

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİ
VELİLERİNİN YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMINA
İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nazire Selen DUMLU

İstanbul, 2009

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİ
VELİLERİNİN YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMINA
İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nazire Selen DUMLU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN

İstanbul, 2009

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Nazire Selen DUMLU tarafından hazırlanan "İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Algılarının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 18.03.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

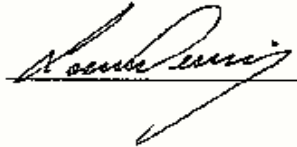
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN



Üye : Prof. Dr. Sefer ADA



Üye : Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ



ÖNSÖZ

Eğitimin bir sabır, bir emek, bir hoşgörü işi ve bir eğitimcinin öğrencisinin her zaman yanında olduğuna, ona kılavuzluk ettiğine binaen;

değerli rehberim Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN' a,

Eğitimin ancak veli katılımı ile tam olarak hedefine ulaştığına, bir öğrencinin başarılı olması için her şeyden önce velisine ihtiyacı olduğuna binaen;

bugünlere bir eğitimci olarak gelebilmem için
ellerinden geleni yapmış ve halen bir “eğitimci
öğrenci” nin eğitimi için sonsuz desteklerini
esirgemeyen değerli “velilerime”,

*Eğitimin öğrenciye temel bilgi ve becerileri kazandırdığının yanında gerçek
dostluklara kapı açtığına binaen;*

değerli dostum Duygu YILMAZCAN' a,

Eğitimin bir ekip işi olduğuna ve işbirliği gerektirdiğine binaen;

başta okul müdürüm olmak üzere tüm uygulama
okulları müdürlerine, maddi manevi desteklerini eksik
etmemiş başta İsmail CENİK ve Yasemin SUÇEKEN
olmak üzere tüm öğretmen arkadaşlarıma,

*Ve son olarak eğitimin dünyadaki en değerli şey, eğitimciliğin ise dünyadaki en güzel
meslek olduğuna binaen;*

gurur duyduğum ve her an benimkiyle birlikte
attığını bildiğim 33 minik kalbe...öğrencilerime...

.... sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Nazire Selen DURLU

ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin, yeni ilköğretim programları ile algıları incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakası ilköğretim okullarındaki birinci kademe öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden random (gelişigüzel) olarak seçilen 320 ilköğretim birinci kademe öğrenci velisi oluşturmaktadır.

Yapılan araştırma tarama modeline göre düzenlenmiş olup veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve veli anketi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 paket programı kullanılarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve varyans hesapları yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; veliler yeni ilköğretim programı hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını, programın içeriğini ve ders kitaplarını yeterli bulmadıklarını, programın maddi imkanları kısıtlı öğrenciler için sorun oluşturduğunu, programın ülke çapındaki sınavlara öğrencileri yeteri kadar hazırlamadığını, yeni programda yer alan bilgilerin çocukların günlük hayatta çok fazla işlerine yaramadığını, kitap sayısının fazla olmasından dolayı çantaların çok ağır olduğunu düşünmektedirler. Buna karşılık veliler, yeni programda araç-gereç ve materyallerin bolca kullanıldığı, konuların çocukları uygulama/araştırma yapmaya sevk ettiği, öğrencilerde yeni programla birlikte derslere karşı ilginin arttığı, problem çözüme, yaratıcılık gibi becerilerin geliştiği, yeni programla uygulamaya konan görsel okuma etkinliklerini ve alternatif değerlendirme araçlarının yararlı olduğu, program ile ilgili okul ve öğretmen ile ilgili işbirliği içinde oldukları konularında olumlu düşüncelere sahiptirler. Veliler uygulamada güçlük çekilmesine rağmen yeni programın devam etmesini istemektedirler.

Anahtar kelimeler: ilköğretim programı, veli görüşleri

ABSTRACT

Elementary education first-grade custodians' perceptions and new elementary school programs have been looked through in this research.

The first-grade student custodians at the elementary school of Anatolian side of city of Istanbul have been constituted the research population. 320 elementary school first-grade student custodians who have been randomly selected from this population have been constituted the research exemplification. The performed research has been coordinated according to survey method and personal information form and custodian questionnaire have been used as data collection tool.

Frequency, percentage, mean, standard deviation, t test and variance calculations have been carried out by using SPSS 15.0 packet program in the data's analyzing.

According to the research's results, the custodians have been thinking that they have not had enough information about the new elementary school program, found the program content and lecture books enough, the program have created problems for the students whose tangible potentialities are limited and not prepared the students to nation-wide examinations enough, the information taken part within the new program have not served the purpose too much in the students' daily life and bags have been too heavy since there have been many books in it. For all that, the custodians have had positive thoughts including that plenty of instruments and materials have been used, subjects have brought the students to do application and research, interest has increased against the lectures with the new program, abilities such as problem-solving and creativeness have improved, visual reading activities and alternative assessment tools that have been put into practice with the new program have been beneficial and they have been in a cooperation with schools and lecturers related with the program. The custodians have been demanding the new program to continue although there have been difficulties in implementation.

Key words: elementary school program, custodian comments

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
SİMGELER LİSTESİ.....	XI

BÖLÜM I: GİRİŞ

1

1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ.....	7
1.3. ÖNEM.....	9
1.4. SINIRLILIKLAR.....	9
1.5. SAYILTILAR.....	10
1.6. TANIMLAR.....	10

BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR.....

11

2.1. YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMI.....	11
2.1.1. Yapılandırmacılık Kavramı.....	11
2.1.2. Yapılandırmacılık Kavramının Felsefî Boyutu.....	14
2.1.3. Yapılandırmacılık Yaklaşımına Tarihsel Bir Bakış.....	19
2.1.4. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Psikolojik Boyutu.....	21
2.1.5. Yapılandırmacılık Türleri.....	27
2.1.5.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	27
2.1.5.2. Sosyal Yapılandırmacılık.....	28
2.1.6. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Eğitim Boyutu.....	31

2.1.6.1. Eğitim Programı.....	31
2.1.6.1.1. Yapılandırmacı Hedefler.....	33
2.1.6.1.2. Yapılandırmacı İçerik.....	33
2.1.6.1.3. Yapılandırmacı Eğitim Durumları.....	34
2.1.6.1.4. Yapılandırmacı Değerlendirme	38
2.1.6.2. Yapılandırmacı Sınıf.....	41
2.1.6.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Öğretmenin Rolü....	42
2.1.6.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğrencinin Rolü....	43
2.2. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI.....	45
2.2.1. Yeni İlköğretim Programının Gerekçesi.....	47
2.2.2. Yeni İlköğretim Programının Yapısı.....	48
2.2.3. Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Yenilikler.....	48
2.3. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMINDA VELİNİN SORUMLULUKLARI.....	52
2.4. KONU İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	54
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	54
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	73
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	80
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	80
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	80
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	80
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	81
BÖLÜM IV: BULGULAR	84
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdelere.....	84

4.2. Yenilenen İlköğretim Programına İlişkin “Veli Görüş Anketi” İfadelerine I. Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri.....	87
4.2.1. Veli Bilinci Ve Sorumlulukları Boyutu Maddelerine İlişkin I. Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri.....	88
4.2.2. Program İçeriği Boyutu Maddelerine İlişkin I. Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri.....	101
4.2.3. Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddelerine İlişkin I. Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri.....	116
4.2.4. Öğrenci Kazanımları Ve Sorumlulukları Boyutu Maddelerine İlişkin I. Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri.....	131
4.2.5. Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddelerine İlişkin I. Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri.....	143

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	157
5.2. ÖNERİLER.....	177

KAYNAKÇA.....	179
----------------------	------------

EKLER.....	194
-------------------	------------

Ek 1 Öğretmen Anketi.....	194
Ek 2 İzin Belgeleri.....	198

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Pozitivizmin Bir Görünümü Olan Davranışçılık ve Bilgi İşlem Gelenekleri İle Pozitivizm Ötesi Paradigmanın Bir Yansıması Olan Yapılandırmacılığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	15
Tablo 2.2. Bilişsel ve Sosyal Yapılandırmacılık Arasındaki Farklar.....	30
Tablo 2.3. Geleneksel Sınıflardaki Eğitim Durumları ile Yapılandırmacı Sınıflardaki Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması.....	35
Tablo 2.4. Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenmenin Karşılaştırılması.....	44
Tablo 4.1. Öğrenci Velilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	84
Tablo 4.2. Öğrenci Velilerinin Meslek Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	85
Tablo 4.3. Öğrenci Velilerinin Eğitim Düzeyleri Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	85
Tablo 4.4. Öğrenci Velilerinin Aylık Ortalama Gelirleri Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	86
Tablo 4.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türü Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	86
Tablo 4.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	87
Tablo 4.7. Velilerin Veli Bilinci ve Sorumluluklarına İlişkin Görüşlerine Ait Ortama Puan ve Standart Sapmalar.....	88
Tablo 4.8. Velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.9. Velilerin, Veli Bilinci Ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	90

Tablo 4.10. Velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.11. Velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.12. Velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.13. Velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Öğrencilerin Sınıfı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.14. Velilerin Program İçeriğine İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama Puan ve Standart Sapmalar.....	102
Tablo 4.15. Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.16. Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.17. Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.18. Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.19. Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.20. Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.21. Velilerin Ders Araç-Gerek ve Materyalleri Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama Puan ve Standart Sapmalar.....	116
Tablo 4.22. Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip	

Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları.....	118
Tablo 4.23. Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.24. Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4.25. Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	124
Tablo 4.26. Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	127
Tablo 4.27. Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.28. Velilerin Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama Puan ve Standart Sapmalar.....	132
Tablo 4.29. Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4.30. Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	134
Tablo 4.31. Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	136
Tablo 4.32. Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.33. Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	139

Tablo 4.34. Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	141
Tablo 4.35. Velilerin Okul-Veli İlişkileri Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama Puan ve Standart Sapmalar.....	143
Tablo 4.36. Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları.....	144
Tablo 4.37. Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4.38. Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4.39. Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	150
Tablo 4.40. Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	152
Tablo 4.41. Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	154

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Bilgi ve Öğrenmenin Oluşumu.....	25
Şekil 2.2. Vygotsky’de Yakınsal Gelişim Alanı.....	29

SİMGELER LİSTESİ

N	Örneklemin sayısı
f	Frekans
sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
$\%$	Yüzde
p	Anlamlılık derecesi
t	İstatistiklerin Anlamlılığını Sınamada Kullanılan Değer
F	İstatistiklerin Tek Yönlü Faktör Analizi ile anlamlılığını sınamada kullanılan değ.

BÖLÜM I:

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim genel olarak “bireyde kasıtlı bir biçimde istendik davranış değişikliği oluşturma süreci” olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin çok eski uygarlıktan günümüze kadar bütün toplumlar da farklı biçimlerde ve farklı amaçlara yönelik olarak uygulandığı bilinmektedir.

Eski çağlarda insanlar, yaşamlarını sürdürebilmek için avcılık ve toplayıcılık yapıyorlardı. Göçebe yaşayan bu topluluklar hayatta kalabilmek için doğayı tanımak, ona uyum sağlamayı öğrenmek zorundaydılar. Bu öğrenme, günümüz manasında akıllara gelen eğitim kurumları olan okullarda değil, yaparak yaşayarak, doğanın içinde bizzat bulunarak gerçekleşiyordu. Eğitimin amacı hayatta kalmayı öğrenmek, eğitim ortamı doğa, eğitim veren kişiler ise kadın ve erkeklerdi.

Yerleşik hayata geçiş, üretim fazlasının oluşması, farklı iş kollarının meydana gelmesi, insanların farklı ihtiyaçlarının doğmasına; bunun sonucunda da insanların farklı konularda eğitilmesi gerektiği düşüncesinin doğmasına neden olmuştur. Yazının icadı ile bilgi uzun ömürlü ve saklanabilir hale gelmiştir. Yerleşik hayata geçiş ile birlikte eğitimin kurumsallaştığı ve “okul”ların ortaya çıktığı görülmektedir.

Okul, eğitimin planlı-programlı öğretim şeklinde gerçekleştirildiği özel bir mekan, bir sosyal kurumdur (Oktay, 2007, s.6). Okullar toplumsal açık sistemlerdir (Aydın, 2005; Sarıtaş, 2005; Yıldırım ve Dönmez, 2008, s.99). Açık sistem yaklaşımına göre okullar, belirli bir sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal bir çevre içinde yer alır

(Şişman, 2002; Yıldırım ve Dönmez, 2008, s.99). Her sistem, bir çevre içinde yaşar. Sistem, çevresi elverişli ise yaşayabilir. Çevre, sisteme ne denli gerekli girdileri sağlayabiliyorsa o denli elverişlidir. Her sistemin bir genel bir de özel çevresi vardır. Okulun genel çevresi, içinde yaşadığı toplumdur. Toplumun kültürel yapısı, siyasal düzeni, yönetsel birimleri, ekonomik yapısı, toplumsal değişim ve eğilimleri, kaynakları, yasal düzenlemeleri, bilimsel ve teknolojik gelişmişliği gibi pek çok değişken dolaylı ve dolaysız olarak okulu etkiler. Okulun özel çevresi ise girdilerini aldığı, mezunlarını saldıdığı, etkilendiği ve etkilediği öbür örgütlerdir. Bunlar üst eğitim örgütleri, öbür okullar, toplum, aileler, örgütler ve benzerleridir. Okul, bunlara girdisi ve çıktısı ile bağlı olduğundan, bunlar olmadan ne var olabilir ne de yaşayabilir (Başaran, 2000, s.45).

Çocuk, belirli bir yaşa geldiğinde, kendisine yaşam boyu gerekli olacak bilgi ve becerileri belirli bir plan ve program dahilinde edinmek üzere okula başlar. Ancak çocuğun eğitim süreci, okul sıralarına oturması ile değil, doğumdan itibaren aile içinde başlamıştır. Çocuğun dahil olduğu ilk sosyal kurumu ailesi, ilk öğretmeni anne ve babasıdır. Çocuk, okul çağına gelene kadar birçok edinimi evde ailesinin yanında kazanır. Kişilik gelişiminde kritik dönemin 0-6 yaş arası olduğu ve çocuğun bu dönemi genel olarak ailesinin yanında geçirdiği düşünüldüğünde, çocuğun gelecekteki okul, iş ve sosyal yaşantısındaki temellerin bu yaşlarda ailesi tarafından atıldığı açıkça görülmektedir.

Çocuğun okula başlaması, bundan sonra onun eğitim sorumluluğunun ailenin omuzlarından alınıp okula yüklenmesi anlamına gelmez. Aksine, bundan sonra çocuğun eğitiminden sadece –aile- değil, eşgüdümlü olarak çalışmak zorunda olan iki sosyal kurum – aile ve okul- sorumlu olacaktır.

Tutkun ve Köksal (2002)’a göre zorunlu eğitim süresi geçmişe oranla daha fazla olmakla birlikte, öğrencinin okulda geçirdiği zaman çevrede ve ailede geçirdiği zamana göre hala çok kısadır. Bu nedenle, okulda geçirilen sürenin daha iyi değerlendirilebilmesi için okulların ailenin desteğine ihtiyacı vardır (Kolay, 2004).

Gümüşeli (2004)'ye göre okulun öğrenciye istenilen davranışları tek başına kazandırması olanaklı değildir. Kazanılan davranışlardan önemli bir kısmı da ailenin katkısı ile oluşur. Yine okulda öğrenciye kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlar evde aileler tarafından desteklenip pekiştirilmez ise, kısa zamanda unutulur. Daha da önemlisi okul ve ev arasında önem verilen değerler, alışkanlıklar ile çocuğa davranış kazandırma yöntemi konusunda ayrıcalıklar var ise çocuğun okulda öğretilenleri kolayca öğrenmesi ve uygulamaya koyması çok güç olur.

Etkili okuldaki öğretim veli, yönetici, öğretmen vs. tüm ilgililerin koordineli ve etkili çabalarının ortak ürünüdür (Aslanargun, 2007). Eğitimde veli katılımı, öğrencilerin akademik başarısını gerçekleştirebilmek için okuldaki öğrenimi tamamlayıcı ve destekleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Veli katılımının avantajları şunlardır:

1. Okul-veli iş birliği öğrenci başarısının artması, katılım, güdülenme, kendine güven ve davranışların değişmesini sağlar.
2. Çocuklar okul ve öğretmenlere ilişkin olumlu tutumlar geliştirirler.
3. Okulun yapısını, değerlerini, beklentilerini ve standartlarını tanıyan aileler çocuklarını daha iyi yönlendirebilirler (Kolay, 2004, s.166).

Veliler, kendi okul yaşantılarının olumsuzluğu, ekonomik sorunları, okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması, eğitim düzeylerinin düşük olması, öğretmenlerin olumsuz tutumları ve okul ile ev kültürü arasındaki farklılıklar gibi sebeplerden ötürü eğitim sürecinin dışında kalmaktadırlar (Fider ve Lewis 1995; Vural, 2004, s.150-151). Halbuki veliler, çocuklarının eğitim sürecinde farklı şekillerde dahil olarak hem akademik hem de sosyal anlamda daha başarılı bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunabilirler. Gümüşeli (2004), eğitimde veli katılımının türlerini iki ana grupta toplamıştır:

a) Ev Ortamını Düzenleme Yoluyla Öğrenciye Destek Olma

Çocukların okul başarıları üzerinde ailelerin evde sağladıkları ortam ve koşulların önemli bir etkisi vardır. Ailenin en azından çocuğu öğrenmeye güdülemesi, okulda

öğrendiklerini tekrar etmesi ve pekiştirmesi için ona yardımcı olması, yol göstermesi çocuğun başarılı olmasına yardımcı olacaktır. Bunun için ailenin okulla işbirliğine girerek, öğrencinin okulda hangi konuları öğrendiği, neleri öğrenmesi gerektiği, öğretim sürecinde kullanması gereken araç gereçlerin neler olduğu, çocuğa hangi konularda nasıl yardımcı olabileceğini öğrenmesi gerekir.

Öğrenci başarısında aile ortamında öğrenci ile kurulan iletişimin nitelik ve sıklığı da etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar ailelerin çocukla destekleyici bir ilişki ve iletişim kurmanın onun başarısına olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bir sorunla karşılaştığında onu çözme konusunda çocuğa yardımcı olma, düzenli çalışma alışkanlıkları kazanmaları için çocuğu teşvik etme çocuğun okul başarısına katkı sağlayan unsurlar arasındadır.

Öğrencinin başarılı olmasında bir diğer etken zamanı etkili bir biçimde planlama ve yönetme alışkanlığı kazanmasıdır. Bununla birlikte çocukların öğretmen ve ailenin desteği olmadan bu alışkanlığı kazanmaları çok zordur. Bunun için ailenin öğretmen ve yöneticilerle iletişim kurarak okulda yapılanlardan haberdar olması, elde ettiği bilgilere dayalı olarak çocukla birlikte günlük, haftalık çalışma planı yapması ve yapılan bu planların çocuk tarafından uygulanıp uygulanmadığını sürekli izlemesi gerekir.

Ailenin ev ortamında üstlenmesi gereken rollerden biri de ödevlerine yardımcı olmaktır. Öğrenciler ev ödevleri yardımıyla bir yandan öğrenme sürecinde aktif rol alma fırsatı elde ederken, diğer yandan da öğrendiklerini pekiştirme olanağı elde ederler. Ailenin bu konudaki rolü, çocuğun ödevlerini tam ve doğru olarak yapıp yapmadığını kontrol etmek, ödevini yapması için onu teşvik etmek, ihtiyaç duyduğu araç-gereç ve ortamı sağlamak, karşılaştığı sorunları onunla tartışarak çözüm bulmasına yardımcı olmak gibi etkinliklerden oluşur. Ayrıca özellikle okuma becerisi kazanması için çocukların kitap, dergi gazete okumaya teşvik edilmeleri de yine bu rol kapsamında yer alır.

Veliler okulda yapılanlar konusunda çocukla sürekli iletişim içerisinde olmalıdır. Ailenin okulda yapılanlarla ilgili olarak öğrenciyle sürekli iletişim içerisinde olması, yapılanları tartışma olanağı sağlaması, çocuğun öğrenmesine ilgi gösterdiğini ortaya koymasının en etkili yollarından birisidir. Ayrıca bu yolla bir yandan öğrencinin ilerlemesi konusunda doğru ve sürekli bir bilgiye sahip olma olanağı kazanırken, diğer yandan çocuğun karşılaştığı sorunlardan zamanında haberdar olarak gerekli önlemleri alması kolay olacaktır.

b) Okul Etkinliklerine Katılma Yoluyla Öğrenciye Destek Olma

Ailelerin evde çocuğa uygun öğrenme ortamı sağlaması kadar, okulda yapılan etkinliklere katılması ve bu etkinliklere destek sağlaması da öğrenci başarısı açısından önemlidir. Ailenin bu konudaki rolü okuldaki eğitsel, sosyal ve kültürel etkinliklerde doğrudan görev almaktan, düzenlenecek etkinliklere izleyici olarak katılmaya kadar değişik düzeylerde kendini gösterebilir. Aileler okul yönetimi ile ilişki kurarak, okulun işleyişini engellemeyecek bir biçimde okulu ziyaret etme, öğretmen ve yöneticiler ile görüşme, okul etkinliklerinde gücü oranında rol üstlenme gibi çeşitli biçimlerde okulla işbirliğini geliştirebilirler. Bu kapsamda en azından okulda yapılan kültürel ve sportif faaliyetlere, konferans ve yarışmalara katılarak çocuklarına moral destek sağlayabilir, onların okuldaki başarılarına önem verdiklerini gösterebilirler. Bu yolla hem çocuklarını onure etme fırsatı yakalamış olurlar hem de bu yolla onları çalışma ve başarılı olmaya teşvik edebilirler (Gümüşeli, 2004, s.14-16).

Eğitim, bireyin istendik amaçlar doğrultusunda kültürlenmesi sürecidir. Uçan (1989)'a göre eğitim, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, yenileştirme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Bu süreçte amaç; bireylerin, bedensel, duyuşsal ve bilişsel yapılarıyla dengeli birer bütün olarak en uygun ve en ileri düzeyde yetiştirilmesidir. Bu amaçlar olabildiğince düzenli, planlı ve yöntemli bir biçimde gerçekleştirmeye çalışılır. Bu noktada “eğitim programı” kavramı ortaya çıkmaktadır.

Varış (1991)'e göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Öğretim programları, sosyal kol çalışmaları, özel günlerin kutlanması, rehberlik hizmetleri, sağlık çalışmaları, geziler, yetiştirme kursları, kültür ve sanat çalışmaları gibi okul içi ve okul dışı etkinlikler eğitim programı içerisinde yer alır.

Eğitim programları, ulaşılabilecek amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsar.

Veliler, çocuklarının eğitimine yeteri kadar destek olarak onların başarıya ulaşmasını istiyorlarsa, çocuklarının tabi tutulduğu eğitim programı hakkında da yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar. Çocuklarına hangi kazanımların meydana getirildiğinin amaçlandığını, bu amaçlara ulaşabilmek için okul içinde ve dışında ne gibi faaliyetlerde bulunulacağını, hangi yöntem ve araç-gereçten faydalanılması gerektiğini, çocuklarının ne şekilde değerlendirileceğini bilmek, bu yönde katılım göstermek, okul ve öğretmen ile işbirliği yapmak durumundadırlar.

