşünmeleri için teşvik edilir. NE ve NASIL öğrendiklerini ve bunların daha önceden bildikleriyle nasıl uyduğunu yansıtmaları için teşvik edilir. Yapılandırmacı yaklaşımda bir öğrenci tarihteki günleri öğrenmek yerine bir tarihçi gibi nasıl düşüneceğini öğrenmeye teşvik edilir. Yapılandırmacı öğretimde her zaman bir belirsizlik vardır.

Yapılandırmacı öğretimde öğrenci kendi kavramlarını oluşturur. Problemlere ilişkin kendi çözüm yollarını geliştirir. Konular üzerinde kendi kontrolünü sağlar. Öğrencilere problemleri belirleme, etkili problem çözümler olma, değerlendirme ve öğrendiklerini hayata uyarlama konularında daha fazla esneklik sağlanır.

Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere, önceki bilgiler üzerine yapılandırma ve yeni bilgilerin güvenilir deneyimlerden nasıl yapılandırıldığını anlama fikrine dayanan bir ortam bulunur. Deneyimsel öğrenme öğrenciye şu fırsatları sunar:

- Aktif katılım
- İnisiyatif kullanım

- Dersi değerlendirme
- Birinci elden deneyim kazanma (Özden, 2005).

### **Yapılandırmacı Öğretimin Temel Öğeleri**

Özden (2005)'e göre, yapılandırmacı öğretim yaklaşımının beş temel öğesinden söz edilebilir, bunlar:

1. Önceki bilginin harekete geçirilmesi
2. Yeni bilginin kazanılması
3. Bilginin anlaşılması: bireyin dışarıdan edindiği bilgiye kendi zihninde anlam verme süreci iki şekilde gerçekleşir:
  - Eğer belli bir alanda edinilen bilgi, bireyin daha önce o alanla ilgili öğrendikleriyle çelişmiyorsa ve belli bir zihinsel şemaya uyarsa, bu bilgi bireyin zihnine olduğu gibi kaydolur (özümleme).
  - Eğere belli bir alanda edinilen bilgi, bireyin daha önce bu alanla ilgili öğrendikleriyle çelişiyor ve belli bir zihinsel şemaya uymuyorsa, bireyin bu bilgiyi zihnine kaydetmesi için zihninde yeni düzenlemeler yapması ve yeni bir dengeyi oluşturması gerekir (uyuma).
4. Bilginin uygulanması
5. Bilgi farkında olunması (Özden, 2005).

Öğretmenler öğrencilerin yeni konu ile ilgili bilgi yapılarına uygun öğrenme etkinliklerini sağlayarak onlara yardım edebilir.

Öğrenme sürecinde bireyler elde ettikleri yeni bilgileri kendilerine özgü bir anlam yüklemektedirler. Bu açıdan bakıldığında, öğrenmenin doğasına ilişkin olarak, yapısal teori, aşağıdaki öğrenme ilkeleri geçerlidir.

- Öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.

- Öğrenme öznedir.
- Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
- Öğrenme sosyaldır.
- Öğrenme duygusaldır.
- Öğrenme gelişimseldir.
- Öğrenme öğrenci merkezlidir.
- Öğrenme süreklidir.
- İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenir.
- Öğrenme için bilgi gereklidir.
- Öğrenme zaman alır (Özden, 2005).

Driver ve Oldham'a göre, yapılandırmacılığın öğrenme ve öğretme için doğurguları şöyledir: Yapılandırmacılık bir bilme kuramı olduğu için öğrenme-öğretme süreçleriyle fazla ilgilenmez. Yapılandırmacılığın öğrenme ve öğretme süreçlerini nasıl yansıtılacağı ayrı bir çalışma alanı olmuştur Özel olarak ilgilenmiyor olmasına karşın, yapılandırmacılığın öğrenme öğretme süreciyle ilgili önemli doğurguları vardır. Bu noktada bu doğurguları ele almakta yarar görülmektedir (Akt. Açıkgöz 2005).

Yapılandırmacılıkta bilginin öğrenen tarafından oluşturulan yapı olduğuna ve bu süreçte ön bilgilerin önemli bir yeri olduğuna inanıldığı için bu yapılar bireye özgüdür.

Açıkgöz (2005), yapılandırmacı öğretim tasarımlarının başlıca özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- 1) Öğrenci öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur.
- 2) Her öğrenciye hitap edilebilmesi için bilginin biçimine ve etkinliklerine çeşitlilik getirilir.
- 3) Öğretilirken mümkün olduğu kadar gerçek durumlara, gerçek nesnelere yer verilir.
- 4) Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları sunucu değil, yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergiler.

- 5) Yanlışlar ğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür; nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratılır. Yanlış bile olsa öğrencilerin düşüncelelerini söylenmesi özendirilir.
- 6) Planlar esnek ve seçeneklidir. ğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrenciyle birlikte alınır.
- 7) ğrencilerin karmaşık düşünmeleri, soru sormaları, görüş alışverişi yapmaları özendirilir.
- 8) ğrencilerin değerlendirilmesi; günlük olarak dosyalara ve öğrencilerin ürettiklerine bakılarak öğrenme-öğretme süreçlerinin akışı içinde yapılır.
- 9) Yalnızca yeni ğrenilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlarla da göz önünde bulundurulup değiştirilmeye çalışılır.

### **Yapılandırmacı Kurama Göre ğretmenlerin Rolü Nedir?**

Özden (2005)'e göre, yapılandırmacı bir ğretmen olma çoğu öğretmenin yetişme tarzından dolayı zor bir dönüşüm olabilir. Köklü bir paradigma değişimine yerleşmiş birçok uygulamayı gönüllü olarak terk etmeyi ve yeni olanların benimsenmesini gerektirir. Eğitimciler, yapılandırmacı stratejileri işe koştukları zaman öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaya daha çok cesaretlendirilirler.

Öğrenciler ğrenmeye ihtiyaç duydukları şeyleri tanımlar ve kendi öğrenme etkinliklerini yönetirler. Aynı zamanda daha fazla üst düzey düşünme becerilerini geliştirirler.

Yapılandırmacı kuram ile ilgili alan yazın, sınıfta iyi bir öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi konusunda yardımcı olabilecek öneriler sunar, bu öneriler şöyle sıralanabilir:

- 1) ğrencileri özete ve girişken olmaya yüreklendirmek
- 2) ğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine, dersin içeriğini değiştirmesine izin vermek.
- 3) ğrencinin kendi bakış açısını oluşturmasına izin vermek.

- 4) Açık uçlu sorularla öğrencileri sorgulamaya zorlamak ve soru sormalarının yolunu açmak.
- 5) Öğrenciye kendi düşüncelerini geliştirmeleri için fırsat vermek.
- 6) Öğrenciye kendi görüşü içindeki tutarsızları ortaya çıkarabileceği deneyimler sunmak.
- 7) Soruları cevaplandırmaları için öğrenciye daha uzun süre tanımak.
- 8) Öğrendikleri ötelemekle doğada benzerlikler kurmaları için öğrenciye fırsat vermek.
- 9) Öğrencilerin merakını diri tutmak.
- 10) Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin bakış açısını kazanmalarında yardımcı olmak ve farklılıktaki güzellikleri yakalamalarını sağlamak.
- 11) Öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik etmek.
- 12) Öğrencinin düşünmeyi düşünmesi ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlamak.
- 13) Olayları incelerken basite indirgemek yerine gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurmamak.
- 14) Öğrenmeyi kitap satırları arasında değil, gerçek dünyadan örneklerle yapmak.
- 15) Öğrencinin hataları anlaması üzerine dönüş sağlamak için bir fırsat olarak kullanmak Açıkgöz(2005).

Açıkgöz(2005)'e göre, bir başka deyişle öğretmen, kendi zihnindeki bilgi, kavram yada düşünceleri öğrencilerin zihnine aktarmaz. Bunu yapmaya çalışsa bile öğretmenin anlattıkları öğrenciler tarafından aynen alınmaz. Alıntılar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür. Öğretmenlerin öğretmeye çalıştıklarının, öğrenciler tarafından onların anlattığı şekliyle öğrenilmemesinin nedeni budur. Yapılandırmacılığa göre öğretmenin yapması gereken öğrenciyle eğitim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmelerini önleyerek kolaylaştırmaktır.

Öğrenenler kendi bilgilerini kendileri yapılandırıdığına göre her konuda ön bilgi sahibi demektir. Öğrenci yeni bir yaşantıyla karşılaşınca önceliklere dayalı olarak



anımlar çıkarır. Sonuçta bu anımlar açıklama, soru vb. gibi sözlü ya da yazılı tepkilere dönüşür. Öğretmen de bu tepkileri kendi yapıları doğrultusunda yorumlayarak anımlar çıkarır. Bu böyle sürer, gider. Bu nedenle yeni bir konuyu öğrenen öğrencilerin ürettikleri en ilgisiz sorular, açıklamalar ve düşünceler bile o anda öğrenciler için çok anlamlı olabilir. Böyle bir durumda çocuğun eleştirilmesi ya da reddedilmesi onun öğrenmesini güçleştirecek hatta olanaksızlaştıracaktır. Çünkü onun yardıma ve anlayışa gereksinimi vardır. Yapılması gereken o yanlış anlamaları çıkarma nedenlerini anlamaya çalışmaktır. Öğretmen ğrenciyi dinlemeli, zihninden geçenleri keşfetmeli ve onun kavramsal yapılarına uygun çözümler üretmelidir. Bizim “yanlış anlama” dediklerimiz, öğrencilere göre çok anlamlı doğrular olabilir. Çoğu zaman yeni bilgileri öğrenebilmeleri için öğrencilerin önceki yapılarında değişikliklerin olması gerekebilir (Açıkgöz, 2005).

### **Öğrencilerin Rolü Nedir?**

Yapılandırmacılıkta ğrenenlerin entelektüel açıdan bağımsız oldukları ve tecrübeye dayalı etkinlikler sayesinde çok daha fazla bilgiye sahip oldukları dikkate alındığında, özgün bir içeriğin de probleme dayalı uygulamalarla ve sınıfta bir diğerinin düşüncesine saygı duyma görüşleriyle ilişkili olduğuna (Demirel ve Yurdakul, 2005) daha önce değinilmiştir. Bu süreç, öğrencilerde üzerinde çalışılan disiplinle ilgili etkili düşünme yollarının yapılandırılabilmesi için probleme dayalı öğrenmede problemler, zengin bir eğitim etkinliğini gerçekleştirici, öğrenenleri karar vermeye yöneltici; kendi öğrenme yollarını kullanmalarını destekleyici, herhangi bir yerde yapılabilmesine olanaklar yaratıcı şaşırtıcı, hoş ve yoğun örüntülerle dolu, tartışmayı iletişimi ve derinleşebilmeyi sağlayıcı niteliklerde olmalıdır.

Özden (2005)’e göre, öğrenciler kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kendi özel durumlarına uygulayarak öğrenirler. Her ğrenci öğrenirken anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisi yapar.

Öğrencinin okuldan aldığı bilgileri gerçek hayata uyarlayabilmesi, bir takım bilgi parçalarını ezberlemesinden daha değerlidir.

Özden (2005)'e göre, öğrenme denilen şey, anlamlandırma yada anlam yapılandırma sürecini vurgular.

Yapılandırmacılığa göre, öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmeleri önleyerek kolaylaştırmaktır (Açıkgöz, 2005).

Öğrencilerin kendi yapılarının farkına varması ve yanlışın nedenini görmesi sağlanmalı ve sonunda kanıtlarla öğrenci inandırılmalıdır. Yapılandırmacılığı gelenekselden ayıran en önemli özellik budur. Yapılandırmacılık geleneksel öğretimdeki empoze etme eğilimini reddeder.

Eğer ön kavramları değiştirme, yeni yapılar oluşturma sürecinin sorumlusu öğrencinin kendisi ise, o zaman öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenciye bunu yapabileme fırsatları verilmelidir. Bunun için özellikle aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasına, özellikle öğrenciler arası etkileşimin özendirilmesine etkileşimi arttırmak için işbirlikli vb gibi yöntemleri kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Etkileşim hem yapılandırma sürecini başlatan kavramsal öğrenmeye yarar hem de çeşitli sorunları gündeme getirerek öğrencileri düşündürür. Anlatım yönteminin kullanımını gerektiren durumlarda ise, öğretilenlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına, onlar hakkında düşünmesine ve yeni yapılar oluşturmaya elverişli öğretimsel işlerin tasarlanmasında yarar vardır. Çünkü yapılandırmacılık öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklar, öğretimin nasıl yapılabileceğini açıklamaz. Aktif öğrenme yöntemleri bu gereksinimi karşılamakta, yapılandırmacı düşüncelerin sınıf ortamında uygulanmasını olanaklı kılmaktadır (Açıkgöz, 2005).

Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğrenmeyi, düşünerek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için öğrencinin çevreyle etkileşimine, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine ve gerçek

yaşantuların geçirilmesine 6nem verilmiştir. Dewey'e g6re insan beyni s6nger gibi doldurulacak bir Şey değildir. Bu nedenle, 6ęrencilere sınıfta kağıt kalemle yapılan çalışmaların 6tesinde ilk elden yaşantı fırsatları sağlanmalıdır. 6ęrencinin 6zdenetimi 6zendirilmelidir. Dewey, bu d6ř6ncelerin uygulamaya d6n6őebilmesinde, Kilpatrick'in "proje y6ntemi" adıyla bilinen y6nteminin 6z6n6, 6ęrencilerin ilgisini çeken konularda ve araştırmaya y6neltici problemler 6zerinde çalışması ve sonuçları rapor etmesi oluşturmaktadır. Dewey, 20. y6zyılın başından itibaren, eğitim anlayışının değişmesine 6nemli katkılarda bulunmuştur. D6ř6nceleriyle aktif 6ęrenme y6ntemlerinin geliştirilmesi için yol g6sterici olmuştur (Akt. Aıkg6z, 2005).

### **Aktif 6ęrenme**

Aıkg6z (2005)'e g6re aktif 6ęrenme, son yıllarda en çok ilgi g6ren konulardan biridir. Bu konudaki yayınların ve araştırmaların sayısı giderek artmakta, 6ęretmenlere aktif 6ęrenme tekniklerini uygulama becerisini kazandırmak 6zere yoğun çabalar harcanmakta ve yeni aktif 6ęrenme teknikleri geliştirilmektedir. 6te yandan, aktif 6ęrenmenin temel d6ř6nceleri bazı yeni okul modellerinin vazgeçilmez koşullarını oluşturmaktadır. 6rneğin, aktif 6ęrenmenin en yaygın uygulama biçimlerinden işbirlikli 6ęrenme, işbirlikli okul modelinin başta gelen koşullarındandır.

Aktif 6ęrenme uygulamalarına duyulan gereksinim konusunda dikkati çeken başlıca nedenler Şunlardır.

- 1 ) Aktif 6ęrenmenin beynin çalışmasına uygunluğu.
- 2 ) Yaşam boyu 6ęrenen bireylere duyulan gereksinim.
- 3 ) Geleneksel 6ęretimin çağın gereksinimlerini karşılayamaması.
- 4 ) 6ęrenme 6ęretme anlayışındaki gelişmeler.
- 5 ) Aktif 6ęrenmenin etkililiği.
- 6 ) Aktif 6ęrenmenin avantajları.

Aktif 6ęrenmeye duyulan gereksinme konusunu Aıkg6z (2005) arpıcı 6rnekler ve ilginç açıklamalar yaparak açıklamıştır. Aşağıda bu açıklamalara 6zet olarak

değinilmiştir.

Çağımızda oldukça hızlı değışmelere tanık olmaktadır. Özellikle bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler baş döndürücü bir hıza ulaşmış bulunmaktadır. Bazı alanlarda var olan bilgiler üç beş yıl içinde değışmektedir. Bu, dört yıllık bir okulun birinci sınıfında öğrenilenlerin, öğrenciler mezun olana kadar değışmesi demektir. En çok aranan özellik ise çalışanların kendini yenileme ve yaşam boyu öğrenme gereksinimi hissetmesidir.

Caine ve Calne, yarının çalışanlarının robotların yapamadıklarını yapmak, karmaşık zeka gerektiren işlerin üstesinden gelmek, karar vermek, sorun çözmek ve etkili düşünmek zorunda olduğunu belirtmektedirler.

Okullar bir toplumun bireylerini yetiştirmek, onları başarılı bir yaşama hazırlamak için vardır. Ne yazık ki geleneksel eğitim sistemleri bu işlevi yerine getirememekte, çağdaş toplumların gereksinimlerine uygun mezunlar verememektedirler.

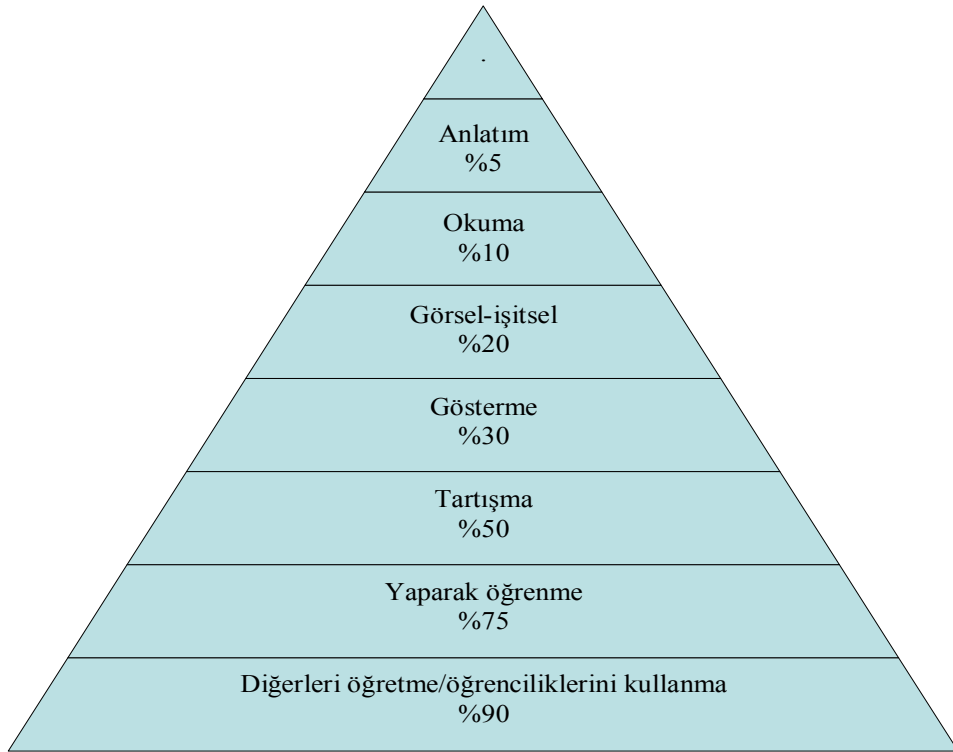
Yaşam boyu öğrenen, çağdaş bireylerin yetiştirilmesinin bir başka nedeni öğretim yöntemleridir. Sorunun bu boyutu özel bir önem taşımaktadır. Çünkü çağın gerektirdiği amaçlar konulsa bile bunu geleneksel yöntemlerle öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı; bilgiyi kullanma, problem çözme kısacası bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır. Yaratıcılıktan, etkili düşünme problem çözme ve araştırma becerilerinden yoksun olan insanlar ileriki yaşamlarında biraz karmaşık bir durumla karşılaşınca kala kalmakta, uygun çözümler üretememektedir.

Bu başarısızlığın nedenlerine baktığımızda en başta öğretim yöntemlerini görmekteyiz. Okullarımız da, genellikle öğretmen anlatım yöntemiyle bilgiyi öğrencilere aktarmakta, öğrenciler aktarılanları ezberleyerek sınavlarda tekrarlamakta ve daha sonra unutmaktadırlar.

Hartley ve Davies, üniversite öğrencilerinin dikkatini yalnızca anlatım yönteminin ilk on dakikasına toplayabildiklerini daha sonra dağıldığını belirtmektedirler. Öğrenciler ilk on dakika içinde anlatılanların %70'ini hatırlarken son on dakika içinde anlatılanların % 20'sini hatırlayabilmişlerdir. Bu araştırmalar, öğretimde anlatım yönteminin mümkün olduğu kadar az kullanılması gerektiği konusunda önemli ipuçları sağlamaktadırlar. Anlatım yönteminin bazı yöntemlerle karşılaştırılması da bu görüşü destekleyici sonuçlar ortaya koymaktadır.

Şekil: 1,1 Bazı öğretim yöntemlerinin hatırd tutma üzerindeki etkileri

### Öğrenme Piramidi



Kaynak: Mc Neil ve Wiles, 1990.

Geleneksel yaklaşımda sınıf denilince akla ilk gelen görüntü sıralar halinde oturan öğrenciler ve onların önünde durup onlara bir şeyler anlatan öğretmendir. Öğretmenin akla ilk gelen işlevi ise ders anlatmasıdır. Öğrenme öğretme sürecinin, öğretmenin belli bilgileri aktarması, öğrencilerinde bu bilgileri edilgin bir biçimde almasından ibaret olduğuna inanılmaktadır (Akt. Açıkgöz, 2005).

1970’li yıllara kadar eğitim uygulamalarında baskın olan davranışçılık akımı da öğrenenin edilgin alıcı olduğu varsayımından ortaya çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrenme öğretme ortamlarına bakıldığında öğrenmenin ödül, ceza, tekrar vb. etkenlerle gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Her şeyin öğretenden tarafından belirlendiği, sunulduğu ve kontrol edildiği bir ortam yaratılmaktadır. Örneğin Rousseau, Pestalozzi, Dewey gibi yazarlar geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışını eleştirmişler, geleneksel öğretim biçiminin öğrencilerin doğal öğrenme yetilerini gerelettiğini, onları edilgenleştirdiğini ve düşüncelerini engellediğini belirlemişlerdir. Bu düşüncelerden hareketle, bu günkü aktif öğrenme modelinin temelinde yer alan bilginin hazır olarak aktarılmaması, öğrencinin süreçte aktif olması vb önerileri de dile getirmişlerdir.

Böyle bir modelin geliştirilmesi, davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş süresinin hızlandığı dönüm noktası olarak adlandırılan 1970’lerden sonra olmuştur. Bu tarihten sonra aktif öğrenme modeli ortaya çıkmış, aktif öğrenme kavramına yeni anlamlar yüklenmiş, temel düşüncelerine ilişkin, yoğun, görgül kanıtlar elde edilmiş ve bu düşüncelerin sınıf ortamında uygulanmasına elverişli öğretim teknikleri geliştirilmiştir.

Günümüzde, öğrenme sürecinin çevresel etkenlerin dolaysız bir ürünü olmadığına, içsel bilişsel bir süreç olduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle öğretme, bilgi aktarmak değil “öğrenenin anlam çıkarmasını kolaylaştırmak” olarak ele alınmaktadır. Çağdaş anlayışa göre aktif bilgi işlemci olan öğrenenin gelişimine ancak bu şekilde katkıda bulunabiliriz (Açıkgöz, 1996).

Öğrenme-öğretme anlayışında meydana gelen ve yukarıda özetlenen değişikliklerden sonra eğitimde ‘özdüzenleme (öğrencilerin kendi bilgi edinme

çabalarını kendilerinin başlatması ve yönlendirmesi)', 'bağımsız öğrenme', 'yapılandırıcılık' ve 'aktif öğrenme' gibi kavramlar öne çıkmıştır.

Özellikle işbirlikli öğrenme tekniklerinin; (a) okul öncesi eğitimden yetişkin eğitimine kadar her düzeyde, (b) başta yabancı dil, anadili matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, motor beceriler olmak üzere birçok konu alanında başarıyı arttırdığı binlerce araştırma bulgusu ile kanıtlanmıştır (Açıkgöz 1992 a). Bundan daha da önemlisi, araştırmalar; işbirlikli öğrenmenin yalnızca akademik başarıyı arttırmakla kalmadığını, aynı zamanda transfer, güdü, özsaygı, denetim odağı, arkadaşlık ilişkileri, sınıf atmosferi, özürülülerin normal sınıfta eğitimi gibi değişkenler üzerinde de oldukça olumlu etkilerini ortaya koymuştur (Açıkgöz, 1992a). İşbirlikli öğrenmenin öğrenciyi geliştirdiği, birçok araştırmanın sonuçlarının yeniden değerlendirildiği, meta analizi çalışmalarında da kanıtlanmıştır (Johnson ve Johnson,1989; Akt. Açıkgöz, 2005).

İşbirlikli öğrenme teknikleri ülkemizde de denenmiş, çeşitli konu alanlarında, çeşitli düzeylerde başarı, güdü, öğrenme stratejileri, bilişsel süreçler vb. öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır.

Açıkgöz (2005)'e göre, aktif öğrenmenin bu denli ilgi görmesinin bir başka nedeni, etkililiğinin yanı sıra (a) kullanılabilirlik (b) ekonomiklik (c) destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etki gibi önemli avantajlar taşımasıdır.

Ayrıca aktif öğrenmenin tek bir öğretim yöntemi değil, birçok öğretim yöntemini içeriyor olması da onun kullanılabilirliğini arttırmaktadır.

Aktif öğrenme, diğer öğrenme modellerinde olduğunun tersine ek görevliler, pahalı araçlar, özel mekanlar olmadan da uygulanabilir. Aktif öğrenmede, disiplin, dersin öğrenilmesi vb. sorunlarla zaman kaybedilmediği için öğretimsel sürecin tümü öğrenmek için kullanılır. Bu da verimi arttırmaktadır.

Eğitimde genellikle akademik başarı üzerinde durulur; öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla birlikte çalışma, özsaygı, liderlik, paylaşma, işbirliği yapma vb.

birçok öğrenme ihmal edilir. Oysa daha öncede açıklandığı gibi, bir alana özgü bilgiler kalıcı değildir, en azından hızlı değişmektedir. Asıl olan, kalıcı olan ve değişmesi zor olan destekleyici öğrenme ürünleridir (Açıkgöz 1988).

Aktif öğrenmenin avantajları yukarıda belirtilenlerle sınırlı değildir. Belki daha kısa bir anlatımla aktif öğrenmenin yalnızca okul başarısını arttırmakla kalmayıp bireyleri bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirdiğini, dolayısıyla ilerideki yaşamlarının kalitesini arttırdığını söylemek yeterli olabilir.

Açıkgöz (2005)'e göre aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle karar alma ve öz-düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.

#### Aktif Öğrenmenin Koşulları

---

Koşul 1	Örnek
Öğrencinin öğrenme ile ilgili kararlar alması, öz-düzenleme	Nasıl öğreneyim? Nereyi öğrenemedim? Hangi stratejileri kullanayım? Zamanı nasıl kullanayım?
Koşul 2	Örnek
Öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanması, karmaşık öğretimsel işler.	Bilgiyi keşfetme Soru sorma Karşılaştırma yapma
Açıklama yapma	Örnek bulma



Anlam çıkarma

Önceki öğrencilerle bağ kurma

Değerlendirme

Çıkarımda bulunma

Zimmerman'a göre öz-düzenleme, öğrencilerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesiyle ilgilidir ve böyle öğrenciler kendi çabaları ile öğrenirler ve belli amaçlara ulaşmak için belli stratejiler kullanırlar. Zimmerman'ın tanımında dikkati çeken nokta öz-düzenlemenin yalnızca öğrenme eylemi değil, güdü ve öğrenme yolları ile ilgili olmasıdır (Akt. Açıköz, 2005).

### **Geleneksel Öğretme ve Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması**

Gerek edilgin gerekse etkileşimli öğretim biçimleri geleneksel olarak kullanıldığı için 'geleneksel öğretim' diye de adlandırılmaktadır. Bu noktada geleneksel öğretim ile aktif öğrenmenin görüntü, amaç ve kurallar, öğrenci, öğretmen, avantajlar ve yetiştirilen insan tipi açısından karşılaştırılmasının konunun açıklığa kavuşturulmasında yararlı olacağı düşünülmektedir. Geleneksel sınıflarda öğrencilere 'kendi, öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı' mesajları vermektedir. Bu durum öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını yok etmektedir. Geleneksel öğretimde öğrenci genellikle yalnızdır. Sosyal etkileşim yok denecek kadar az olduğundan öğrenci sormak istediği bir şey olduğunda yada düşüncesini söylemek istediğinde kendisini dinleyecek kimse bulamayabilir. Oysa aktif öğrenmede öğrenme süreci paylaşılır. En edilgin öğrenciler bile bilgiyi kullanma etkinliklerinde aktif rol alırlar. Öğrenme malzemesi üzerinde çalışırken isteyen herkes düşüncesini söyleyebilir, soru sorabilir, açıklama yapabilir. Daha da önemlisi; aktif öğrenme sınıflarında herkesin söylediklerinin dikkate alınması, tartışılması, bir başka deyişle, herkesin katkısının değerlendirilmesi söz konusudur (Açıköz, 2005).

Öğrencilere bağımsız düşünme, bağımsız hareket etme fırsatı verilmediğinden geleneksel öğretim, toplumsal gereksinimlere de ters düşmektedir. Oysa aktif öğrenme sınıflarında öğretmen, öğrencinin gelişiminde baskın olmadan, her adımda müdahale

etmeden yardım etmektedir.

### **Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü**

Geleneksel öğretmen, sınıfın önünde durarak olayları kontrol eden, konuşmaların çoğunu yapan, bilgiyi aktaran, soru soran, kısacası; sınıfta aktif, baskın ve sürecin bütün sorumluluğunu taşıyan kişidir.

Aktif öğrenmede öğretmen, kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön gösteren, önerilerde bulunan, gerekli durumlarda açıklama yapan, fikir veren, öğrencilere öğrenmeleri konusunda rehber olan ve onların gelişimlerini gözetken kişidir.

Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflarda, öğretmen sınıfın önünde durup konuşmaların çoğunu yapmaz. Bunun yerine öğrencilerden biri gibi üzerinde çalışılan etkililiğe katılır. Artık soru soran, değerlendirme yapan, tartışma başlatan ya da bitiren sadece o değildir. Öğretmen, öğrencilerinin iyi konuşan, iyi anlatım yapmasına yardım eden ve onlara bu konuda fırsatlar tanıyan kişidir.

Kısaca özetlemek gerekirse, Açıköz (2005)'e göre, aktif öğrenme sınıflarında ortaya çıkan başlıca öğretmen rolleri (a) kolaylaştırıcılık (b) araştırmacılık ve (c) tasarımcılıktır.

### **Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü**

Açıköz (2005)'ün belirttiğine göre özetle, aktif öğrenmede öğrenci, gelenekselde olduğu gibi kendisine aktarılanları alan ve sonra onları tekrarlayan 'boş bir kap' yada 'edilgin alıcı' değildir. Aktif öğrenenlerin bazı özelliklere sahip olması, değilse de aktif öğrenme uygulamaları sırasında bunları kazanması gerekir. Marzano'nun üretken zihnin, alışkanlıkları olarak önerdiği (a) öz-düzenlemeli, (b) eleştirel, (c) yaratıcı düşünme ve öğrenme becerileri aktif öğrenenlerin özümsemesi gereken başlıca işlevler asında yer almaktadır. Öz-düzenlemeli düşünen ve öğrenen, kendi düşünmesinin farkındadır; plan yapar, gerekli kaynakları bilir, dönütlere duyarlıdır ve eylemlerinin etkililiğini değerlendirir. Eleştirel düşünen ve öğrenen ise doğrudur,

doğruluk arar, nettir, netlik arar; açık düşüncelidir, zorlamaları sınırlandırır, gerektiği zaman tavır alır, diğerlerinin duygularına ve bilgi düzeylerine duyarlıdır. Yaratıcı düşünen ve öğrenen; yanıtı ya da çözümü ret olmayan işlere girer, bilgi ve yeteneklerinin sınırlarını zorlar, kendini değerlendirme standartlarını üretir, güvenir ve sürdürür, durumlara alışılmışın dışında bakma yolları üretir. Ayrıca aktif öğrenmede öğrenen gelenekselde olduğu gibi yalnızca konuyu tekrar edecek kadar öğrenmekle kalmaz. Onu nerede kullanabileceğini tasarlar, niçin onu öğrendiğini bilir. Kendi öğrenmesini inceler, iyi ve kötü olduğu noktaları keşfetmeye çalışır. Aktif öğrenmede öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunurlar. Sorunlarını ve bilgilerini birbirleriyle paylaşır, bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için araştırır, düşünür ve keşfeder.

Aktif öğrenme yöntemlerinden birisi de işbirlikli öğrenmedir. İşbirlikli öğrenme, başta ABD olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde giderek artan bir ilgi görmektedir. Bu konuda bu güne kadar yapılan araştırma sayısının binleri aşması, işbirlikli öğrenme konusundaki yetiştirme etkinliklerinin yoğunluğu, etkinliklere katılanların sayısı ve bu konuda ki yayınların çokluğu söz konusu ilginin başlıca göstergelerindendir. İşbirlikli öğrenmenin bu denli çok ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır

1. İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri vardır.
2. İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkileri vardır.
3. İşbirlikli öğrenme, olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.
4. İşbirlikli öğrenme; liderlik, paylaşma, eleştirme vb. destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.
5. İşbirlikli öğrenmenin uygulanması, özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.
6. İşbirlikli öğrenme, öğretimin bireyselleştirmesini kolaylaştırmaktadır (Açıkgöz, 2005).

### **İşbirlikli Öğreneme Nedir?**

İşbirlikli öğrenme basitçe öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir. İşbirlikli sınıflar, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları, öğretmeninde gruplar arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir. Bir başka deyişle, işbirlikli sınıfların geleneksel sınıflardan farkı daha görüntüsünden başlamaktadır.

Grup çalışmalarının işbirlikli öğrenme yapan özellik, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalıştıklarıdır. Bu tek tek her öğrencinin öğretilenleri tam olarak öğrenmesinden farklı bir durumdur. Grup çalışması sırasında öğrenciler tek başlarına geçiremeyecekleri ancak, başka biriyle etkileşerek geçirebilecekleri, örneğin, soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirme fırsatı bulurlar. Bir grubun kazanımı her zaman tek tek üyelerinin kazanımlarının toplamından fazladır (Açıkgöz, 2005).

(Demirel ve Ekinci, 2005)'e göre, sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini daha etkili kılma bakımından öğretmen öğrenci etkileşimi kadar, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenci-öğrenci etkileşimini yapılandırma biçimi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini, öğretmene ve okula karşı tutumlarını; birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve özsayılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Sınıftaki öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin üç temel ögesi olduğu söylenebilir, bunlar:

- 1) Kimin en iyi olduğunu görmek için yarışma.
- 2) Başka öğrencileri dikkate almaksızın amca yönelik olarak bireysel çalışma.
- 3) Kendilerinin olduğu kadar diğerlerinin öğrenmesine ilgi duyarak birlikte çalışma.

Günümüzde yarışma (rekabet) bu üç etkileşim görüntüsünden en basit olanıdır. Araştırmalar, öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okulu birilerinin diğer öğrencilerden daha iyi olmaya çalıştığı yarışmacı bir ortam olarak gördüklerini göstermektedir.

Uygun biçimde yapılandırılırsa yarışma, eşit yarışçılar arasında olması koşuluyla bireylerin en iyisini yapmaları için güdülemenin etkili ve zararsız bir aracı olabilir. Ancak sınıflarda yaygın olarak kullanılan yarışma biçimleri nadiren sağlıklı ya da yaralı olmaktadır. Yarışmacı bir ortam çoğu düşük başarılı öğrenci için zayıf bir güdüleme aracıdır. Bazıları için neredeyse sürekli psikolojik bir işkencedir.

Yarışmacı bir öğrenme ortamının olumsuz etkileri konusunda öğrencilerin ve sosyal bilimcilerin uzlaşma içerisinde oldukları söylenebilir. Eğitimciler, bu yarışmacı öğrenme ortamının olumsuz etkilerini azaltma ya da yok etme ve bir toplum duygusu oluşturma düşüncesinden yola çıkarak daha az yarışmacı öğrenme ortam anlayışına girmişler ve çoğunlukla çeşitli grup çalışması biçimlerine yönelmişlerdir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı ve işbirlikli başarıları için ödüllendirildikleri öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır. İşbirlikli öğrenmede gruplar, genel olarak dört ve altı arasında değişen sayıda üyeden oluşur. Öğrencilerin görevi ya öğretmenin daha önce sunduğu konuyu işbirliğine dayalı olarak öğrenmek geliştirmek ya da takım olarak öğretmen tarafından verilen bir projeyi tamamlamaktır. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, takım halinde başarılı olmak isteyen öğrencilerin, takım arkadaşlarının çaba göstermesini özendirilecekleri, destekleyecekleri ve yardımcı olacakları düşüncesine dayanır. Dolayısıyla işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında bir öğrenci diğer takım arkadaşlarının neyi nasıl yaptığıyla ilgilenmede, bu sorumluluğu taşımak durumundadır. Bununla birlikte 1970'lerden başlayarak bazı önemli gelişmeler bu eski tekniklerin yerini almaya, zamanla belirli işbirlikli öğrenme stratejileri çok çeşitli öğrenme ortamlarında geliştirilmeye ve uygulanmaya başlanmıştır. Çok sayıda araştırmanın ve öğretmen uygulamalarının bir sonucu olarak günümüzde her öğretimsel amaca yönelik (fen ve matematikten okuma yazmaya, temel becerilerden karmaşık problem çözmeye) her türlü içeriği her düzeydeki sınıfa öğretmek için etkili işbirlikli öğrenme yöntemleri geliştirilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin eğitim uygulamalarının içinde yer almasının birçok nedeni vardır.

- 1) Başarıyı artırma.
- 2) Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme.
- 3) Özsaygı geliştirme.
- 4) Okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirme.
- 5) Toplumsal beceriler kazandırma

İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler çoklu öğrenme ortamları içerisinde kendi öğrenmelerini yapılandırmaktadırlar. Bireysel farklılıklarına karşılık bulabilmektedirler. Eksikliklerini tamamlamakta, bildiklerini daha iyi pekiştirmekte, öğretirken öğrenmektedirler. Grup üyeleri ile tartışarak, problemler çözerek, yeni çözümler ortaya koyarak yanlışları saptayıp düzelterek üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedirler.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin amaca hizmet etmesi için belli ölçütlere dayalı olarak yürütülmesi gerekmektedir. Bu kavramsal ölçütler her türlü işbirlikli ilişkiyi tanıtmada kullanılır. Yalnızca bu koşullar altında işbirlikli çabaların yarışmacı ve bireysel çabalardan daha verimli olması beklenebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenmeyi başarılı şekilde uygulayabilmenin beş temel ilkesi aşağıda verilmektedir.

- 1) Olumlu bağımlılık
- 2) Yüz-yüze etkileşim
- 3) Bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk
- 4) Kişiler arası ve grup becerileri
- 5) Grup süreci

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş bir grup süreci ile günümüzde yapılan bir grup çalışmasını işbirliğine dayalı öğrenme olarak adlandırmak yanlış olur. Sürecin işbirliğine dayalı olarak nitelendirilebilmesi için temel bazı ölçütlere uyulması gerekir. İşbirlikli öğrenme grubu ile geleneksel gruplar arasındaki farklılıklardan birisi, öğrenci gruplarının yapılandırma biçimiyle ilgilidir. Bir masada

oturarak ödevlerini yapan fakat çalışırken birbiriyle konuşmakta özgür olan bir öğrenci grubu işbirlikli bir grup olarak yapılandırılmamıştır çünkü olumlu bağımlılık yoktur. Bu durumda bireysel öğrenme esastır. Bu birlikteliğin işbirlikli bir öğrenme olabilmesi için grubun benimsenen ortak bir hedefinin olması gerekir. İşbirlikli grup, tüm grubun başarılı olması için tüm öğrencilerin konuyu bilmesi ve bir emek sarf etmesi gerektiği anlamına gelen bireysel sorumluluk duygusuna sahip olmalıdır. Geleneksel küme anlayışında bazı roller örneğin işbirlikli gibi daha baskın gelen öğrencilerin kontrolünde olabilmekte ve toplumsal becerilerin kazandırılması arka planda kalmaktadır. Sürecin nasıl yapılandırıldığından çok ortaya konan ürün üzerine odaklanılmaktadır (Demirel ve Ekinci, 2005).

İşbirliğine dayalı öğrenme süreci, öğretmenleri de geleneksel rollerinden uzaklaştırarak farklı sorumluluklar yükler. Her şeyden önce öğretim liderleri olarak işbirliğine dayalı öğrenmenin amacına, önce kendileri sonra takım üyelerinin inandırmaları gerekir. Seçilen tekniğe göre, öğretmenlerin bilgiyi sunma, işbirlikli gruplar oluşturma ve sürdürme, bağımsız çalışma ödevleri yaratma, bireyle grup gelişimini izleme, küçük gruplara öğretme, gelişme kayıtlarını düzenleme ve ödül sağlamaktan sorumlu olmalarını gerektirir. Tüm işbirlikli öğrenme biçimleri planlama ve izlemeyi kolaylaştırmak için gereken düzenleme becerilerine sahip öğretmenleri gerektirir. Öğrenciler ya da gruplar sorunlarla karşılaştıklarında bu durumu saptayabilmek ve onlara yardım etmek, sorunları kolaylaştırmak gerekir.

Yeni programın dayandığı yaklaşımlardan bir diğeri de çoklu zekâ kuramı ve bu kurama dayalı öğrenme ve öğretme uygulamalarıdır. Zekâyı açıklamaya çalışan kuramlar zaman içerisinde tek etmenli olandan çok etmenli olana doğru geçiş göstermiştir. Çoklu zekâ kuramı olarak da bilinen çok etmenli zekâ faktörüne dayalı tartışmalar ve bunlara dayalı sınıf uygulamaları oldukça günceldir.

### **Zekaya Yeni Bir Bakış: Çoklu Zeka Kuramı**

Geçen yüzyıl içerisinde tek etmenli zeka anlayışından çok etmenli zeka anlayışına geçişe işaret ettik. Etmenler çoğaldıkça zekanın anlam karışmaya ve

ölçülmesi zorlaşmaya başladı. Hangi etmenlerin özel hangilerinin genel olduğu bir yana zeka testlerini hazırlayanların sahip oldukları bireysel ve kültürel değerler farklı kültürlerdeki insanların zekasını ölçmeye daha da güçleştirdi. Sonunda “zeka, zeka testlerini ölçtüğü şeydir.” Şakası yapılmaya başlandı (Açıkgöz, 2005).

Geçen yüzyılın son çeyreğinde Howard Gardner zekaya çoğul bir anlayış getirdi. Gardner zekanın niceliksel olarak ölçülüp tek bir sayıya indirgenmesine karşı çıktı. İşe zekanın tanımıyla başladı. Gardner’a göre zeka:

1. Gerçek bir problemi çözmek için gerekli yetenekler kümesi
2. Bir (veya daha çok kültürde) değer verilen bir ürün veya hizmet ortaya koyma yeteneği
3. Yeni bilgi üretmek için problem keşfetme, çözme (veya problem yaratma) kapasitesi.

Gardner, Spearman’dan bu yana tanınan fakat zekaya etkisi sınırlı tutulan özel yetenekleri zeka alanları olarak kabul etti. Bunu yapmasındaki amacının bir insanın mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olmasına rağmen sayısal ve sözel yeteneklerinin düşük olmasından dolayı zeki kabul edilmemesini engellemek olarak açıkladı (Özden, 2005).

### **Çoklu Zeka İle İlgili Kritik Noktalar ve Kuramın Temel Düşünceleri**

Çoklu zeka kuramının daha iyi anlaşılması için çoklu zeka ile ilgili kritik noktaların ve kuramın temel düşüncelerini özet olarak ele almakta yarar vardır. Bu iki nokta Özden (2005)’te kısaca şöyle ele alınmaktadır:

- Herkes tüm zeka alanlarında kapasite sahibidir: Bu hepsinde zirvede olabileceği gibi sadece temel yaşam becerileri veya çok siliik bir düzeye olabilir.
- Uygun teşvik, destek ve eğitimle herkes tüm zeka alanlarını belirli bir düzeye kadar geliştirebilir.