Diğer taraftan eğitim programları sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş, donuk yapılar değil; konu alanının, bireyin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda sürekli geliştirilen dinamik yapılardır. Varış (1999)'a göre sosyo-kültürel ve bilimsel-teknolojik dinamizmin her geçen gün daha nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini gerektirmesi, eğitim programlarının sürekli değerlendirilerek geliştirilmesini gerekli kılan temel etmendir. Eğitimin amacı, toplumdaki değişimlere ayak uydurabilecek ve yeni değişimlere ön ayak olabilecek nitelikte bireyler yetiştirmek ise, eğitim programlarının da bu değişimlere uygun şekilde düzenlenmesi gerekir.

Bir eğitim programı ne kadar nitelikli hazırlanmış olursa olsun zaman içerisinde gelişen ve değişen koşullar karşısında geçerliliğini ve etkililiğini yitirecektir. Bu gerçekten dolayı programlar uygulama içerisinde ve sonucunda sürekli olarak

değerlendirilmeli, değerlendirme sonucuna göre görülen eksikler giderilmeli, böylece programın sürekli gelişimi ve evrimi sağlanmalıdır (Aykaç ve Başar, 2005, s.345).

Programların değerlendirilmesi, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlara yönelik planlanmış eğitim yaşantılarının yeterli ve yetersiz yönlerini belirlemek, programların etkililiği hakkında karar vermek amacıyla yapılır. Programlar değerlendirilirken düzey belirleme ve izleme testleri ile elde edilen veriler, programlar değerlendirme uzmanlarının programlardaki etkinlikleri doğrudan doğruya gözleyerek elde ettikleri veriler, programlarla ilgili belgelerin, yazışmaların, yönetmeliklerin incelenmesiyle elde edilen verilerin yanında, öğrenci, öğretmen, yönetici, müfettiş ve veli gibi eğitim paydaşlarının eğitim programlarına ilişkin görüşleri de dikkate alınmaktadır (1).

Buradan hareketle, ülkemizde 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni ilköğretim programının veliler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda çalışmalar yapmak gerekmektedir.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin, yeni ilköğretim programı ile ilgili algılarının incelenmesi amaç edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğrenci velilerinin “cinsiyet”, “meslek”, “eğitim düzeyi”, “aylık gelir düzeyi”, “devam edilen okul türü (devlet-özel-azınlık)” ve “öğrencinin devam ettiği sınıf düzeyi” değişkenlerine bağlı olarak;

I. Velilerin “Yeni İlköğretim Programı İle İlgili Veli Bilinci ve Sorumlulukları” alt boyutu ile ilgili görüşlerine yönelik amaçlar:

1.1. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programı ile İlgili Veli Bilinci ve Sorumlulukları” alt boyutuna yönelik görüşleri nedir?

1.2. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programı ile ilgili Veli Bilinci ve Sorumlulukları” alt boyutu ile ilgili görüşleri cinsiyete, mesleğe, eğitim

düzeyine, aylık gelir düzeyine, okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

II. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programının İçeriği” alt boyutu ile ilgili görüşlerine yönelik amaçlar:

2.1. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programının İçeriği” alt boyutu ile ilgili görüşleri nedir?

2.2. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programının İçeriği” alt boyutu ile ilgili görüşleri, cinsiyete, mesleğe, eğitim düzeyine, aylık gelir düzeyine, okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

III. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programında Ders Araç-Gereç ve Materyalleri” alt boyutu ile ilgili görüşlerine yönelik amaçlar:

3.1. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Ders Araç-Gereç ve Materyalleri” alt boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

3.2. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Ders Araç-Gereç ve Materyalleri” alt boyutu ile ilgili görüşleri, cinsiyete, mesleğe, eğitim düzeyine, aylık gelir düzeyine, okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

IV. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programında Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları” alt boyutu ile ilgili görüşlerine yönelik amaçlar:

4.1. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları” alt boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

4.2. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları” alt boyutu ile ilgili görüşleri, cinsiyete, mesleğe, eğitim düzeyine, aylık gelir düzeyine, okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

V. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programında Okul-Veli İlişkileri” alt boyutu ile ilgili görüşlerine yönelik amaçlar:

5.1. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Okul-Veli İlişkileri” alt boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

5.2. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Okul-Veli İlişkileri” alt boyutu ile ilgili görüşleri, cinsiyete, mesleğe, eğitim düzeyine, aylık gelir düzeyine, okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. ÖNEM

Bu araştırmada ilköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin, yeni ilköğretim programı ile ilgili algıları incelenecektir.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların;

- Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme birimine, uzmanların yeni program ile çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim görevlileri ve üyelerine, yapacakları seminerlerde katkı sağlayacağı,
- Okul rehberlik servislerinin velilere yönelik yapacağı çalışmalara katkı sağlayacağı,
- Yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan Kaptan Hasanpaşa İlköğretim Okulu, Nihat Işık İlköğretim Okulu, Özel Gökşen Eğitim Kurumları, Aramyan Uncuyan Ermeni İlköğretim Okulu, Nişantepe İlköğretim Okulu, Aşağı Dudulu İlköğretim Okulu, Özel Toprak İlköğretim Okulu, Sultanbeyli Merkez İlköğretim Okulu, Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu ve Özel Altınay Eğitim Kurumları’nda eğitim gören toplam 320 adet ilköğretim birinci kademe öğrenci velisi ile sınırlıdır.
- Velilere uygulanan 32 sorudan oluşan anketin sonuçları ile sınırlıdır.

1.5. SAYILTILAR

Bu araştırmanın temel sayıtlıları şunlardır:

- Örneklem evreni temsil etmektedir.
- Veliler anket sorularına yeni ilköğretim programı ile ilgili gerçek algılarını yansıtmışlardır.

1.6. TANIMLAR

Yapılandırmacılık (Constructivism): Yapılandırmacılık, öğrenme kuramı bakımından “insanların nasıl öğrendiği”ni açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır. Bilginin doğasını açıklama ile ilgilidir. Öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırması düşüncesini ifade etmektedir (Arslan, 2007, s.46).

BÖLÜM II:

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMI

2.1.1. Yapılandırıcılık Kavramı

Yapılandırıcılık, son yıllarda özellikle eğitim alanında adından sıkça söz ettiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir felsefe olarak başlayan, sosyoloji ve antropolojide, daha sonra da psikoloji ve eğitimde uygulanan (Koç ve Demirel, 2004, s.175) yapılandırıcılık yaklaşımı özellikle “bilgi” ve “öğrenme” ye ilişkin klişeleşmiş görüşleri derinden sarsması ile eğitim alanında yapılan reformların kaynağını oluşturmuştur.

Eğitsel anlamının dışında yapılandırıcılık aynı zamanda bir biliş, etik, politika ve bir dünya görüşüdür. Bu özelliği nedeniyle yaklaşım felsefeden matematiğe, sosyolojiden mimarlığa, yönetim ve organizasyona kadar pek çok alanda etkili olmuştur (Glaserfeld, 1989, s. 113).

Yapılandırıcılığın eğitsel anlamı ile ilgili olarak literatürde farklı tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır:

Brooks ve Brooks (2004)’a göre yapılandırıcılık, temelini “bilgi ve öğrenmenin doğası”nın oluşturduğu, biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır.

Demirel (2006) de, yapılandırıcılığın başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak geliştiğini, ancak zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüştüğünü ifade etmiştir.

Şimşek (2004), yapılandırmacılığı, “varoluşun karmaşık gerçeğini öznellik temelinde aramak” olarak tanımlar. O’na göre, yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin savlarında kullanılan öncüller, bilişi temele aldıkları için bilişçilik olarak adlandırılan psikolojik yaklaşımlar ile benzerlik gösterir. Oysa yapılandırmacı kuram, bilişçi psikolojinin terminolojisini de kullanarak, kendi felsefi bakışı ile daha ileri yorumlara ulaşmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımların bilişçi yaklaşımlardan farkı, bir anlamda aynı kavramlardan yola çıkıp, bu kavramlara kendi felsefi yorumlarını katarak farklı sonuçlara varmalarıdır. Böylece yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin yorumunun bilimsel ve psikolojik olmaktan çok, felsefi olduğunu düşünür.

Gültekin (2005), yapılandırmacılığı Piaget’nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşum ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilen, öğrenmenin bireyin zihninde oluşan bir iç süreç olduğunu savunan bir öğrenme kuramı olarak görürken, Erden ve Akman (2007, s.171), yapılandırmacılığı bir öğrenme kuramından çok epistemoloji ya da öğrenmeye felsefi bir bakış açısı olarak görmektedir.

Wilson (1997) yapılandırmacılığı, bir öğretim stratejisi değil, gerçeğin doğasını, bilginin doğasını, insanlar arası etkileşimin doğasını ve bilimin doğasını kapsayan bir bakış açısı, bir felsefe olarak tanımlar.

Jonassen (1991)’a göre yapılandırmacılık, öğrenenlerin kendi gerçekliğini oluşturdukları yada en azından kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamı yorumladıkları, bu yüzden bir bireyin bilgisi onun önceki deneyimlerinin, zihinsel yapılarının, nesne ve olayların anlamını yorumlamak için kullandıkları inançlarının bir fonksiyonudur (Tezci ve Gürol, 2003).

Şaşan (2002)’a göre yapılandırmacılık, insan beyni ile çevre arasında güçlü bir bağ kurmadır.

Açıkgöz (2004)’e göre ise yapılandırmacılık, bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden

etkilendiği gibi konularla ilgilenen ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturan bir bilme (knowing) kuramıdır.

Görüldüğü gibi yapılandırmacılığa ilişkin pek çok farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bütün bu tanımlardan yola çıkılarak yapılandırmacılık; “*bilginin ve öğrenmenin doğasını, bireyin zihinsel süreçlerini ve çevresiyle etkileşimlerini temele alarak açıklamaya çalışan bir bilgi bilimi (epistemoloji) ya da öğrenmeye ilişkin felsefi bir yaklaşım*” olarak tanımlanabilir.

İngilizce’de “constructivism” olarak bilinen bu yaklaşımın Türkçe’de hangi sözcüğe karşılık geleceği konusunda Türk yazarların bir fikir birliğine varamadığı görülmektedir. Bazı yazarlar “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak *oluşturmacılık* (Asan ve Gönül, 2000; Güneş ve Asan, 2005; Tahran, 2007; Bağcı-Kılıç, 2001; Gürol ve Atıcı, 2001; Gürol ve Tezci, 2001; Kabapınar, 2004; Semerci, 2003; Yanpar Şahin, 2003; Yıldırım ve Akar, 2004), *yapılandırmacılık* (Köseoğlu ve Kavak, 2004; Yurdakul ve Demirel, 2004;), *inşacılık* (Muğaloğlu-Aktürk, 2001), *bütünleştiricilik* (Yeşilyurt, 2003), *yapıcılık* (Deryakulu, 2000), *kurgulamacılık* (2), *kurmacılık* ve *yapısalcılık* (Piaget; çev: Akatlı, 1982, Yaşar, 1998; Aşkar Aktamış, Ergin ve Akpınar, 2003; Baki ve Karataş, 2001; İşman, 2002) gibi terimler kullanmışlardır. Ancak kullanılan bu terimlerin bazılarının “constructivism” kavramını tam olarak karşılamadığı görülmektedir:

İnşacılık (constructionism), sosyoloji ve psikolojide belli toplumsal bağlamlar altında toplumsal fenomenlerin nasıl oluştuğuyla ilgilenen bir bilgi teorisidir (3).

Bütünleştiricilik, eğitsel anlamda, öğrenilenlerin birbiri ile ya da geçmiş öğrenmelerle bütünleştirilmesini ifade etmekle beraber, yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerinden sadece birini temsil etmekle sınırlı kalmaktadır (Şimşek, 2004, s.134).

Yapıcılık (constructionism), kimi zaman yapılandırmacılığın bir uzantısı, kimi zaman da yapılandırmacılıktan ayrı bir yaklaşım olarak ele alınır. Bu yaklaşımda odak bilgi

ya da anlamın yapılandırılması sürecinden çok, zihinsel yapılardır. Yaklaşımın temel vurgusu bu yapıların benzersiz (unique) olduğu yönündedir (Şimşek, 2004, s.134).

Oluşturmacılık, Türkçe'deki “oluşturma” sözcüğünden yola çıkılarak, olmayan bir şeyi meydana getirme anlamını ifade eder. Yapılandırmacı anlayışta bu eyleme konu olan bilgi ya da anlamdır. Bu iki varsayımdan yola çıkıldığında, oluşturmacılık sözcüğü daha çok, bilginin ya da anlamın öğrenen tarafından biçimlendirilmesinden de öte, tümüyle oluşturulduğunu, ortaya çıkarıldığını, var edildiğini temel alan bir anlayışı çağrıştırmaktadır (Şimşek, 2004, s.134).

Yapısalcılık (structionalism), bütün sistemlerin veya kurumların (sanatın, dilin, toplumun, psikolojinin) temel, asal yapısal bileşenlerden oluştuğu ve bu temel bileşenlerin yani derin yapıların bilimsel yöntemlerle açıkça belirlenip anlaşılması halinde, evrenin kaotik görüntüsüne belli bir düzen verilebileceği, evrendeki her şeyin özünde keşfedilebilir, sayılara, denklemlere ve formel teorilere indirgenebilir olduğu inancıdır. Psikolojide bu yaklaşım 1800'lü yılların sonları ile 1900'lü yılların başında Wilhelm Wundt ile E.B.Titchener'in başını çektiği egemen bir yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşım, bilincin yapısal bileşenlerinin (algıların, imajların, duygusal durumların) içgözlem yöntemleriyle analizine dayanır ve bu indirgenemez zihinsel içerikleri ne, nasıl ve ne için terimleriyle açıklamaya çalışır (Budak, 2003, s.822-823).

Kurmacılık ise, resim ve heykelde, eseri geometrik öğeleri ile kurmayı temel alan anlayışı ifade eder (4).

Bu tanımlamalara bakıldığında “constructivism” kavramının Türkçe karşılığı olarak en uygun ifadenin “yapılandırmacılık” olacağı düşünülmektedir.

2.1.2. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Felsefi Boyutu

Yüzyıllardır filozoflar bilginin ne olduğu ve nasıl oluştuğu sorusu üzerinde tartışmışlardır. Pozitivist paradigma, gerçeğe nesnel yaklaşarak gerçeğin kişinin

dışında olduğunu, keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Nesnelcilere göre, bilgi ve gerçek insan zihninin dışında ve ondan bağımsızdır (Tam, 2000). Nesnelciler, dünya hakkında güvenilir bir bilgi olduğuna inanırlar. Eğitimin amacı öğrenenler için bu kesinleşmiş bilgiyi kazanmak, öğretmenler için ise bu bilgiyi iletmektir. Bu bilgiler aktarıldığında öğrenenlerin tamamının aynı öğrenmelere sahip olacağı varsayılır. Öğretmenin amacı öğrencinin gerçek dünyayı anlamasına yardımcı olmaktır. Öğrencilere bilgiler verilir onlardan bu bilgiyi zihinlerine yerleştirmeleri beklenir (Jonassen, 1991, s.28). Öğrenme, belli bilgi ve becerilerin öğrenciye kazandırılması ve üst üste yığılmasından ibarettir (Tam, 2000).

Bilişsel öğrenme kuramları ve uzun yıllar eğitim sistemimizin temelini oluşturmuş olan davranışçı öğrenme kuramı, nesnelcilik üzerine kurulmuştur. Ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra pozitivist zıt bir paradigma gelişmiş ve nesnelik terk edilmeye başlanmıştır. Pozitivizm ötesi paradigma, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunur. Bilgi artık kişinin dışında (nesnel) değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve öznedir. Özne gerçeklik üzerine kurulan bu yaklaşım “Yapılandırmacılık” olarak adlandırılmıştır (Kılıç, 2001, s.9).

Tablo.2.1.

Pozitivizmin Bir Görünümü olan Davranışçılık ve Bilgi İşlem Gelenekleri ile Pozitivizm Ötesi Paradigmanın Bir Yansıması Olan Yapılandırmacılığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yurdakul, 2007, s.39-40).

Değişkenler	Pozitivizm (Davranışçılık- Bilgi İşleme Kuramı)	Pozitivizm Ötesi (Yapılandırmacılık)
	- Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır. - Var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektir. - Gerçekliğin baskısı altındadır. - Doğrudan öğretimle	- Bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır. - Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türer.

Tablo.2.1. (devamı)

Pozitivizmin Bir Görünümü olan Davranışçılık ve Bilgi İşlem Gelenekleri ile Pozitivizm Ötesi Paradigmanın Bir Yansıması Olan Yapılandırmacılığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yurdakul, 2007, s.39-40).

Değişkenler	Pozitivizm (Davranışçılık- Bilgi İşleme Kuramı)	Pozitivizm Ötesi (Yapılandırmacılık)
Öğrenme	gerçekleşir. • Belirli bir bilgi biriminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır. Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşur.	• Çevre koşullarında bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşur ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilemez. • Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerde oluşur. • Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olduğundan, döngüsel ve holografik bir olgudur.
Bilgi	• Bireyden bağımsızdır. • Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir. • Dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir. • Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir.	• Bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir. • Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür. • Bireylerin nesneler üzerindeki etkinlikleriyle oluşur. • Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.
Gerçeklik	• Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur.	• Aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya

Tablo.2.1. (devamı)

Pozitivizmin Bir Görünümü olan Davranışçılık ve Bilgi İşlem Gelenekleri ile Pozitivizm Ötesi Paradigmanın Bir Yansıması Olan Yapılandırmacılığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yurdakul, 2007, s.39-40).

	•Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayrımıdır.	parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır. • Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.
Doğru	•Deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır. (evre) •Mükemmel bilgiyi oluşturmaktır.	• Bireylerin kendi anlamlarıyla “diğerleri”nin anlamlarının çelişmemesidir. • Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir (Sosyal Anlam Birliği).

Yapılandırmacılık yaklaşımı, *postmodern* felsefenin eğitime bir yansıması olarak kabul edilir. Aydın (2006), yapılandırmacılığın postmodernizm ile olan ilişkisini 5 sav ile ortaya koymuştur:

1. Ontolojik gerçeklik, bireysel bilinç tarafından yapılandırılır; bilişin, kültürün ve dilin dışında bilinebilir olan ontolojik bir gerçeklikten söz edilemez.
2. Nesnel bilgi yoktur; çünkü, dil, kültür ve bireysel bilinç, bilginin oluşumunda etkindir. Bu açıdan nesnel bilgiye vurgu yapan pozitivizm yanlıştır.
3. Bilgiyle bilgi olmayanı ayırmaya dönük, geçerli bir dayanak bulunmamaktadır.
4. Her bireyin, her dilin ve her kültürün ifade ettiği doğruluk ve varsaydığı gerçek eşit düzeyde geçerli olduğu için bilgi-değer, bilgi-bilgi olmayan,

sanat-sanat olmayan, doğru-yanlış, iyi-kötü, akıl-duygu, gelişmiş kültür-gelişmemiş kültür gibi karşıtlığa ve dualizme dayanan ayrımlar yanlıştır.

5. Gerçeklik ve doğruluk, dil, kültür ve bireyin bilişsel yapısına bağlı olduğundan, evrensel bir bilgi ve değer de bulunmamaktadır; her şey yerel ve kültürelidir.
6. Evrensel bilgi ve değer bulunmadığı için, evreni anlamaya ve açıklamaya dönük üst anlatılar da bulunmamaktadır. Bu açıdan, yerel, kültürel ve sınırlı anlatımlarla yetinmek gerekir.

Ernest (1995)' e göre eğitim paradigmaları dört temel unsurdan oluşur:

- Ontoloji (varlıkbilimi)
- Epistemoloji (bilgibilimi)
- Metodoloji (yöntembilimi)
- Pedagoji (eğitimbilimi)

Ben-Ari (2001), bu dört unsurun açılımına göre yapılandırmacılıkta ontolojik gerçekliğin kabul edilemez veya dikkate alınamaz olduğunu, hiçbir şeyin kesin ve doğru olarak bilinemeyeceğini, epistemolojik açıdan bilginin her insanın zihninin öznel ürünü olduğu için ister istemez yanılabileceğini, hatalı olabileceğini, bu yüzden mutlak gerçekliğe hiçbir zaman ulaşamayacağını, bilginin özyineli olarak elde edildiğini, duysal verilerin var olan bilgilerle bütünleştirilerek bir sonraki zihinsel yapılandırmaya temel oluşturacak zihinsel yapılar oluşturulduğunu, her öğrencinin farklı zihinsel yapılarla sınıfa geleceğini ve bilgisini farklı yollarla yapılandıracağı için pasif öğrenmenin işe yaramayacağını, öğrenmenin öğretmenin rehberliği ve öğrencilerden aldığı geri bildirimler ile aktif olması gerektiğini, öğretmenin işinin geleneksel anlayışa göre daha da zorlaştığını çünkü her öğrenciye, zihnindeki yapılara göre eğitim vermek zorunda olduğunu belirtmiştir (Ernest, 1995, s.49-50).

Yapılandırmacılık bir eğitim felsefesi olarak *pragmatizme* dayanır (Glaserfeld, 1998, s.14). Eğitim felsefesi, eğitimde yöntem, program, ortam ve hedefler ile ilgili sorulara cevap bulma girişimidir (Alkan, 1983, s.1).

20. yy. da Amerika’da ortaya çıkan pragmatizm felsefesinin en büyük savunucusu John Dewey (1859-1952)’dir. John Dewey pragmatik eğitime öncülük yapmıştır ve 20. yüzyıl boyunca onun düşünceleri eğitim felsefesini yönlendirmiştir (Gutek, 2001, s.91-93). Dewey, düşüncelerini, insan topluluğunun ihtiyaçları, toplumun gelişmesi ve kişinin topluma uyumu konularına odaklamıştır. Bu yüzden onun pragmatizmi, bilgi ile aktivite arasında devamlılık, bilmekle eylemde bulunmak arasında güçlü bir bağıllık fikrini içerir (Peters, 1952; Bender, 2005, s.14).

Pragmatizme göre insanlar yalnızca duyuları yoluyla algıladıklarını bilebilir. Gerçeklik kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu, onun tarafından yaratılır. Kişiye bir şey öğretilmez, o çevresiyle etkileşimi sonucu kendi kendine öğrenir. Düşünce (kafa) pasif ve alıcı değil, aktif ve müdahalecidir. Dünya kafa’dan ayrı değildir. Bilinen dünya onu bilen düşünce tarafından biçimlenir. Bilgi, insan ve çevresi arasındaki etkileşim yoluyla oluşur. Pragmatizme göre bir fikir işliyorsa doğrudur. Geçerli herhangi bir evrensel değer yoktur. Kişiye dışarıdan herhangi bir değer empoze edilemez. O çevresi ile etkileşimi sonucu “işe yarar” değeri kendisi geliştirir. Pragmatizmin temel varsayımı kişinin yalnızca duyuları yoluyla algıladıklarını bilebileceği savıdır. Bu nedenle pragmatist eğitimin temeli kişisel tecrübeye dayanır (Çetin, 1994, s. 662).

2.1.3. Yapılandırmacılık Yaklaşımına Tarihsel Bir Bakış

Yapılandırmacılık her ne kadar son dönemlerde adını duyurmaya başladıysa da temeli çok eskilere dayanmaktadır.

Bilginin bilen tarafından yapılandırıldığı düşüncesi M.Ö. 5. ve 6. yüzyıllarda şüpheciler tarafından savunulmuştur. Şüphecilere göre edindiğimiz her bilgi yaşadıklarımız sonucu oluşur. Bilginin doğruluğu kontrol edilemez, çünkü doğruluğunu kanıtlamak için yaşıntıdan bağımsız bir yol bulmak gerekir (Glaserfeld, 1990; Cebeci, 2007, s.24-25).