- Zeka alanları birlikte çalışır: Spor yaparken yemek yaparken bir çok zeka alanı birlikte çalışır.
- Her zeka alanının ortaya çıkması için belli standartlar yoktur: zeka alanları harekete farklı yollarla ortaya çıkabilir. Kişinin okuması zayıf olabilir ama çok iyi hikaye anlatabilir.
- Öğrenme stili ve çoklu zeka alanları aynı şey değildir: öğrenme stili her alana uygulanabilecek bir yaklaşım iken zeka alanlar belli bir alandaki kapasitedir.
- Bir alandaki zeka her zaman her yerde ortaya çıkmayabilir: Görsel zeka kişinin yaşamının her alanında ortaya çıkmayabilir. Bazı zamanlarda sosyal zeka çok ön plandayken, diğer zamanlarda olmayabilir.
- Öğretmenler çoklu zekayı öğrencilere uygulamadan önce kendilerine uygulamalıdır.

Gander, aynı zamanda daha önce bazıları “Çok Etmenli Zeka Kuramı’nda da ifade edilen alanların her birini zihnin farklı çerçeveleri olarak değerlendirerek zekanın tekil olarak algılanmasını değiştirmiştir.

Böylelikle Gardner, müziğin de matematik gibi bir zeka alanı olduğu ve zekanın tek sayıya indirgenemeyeceği görüşünü işlemeye başladı. 1983 yılında yayımladığı “Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zeka Teorisi” kitabı o günden bu yana eğitim dünyasında geniş etki yaratmıştır. Sonuçta Gardner sadece zekanın tanımını ve ölçülmesini değiştirmemiş, eğitim anlayışına da yepyeni bir bakış açısı getirmiştir.

Kuramla ilgili temel düşünceler ise şöyledir:

- Çok sayıda zeka alanı vardır: Zihnin çalışması tek çerçeve ile açıklanamaz. Birden çok “zihin çerçevesine” gereksinim vardır.

- Zeka çeşitli biçimlerde gösterilebilir: İnsanların zekalarını gösterme yolları farklıdır.
- Zeka profilleri kişiye özgüdür: Bir kişi her zeka alanında aynı derecede güçlü olmadığı gibi hiç kimsenin zeka profili bir başkasıyla aynı değildir.
- Zeka güçlendirilebilir: Zeka alanlarındaki güçlerimizi isleyemesek bile, onların her birini daha iyi, daha güçlü yapabiliriz.
- Bir öğrenmeyi gerçekleştirmenin çeşitli yolları vardır: Çoklu zeka kuramı bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği bir kez daha vurgulamaktadır.
- Çoklu zeka bir öğretim modeli değildir: Çoklu zeka kuramı öğretimin nasıl yapılması gerektiği ile ilgilenmemekte, insan zihin yapısı ve nasıl çalıştığı hakkında bilgi sağlamaktadır.

### **Çoklu Zeka Kuramı Nedir?**

Saban (2004)'a göre, çoklu zeka kuramı, insan zihnine açılan adeta bir pencere gibidir ve beynin bölümlerinin özel işlevlerini fonksiyonlarına açıklar. Diğer bir deyişle çoklu zeka kuramı, insan zekasının dünyadaki içeriğe (örneğin çeşitli olgulara, olaylara, seslere veya nesnelere) nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır. Dolayısıyla, çoklu zeka kuramı açısından bakıldığında, zeka çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyeldir ya da bir yetidir. Ayrıca, zeka bir bireyin genetiksel kalıtımıyla olduğu kadar, bu bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle oluşur ve deneyimleriyle de şekillenir.

Çoklu zeka kuramına göre tek ve sabit bir zeka bölümünün (IQ) saptanması doğru değildir. Zeka testleri birçok entelektüel yeteneği içermemektedir. Zeka testlerinde başarısız olmasına karşın sporda ya da müzikte başarılı olmuş bir çok insan vardır. Zeka testleri, akademik olmayan ortamlardaki başarıyı yordayamadığı gibi okuldaki başarıyı da yordayamamaktadır (Maker, 1992. Akt. Saban, 2004). Bu nedenle

zihnin çalışmasını tek çerçeve ile açıklayamayız. Birden çok “zihin çerçevesi”ne gereksinim vardır.

Çoklu zeka kuramının en dikkati çeken eleştirilerinden biri, zekanın farklı yeteneklerden oluşmuş tek bir bütün olduğu düşüncesine yöneliktir. Yukarıda da değinildiği gibi, zekanın çeşitli etmenlerden oluştuğu düşüncesi yeni değildir. Çoklu zeka kuramında yeni olan, her etmenin zeka denilebilecek ayrı ayrı yapılar oluşturuyor olmasıdır. Bir başka deyişle, çoklu zeka kuramına göre çok sayıda zeka vardır. Her zeka önemlidir ve diğer zekalardan bağımsızdır. Bu zekalar “algı, bellek ve diğer psikolojik süreçlerin çok farklı biçimlerini sergilemektedir” (Gardner ve Hatch, 1989. Akt. Saban, 2004). Bundan dolayı birbirinden bağımsız olarak kullanılabilir ve biçimlendirilebilirler.

Çoklu zeka kuramının ilk biçiminde, insanlarda, (a) sözel-dilsel zeka, (b) mantıksal-matematiksel zeka, (c) görsel-uzaysal zeka (d) bedensel hareketsel zeka (e) müziksel-ritmik zeka, (f) kişiler arası zeka ve (g) kişi içi zeka olmak üzere yedi zeka bulunduğu belirtilmiştir. Daha sonra 1995’de Gardner bunlara, büyük biyologların başarılarını açıklayabilecek doğalcı zekayı eklemiştir.

### **Çoklu Zeka Alanları Nelerdir?**

Saban (2004)’nın aktardığına göre, Checcley, Gardner ile yaptığı bir görüşmede, Gardner sekizinci bir zeka alanının varlığından söz etmiş ve 1999 yılında yayımladığı “Intelligence Reframed (Zeka Yeniden Yapılandırıldı)” adlı eserinde bu yeni zeka alanını da kapsayacak şekilde çoklu zeka kuramını yeniden formüle etmiştir. Gardner’ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zeka alanları şunlardır.

1. Sözel - dil zekası
2. Mantıksal - matematiksel zeka
3. Görsel - uzaysal zeka
4. Müziksel - ritmik zeka
5. Bedensel – kinestetik zeka
6. Sosyal zeka

7. İçsel zeka
8. Doğacı zeka

### **Sözel zeka**

Anadili veya başka bir dil kullanma kapasitesi ve düşüncelerini başkalarının anlayacağı şekilde ifade edebilme yeteneğidir. Şairler dil zekası en üst düzeyde olan insanlardır. Bütün yazarlar, hatipler, avukatlar ve dil kullanmanın önemli olduğu alanlarda başarılı olanlar üstün dil zekasına sahip olanlardır.

Sözel zeka kapasitesi yüksek olanlar daha çok okuyarak, konuşarak ve dinleyerek öğrenir. Kavramlarda ve kelimeler düşünür. Okumaya sever. Ezberleri oldukça iyidir.

### **Mantıksal zeka**

Neden – sonuç ilişkisi kurabilme, bir şeyin çalışma ilkelerini ortaya koyabilme ve numaralarla oynama yeteneğini ifade eder. Matematiksel zekası güçlü olanlar soyut sembollerle çalışma ve yeni bağlantıları kurmada uzadırlar. Sorunlara analitik yaklaşırlar. Mantıksal düşünme en önemli özelliklerindedir.

Mantıksal düşünenler sınıflayarak, sıralayarak ve soyutlayarak öğrenir. Muhakeme eder sorgular ilişkişel düşünür sebep sonuç ilişkisi kurmaya çalışır. Problem çözmeyi ve mantık yürütmeyi sever. Soru sormaya bayılır.

### **Görsel/Uzamsal Zeka**

Özalan (2005)'e göre görsel zeka, boşluğu zihinde canlandırabilme yeteneğidir. Okyanusta rotasını tayin eden kaptan, uzayda yol bulan pilot, satranç oyuncusu ve heykeltıraşın uzamsal zekası üstün kişiler olduğu kabul edilir. Üç boyutlu düşünme bu zeka türünün en önemli özelliğidir.

Görsel zeka kapasitesi yüksek olanlar gürselleştirme ve hayal kurma yoluyla düşünürler. Renkleri severler. Resim ve renklerle çalışarak öğrenirler.

### **Müzik Zekası**

Bu zekaya sahip insanlar ritimleri algılama ve tekrar yaratmada ustadırlar. Bir şarkının ritmini kolayca yakalayabilirler. Bu insanlar yeni öğrendikleri bir dilin telaffuzunu yakalama ve kullanmada çok yeteneklidirler.

**Müzik**, zekası yüksek olanlar ritimlerle, melodilerle ve seslerle düşünürler. Şarkı söylemeye ve enstrüman kullanmayı severler. Sınıfta ayakları ve parmaklarıyla tempo tutarlar (Özalan, 2005).

### **Bedensel Zeka**

Bedeni son derece duyarlı ve etkili şekilde kullanma yeteneğidir. Bedeni bir bütün ve parça olarak (el, kol, parmak) kullanma kapasitesidir. Zihin ve beden bağlantısını çok başarılı bir şekilde kurabilirler. Yüksek bedensel zekaya sahip olanlar, tiyatro, bale dans ve sporda başarılıdırlar.

Bedensel zekası daha belirgin olanlar ise dokunarak, tadarak, koklayarak... öğrenir. Hareketlidirler. Dokunmak ister. Onlara uzaktan göstermek yetmez. Ellerine alıp nasıl hissettiğini yaşamak isterler. Yapararak ve yaşayarak daha iyi öğrenirler. Hareketsizlik onları sıkır.

### **Sosyal zeka**

Diğer insanları anlama yeteneğidir. Karakter ve ilişkileri anlama ve değerlendirmede oldukça yetenekli olan insanların bu tür zekaya sahip olduğu kabul edilir. Bu insanlar düşünme ve akıl yürütmeye çok yeteneklidirler. Başkalarını anlayabilme ve insan ilişkilerinde akıllıca davranabilme sosyal zekası üstün insanların en önemli özelliklerindedir.

Sosyal düşünenler ile paylaşarak ve işbirliği yaparak daha iyi öğrenir. Tek başına çalışmak yerine grup ile birlikte çalışmayı tercih eder. Kendi anlayışını oluşturmak için

başkalarının nasıl anladığını bilmek isterler. Konuları hayat ile ilişkilendirerek daha iyi öğrenirler.

### **İçsel Zeka**

Özalan (2005)'a göre içsel zeka, insanın kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olma yeteneğidir. Kim olduğu, neyi yapabileceği, neyi yapamayacağı ve sınırlılıklarının farkındadırlar. Kendilerini zayıf ve güçlü yanlarıyla iyi tanıdıkları için ne zaman başkalarının yardımına ihtiyaçları olduğunu da bilirler.

İçsel zekası yüksek olanlar ise kendi başlarına bireysel projelerle ve kendi hızında öğrenir. Konuları kendileriyle ilişkilendirmeyi, kendi düşünme sistemlerini bir parçası haline getirmeyi isterler.

### **Doğal Zeka**

Doğayı tanıma yeteneği olarak özetlenebilecek bu zeka türü daha sonradan listeye eklenmiştir. Doğal kaynakları ve çevreyi yoğun ilgi gösteren bu insanlar bitkileri ve hayvanları tanıyan ve bu yeteneklerini üretken olarak kullanabilen kişilerdir.

Doğa zekası yüksek olanlar daha çok araştırarak, inceleyerek, gözlem yaparak öğrenir. Bu öğrenciler sınıfın meteoroloji uzmanıdır. Okulun bahçesindeki kedilerin sorumlusudur. Konuşmalarında bol bol doğal hayattan örnekler vardır.

### **Duygusal Zeka**

Gardner'in sosyal zeka ve benlik zeka açıklamaları içerisinde dolaylı olarak bahsettiği, fakat sonradan öne çıkan diğer bir zeka türü de duygusal zekadır. Öz denetim, azim, sebat ve kendi kendine harekete geçebilme gibi yetenekleri ifade etmek için kullanılmaktadır. İlk kez Peter Salovey ve John Mayer tarafından 1990 yılında ortaya atılan duygusal zeka yetenekleri beş ana başlık altında toplanabilir (Goleman 1998, Akt. Özalan, 2005).

1. **Öz bilinç.** Kendini tanıma, henüz daha oluşma esnasında duygularını fark edebilme, duygusal zekanın temelidir. Duygularını, daha oluşurken fark edebilen insanlar yaşamları hakkında daha sağlıklı kararlar alır. “Gerçek duygularımızı fark edemememiz ise bizi onların insafına bırakır.”
2. **Duygularını idare edebilmek.** Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan ve alınganlıklardan kurtulma yetenekleri gelişmiş olan insanlar hayatın tatsız sürprizlerini daha iyi karşılayabilmekte ve olumsuz deneyimler sonrasında kendilerini daha kolay toparlayabilmektedirler. Öz bilinci gelişmeyen biri duygularını idare edemez.
3. **Kendini harekete geçirmek.** İnsanların kendini bir amaç doğrultusunda toparlayabilmesini ve bir noktada yoğunlaşabilmesini ifade etmektedir. Kendine hakim olabilmek için insanın duygularını harekete geçirebilme yeteneğine sahip olması gerekir. Bu şekilde duygusal öz denetim sağlayan insanlar başarıya ulaşmak için fevri davranışlarını zapt edebilirler.
4. **Empati.** Başkalarının duygularını anlamak insanlarla sağlıklı ilişki kurmak ve sürdürmek için gerekli olan en temel beceridir. “Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır.”
5. **İlişkileri yürütebilme.** “İlişki sanatı, büyük oranda başkalarının duygularını idare etme becerisidir.” Popüler olma, lider olma, insanlar üzerinde etkili olma bu beceriye bağlıdır. “İnsanlarla sürtüşmesiz bir ilişki sürdürmek” bu alanda yetenekli insanların en önemli özelliğidir.

Çoklu zeka anlayışının kabul edilmesinin eğitime en önemli katkısı, insanları sadece özel ve sayısal yeteneklerine göre sınıflamak ve sıralamaktan vazgeçilip, herkesin sahip olduğu yeteneklerin keşfedilmeye başlanmasıdır. Zekanın tanımlanmasındaki bu farklılıklar, insan beyni üzerinde yapılan araştırma bulguları ile birleştirildiğinde, her insanda bazı yeteneklerin geliştirilebileceği düşüncesinin

yaygınlaşmasına da yol açmıştır. İnsan beyninin de vücuttaki diğer kaslar gibi “işledikçe ııldadığının kabul edilmesi, uygun eğitim ile birçok yeteneğin geliştirilmesinin yolunu açmaktadır.

### **Çoklu Zeka Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler Nelerdir?**

Bir insanın çoklu zeka alanlarının belirlenmesinde ve bu konudaki bireysel farklılıkların tanımlanmasında “güçlü zeka” ve “ zayıf zeka” gibi kavramların kullanılması oldukça sakıncalıdır, çünkü bir insanın “ zayıf zekası”, eğer onu geliştirme fırsatı tanınırsa belli bir süre sonra bu kişinin en güçlü zekası haline gelebilir. Ancak, bir kişinin belli bir zeka alanında gelişip gelişmemesi, başlıca dört faktöre ve bu dört faktörün birbirleriyle olan etkileşimlerin doğasına bağlıdır. Bu faktörler şunlardır:

1. Biyolojik nitelik
2. Kişisel hayat hikayesi
3. Tarihsel ve kültürel özgeçmiş
4. Kristalleştirici veya felce uğratici deneyimler (Armstrong, 1998. Akt. Saban, 2004).

Zeka, çoklu zeka, zekanın gelişimi ve öğrenme ve öğretme sürecinde yararlanılmasına ilişkin çok çeşitli görüşler söz konudur. Aşağıda zeka ile ilgili görüş ve öğrenme sürecine uyarlanmasına ilişkin düşünceler kısa başlıklar altında tartışılmaktadır.

### **Zeka Profilleri Kişiyeye Özgüdür**

Bir kişi her zeka alanında aynı derecede güçlü olmadığı gibi, hiç kimsenin zeka (güçlü ve zayıf yönlerinin dağılımı) profili bir başkasıyla aynı değildir. Bir başka deyişle, insanlar birbirlerinden farklı zeka karışımlarına sahiptir. Bu, fiziksel görünüşümüzün kendimize özgü ve diğer insanlardan farklı olmasına benzer.

### **Zeka Güçlendirilebilir**



Zeka alanlarındaki güçlerimizi eşitleyemesek bile, onların her birini daha iyi, daha güçlü yapabiliriz. Daha önce de belirtildiği gibi tek bir zeka katsayısı elde etmek doğru değildir. Ayrıca bu sayının sabit olduğu da kabul edilemez. Bunun en önemli nedenlerinden biri, zekanın çok boyutluluğunun yanı sıra dinamik bir yapıya sahip olmasıdır.

### **Bir Öğrenmeyi Gerçekleştirmenin Çeşitli Yolları Vardır**

Geleneksel öğretimde öğrencilerin hepsinin sözel/dilsel ya da mantıksal - matematiksel zekaları gelişmiş gibi hareket edilmektedir. Öğrencilerin, her şeyi dinleme, okuma, soruları yanıtlama, açıklama, not alma, yazılı ya da sözlü alıştırmaları yapma, problem çözme gibi sözel - dilsel ve mantıksal - matematiksel zekalara dayalı etkinlikler ile öğrenebileceği varsayılmaktadır (Açıkgöz, 2005).

### **Çoklu Zeka, Öğrenme Biçimlerinden Farklıdır**

Çoklu zeka kuramı bir şeyi öğrenmenin çeşitli biçimleri olduğunu kabul ediyor olsa bile, bu kuramda tanımlanan zekalar ile öğrenme biçimleri ayrı özelliklerdir.

### **Çoklu Zeka, Bir Öğretim Modeli Değildir**

Bazı durumlarda çoklu zeka kuramının iyi anlaşılmadığına ve bir öğretim modeli gibi sunulduğuna tanık olmaktayız. Oysa çoklu zeka kuramı öğretimin nasıl yapılması gerektiği ile ilgilenmemekte. İnsan zihninin yapısı ve nasıl çalıştığı hakkında bilgi sağlamaktadır. Gardner'ın da belirttiği gibi, çoklu zeka kuramı tek başına bir şeyi çözmez.

### **Çoklu Zekanın Belirlenmesi**

Zekanın düzeyi sürekli merak konusu olmuştur. Herkes kendisinin ve diğerlerinin zekasını bilmek istemiştir. Günümüzde bütün eleştirilere karşılı, yine de insanların zeka bölümlerinden (IQ) söz ediliyor olmasının nedeni budur. Gardner kendi belirlediği sekiz 'zeka için sekiz testin geliştirilmesini ve her biri için puanlar elde

edilmesini sakıncalı bulmaktadır. Gardner çocuğun bir dersteki özgeçmişini öğrenmek. o çocuğa nasıl yardım edileceğine karar vermek dışında çoklu zekanın ölçülmesine karşıdır (Checklev, 1997. Akt. Açıkgöz, 2005).

### **Çoklu Zeka Kuramının Öğretimde Uygulanması**

Daha önceden de belirtildiği gibi, çoklu zeka kuramının etkilice kullanımı için güçlü ve zayıf zekaları belirlemek yetmez. Çoklu zeka bilgilerinin öğrenciyi geliştirmek ve ona yardım etmek amacıyla kullanımı üzerinde çalışılmalıdır. Önemli olan, İnsanların zeka profillerindeki çeşitliliğin; öğretim, malzeme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yansıtılmasıdır. Gardner, çoklu zekanın eğitim programları ve öğretim yöntemlerinin öğrencilerin zeka bileşimlerine uygun olduğu birey merkezli okullar önermektedir.

Çoklu zeka kuramını öğretimde uygulamanın tarafından belirlenen genel ilkeleri şunlardır:

- Programı zekaların çevresinde değil çocuğun çevresinde örgütleyiniz. Her çocuğa, her konuyu yedi ya da sekiz yolla öğretmek ya da her çocukta her zekayı geliştirmek zorunda değiliz. Çocuğun zekaları hakkında bilgi edinmek o çocuğun gereksinimlerini anlama ve karşılama aracıdır.
- Özellikle güçlü yönler aranmalı, ancak kalıcı etiketleme yapılmamalıdır.
- Zekalarla ilgili kayıtlar saklanmalı ve öğrencilerin yeni öğretmenleri bu bilgilere ulaşabilmelidir (Hatch, 1997. Akt. Açıkgöz, 2005).

Bu ilkelerin de zekayı dinamik bir yapı olarak aldığı ve eğitimsel düzenlemelerin öğrenci merkez alınarak yapılması gerektiği söylenebilir. Genel ilkelerin yanı sıra, çoklu zeka kuramının sınıfta uygulanmasının sıkça karşılaşılan biçimleri: (a) öğretimsel işleri çeşitlendirme, (b) bütünleştirilmiş üniteler ve (c) projelerdir.

Öğretimsel işleri çeşitlendirmenin en kolay yolu öğrencilere bir konu ve bir amaç doğrultusunda yapılabilecek çeşitli iş seçenekleri sunma ve seçme hakkı tanımadır.

## **Çoklu Zeka Kuramında Öğrencilerin Değerlendirilmesi**

Gardner'a göre, öğrencilerin değerlendirilmesinde insanların toplum içinde varlıklarını sürdürebilmek için yapmak zorunda olduklarını ölçen değerlendirme yöntemleri geliştirilmelidir. ÇZ kuramına göre kısa yanıtı, çoktan seçmeli sorulara verilen yanıtlardan çok, edimin değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bir başka deyişle öğrencilerin öğrendiklerini kullanıp kullanmadıklarına bakılmalıdır.

Gardner, (Akt. Açıkgöz, 2005), standart ölçme araçlarının kavramayı ölçmekten uzak olduğuna inanmaktadır. Buna örnek olarak, sınavlarda başarısız olan ancak gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunları başarıyla çözen insanları örnek göstermektedir ve değerlendirme yöntemlerinin değişmesini önermektedir. Gardner'a göre, değerlendirme yöntemlerinin değişmesi eğitimsel reformların önemli bir boyutudur. Birçok alanda, kağıt-kalem sınavlarının yanı sıra edime dayalı değerlendirmeye geçmek gerekmektedir. Anlayarak öğrenmenin göstergesi olarak; (a) doğal anlama, (b) geleneksel edim ve (c) uzmanca anlama olmak üzere üç çeşit edim üzerinde odaklanılabilir.