“Tek bildiğim hiçbir şey bilmediğim” diyen Socrates; duyumla bilgi arasında köklü bir ilişki kuran ve onu bir tür soyutlama etkinliği olarak gören Aristoteles; nesnelerin niteliklerini birincil ve ikincil olarak ayırıp, birincil niteliklerin duyuma ait olduğunu ve nesnel olmadığını, bu açıdan bildiklerimizin aslında idealarımız olduğunu söyleyen J.Locke; J. Locke’nin birincil ve ikincil nitelik ayrımını yadsıyıp, deneyciliği mantıksal sonucuna götürerek, varlığı algılanmaya indirgeyen ve var olmak algılanmaktır diyen Berkeley (Aydın, 2006); yaşantıların önceden bilinen kavramlarla ilişkilendirilmesi sürecinden bahseden Herbart (Açıkgöz, 2004, s.60) yapılandırmacılığın tarihsel süreçteki felsefi temellerini oluşturmakla beraber, görüşleri ayrı ayrı fikirler olmaktan öteye gidememiştir.

Bir “öğrenme felsefesi” anlamıyla yapılandırmacılık, 18.yy’da filozof Giambattista Vico’nun kişinin kendi yapılandırabildiğini anladığı düşüncesiyle başlar. Vico’ya göre nesnel gerçeklik ancak onu yaratan Tanrı tarafından bilinebilir (Glaserfeld, 1989, s.113). Immanuel Kant, daha sonra bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir (Özden, 2005, s.56). Kant’la birlikte “Var olmak algılanmaktır” diyen Berkeley ve pragmatistler yapılandırmacılığa büyük katkıda bulunmuşlardır. Aynı zamanda yapılandırmacılık, tüm bilginin belli bir perspektifin ürünü olduğunu söyleyen ve Apollon-Dionysos imgelerine başvurarak modern bilginin nesnellik adına duyguları öldürmeye çalıştığını ileri sürerek onu eleştiren Nietzsche; bilginin belli bir kültürün ürünü olduğunu, bu açıdan onun sosyo-kültürel koşullu olduğunu ve bu haliyle evrensel ve nesnel bir bilgiden söz edilemeyeceğini ima eden T. Kuhn ve bilgide dile vurgu yapan ve dilin sınırıyla bilginin sınırını özdeşleştiren Wittgenstein’e (Aydın, 2006), 18. yy’da eğitimin yaşamın ta kendisi olduğunu savunan J.J.Rousseau’nun, kendisini bir öğretan olarak değil de, fikirleri ortaya çıkaran başka bir deyişle öğrenmeyi kolaylaştıran bir arabulucu (mediator) olarak gören görüşlere de dayanmaktadır (Akınoğlu, 2007, s.308).

Birçok eğitimbilimci ve filozofun yapılandırmacılık ile ilgili çalışmalarına rağmen, yapılandırmacılığın ne olduğuna dair açık ve net bir fikir geliştirme süreci, 20. yüzyıl başlarından itibaren Jean Piaget ve John Dewey’in çalışmaları ile başlar

(Thanasoulas, 2001). John Dewey ve William James “seyirci bilgi kuramını” nı eleştirmişler ve kendi yapılandırmacı kavramlarını bunun üzerine kurmuşlardır (Açıkgöz, 2004, s.60). John Dewey eğitimin bireyi yaşama hazırlamadığını ve eğitimin genel olarak kavramsal anlamını yitirdiğini belirtmiştir. Öğrenmenin sosyal bir çaba ile gerçekleştiğini, öğrencilerin yeni bilgiyi birlikte çalışarak oluşturmaları için desteklenmelerini, kavramsal yapıların oluşması için ortak yaşantıların aynı zamanda iyi bir yurttaş yetiştirmek için kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Bu durumu ilk kez ifade eden Dewey değildir; ancak onun dile getirdikleri, eğitimde bilişsel öğrenme kuramlarının ortaya çıkması için bir kıvılcım ve yapılandırmacı öğrenme kuramının gelişim sürecinin başlatıcısı olmuştur (Savaş, 2007, s.520).

Barlett, anlamların dönüştürüldüğünü, okuma ve yazmanın yapılandırmacı sürecin ürünü olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, Hall’ın 1990’lerin başında başlattığı çocukların doğa olgularıyla ilgili düşüncelerinin incelendiği ampirik araştırma projesi ve Dakes’in 1947’deki bu tür araştırmalarla ilgili tarama çalışması dikkati çekmektedir. Ancak asıl dönüm noktası 20. yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlara öne çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleşmiştir (Açıkgöz, 2004, s.60).

2.1.4. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Psikolojik Boyutu

Modern psikolojide, “bilişsel yapılandırma” kavramı ilk kez gelişim teorisinde büyük katkısı olan James Mark Baldwin ve Jean Piaget tarafından kullanılmıştır. William James ve George Simmel de zihnin uyarlanabilir bir işleve sahip olduğunu, görevinin ise, gerçek dünyanın bir kopyasının resmetmek değil, organizmanın deneyimlerini yönetmesi olduğunu savunmuşlardır (Glasersfeld, 1989, s.113).

Son yüzyılda eğitim alanında öğrenmenin doğasına ilişkin görüşlerde önemli değişimler meydana gelmiştir. Psikolojide ve öğretimde önce davranışçılıktan bilişselcilğe, daha sonra da yapılandırmacılığa doğru bir paradigma değişikliği olmuştur (Cooper ,1993, s.13). Her ne kadar 20. yy’da meydana gelen bu değişiklik ile ilgili kesin bir tanımlama yahut bakış açısı oluşturulamasa da, yapılandırmacılığın

öğrenen ve öğrenme süreci işe ilgili görüşlerinde davranışçı ve bilişsel öğrenme teorilerinden ayrılan temel ilkeleri vardır (Applefield, Huber ve Moallem, tarihsiz, s.5).

Davranışçılık ve bilişselcilik temelde nesnel görüşe dayanmakla birlikte, yapılandırmacılık bilişsel öğrenme kuramlarına daha yakın bir yerlerde, davranışçı öğrenme kuramlarının ise tamamen karşısındadır. Yapılandırmacılığı diğer bilişsel kuramlardan ayıran ana fikir, bilgi olarak adlandırılan şeyin, bağımsız bir gerçeğin temsili amacına sahip olmadığı ve olamayacağı, ancak uyarlanabilir bir işleve sahip olduğu görüşüne dayanmasıdır (Glaserfeld, 2007, s.3). Hem bilişselcilikte, hem de yapılandırmacılıkta öğrenenin bireysel süreçleri üzerinde durulur ancak bilişselcilik, nesnelciliğe dayanmasından ötürü var olan kesinleşmiş bilgi olduğunu savunur ve bireyin zihinsel etkinliklerinin tamamı bu bilgiye ulaşmak için kullanılır.

Jonassen (1991)'a göre nesnelciler gerçeği bireyin dışında ve zihinsel bir temsili olduğunu ve anlamın gerçeğin yapısından sembolik akıl yürütme ile elde edildiğini savunurken yapılandırmacılara göre ise gerçek, bireyin deneyimleri tarafından belirlenir. Davranışçılıktan bilişselciliğe, bilişselcilikten yapılandırmacılığa doğru gittikçe vurgu dışsallıktan içsellığe doğru kaymaktadır. Davranışçılıkta içsel süreçler dikkate alınmaz; bilişselcilikte ise ancak dışsal gerçekliği anlamaya yardımcı olduğu boyutta dikkate alınır. Buna karşılık yapılandırmacılar zihni, bireyin kişisel gerçekliğini oluşturmada kullandığı “sembol oluşturucular-araçlar” olarak görmektedirler (Cooper, 1993, s.17).

Lerman (1989)'a göre yapılandırmacılığın epistemolojik tezleri şunlardır:

- 1- Bilgi dışarıdan pasif olarak alınmaz, bizzat öğrenen tarafından öznel olarak yapılandırılır.
- 2- Bilmek, bireyin deneyim dünyasını düzenlediği bir uyarılma sürecidir.
Bireyin zihninin dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmek değildir.

Yapılandırmacılıkta bilgi aktarılabacak ya da keşfedilen gerçekler olarak değil, kültürel ve sosyal iletişim sürecini anlamlandırmaya çaba gösteren insanların ortaya koydukları gelişimsel, nesnel olmayan ve uygulanabilir geçerli/tutarlı açıklamalardır.

Piaget'in adaptasyon kavramına göre bilgi gerçekliğin bir kopyası değildir. Geçerli biyolojik organizmaların çevreleriyle ilişkisi, bilişsel öznenin kavramsal yapıları ile öznenin deneyim dünyası arasındaki ilişkinin yeniden formüle edilmesidir. Böylece bilgi, dışsal şeylerin, durumların veya olayların az veya çok hassas bir temsili olarak değil, daha ziyade, öznenin deneyimini bilmede geçerli olduğu ispatlanan eylemlerinin ve kavramsal işlemlerinin bir haritası şeklinde ele alınabilir (Fosnot, 2007, s.4).

Yapılandırmacılıkta bilgi bireysel bir anlam olarak kabul edildiğinde, gerçek ve doğrunun ne olduğu konusunda da farklılaşmalar ortaya çıkmaktadır. 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 “diğerleri”nin anlamlarının çelişmemesini kapsamaktadır. Başkalarının deneyimleri, bireyin kendi deneyimleri ile örtüştüğünde “kabul edilebilir” hale gelmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacılıkta gerçeklik sorunsalı Vygotsky'nin diğerlerinin anlamlarına karşı bireylerin kendi anlamlarını test etmesi olarak açıklanan “sosyal anlam birliği” kavramıyla açıklanmaktadır.

Ontolojik bir gerçeklikten söz edilemeyeceği ileri sürülen yapılandırmacılıkta doğrunun yerine “kabul edilebilirlik”, “uygulanabilirlik”, “ortak bilgi” ve “yaşanabilirlik” gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bilgi, tam olarak gerçeği yansıtmadığından yaşantılara dayalı olarak dünyanın en çok yaşayan yorumu “bilgi” olarak kabul edilmektedir (Yurdakul, 2007, s.41).

Bilgi edinme bir sonuç değil, yeni bilginin oluşturulması için bir kaynaktır (Yıldırım ve Akar, 2004).

Marlowe ve Page (2005)'e göre yapılandırmacı yaklaşımın temelinde üç öge vardır:

- Bilgiyi sorgulama, yorumlama ve analiz etme,
- Kavramların oluşturulmasında düşünme süreçlerini kullanma,
- Geçmişteki yaşantılarla şimdiki yaşantıları bütünleştirme.

Zihin, hazır bilgiyi kabul eden, hatırlayan değil; olayları, objeleri yorumlayıp işleyerek kendine mal eden bir araçtır. Bu noktada kişinin deneyimleri önem kazanmaktadır. Her bireyin yaşantıları ve zihinsel farklı olduğu için dışsal gerçekliği algılama biçimi de farklı olacaktır (Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995, s.12). Her birey deneyimlerinin, kültürünün, kültürlenmenin ve hazır bulunuşluk düzeyinin, duyumlarını ve durumlarını kullanarak “zihinsel modellerini” ve “kurallarını, ilkelerini” üretir (Duman, 2007, s.309). Bir başka deyişle, yaşantılar sonucu birey bilgiyi etkin şekilde işler, önceki bilgilerle bağlantılar kurar, kendi yorumlarını da ekleyerek bilgiyi kendine mal eder. Bireyler bilgiyi kendilerine sunulan biçimi ile değil, zihinlerinde yapılandırıdıkları biçimi ile oluştururlar (Yaşar, 1998, s.695).

Her kazanılan bilgi bir sonraki yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgiler üzerine bina edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme; var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir (Şaşan, 2002).

Savery ve Duffy (1995)'e göre,

- **Anlama, çevreyle etkileşim içinde gerçekleşir.** Anlama; içerik, bağlam, öğrenenin aktivitesi ve öğrenenin amaçlarının fonksiyonudur. Anlamlar bireysel olarak yapılandırıldıkları için paylaşılamazlar ancak diğer anlamlarla tutarlılığı test edilebilir.
- **Bilişsel çelişki veya bilinmezler öğrenilecek şeyin düzenlenmesi ve doğasını belirlemede uyarıcı görevi görürler.** Öğrenme ortamlarında, öğrenenin bir amacı ve öğrenmeye ilişkin bir uyarıcının olması gerekir.

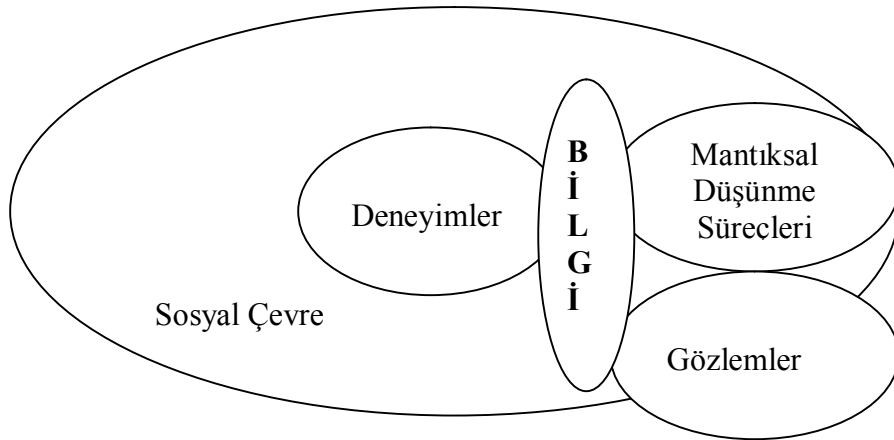
Amaç, sadece öğrenmeye ilişkin bir uyarıcı olmayıp aynı zamanda öğrenenin katılımını belirler.

- **Bilgi sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğinin değerlendirilmesinden ortaya çıkar.** Diğer bireyler, bireysel öğrenmeleri test etmede öncelikli mekanizmalardır. İşbirliği grupları bireylerin kendi öğrenmelerini test etmede ve diğer bireylerin öğrenmelerini inceleyerek kendilerininkini zenginleştirmede mekanizmalardır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre birey öğrenirken yaşantılarının, kültürel, sosyal çevresinin ve dilin etkisindedir. Öğrenme, esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli yaşantılarla anlam kazanan özgün ilişkiler ve bağlantılarla zenginleşen, çok değişkenli, holografik bir olgu olarak görülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması; bilgi ise bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerinden edindiği deneyimlerle ilişkili ancak, bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgudur (Yurdakul, 2007, s.40). Bu anlamda öğrenme hem bireysel hem de sosyal bir olgu olarak görülebilir.

Şekil 2.1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Bilgi ve Öğrenmenin Oluşumu (Akınoğlu, 2007, s.142).



Saban (2005), yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmenin doğasına ilişkin ilkelerini şöyle belirtmektedir:

1. **Öğrenme pasif bir bilgi alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.**
2. **Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içerir.** Öğrenme, bireylerin çeşitli kavramlar ile ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
3. **Öğrenme, öznedir.** Öğrenme, bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
4. **Öğrenme, durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir;** öğrenciler egzersiz yapmaktan ziyade, gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
5. **Öğrenme sosyaldir.** Öğrenme, bireylerin perspektiflerini paylaşmak, bilgi alış verişinde bulunmak ve problemleri iş birliğine dayalı olarak çözümlmek üzere başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
6. **Öğrenme, duygusaldır.** Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir: bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı motivasyon.
7. **Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir;** öğrenme işinin zorluk bakımından öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatla bağlantılı olup olmadığı gibi.
8. **Öğrenme, gelişimseldir** ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan etkilenir.
9. **Öğrenme, öğrenci merkezlidir.** Öğrenme, öğretmenin veya ders kitabının ihtiyaçları etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.
10. **Öğrenme, süreklidir.** Öğrenme, belli bir zaman veya yerde başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder.

2.1.5. Yapılandırmacılık Türleri

Yapılandırmacı yaklaşımın birçok alt türü olmasına karşın, en çok bilinen iki çeşidi, sosyal ve bilişsel yapılandırmacılıktır. Aslında her ikisi de bilginin bireyden bağımsız olmadığını, bizzat birey tarafından oluşturulduğunu kabul ederken, bilgiyi yapılandırmada bilişsel yapılandırmacılar bilişsel süreçlerin, sosyal yapılandırmacılar ise sosyal etkileşimin daha etkili olduğunu savunmaktadırlar.

2.1.5.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'nin teorisini kullanır.

Piaget, bilginin bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıktığını varsayar. Piaget bu yaklaşımını *özümleme*, *uyma* ve *dengeleme* süreçleri ile açıklamaktadır (Özden, 2005, s.58). Piaget'e göre her kişi "şema" adı verilen kendine ait bir bilgi kitlesine sahiptir (Aydın ve Uşak, 2003). *Özümleme*, bireyin, kendisinde var olan bilişsel yapılarla (şemalarla) çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. Diğer bir deyişle; çocuğun yeni karşılaştığı bir olayı, fikri, objeyi kendisinde daha önceden var olan şema içine yerleştirme sürecidir (Senemoğlu, 1997, s.43). Eğer eski şema, yeni olayı anlamak için yeterli olmazsa, bu durumda çocuk şemayı değiştirir ve dünyaya ilişkin farklı kuramını geliştirir. Bu *uyum sağlama (uyum)* sürecidir. Piaget'e göre çocuk için yeni olan her şey *bilişsel dengeyi* bozar, özümleme ve uyum sağlama süreçleri ile bu denge yeniden kurulur (Küçükkaragöz, 2003, s.79).

Örneğin, onluk sayı sistemini tanıyan öğrenci sayı sisteminin bundan ibaret olduğunu düşünür. Bilişsel yapısı dengededir. Fakat bir örnek uygulamada, nesneleri 10'arlı gruplamak yerine, 5'erli gruplama ile karşılaşınca 10 dışında da gruplamaların olduğu ve başka sayı sistemlerinin kurulabileceğini fark eder. Bu durumda bireyin bilişsel dengesi bozulur. Burada sayı sistemi ile ilgili bir genişleme söz konusudur. Bu kavramlarla ilgili yeni bir bilişsel denge oluşur. Öğrenme, dengenin bozulması ve

yeniden kurulması ve her yeni kuruluştaki bilişsel yapının zenginleşmesi şeklinde sürüp gider (Altun, 2007; Delil ve Güleş, 2007, s.38).

2.1.5.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılar öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerini kullanır (Kılıç, 2001, s.12).

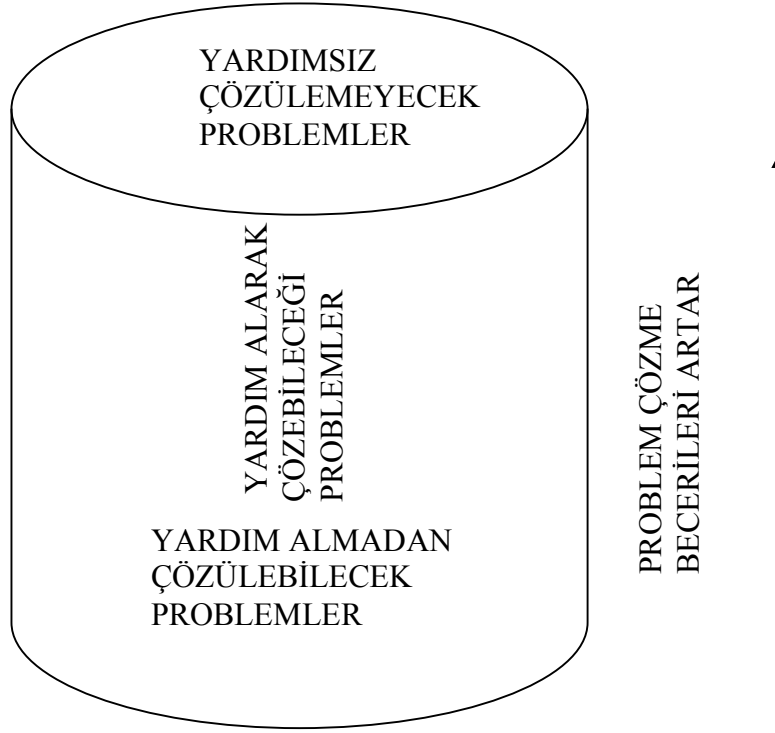
Vygotsky'e göre sosyal etkileşim zihinsel gelişmede çok önemli bir rol oynar. Öğrenme, toplumsal ortak bir olaydır veya bir kültürün paylaşımıdır. Yani bilgi önce toplum içerisinde (bizim açımızdan bilim adamları) yapılandırılır ve ortak bir karara varılır (bilimsel olarak doğru kabul edilen kural ve kanunlar) ve daha sonra bu bilgi kişiye aktarılır. Ancak, kişi toplumdan aldığı bilgileri doğrudan kabullenmez, sosyal etkileşim sonucu kendisine sunulan fikirleri kendine mal eder. Yani buradaki süreç basit bir şekilde kavramların kişiye aktarılması şeklinde olmaz; kişi, toplumdan gelen bu bilgileri kendi deneyim ve düşünceleri ışığında gözden geçirir, deneyim ve düşüncelerini tekrar düzenler ve yapılandırır. Burada sosyal etkileşimin sağlanmasındaki rolü açısından dil çok önemli bir rol oynar (Aydın ve Uşak, 2003, s.126).

Özden (2005), Vygotsky'nin yapılandırmacılığa ilişkin görüşlerini 3 maddede toplamıştır:

1. *Anlamlandırma:* Kişinin içinde yaşadığı toplum ve kültür, bilgiyi anlamlandırmasında etkilidir.
2. *Bilişsel Gelişim Araçları:* Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır; bunlar kültür, dil ve çocuğun çevresindeki çocuk için önemli kişilerdir.
3. *Yakınsal Gelişim Alanı:* Vygotsky'e göre, kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silindir üzerinde, kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru kayan bir yakınsal gelişim alanı vardır. Bu gelişim alanının tabanını, kişinin yardım almadan çözebileceği problemler, tavanını ise kişinin yardım

almadan çözemeyeceği problemler oluşturur. Tabanı ile tavanı arasında ise, kişinin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır.

Şekil 2.2. Vygotsky’de Yakınsal Gelişim Alanı (Özden, 2005, s.61).



Sosyal yapılandırmacılar, insanların algıladığı ve dünyayı tanımlamak için kurdukları bir çok terimin sosyal insan ürünü olduğunu savunurlar. Gerçeği, sosyal değişim süreci boyunca yaratılmış gibi görürler. Sosyal yapılandırmacılara göre bilgi her zaman insani (beşeri) bir yapıdadır, önemli olan sosyal grupla bilgi yapılandırma süreci, ve grupların etkileşimi boyunca kurulan özneliktir (Au, 1998).

Piaget’nin kuramı 1960-1970’li yıllarda etkili olurken, Vygotsky 1980-1990’lı yıllarda daha etkili olmuştur. Piaget’nin kuramında bilişsel gelişim daha çok içten dışa doğru, Vygotsky’e göre ise dıştan içe doğru gerçekleşmektedir. Piaget’nin kuramında önce yetenekler olgunlaşmakta daha sonra çocuk karşılaştığı görevlerde bu yetenekleri kullanmaktadır. Vygotsky’nin görüşlerine göre bireylerin içsel süreçleri diğer bireylerle etkileşimin etkisi altındadır. Çocuklar dış dünyadaki insanlar arasında geçen etkileşimleri izleyerek ve diğerleriyle etkileşim kurarak kendi

gelişimlerine katkı getirmektedir. Vygotsky'nin kuramı daha sınırlı; ancak pek çok konuda daha geçerli kabul edilmektedir. Bunun yanında genel olarak Piaget'nin ileri sürdüğü birçok temel süreci Vygotsky'nin reddettiği ileri sürülmektedir (Demirel, 2007, s.168).

Tablo 2.2.

Bilişsel ve Sosyal Yapılandırmacılık Arasındaki Farklar (Duffy ve Cunnigham, 1996).

	Bilişsel Yapılandırmacılık	Sosyal Yapılandırmacılık
Zihin	Kafadadır.	Sosyal etkileşim içindeki bireydedir.
Öğrenme	Aktif bilişsel düzenleme sürecidir.	Uygulama topluluğu için bir kültürleme sürecidir.
Hedef	Bireysel deneyimlerin sosyal ve kültürel temellerini açıklamaktır.	Aktif bireysel yorumlamalarla sosyal ve kültürel süreçlerin yapısını açıklamaktır.
Kuramsal vurgu	Bireysel ve psikolojik süreçlerdedir.	Sosyal ve kültürel süreçlerdedir.
Öğrenme	Bilişsel öz düzenlemedir.	Kültürlemedir.
Sınıf ortamı	Öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla mikro kültürler oluşturulmaya çalışılır.	Kültürel uygulamalar okul uygulamalarına aktarılır.
Öğrenme grupları	Heterojendir.	Homojendir.

2.1.6. Yapılandırmacılık Yaklaşımın Eğitim Boyutu

Yapılandırmacılık yaklaşımı, bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin ileri sürdüğü farklı görüşler ile eğitim programlarından öğrenme ortamlarına, öğretmenden öğrenenin rollerine kadar eğitim ile ilgili pek çok unsurun işlevinde değişiklik meydana getirmiştir.

2.1.6.1.Eğitim Programı

Milli eğitimin ve eğitim kurumunun bireyde meydana getirmek istediği davranış değişikliklerine odaklı hazırladığı planlı etkinlikler düzeneği olarak tanımlanabilen eğitim programı, Aykaç ve Başar (2005)'a göre şu dört soruya verilen yanıtların meydana getirdiği öğelerden oluşur:

1. Yetiştirilecek bireylerin sahip olması gereken istendik özellikler nelerdir?
2. Bu özellikler hangi yaşam bilgilerini, becerilerini, kısaca hangi konuları kapsar?
3. Bu özellikler bireylere nasıl kazandırılabilir?
4. İstendik özelliklerin bireylerde oluşup amaçlar oluşmadığını nasıl anlaşılabilir?

Buna göre bu sorulardan ilkinde verilen yanıt eğitim programının *amaçlar* ögesini, ikincisi *içerik* ögesini, üçüncüsü *öğrenme-öğretme süreci* ögesini, dördüncüsü ise *değerlendirme* ögesini meydana getirmektedir. Amaçlar; eğitim etkinlikleri yoluyla öğrenene kazandırılması gereken istendik özellikler, içerik; bu amaçların gerçekleşmesine hizmet edecek konular, eğitim durumları; amaçlara ulaşmak için gerekli öğrenme yaşantılarının sağlanması, değerlendirme ise oluşması beklenen istenen özelliklerin kazanılıp kazanılmadığını belirleme sürecidir.

20. yy'ın ikinci yarısına kadar etkisini sürdüren ve ülkemizde de uzun yıllar eğitim sisteminin temelini oluşturan davranışçı kurama göre, öğrenme davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişmedir. Buna göre, sunulan uyarıcıya karşı öğrencinin istenen tepkiyi göstermesi öğrenme olarak kabul edilmektedir. Burada geçen uyarıcı

kavramı, öğretimle sunulan içeriği, tepki ise öğrencinin gösterdiği gözlemlenebilen davranışı nitelemektedir. Uyarıcının tepki üzerinde kalıcı bir denetim kazanması, öğretimde yer verilecek yineleme ve alıştırma etkinliklerine, bu etkinlikler sırasında öğrenciye sağlanan ipuçlarına ve öğrencinin gösterdiği ve istendik yönde olan tepkinin pekiştirilmesine bağlı olarak ele alınmaktadır. Bu kurama göre, öğrenciler davranışlarını kendilerine verilen amaçlara ve bu doğrultuda gösterdikleri eylemlerin sonuçlarına göre ayarlamaktadırlar. Bu nedenle, öğrenme, sunulan uyarıcıyla gösterilen davranış arasındaki öğrenilmiş ilişkinin aşamalı olarak güçlendirilmesine, bu da davranışın sonucuna ve çeşitli yollarla pekiştirilmesine bağlı olarak kabul edilmektedir. Öğretim, genellikle öğrenci davranışlarını dışardan koşullama ya da biçimlendirme üzerinde odaklanmaktadır. Örneğin, istenen bir davranışı gösteren öğrenciye "aferin", "pekiyi" gibi sözel pekiştireçler ya da iyi bir not verilerek bu davranışın gelecekte tekrar gösterilmesi sağlanır. Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışardan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Öğrenme sürecinde öğrencinin zihinsel etkinliklerini dışlayan bu kuram, temel ilgisini istenilen davranışların öğrencide oluşmasını sağlayacak dış çevrenin (öğretim ortamları, materyalleri ve stratejileri) düzenlenmesi üzerinde yoğunlaştırmıştır (Deryakulu, 2001).

Buradan hareketle davranışçı kuramı temele alan eğitim programlarının, sadece kolaylıkla gözlenebilen ve ölçülebilen istendik davranışlar çıktısını elde etmeye dönük belirlenmiş *hedefler*den, yoğun bir bilgi yüklemesinden ibaret olan *içerik*ten, öğrenenin kendine özgü doğasının göz ardı edildiği *eğitim durumlarından* ve bilgiyi hafızasına en çok kaydedenin en başarılı sayıldığı ve nihayetinde öğrencileri başarılı-başarısız olarak etiketlemeyle son bulan *değerlendirme* etkinliklerinden oluştuğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim uygulamalarına yansımaları ile birlikte eğitim programlarını oluşturan dört öğenin –*amaçlar, içerik, eğitim durumları, değerlendirme*- açılımında farklılaşmalar meydana gelmiştir.

2.1.6.1.1.Yapılandırmacı Hedefler

Yapılandırmacı yaklaşımda hiyerarşik sınıflama ve her öğrenci için aynı hedefleri saptama yerine, üst düzey becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi değişime açıktır, kesin gerçekler yerine yaşayan ve uygulanabilen gerçekler vardır. Yapılandırmacı eğitim programlarında tüm öğrenenler için aynı hedefleri belirleme ve hepsinin bu hedeflere aynı düzeyde ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir. Yapılandırmacılar “ne öğretilmeli” yerine “birey nasıl öğrenir” sorusu ile ilgilenmektedir. Davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı, yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece dayalı olarak belirlenmektedir. Ürüne dayalı yaklaşım davranışlardaki gözlenebilir değişikliklere, sürece dayalı yaklaşım üst düzey öğrenme, üst düzey düşünme ve bilginin kalıcılığına odaklanmaktadır. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluk alması ve öğrencilerinin düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Yapılandırmacı yaklaşımda her öğrenen geçmiş bilgi ve yaşantısına dayanarak kendi anlamını oluşturmakta ve bir kavrama farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Bu nedenle yapılandırmacılıkta öğrenme hedefleri kesin olarak saptanamaz, bunun yerine öğrenenlerin ulaşması beklenen genel hedefler biçiminde belirtilir (Holloway; Erdamar, 2007, s.438).

2.1.6.1.2. Yapılandırmacı İçerik

Johnson ve Dyer (2005)’e göre en etkili öğrenme ancak öğrencilerin ilgilerini uyandıran ve ihtiyaçlarını karşılamak için kendi öğrenme yollarını belirledikleri zaman ortaya çıkabilir. Öğrencinin içeriği kendisinin belirlemesi, yeni eğitsel yaklaşımların belirlenmesi, bilgi akışının hızlanması ve öğrenci memnuniyetinin sağlanması için güçlü bir araçtır.

İçerik, öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla bağlantılı ve özgündür. Bilgiyi anlamak yerine, öğrenenin içerikle etkileşim kurması ve bilgiyi yapılandırması ön plandadır. Yapılandırmacı eğitim programında

tümdengelim yaklaşımı kullanılmakta, içerik temel kavram ve ilkeler etrafında yapılandırılmaktadır. Bilgiyi doğrusal hiyerarşi olarak görmek yerine, temel fikirler tarafından yapılandırılmış ağlar olarak ele almak gerekmektedir.

2.1.6.1.3. Yapılandırımcı Eğitim Durumları

Gray (1997)'e göre yapılandırımcı sınıf ve eğitim durumları niteliksel olarak geleneksel sınıflardan pek çok yönüyle ayrılır. Öğrenme ortamı demokratik, etkinlikler interaktif ve öğrenci merkezlidir.

Yapılandırımcı sınıflarda öğrenciler anlam oluşturabilecekleri, hareket halinde olabilecekleri, hayal edebilecekleri, keşifler yapabilecekleri, tartışabilecekleri, düşünebilecekleri ve hipotezler oluşturabilecekleri deneyimlere yönlendirilir. Öğretmenlerin bilginin yapılandırılması ve anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için mümkün olduğunca öğrencisinin deneyimlerini, önceki bilgilerini, fiziksel ve toplumsal çevrelerini bilmeleri gerekir. Amaç, bağımsız öğrenenlere anlamlı öğrenme deneyimleri sağlayacak, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaktır.

Geleneksel sınıflarda, otorite ve uygulamada öğretmen ile öğrenci arasında görünmez bariyerler vardır. Buna karşılık yapılandırımcı sınıflarda sorumluluk öğretmen ve öğrenci arasında paylaşılır, birlikte karar verilir ve öğrencinin varlığına saygı gösterilir. Yapılandırımcı bir sınıfın demokratik ve interaktif süreçleri, öğrencilerin aktif ve bağımsız öğrenenler olmalarına izin verir. Yapılandırımcı öğrenme etkinlikleri hem öğretmen hem de öğrencinin öğrenmesine olanak sağlar.

Yapılandırımcı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, genelde, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme (cooperative learning), probleme dayalı öğrenme (problem based learning) gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır (Yaşar, 1998, s.63).

Tablo 2.3. Geleneksel Sınıflardaki Eğitim Durumları ile Yapılandırmacı Sınıflardaki Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması (Yager, 1999).

Geleneksel Sınıflar	Eğitim Durumları	Yapılandırmacı Sınıflar
Öğretmen	Konuyu belirler.	Öğrenci
Hayır	Konu, ilgilidir.	Evet
Öğretmen	Sorular sorar.	Öğrenci
Öğretmen	Yazılı ve insan kaynaklarını belirler.	Öğrenci
Öğretmen	Yazılı kaynakları bulur.	Öğrenci
Öğretmen	Gerekli insan kaynaklarıyla iletişime geçer.	Öğrenci
Öğretmen	Araştırmaları ve aktiviteleri planlar.	Öğrenci
Hayır	Çeşitli değerlendirme teknikleri kullanılır.	Evet
Hayır	Öğrenciler kendini değerlendirir.	Evet
Hayır	Kavram ve beceriler yeni durumlara uygulanır.	Evet
Hayır	Öğrenciler hareket halindedirler.	Evet
Hayır	İhtiyaç duyulan bilimsel kavram ve ilkeler ortaya çıkarılır.	Evet
Hayır	Öğrenme okul dışına taşınır.	Evet

Yapılandırmacı eğitim durumlarında önemli olan öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Öğrenenin ne öğreneceğinden çok neden ve nasıl öğreneceği önemlidir. Kısa zamanda çok bilgi yüklemesinin yapılması yerine az bilginin derinlemesine çalışılması önemlidir.

Murphy (1997), yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme-öğrenme öğretme sürecinde bulunması gereken özellikler şöyle sıralar:

1. Kavramların ve içeriğin farklı bakış açılarıyla ele alınması,
2. Hedef ve konuların öğrenciler tarafından veya öğretmen ile birlikte belirlenmesi,

3. Öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber, bir koç, bir özel öğretmen rolünde olması,
4. Etkinliklerin, araçların ve öğrenme ortamlarının öğrenenin biliş üstü becerilerini, öz düzenleme, öz farkındalıklarını geliştirmelerini, öğrenenlerin kendilerini yansıtmalarını ve kendi kendilerini analiz edebilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesi,
5. Öğrenenin öğrenmeyi kontrol etmesi,
6. Öğrenme ortamlarının, içeriğin, konunun ve becerilerin gerçek, öğrenci ile ilgili ve gerçek dünyadaki karmaşıklıkta olması,
7. Birincil kaynakların kullanılması,
8. Bilginin kopyalaması değil, yapılandırılmasının vurgulanması,
9. Bilgi yapılandırma sürecinin sosyal etkileşim, işbirliği ve deneyimler ile sağlanması,
10. Öğrenenin önceki bilgi yapıları, inançları ve tutumlarının bilgi yapılandırma sürecinde etkili olduğunun göz önüne alınması,
11. Problem çözme, üst düzey düşünme becerileri ve derinlemesine öğrenmenin üzerinde durulması,
12. Hataların öğrencinin var olan bilgi yapılarını öğrenmek için bir şans olarak görülmesi,
13. Araştırmaların, öğrencinin bilgiyi bağımsız bir şekilde aramalarına ve öğrenme hedeflerini düzenlemede kullanılması,
14. Kavramların birbiriyle ilişkili olması, disiplinler arası öğrenmeye yoğunlaşılması,
15. İşbirlikli öğrenme ve grup çalışmaları ile öğrenenin alternatif bakış açılarını görmesinin sağlanması,
16. Öğrencilerin yeteneklerinin en üst düzeyinde performans göstermelerinin desteklenmesi,
17. Değerlendirmenin otantik ve süreç ile birlikte olması.

Tam (2000)'a göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bulunması gereken temel 2 öge vardır:

- 1. Problem durumu:** Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenleri öğrenmeye yönlendirecek bir amaç veya uyarıcı olması gerekir. Dewey'e göre bu iyi bir problem durumu olmalıdır. Savery ve Duffy (1995)'e göre öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli hale gelmesinde ve öğrendiklerini düzenlemesinde, öğrenme ortamlarında bir problem durumunun işe koşulması gereklidir.

Brooks ve Brooks (2004), öğrenme ortamlarında kullanılacak iyi bir problem durumunun özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- ✓ Öğrencinin hipotezler kurmasını ve bunu test etmesini sağlar,
- ✓ Masrafsızdır,
- ✓ Gerçek hayata uygundur,
- ✓ Grup çalışmasından yararlanılarak çözülebilir,
- ✓ Güncel ve öğrencilerin ilgilerini çekecek niteliktedir.

- 2. İşbirliği:** Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin küçük ve heterojen gruplar halinde çalışmalarına izin verilmelidir. Böylelikle öğrenciler bir problemin çözümü için birlikte çalışacaklar, düşüncelerini birbirleriyle karşılaştırarak yeni fikirler üreteceklerdir (Tam, 2000).

Yapılandırmacı eğitim durumlarında, Roger ve Bybee tarafından geliştirilen, öğrencinin araştırma merakını artıran, konu ile ilgili beklentilerine cevap veren, bilgi ve becerilerinin aktif kullanımını içeren aktivitelerden oluşan 5E modeli sıklıkla kullanılmaktadır. 5E modeli her aşamada öğrencileri aktivite içine dahil ederken aynı zamanda öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturmalarını da teşvik etmektedir (Ergin, 2006; Özsevgeç, 2006, s.37). 5E modeli, yeni bir kavramı öğrenmeyi ya da derinlemesine bir şekilde bilinen bir kavramı anlamaya çalışan doğrusal bir süreçtir. 5E modelinin aşamaları şunlardır:

- 1. Girme Aşaması (engage):** Öğrencilerin herhangi bir kavram hakkında sahip oldukları düşüncelerinin farkında olmaları sağlanır. Merak uyandırıcı bir girişle derse başlanır. Doğru cevabı bulmak değil, farklı ve değişik fikirlerin ileri sürülmesi önemlidir.

2. *Keşfetme Aşaması (explore)*: Bilgisayar, video veya kütüphanenin bulunduğu bir ortamda grup çalışmaları yaparak karşılaştıkları olayları açıklayabilmek için düşünceler üretirler.
3. *Açıklama Aşaması (explain)*: Bu aşamada öğretmen öğrencilerinin eksik bilgilerini tamamlamalarına veya yanlış bilgilerini yenisiyle değiştirmelerine yardımcı olur. Öğretmen bunu gerçekleştirirken anlatım, tartışma, benzetim, video gibi yöntemlere başvurabilir. Bu sayede öğrenciler de olayı açıklayabilirler.
4. *Derinleştirme Aşaması (elaborate)*: Öğretmen öğrencilerle birlikte ulaştığı oldukları yeni bilgileri yeni durumlara uygular. Bu sayede yeni kavramlar öğrenilmiş olur.
5. *Değerlendirme (evaluate) Aşaması*: Bu aşama öğrencilerin davranışlarını değiştirdikleri ve kendi gelişmelerini değerlendirdikleri bölümdür (Keser, 2003; Özsevgeç, 2007, s. 26-27).

Öğrenenlerin bilgiyi anlamlı ve kullanışlı yapabildikleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarında teknolojinin önemli bir yeri vardır. Öğrenenler ve öğretmenler yapılandırmacılıkta teknolojiyi etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikli öğrenme amacıyla kullanırlar. Yapılandırmacı sınıfta etkili iletişim kurmak için, çoklu iletişim araçları etkin olarak kullanılır. Öğrenenler öğretmenleriyle birlikte çoklu iletişim araçlarını planlar. Öğrenenler çoklu ortamları kendileri yapılandırdıklarında, teknoloji tarafından kontrol edilmek yerine, düşünme ve öğrenme düzeylerini yükselterek teknolojiyi kullanma becerisi kazanırlar. Teknolojiyi kullanarak öğrenmeyi öğrenirler. Öğrenenler, düşüncelerini dile getirmede probleme ilişkin bilginin toplanabileceği (görüşme, alan gezileri vb.) ve gösterilebileceği (karikatür, grafik, fotoğraflar, sergi, teleskop, drama, oyun, senaryo yazma vb.) çeşitli kaynaklardan yararlanırlar (Erdem ve Demirel, 2002, s.85).

2.1.6.1.4.Yapılandırmacı Değerlendirme

Perkins (1991)'e göre eğitimin üç hedefi vardır: hatırd tutma, derinlemesine anlama ve bilgiyi uygulayabilme. Eğitimde değerlendirme, program hedeflerine öğrencilerin ulaşma düzeyini belirleme sürecidir (Choppin, 1990). Geleneksel olarak değerlendirme, bilginin hatırd tutulması ve bunu standart ölçme araçlarıyla ölçme

olarak algılanmaktadır. Ancak, yapılandırmacılık ile birlikte popülerlik kazanan alternatif değerlendirme araçları, derinlemesine anlama ve bilginin karmaşık ve gerçek durumlarda uygulanmasını sağlayan yönü ile geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını hüsrana uğratmıştır (Reeves ve Okey, 1996, s.191).

Ogan-Bekiroğlu (tarihsiz)'na göre günümüzde bilginin yalnızca hatırlanmasının değil, uygulanmasının ölçülmesi; öğrenciye yazılı görevler yerine, otantik (authentic) olarak tanımlanan gerçek dünya ile ilişkili problemler ve görevler verilmesi; öğrencinin ölçülmesinde kullanılan kriterlerin belirli ve açık olması, tek bir ölçme yöntemine bağlı kalınmayıp, çoklu ölçüm yöntemleri kullanılması hedeflenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi hatırlaması değil, uygulaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir ve öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğretim sonunda yapılan tamamlayıcı (summative) değerlendirmenin yanında, öğretim süresince yapılan ölçümlere dayanan şekillendirici (formative) değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencinin sahip olduğu tüm bilişsel, duyuşsal ve devinışsel beceriler gözle görülemediği için, öğretmen öğrencinin yaptığı bir takım görevlerden veya davranışlardan onun kapasitesini anlamaya çalışır. Bu yüzden, öğrencinin ölçülmek istenilen kapasitesi hakkında doğru ve güvenilir bir karar verebilmek için farklı görevler içeren, farklı türde ve sürekli ölçümler yapılmalıdır.

Yapılandırmacı değerlendirme, öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir; tıpkı amaçlar ve eğitim durumlarında olduğu gibi, değerlendirmede de öğretmen-öğrenci işbirliği esastır (Şaşan, 2002, s.51).

Ogan-Bekiroğlu (tarihsiz)'na göre öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkanlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için de farklı ölçme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğretimdeki değişiklikler kullanılan ölçme yöntemlerinde de değişiklik yapmayı gerektirdiğinden, alternatif ölçme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür ölçümler öğrenciyi öğrenmeye motive ettiği ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirdiği için, öğrenme teorileri ile uyumludur ve öğrencileri gerçek hayata hazırlama açısından sosyal ihtiyaçların karşılanmasına

yardımcı olur. Alternatif ölçme yöntemleri kavramsal öğrenimin, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerinin ölçülmesine imkan verir.

Freedman (1998)'a göre değerlendirme, bilgiyi bireysel olarak veya grup içinde sunma, yazma, ifade etme şeklinde olabilir. Aynı zamanda öğrencilerin farklı alanlardaki sorgulama, uygulama, yaratıcılık, tutum ve dünya görüşlerindeki yeterlilikleri ortaya çıkaracak demonstrasyonlar, açıklamalar, kontrol listeleri, rubrikler, kavram haritaları, çalışma kağıtları, keşifler, deneyler özetler, sunumlar birer değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak kullanılacak sınav türlerinin bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir (MEB, 2006):

a) Gözlem: Gözlem öğrencilerin öğrenmelerinin belirlenmesinde etkin bir ölçme yöntemidir. Öğretmen öğrencilerin soru ve önerilere verilen cevaplarını, sınıf içi tartışmalara ve grup çalışmalarına katılımını, öğrencinin öğrenmeyle ilgili yaptığı görev ve materyallere gösterdiği tepkiyi gözlem yoluyla ölçebilir ve değerlendirebilir

b) Görüşme: Görüşme ile öğretmen öğrencisinin öğrenmelerini kontrol edebilir, bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini öğrenebilir.

c) Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo): Öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren, öğrencinin öğretmen, veli ve kendisi tarafından izlenebilmesine olanak sağlayan koleksiyondur.

d) Proje ve Performans Görevleri: Performans görevleri öğrencilerin bilimsel becerileri kazanmasını amaçlayan, ve önceden hazırlanan ölçeklerle değerlendirilen, kısa süreli ödevlerdir. Proje ödevleri ise, daha üst düzey becerileri gerektiren, daha ayrıntılı, daha uzun süreli ödevlerdir.

e) Akran ve Öz Değerlendirme Formları: Öz değerlendirme, bireyin bir konuda kendi kendisini değerlendirmesidir. Öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmeye yardım etmektir. Böylece öğrencilerin kendilerine dışarıdan bakabilme yetileri gelişir, öğrenci kendini değerlendirerek sürecin bir parçası hisseder. Akran değerlendirme ise öğrencilerin arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmaları değerlendirmesidir. Akran değerlendirme ile öğrencilerin sorumluluk ve eleştirel düşünceleri gelişir.