Doğal anlama, küçük yaşlarda çocuğun sembol sistemlerini kendine göre kavraması: zihne, maddeye, yaşama ve kendine özgü kuramlar geliştirmesidir. Bunlar, olgunlaşmamış yanlış anlamalara dayalıdır. Yine de güçlüdürler ve çoğu zaman işe yararlar.

Geleneksel edim, öğrencinin belli olgu, kavram ya da problemleri anımsayıp soruları yanıtlamasıdır. Soruların doğru yanıtları bazen uzmanca anlamayı içerse bile her zaman onu garantilemez.

Uzmanca anlama; öğrenciler, öğrendiklerini yeni ve beklenmedik durumlarda esnekçe ve uygun bir biçimde kullandıkları zaman ortaya çıkar. Örneğin, fizik öğrencilerinin yeni bir makinenin çalışmasını mekanik kavrama ile açıklamalarında olduğu gibi.

Öğretmenin yanı sıra, diğer öğrenciler ve proje çalışmaları sonucunda ortaya çıkan rapor, model vb. ürünleri işleyen kişiler de değerlendirmeye katılabilirler (Reid ve Romanoff, 1997. Akt. Açıköz, 2005) buna otantik değerlendirme demektir.

### **Aktif Öğrenme ve Çoklu Zeka**

Eğitimsel olarak çoklu zeka kuramından çıkarılabilecek en önemli sonuç insanların farklı biçimlerde öğreniyor, öğrendiklerini farklı biçimlerde gösteriyor ve kullanıyor olduğudur. Bu yönüyle çoklu zeka geleneksel olarak var olan tek tip öğretim ve değerlendirme uygulamalarını da sorgulamaktadır. Çoklu zeka kuramı, dikkatleri, geleneksel öğretim ve değerlendirme süreçlerinin özellikle sözel/dilsel ve mantıksal/matematikselsel zekaları öne çıkarmakta olmasına çekmektedir. Bu durum, diğer zeka alanlarında güçlü olan öğrencilerin gelişim fırsatlarını sınırlandırarak eşitsizlik yaratmaktadır. Ayrıca, bir ya da birkaç zeka alanına odaklanmak diğer zeka alanlarının gelişimini engellemekte onların körelmesine yol açmaktadır. Bundan dolayı, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde farklılıkların dikkate alınmasına ve çeşitliliğe gereksinim duyulmaktadır.

Sonuç olarak; aktif öğrenme tekniklerinin, öğrencilere, kendine özgü öğrenme ve öğrendiklerini kullanma fırsatları vererek, uzmanca anlamayı teşvik ederek çoklu zeka kuramına dayalı uygulamaları kolaylaştırdığı söylenebilir.

### **Öğrencilerdeki Çoklu Zeka Alanları Nasıl Belirlenebilir?**

Her bireyin sekiz zeka alanlarını da oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilme kapasitesine sahip olmasına rağmen, çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren belli zeka alanlarına daha çok eğitilmiş olurlar. Öğrencilerdeki çoklu zeka alanlarının belirlenmesinde kullanılabilecek yöntemlerden bazıları şunlardır:

1. Öğrencileri gözlemek.
2. Belge toplamak.
3. Okul kayıtlarını incelemek.
4. Diğer öğretmenlerle iletişime girmek.
5. Velilerle görüşmek.
6. Öğrencilere sormak (Saban, 2004).

Armstrong'a göre, öğretmenler öğrencilerin kendileri için en uygun olan öğrenme yollarının neler olduğunun farkına varmalarını sağlamak amacıyla belli stratejilerden faydalanabilirler. Bu stratejileri şu şekilde sıralamak mümkündür: (1) çoklu zeka teorisi dersi, (2) meslek günü etkinliği, (3) alan gezileri, (4) biyografiler, (5) çoklu zeka teorisine dayalı öğretim, (6) küçük deneyimsel etkinlikler, (7) yaratıcı etkinlikler odası, (8) duvarı sergileri, (9) okuldaki öğrenci ürünleri sergileri, (10) sınıftaki çoklu zeka köşeleri, (11) insan zekası avı ve (12) çoklu zeka teorisi masalı, şarkısı veya oyunu (Akt. Saban, 2004).

Çoklu zeka kuramının insan zekasının ne olduğuna ilişkin olarak getirdiği pratiksel yaklaşım, bir çok eğitimci için uzun yıllar boyunca gizemli gibi görünen “zeka” kavramını daha somut hale getirmektedir (Saban, 2004).

Çoklu zeka kuramına göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil, aynı zamanda öğrencilerdeki çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Diğer bir deyişle, çoklu zeka kuramına göre, her öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok ciddi olarak ele alması gerekmektedir. Bu nedenle, çoklu zeka kuramı, bütün öğretmenlerin öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına dayanan bir paradigma değişimini gerçekleştirmelerini öngörmektedir.

Tipik bir geleneksel öğretmen, örneğin, zamanının çoğunu sınıfın önünde öğrencilerine bir konu hakkında bilgi aktararak, konu ile ilgili önemli noktaları tahtaya yazarak, konu hakkında öğrencilere sorular yönelterek ve öğrencilerin konu ile ilgili ders kitabındaki alıştırmaları bitirmelerini bekleyerek harcaıyabilmektedir.

Saban, (2004)'a göre, bu durum, bir öğretmenin sınıfın önünde durup hiç bir şekilde bilgi aktarmayacağı veya yazı tahtasını asla kullanamayacağı anlamına gelmemelidir. Gerçekte, anlatım yöntemi belli bir konuya giriş yaparken veya belli bir konuyu özetlerken çok etkili olabilir. Burada önemli olan konu, öğretmenin anlatım işine ne kadar sıklıkla başvurduğudur. Nitekim sınıfta “sözel pedagoji” ağırlıklı öğretim yapan öğretmenler temelde öğrencileri birer “sünger” olarak algılama eğilimindedirler. Bu durumda, öğrencinin görevi kendisine öğretmen tarafından sunulan bütün bilgileri “emmek”tir. Diğer bir deyişle, bu bilgi alıp-verme sürecinde öğrenciler birer “ansiklopedi” olarak görülürler ve kazanılan bilgilerin kendileri için ne anlam ifade ettiğine pek önem verilmez. Bu bağlamda öğrencinin tanımı, “çok bilen ve ezberden çok fazla bilgiyi hatırlayabilen” olur. Ancak, eğer öğrenciler depolamakta oldukları bilgilerle nasıl düşünüleceğini öğrenemezlerse, gerçek anlamda o bilgilere sahip değildirler. Çünkü bildiğimiz hakkında ne ve nasıl düşündüğümüz, Çoğu zaman ne kadar bildiğimizden daha değerlidir.

Çoklu zeka kuramı, aynı zamanda öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki görüşlerini, beklentilerini veya değer yargılarını etkileyerek sınıftaki öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Bu çerçeveden ele alındığında, çoklu zeka kuramının öğretim alanına sağladığı en büyük katkı, bir çok geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stratejileri repertuarlarının sözel-dil zeka alanının dışına çıkarak daha da genişletmeleri gerektiğini vurgulamasıdır. Bu durumda, örneğin, uzaysal zeka alanını güçlü olan bir öğrenci, resimler, üç boyutlu materyaller, video oyunları veya grafik içeren bilgisayar programları ile yeni şeyler öğrenmeyi tercih edebilir.

Öte yandan, çoklu zeka kuramını uygulamaya koymak için standart sayılabilecek tek bir öğretim modelinden, tarzından veya yaklaşımından söz etmek mümkün değildir. Aksine, çoklu zeka kuramı, öğretmenlere bir dizi seçenekler sunarak onları sınıflarında farklı öğretim modellerinin bir arada uygulanmasını gerektiren çoklu bir öğretim yaklaşımını benimsemeye zorlanmaktadır.

## Ülkemiz Koşulları ve Çoklu Zeka Uygulamaları

Geleneksel yöntemlerle eğitim veren okullarda eğitim, öğretmen merkezlidir. Ülkemizde de durum böyledir. Öğretmen sınıfa girer, o günkü konusunu anlatır, öğrenci dinler. Öğrencinin derse katılımı öğretmeni dinlemek, not tutmak, anlamadığı yerleri sormaktan ibarettir. Son zamanlarda ülkemizde çoklu zekanın tanınmasıyla birlikte bu konuyla ilgili çalışmalar yapılmakta ve yapılan çalışmalarda çoklu zeka lehine sonuçlar alınmaktadır. Henüz yeni tanınan bu yaklaşım 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulamaya konulmuş programda da yerini almıştır. Ülkemizde üniversite giriş sınavının kendine özgü karakteri nedeniyle böyle bir uygulamanın ne kadar yararlı olacağı tartışılabilir niteliktedir. Teorikte cazip gelen çoklu zeka kuramına göre eğitim ülkemizin eğitim koşullarıyla ne kadar bağdaşır. Öğretmenlerin bu kurama dayalı uygulamalara bakış açıları bir soru işaretidir. Programın tümünden değişmesiyle öğrenme ve öğretme sürecinde yaşanan sorunların tespiti yararlı olacak sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

Eğitimin, öğrencinin bireysel özelliklerine göre yapılması esastır. Ancak ülkemiz koşullarında bu pek mümkün görünmemektedir. Kalabalık sınıf mevcutları, fiziksel koşullardaki yetersizlikler, klasik eğitimi bile zorlaştırırken böyle bir yaklaşıma göre yaygın olarak eğitim vermek oldukça zor görünmektedir.

Demirel (1999)'e göre eğitim genel anlamda davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Davranış değiştirmenin kasıtlı kültürleme yoluyla okulda yapılması eğitim, kültürlemenin belli bir düzenek içinde yapılması da eğitim programları ile olmaktadır. Planlı programlı olmayan hiçbir öğrenme etkinliği eğitim programının kapsama alanına girmez. Eğitim bileşenleri olarak gösterilen öğretmen, öğrenci ve eğitim programı bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır. Sistem yaklaşımı açısından, “sistemin bir ögesinde olan değişim sistemin tümünü etkiler” görüşünden hareketle bu üç öğeden birinde olan değişimler diğerlerini de etkileyecektir. Bu nedenle değişimin belirleyicisi olan eğitim, değişim sürecini eğitim programları ile bunu uygulayacak öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterlikleri ile ve nitelikli öğretmenlerin çağdaş programlar yoluyla

öğrenciyi yetiştirmesi ve davranışlarında istendik değişimler meydana getirmesi ile sağlanacaktır.

Eğitimde yenilikçi ve atılcı değişimler yalnız ve ancak eğitim programlarının çağdaşlaşmasıyla olası görülmektedir. Program geliştirme çalışmalarının bilimsel temellere dayandırılması araştırma geliştirme çalışmalarına yer verilmesi ve bu çabalar için parasal kaynak ayrılması eğitim sisteminin vazgeçilmez koşulları arasında yer almaktadır. Programın değerlendirilip değerlendirme sonuçlarına göre yeniden ele alınıp düzenlenmesi program geliştirmenin doğasında vardır. Program değerlendirme konusunda uygun veri toplama yollarından biri programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşüne başvurmaktır. Bu nedenle, 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programı konusunda değerlendirme yapabilmek amacıyla öğretmenlerin görüşü alınabilir. Programın yeniden gözden geçirilmesi sırasında bu görüşlerden yararlanılabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak yeni programın değerlendirilmesini amaçlayan problem, aşağıda tanımlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı, içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır.

Yeni yaklaşımlar özellikle eğitim anlayışlarında da köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir.

Açıkgöz'e göre, bazı alanlarda var olan bilgiler üç beş yıl içinde değişmektedir. Bu dört yıllık bir okulun birinci sınıfında öğrenilenlerin, öğrenciler mezun olana kadar değişmesi demektir. Bu durum, toplumsal yaşamın birçok alanında da değişmeyi zorunlu duruma getirmektedir (Açıkgöz, 2003).



2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan programın bu zorunluluğu karşılamak amacını güttüğü söylenebilir. Yeni programın felsefesi yapılandırmacılık kuramına dayanmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlar arasında yer alır.

Yapılandırmacılık bir bilme kuramı olduğu için, bilme, bilen, bilinen bilgiyi yapılandırma süreci, bu süreci etkileyen etkenlerle ilgili bir çok açıklama içermektedir (Açıkgöz 2005).

Açıkgöz (2005)'e göre, yapılandırma ve bilişelci kavramların, düşüncelerin sentezlenmesi ve öğretimin tasarlanmasından uygulanmasına kadar çeşitli aşamalarda nasıl kullanacağı ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir. Bazı eğitimciler ve araştırmacılar kuramı uygulamaya dönüştürmeye çalışmaktadır.

Geleneksel eğitimin geçmişte saptanan yararları olabilir ancak, günümüzde uygulanan yeni programa da gereksinim olduğu görülmektedir. Çünkü Akboy (2005)'a göre, günümüzdeki klasik yöntemlerle eğitim veren eğitim kurumlarında eğitim öğretmen merkezlidir. Yeni programın daha çok öğrenciyi merkeze aldığı söylenebilir.

Yeni programın öğrenciyi, araştırmacı, kendine güvenen, öğrenmeyi paylaşan, düzeyini yükseltip başarılı olmasını; geçmiş programlarla karşılaştırıldığında öğretmen, öğrenci, veli açısından kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çerçevede ele alınırsa, yeni programın amaçlarına uygun bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını sorgulamak yerinde bir davranış olacaktır. Bu çalışmanın amacı, uygulayıcı olarak öğretmenlerin yeni program konusundaki görüşlerini betimlemektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Yapılandırmacı kurama dayalı öğrenmede, Açıkgöz'e göre önemli olan öğretimi ve öğrencinin öğrenme biçimini uygun hale getirmektir. Aksi takdirde öğrencilerde

güvensizlik, düş kırıklığı, bıkkınlık gibi duygularla ortaya çıkan disiplin suçu v.b. olumsuzluklar gözlemektedir (Açıkgöz 2002).

Yeni programda kitap sayısının artması, kitapların okulda tutulması, sınıfların kalabalık oluşu, her öğrenci ürün dosyalarının yine sınıfta saklanması ve fiziki olanakların yeterli olup olmadığı yönündeki durumların saptanması gereği vardır..

Bümen (2005) göre kuramla ilgili uygulamalarda öğretmenlerin yakındığı temel konu ülkemizde ders içeriklerinin çok yoğun olmasıdır. Öğretmenler konuların daha genel ve öz bilgilerden oluştuğu ünitelerde kuramın daha kolay uygulanabileceğini belirtmektedir.

Programın uygulanması sırasındaki sorunları çeşitli değişkenler, örneğin okulun bulunduğu çevre, sınıf mevcudu, araç-gereç durumu gibi açılardan incelemek ve uygulayıcılara öneriler geliştirmek bu araştırmanın önemini vurgulayabilir.

Bümen (2005) göre, kurama dayalı öğretim etkinlikleri zengin öğretim materyalleri gerektirmektedir. Mevcut ders kitapları ise sadece bölüm öncesi ve sonrası sorulardan oluşmaktadır.

Burada sınıf mevcudunun kalabalık oluşu, araç-gereç eksikliği farklı çevrelerden gelen öğrencilerin kendi içinde uyum problemi gibi sorunlar görülmektedir. Bu gibi etkenler yeni programın uygulanışını olumsuz yönde etkileyip başarısını düşürüyor olabilir. Öğrenci merkezli öğrenme modeline göre geliştirilmiş ve bütün etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Bu nedenle, programda aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışında eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli uygulamalara ağırlık verilmiştir. Bümen (2005)'e göre, sonuç olarak öğrencilere, velilere değerlendirme sorumluluğu yüklemekte ve tek bir ölçmeye değil, çoklu ya da çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirme yapılmasını önermektedir. Her ölçme değerlendirme hedefine en uygun ölçme aracı seçilerek, nasıl uygulanacağına karar verilmelidir (Bümen 2005).

2005–2006 yılında İ.Ö.O'ların ilk beş yılı için uygulamaya konan yeni program, ÇZK dayanan sınıf içi uygulamalara dayanarak, öğrencilerin başarılarını artırmayı ve onları daha iyi tanımayı, zeka alanlarını genişletmeyi hedef alan bir eğitim süreci

öngörmektedir. Burada amaç öğrencilerin derslere olan ilgisini kuvvetlendirmek onları araştırmaya yöneltmek, kendilerine olan güvenlerini arttırmaktır.

Yeni program gelenekselden farklı olarak, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciyi merkeze alan bir programdır. Programda çoklu zeka kuramına dayalı aktif öğrenme etkinliklerine yer verildiği iddia edilmektedir. Ancak, yeni programa yönelik, programın uygulanmaya başlandığı ilk yıldan itibaren hem veli, hem de öğretmenler tarafından eleştiriler yöneltilmeye başlanmıştır. Programın uygulayıcıları öğretmenler olduğuna göre, yeni programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunların neler olduğunun tespit edilmesi programın değerlendirilebilmesi açısından önemli bilgiler sağlayabilir. Bu bağlamda yapılan bu çalışma, yeni programın uygulayıcısı olan ilköğretim öğretmenlerinin gözüyle yeni programın değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Program henüz uygulamaya konduğundan, değerlendirilmesine dönük akademik çalışmalar sınırlıdır. Eldeki çalışma, 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programını öğretmen görüşlerine dayanarak değerlendirmeyi amaçladığından oldukça yeni bir araştırma sayılabilir. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular, yeni programın gözden geçirilmesi sırasında, dikkate alınması gereken bilgilerin bir kısmını sağlayabileceği için önemli bir araştırma olarak görülebilir.

Bu gereklilik göz önünde bulundurulduğunda, araştırmada yanıtı aranmaya çalışılan problem ve alt problemleri şu şekilde ifade etmek mümkündür:

### **Problem Cümlesi**

Öğretmenlerin, 2005–2006 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim Programlarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türlerine ve kıdem durumlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

### **Alt Problemler**

- 1) Öğretmenlerin yeni programın “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin dağılımları nasıldır?

- 2) Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yeni programın,
  - a) “Geneline”,
  - b) “Olumlu Yönlerine” ve
  - c) “Olumsuz Yönlerine” ilişkin görüşleri arasında ne gibi farklar vardır?
- 3) Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre yeni programın,
  - a) “Geneline”,
  - b) “Olumlu Yönlerine” ve
  - c) “Olumsuz Yönlerine” ilişkin görüşleri arasında ne gibi farklar vardır?
- 4) Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre yeni programın,
  - a) “Geneline”,
  - b) “Olumlu Yönlerine” ve
  - c) “Olumsuz Yönlerine” ilişkin görüşleri arasında ne gibi farklar vardır?
- 5) “özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programın,
  - a) “Geneline”,
  - b) “Olumlu Yönlerine” ve
  - c) “Olumsuz Yönlerine” ilişkin görüşleri arasında ne gibi farklar vardır?

### **Sayıtlılar**

1. Öğretmenler ölçeklere gerçek düşüncelerini yansıtan yanıtlar vermiştir.

### **Sınırlılıklar:**

1. Bu araştırma 2005–2006 eğitim öğretim yılında, İzmir ili Buca, Gaziemir, Balçova, Bornova, Karşıyaka ilçelerinde bulunan İlköğretim Okullarında görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Yeni programa ilişkin öğretmen görüşleri “Öğretmen Görüşleri Ölçeği”ne vermiş oldukları yanıtlar ile sınırlıdır.

3. Yeni Programın “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin öğretmen değerlendirme sonuçları eldeki ölçeğin boyutlarında yer alan maddelerle sınırlıdır.

#### **Tanımlar**

**İlköğretim Okulu:** Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim öğretim gördükleri ve öğrenim süreci sekiz yıl olan ilköğretim kurumu.

**Sınıf Öğretmeni:** Alanı sınıf öğretmenliği olan ve ilköğretim okulu birinci kademedede (1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf) görev yapan öğretmenler.

#### **Kısaltmalar:**

ÇZK: Çoklu Zeka Kuramı

İ.O: İlköğretim Okulu

M.O. T: Öğretmenlerin mezun olduğu okul türü

O: Aritmetik Ortalama

ÖGÖ: Öğretmen görüş ölçeği

Sx: Ölçek ham puanlarının ortalaması

Sj: Madde puanları standart sapması

## II. BÖLÜM

### İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Kazak ve diğerleri (1999) tarafından yapılan bir çalışmanın amacı ÇZK'nda değinilen öğretmen rolüne ilişkin Eğitim Fakültesi 3 ve 4 sınıf öğretmen adayları ile Yüksek Lisans öğrencilerinin görüşlerini almak ve bilgi düzeylerine bağlı olarak görüşler arasında fark olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla yapılan anket sonuçlarının istatistiksel analizi göstermiştir ki, öğrenciler dile getirilen konu hakkında bilgilendirildiklerinde ÇZK öğretmen rolünü benimsedikleri görülmüştür. Böylece, ÇZK'nın eğitimde etkili bir şekilde uygulanabilmesi, lisans düzeyinde de bilgilendirilmeleri gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

İşmen (2001), yaptığı bir çalışmada, duygusal zekâ ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyerek duygusal zekâyı açıklamada bilgi işlem yaklaşımını kullanan teorilere veri sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Üniversitesi'nde okuyan 225 öğrenci (Lisans-Tezsiz Yüksek Lisans) oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin duygusal zekâlarını belirlemek için EQ-VED (Engin, İşmen, Özabacı, 1999) algılanan problem çözme becerilerini saptamak için ise Problem Çözme Envanteri (Heppner ve Petersen 1982) kullanılmıştır. Problem çözme becerisi ve duygusal zekâ arasındaki ilişki Pearson Moment Kerelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak incelenmiştir.

Araştırma sonucunda 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaştığı, kızların 3 boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, duygusal zekâ seviyesi arttıkça problem çözme becerisi algısında da artış olduğu görülmüştür.