2.1.6.2. Yapılandırmacı Sınıf

Yapıcı (tarihsiz)' ya göre yapılandırmacı sınıf:

1. Kalabalık olmamalıdır. Çünkü, öğrenmenin merkezinde öğrenci ve etkinlikleri vardır. Her bir öğrencinin kişisel gelişiminin izlenebilmesi sınıf mevcutlarının azaltılması ile mümkün olabilir. Bu mevcut maksimum (ülke şartları da göz önüne alındığında) 30 olmalıdır. Ama gelecek açısından uzun vadede bu mevcut 20'ye indirilecek şekilde düşünülmelidir.
2. Teknolojik olmalıdır. Bilginin üretilebilmesi için sınıfın dünyaya açık olması gerekir. Bu bilişim teknolojisi ile mümkün olabilir. İnternet bağlantısı, telefon, televizyon, kitaplık (içi dolu), dersle ilgili gerekli materyal ve diğer donanımlar, vs.
3. Branşlara ayrılmalıdır. Türkçe sınıfı, matematik sınıfı, fen bilgisi sınıfı gibi... Her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır.
4. En azından iki bölümden oluşmalıdır. Biri klasik anlamda dersin yapıldığı bölüm diğeri de gerekli materyallerin ve her an kullanılmayan donanımların bulunduğu depo bölümü (mutfak kileri gibi düşünülebilir).
5. Bir bölümü öğretmen ofisi olacak şekilde tasarlanmalıdır. Ve her öğretmenin mümkünse bir sınıfı bulunmalıdır.
6. Öğrencinin her türlü etkinliği yapabileceği standartlara ve ortama kavuşturulmalıdır. Ödev ve çanta terk edilmelidir.
7. Her öğrencinin özel masa, dolap ve mümkünse diz üstü bilgisayara sahip olacağı şekilde düzenlenmelidir. (uzun vadede bu planlama yapılmalıdır).
8. Heterojen olmalıdır. Bu, bilgi üretmeyi hedefleyen yapılandırmacılık için gerekli farklılık ve düşünce çatışmalarını kolaylaştıracaktır.
9. Düzen ve biçim değiştirmeyi kolaylaştıracak taşınabilir eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerden oluşturulmalıdır.
10. Ses ve gürültüyü geçirmeyen teknoloji ile oluşturulmalıdır.
11. Öğrencinin okulda bulunmadığı zamanlarda (örneğin hastalık, örneğin o gün okula gitmek istememiş gibi) evde öğretimi sağlayacak, uzaktan öğretim teknolojisi ile desteklenmelidir.

12. Öğrencide aitlik duygusunu oluşturacak bir biçimde dizayn edilmelidir. Örneğin yaş özelliklerini göre, sınıfın ortak görüşleri doğrultusunda posterler, resimler ve mefruşatla dizayn edilmelidir.

2.1.6.3.Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı öğrenmenin öğrenciyi merkeze alması, onu edilgen konumdan etkin konuma getirmesi öğretmenin eğitimdeki işlevini yitirdiği anlamına gelmez. Aksine, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmenin görev ve sorumlulukları, geleneksel öğretmen profilinden çok daha farklı bir boyut kazanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenin görev ve sorumlulukları şunlardır (Brooks ve Brooks, 1999, s.103-104; Brooks ve Brooks, 2004, s.188; Akpınar ve Ergin, 2005, s. 61):

- Öğrencilerin dersin işlenişi hakkındaki görüşleri doğrultusunda öğretim yöntemleri ve içerikte değişiklikler yapmak,
- Ham veri ve birincil kaynakların yanında, beceri gerektiren, etkileşimli ve fiziksel materyaller kullanmak,
- Sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramların kullanmak,
- Öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak ve öğretim yöntemlerini bu ön bilgilere, aynı zamanda öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlemek,
- Dersi temel kavramlar etrafında yapılandırmak,
- Öğrenenleri konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltmek,
- Öğrencilerin birbirleri ile diyalog içinde olmalarını desteklemek,
- Öğrencilerin düşüncelerini sorgulayarak, açık uçlu sorularla araştırma yapmalarına ve birbirlerine sorular sormalarına teşvik etmek ve düşünmek için yeterli zaman vermek,
- Öğrenciyi süreç içinde ve çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanarak değerlendirmek.

Chung (1991), öğretmenin görev ve sorumluluklarının yanında, sınıf içinde öğrencilerle olan iletişimde de özellikle dört değişime işaret etmektedir: Öğrenci ile arasında bilgi alışverişinde bulunması, yetki ve sorumluluklarını öğrenciyle paylaşması, mümkün olduğunca heterojen ve küçük gruplar halinde çalışması ve öğrenmede rolünün rehberlik olması.

Yaşar (1998)'a göre yapılandırmacı sınıflarda öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmaya yardımcı olur. Herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir. Öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda bile hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olur.

Kısaca, yapılandırmacı sınıflarda öğretmen tek ve doğru bilgiye sahip, hata yapmayan ve yapılmasına tahammül edemeyen, sınıfa hakimiyetini kuran bir otorite değil, farklı bakış açılarına saygılı ve bireysel farklılıkları kabul eden, öğretim etkinliklerini bireysel farklılıklara göre hazırlayan, hata yapmaya ve öğrencileriyle birlikte her an yeniden öğrenmeye açık, canlı kılavuzlardır.

2.1.6.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğrencinin Rolü

Yapılandırıcı öğrenme, öğrenenin kendi yetenekleri, güdülleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden etkilenen bir karar verme sürecidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenmeye öğretmenle birlikte yön verir (Şaşan, 2002, s.51). Yapılandırmacı öğrenende bulunması gereken özellikler arasında; mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olma yer alır. Öğrenen, öğrenme sürecinde sürekli merak eder, merak ettikçe araştırma yapar. Meraklı öğrenen öğrenmeye daha çok güdülenirken, girişimci öğrenen özelliği ile bilgiyi özgürce daha derinlemesine araştırır, inceler, analiz eder, problem çözer, eleştirel soru sorar, karşılaştırma yapar, bulduklarını tartışır, yorumlar ve yorumladıklarını nedenleriyle savunur (Erdem ve Demirel, 2002, s.86).

Yapılandırmacı sınıflarda bir yandan öğrencilerin eğlenceli ve istekli bir biçimde derinlemesine öğrenmeleri sağlanırken, diğer yandan da olumlu kişilik özellikleri kazanmalarına zemin hazırlanır. Yapılandırmacı öğrenme ortamları ile merak etmekten, düşünmekten, düşüncesini dile getirmekten çekinmeyen, farklı görüşlere saygı göstermesini bilen, bir topluluk ile birlikte uyum içinde çalışabilen, gelişime açık ve sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi sağlanır.

Tablo 2.4.

Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenmenin Karşılaştırılması (Koç, 2007, s.429-430).

Nitelik	Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Hedefler	Öğrenciden beklenen bilgiyi hatırlamasıdır. Hatırlanacak bilgi öğretmenin söylediği ya da öğrencinin okuduğu olabilir. Öğretmen tarafından belirlenir.	Öğrencilerin problem çözme bilgi ve becerisini kazanması beklenir. Bilgiyi hatırlamak yeterli değildir. Her öğrenci kendi öğrenme hedefine öğretmenle birlikte karar verir.
İçerik	Eğitim programındaki başlıklardır. Konu mantıksal bir bütünlük içinde ve programdaki sırasına uyularak işlenir. Konular derinliğine inilmeden ve diğer alanlarla ilişki kurulmadan incelenir	Temel kavramlar ve ilkelerdir. Öğrenci soruları dikkate alınarak konu şekillendirilir. Konular hem genişliğine hem de derinliğine incelenir.
Öğrenme kaynakları	Sınıf ve sınıftaki araçlardır. Temelde ders kitabı vardır	Sınıf, sınıf dışı çevre ve gerçek yaşam eğitim ortamıdır. Ders kitabının yanında uzmanlar, geziler, incelemeler, teknolojik araç-gereçler kullanılır.
Öğretim hizmetini etkileyen değişkenler	Dışsal pekiştireç, ipucu, dönüt ve tekrarı sağlamak önemlidir.	Öğrenmeye etki eden bireysel özellikler, ön bilgiler ve içsel pekiştireç önemlidir.
Öğrenme faaliyetinin planlanması ve uygulanması	Öğretmen kontrolündedir. Öğretmen anlatır, örnek verir, öğrencilerin hatırlaması ve	Öğrenci ve öğretmen karar verir. Yüzeysel konuların tekrarlanması yerine uygulama

Tablo 2.4. (devamı)

Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenmenin Karşılaştırılması

Nitelik	Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
	tekrarlaması istenir. Konular kitapta yer aldığı biçimde işlenir. Öğretmen- öğrenci etkileşimi sınırlıdır.	şansı tanınır, konu derinliğine incelenir. Deneyler, incelemeler ve projeler ağırlıklıdır. öğrenci- öğrenci etkileşimi önemlidir.
Öğretmenin rolü	Bilgiyi anlatan kişidir.	Çevreyi düzenleyerek öğreneni etkin kılan kişidir. Kılavuz rolündedir, etkileşimi sağlar. Öğrencilerinden de öğrenir. Esnektir, değişiklik ve yeniliklere açıktır.
Öğrencinin rolü	Bilginin pasif alıcısıdır.	Araştıran, eleştiren, problem çözen, düşünen kişidir. Bilgiyi toplar, analiz eder ve sunar.
Ödevler	Konu ve miktar her öğrenci için aynıdır. Öğretmen tarafından belirlenir. Okuma-yazmaya yöneliktir.	Seçimlidir. Öğrenci istediği konuda istediği derinlik ve genişlikte hazırlar.. araştırmaya yöneliktir.
Değerlendirme	Öğretmen tarafından yapılır. Karar vericidir.	Öğretmen-öğrenci tarafından yapılır. Biçimlendirici ve gelişimseldir. Bilişsel beceri/anamlı bilgi değerlendirilir.

2.2. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI

Her ülkede eğitim sisteminin görevi, toplumsal yaşam düzeninin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişime ve değişimlere uyumlu biçimde sürdürülüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesidir. Eğitim sisteminin bu görevini yerine getirebilmesi için, eğitim kurumlarının işlev ve işleyişleri ile eğitim programları bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenir.

Ülkelerin eğitim sistemlerinin yapı, işlev ve işleyişleri ile eğitim programları kendi toplumsal dinamiklerinin yanı sıra bilgi ve teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması; küreselleşme, ülkeler arası ekonomik ve siyasi birleşme gibi uluslar arası oluşumlardan da etkilenir. Özellikle bilginin, teknolojinin ve ürünlerinin hızla gelişmesi ve yayılması, her ülkede bireysel ve toplumsal yaşamda, toplumsal sistemlerde ve üretim-istihdam ilişkilerinde köklü değişikliklere neden olmaktadır. Okulların, bireyleri bu değişime uyum sağlanabilecek şekilde yetiştirebilmeleri için, eğitim programlarının çağdaş gelişmeler ve değişimler doğrultusunda oluşturulması kaçınılmaz bir gerekliliktir (Gömleksiz ve diğerleri, 2005).

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından bu yana 1924, 1926, 1936, 1939, 1948, 1962, 1968 ve 1997 yıllarında ilköğretim programında değişiklikler yapılmış, özellikle son on yıllarda demografik yapıda, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye meydana gelen önemi hareketlilikler, doğal olarak, bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılmasını ve geleceğin dünyasının gerekliliklerinin algılanabilmesini gerekli kılmıştır. Nitekim son 10-15 yıllık dönem içinde Milli Eğitim Bakanlığının çeşitli birimlerince gerçekleştirilen araştırmalar, üniversitelerce yürütülen lisansüstü eğitim araştırmaları, tezler ve diğer çalışmalar, eğitim ile ilgili tüm taraflardan ve toplumsal kesimlerden gelen dönütler, öğretim programlarında değişim-dönüşümün gerekliliğine işaret etmektedir (5).

Yeni öğretim programlarında da, içinde bulunduğumuz çağ, “bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağ” olarak betimlenmiş, buna göre toplumun bireylerinin sahip olmaları gereken özellikler “bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme” olarak ortaya konulmuş, bireylerin bu özellikleri kazanmalarında geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı, amaca ulaşmanın ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitime bağlı olduğu, hızla gelişen bilim ve teknolojinin eğitimin her alanını etkilemesi gerektiği, eğitim yaklaşımlarında köklü değişimlerin zorunlu olduğu, son yıllarda çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca yeni öğretim programlarında sıralanan becerilerin,

yapılandırmacı görüşten etkilenen ve bu yönde öğretim programları üzerinde çalışmalar yapmış olan Avustralya, İngiltere, İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsraill, Avusturya, Kanada ve Singapur gibi ölkelerde temele alınan becerilerle paralellik gösterdiği; bu noktada yaşam boyu öğrenme, okur-yazarlık kavramının genişletilmesi ve yeniden tanımlanması, başarısızlığı engelleme, ortamların çeşitlenmesi, eğitimin içeriğı, esneklik ve akışkanlık, bütünleşik ya da bileşik programlar, vb. gibi uluslar arası kurum ve kuruluşların dikkatle temel aldığı bazı stratejiler üzerine yoğunlaşıldığı belirtilmiştir (Aşkar ve diğerleri, 2005).

2.2.1. Yeni İlköğretim Programının Gerekçesi

Millî Eğitim Bakanlığı, ilköğretim programlarında meydana gelen değişim ve dönüşümün sebeplerini şöyle açıklamaktadır (Karip ve diğerleri, 2005):

- 1- “Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğrenme/öğretme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
- 2- Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
- 3- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı eğitim ihtiyacı,
- 4- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
- 5- Mevcut öğretim programı uygulamaları kapsamında öğrencileri çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olası,
- 6- Mevcut öğretim programında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- 7- Programda yer alan konuların bir çoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
- 8- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
- 9- Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve orta okul programları üst üste eklendiğı için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- 10- Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- 11- Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğın sağlanmamış olması,

- 12- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
- 13- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliği daha baskın konuşma gelmesi,
- 14- Çocuklarımızın ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı göstermemesi.”

2.2.2. Yeni İlköğretim Programının Yapısı

Öğretim programlarının öğelerinin ve içeriğinin oluşturulmasında aşağıdaki ilkeler esas alınmıştır (Karip ve diğerleri, 2005):

“Türkçe’yi doğru ve etkin kullanma, kültürel değerlere ve sanata önem verme, okumaktan ve öğrenmekten zevk alma, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme, ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme, en az bir yabancı dili etkin şekilde kullanma, bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma, birlikte çalışma ve iletişim kurma, çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme, bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma, yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme, çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme, toplumsal yaşamda ortak yaşam alanlarında kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme, şartlandırmaya karşı duyarlı olma, şartlandırma ile hareket etme yerine, bilinçli bireysel tercihler yapma yeterliliğini geliştirme, hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme.”

2.2.3. Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Yenilikler

Yeni ilköğretim programları, geçmiş yıllardaki eğitim programlarında görülmeyen pek çok yeni uygulamayı beraberinde getirmektedir (Karip ve diğerleri, 2005):

- Öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.

- Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- Derslerin, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir.
- Okulda zamanın büyük bir bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinliklere ayrılmıştır.
- Türkçe’yi severek ve istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmeleri ön görülmüştür.
- Genel olarak program, yapısının değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek olası ön görülmüştür.
- Okuma- yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” getirilmiştir.
- Birinci sınıftan başlayarak, “bitişik eğik yazı” kullanma zorunluluğu getirilmiştir.
- Öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
- İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine programlar, sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmiştir.
- Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır.
- Tüm dersler için sekiz ortak beceri (eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma ve sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, teknoloji kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçe’yi kullanma becerisi) belirlenmiştir.
- Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
- Spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilincini geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık ara disiplinleri programlara yerleştirilmiştir.
- Davranış ifadesi yerine, bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanımlar” ifadesi kullanılmıştır.

- Baskın doğrusal (lineer) düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep- sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
- Programlar etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hale getirilmiştir.
- Çeşitli sembollerden de yararlanılarak programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir.
- Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir.
- Türkçe'ye duyarlılık, tüm derslerin ana becerisi haline getirilmiştir

Yeni ilköğretim programları; öğrenene somut yaşantılar sağlayan, bilgiyi birincil kaynaklardan edinecekleri ve her öğrenenin farklı özelliklere sahip olduğunu; öğrenmenin, öğrenenin baskın yönleri ile ilişkilendirildiğinde daha kolay ve daha kalıcı olacağını vurgulayan çoklu zeka kuramına dayalı etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Ayrıca, etkinliklerin sınıf içi-okul içi-okul dışı, bireysel veya grup çalışması halinde yapılmasını öneren semboller yer almaktadır.

Yeni ilköğretim programları ile öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin farkına varmaları, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri ve bilgilerinin aktif olarak üretebilmeleri amaçlanmıştır. Bunu yaparken araştırma, sorgulama, problem çözme, işbirliği yapabilme, kendini ifade edebilme, sorumluluk alma ve çözüm odaklı olma gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yeni ilköğretim programlarında önceki programlardan farklı olarak, içeriğin birbirinden kopuk “ünite” ve “konu”lar halinde değil, birbiriyle ilişkili ve daha geniş bir konu alanını kapsayan “tema” ve ”öğrenme alanları” olarak ele alındığı görülmektedir.

Yeni program ile birlikte klasik ölçme araçlarının yanında, performans değerlendirme, ürün değerlendirme, gözlem formları, öz değerlendirme, grup değerlendirme, aile değerlendirme formları gibi alternatif ve öğrencilerin süreç

içinde ve çok yönlü olarak değerlendirilmesini sağlayacak ölçme araçları kullanılmaya başlanmıştır.

Dersler bazında ele alındığında; Türkçe programında dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının da eklendiği, dilbilgisi konularının ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmayıp dilbilgisi kurallarının sezdirme yolu ile kazandırılmak istendiği görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeleri, bilimsel düşünme süreçlerini geliştirmeleri, bilgi teknolojilerini kullanmaları, analiz-sentez gibi üst basamak bilişsel süreçleri kullanmaları, Türkçe'yi doğru ve güzel kullanma, okumayı sevmek, girişimcilik, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirme, sorgulama, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, öğrenmeyi sürdürme, yaratıcı düşünme, ve programa ilk defa dahil olan “metinler arası okuma” becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca, sık sık başvurulmuş drama etkinlikleri ile öğrencilerin kendini tanıma, ifade etme, özgüven, iletişim ve empati becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Matematik programında kavramsal yaklaşımın benimsendiği, öğrencilerin günlük hayatta işine yarayacak temel beceriler ve problem çözme, akıl yürütme gibi becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı, soyut oluşları ve öğrenmeyi güçleştireceği düşüncesiyle programda yer almasının uygun olmayacağı düşünülen *kümeler* ve *varlıklar arası ilişkiler* konularının program dışına çıkarıldığı, *simetri*, *örüntü* ve *süslemeler* gibi öğrencilerin matematiği sevmesini sağlayacak konuların programa eklendiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler programı, önceki programdan farklı olarak, etkinlik temelli olarak hazırlanmıştır. Daha önceki programda “yöntem-teknikler” in yer aldığı eğitim durumlarında, bu program ile birlikte “ekinlikler” yer almaktadır. Bu, eğitim durumlarının öğretmenin kullanacağı yöntem ve tekniklerle değil, öğrencinin aktif rol alacağı etkinliklerle gerçekleştirileceğinin bir göstergesidir. Diğer taraftan yeni sosyal bilgiler programında kazanımların sayısının azaltıldığı, öğrencilere mümkün olduğunca az ve öz bilgi verilmek istendiği görülmektedir. Kazanım ifadelerine bakıldığında önceki programda yer alan davranışların çoğunlukla bilişsel alanın bilgi

basamağında kaldığı görülmektedir. Yeni programda ise kazanımlar analiz-sentez-değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerden seçilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin duyuşsal alanlarının da geliştirilmesini sağlayacak kazanımlar eklenmiştir.

Hayat bilgisi programında öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerini de dikkate alarak eğlenerek öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu programda da ünite ve konular yerine tema ve öğrenme alanları mevcuttur. Öğrenciler için “birey”, “toplum” ve “doğa” öğrenme alanlarını kapsayan temalar hazırlanmıştır. Öğrencilere gerçek hayatta kullanacakları temel yaşam becerileri kazandırılmak istenmiştir. Programda ayrıca, farklı zeka alanlarını ve öğrenme stillerini göz önüne alan etkinliklere ve değerlendirme örneklerine yer verilmiştir.

Fen bilgisi dersi programı ele alındığında göze çarpan ilk yenilik; fen bilimlerinin teknoloji boyutuyla ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle dersin adının “Fen ve Teknoloji” olarak değiştirilmesidir. Bu yüzden yeni programda öncekinden farklı olarak, teknoloji ile ilgili kazanımlara da yer verilmiştir. Dolayısıyla yeni programda önceki programa göre kazanımların arttığı görülmektedir; ancak bu kazanımlar yine az ve öz bilgi edinmeye ayıca öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişmelerine odaklı olarak hazırlanmıştır. Ayrıca yeni programda öğrencilerin birer fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmeleri; bilimsel süreç becerileri, fen-teknoloji-toplum-çevre arasındaki ilişkileri kavramaları ve tutum ve değerler geliştirmeleri amaçlanmıştır.

2.3. YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMINDA VELİNİN SORUMLULUKLARI

Yeni ilköğretim programının en önemli özelliklerinden biri, eğitim-öğretim sürecinde ve öğrenci başarısında veli desteğinin yadsınamaz bir paya sahip olduğunu kabul etmesidir.

Yeni ilköğretim programıyla birlikte velilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Programda okul dışı öğrenme etkinliklerine yer verilmiş, bu sayede öğrenciye okul

dışında en yakın kişi olan aile, öğrenme sürecine dahil edilmeye çalışılmıştır. Aile ile yapılacak bir gezi, bir gözlem, bir etkinlik, okul içinde yapılan öğrenmeleri okul dışına taşıyacak ve çocuğun öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirilmesini sağlayacaktır. Düzenli olarak doldurulan gözlem formları çocuğun gelişimi hakkında ailenin bilgi sahibi olmasını sağlayacaktır. Böylece aile, çocuğunun başarısında, dolayısıyla geleceğinin şekillenmesinde ne kadar önemli bir paya sahip olduğunu hissettiğinde, okul ile daha çok işbirliği halinde olma isteği duyacak; öğrenci de, eğitiminin ailesi tarafından ne kadar ciddiye alındığını gördüğünde ve her aşamada ailesinin desteğini hissettiğinde, okula ve öğrenmeye karşı daha istekli hale gelecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı, yeni ilköğretim programının uygulanmaya başlaması ile velilerden beklenenleri şöyle belirtmiştir:

- “Program hakkında yeterli bilgi sahibi olmak,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmene yardımcı olmak,
- Öğrencilerin gözlem formlarının doldurmak ve öğrencinin gelişimini takip etmek,
- Öğrencinin okulda öğrendiklerini hayata geçirmesi konusunda yardımcı olmak,
- Velisi olduğu öğrenci ile okuma saatleri düzenlemek,
- Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlamak,
- Öğrencilerin öğrendiği bilgileri ve okuduklarını kendilerine anlatmaları konusunda cesaretlendirici olmak,
- Etkinliklerin hazırlanması sürecinde öğretmene yardımcı olmak (Fotokopi çekilmesi, kesme, boyama faaliyetlerinin yapılması...),
- Öğretmenle ve okulla tam bir iş birliği yapmak,
- Okulda düzenlenen veli eğitim seminerlerine katılmak,
- Önerilen kitapları okuyarak etrafındakilerle paylaşmak,
- Süreli yayınları temin etmek ve öğrencinin dikkatini bunlardaki bazı noktalara çekmek,
- Okulda ve okul dışında yapılan etkinliklere katılmak.” (6).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2008 yılı itibariyle velilerin çocuklarının eğitiminde nasıl daha verimli olabilecekleri konusuna ışık tutmak üzere “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu ” hazırlamış ve yayınlamıştır. Bu kılavuzda velilere, ders içeriklerinin aile ortamında nasıl destekleneceğine dair

öneriler, öğretim programlarında sıklıkla geçen kavram ve terimlerin açıklamaları ve etkili bir aile-çocuk iletişiminin sağlanabilmesi için çocukların dönem dönem değişen gelişim özelliklerine dayalı tavsiyelerde bulunulmuştur.

Ülkemizde okullardaki alt yapı eksiliği, sınıfların mevcudunun çokluğu, öğretmen sayısının yetersizliği, bazı bölgelerde öğretmenlerin hala birleştirilmiş sınıflarda farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerle aynı anda ders işlemek zorunda olması, bazı okullarda öğretmenin, idareci yokluğundan ötürü idareci hatta yeri geldiğinde hizmetli görevini üstlenmesi, öğretmenin eğitimde tek başına yeterli olmasını engellemekte, öğrencileri ile yeteri kadar ilgilenememesine veya daha fazla ilgiye ihtiyacı olduğu halde bazı öğrencileri gözden kaçırmaya sebep olabilmektedir. Bu durumda velilerin eğitimde sadece çocukları için değil, öğretmen ve idare için de çok önemli oldukları söylenebilir.

Veliler; hem öğrenciler, hem öğretmenler, hem de idareciler için eğitimin çok önemli destekçileridir.

2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ersoy (2006), ilköğretim programının (1-5.sınıflar) uygulanmasına ilişkin aile görüşleri isimli çalışmada, okul başarısında büyük payı olan ailelerin, programın uygulanmasına dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve kritik durum örnekleme yapılmıştır. Örnekleme sosyal, ekonomik, ve kültürel özellikler bakımından orta düzey ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü Eskişehir merkezindeki Cumhuriyet İlköğretim Okulu'ndan 206 anne, 20 baba olmak üzere toplam 226 veli katılmıştır. 2005-2006 öğretim yılı bahar dönemi Haziran ayında toplanan araştırma verileri dört açık uçlu sorudan oluşan anket formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim programının uygulamasına ilişkin ailelerin belirttikleri görüşler genel anlamda değerlendirildiğinde olumsuz görüşlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu konuda aileler, el yazısı uygulaması, ders

kitaplarındaki bilgilerin yetersiz olması, sınav sistemi ile programın uyuşmaması gibi konularda olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşlerin yanı sıra olanakları olmayan ailelerin programın uygulamasında sıkıntı yaşadıkları, programdaki etkinliklerin çok zaman alması, kaynak sıkıntısı yaşanması, çocuklarının eğitim düzeyinin izlenememesi, çocukların yapamadıkları etkinlikleri velilerin yapmak zorunda kalması, ders saatlerinin yeterli olmaması, dersane ve kurs olayının artması ailelerin programın uygulamasına ilişkin olumsuz görüşleridir. Ayrıca kimi velilerin program hakkında bilgisi olmadığını belirtmesi ve kimi velilerin de ankette yöneltilen sorulara program dışında yanıtlar vermesi, bu ailelerden bir kısmının program hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve çocuklarının eğitim sürecine katılmadıkları biçiminde yorumlanmıştır. İlköğretim programının uygulanmasına ilişkin ailelerin belirttikleri olumlu görüşleri ise, programın uygulama ve araştırma yapmaya dayalı bir eğitimi teşvik etmesi, okuma-yazmayı kolaylaştırması, çocuğun bireysel yeteneklerini ortaya çıkarması ve programdaki etkinliklerin çocukların ilgisini çekmesi gibi konuları kapsamaktadır. Bu görüşlerin yanı sıra aileler, programla birlikte çocuklarında öğrenmeye olan istekliliğin arttığı, araştırmacı yönün güçlendiği, kendine olan güvenin arttığı, yorum gücünün geliştiği, bilgilerin daha kalıcı olduğu, sosyal açıdan geliştiği, el becerilerinin arttığı, sorumluluk duygusunun geliştiği, daha iyi öğrendikleri, kendini daha iyi ifade ettiği, başarısının arttığı ve daha etkin olduğu gibi olumlu değişimler gözlemlediklerini vurgulamışlardır. Ailelerin belirttikleri görüşlerden, programla birlikte çocuklarında olumlu değişimleri olumsuz değişimlerden daha çok gözlemledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, ailelerin programın uygulanmasında sorunlar yaşamalarına karşın çocuklarında olumlu değişimler gözlemlediklerini ortaya çıkarmıştır. İlköğretim programıyla birlikte çocuklarında olumsuz değişimler gözlemlediği biçiminde görüş bildiren aileler de olmuştur. Ailelerin çocuklarında gözlemledikleri olumsuz değişimlere ilişkin görüşleri, çocuklarının daha az ders çalışmaya başlaması, programa uyum sağlamada zorlanma yaşanması, okuma düzeyinin azalması, çocuklarında stresin artması, çocuklarının sınavlardaki başarısının düşmesi biçiminde farklılık göstermektedir. Ailelerin belirttikleri görüşlerden, ilköğretim programın bu biçimiyle devam etmesini isteyen veli görüşlerinin, programın kaldırılmasını ya da aksayan yönlerinin değiştirilerek uygulamanın devam etmesi yönünde görüş bildiren

veli görüşlerinden fazla sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, ailelerin programın uygulanmasında sorunlar yaşamalarına karşın programın devam etmesinden yana oldukları biçiminde yorumlanmıştır. Ancak aileler sınav sisteminden dolayı endişe duyduklarını ifade etmişler ve sınavların yeni programa uygun hazırlanmasını önermişlerdir. Araştırmada aileler programın uygulanmasında ailelere çok sorumluluk düştüğünü ve böylece aile ilişkilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ailelerin, ilköğretim programı uygulamasının iyileştirilmesine yönelik önerileri, ders kitaplarının taşıma probleminin çözülmesi, verilen ödevler ve etkinliklerin sınıfta tekrar edilmesi, okul olanaklarının artırılması, çocuklarının gelişimi hakkında daha fazla bilgi verilmesi, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla rehberlik yapması, sınav sisteminin değiştirilmesi ve derslerde sınavlara yönelik çalışmalara devam edilmesi konularında yoğunlaşmaktadır. Ailelerin programın uygulanmasına yönelik getirdikleri öneriler ise; sınav sisteminin programa uygun duruma getirilmesi, öğretmen niteliğinin artırılması, bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaştırılması, veli-öğretmen etkileşiminin artırılması şeklinde olmuştur.

Kay (2007), ilköğretim matematik öğretim programının veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi isimli yüksek lisans çalışmasında, farklı sosyo-kültürel ve ekonomik seviyeden gelen velilerin, eğitim durumu, meslek, okuma düzeyi ve aylık gelir değişkenlerine bağlı olarak matematik programı ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Afyonkarahisar il örnekleminde 317 velinin katılımı ile 2006-2007 öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışmada velilere, 20 sorudan oluşan Veli Görüş Anketi-Yeni İlköğretim Matematik Programı (VEGA-YİMAP) anketi uygulanmıştır. Velilerin çocuklarının eğitim-öğretimi, yaptıkları matematik çalışmaları, yeni ilköğretim matematik programının yapısı ve kullanılan kaynak kitaplarla ilgili görüşlerini almak üzere hazırlanan bu anketten elde edilen nicel verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrenim durumu değişkeninin, velilerin çocuğunun eğitim öğretimini takip etmesi ve yeni ilköğretim matematik öğretim programında kullanılan kaynak kitaplar ile ilgili görüşleri düzeyinde anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Yüksek okul mezunu veliler çocuklarının eğitim-öğretimini düzenli bir şekilde takip etmekte ve yeni ilköğretim matematik öğretim programında kullanılan

kaynak kitapları yeterli bulmaktadırlar. Velilerin mesleki durumlarının da yeni ilköğretim matematik öğretim programında kullanılan kaynak kitaplar ile ilgili görüşleri noktasında anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Memur meslek grubuna dahil veliler kullanılan kaynak kitapları yeterli bulmaktadırlar. Velilerin aylık gelir düzeyinin, çocuğunun eğitim öğretimini takip etmesi noktasında değerlendirildiğinde önemli bir etken olduğu görülmüştür. Yani orta ve yüksek gelirli aileler çocuklarının eğitim-öğretimi ile daha yakından ilgilenmektedirler. Veli okuma düzeyi, çocuklarının eğitim-öğretimini takip etme ve yeni ilköğretim matematik öğretim programında kullanılan kaynak kitapların değerlendirilmesinde önemli bir faktör olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, günlük gazete okuyan ve gazeteleri internetten takip eden veliler çocuklarının eğitim öğretilmesiyle yakından ilgilenmekte ve kullanılan kaynak kitapları yeterli bulmaktadırlar. Fakat yeni ilköğretim matematik öğretim programının neden değiştirildiği ile ilgili yeterli bilgilerinin bulunmadığı saptanmıştır. Son olarak, velilerin öğrenim durumları, meslekleri, aylık gelirleri ve okuma düzeyleri ne olursa olsun yeni ilköğretim matematik öğretim programının yapısıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve çocuklarının matematik çalışmaları ile ilgili benzer fikirlere sahip oldukları görülmüştür.

Bukova-Güzel ve Alkan (2005) tarafından gerçekleştirilmiş yeni yapılandırılan ilköğretim programının pilot uygulamasının değerlendirilmesi çalışmasında, öğrenme ortamı ve öğretmen-öğrenci ödevlerindeki meydana gelen değişimlere ne denli uyulduğu ve ne tür güçlüklerle karşılaşıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilköğretim programının pilot uygulaması sonucu oluşan durumun değişik yönleri ile belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik betimsel bir araştırmadır. Durum belirlenmesi amacıyla verilerin derlenmesinde nitel ve nicel ölçme araçları kullanılmış, nitel veriler görüşme tekniğiyle, nicel veriler Taylor ve arkadaşları tarafından geliştirilen Constructivist Learning Environment Survey (CLES) 'den uyarlanmış likert tipi bir ölçek ile değerlendirilmiştir. Çalışmada uygulama okullarında öğrenim gören, yaşları 10-12 arasında değişen ve 253'ü erkek, 347'si kız 600 öğrenci katılımcı olarak seçilmiştir. Aynı okullarda görev yapan 10 öğretmenle yapılan yüz yüze görüşme verileri, ölçekle elde edilmiş sonuçları pekiştirici olarak kullanılmıştır.

Derlenen veriler öğretmenlerin yeni öğrenme ortamında, sınıf yönetiminde ve kavramların oluşturulması aşamasında etkinlik seçiminde zorlandıklarını, sorumluluk paylaşımına yanaşmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yeni ilköğretim programına daha sıcak baktıkları ortaya çıkmıştır. Fakat alt başlıklarda onların da pek çok sıkıntısı olduğu belirlenmiştir. Örneğin, öğrenciler öğrenmede sorumluluk alma konusunda isteksiz davranmaktadırlar. Aynı şekilde okul ile günlük yaşamı ve bilim ile günlük yaşamı ilişkilendirmede de zorlanmaktadırlar.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının Eğitim Fakültelerinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan toplam 25 profesöre gönderdiği 14.11.2005 tarihli çağrısı ile 02.12.2005 günü Eskişehir’de toplanan Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu, 2005-2006 öğretim yılında ilköğretimde uygulanmaya başlanan yeni eğitim programını tartışarak programla ilgili aşağıdaki değerlendirmelerde bulunmuşlardır:

- Yeni İlköğretim Programı’nın hazırlanmasında ülkemizdeki bilim insanları ve ilgililerin değerlendirmelerinin ön plana alınmamıştır.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlaması aşamasında ilköğretim alanındaki daha önce gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları dikkate alınmamış ve bu programın bir siyasi söylem olarak “Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk ve en kapsamlı eğitim reformu” olarak tanıtılmış, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren toplumsal gelişme ve değişim gereksinimlerini karşılamada dinamik ve işlevsel bir yapıya sahip olan Türk Eğitim Sisteminde, özellikle ilköğretim alanındaki program geliştirme çalışmaları göz ardı edilmiştir
- Programın hazırlanmasında, önceki programın uygulayıcılarından ve uygulama sonuçlarından bilimsel bir süreç içinde dönütler alınmamış, yeni programda tek bir yaklaşımın (yapılandırımcılık) temele alınması ve programın uygulama ilkelerinin sadece bu anlayışa dayandırılması eğitim öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıklar uygun bir çeşitliliğini sınırlandırmıştır.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, ilköğretimde uygulanmakta olan eğitim programının geliştirilmesi yerine, program içeriğinin ve

uygulama ilkelerinin, sosyo-ekonomik ve kültürel koşulları ülkemize göre oldukça farklı olan ülkelerde uygulanan programların örnek alınarak uyarlanmıştır.

- Yeni İlköğretim Programının hazırlanması kısa bir zaman dilimine sığdırılması, program geliştirme çalışmalarının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını engellemiştir.

- Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmış ve tarafsız bir değerlendirmesi yapılmamıştır.

- Yeni İlköğretim Programının uygulanması öncesinde öğretmenler yeterli düzeyde hizmet içi eğitimden geçirilmemiştir.

Şahin (2007), yeni ilköğretim birinci kademe Türkçe programının değerlendirilmesi konulu bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, yeni programı Stake'in uyumluluk modeliyle değerlendirmektir. Bu modele göre yeni programların öngörülerinin, performans ölçütleriyle ve yapılandırmacı eğitim kuramıyla ne derece uyumlu olduğu araştırılmaktadır. Program öngörülerini, program kitapçığı ve diğer dokümanlar incelenerek, bu öngörülerin ne derece başarılabildiği her iki öğretim yılında öğretmenlerin görüşleri belirlenerek ve yapılandırmacı anlayışın standartları ise literatür taraması yoluyla derlenmiştir. Bulgular yeni programın öngörülerinin büyük bir oranda başarıldığını ve yapılandırmacı anlayışın şartlarıyla uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Güven (2008), sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri konulu araştırmasını, 2006-2007 eğitim öğretim yılında Ankara'da bulunan dört ilköğretim okulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeni (13 bayan, 7 erkek) üzerinde yürütmüştür. Araştırma, nitel araştırma tekniği ile desenlenmiştir. Görüşme tekniği ile öğretmenlerin yeni ders programlarının uygulanması, getirdiği yenilikler ve uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre önceki ders programları ile yeni ders programları arasında farklar olduğu, yeni ders programlarının öğretmen rolünde değişiklikler neden olduğu ve yeni programların öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeni ders programlarının uygulanması için ayrılan ders sürelerinin yetersizliği, etkinliklerin

uygulanması için gerekli araç-gereç ve yardımcı ders materyali eksikliği ve sınıfların kalabalık olması gibi bazı sorunlarla karşılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenler yeni programların uygulanmasıyla ilgili olarak, veli desteğinin ve işbirliğinin önemli olduğunu, ancak velilerden yeterli desteği göremediklerini belirtmişlerdir.

Gerek (2006), sınıf öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüş değerlendirme kişisel bilgi, 64 tanesi de alt problemlere ilişkin olmak üzere hazırlanan toplam 71 soruluk anket uygulanmıştır. Elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin gözlem ve değerlendirmelerine bağlı olarak yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre; yeni ilköğretim programının öğrencileri derse motive etme, öğrenme kolaylığı ve kalıcı öğrenme, öğrencilerin yaşam kalitesini artıracak demokratik, insan haklarına duyarlı, kendisi ve çevresiyle barışık, düşünen, sorgulayan, üreten bireyler yetiştirme gibi temel beceriler kazandırma ve milli ve manevi değerlerini benimsemiş, sorumlu, bilinçli ve üretken bireyler yetiştirme konusunda başarılı bir program olduğu ortaya çıkmıştır.

Korkmaz (2005), yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 313 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yeni ilköğretim programlarının Türkiye genelinde tüm il ve ilçelerdeki sınıf öğretmenlerine tanıtılması amacıyla 2005 haziran ayında 5 günlük seminer verilmiştir. Veri toplama aracı olarak geliştirilen ve 9 açık uçlu sorudan oluşan form seminer bitiminde öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Öğretmenlerin yeni programdaki derslere ilişkin bilgilendirilmelerini %55 ila %73 arasında başarılı ve %15 ila %25 arasında orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler yeniden yapılandırılan ilköğretim programlarının belirtilen temel yaklaşım, amaç ve felsefesinin farkındadırlar. Öğretmenler yeni programı; yapılandırmacı, öğrencilerin aktif, öğretmenlerin yönlendirici, konuların detaya girmeden birbirleriyle bütünlük içinde sunulduğu bir program olarak düşünmektedirler.

- Öğretmenler, yeni programda öğrencilerin; kendi öğrenmelerinde sorumluluk alacağı, arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışarak öğreneceği ve öğrendiklerini çevre ve yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getireceklerini ifade etmişlerdir.
- Öğretmenlere göre yeni programın uygulanmasıyla öğretmenlerin rollerinde farklılaşma olmuştur. Öğretmenler öğretim öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayıcı etkinlikler ve öğretim yöntemleri kullanmak zorundadırlar. Fakat aynı zamanda öğretmenler etkinlik hazırlarken eğer yöneticilerden ve velilerden yeterli destek (fotokopi, kırtasiye) alamazlarsa ciddi güçlüklerle karşılaşabilirler.
- Öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda belirsizlik yaşamaktadırlar.
- Öğretmenler programın başarıyla uygulanmasını engelleyecek en önemli faktörleri; okulların alt yapı yetersizliği, araç-gereç ve materyallerin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, ailelere maddi külfet getirmesi olarak görmektedirler.

Şentürk (2007), yeni ilköğretim programlarının öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Araştırmanın amacı, öğretim programlarının amacına ulaşmasında oldukça önemli bir role sahip olduğu düşünülen, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin yeni öğretim programları hakkındaki görüş ve önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma, betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarından 570 sınıf öğretmeni ve 23 ilköğretim müfettişi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında kişisel bilgilerin belirlendiği ve tutumların ölçüldüğü likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

- Öğretim programı hakkındaki görüşler planlama ve hazırlık, içerik ve uygulama, ölçme ve değerlendirme boyutunda analiz edilmiş ve sınıf öğretmenlerinin genel olarak programlar hakkında kısmen olumlu görüşe, ilköğretim müfettişlerinin ise olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

- Öğretmenlerin yeni program hakkındaki görüşlerinin, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği, kadın öğretmenlerin öğretim programlarına planlama ve hazırlık boyutunda erkek öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları görülmüştür.
- Yaş değişkeni açısından 20-30 yaş arası sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme boyutunda 31-40 arası yaşa sahip öğretmenlere göre daha olumlu görüşte oldukları görülmüştür.
- Kıdem değişkeni açısından, 5 yıl ve altı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme boyutunda diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.
- Mezun olunan okul değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin Fen Edebiyat ve başka fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre öğretim programlarının uygulama boyutunda daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmüştür.

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006)'un ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni programlar hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmanın örneklemini 2005 yılında Ağrı ilinde görev yapan 160 öğretmen ve 35 yönetici olmak üzere toplam 195 kişi oluşturmaktadır. Betimsel nitelikte bir alan araştırması olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde aritmetik ortalama, t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılanlar;

- Yeni ilköğretim programı ile ilgili olarak; eğitim etkinliklerinin açık olarak ifade edildiği, derslerin birbirleriyle ilişkilendirildiği, öğretmenin rolünün açıkça belirlendiği görüşlere tamamen katılmaktadırlar.
- Öğretim faaliyetlerinin yeterince planlandığı, programdaki farklı bölümlerin birbirleriyle tutarlı olduğu, öğrenme alanlarının belirgin olduğu, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin açıkça belirtildiği, programın

yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı görüşüne katılmaktadırlar.

- Yeni programın öğretmene daha fazla yük getireceği, ayrıca yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olanların ve alt yapının yetersiz olduğunu düşünmektedirler.
- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelttiği, öğrenciyi ezbercilikten kurtaracağı, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin sosyal gelişimini hızlandıracağı görüşlerine katılmaktadırlar.
- Yapılandırmacı eğitimin başarıya ulaşmasında okul yönetiminin desteğinin ve okul, aile, öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimini gerekli olduğu görüşlerine katılmaktadırlar.

Gülbaş Çatak (2008) tarafından yapılan yeni ilköğretim 1.sınıf ilk okuma yazma dersi öğretim programını uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri isimli yüksek lisans düzeyinde tez çalışmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan 56 soruluk anket formu kullanılmıştır. Çalışma evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Muğla İl merkezinde görev yapmakta olan 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma, evren üzerinde yapıldığı için örneklem alınmamıştır. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 44 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 104 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (ss) hesaplamaları yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, yeni programın öğrenme hızını arttırdığını, öğrencinin okumaya erken başladığını ve yeni programın kalıcı öğrenme sağladığını düşündükleri saptanmıştır. Öğretmenler ilk okuma yazma planlamasının ve kılavuz kitapların kendilerine hazır olarak verilmesinin çok büyük kolaylık olduğunu vurgulamışlardır. Buna karşılık, yeni programda heceleyerek okumanın fazla olduğunu ve buna bağlı olarak anlama güçlüğüne arttığını belirtmişlerdir. Ses temelli cümle yönteminde, cümle temelli ses yöntemine göre okuma hızının daha yavaş olduğu; buna karşılık, ses temelli cümle yönteminin öğrencinin genel gelişim özelliklerine katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusunda tereddütleri olduğu görülmüştür. Bitişik eğik yazının aksine dik

temel harflerin yazımının daha kolay olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca, gözlem ve değerlendirme formlarının fazlalığından şikayetçi oldukları saptanmıştır. Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenler programı daha iyi anlayabilmek ve uygulayabilmek için okullarda program geliştirme uzmanı bulundurulması, hizmet içi eğitimlerin artırılması, velilerin program hakkında doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması için toplantılar yapılması ile velilerle işbirliğinin artırılması konusunda öneriler getirmişlerdir.

Kazu ve Ersözlü (2006) yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri konulu çalışmalarıyla, birinci kademe 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yazı öğretimi uygulamasının faydalı, işleyen ve işlemeyen yönlerini ortaya koyan bir durum tespiti yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2005-2006 öğretim yılında Tokat Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Tokat il merkezinde yer alan toplam 30 ilköğretim okulu birinci kademedede görev yapan tüm birinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin sayısı 70 olduğundan çalışma evren üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak ise konu ile ilgili literatür taraması sonucu oluşan 24 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin yeni öğretim programıyla gelen bitişik eğik yazı uygulamalarına karşı bazı konularda olumlu düşünceler besledikleri, bazı konularda da kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazının öğrencilere zihinsel, fiziksel, estetik açılardan faydalı olduğu ve ileriye yönelik kişilik kazanımı sağlayacağını, değişik stillerdeki harfleri okumakla birlikte bir çeşitlilik getireceği kanaatindedirler. Ancak bununla beraber veli desteği, yazı öğretimiyle ilgili rehberlik çalışmaları ve kaynak kullanımı gibi alanlarda aksaklıklar bulunmaktadır. Velilerin yaklaşık yarısı, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı daha iyi öğrenmelerini sağlamak için öğrenci velilerinden yeterli desteği görmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler bitişik eğik yazının öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun oluşu, okuma yazma öğretimiyle birlikte bitişik eğik yazı öğretiminin kolaylığı, okuma çalışmalarına yeterli zamanın kalması, kılavuz kitapların zamanında ulaşması, bitişik eğik yazının okuma yazmayı olumlu etkilediği, harflerin düzgün yazımını sağladığı, hızlı yazma ve hızlı okumayı

sağladığı, öğrencilerin yazarken eğlenmeleri gibi konularda kararsız kaldıkları görülmüştür.