Otluoğlu (2002) ilköğretimin genel amaçlarıyla, Türk milli eğitiminin genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin hangi nitelikleri kazanmaları gerektiğini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. İlköğretimin amaçlarını gerçekleştirebilmek için oluşturulan ve uygulamaya konulan ilköğretim programında, çeşitli derslerle bu nitelikler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilere kazandırılacak nitelikler, bir takım bilişsel yeterlilikler, devinişsel beceriler ve duyuşsal özelliklerden oluşmaktadır. Bilişsel yeterliliklerin kazandırılmasıyla bilen, devinişsel becerilerin kazandırılmasıyla yapabilen ve duyuşsal özelliklerin kazandırılmasıyla da ne yaptığını, nasıl yaptığını bilen ve sorgulayabilen kişiler yetiştirilebilir. Türk eğitim sisteminde gerek eğitimin düzeyi yükseldikçe gerekse genel amaçlardan özel amaçlara doğru inildikçe duyuşsal alana dönük amaçlar azalmaktadır. Diğer bazı etkenlerin yanında amaçlardaki bu azalma duyuşsal alana dönük çalışmaların yeterince yapılmaması sonucunu doğurmaktadır.

Ders izlencesinde kazandırılması gereken bazı duygulardan söz edilmekle birlikte, içerikte bu duygularla ilgili bölümlere pek yer verilmemekte ve bunların nasıl kazandırılacağı konusunda somutlayıcı örnekler bulunmamaktadır. Bu durum eğitimin kalitesine olumsuz olarak yansımaktadır. Bu çalışmada ilköğretim ders izlencelerinin amaçları, duyuşsal alan ve duygu eğitimi bakımından irdelenmektedir.

Öztürk ve Otluoğlu (2002) yaptıkları araştırmada, sosyal bilgiler öğretiminde duyuşsal davranışların kazandırılmasında yazılı edebiyat ürünlerinin etkisini irdemişlerdir. Deneysel modeldeki bu araştırma, 2000–2001 öğretim yılında İstanbul İli Kartal İlçesi Marmara İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Uygulama küme örnekleme yöntemiyle seçilen iki beşinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla, “Vatan ve Millet” ünitesi işlenirken yapılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel araç gereçlerle ders

işlenirken, deney grubunda bunların yanında yazılı edebiyat ürünlerinden de yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, “Vatan ve Millet” ünitesiyle ilgili Duyuşsal Davranışlara Erişi Testinde iki grubun aritmetik ortalamaları arasında, öğretimde yazılı edebiyat ürünlerini kullanan grup lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca duyuşsal davranışlara erişim düzeyinde cinsiyet değişkenine göre, erkekler lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bilişsel yeterlilik kazanma düzeyleri ile duyuşsal davranışlara erişim düzeyleri arasında yapılan korelasyon analizlerinde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yazılı edebiyat ürünlerinin ders aracı olarak kullanıldığı derste öğrenciler, duyuşsal davranış özellikleri bakımından kendilerini daha yetkinleşmiş olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Açıkgöz (1992), çağdaş öğretim’e ilişkin çözümlerinin yer aldığı makalesinde, çağdaş öğretim anlayışı ve ilkeleri, etkili öğretmen özellikleri, öğretmen değerlendirme, sınıf çevresi ve bir öğretim sürecinde yer alabilecek işlemler ile ilgili bazı noktalara açıklık getirmektedir.

Çözümlemenin odak noktası, her sınıfın toplumsal bir çevre olduğudur. Bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi bir sınıftaki bireyler, iletişim kalıpları, kuralları, normları, insan ilişkileri, fiziksel koşullar, liderlik biçimleri vb. gibi değişkenlerin etkisi altındadır. Her sınıfın kendine özgü çevresel özellikleri, atmosferi vardır. Bazı sınıflar hareketli, bazıları durgun, bazıları rahat, bazıları gergin, bazıları neşeli bazıları neşesizdir. Öğrencilerin öğrenmeleri böyle çevreler içinde gerçekleşir ve sınıf çevresinden en az öğretmen, araç-gereç, öğretim yöntemleri vb gibi etkenlerden etkilendiği kadar etkilenir.

Özer, Gülaçtı, Çıkkılı (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin karar alma ve uygulamada, sorumluluğu alma ve davranışa yansıtma denetim odağının “içten” ya da “dıştan” olma durumuna bakılmıştır. Çalışmanın evrenini 2001 – 2002 eğitim - öğretim yılı Ankara ili Keçiören bölgesi İ.Ö.O. 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, izin alınan 12 okuldan toplam 337 öğrenciden oluşmaktadır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranışı ile iç-



dış denetimsel sorumluluk düzeyine bakılmış ve elde edilen ölçek ham puanları aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerlerine bakılmıştır. İç-denetimsel sorumluluk duyanların, sorumlu davranışı yaşantılarına aktardığı, dış-denetimsel sorumluluk gösterenlerin sorumluluğunun davranış boyutunda diğerlerine göre daha az kararlılık gösterdiği bulunmuştur.

Güçlü (1998) bir makalesinde, sınıf içi etkili öğrenmeye ilişkin görüşlerini anlatmıştır. Etkili öğretimle ilgili görüşler, öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerinde önemle durmaktadır. Öğretme stratejileri önemlidir, ancak bunu öğretmen öğrenci arasındaki etkileşim tamamlar. Yeni Zelanda, Amerika ve Avusturya'da 50 bin öğretmen ve öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenin kişiler arası becerilerinin, olumlu bir çalışma ortamı yaratmak ve sürdürmek için oldukça önemli olduğu görülmüştür (Wubbels ve Brekelmans 1997: 82). Temelde, etkili öğretmenler çok iyi bir uzman oldukları kadar mükemmel bir iletişimci de olmalıdırlar. Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenler öğrencileriyle iletişim kurarken içtenlik, onlara değer verme ve empati gösterme gibi davranışları göstermelidirler. İçtenlik öğretmenin öğrenciyle ilişkilerinde gerçek duygularını yaşamasıdır. Öğrenciye değer verme, saygı duyma öğrencinin benlik saygısını yükseltir. Bu durum, öğrencinin başkalarına saygı duymasını, sınıf ortamında kendini özgürce ortaya koymasına yardımcı olur. Öğrenciye güvenme, onun yeteneklerine ve doğruyu seçme eğilimi olduğuna inanma, öğrenciye değer verildiğini gösterir. Empatik anlayış ise, öğrenmeyi kolaylaştırır. Empati, sınıf ortamında öğretmenin kendisini öğrencinin yerine koyarak, olaylara onun gözüyle bakabilmesi demektir.

Gülderen, Çepni (2003) makalelerinde, üstün yetenekliler için değer eğitiminin önemine şöyle değinmişlerdir. Değerlerin bir başka boyutunu bireysel değerler oluşturmaktadır. Bu değerler kişinin karakter özelliklerinin gelişiminde önemli rol oynar. Bireyde bu değerlerin yeterince gelişmemiş olması durumunda kişilik problemi ile karşı karşıya kalma riski söz konusudur. Etkileyecek, hatta belki örgün eğitim ortamından ayrılmasına neden olabilecektir. Örneğin ABD'nin New York eyaletinde hazırlanan bir rapora göre lise düzeyinde çeşitli problemler yaşayarak okuldan ayrılan

bireylerin %20'sini üstün yetenek potansiyeline sahip bireyler oluşturmaktadırlar (Davis Rimm, 1997) karakter özellikleri yönlerinden gelişmemiş ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyen, öğrenciden başarı beklemek bir tarafa örneğinde de görüldüğü gibi çocuk tamamen “kaybedilebilir”. Değerler her ne şekilde sınıflandırılırsa sınıflandırılırsın sosyal bir varlık olan insanın toplum ile uyumu ve bireylerin günlük yaşamlarındaki performanslarında doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır.

Kale (1996) geleneksel eğitimi çağdaşlaştırmak üzerine görüşlerine yer verdiği makalesinde şöyle söz etmektedir: Eğitimin temel amacı ulusal ve evrensel kültür nakli ve daha önemlisi toplumu geleceğe, hep bir adım ileriye hazırlamaktır. Eğitim, bir toplumun daha çağdaş bir düzeye ulaşabilmek, kendini uluslar arası platformda kanıtlayabilmek, güçlenmek için çok iyi değerlendirmesi gereken en önemli araçlardan; kozlardan birisidir

Geleneksel veya gelenekselleşmiş olgular aslında bir toplumu, toplumdaki yerleşik zihniyeti karakterize eden önemli göstergeler olup “eskide kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa iletilen alışkanlık toplum yaşamında kendilerini mutlaka itaate zorunlu duydukları davranış kalıpları; toplumsal normlar takımını oluşturan denetim araçlarıdır (Tezcan, 1996). Gelenekçilik de toplumsal kurumları ve inançları daha çok geçmişten süregeldikleri için benimseyen, saygın tutan, destekleyen yeni kültür öğelerine değer vermeyen tutum ve öğretimin genel adıdır. İşte ancak böyle bir eğitim – öğretim anlayışıyla insana ve onun potansiyeli olarak taşıdığı tüm niteliklere, yetilere önem verme kısaca müfredatı, öğretmeni okulu odak noktası olmaktan çıkarıp bu noktaya öğrenciyi katılımlı bir öğretimi koyma yolu da açılacaktır ki bu yol bizi çağdaş platformlara, çağdaşlığa götürecektir.

Kocaman (2004)'ın eğitimde paradigma değişimi, öğretim ve öğrenim üzerine görüşlerini içeren bir bildiriye, öğretme ve öğrenme paradigmaları ile öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerini incelemiştir. Öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinden aktif öğrenme, kendi kendine öğrenme, işbirlikli öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yöntemlerinin değişen eğitim anlayışları bağlamında ortaya çıktığını, buna bağlı olarak

eğitim programlarının köklü değişimler geçirdiğini; eğitim programlarının içeriğinin yanı sıra öğretim yöntemlerinin de eğitici merkezliiden öğrenci merkezliye doğru yönelmiş olduğunu vurgulamıştır. O'na göre, bu değişiklik aynı zamanda klasik eğitim yaklaşımının ve eğitici rolündeki “öğretmenin” yerini “öğrenmenin” alması anlamına gelmektedir. Bu nedenle değişen rollerin temellendiği eğitim düşüncelerinin neler olduğunu bilinmesine gereksinim vardır.

Öztürk (1980), ilkokul programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasından ortaya çıkan problemlerin neler olduğunu tespit edebilmek yaptığı bir araştırmanın evrenini Ankara İlindeki birleştirilmiş sınıflı köy okulları oluşturmuştur. Örneklem ise, Ankara İli Kızılcahamam İlçesi bir, iki ve üç öğretmenli birleştirilmiş sınıflı 31 köy ilkokulunda görevli 33 yönetici ve öğretmenden oluşmuştur.

Makalede verilen bilgiye göre, mevcut ilkokulların %92'si köylerde bulunmaktadır. 1971–1972 yılında mevcut faal 35,916 köy ilkokullarından 3916 olan %31,2 si bir, 12,556'sı olan %34'ü iki, 4712'si olan %13,1'i üç öğretmenli okullardır. Bu durum okutulabilen çocukların ve gençlerin kaliteli ve fonksiyonel programlara göre yetiştirilmelerini önemli hale gelmektedir. İlkokullarda uygulanan ilkokul programı birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda uygulanmaktadır. İlkokul programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanması ile bir takım problemler ortaya çıkmakta ve problemler özellikle birleştirilmiş sınıfların bulunduğu az nüfuslu kırsal alanlarda daha belirgin bir biçimde hissedilmektedir.

Kozandağı'nın 2001 yılında yapmış olduğu araştırmasının genel amacı, ilköğretim 1- kademedede görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin “Fen bilgisi Dersi Öğretim Programları Hakkındaki” görüşlerini ortaya koymak ve bu bulgular ışığında ilköğretim 1. kademe Fen bilgisi öğretim programının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Fen Bilgisi öğretim programını inceledikleri görülmüştür. Ayrıca çoğu öğretmen tarafından programın da tanınmadığı kabul edilmiştir.

Araştırma 570 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Sadece 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinden değil ilköğretim birinci kademedeki tüm sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri Fen Bilgisi Öğretim Programını uygulamaya yönelik bulmamışlar, okullarda araç gereç eksikliğine, laboratuvarın olmayışına, öğretmenlerin deney ve gözlem beceri ve bilgilerine sahip olmayışı gibi konuların uygulamayı engellemekte olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın özel okulların laboratuvar açısından daha zengin olduğu dile getirilmiştir. Sonuç olarak denilebilir ki, öğrencilerin aktif alanda yaşanarak derse katılmadıkları konusunu sınıf öğretmenleri ifade etmişlerdir.

Ayaydın (2004) araştırmasında, çoklu zeka ve eğitim alanındaki en son gelişmelerden yararlanılarak tasarlanan yeni bir sanat eğitimi öğretim yönteminin uygulanmasıyla ortaya çıkan sonuçların görülmesini amaçlanmıştır. Zeka ile ilgili en son bulgular ve teknolojideki gelişmeler, eğitim alanında yeni anlayışları da beraberinde getirmiştir. Howard Gardner ve arkadaşları tarafından uzun araştırmalar sonucu geliştirilen kuram zeka tanımıyla kalmayıp yeni bir eğitim felsefesi ile birlikte karşımıza çıkmıştır. Çoklu zeka kuramına göre zekanın sekiz türü vardır. Bu zeka türlerinin hepsi tüm bireylerde mevcuttur. Fakat, bireyin zeka türleri farklı derecelerde gelişmiştir. Böylece geleneksel yöntemde büyük ölçüde hakim olan sayısal ve sözel zeka dışında diğer zeka türlerinde gelişmiş olan bireylerin de başarılı olmaları, kendilerini zayıf oldukları zeka türlerinde ek gelişmeleri sağlanabilmektedir. Genel eğitim sistemini hedef, içerik, yöntem vs. olarak değiştiren bu kurum, sanat eğitimine de yeni bir bakış açısı getirmiştir. Özellikle Resim – İş eğitimi dersi olarak bilinen görsel tasarım amaçlı dersin genel karakterini ortaya çıkarmıştır. Araştırma, genel olarak nitel gözlemlere dayalı betimleme araştırması özelliği taşımaktadır. Araştırmada birden fazla metot kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çoklu zeka kuramına göre tasarlanan bu uygulamanın sanat eğitimine çeşitlilik ve zenginlik getirdiğini, dersi geleneksel yöntemde göre daha eğlenceli ve verimli hale getirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Dündar (2003) yaptığı bir araştırmada, ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde öğrenme paketi kullanımının öğrencinin başarısına, tutumuna ve yaratıcılığına

etkisini ele almıştır. Çalışma gruplarını, Edirne İli, Şükrü Paşa İlköğretim Okulu 2002 – 2003 eğitim – öğretim yılında ilköğretim üçüncü sınıfta okuyan 3-D ve 3-C sınıftaki öğrenciler oluşturmuştur. Bu araştırmada eğitim teknolojisinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve dersi öğrenciye sevdirdiği, buna bağlı olarak da öğrencinin derse katılımının arttırdığı düşüncesinden hareketle Hayat Bilgisi dersi için geliştirilmiş olan öğrenme paketlerinin etkililiği araştırılmıştır.

Sonuç olarak, Hayat Bilgisi dersi, sağlıklı büyüyelim ünitesinde Döner-Levha-Teyp kaydı eşleştirmeli öğrenme paketi kullanılan derslerde, deney grubu öğrencilerinin başarıları ile derslerin geleneksel öğretim yöntemiyle işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken; Power Point'te hazırlanan öğrenme paketi ile işlenen derslerde, deney grubu öğrencilerinin başarıları ile derslerin geleneksel öğretim yöntemiyle işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hayat Bilgisi dersinin öğrenme paketiyle işlendiği deney grubunun, geleneksel öğretim yöntemiyle işlendiği kontrol grubunun Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarından daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca her iki grubun yaratıcılık puanları arasında fark bulunmamıştır.

Sucuoğlu (1999) öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, 1995–1996 ilköğretim yılı II. döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Çiğli İzzet Gökçimen İlköğretim Okulu'na devam etmekte olan 8. sınıf öğrencileri arasında seçilen 74 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, içsel öğrencilerin dışsal öğrencilere göre grubu yönetme, uğraştırıcılığı tercih etme, ortak çalışma isteği ve yarışmacı tutumlarının daha çok olduğu görülmüştür. İçsellersin grup üyelerini önemsenmemesinin dışsallara göre daha çok olduğu saptanmıştır. Ayrıca emir alma ya da danışma eğilimi dışsallarda daha çok iken, içsellerde bu görülmemiştir. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimi etkilediği gözlemlenmiştir.

Şentürk (1996) Eğitimde “Yaratıcı Drama” konusundaki yazısında çağdaş eğitim anlayışını şu şekilde ele almaktadır:

Eğitim etkinliğinin temel amacı, kültürel kimliğini kazanmış üretken bireyler oluşturmaktadır. Bu yaratıcı süreçte eğitim bireyin kendi değerlerini tanımasına, tarihsel bilincini oluşturmaya ve bu değerlerle üretken, yaratıcı bir birey olarak toplumsal işlevini yerine getirmesine yardımcı olur (Yağcı, 1995). Günümüzde Çağdaş Eğitim anlayışı, ezberci eğitim sistemi yerine aktif, sosyal yönden gelişmiş, çevresi ile barışık, araştırmacı ve üretken bireyler yetiştirmektedir.

Şimşek (1990) işbirlikli öğrenme konusunda yapılan çalışmaları ele aldığı makalesinde şunları vurgulamaktadır:

İşbirlikli öğrenme konusunda günümüze kadar pek çok araştırma yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme geleneksel öğrenmeye karşı kullanılmak amacıyla en çok araştırma yapılan şeklidir. Aynı zamanda kooperatif öğrenme olarak da adlandırılan işbirlikli öğrenmenin, kendini kabullenmeyi olumlu olarak arttırdığı, motivasyonu yükselttiği, problem çözümünde üstünlük sağladığı bir de okula, öğretmenlere ve akrabalara karşı olumlu tutumların geliştiği üzerinde durmuşlardır.

Şimşek (1990)'ın aktardığına göre, Johson, Maruyama, Johnson, Nelson, Skin (1981) İşbirlikli ile bireysel ve yarışmaya dayalı öğrenme metotlarının genel olarak öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırıldığı 122 çalışmayı incelemiştir. İşbirlikli ve yarışmacı yöntemler karşılaştırıldığı zaman, 65 çalışma işbirlikliyi, 8 çalışma yarışmacıyı desteklemiş ve 36 çalışma da önemli bir değişiklik bulmamıştır. Bireysel ve işbirlikli çalışmalar karşılaştırıldığında ise 108 çalışma işbirlikliyi, 6 çalışma bireysel çalışmayı desteklemiş ve 42 çalışmada da fark bulunamamıştır. Hepsinin değerlendirilmesi yapıldığında, bireysel, yarışmacı öğrenme yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yöntemi karşılaştırılmasında öğrenci başarısının 0,75 artış gösterdiği bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi göstermiştir ki öğrenciler işbirliği yaptıkları küçük gruplar içinde daha iyi öğrenmektedirler.

Kılıç (2002), öğretmen beklentileri ve onların sınıf içi iletişim örüntüleri hakkında görüşlerini betimlediği araştırmasında, örneklem 1998–1999 öğretim yılında İzmir ili anakent alanında bulunan 15 özel 325 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Yapılan araştırma sonunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre beklentileri Akademik ve Mesleki Gelişme alt boyutunda farklılık göstermektedir. Bu alt boyutta bayan öğretmenlerin erkeklere göre daha olumlu beklenti geliştirdikleri saptanmıştır.

Bayan öğretmenler çocukluğundan başlayarak meslek yaşantısına atılıncaya deyin başta aile olmak üzere pek çok engel ile karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin kıdemlerine ve yaşlarına göre beklentileri olumsuz öngörüler, öz-yeterlilik, Akademik ve Mesleki Gelişme alt boyutlarında farklılık göstermektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu beklentiye sahip oldukları saptanmıştır. Mesleğin ilk 10 yılını dolduran öğretmenler 21 yıl üstü öğretmenlere göre daha çok olumsuz beklenti içindedirler. Özel okul öğretmenleri devlet okulu öğretmenlerine göre, okulda araç gereç eksikliğini olumsuzluklardan, uzak tutmaktadırlar; özel okul öğretmenleri aile ve çevreyi olumsuz bir beklenti nedeni olarak görmemektedirler.

Babacan (1999)'ın yapmış olduğu bir araştırmaya göre, öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ve güdülenmesi ile ilgili görüşleri şöyledir: Öğretmen her çocuğu etkileyen en önemli kişilerden biridir. 6–7 yaşlarında okula hazırlayan çocuk için öğretmeni ana-babasından sonra yeni bir özdeşim modelini oluşturur. Öğretmenin öğretim sürecindeki rolü özel bir önem kazanmaktadır.

Babacan'ın araştırmasının örneklemini 1997–1998 öğretim yılında İzmir İlinde bulunan 325 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen ve öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmada öğrenci güdüsünün düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin başarıma isteği ve çabalarının yüksek olmasına rağmen ders çalışma istekleri düşük çıkmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ile öğrenci güdülenmesi arasındaki ilişkiler ilginç sonuçlar vermiştir. Öğretmenin öğrenciye yönelik

tutumları ile öğrenci güdüsü arasındaki ilişkiye bakıldığında sadece bir ilişki bulunmuştur. Diğer ölçeklerde hiçbir ilişki bulunmamıştır. Oysaki ders çalışma isteği olan bir öğrenciden çaba ve başarıma isteğinin de olması beklenirken bu sonuç elde edilmemiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin öğrencilerin yeteri kadar güdeleyemediği öğretmenlerin güdülerinin de içsel değil dışsal olmasından kaynaklanmaktadır.

Sarıtaş (2002) yaptığı bir araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf matematik dersinde işbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, edim düzeyleri ve tutumlarını incelemiştir. Araştırma, 1999-2000 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Denizli 19 Mayıs Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulunda yapılmıştır. Araştırma kapsamına bu okulda okuyan dördüncü sınıf öğrencileri alınmıştır.

Araştırma sonuçları, işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu sonuç işbirlikli öğrenmenin çeşitli düzeylerde ve çeşitli konu alanlarında başarıyı arttırdığını saptayan çeşitli araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Kasap (1999) İlköğretim Fen Bilgisi, Özkul (2000) İlköğretim Sosyal Bilgiler, Açıkgoz (1993) ve Gümleksiz (1993) yükseköğretimde yaptıkları araştırmalarda bu sonucu destekler sonuçlar elde etmişlerdir. Bunun yanı sıra Chun Yen ve Sengoling (1999) ve Lampe ve Roze (1996) yapmış oldukları araştırmalarda işbirlikli öğrenme yönteminin başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu saptamışlardır.

Ayrıca Erçelebi (1995) İlköğretim 3. sınıflarda ve Gümleksiz (1997) ilköğretim 4. sınıflarda matematik dersinde yapmış oldukları araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirlemişlerdir (Akt. Sarıtaş, 2002).

Özer (1999) yaptığı bir araştırmada, öğrenme ve geleneksel öğretimin, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısı ve başarı güdüleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya, 1998-1999 öğretim yılı 2. döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir Karşıyaka Cumhuriyet İlköğretim Okulu'na devam etmekte olan 5. Sınıf öğrencileri arasından seçilen 74 öğrenci katılmıştır. Okulda bulunan 5. sınıflar arasından seçilen iki sınıftan random örnekleme yoluyla biri deney, diğeri kontrol grubu olarak



atanmıştır. Deneş grubundan 38, kontrol grubundan ise 36 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Bu araştırma, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdüleri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacı ile gerçekteşmiştir. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde, ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarılarını artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur. İşbirlikli öğrenme yöntemi, ilköğretim öğrencilerinin başarı güdülerini arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur.

Şendur'un 1999 yılında yapmış olduğu araştırmasının amacı, ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları, bu algıların okul türü ve cinsiyet ile ilişkileri, başarı güdüsü düzeyleri, başarı güdüsü düzeylerinin okul türü ve cinsiyet ile ilişkileri, sınıf atmosferine ilişkin algıları ile başarı güdüsü düzeyleri arasındaki ilişkilerin neler olduğunu belirlemektir. Bu araştırmanın evrenini 1997–1998 öğretim yılında İzmir ili anakent alanda bulunan 15 özel ilköğretim okulu ve 325 resmi ilköğretim okulunda öğrenim gören 18979 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Şendur'un araştırmasının sonucunda, öğrencilerin sınıflarındaki atmosfere ilişkin görüşleri sonucunda, kimi durumlardan önemli ölçüde rahatsız oldukları ve rahatsız oldukları, bu durumların başarı güdülerini olumsuz yönde etkilediği görölmüştür. Elde edilen bu sonuç, Schwarzold, Hoffman ve Fatem (1998), Açıkgöz (1988) ve Şeker (1995) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Devlete ait ve özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin sınıf büyüklüğü ve sınıf düzeni boyutlarında farklı algılara sahip oldukları, dolayısıyla başarı güdüsü düzeylerinin de farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Moos ve Mous (1978), Fraser ve Fisher (1983) Byrne, Hatitie ve Fraser (1986), Solmen (1996) ve Donahye ile Nonjun (1997) çalışmalarında da okul ve sınıf ortamında yaratılacak fiziksel ve psikolojik koşulların farklı başarı güdüsü düzeyinin ortaya çıkmasında önemli rol oynadığı ifade edilmiştir.

Özcan (2001) tarafından yapılan bir araştırmanın amacı, Resmi ve Özel temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin beklentileri ile cinsiyetleri, yaşları, branşları, kıdem özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Eğitimsel amaçların gerçekleşmesi öğretmenin öğretim sistemindeki öğrenci, malzeme ve program vb. öğeleri arasındaki etkileşimi sağlanmasıyla mümkündür. Araştırmanın örneklemini, 1997–1998 öğretim yılında İzmir İlinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada sonuç olarak görülmüştür ki, temel eğitim öğretmenlerinin beklentilerini okul türü dışındaki cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan okul ve branş etkilemektedir. Ancak, farklı inanışları, karakterleri, öğrencilerin bireysel özellikleri, sosyo-ekonomik düzeyleri öğrencileriyle diyalogu, ilk izlenimleri, öğretmenlik mesleğinden duydukları mutluluk gibi özellikler açısından tatmin olup olmama durumlarının öğretmenlerin beklentilerini etkilediği görülmüştür.

Solmaz (2002) yaptığı bir araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörleri bulmayı amaçlamıştır. Bu araştırma için hazırlanan ölçek, 2001–2002 öğretim yılında Balıkesir il merkezinde 3 özel 11 resmi ilköğretim okuluna giden öğrencilerden random örnekleme yöntemiyle seçilen 200 kişilik bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin ölçeğe vermiş oldukları yanıtlara göre, öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin, öğretmenin öğretmeye istekli olması, öğretmenin öğrencilerin anlamadığı konuları tekrar etmesi, huzurlu bir aile ortamının olması, öğretmenin demokratik olması, öğretmenin dersin hedeflerini açıklaması gibi faktörler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kıran (1991)'ın yaptığı araştırmasının genel amacı, ilköğretimde çok amaçlı okulun ülkemizde yapılan uygulamasını değerlendirmek ve Türkiye için çok amaçlı bir okul modeli geliştirmektir.

Araştırmanın örneklemi, 1983–1984 öğretim yılları arasında çok amaçlı okul denemesi yapılan yirmi lisede görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilere eşit eğitim ortamı verilmiş fakat

eğitim olanakları yeterli düzeyde götürülememiştir. Farklı eğitim ortamında olan çocuklar kaynaşmamışlardır. Öğrencilere istedikleri programa girebilme olanağı verilmemiştir, örgün ve yaygın eğitim etkinlikleri yeterince bütünleştirilememiştir.

Toytok, Titrek (2005) yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka yeterliliklerini sınıf yönetirken kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için Titrek'in doktora tezi için geliştirdiğı ölçek uyarlanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin duygusal zeka yeterliliklerinin yüksek düzeyde olmasına karşın, özellikle empati boyutu konusundaki yeterliklerde önemli eksikliklerin olduğu saptanmıştır. Ayrıca evli öğretmenlerin duygusal zeka yeterliliklerini kullanma düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslek tecrübesinin de sınıf yönetiminde duygusal zeka yeterliliklerini kullanma düzeyini olumlu yönde etkilediğı ifade edilmektedir.

Demir (2005)'in yaptığı araştırmanın amacı, okulda ve ailede öğrencilere, çocuklara bedensel ceza uygulanıp uygulanmadığını, uygulanıyorsa bedensel ceza biçimlerinden hangilerinin uygulandığını, bedensel cezanın hangi sıklıkla uygulandığını ve öğrencilerin bedensel cezaya maruz kaldıklarında neler hissettiklerini belirleyerek, bedensel cezanın öğrencilere demokratik tutumları üzerinde etkisini saptamaktır. Elazığ ili ilköğretim okullarının öğrencileridir. Elazığ il merkezinde bulunan 6 ilköğretim okulunun 204 öğrencisidir.

Araştırmanın sonucunda "aileler tarafından eğitim ve disiplin sağlamak amacıyla yetiştirmede fiziksel şiddet olan dayak eğitimin bir parçası olarak kabul edilmektedir" bulgusuna ulaşılmıştır.

Kabadayı (2002) tarafından yapılan bir araştırmanın amacı, öğretmenlerin çoklu zeka alanlarını tespit etmek ve bu tespitlerin sonucuna göre öğretmenlerin öğrencileri nasıl yetiştirdiklerini, dersleri hangi zeka alanlarına göre işlediklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma Kuşadası'ndaki tüm ilköğretim okullarında yürütülmüştür. Araştırmaya 81 öğretmen katılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin gelişme açısından yeni öğretmen ve öğretme stratejilerine ilgi duymadıkları, ilgi duyan öğretmenlerinse çok az olduğu

belirtilmektedir. Öğretmenlerin çoklu zeka alanlarını tespit ederek, eğitsel kol çalışmalarında gelişmiş zeka alanlarına göre görev almaları sağlanmalı, öğretmenlerin eksik kaldığı noktaların tespit edilip desteklenmeli, etkinlikleri öğrenmeleri için hizmet içi eğitimden geçirilmeleri ve eğitim fakültelerinin programlarının yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Doğramacı (2004), Proje Tabanlı öğrenme modelinin kullanıldığı gruplarda akran değerlendirmesinin geçerliği üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin uygulandığı İzmir Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu 3. sınıfına devam eden 46 öğrenciyi kapsamaktadır. Sonuç olarak, akran değerlendirmesinde, sınıf düzeyi göz önüne alındığında tutarlı sonuçlara varıldığı ve kız öğrencilerin akranlarını değerlendirirken erkek öğrencilere göre daha objektif davrandıkları bulgusuna yer verilmektedir.

Ertürk (2005), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, 2005–2006 eğitim öğretim yılında başlanacak olan ÇZK temelli eğitim konusunda ne düşündüklerini ortaya koymak için bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlere, program geliştirmecilere, konuyla ilgili diğer kimselere dönüt vermek ve sürece katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Çalışma, İzmir ili Çiğli İlçesi'ndeki 8 ilköğretim okulunda görev yapan, 86 öğretmenle yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu çoklu zekaya ilişkin eğitim almamışlardır. ÇZK ile ilgili bilgileri seminer döneminde almışlardır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı ÇZK'yı eğitim metodu gibi algıladıkları görülmektedir. Bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenler ÇZK temelli eğitimde, öğretmenin rolünü öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini gözlemlemek ve öğrenmeyi öğretmenlik şeklinde tanımlamışlardır. ÇZK hakkında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu düşündüğü görülmüştür. Öğretmenler fiziksel koşulların yetersizliği ile fiziksel alt yapı yeterliğinin son derece önemli olduğunu düşünmektedirler.

Sucuoğlu (2003)'nun yaptığı bir çalışmada, işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki

etkileri araştırılmış ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri incelenmiştir. 2001–2002 eğitim öğretim yılı II. Döneminde, 2002–2003 eğitim öğretim yılı 1. döneminde İzmir ili sınırları içinde yer alan ve orta sosyo ekonomik düzeye sahip bir okulda okumakta olan lise I. Sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemleri öğrencilerin biyoloji başarısını arttırdığı saptanmıştır. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin daha fazla açıklama yaptıkları saptanmıştır. Öğrenme stratejilerini yalnızca geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin yüklemelerini etkilemesinin nedeni olarak işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkilemediği ile açıklanmaktadır.

Günay, Hamurcu, Özyılmaz (2002) tarafından yapılan çalışmada, Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının Çoklu Zeka Kuramına dayalı profilleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma, Buca Eğitim Fakültesi'nde 2001–2002 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Örnekleme alınan 362 öğrenciden, 253'ünü kız, 109'unu ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin bir çok zeka alanı açısından çok gelişmiş, gelişmiş ve orta düzeyde gelişmiş düzeylerde buldukları görülmektedir. Öğrencilerin genellikle bu zeka alanlarına ait bilgilerinin bulunmayıp ve orta öğretim ve ilköğretim düzeyinde ÇZK'na dayalı eğitim veren okullardan mezun olmadıkları da dikkate alındığında olumlu görülmektedir.

### III. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evreni, örnekleme, çalışmada kullanılan veri toplama aracı ve istatistiksel çözümleme yöntemleri üzerinde durulmaktadır.

##### **Araştırmanın Türü**

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde, “gözleyip” belirleyebilmektir. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle soru cümleleri ile olur. Bunlar “Ne idi?”, “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” ve “Nelerden oluşmaktadır?” gibi sorulardır (Karasar, 1994).

Tarama araştırmalarında, geçmiş olaylara ilişkin olgu bulma, ilişki kurma ve yargılarda bulunabilme amacı ile, kanıtların toplanması ve değerlendirilmesi bir başka önem kazanır. Tarihsel veri kaynakları, çoğun, bilgi aktarmak amacıyla hazırlanmış yazılı ve basılı belgeler ile ilgili dönem ya da kurumlara ilişkin kalıntılardır. Bunlardan, geçerli ve güvenilir veriler toplayıp, doğru sonuçlara ulaşmak için, toplanan her veri “geçerlik” ve “nem” açılarından eleştiri süzgecinden geçirilir. Bu amaçla “bu belge ya da kalıntı gerçek midir? Gerçekse, ne derece önemlidir?” gibi soruların sorulması gerekir (Karasar, 1994).

Bu araştırma, 2005–2006 ğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programı konusunda ğretmen görüşlerini taramayı amaçladığından tarama modelinde veya betimleme niteliği taşıyan bir araştırmadır.

### **Evren**

Araştırmanın evreni, 2005–2006 yılında İzmir ili Buca, Gaziemir, Konak, Balçova, Karşıyaka, Bornova ilçeleri sınırları içinde bulunan ve ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

### **Örnekleme**

Araştırmanın rnekleme belirlenirken, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan Buca, Balçova, Bornova, Konak, Karşıyaka, Gaziemir ilçeleri resmi ve özel ilköğretim okulları dikkate alınmıştır. Bu ilçelerdeki okul ve ğretmen sayıları gz önünde bulundurularak örnekleme yoluna gidilmiştir.

Örnekleme belirleme sırasında tabakalı ve oranlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Tabakalar, ilçeler ve ilçelerdeki farklı sosyo ekonomik çevrede bulunan ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleridir. Bu bölgelerde çalışan öğretmenleri örnekleme seçerken evrendeki oranlarını temsil edebilecek sayıda olmasına zen gösterilmiştir.

Örnekleme seçilen okullar şunlardır:

**İlçe Adı**

**BUCA**

**Okul Adı**

Çakabey İ.O.

Tuğsavul İ.Ö. O.

Cengiz Topel İ.Ö. O.

Dirayet Süren İ.Ö. O.

Kuruçeşme 75 yıl 9 Eylül Vakıf İ.Ö. O. (Özel)

Ege İhracatçı Birlikleri İ.Ö. O.

23 Nisan İ.Ö. O.

Hasan Ali Yücel İ.Ö. O.

Mehmet Emin Yurdakul İ.Ö. O.

**İlçe Adı**

**BALÇOVA**

**Okul Adı**

Orhan Gazi İ.Ö. O.

Vali Kutlu Aktaş İ.Ö. O.

Ertuğrul Gazi İ.Ö. O.

Yusuf Uz İ.Ö. O.

**İlçe Adı**

**BORNOVA**

**Okul Adı**

Merkez Bornova İ.Ö. O.

Ömer Özkan İ.Ö. O.

Zehra Hoca Hanım İ.Ö. O.

80 Yıl Bornova İ.Ö. O.

Özel Ege İ.Ö. O. (Özel)

**İlçe Adı**

**KONAK**

**Okul Adı**

Fevzi Çakmak İ.Ö. O.

Mustafa Urcan İ.Ö. O.

Üzümcü İ.Ö. O.

Nezine Merkezi İ.Ö. O.

Konak Tahir İ.Ö. O.

Çamlaraltı Koleji İ.Ö. O. (Özel)

**İlçe Adı**

**GAZİEMİR**

**Okul Adı**

Mevlüt Aysun Özer İ.Ö. O.



**İlçe Adı**  
**Karşıyaka**

9 Eylül İ.Ö. O.  
Cengiz Han İ.Ö. O.  
Sabiha Gökçen İ.Ö. O.  
Gazikent İ.Ö. O.  
Atatürk İ.Ö. O.

**Okul Adı**  
Başarı İ.Ö. O. (özel)  
K. Hacı Abdullah İ.Ö. O.  
Cemil Atlas İ.Ö. O.  
Kazın Dirik İ.Ö. O.  
Cemil Akyüz İ.Ö. O.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplamak amacıyla, 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konan yeni program konusunda “Öğretmen Görüşleri Ölçeği” (ÖGÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Geliştirme sırasında şu aşamalar izlenmiştir:

1. Görüşlere temel oluşturmak ve denemelik maddeleri yazabilmek amacıyla 100 öğretmene yeni program konusundaki düşüncelerini almayı amaçlayan açık uçlu sorular sorulmuştur.
2. Literatür inceleme sonuçlarıyla birlikte öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da dikkate alınarak 110 madde yazılmıştır.
3. Yazılan bu maddeler uzman görüşüne sunulmuş bu görüşler çerçevesinde 84 maddelik deneme ölçeği hazırlanmıştır.

4. Bu ölçek 14 Nisan – 20 Mayıs tarihlerin arasında 140 öğretmenin üzerinde denenmiş geçerlik ve güvenilirliği çalışması yapılmıştır.

**Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği:** Uzman görüşüne dayanan kapsam geçerliği ile birlikte faktör analizi yardımıyla ölçeğin yapı geçerliğine de bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin iki faktörde birleştiği görülmüştür. 1. faktörün öz değeri 18, açıkladığı toplam varyans 26,5; 2. faktörün öz değeri 8, açıkladığı toplam varyans 13,7 bulunmuştur. Böylece toplam ölçeğin öz değeri 26, açıkladığı toplam varyans ise 40,2 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte 16 maddenin faktör yükü 0,40'tan daha küçük ve belirlenen iki faktörün dışında kaldıkları için elenmiştir. Nihai ölçek iki boyutlu ve 68 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut programın “olumlu” yönlerini, ikinci boyut ise “olumsuz” yönlerini ölçmeyi amaçlayan soruları içermektedir.

**Tablo 1: Birinci ve İkinci Boyutta Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri**

Madde No	Faktör1	Faktör2	Madde No	Faktör1	Faktör2
1	0,570	----	35	----	0,595
2	----	0,418	36	0,589	----
3	0,480	----	37	0,620	----
4	----	0,516	38	0,704	----
5	0,618	----	39	0,723	----
6	0,514	----	40	----	0,579
7	0,508	----	41	0,608	----
8	0,486	----	42	0,764	----
9	0,653	----	43	----	0,514
10	----	0,481	44	0,620	----
11	0,698	----	45	0,651	----
12	----	0,593	46	----	0,688
13	0,619	----	47	0,617	----
14	----	0,565	48	0,472	----

15	0,655	----	49	----	0,570
16	----	0,409	50	0,441	----
17	0,534	----	51	0,620	
18	0,617	----	52	0,451	----
19	----	0,623	53	----	0,582
20	0,617	----	54	0,719	----
21	----	0,554	55	0,708	----
22	0,734	----	56	0,486	----
23	----	0,658	57	----	0,515
24	0,734	----	58	0,628	----
25	0,694	----	59	0,522	----
26	----	0,633	60	----	0,558
27	0,741	----	61	0,607	----
28	0,756	----	62	----	0,556
29	----	0,629	63	----	0,491
30	0,459	----	64	----	0,560
31	0,506	---	65	----	0,577
32	----	0,524	66	----	0,625
33	0,711	----	67	----	0,565
34	0,713	----	68	----	0,549

Ölçeğin güvenilirliği alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık kat sayısı ile bulunmuştur. Alfa güvenilirlik katsayısı hem ölçeğin tümü hem de boyutları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Buna göre 68 maddelik toplam ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,95; 41 maddelik birinci boyutun güvenilirlik katsayısı 0,92 ve 27 maddelik ikinci boyutun güvenilirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerini ölçmeyi amaçlayan “Öğretmen Görüşleri Ölçeği” örnekleme seçilen ve 35 okulda görev yapan 500 öğretmene dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçeklerden 425 tanesi geri dönmüştür. Ancak, geri dönen ölçeklerden bir kısmı yanıtlanmamış, eksik yanıtlanmış veya gelişi güzel yanıtlanmış olduğu için 397 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

397 öğretmenin çeşitli özelliklerine göre dağılımları şöyledir:

1. Öğretmenlerin 309’u kadın, 86’sı erkektir.
2. Mezun oldukları okul türüne göre 110’u öğretmen okulu, 76’sı eğitim enstitüsü, 102’si eğitim fakültesi ve 109’u da diğer okul mezunu olan öğretmenlerdir.
3. Kıdem durumuna göre öğretmenlerin 82’si 10 yıl ve daha az, 171’i 11 ve 20 yıl arasında, 104’ü 21 ve 30 yıl arasında, 40’ı ise 31 ve daha üstünde kıdeme sahiptir.
4. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin 31’i özel 366’sı ise resmi devlet ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Bu araştırmada, araştırmanın problem ve alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemlerden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi için madde ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. İkinci ve beşinci alt problemlerin çözümü için ortalama ve standart sapma ile ortalamaların karşılaştırılmasını sağlayan t istatistiğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerinin çözümü için aritmetik ortalamaların karşılaştırılması için varyans analizi, gruplar arası farklılıkları saptamak için ise scheffe testi kullanılmıştır.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen verilerden hareketle, araştırmanın alt problemlerine ilişkin çözümlene sonuçlarına dayanan bulgular ve bu bulgular üzerinde yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bu işlem, sırasıyla araştırmanın üzerine kurgulandığı alt problemlerine göre yapılmıştır.

#### **1. Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Araştırmanın birinci alt probleminde, “öğretmenlerin yeni programın “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin dağılımları nasıldır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, tüm öğretmenlerin ölçeğin “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin maddelere vermiş oldukları yanıtların madde düzeyinde ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Yeni programın “olumlu” ve olumsuz” yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama ve standart sapmalarını içeren tablolar oluşturulurken, maddelerin ölçek içerisindeki sıra numaraları olduğu gibi alınmış, ancak sıralama, madde ortalamaları

dikkate alınarak yapılmıştır. Sıralamada madde ortalamaları küçükten büyüğe doğru verilmiştir.

Aşağıda verilen Tablo 2 incelendiğinde, ÖGÖ' nün olumlu maddelerine verilen yanıtların ortalamalarının 3,17 ile 4,22; standart sapmalarının ise 0,83 ile 1,19 arasında değiştiği görülebilir. Öğretmenler yeni programın olumlu yönlerini yansıtan maddelerden en çok “plan yapmaya ayrılan zamanı kısaltmaktadır” görüşüne, en az “sosyalleşmeye dönük oturumlar yapılmaktadır” görüşüne katılmışlardır.