Özden (2005), hayat bilgisi programının öğretmen görüşleri esas alınarak değerlendirilmesi konulu çalışmada, yeni hayat bilgisi programının hedefler, içerik, öğrenim-öğretim ortamı ve ölçme-değerlendirme öğelerinin öğretmenler tarafından değerlendirilerek, öğrenciler için artı ve eksilerini ortaya çıkararak yeni çözüm önerileri bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun merkezde 3 ve Samsun merkez ilçelerde 2 pilot okulda Hayat Bilgisi dersi veren toplam 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 4 soruluk mülakat formu ile toplanmıştır. Mülakat soruları ve öğretmenlerden alınan cevaplar şöyledir:

- *“Pilot Hayat Bilgisi Öğretim Programında hedefler/ hedef davranışlar, kazanım adı ile ifade edilmiştir. Bu değişikliğin olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?”* sorusunda öğretmenlerin bir kısmı bu değişikliği uygun bulurken, bir kısmı da gereksiz olduğu düşüncesindedir.
- *“Pilot Hayat Bilgisi Öğretim Programında ünite sayısı üçe düşürülmüştür. Siz bu programın uygulayıcısı olarak ünite içeriklerini yeterli buluyor musunuz?”* sorusunda öğretmenlerin çoğu değişimi olumlu bularak, öğrenciyi bilgi yüklemesinden kurtardığı görüşünü savunmuş ancak bir kısmı da içeriği karmaşık bulduklarını belirtmiştir.
- *“Programda her kazanım için etkinlikler verilmiştir. Bu etkinlikler sizce bu kazanımları gerçekleştirebilecek nitelikte midir? Etkinliklerin uygulanmasında sorunlar yaşıyor musunuz?”* sorusunda öğretmenler, etkinliklerin günlük yaşantılarla bağdaşmadığı, zaman zaman etkinliklerle kazanımlar arasında kopukluklar yaşandığı ve bazı konulara gereksiz yere çok zaman verildiği düşüncesindedirler.
- *“Programın değerlendirme sürecinde verilen değerlendirme ölçeklerinin (proje değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası, portfolyo vb.) uygulanmasında yaşadığınız problemler var mı?”* sorusunda öğretmenlerin değerlendirme formlarını karışık bulduğu, fiziksel şartlardan dolayı

uygulamada sorunlar yaşadıkları, ancak ürün dosyalarını çok yararlı buldukları görülmektedir.

Bal (2005), yeni ilköğretim matematik programının öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Bu araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim matematik programının uygulama aşamalarına (felsefe, kazanım, içerik, öğrenme, öğretme süreci ve değerlendirme) ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Hatay ilinde pilot olarak seçilmiş okullarda görev yapan 23 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu; kişisel bilgiler, hizmet içi eğitim kursu, programın felsefesi, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere 7 bölümü içeren sorulardan oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler ilköğretim matematik programının tanıtılması için verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin ve felsefesinin yeterli olmadığı görüşündedirler. Öğretmenler programda kazanımların açık ve net olarak ifade edildiği ve genelde öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlandığını, buna rağmen ders içeriklerinin azaltıldığını düşünmektedirler. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin sürekli aktif olarak merkezde yer aldığı, konuların etkinlik ağırlıklı olarak işlendiği ve öğrencilere rehberlik ettikleri ortaya çıkmıştır. Değerlendirme basamağında ise öğretmenlerin kendilerini yetersiz olarak tanımladıkları, bunun nedeninin de değerlendirme ölçütlerinin çok ve karmaşık olması, bunları uygulayabilmenin zaman alması, sınıfların kalabalık olması, ürün dosyasını değerlendirmenin uzun süre almasından kaynaklandığını düşünmektedirler.

Öztürk ve Tuncel (2006) tarafından yeni 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri konulu bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili olarak öğretmen görüşleri ışığında öğrencilerin sahip olması amaçlanan bilgi, beceri ve tutumları gerçekleştirmek üzere önerilen kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmenin

niteliğini belirlemek, böylece programın etkililiği ve geleceği konusunda öngörüle bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında İstanbul ili ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise, 2005-2006 öğretim yılında İstanbul'daki ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda görev yapmakta olan 178'i bay, 138'i bayan, 133'ü 20-30, 110'u 30-40, 52'si 40-50 yaşları arasında , 21' i 50 yaş ve üzerinde olan toplam 316 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket, görüşme ve gözlem formu; araştırma modeli olarak ise öğretmenin görüşleri tespit edilmeye çalışıldığı için tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Öğretmenlerin yarısından fazlası, yeni ilköğretim programını Türkiye Cumhuriyeti'nin ihtiyaç duyduğu insan/yurttaş tipini yetiştirecek nitelikte bulmaktadırlar.
- Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, sınıfların kalabalıklığı, dersliklerin mekan olarak küçüklüğü ve özellikle alt sosyo ekonomik düzeydeki yerleşimlerde bulunan okullarda araç-gereç yetersizliği, yeni ilköğretim programının başarıyla uygulanmasının önündeki en büyük engellerden biridir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 32'lik kısmı yeni programın uygulanması ile ilgili olarak velilerden olumlu tepkiler aldıklarını belirtirken, yine %32'lik kısmı ise bu görüşe katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Velilerin %20'si bu konuda kararsız olduğunu belirtirken, %10'u hiç katılmadığını, %5'i tamamen katıldığını belirtmişlerdir. Velilerin yeni ilköğretim programına ilişkin şikayetçi oldukları nokta; çocukların derste oyun oynadıklarını, öğretmenin ders anlatmadığını ve bu durumda yeni programın çocukları OKS sınavına yeterince hazırlamadığını düşünmeleridir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı, kazanımların aksine yeni ilköğretim programının içeriğini yeterli bulmamıştır.
- Yeni programın değerlendirme boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hepsi olumsuz tepkiler vermiştir. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı, programın değerlendirme boyutunu yeterince anlamadığını ve uygulamada ciddi zorluklar yaşadığını belirtmiştir.

- Bununla birlikte, yeni ilköğretim programı, genel olarak hem öğretmenler, hem öğrenciler hem de veliler tarafından olumlu karşılanmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler açısından söz konusu olan eksiklikler/olumsuzluklar zaman içerisinde giderilecek niteliktedir. Velilerin OKS için duyduğu kaygıları gidermenin ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilecek alternatif öğrenci seçme sistemlerinin uygulamaya konması ile mümkün olacağı belirtilmiştir.

Yapıcı ve Demirdelen (2007), yeni ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın evrenini Afyon il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise çalışmaya gönüllü olarak katılan 23 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “görüşme” tekniği kullanılmış; elde edilen sayısal veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzdeleri elde edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yeni ilköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler programı, zamana yayılan bir uyum süreci, ciddi ve nitelikli bir hizmet içi eğitimi zorunlu kılmaktadır. Programa uygun ölçme değerlendirme yapabilme, öğretmenlerin en büyük sıkıntılarından başında gelmektedir. Fiziki alt yapı eksiklikleri ve kalabalık sınıflar ise diğer bir önemli sorun olarak göze çarpmaktadır.

Ercan ve Altun (2005), ilköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek üzere bir araştırma yapmışlardır. Bolu ilinde merkez ilçede ve merkeze yakın köylerde proje okullarında görev yapan 7 bayan 13 erkek olmak üzere toplam 20 adet 4. ve 5. sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlerden şimdiki programla daha önceki programı karşılaştırmaları istenmiş, bu programın avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu sorulmuştur. Özetle, programın uygulanabilirliği ve özellikleri hakkında görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Görüşmelerin yanı sıra sınıflarda gözlemler de yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz yöntemlerine göre analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çoğunluğu ses kayıt cihazına kaydedilmiş, diğerleri de not edilmiştir. Düz

metin halindeki bilgiler öz bilgiler halinde matrise yerleştirilmiştir. Matris üzerindeki veriler kodlanarak bilgilerin hangi sıklıkla tekrar edildiğine bakılmıştır. Çalışmanın geçerliliği için zaman zaman gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler yeni programın olumlu yönleri olarak araştırmacı, sorgulayıcı öğrenciler yetiştirmesi, öğrenci merkezli olması, her öğrencinin her etkinliğe katılarak kendini ifade edebilmesi, konu yoğunluğunun azaltılması ve başarılı ve daha az başarılı öğrenciler arasındaki seviye farkının azaltılması nedeniyle daha homojen sınıfların elde edilmesini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, programla ilgili sıkıntılar olarak hizmet içi eğitimin zamanının uygun olmadığı ve süresinin kısa olduğu ifade edilmiştir. Konular verilirken uygulamaya yeterince yer verilmemiştir. Özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin nasıl uygulanacağına ilişkin detaylı örnekler verilmemiştir. Öğretmenler, velilerin de 2004 öğretim programıyla eğitim-öğretim anlayışlarının paralel olmadığını belirtirken, öğretmenlerin %20'si velilerin eğitim-öğretim sistemindeki değişimi kabul etmek istemediklerini belirtirken, %35'i liselere giriş sınavından dolayı yeni programa sıcak bakmadıklarını, velilerin sınavlarda alınan puanları başarı ölçütü olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Ayrıca programın uygulama boyutunda yasal süreçlerin çakışması programın etkili uygulanmasını engellemektedir. Bu programın uygulanmasını engelleyen diğer bir etmen de velilerin eğitim anlayışları ve değişimi kabul etmede zorlanmalarıdır.

Çetin (2007) tarafından yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri konulu doktora düzeyinde tez çalışması yapmıştır. Tarama modellerinden izleme yaklaşımının uygulandığı araştırmada, Bandura (1990) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından da Türkçe'ye uyarlanan "Çocuklar İçin Öz-Yeterlilik Ölçeği"; Yılmaz (1997) tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği" ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen "Program Hakkındaki Öğrenci Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Ölçme araçları 2005-2006 eğitim öğretim yılının bahar döneminin başında ve sonunda İstanbul ilinde bulunan 10 ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 526 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre yeni ilköğretim programı uygulamalar öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyini arttırmıştır. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyine etkisi cinsiyete, öğrencilerin okudukları sınıflara, okul türüne, anne ve baba eğitim seviyesine, baba mesleki durumuna göre farklılaşmazken, annenin çalışıyor/çalışmıyor olma durumuna göre farklılaşmıştır. Bir diğer sonuç, yeni ilköğretim programının öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını arttırmadığıdır. Yeni ilköğretim programının öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına etkisi cinsiyete, öğrencilerin okudukları sınıflara, okul türüne, annenin çalışıyor/çalışmıyor olma durumuna, baba eğitim seviyesine ve baba mesleki durumuna göre farklılaşmazken, anne eğitim durumuna okur-yazarlık lehine farklılaşmıştır. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeyine etkisi ile öğrencilerin yeni program hakkındaki görüşleri arasında ilişki bulunamamıştır. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterliliklerine etkisi ile öğrencilerin yeni program hakkındaki görüşleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Özerbaş (2007), yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisini belirlemek amacıyla, 2005-2006 eğitim öğretim yılında özel bir ilköğretim okulunun yedinci sınıf öğrencileriyle matematik dersinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırma için gerekli olan veriler ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılarak elde edilmiştir. Rastlantısal olarak eşleştirilmiş iki grup üzerinde yürütülen araştırmada öğretim, kontrol grubunda (n=16) öğretmen merkezli yöntemle, deney grubunda (n=16) yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan testler, ünitenin işlenmesine başlamadan önce başarı ön testleri, ünitenin işlenmesi tamamlandıktan sonra başarı son testleri ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını belirlemek için de kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada kontrol ve deney grubu arasındaki farklılıkları belirlemek üzere veri analizinde ilişkisiz örneklem t-testi, grupların kendi içindeki farkı belirlemek üzere de ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrenci görüşleri ve kişisel bilgilerin analizinde yüzdelik ve frekanstan yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca deneysel işlem sırasında öğrencilerin bilgilerin kalıcılığı kontrol grubuna göre deney grubunda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yanpar-Şahin (2001), oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde oluşturmacı (constructivist) yaklaşımla işlenen derslerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi çeşitli yönlerden sunulmuştur. Gözlem ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılan bu çalışma, 2000-2001 öğretim yılı güz döneminde Zonguldak İli Karadeniz Ereğli İlçesinde iki sınıf devlet okulundan ve iki sınıf da özel okuldan olmak üzere 5. sınıflardan yansız olarak seçilen dört grup üzerinde yapılmıştır. Dijital kamera ile hem kontrol hem de deney gruplarında çekim yapılan bu araştırmada; deney gruplarında, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler oluşturmacı yaklaşıma göre tamamen kendi öğrenmelerini kendileri oluşturmak üzere aktif olmuşlardır. Gözlemler doğrudan dijital videodan incelenerek ve ayrıca kodlama yoluyla analiz edilmiştir. Devlet ve özel okulda deney ve kontrol gruplarının bilişsel başarı ve duyuşsal tutum açısından karşılaştırılması için niceliksel verilerin analizinde MANCOVA istatistik tekniği kullanılmıştır. Sonuçta, deney gruplarında bu yaklaşımın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi gerek niceliksel gerekse niteliksel açıdan ortaya konmuştur. Devlet okulunda oluşturmacı yaklaşımla eğitim gören deney grubundaki öğrencilerin tutumları diğer gruplara göre anlamlı derecede daha yüksek olarak bulgulanmıştır

Güneş ve Asan (2005), oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamının matematik başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırma yarı deneysel olup, deney ve kontrol gurupları mevcuttur. Trabzon ili Mimar Sinan İlköğretim Okulu 5. sınıf A ve C şubelerine, 2002-2003 bahar yarıyılında uygulanmıştır. Deney ve kontrol gurupları 20’şer öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada “uzunluk ölçüleri” testi, “öğrenci tutum anketi”, oluşturmacı yaklaşıma göre hazırlanmış uzunluk ölçüleriyle ilgili çalışma yapıları kullanılmıştır. Uygulamalar sonunda, araştırmacıların geliştirdikleri

“kendini değerlendirme” ve “grup değerlendirme” formları öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Ayrıca, etkinlikler boyunca deney grubu gözlenmiş, sınıf içindeki öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen diyalogları da veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, oluşturma yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarılarında değişiklik meydana getirmediği, ancak öğrencilerin matematik dersi ile daha çok ilgilendiği ve öğrenmek için daha çok heyecanlandığı gözlenmiştir.

Çetin ve Günay (2008), fen öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenci tutumlarına ve öğrenme ortamına etkilerini incelemiştir. Araştırmanın problemi İlköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi Dersinde yer alan "Vücudumuzda Neler var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz?" ünitesinin yapılandırmacılık kuramına dayalı öğretiminin, öğrencilerin tutumlarına ve sınıf içi organizasyonlarda rol alma düzeylerine olan etkisi nedir? şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulamada; 25 kişilik deney grubuna yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı iş-birlikli öğrenme ve aktif öğrenme yöntemleri ile öğretim yapılmıştır. 23 kişilik kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında her iki gruba fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanında deney grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney grubundan rastgele seçilen 3 öğrenci de 3 farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlılık göstermektedir. İçerik analizinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin inceleme, araştırma ve gözlem yapma gibi uygulamaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu durum tutum puanlarında deney grubu lehine olan anlamlı farklılığı destekler niteliktedir. Araştırmada deney grubunda yer alan ve tesadüfi yollarla seçilmiş üç öğrenci, bağımsız üç gözlemci tarafından gözlenmiştir. Bu gözlem sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf içinde rol alma düzeylerinin olumlu etkilendiği saptanmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar söz konusudur. Öğrencilerin

değerlendirme formundan almış oldukları puanların yüzdelere bakıldığında, işbirlikli öğrenmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Saygın, Atılboz ve Salman (2006), yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: canlılığın temel birimi-hücre isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada yapılandırmacı öğretim yaklaşımının lise 1. sınıf öğrencilerinin hücre ünitesini öğrenme başarıları üzerine olan etkisi geleneksel öğrenme yöntemleriyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Konya-Kulu Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 47 lise 1. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Hücre ünitesi deney grubunda yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre işlenirken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre düzenlenen derslerde Rodger Bybee'nin 5 E modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile öğrenim göre öğrencilerin hücre ünitesini öğrenmede geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Becker ve Maunsaiyat (2004), geleneksel ve yapılandırılmış öğrenme etkinliklerinin Tayland'daki elektrik bölümü öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi isimli bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın iki amacı vardır: i) yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinde kullanılan işbirlikli öğrenme, problem temelli öğrenme ve açık uçlu sorular ile geleneksel yöntemde sıklıkla kullanılan düz anlatım ve gösteri yönteminin öğrenci başarısına etkisini belirlemek, ii) öğrencilerin geleneksel ve yapılandırmacı öğrenmeye karşı tutumlarını belirlemek. Araştırmanın örneklemini, Tayland'ın merkezinde bulunan iki teknik okuldan seçilen ikişer sınıf oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 108'dir. Araştırmanın ilk amacını gerçekleştirmek için etki büyüklüğü ve ANCOVA, ikinci amacını gerçekleştirmek için ise yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, grupların öğretim etkinlikleri öncesi başarı düzeyleri birbirine yakın olmasına rağmen, son test sonuçlarına bakıldığında yapılandırmacı öğrenim gören grupların, geleneksel yöntemle öğrenim gören gruplara göre daha başarılı

oldukları saptanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin, yapılandırmacı yaklaşıma karşı geleneksel yaklaşıma göre daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Kim (2005), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımın öğrenci başarısına, benlik algısına ve öğrenme stratejilerine olan etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma için 76 adet altıncı sınıf öğrencisi seçilmiş ve bu öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye bölünmüştür. Yaklaşık 9 hafta ve 40 ders saati boyunca uygulanan araştırmadan deney grubuna yapılandırmacı yaklaşım ile, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Veri toplama araçları olarak öğretmen tarafından hazırlanan matematik testi, benlik algısı envanteri, bireysel öğrenme stratejileri envanteri uygulanmış ve sınıf ortamı ile ilgili görüşler alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğrenme yaklaşıma göre akademik konuların öğrenilmesinde daha etkili olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı öğrenmenin benlik algısı ve kişinin öğrenme yöntemleri üzerine bir etkisinin bulunmadığı, buna karşılık motivasyon ve öğrenme kaygısı üzerine etkileri olduğu bulunmuştur. Son olarak, öğrenciler tarafından yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamları, geleneksel öğrenme yöntemlerinin sınıf ortamlarına tercih edilmiştir.

Chung (1999), çarpma öğrenmede kurulan matematiksel ilişkilerin geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşıma göre karşılaştırılması konulu araştırmasında, 3. sınıf öğrencilerinin çarpmanın temel kurallarını öğrenmede kullandıkları matematiksel ilişkilerin başarıya yansımada yapılandırmacı ve geleneksel öğretim modellerinin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. St. Louis bölgesindeki bir okuldaki 4 tane 3. sınıf şubesi seçilmiş, bu sınıflar iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruba yapılandırmacı yaklaşımla, ikinci gruba ise geleneksel yaklaşımla öğretim yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak The Stanford Diagnostic Mathematics Test (4th edition), Key-Math (Revised): A Diagnostic Inventory of Essential Mathematics ve araştırmacı tarafından hazırlanan çarpma testi kullanılmış, testler ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Her 3 testten elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin çarpma becerilerinde ve çarpma kavramını anlamalarında geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşım arasında istatistiksel bir fark bulunamamıştır.

Tu, Lin, Changlai ve Cheng (2008), 7. sınıf öğrencilerinin besin maddeleri konusunu öğrenmede yapılandırmacı ve geleneksel öğretim yöntemlerin etkisi konulu bir araştırma yapmışlardır. 286 deney grubu öğrencisi ve 297 kontrol grubu öğrencisi 45 dakikalık periyotlarla 9 ders saati boyunca biyolojide besin maddeleri ve enerji konusunu işlemiştir. Araştırmayı yürütmede 4 deneyimli öğretmen görev almış; bunlardan ikisi yapılandırmacı yaklaşımla deney grubuna öğretim yapmış, ikisi geleneksel yöntemle kontrol grubuna öğretim yapmıştır. Veri toplama aracı olarak Biyoloji Kavramları Tanıma Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki ön test ve son test sonuçları analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, yapılandırmacı öğretim gören grubun test sonuçlarının daha yüksek olduğu; ayrıca “bitki besin maddelerinin kaynağı”, “nişastanın kaynağı”, “bitkilerin gelişiminde fotosentezin etkileri”, “solunumun gerekliliği”, “solunumun yeri” ve “karanlık ve aydınlık ortamların etkileri” kavramlarının öğrenilmesinde yapılandırmacı öğretimle ders gören grubun daha başarılı olduğu görülmüştür.

Dethlefs (2002) tarafından yapılan lise matematik ve fen derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları ile öğrenci tutum ve başarısı arasındaki ilişkisi konulu araştırmada, cebir ve biyoloji derslerinde yapılandırmacı ve geleneksel öğretim etkinliklerinin lise öğrencilerinin ders başarısı ve öz yeterlilik, öğrenme stratejileri gibi tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma 804 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları genel olarak, yapılandırmacı öğrenme ortamları ile öğrenci tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğunu, ancak yapılandırmacı öğrenme ortamları ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Öğretmenlere göre yapılandırmacı öğrenme ortamları ile öğrenci başarı ve tutumu arasında bir ilişki yoktur. Gözlemcilerle göre yapılandırmacı öğrenme ortamları ile öğrencinin öz yeterlilik ve öğrenme stratejileri arasında ilişki vardır. Öğrencilerden elde edilen tutum ölçeği sonuçlarına göre de yapılandırmacı öğrenme ile öğrenci tutumları arasında olumlu bir ilişki vardır.

Hardy, Jonen, Möller ve Stern (2006), ilköğretim öğrencilerine “yüzme” ve “batma” kavramlarının öğretilmesinde yapılandırmacı yaklaşımla desteklenmiş öğrenme

ortamlarının etkisini incelemişlerdir. Öğretim etkinlikleri için 2 farklı program uygulanmıştır. Araştırma, 161 adet 3 . sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Tekrarlanmış ölçümler (ön test, son test ve 1 yıl sonra hatırlama testi) yapılmıştır. Son test sonuçlarına bakıldığında her iki grubun da yoğunluk ve kaldırma kuvveti kavramlarını anlamaya yönelik testlerde başarılı oldukları görülmüştür. Ancak 1 yıl sonra yapılan hatırlama testinde, yapılandırmacı programa göre ders gören öğrencilerin kavram yanlışlarının diğer gruba göre daha az olduğu görülmüştür.