**Tablo 2: Öğretmenlerin ÖGÖ Ölçeğinin “Olumlu” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalama ve Standart Sapmaları**

Maddeler	O	S <sub>j</sub>
30. Öğrencilerin sosyalleşmesi için genel ve açık oturumlar yapılmaktadır	3,17	1,15
51. Bu programda öğretimsel yazılım desteği sağlanmaktadır	3,38	1,19
45. Yeni program öğretmen ve veli arasında bilgi alışverişi sağlamaktadır.	3,45	1,01
31. Öğrenciler yeni programdan memnun kalmaktadır	3,56	0,97
7. Program bağımsız öğrenme becerisini geliştirmektedir.	3,57	1,03
33. Program öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir	3,57	0,93
58. Program her öğrencinin derse katılımını sağlamaktadır	3,57	1,05
9. Yeni program düşünce, içerik açısından uygun bir programdır.	3,58	1,02
18. Bu program bireysel eğitim etkinliklerine dayalı uygulamalara ağırlık vermektedir	3,58	0,95
44. Yeni program öğrencilerin hoşuna gidip okula zevkle gelmelerini sağlamaktadır.	3,58	1,03
17. Program sınıf dışında eğitim görme etkinliklerine yer vermektedir	3,61	1,03
36. Öğrencilerin bir gruba ait olma duygularını geliştirmektedir	3,62	0,96
38. Öğrencilerin becerilerini uygulama ortamı sağlamaktadır	3,63	0,98
39. Öğrencilerin öğretmenden bağımsız öğrenebilme duygularını geliştirmektedir	3,64	0,97
34. Bu program öğrencilerin bilgisini daha kalıcı kılmaktadır	3,66	1,02
48. Bu programda öğretmenin yardımcı kitaplarla desteklenmesine önem verilmektedir	3,67	1,18
61. Bu program özel yetenekleri olanları ortaya çıkarmaktadır	3,67	1,15
50. Bu programda dersliklerde öğrenme materyallerine önem verilmektedir	3,74	1,18
59. Bu konulara göre konular basit ve somut olarak verilmektedir	3,75	0,98
15. Program bağımsız öğrenme becerisini geliştirmektedir	3,76	0,93
37. Öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamaktadır	3,76	0,97
56. Programda dersler arasındaki ilişkilere önem verilmektedir	3,78	0,99
41. Öğrencilerin hayata dönük ve daha aktif olmalarını sağlamaktadır.	3,79	0,92
6. Bireysel çalışmalardan çok işbirliğine dayalı uygulamalara yönlendirmektedir	3,81	0,95
3. Öğrencileri teknoloji kullanmaya yöneltmektedir	3,82	0,91
24. Öğrencilerin konuları yorumlayıp tahminde bulunmalarını sağlamaktadır	3,83	0,91
28. Bu program öğrencilerin özgüvenini artırmaktadır	3,83	1,01
42. Öğrencileri hazırlıktan araştırmaya yönlendirmektedir.	3,83	0,98
20. Program yeni bilgileri yapılandırmayı ve üretmeyi amaçlamaktadır	3,86	0,89
54. Bu program öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade becerilerini geliştirmektedir	3,86	0,95
25. Program öğrencilere akıl yürütme becerilerini kazandırmaktadır	3,89	0,83
27. Program öğrencilerin kendini ifade etme becerisini geliştirmektedir	3,89	0,89
1. Öğrencileri araştırmaya teşvik etmektedir	3,90	0,93
55. Dersler gerçek hayat ilişkilerine önem verilerek işlenmektedir	3,91	0,90
11. Program ezberden uzak bir programdır	3,92	0,94
5. Bilgiyi ezberlemeye değil, kullanmaya yöneltmektedir	3,94	0,91
22. Öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını sağlamaktadır	3,94	0,93
47. Bu program öğretmeni teknolojiyi kullanmaya yöneltmektedir	3,95	1,09
8. Sistemin iyi işleyebilmesi için eski alışkanlıkların bırakılması gerekmektedir	3,96	1,07
13. Bu program öğrencilerin kendi etkinliklerini artırmaktadır	3,99	0,91
52. Öğretmenlerin plan yapmaya giden zamanını ortadan kaldırmaktadır	4,22	0,99

Aynı şekilde bütün maddeleri için ifade etmek gerekirse, öğretmenler yeni programla ilgili “öğrencilerin kendi etkinliklerini artırdığı, iyi uygulanabilmesi için

eski alışkanlıkların terk edilmesi gerektiği, teknolojiden yararlanmaya yönelttiği, öğrenciyi aktif kıldığı, öğrencileri bilgiyi kullanmaya ve araştırmaya yönlendirdiği, akıl yürütme, yazılı ve sözlü ifade becerilerini geliştirmeyi amaçladığı” gibi görüşlere daha çok katılmışlardır.

Öte yandan, öğretmenler yeni programın, “uygulamalar için yazılım desteği sağladığı, öğretmen veli iletişimini artırdığı, öğrencilerin program uygulamalarından memnun olduğu, öğrencilerde bağımsız öğrenme becerilerini geliştirdiği” yönündeki görüşlere daha az katılmışlardır. Öğretmenlerin bu gruptaki görüşlere daha az katılmalarının bir nedeni maddelerin çoğunlukla öğrencilere dönük maddeler olmasından kaynaklanabilir. Daha yüksek ortalamaya sahip olan maddelerin öğretmenlerin açık olarak gözlemleyebildikleri maddeler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yeni programın “olumsuz” yönlerini sorgulamayı amaçlayan maddelere verdikleri yanıtlardan hareketle hesaplanan madde ortalama ve standart sapmaları aşağıda Tablo 3’te gibidir.

Tablo 3’te verilen madde ortalama ve standart sapmaları incelendiğinde, ortalamaların 2,92 ile 4,46; standart sapmaların ise 0,99 ile 1,33 arasında değiştiği görülebilir. Buna göre, öğretmenler yeni programla ilgili “pasif öğrencileri daha pasif kıldığı, belirsizlikler içerdiği, bire bir ilgilenmenin gerçekleştirilemediği, çalışmaların öğrencilere ağır geldiği, öğrencilere benzer biçimde hitap etmediği” gibi görüşlere daha az katılmışlardır. Diğer yandan, “sınav sistemiyle örtüşmediği, sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği, değerlendirme formlarının karmaşık olduğu, fiziksel koşulların yetersizliği, ders araç, gereç ve bunların taşınmasıyla ilgili” görüşlere daha fazla katılmışlardır.

**Tablo 3: Öğretmenlerin ÖGÖ Ölçeğinin “Olumsuz” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalama ve Standart Sapmaları**

Maddeler	O	S <sub>j</sub>
63. Program pasif öğrencileri daha da pasif kılmaktadır	2,92	1,22



2. Program öğretmenleri ikilemde bırakan belirsizlikler içermektedir	3,16	1,13
65. Programda öğrenciler ile bire bir ilgilenme gerçekleştirilememektedir	3,27	1,26
62. Verilen çalışmalar öğrencinin kendi çabasıyla yapamayacağı türden olmaktadır	3,35	1,14
35. Program bütün öğrencilere hitap etmiyor	3,40	1,21
26. Programda bazı konuların nasıl işleneceği bilinmemektedir	3,51	1,19
43. Programda çalışma kitapları yetersizdir	3,51	1,23
4. Ders saatleri dersin işleniş ve örneklendirilmesi için yetersizdir	3,60	1,17
60. Uygulamada zaman alan çalışmalara için uygun ortam yaratılamamaktadır	3,64	1,28
16. Bu programda kılavuz kitapların olmaması sorun yaratmaktadır	3,67	1,33
66. Programda karşılaşılan sorunları çözmek için yetkili mercilere ulaşılamamaktadır	3,73	1,26
46. Proje ve çalışmalar kesinlikle yetiştirilememektedir	3,76	1,17
64. Program öğrenciye kırtasiye yükü getirmektedir	3,76	1,24
57. Araştırma imkanı olmayan öğrenci çalışmalardan mahrum kalmaktadır	4,00	1,12
14. Bu programda etkinliklere zaman yetmemektedir	4,10	1,08
67. Öğrencinin programı başarıyla takip etmesi için bilgisayar gerekmektedir	4,10	1,02
32. Bazı materyaller tüm öğrenciler tarafından getirilememektedir	4,12	1,08
40. Kitapların fazla olmasından kaynaklanan çanta sorunu yaşanmaktadır	4,15	1,20
19. Bu program için derslerle ilgili araç gereç yetersizdir	4,16	1,03
29. Değerlendirmeler çok ayrıntılı ve zor olduğu için uygulama çok zaman almaktadır	4,21	1,12
53. Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin çok zamanını almaktadır	4,29	1,02
23. Ölçme, değerlendirme ve dosyalamalara zaman bulmakta güçlük çekilmektedir	4,32	1,12
12. Programın başarılı olması için derslikler ve laboratuvarlar yetersizdir	4,33	1,04
21. Okullarda çekilecek fotokopi sorunun çözülmesi gerekmektedir	4,35	1,06
49. Programda, değerlendirme için gözlem formları sadeleştirilmelidir	4,38	0,99
10. Programın başarılı olması için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir	4,45	0,99
68. Programın sınav sistemiyle örtüşmesi gerekmektedir	4,46	1,00

## **2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yeni Programın, “Geneline”, “Olumlu Yönlerine” ve “Olumsuz Yönlerine” İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin yeni programın, geneline, olumlu yönlerine ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri arasında ne gibi farklar vardır?” şeklinde ifade edilen soruya yanıt aranmıştır. Bu amaçla erkek ve bayan öğretmenlerin ölçeğin geneline, olumlu ve olumsuz yönlerine

ilişkin görüşlerinin ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamaların karşılaştırılmasını sağlayan t istatistiği hesaplanmış ve sonuçlar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 4: Cinsiyetlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın Geneline İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği Sonuçları**

Cinsiyet	n	O	S <sub>x</sub>	sd	t	p
Bayan	309	155,29	23,84	393	4,00	0,000**
Erkek	86	146,86	27,28			

\*\*p<0.01

Öğretmenlerin yeni programın geneline ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ortalamasının 155,29, standart sapmasının 23,84; erkek öğretmenlerin ortalamasının 146,86, standart sapmasının 27,28 olduğu görülmektedir. Yapılan t istatistiğinin sonucuna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları arasındaki fark kadınlar lehine anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, kadınların yeni programın geneline ilişkin görüşlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Aşağıda hem kadın hem de erkek öğretmenlerin yeni programın “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin dağılımları ve bu görüşlerin karşılaştırılmasını içeren istatistikleri verilmiştir. Bu istatistikler incelendiğinde hem kadın hem de erkek öğretmenlerin programın “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine katılma dereceleri daha iyi anlaşılabilir.

**Tablo 5: Cinsiyetlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumlu” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği Sonuçları**

Cinsiyet	n	O	S <sub>x</sub>	sd	t	p
Bayan	309	261,62	29,83	393	2,81	0,005**
Erkek	86	245,91	39,63			

\*\*p<0.01

Öğretmenlerin yeni programın geneline ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ortalamasının 261,62, standart sapmasının

29,83; erkek öğretmenlerin ortalamasının 245,91, standart sapmasının 39,63 olduğu görülmektedir. Yapılan t istatistiğinin sonucuna göre, kadın ve erkek öğretmenleri görüşlerinin ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, bayan öğretmenlerin yeni programın “olumlu” yönlerine erkek öğretmenlerden daha çok katıldıklarını göstermektedir. Bayan öğretmenler yeni programı erkek öğretmenlere oranla daha çok olumlu bulmuşlardır.

**Tablo 6: Cinsiyetlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği Sonuçları**

Cinsiyet	n	O	S <sub>x</sub>	sd	t	p
Bayan	309	106,33	16,11	393	3,53	0,000**
Erkek	86	99,05	19,57			

\*\*p<0.01

Öte yandan Tablo 6’da verilen bulgular dikkate alındığında, bayanların programın “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin ortalamasının da (106,33) erkek öğretmenlerin görüşlerinden (99,05) anlamlı biçimde (p<0,01) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Tablo 4’te verilen bulguyu destekler niteliktedir. Elde edilen sonuçlara göre, bayan öğretmenler, programın hem Tablo 5’te verilen “olumlu” hem de Tablo 6’da verilen “olumsuz” yönlerine erkeklerden daha çok katılmışlardır. Yani, bayan öğretmenler yeni programın öğrenci başarısını artırmada eski programa oranla daha güçlü bir etki yaratacağını ancak, programın var olan koşullar içerisinde uygulanmasının oldukça güç olabileceği yönündeki görüşlere erkek öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

### **3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Yeni Programın, “Geneline”, “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Araştırmada bu alt probleminde, “mezun oldukları okul türlerine göre, öğretmenlerin yeni programın, geneline, olumlu yönlerine ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri arasında ne gibi farklar vardır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, mezun oldukları okul türlerine göre, öğretmenlerin ölçeğin geneline, olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, standart sapmaları ve

ortalamaların karşılaştırılmasını sağlayan varyans analizi sonuçları sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 7: Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Geneline”, “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	M.O. T.	n	O	Sx
<b>Genel</b>	1.Eğitim Yüksek Okulu	110	258,81	35,79
	2.Eğitim Enstitüsü	76	253,22	32,41
	3. Eğitim Fakültesi	102	260,33	33,45
	5. Diğer Fakültelerden Mezun	109	259,41	29,33
<b>“Olumlu”</b>	1.Eğitim Yüksek Okulu	110	154,46	26,13
	2.Eğitim Enstitüsü	76	150,95	23,84
	3. Eğitim Fakültesi	102	155,59	23,66
	5. Diğer Fakültelerden Mezun	109	152,70	25,51
<b>“Olumsuz”</b>	1.Eğitim Yüksek Okulu	110	104,35	17,08
	2.Eğitim Enstitüsü	76	102,28	16,88
	3. Eğitim Fakültesi	102	104,75	16,86
	5. Diğer Fakültelerden Mezun	109	106,74	17,66

Tablo 7 incelenirse, mezun olunan okul türüne göre, öğretmenlerin yeni programa ilişkin genel görüşlerinin ortalamalarının 260,33 ile 253,22, standart sapmalarının 35,73 ile 29,33; “olumlu” yönlerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarının 155,59 ile 150,95, standart sapmalarının 26,13 ile 23,66 ve programın “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarının 106,74 ile 102,28, standart sapmalarının ise 17,66 ile 16,86 arasında değiştiği görülebilir.

Aşağıda, mezun oldukları okul türlerine göre, öğretmenlerin yeni programın “geneline”, “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasını içeren varyans analizi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 8: Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Geneline” İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2543,65	3	847,88	0,79	0,50*
Gruplar içi	424297,28	393	1079,64		
Toplam	426840,93	396			

\*p>0,05

Yapılan varyans analizi sonucuna göre, mezun olunan okul türleri bakımından öğretmenlerin yeni programın geneline ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, mezun olunan okul türü değişmiş olsa da öğretmenlerin yeni program konusundaki düşüncelerinin değişmediğini göstermektedir. Yani, “farklı okullardan mezun olmuş öğretmenlerin yeni program konusundaki düşünceleri aynıdır” denilebilir.

**Tablo 9: Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumlu” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1114,29	3	371,43	0,59	0,62*
Gruplar içi	243897,96	393	620,61		
Toplam	245012,25	396			

\*p>0,05

Tablo 9 incelendiğinde, mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin yeni programın “olumlu” yönlerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülebilir. Buna göre, farklı okullardan mezun olmuş öğretmenlerin tamamı, programın “olumlu” yönlerine ilişkin aynı düzeyde görüş bildirmişlerdir. Yani, bütün öğretmenlerin programın olumlu yönlerini benzer biçimde algıladıkları ve bu algılar üzerinde öğretmenlerin mezun olduğu okulun türünün etkili olmadığı söylenebilir.

**Tablo 10: Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	915,44	3	305,15	1,04	0,38*
Gruplar içi	115612,25	393	294,18		
Toplam	116527,69	396			

\*p>0,05

Bir önceki bulguda olduğu gibi, Tablo 10’da verilen bulgular dikkatle incelendiğinde, mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin yeni programın olumsuzluklarına ilişkin görüşlerinin de aynı yönde olduğu söylenebilir.

#### 4. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Yeni Programın, “Geneline”, “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın 4. alt probleminde, “kıdem durumlarına göre, öğretmenlerin yeni programın, geneline, olumlu yönlerine ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri arasında ne gibi farklar vardır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, kıdem durumlarına göre, öğretmenler dört gruba ayrılarak incelenmeye çalışılmıştır. Kıdemlerine göre dört ayrı grupta yer alan öğretmenlerin ölçeğin “geneline”, “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına dönük varyans analizi sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre, hem ölçeğin geneline hem de “olumlu” ve “olumsuz” yönleri yansıtan alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapmaları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11: Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Geneline”, “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Görüşler	Kıdem Durumu	n	O	S <sub>x</sub>
Genel	1. 10 Yıl ve daha az	82	261,89	25,48
	2. 11–20 yıl	171	261,73	31,78

	3. 21–30 yıl	104	251,52	35,44
	4. 30 yıl ve daha fazla	40	253,88	40,68
<b>Olumlu</b>	1. 10 Yıl ve daha az	82	152,72	23,69
	2. 11–20 yıl	171	156,22	23,11
	3. 21–30 yıl	104	149,38	25,10
	4. 30 yıl ve daha fazla	40	155,03	32,29
<b>Olumsuz</b>	1. 10 Yıl ve daha az	82	109,17	15,21
	2. 11–20 yıl	171	105,51	16,96
	3. 21–30 yıl	104	102,13	17,47
	4. 30 yıl ve daha fazla	40	98,85	18,72

Tablo 11’de verilen yeni programın “geneline” ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı incelenirse, en düşük kıdemli öğretmenlerin en yüksek ortalamaya üçüncü grupta yer alan (21–30 yıl arası) öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülebilir. Programın “olumlu” yönlerine ilişkin görüşler açısından en yüksek ortalama ikinci gruba (11–20 yıl arası), en düşük ortalama ise üçüncü gruba (21–30 yıl arası) aittir. Programın “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşler açısından ifade edilirse, en yüksek ortalama birinci grubun (10 Yıl ve daha az) en düşük ortalama ise dördüncü grubun (30 yıl ve daha fazla) ortalamasıdır. Söz konusu ortalamalar arasındaki farkların test edilmesi amacıyla yapılan varyans analizi ve varyans analizinin anlamlı olduğu durumlarda farkın ya da farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 12: Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Geneline” İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Gruplar arası</b>	8634,95	3	2878,32	2,71	0,04*
<b>Gruplar içi</b>	418205,97	393	1064,14		
<b>Toplam</b>	426840,93	396			

\*p<0,05

Kıdemlerine göre öğretmenlerin yeni programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu fark, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin yeni programa ilişkin düşüncelerinin de farklı olduğunu göstermektedir. Farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13: Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın Geneline İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları**

	(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalama Farkları (I-J)	p
<b>Genel</b>	1. 10 yıl ve daha az	2. 11–20 yıl	0,16	0,97
		3. 21–30 yıl	10,37*	0,03
		4. 30 yıl ve daha fazla	8,02	0,20
		2. 11–20 yıl	-0,16	0,97
		3. 21–30 yıl	10,21**	0,01
		4. 30 yıl ve daha fazla	7,86	0,17
	3. 21–30 yıl	1. 10 yıl ve daha az	-10,37*	0,03
		2. 11–20 yıl	-10,21**	0,01
		4. 30 yıl ve daha fazla	-2,36	0,69
	4. 30 yıl ve daha fazla	1. 10 yıl ve daha az	-8,02	0,20
		2. 11–20 yıl	-7,86	0,17
		3. 21–30 yıl	2,36	0,69

\* p<0,05; \*\* p<0,01

Tablo 13'te verilen Scheffe testi sonuçlarına göre, yeni programın geneline ilişkin görüşler bakımından kıdemi birinci gruba (10 yıl ve daha az) giren öğretmenlerle üçüncü gruba (21–30 yıl arası) giren öğretmenler; ikinci gruba (11–20 yıl arası) giren öğretmenler ile yine üçüncü gruba (21–30 yıl arası) giren öğretmenler arasında bir (10 yıl ve daha az) ve ikinci gruba (11–20 yıl arası) giren öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir (10 yıl ve daha az) ve ikinci grupta (11–20 yıl arası) yer alan öğretmenler üçüncü gruptakilere (21–30 yıl arası) oranla yeni programla ilgili daha olumlu görüşe sahiptirler.



Yeni programın olumlu yönlerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin kıdem durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14: Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumlu” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3168,56	3	1056,19	1,72	0,16
Gruplar içi	241843,69	393	615,38		
Toplam	245012,25	396			

\*p>0,05

Varyans analizi sonucuna göre, yeni programın olumlu yönlerine ilişkin görüşler öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Farklı kıdeme sahip olsalar da öğretmenlerin tümü programı eşit düzeyde “olumlu” olarak değerlendirmişlerdir. Yani, bütün öğretmenler programın olumlu olduğu görüşünde birleşmiş gibi görünmektedirler.

Öğretmenlerin programın “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin yine kıdem durumlarına göre karşılaştırıldığı varyans analizi sonucu Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15: Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırıldığı Varyans Analizi Sonucu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3804,13	3	1268,04	4,42	,005**
Gruplar içi	112723,56	393	286,83		
Toplam	116527,69	396			

\*\*p<0,01

Kıdemlerine göre öğretmenlerin yeni programın “olumlu” yönlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmazken, programın “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, kıdem durumlarına göre en az iki grubun görüşleri arasında fark olduğu anlamına gelmektedir. Farkların hangi

gruplar arasında anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16: Kıdem Durumlarına Göre, Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları**

	(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalama Farkları (I-J)	p
<b>Olumsuz</b>	1. 10 yıl ve daha az	2. 11–20 yıl	3,66	0,10
<b>Yönü</b>		3. 21–30 yıl	7,04**	0,005
		4. 30 yıl ve daha fazla	10,32**	0,002
	2. 11–20 yıl	1. 10 yıl ve daha az	-3,66	0,10
		3. 21–30 yıl	3,37	0,11
		4. 30 yıl ve daha fazla	6,66*	0,03
	3. 21–30 yıl	1. 10 yıl ve daha az	-7,04**	0,005
		2. 11–20 yıl	-3,37	0,11
		4. 30 yıl ve daha fazla	3,28	0,29
	4. 30 yıl ve daha fazla	1. 10 yıl ve daha az	-10,32*	0,002
		2. 11–20 yıl	-6,66*	0,03
		3. 21–30 yıl	-3,28	0,29

\* p<0,05; \*\*p<0,01

Tablo 16’deki ikili karşılaştırmalara dönük Scheffe testi sonuçları incelenirse, kıdem durumlarına göre öğretmenlerin yeni programın olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaştığı görülebilir. Söz konusu farklılıklar, birinci grupta (10 yıl ve daha az) yer alan öğretmenler ile üç (21–30 yıl arası) ve dördüncü (30 yıl ve daha fazla); ikinci grupta (11–20 yıl arası) yer alan öğretmenler ile dördüncü grupta (30 yıl ve daha fazla) yer alan öğretmenler arasında gözlenmektedir. Farklar bir (10 yıl ve daha az) ve ikinci grupta (11–20 yıl arası) yer alan öğretmenler lehinedir. Yani birinci (10 yıl ve daha az) ve ikinci grupta (11–20 yıl arası) yer alan öğretmenler yeni programın olumsuz yönlerine diğerlerinden daha fazla katılmışlardır. Bu sonuçlara göre, genel olarak daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere oranla yeni programın olumsuz yönlerini daha çok vurguladıkları söylenebilir.

## 5. Özel ve devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yeni Programın, “Geneline”, “Olumlu” ve “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın beşinci alt probleminde, “özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programın, “geneline”, “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri arasında ne gibi farklar vardır?” şeklinde ifade edilen soruya yanıt aranmıştır. Bu amaçla, özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ölçeğin “geneline”, “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamaların karşılaştırılmasını sağlayan t istatistiği hesaplanmış ve sonuçlar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 17: Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yeni Programın “Geneline” İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği**

### Sonuçları

Okul Türü	n	O	S <sub>x</sub>	sd	t	p
Özel	31	254,87	35,15	395	-0,61	0,55
Devlet	366	258,59	32,66			

Okul türüne göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin yeni programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programı benzer biçimde değerlendirdikleri söylenebilir. Programın “olumlu” yönlerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t istatistiği sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18: Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumlu” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği**

### Sonuçları

Okul Türü	n	O	S <sub>x</sub>	sd	t	p
Özel	31	160,06	27,21	395	1,51	0,131
Devlet	366	153,04	24,63			

Tablo 18’de verilen karşılaştırma sonuçlarına göre, özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programın olumlu yönlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki grupta yer alan öğretmenler de programı eşit derecede olumlu bulmuşlardır. Yani, yeni programın olumlu olduğu yönündeki düşünce hem devlet hem de özel okulda çalışan öğretmenler tarafından benzer biçimde değerlendirilmektedir.

Programın “olumsuzluklarına” ilişkin görüşlerin karşılaştırıldığı t istatistiği sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19: Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yeni Programın “Olumsuz” Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dönük t İstatistiği Sonuçları**

Okul Türü	n	O	S <sub>x</sub>	sd	t	p
Özel	31	94,81	18,14	395	-3,39	0,001**
Devlet	366	105,55	16,83			

\*\*p<0,01

Yeni programın olumsuz yönlerine ilişkin elde edilen bulgular incelenirse, özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması 94,81 iken devlet okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması 105,55 olduğu görülebilir. Bu iki ortalama arasındaki fark devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programın olumsuz olan yönlerine daha fazla katıldıklarını göstermektedir. Bunun bir nedeni, devlet okullarının fiziksel koşullarının yetersizliği veya geleneksel eğitim uygulamalarının etkisinin sürmesi, diğer bir nedeni de özel okulların yeni programın öngördüğü uygulamalara daha hazırlıklı olması olabilir.

## V. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

2005–2006 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programları konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, programın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin dönüt sağlamayı amaçlayan bu araştırma, İzmir ili anakent sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçları ve bu sonuçlara dayanılarak geliştirilen önerileri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

#### **Sonuçlar:**

1. Cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin yeni programın hem “geneline”, hem de “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar, bayan öğretmenlerin, yeni programın hem olumlu hem de olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumu, bayan öğretmenlerin yeni programın olumlu yönlerini erkek öğretmenlere göre daha yüksek algılayarak, programın olumsuz yönlerine ilişkin endişelerini de erkek öğretmenlere oranla daha yüksek sesle dile getirdikleri şeklinde yorumlamak mümkündür.
2. Mezun oldukları okul türlerine göre, öğretmenlerin yeni programın “geneline”, “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri farklı olsa da, yeni program konusundaki düşüncelerinin benzer olduğu söylenebilir.
3. Kıdem durumlarına göre, öğretmenlerin yeni programın “geneline”, “olumlu” ve “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları karşılaştırıldığında, programın “geneline” ilişkin görüşler arasında birinci (10 yıl ve daha az) ve ikinci grup (11-20 yıl arası) ile üçüncü grup (21-30 yıl arası) arasında bir ve

ikinci gruplar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öte yandan, programın “olumlu” yönlerine ilişkin görüşlerin ortalaması arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin kıdemleri değişse de programın “olumlu” yönleri konusunda benzer görüşler sergilemişlerdir. Ancak, öğretmenlerin programın “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri arasında kıdemi düşük olanlarla kıdemli öğretmenler arasında kıdemi düşük olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere oranla yeni programı daha sorunlu gördükleri söylenebilir.

4. Özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programın “geneline” ve “olumlu” yönlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmazken, “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yeni programı özel okullarda çalışan öğretmenlerden daha sorunlu buldukları anlamına gelir. Bunun bir nedeni, devlet okullarının fiziksel koşullarının yetersizliği veya geleneksel eğitim uygulamalarının etkisinin sürmesi, diğer bir nedeni de özel okulların yeni programın öngördüğü uygulamalara daha hazırlıklı olması olabilir.

### **Öneriler:**

1. Bayan öğretmenlerin özellikle programın olumsuz yönlerine ilişkin endişelerini azaltabilmek için bütün öğretmenlerin içinde yer alabileceği hizmet içi kurslar düzenlenebilir. Bu kurslar kısa aralıklarla, uzun süreli ve en önemlisi uygulama becerisi kazandırmaya dönük olabilir.
2. Özellikle programın uygulanması sırasında karşılaşılabilecek ve öğretmenlerin görüşlerine göre öncelikli olarak ifade edilen sorunların (örneğin, sınıf mevcutlarının azaltılması gibi) çözümüne dönük önlemler alınabilir.
3. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre özellikle programın uygulanması konusunda daha çok endişe taşıdıkları söylenebilir. Bunun önemli nedeni, devlet okullarının olanaklarının sınırlılığı ve öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri konusundaki bilgi, beceri ve

deneyim eksiklikleri olabilir. Her iki durumun da karşılanmasına dönük alınacak önlemler, uygulamada verimliliği artırabilir.

4. Sonraki araştırmacılar yeni programı değerlendirme konusunda, bu çalışmada izlenen yöntemin dışında daha farklı yöntemler izleyerek (örneğin, hedeflere ulaşmada yeni programın etkililik derecesini belirlemek gibi) çalışma yapabilirler.

## KAYNAKÇA

- Açıköz, K.Ü. (2005) **Aktif Öğrenme**. Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir.
- Açıköz, K.Ü. (2005) **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir.
- Açıköz, K.Ü. (1992) **Çağdaş Öğretim**. Malatya, 60–76
- Akboy, R. (2005) **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka**. Dinazor Yayınevi. İzmir
- Akkutay, Ü. (1996) **Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları, Atatürk Dönemi**. 117-119 Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Matbaacılık. Ankara.
- Altunya, N. (1997) **Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı Görüş ve Öneriler**. Ürün Yayınları Ankara.
- Ayaydın, A. (2004) Sanat Eğitiminde Çoklu Zeka Yöntemi ve Uygulama Örneği. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Denizli
- Babacan, D. (1999) Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutumları ve Gütü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir
- Başaran, E. İ. (1978) **Eğitime Giriş**. Bimaş Matbaacılık Ltd. Şti. Ankara.
- Bilgen, N. (1994) **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**. 2. Basılış, Milli Eğitim. Ankara
- Binbaşıoğlu, C. (1982) **Eğitimde Düşünce Tarihi**. Binbaşıoğlu Yayınevi, Kadioğlu Matbaası. Ankara.
- Bümen, N. T. (2005) **Okulda Çoklu Zeka Kuramı**. Pegem A Yayıncılık
- Cepni, S. ve Gökdere, M. (2003) Üstün Yetenekli Çocuklara Değerler, Eğitimde Öğretmenin Rolü. Değerler Eğitim Dergisi, Cilt: 11-13, Seçil Ofset, İstanbul.
- Demir, B. S. (2005) Okulda ve Ailede Bedensel Ceza ve Bedensel Cezanın Demokratik Tutumlar Üzerine Etkisi. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül. Denizli.



- Demirel, Ö. (2005) **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Pegem A Yayıncılık. Ankara
- Demirel, Ö (1999) Türk eğitim Sisteminde Öğretim Programlarının Geliştirilmesinde Bilimsel Yaklaşım ve 2000’li Yıllar için Öneriler. 21 Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyum. Tekışık Yayıncılık. Ankara.
- Doğramacı, N. (2004) Proje Tabanlı Öğrenme Modellerinin Uygulandığı Gruplarda akran Değerlendirmesinin Geçerliliği (İlköğretim 3. Sınıf). Dokuz Eylül Üniversitesi Yüksek Lisans Projesi, İzmir
- Dündar, S (2003) İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna ve Yaratıcılığına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir
- Emel, S. (2002) İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Başarılı ve Başarısız Problem Çözücülerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, Tutumları ve Edim Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Ertürk, C. (2005) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi, 1-83. İzmir
- Gökçe, F. (2003) **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**. Üniversite kitapları Eğitim Serisi 4, Tekağaç Eylül Kitap ve Yayınevi. Ankara.
- Güçlü, N. (1998) Sınıfta Etkili Öğrenci-Öğretmen İlişkisinin Kurulması. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 18, Sayı: 2, 63, Ankara.
- Hamurcu, H., Güney, Y. ve Özyılmaz, G. (2002) Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Profilinin Belirlenmesi. D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, İzmir.
- İşmen, E. (2001) Duygusal Zeka ve Problem Çözme. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 13, 111–124. İstanbul.

- Gürcan, Y. (2002) Çoklu Zeka Kuramı ve Resmi Okullarda sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Alanlarının Saptanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir
- Kazak, S., Yürük, N., Çakır, Ö. (1999) Çoklu Zeka Kuramı Öğretmen Rolüne İlişkin Görüşler ve Düşünceler. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 10. İzmir
- Kale, N. (1996) Geleneksel Eğitimi Çağdaşlaştırmak. II Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. 18-20 Eylül, 324-328, İstanbul.
- Kılıç, A. G. (2000) Öğretmen Beklentileri ve Sınıfı İletişim Örüntüleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Kıran, H. (1991) Çok Amaçlı Okul ve Yönetimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kocaman, G. (2004) Eğitimde Paradigma Değişimi, Öğretim ve Öğrenim Üzerine. I Aktif Eğitim Kurultayı Bildirileri Kitabı. İzmir.
- Kozandağı, İ. (2001) Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları 4 ve 5. sınıf Fen Bilgisi Öğretim Programlarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir 2001.
- Oğuz, M. (1999) **Öğretme Ortamı, 2000 Yılına Yaklaşırken Toplumumuzun Eğitim ve Öğretimden Beklentileri.** Kurtiş Matbaacılık. İstanbul:
- Otluoğlu, R (2002) İlköğretim Okulu İzlencesinde Duyuşsal alan ve Duygu Eğitimi. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:15, 163. İstanbul.
- Özcan, G. A (2001) Temel Eğitim Öğretmenlerinin Beklentileri (Öğrenci Başarısı Boyutunda) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

- Özden, Y. (2005) **Öğrenme ve Öğretme**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Özen, G., Çıkılı, Y. ve Gülaçtı, F. (2002) İlköğretim Öğrencilerinin Sorumluluk Duygusu ve Davranış Düzeyleri ile İç-Denetimsel Sorumluluk ile Dış-Denetimsel Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 2, 45, Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi. Erzincan
- Özlem, Ö. (1999) İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 15, 173. İstanbul.
- Öztürkler, T. (1980) M.E.B. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdür Başyardımcısı. 9-75, Ankara
- Saban, A.(2004) **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**. Nobel Yayınları. Ankara.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut. L. (2004) **Çoklu Zeka Uygulamaları**. Nobel Yayınları. Ankara.
- Solmaz, N. (2002) İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Sucuoğlu, H. (2003) İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Sucuoğlu, K. H. (1999) Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri., 193-199: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1076, Eskişehir
- Şendur, E. P. (1999) Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Güdüsü. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

- Şentürk, N. (1996) Eğitimde Yaratıcı Drama. Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 223, 21Hüseyin Tekışık Yayınları, Ankara
- Şimşek, A. (1990) Öğrenimde İşbirliğinin Yararları. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 1-2, 191-192, İstanbul
- Toytok, H. E. ve Titrek, D. (2005) Öğretmenlerin Duygusal Zeka Yeterliklerini Sınıf Yönetiminde Kullanma Düzeyleri. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi, DENİZLİ
- Vural, B. (2003) **Öğrenci Merkezli Eğitim Çoklu Zeka**. Hayat Yayınları, İstanbul
- Vural, B. (2004) **Nitelikli Sınıf Stressiz Eğitim Ortamı**. Hayat Yayıncılık, İstanbul
- Vural, B. (2004) **Öğrencinin Başarısı İçin Aile Okul Birlikteliği**. Hayat Yayıncılık, İstanbul
- Yurdabakan, İ. (2005). Yapılandırmacı Kuram, Aktif Öğrenme ve Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişki, II. Aktif Eğitim Kurultayı Bildirisi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

#### İnternet Kaynakları

- Azıklı, N. <http://www.dersimiz.com/eyazim/yazi.asp?id=28>
- Gür, B. (2006:22, 3) [http://cc.usu.edu/~bekir/articles/coklu\\_zeka.htm](http://cc.usu.edu/~bekir/articles/coklu_zeka.htm)
- <http://www.turkcebilgi.net/cesitli/kisisel-gelisim/cocuklarin-gelisimlerinde-hayvanlarin-etkisi-buyuk-4736.html>
- <http://www.turkcebilgi.net/cesitli/kisisel-gelisim/coklu-zeka-ve-beynin-etkili-kullanimi--737.html>

## **EKLER**

**Ek-1: “Öğretmen Görüşleri Ölçeği”**

**Ek-2: İzin Belgeleri**

## **EK-1. “ÖGÖ”**

Sayın Meslektaşlarım,

9 Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü “Eğitim programları ve öğretimi Anabilim Dalı’nda yapmakta olduğum Yüksek Lisans tez çalışmamın konusu olan bu anket yeni program konusundaki görüşlerinizi almayı amaçlamaktadır.

Sonuçlar, Bilimsel bir araştırma için kullanılacağından kesinlikle saklı tutulacaktır. Araştırmanın güvenilirliği için gerçek düşüncelerinizi yazmanız önemlidir.

Her sorunun yanında “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, çok az katılıyorum, kesinlikle katılıyorum, katılıyorum” seçenekleri vardır. Sizce hangi seçenek en uygunsa (X) şeklinde işaretleyiniz. Her sütun için yalnızca bir işaret kullanınız.

Araştırmanın planlanan sürede tanımlanabilmesi için anketlerin en geç bir hafta içinde araştırmacı tarafından elden alınacaktır.

En kısa sürede yanıtlayacağınızı umar, yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Zahide GÜNAY**

## KİŞİSEL BİLGİLER

1. CİNSİYETİNİZ:.....Kadın ( ) Erkek ( )
2. BRANŞINIZ: .....
3. MEZUN OLDUĞUNUZ OKUL
  - 1) ( ) EĞİTİM YÜKSEK OKULU
  - 2) ( ) EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
  - 3) ( ) EĞİTİM FAKÜLTESİ
  - 4) ( ) BAŞKA (Varsa belirtiniz) .....
4. GÖREVİNİZ
  - 1) ( ) YÖNETİCİ
  - 2) ( ) ÖĞRETMEN
5. KIDEMİNİZ
  - 1) ( ) 10 yıl ve daha az
  - 2) ( ) 11 – 20 yıl
  - 3) ( ) 21 – 30 yıl
  - 4) ( ) 31 ve daha çok

<b>Yeni Program Konusundaki Görüşleriniz</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Çok az katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle katılıyorum</b>
1. Öğrencileri araştırmaya teşvik etmektedir					
2. Program öğretmenleri ikilemde bırakan belirsizlikler içermektedir.					
3. Öğrencileri teknolojiyi kullanmaya yöneltmektedir.					
4. Ders saatleri dersin işleniş ve örneklendirilmesi için yetersizdir.					
5. Bilgiyi ezberlemeye değil, kullanmaya yöneltmektedir.					
7. Bireysel çalışmalardan çok işbirliğine dayalı uygulamalara yönlendirmektedir.					
9. Program bağımsız öğrenme becerisini geliştirmektedir.					
10. Sistemin iyi işleyebilmesi için eski alışkanlıkların bırakılması gerekmektedir.					
11. Yeni program, içerik açısından uygun bir programdır.					
12. Programın başarılı olması için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir.					
13. Program ezberden uzak bir programdır.					
14. Programın başarılı olması için derslikler ve laboratuvarlar yetersizdir.					
15. Bu program öğrencilerin kendi etkinliklerini artırmaktadır.					
16. Bu programdaki etkinliklere zaman yetmemektedir.					
17. Program bağımsız öğrenme becerisini geliştirmektedir.					
18. Bu programda kılavuz kitapların olmaması sorun yaratmaktadır.					
19. Program sınıf dışında eğitim görme etkinliklerine yer vermektedir.					
21. Bu program bireysel farklılıklara dayalı eğitim uygulamalarına ağırlık vermektedir.					
22. Bu program için dersler ile ilgili araç ve gereçleri yetersizdir.					
23. Program yeni bilgileri yapılandırmayı ve üretmeyi amaçlamaktadır.					
24. Okullarda çekilecek fotokopi sorununun çözümlenmesi gerekmektedir.					
25. Öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını sağlamaktadır.					



26. Ölçme ve değerlendirme ve dosyalamalara zaman bulmakta güçlük çekilmektedir.					
27. Öğrencilerin konuları yorumlayıp tahminde bulunmalarını sağlamaktadır.					
28. Program öğrencilerin akıl yürütme becerilerini kazandırmaktadır.					
29. Programda bazı konuların nasıl işleneceği bilinmemektedir.					
30. Program öğrencilerin kendilerini ifade etme becerisini geliştirmektedir.					
31. Bu program öğrencilerin özgüvenini arttırmaktadır.					
32. Değerlendirmeler çok ayrıntılı ve zor olduğu için uygulama çok zaman almaktadır.					
33. Öğrencilerin sosyalleşmesi için genel ve açık oturumlar yapılmakta					
34. Öğrenciler yeni programdan memnun kalmaktadır.					
35. Bazı materyaller tüm öğrenciler tarafından getirilememektedir.					
36. Program öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.					
37. Bu program öğrencinin bilgilerini daha kalıcı kılmaktadır.					
38. Program bütün öğrencilere hitap etmiyor.					
39. Öğrencilerin bir gruba ait olma duygularını geliştirmektedir.					
40. Öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamaktadır.					
42. Öğrencilerin becerilerini uygulama ortamı sağlamaktadır.					
43. Öğrencilerin öğretmenden bağımsız öğrenebilme duygularını geliştirmektedir.					
44. Kitapların fazla olmasından kaynaklanan çanta sorunu yaşanmaktadır.					
45. Öğrencilerin hayata dönük ve aktif olmalarını sağlamaktadır.					
46. Öğrencilerin hazırcılıktan araştırmaya yönlendirmektedir.					
47. Programda çalışma kitapları yetersizdir.					
48. Yeni programa öğrencilerin hoşuna gidip okula zevke gelmelerini sağlamaktadır.					
49. Yeni program öğretmen ve veli arasında bilgi alışverişi sağlamaktadır.					
50. Proje ve çalışmalar kesinlikle yetiştirilememektedir					
51. Bu program öğretmeni teknolojiyi kullanmaya yöneltmektedir.					
52. Bu programda öğretmenin yardımcı kitaplarla desteklenmesine önem verilmektedir					

53. Programda değerlendirme gözlem formları sadeleştirilmelidir.					
54. Bu program dersliklerin öğrenim materyallerine önem vermektedir.					
55. Bu programda öğretimsel yazılım desteği sağlanmaktadır.					
56. Öğretmenlerin plan yazmaya giden zamanını ortadan kaldırmaktadır.					
57. Değerlendirme etkinlikleri öğretmenlerin çok zamanını almaktadır.					
58. Bu program öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade becerilerini geliştirmektedir.					
59. Dersler gerçek hayat ilişkilerine önem verilerek işlenmektedir.					
60. Programda dersler arasındaki ilişkilere önem verilmektedir.					
61. Araştırma imkanı olmayan öğrenci bu çalışmalardan mahrum kalmaktadır.					
62. Program her öğrencinin derse katılımı sağlamaktadır.					
63. Bu programa göre konular basit ve somut olarak verilmektedir.					
64. Uygulamada zaman alan çalışmalara uygun ortam yaratılmamaktadır.					
65. Bu program özel yetenekleri olanları ortaya çıkarmaktadır.					
66. Öğrencilere verilen çalışmalar, öğrencinin kendi çabası ile yapamayacağı türden olmaktadır.					
67. Program pasif öğrencileri daha da pasif kılmaktadır.					
68. Program öğrenciye kırtasiye yükü getirmektedir.					
69. Programda öğrenciler ile bire bir ilgilenme gerçekleşmemektedir.					
70. Programda karşılaşılan sorunları çözmek için yetkili mercilere ulaşamamaktadır.					
71. Öğrencinin programı başarıyla takip etmesi için bilgisayar gerekmektedir.					
72. Programın sınav sistemiyle örtüşmesi gerekmektedir.					

## **Ek-2: İzin Belgeleri**