Wright (2008), yapılandırmacı ve geleneksel öğretimin çevre okuryazarlığına etkisini incelemiştir. Araştırma, başlangıç seviyesindeki çevre bilimi sınıfında okuyan 183 öğrenciye uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak 41 soruluk Çevre Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma, yarı deneysel ön test son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Ön test ve son test sonuçları, çevre okuryazarlığının gelişiminde yapılandırmacı ve geleneksel öğretim yöntemlerinin arasında bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı öğretim yönteminin çevre okuryazarlığı başarısına anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Lord, Travis, Magill ve King (tarihsiz), araştırmalarında, üniversitelerin biyoloji bölümündeki öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim anlayışlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın amacı, öğrencinin derse karşısı ilgisi ve performansının, öğretmenin sınıf içindeki rolüne bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemektir. Veri toplama aracı olarak, haftalık quiz sonuçları, derse devamlılık, fen bilgisi tutum testi ve video kayıtları kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçlara göre gruplar arasında, test puanları, derse devam, fen bilgisine karşı tutum ve laboratuvar etkinliklerine katılma konusunda yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin uygulandığı grup lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Dharmadasa (2000), çalışmasında öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme ve öğrenmeye ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Bu çalışmada 3 soruya yanıt aramaktadır: i) Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme ve öğrenmeye ilişkin algıları nasıldır? ii) Öğretmenlerin yapılandırmacı programı uygulamaya ilişkin görüşleri

nasıldır? iii) Öğretimde ve öğrenmede yapılandırmacı yaklaşıma geçişte karşılaşılan problemler nelerdir?

Çalışma, Southeastern' deki 6 okulda 6 adet üçüncü sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan informal görüşmeler sonunda, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme ve öğrenmeyi kısa zamanda kavranamayacak kadar zor ve büyük bir değişim olarak gördükleri, bu yaklaşımın öğretmene büyük bir yük getireceği ve sınıf disiplinini sağlamada yetersiz kalacağı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. 6 öğretmenden 2'si ise yeni program uygulamalarını desteklediğini, ancak etkinlikler için gerekli materyalleri sağlamada güçlük çektiğini ifade etmiştir.

Fisher ve Kim (1999), Kore'deki fen bilgisi öğretim programında meydana gelen yapılandırmacılık temelli reform hareketlerinin sınıf içi öğrenme ortamına yansımaları ile ilgili görüşleri belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. The Constructivist Learning Environment Survey (CLES), 12 farklı okulda, her okuldan birer tane 10. ve 11. sınıf seçilmek üzere toplam 1083 öğrenci ve 24 fen bilgisi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf ortamı ile öğrenci tutumları arasında istatistiksel olarak ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin önceki programa uygun hazırlanan öğrenme ortamlarına göre, yapılandırmacılık temelli öğretim programına uygun hazırlanan sınıf ortamını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Gales ve Yan (2001), yapılandırmacı öğretmenlerin görüş ve eğitimsel uygulamaları ile öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) den elde edilen veriler, yapılandırmacı ve davranışçı öğretmenlerin öğrenme hakkındaki düşünceleri ve sınıflarda uyguladıkları öğrenme etkinlikleri arasındaki farklılıkları incelemeye kullanılmıştır. 527 öğretmene görüşleri ve öğretimsel uygulamalarına ilişkin anketler yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin bir kısmının davranışçı, bir kısmının yapılandırmacı pedagojinin etkisinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin matematiğin yapısı, uygulamaları, ve günlük hayatta kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri ile öğrenci başarıları arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Abbott ve Fouts, (2003), yapılandırmacı öğretim ve öğrenci başarısı: Washington’ da sınıf gözlemleri konulu bir araştırma yapmışlardır. Araştırma 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Washington’daki 34 okulda, en etkili öğretim yönteminin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre okulların %17 sinde yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin uygulandığı ve bu yöntemin uygulandığı sınıflarda öğrenci başarısının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lord (1999), çevre bilimi dersinde geleneksel ve yapılandırmacı öğretimin karşılaştırılması isimli bir çalışma yapmıştır. Lord bu çalışmada, 46 ve 45’ er kişiden oluşan iki adet kontrol grubu sınıfı, 48 ve 42 kişiden oluşan iki adet deney grubu sınıfı oluşturmuştur. Tüm gruplar haftada iki kez 90 dakikalık Çevre Bilimi dersi görmüşlerdir. Kontrol grubu sınıflarında dersler öğretmen merkezli işlenmiş, deney grubu sınıflarında ise öğrenciler küçük heterojen gruplarda çalışmış, soru cevap yöntemi, kavram haritaları kullanılmış, öğrencilerin sorularına ve eleştirel düşüncelerine izin verilmiştir. Yapılandırmacı öğretimle ders işleyen grupların sınavlardan daha yüksek puanlar elde ettiği, ve okul içinde çevre bilinci ile ilgili etkinliklerde daha fazla katılımcı oldukları görülmüştür.

Duffy ve Barowy (1995) araştırmalarında, bilgisayar destekli yapılandırmacı öğretimin, lise biyoloji sınıflarındaki heterojen grupların bitkilerin besin maddeleri konusunun kavramlarının anlaşılmasına ve eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemektir. Araştırma üç öğretim stratejisi üzerine yoğunlaşmıştır: i) geleneksel, ii) yapılandırmacı iii) bilgisayar destekli. Araştırmanın genel hatları, lise fen bilimleri sınıflarında teknolojik ve pedagojik yeniliklerin meydana getirdiği değişimlerin öğrenme üzerine etkileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Son test sonuçlarına göre geleneksel yöntemle öğrenim gören grubun yapılandırmacı guruba göre daha başarılı olduğu, video verilerine göre bilgisayar destekli eğitim gören çocukların dikkatlerinin çoğunu dersin içeriğinden ziyade bilgisayarın ve yazılımın kullanımına harcadıkları görülmüştür. Gözlemlere göre, öğrencilerin bilgisayardaki etkinlikler ile sınıfta yapılanlar arasında bağ kuramadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, açık uçlu sorular, son test sonuçları ve biyolojide eleştirel düşünme testinin sonuçları ile öğretim yöntemleri arasında ilişki bulunamamıştır. Bu da, her öğretim yönteminin

öğrencinin kavramsal değişim ve eleştirel düşünme becerisi üzerinde belirli bir etkisi olduğunun bir sonucu olabilir.

Umar ve Abidin (2007), web ortamında yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin dil öğrenmelerine olan etkisini araştırmıştır. Umar ve Abidin, yapılandırmacı yaklaşım taraftarlarının problem çözme, buluş yoluyla öğrenme gibi yöntemlerin üstüne bastıklarını, eğitimde bu yöntemlerin sıklıkla uygulanması gerektiğini belirttiklerini, sadece birkaç Malezyalı araştırmacının bu yöntemlerin web temelli olarak uygulanmasına ilişkin raporlar sunduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma, dil öğrenmede yapılandırmacı yaklaşım temelli web temelli öğrenmenin, dil öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada Malayca dili öğretiminde yapılandırmacı ve geleneksel temelli iki web temelli öğretim kullanılmıştır. Araştırmada 2*2 yarı deneysel model kullanılmış, web temelli öğrenme ortamı bağımsız değişken, öğrenci başarısı bağımlı değişken olarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yapılandırmacı grubun geleneksel gruba göre daha yüksek başarı gösterdiği, düşük yetenekli öğrencilerin, daha yetenekli öğrencilere göre daha fazla başarı gösterdikleri, geleneksel öğretimle eğitim gören yetenekli öğrencilerin, yapılandırmacı öğretimle ders gören yetenekli öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Sonuç olarak yapılandırmacı öğretimde problem çözme, buluş gibi yöntemlerin yanında web temelli öğretimden de yararlanılabileceği, özellikle düşük yetenekli öğrencilerin web temelli öğretimle daha yüksek başarı gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin yeni ilköğretim programına ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple bu nicel araştırmanın esasını, betimsel araştırmalardan tarama modeli oluşturmuştur.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modellerinde amaçlar genellikle “Ne idi?”, “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” ve “Nelerden oluşmaktadır?” gibi soru cümleleri ile ifade edilir (Karasar, 2006, s.77).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan ilköğretim birinci kademe öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ili Anadolu yakası Kadıköy, Ümraniye, ve Sultanbeyli ilçelerinden 6 devlet, 3 özel, 1 özel azınlık olmak üzere toplam 10 okuldan random (gelişigüzel) olarak seçilen 320 ilköğretim birinci kademe velisi oluşturmaktadır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada verilerin toplanmasına, veliler ile yeni ilköğretim programı kaynaklık etmiştir.

İlköğretim birinci kademe öğrencileri velilerinin, yeni ilköğretim programı ile ilgili algılarının tespitinde kullanılmak üzere beş alt boyuttan ve toplam 32 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin geliştirilmesinde yeni ilköğretim programı temel alınmıştır. Anketin alt boyutları şunlardır:

- Veli Bilinci ve Sorumlulukları (5 madde)
- Program İçeriği (6 madde)
- Ders Araç-Gereç ve Materyalleri (8 madde)
- Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları (7 madde)
- Okul-Veli İlişkileri (6 madde)

Anketin maddeleri 5’li Likert tipi olup, çalışmaya katılan velilerden yenilen ilköğretim programı ile ilgili bu maddeleri kendileri açısından en uygun buldukları seçeneğe göre işaretlemeleri istenmiştir. Seçenekler ve seçeneklere ait puanlar sırasıyla:

5=Tamamen Katılıyorum

4=Katılıyorum

3=Kısmen/Biraz Katılıyorum

2=Çok Az Katılıyorum

1=Hiç Katılmıyorum

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Anketin, 5 alt boyut ve toplam 32 maddesi ile velilerden elde edilen verilerin tümü SPSS 15.0 paket programı ile çözümlemeye tabi tutulmuştur.

Velilere uygulanan anket ile elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bundan sonra sırasıyla:

- Araştırmaya katılan velilerin demografik özelliklerini özetlemek bakımından; cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi, ailenin ortalama aylık geliri, öğrencinin devam ettiği okul türü ve öğrencinin birinci kademedeki devam ettiği sınıf değişkenlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
- Velilerin demografik özelliklerine bakılmaksızın, yenilenen ilköğretim programı anketinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerini özetlemek için alt boyut maddelerine verdikleri ortalama puan ($\bar{X}$) ve standart sapmalar (ss) hesaplanmıştır.
- Velilerin, yenilenen ilköğretim programı anketinin alt boyutlarına ilişkin verdikleri puanlarının, cinsiyet bağımsız değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.
- Velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları, Program İçeriği, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları ve Okul-Veli İlişkileri alt boyutlarına verdikleri puanlarının, meslek, eğitim düzeyi, ortalama aylık gelir, öğrencinin devam ettiği okul türü ve öğrencinin birinci kademedeki devam ettiği sınıf değişkenleri bakımından, kategoriler (üçlü ve daha çoklu gruplar için) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik *post-hoc Scheffe* testi uygulanmıştır.

Velilerin eğitim düzeyi değişkeni, istatistiksel analize uygun olarak tekrar gruplandırılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğunda bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablolaştırılmış ve gerekli açıklamalar ile sırasına göre verilmiştir.

BÖLÜM IV:

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda okullardan toplanan anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına kısa açıklamaları ile birlikte yer verilmiştir. Daha sonra ise anket ile elde edilen veriler araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırasına göre istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

Araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan 320 öğrenci velisine ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğrenci Velilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Veli	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığ. %</i>
Anne	194	60,60	60,60	60,60
Baba	107	33,40	33,40	94,10
Diğer	19	5,90	5,90	100,00
Toplam	320	100,00	100,00	

Araştırma konusu öğrencilerin velilerinin frekans ve yüzde dağılımlarına baktığımızda, 320 veliden 194'ünün (%60,60) anne, 107'sinin baba (%33,40) ve kalan 19'unun (%5,9) ise diğer kişilerden oluştuğu görülmektedir (Tablo 4.1).

Tablo 4.2.

Öğrenci Velilerinin Meslek Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları

Meslek	<i>f</i>	%	<i>Geç. %</i>	<i>Yığ. %</i>
İşçi	40	12,50	12,50	12,50
Memur	62	19,40	19,40	31,90
Esnaf/Tüccar	21	6,60	6,60	38,40
Serbest Meslek	42	13,10	13,10	51,60
Çalışmıyor	122	38,10	38,10	89,70
Diğer	33	10,30	10,30	100,00
Toplam	320	100,00	100,00	

Öğrenci velilerinin meslek değişkenine göre dağılımları yukarıda, Tablo 4.2’de özetlenmiştir. Tablodan da hemen görüleceği üzere araştırmaya katılan velilerden en büyük grubu %38 ile çalışmayanlar grubu oluşturmaktadır. İkinci en büyük grubu ise %19,40 ile memur olan veliler oluşturmaktadır. En küçük grubu ise %6,6 ile esnaf/tüccarlar oluşturmaktadır.

Tablo 4.3.

Öğrenci Velilerinin Eğitim Düzeyleri Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenim Durumu	<i>f</i>	%	<i>Geç. %</i>	<i>Yığ. %</i>
Okula Gitmemiş	8	2,50	2,50	2,50
İlköğretim	112	35,00	35,00	37,50
Ortaöğretim (Lise)	96	30,00	30,00	67,50
Yüksek Öğretim (Üniversite)	94	29,40	29,40	96,90
Lisansüstü (Mastır/Doktora)	10	3,10	3,10	100,00
Toplam	320	100,00	100,00	

Öğrenci velilerinin eğitim düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları yukarıda, Tablo 4.3’de verilmiştir. Buna göre en büyük grubu %35 ile ilköğretim düzeyinde eğitimleri olan veliler oluşturmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde eğitime sahip olan veliler örneklemin %30,00’ünü oluştururken, 29,40’ı yüksek öğretim düzeyinde eğitime sahiptir. En küçük grubu ise %2,50 ile okula gitmemiş veliler oluştururken,

örneklemin %3,10'unun oluşturan veliler ise lisansüstü (mastır/doktora) eğitimine sahiptirler.

Tablo 4.4.

Öğrenci Velilerinin Aylık Ortalama Gelirleri Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları

Aylık Ortalama Gelir	<i>f</i>	%	<i>Geç. %</i>	<i>Yığ. %</i>
1000 YTL ve altı	148	46,30	50,20	50,20
1050-2000 YTL	96	30,00	32,50	82,70
2050 YTL ve üstü	51	15,90	17,30	100,00
Toplam	295	92,20	100,00	
Boş	25	7,80		
Genel Toplam	320	100,00		

Not: Aylık ortalama gelire ilişkin detaylı tablo ek bölümünde verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin %92,20'si (295 kişi) aylık gelirlerini belirtirken, %7,80'ini (25 kişi) bu soruyu boş bırakmıştır. Tablo 4.4.'ün geçerli % hanesine baktığımızda, velilerin %50,20'si aylık ortalama geliri 1000 YTL ve altı, %32,50'si 1050-2000 YTL ve kalan %17,30'u aylık ortalama geliri 2050 YTL ve üstü olarak bildirmişlerdir.

Tablo 4.5.

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türü Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okul Türü	<i>f</i>	%	<i>Geç. %</i>	<i>Yığ. %</i>
Devlet	239	74,70	74,70	74,70
Özel	61	19,10	19,10	93,80
Azınlık Okulu	20	6,30	6,30	100,00
Toplam	320	100,00	100,00	

Araştırmaya katılan velilerin çocuklarının öğrenim gördükleri okul türüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları yukarıda, Tablo 4.5.'de verilmiştir. Buna göre;

öğrencilerin büyük kısmı %74,70 ile bir devlet okulunda, %19,90'ı bir özel okulda ve %6,30'u bir azınlık okulunda öğrenimlerine devam etmektedir.

Tablo 4.6

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf	<i>f</i>	%	<i>Geç. %</i>	<i>Yığıl. %</i>
1. Sınıf	64	20,00	20,00	20,00
2. Sınıf	64	20,00	20,00	40,00
3. Sınıf	64	20,00	20,00	60,00
4. Sınıf	64	20,00	20,00	80,00
5. Sınıf	64	20,00	20,00	100,00
Toplam	320	100,00	100,00	

Araştırmaya katılan velilerin çocuklarının sınıf dağılımları yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere ilköğretim okulu I. Kademenin 5 sınıfına eşit olarak dağılmıştır (Tablo 4.6.).

4.2. Yenilenen İlköğretim Programına İlişkin “Veli Görüş Anketi” İfadelerine I. Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Araştırmanın bu bölümünde örneklemini oluşturan 320 ilköğretim birinci kademesinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin velilerinin yenilen ilköğretim programına ilişkin hazırlanan “Veli Görüş Anketinin” alt boyutlarını oluşturan Veli Bilinci ve Sorumlulukları (5 madde), Program İçeriği (6 madde), Ders Araç-Gereç ve Materyalleri (8 madde), Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları (7 madde) ile Okul-Veli İlişkilerine (6 madde) ait ifadelerine verdikleri puan ortalamalarının, demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Demografik değişkenlere ilişkin yapılan gruplamalar anket verileri çerçevesinde analizler uygun bir şekilde yeniden oluşturulmuştur.

4.2.1. Veli Bilinci Ve Sorumlulukları Boyutu Maddelerine İlişkin Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Anketin Veli Bilinci ve Sorumlulukları alt boyutunda toplam 5 madde ile araştırmaya katılan velilerin yenilenen ilköğretim programı hakkında ve kendilerinden bu program ile beklenen sorumluluklar hakkında ne kadar bilinçli oldukları araştırılmıştır. Velilerden Veli Bilinci ve Sorumlulukları alt başlığı altında yer alan 5 maddeyi değerlendirmeleri istenmiştir. Aşağıda Tablo 4.7.'de velilerin verdikleri puanların ortalama değerleri özetlenmiştir.

Tablo 4.7.

Velilerin Veli Bilinci ve Sorumluluklarına İlişkin Görüşlerine Ait Ortama Puan ve Standart Sapmalar

Md.	1.VELİ BİLİNCİ VE SORUMLULUKLARI	N	$\bar{X}$	ss
1	İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum.	256	3,59	1,08
2	Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var.	255	3,36	1,09
3	MEB' in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim.	187	2,81	1,53
4	Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum.	287	3,46	1,29
5	Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum.	264	3,09	1,33

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere araştırmaya katılan velilerin Veli Bilinci ve Sorumlulukları ile ilgili kendilerine sorulan sorulardan en yüksek ortalama puan “İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum” ($\bar{X}=3,59$) ifadesi için verilmiştir. Bununla araştırmaya katılan velilerin niçin ilköğretim programının değiştirildiği konusunda bilgilendirilmiş oldukları düşünülebilir. Ancak velilerce en düşük puan verilen “MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim” ($\bar{X}=2,81$) ifadesi göz önünde bulundurulduğunda, bu bilgilendirilmenin daha çok öğretmen veya idareciler yoluyla meydana geldiği düşünülebilir. Ayrıca bu ifadeyi değerlendiren velilerin sayısı da

daha düşük olmuştur (187 kişi). 4. maddeye verilen ortalama puan da bu görüşü doğrular niteliktedir ($\bar{X}=3,46$). Tabloya genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan velilerin yenilenen ilköğretim programına ilişkin bilinç ve sorumlulukları hakkındaki görüşlerinin ortalama düzeyde olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.8.

Velilerin, Veli Bilinci Ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

İfade	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum.	Kadın	154	3,56	1,04	0,08	239	-1,46	0,146
	Erkek	87	3,77	1,08	0,12			
Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var.	Kadın	150	3,36	1,03	0,08	237	-0,62	0,537
	Erkek	89	3,45	1,17	0,12			
MEB' in hazırladığı "Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu"nu inceledim.	Kadın	100	2,74	1,52	0,15	170	-0,69	0,490
	Erkek	72	2,90	1,53	0,18			
Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum.	Kadın	175	3,52	1,25	0,09	267	0,90	0,370
	Erkek	94	3,37	1,36	0,14			
Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum.	Kadın	157	3,12	1,31	0,11	246	0,56	0,577
	Erkek	91	3,02	1,41	0,15			

* $p < .05$

Velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları boyutu maddeleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları yukarıda, Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablodan da görüleceği üzere cinsiyet değişkeni velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları ifadelerini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p > ,05$). Boyuta ait ifadelerin hiç birinde kadın ve erkek veliler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Ortalama puanlara

bakıldığında ($\bar{X}$) kadın ve erkelerin bu boyutun ifadelerini birbirlerine yakın şekilde değerlendirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.9.

Velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Meslek				F	p	
İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum.	İşçi (1)	29	3,41	1,30	1,62	0,155	-
	Memur (2)	56	3,79	0,97			
	Esnaf/Tüccar (3)	17	3,65	1,06			
	Serbest Meslek (4)	36	3,78	1,10			
	Çalışmıyor (5)	87	3,38	1,08			
	Diğer (6)	31	3,77	0,96			
Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var.	İşçi (1)	28	3,29	1,08	3,12	0,010*	1 ile 2,3,4,5,6
	Memur (2)	58	3,59	1,04			
	Esnaf/Tüccar (3)	19	3,63	1,17			
	Serbest Meslek (4)	35	3,54	1,15			
	Çalışmıyor (5)	84	3,52	1,07			
	Diğer (6)	31	3,61	0,96			
MEB' in hazırladığı "Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu"nu inceledim.	İşçi (1)	23	2,96	1,52	0,69	0,634	-
	Memur (2)	45	2,96	1,55			
	Esnaf/Tüccar (3)	13	2,92	1,80			
	Serbest Meslek (4)	27	2,74	1,46			
	Çalışmıyor (5)	57	2,53	1,62			
	Diğer (6)	22	3,09	1,15			
Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum.	İşçi (1)	36	3,39	1,38	0,37	0,866	-
	Memur (2)	58	3,47	1,27			
	Esnaf/Tüccar (3)	18	3,61	1,24			
	Serbest Meslek (4)	37	3,38	1,46			
	Çalışmıyor (5)	107	3,40	1,30			
	Diğer (6)	31	3,71	1,01			
Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum.	İşçi (1)	33	3,03	1,36	0,67	0,648	-
	Memur (2)	56	3,20	1,46			
	Esnaf/Tüccar (3)	17	2,88	1,45			
	Serbest Meslek (4)	39	3,00	1,43			
	Çalışmıyor (5)	93	3,01	1,28			
	Diğer (6)	26	3,46	0,95			

* $p < .05$,

Araştırmaya katılan velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları boyutu maddeleri puanlarının meslek değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma

gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.9’da özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası meslek değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

ANOVA testi sonrası, velilerin mesleklerinin, onların “*İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum*” ifadesinin algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=1,62$ ve $p>,05$). Farklı mesleklere sahip velilerin bu ifadeyi benzer şekilde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Meslek değişkeninin, velilerin “*Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var*” ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,12$ ve $p=,010$). Hangi meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre işçi veliler ile diğer meslek grupları arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma vardır. Ortalama puanlara bakıldığında, işçi meslek grubuna mensup velilerin bu ifadeyi diğer meslek gruplarındaki velilere göre daha düşük puanlarla değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{\text{işçi}}=3,29$; $\bar{X}_{\text{memur}}=3,59$; $\bar{X}_{\text{esnaf/tüccar}}=3,63$, $\bar{X}_{\text{serbest meslek}}=3,54$; $\bar{X}_{\text{çalışmıyor}}=3,52$ ve $\bar{X}_{\text{diğer}}=3,61$). Bir genelleme yapılacak olursa işçi velilerin, diğer meslek grubundaki velilere göre yeni program hakkında da az bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Meslek değişkeninin, velilerin “*MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim*” ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,69$ ve $p>,05$). En düşük ortalama puanın bir işte çalışmayan velilere ait olduğu görülmekle birlikte, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Meslek değişkeninin, velilerin “Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum” ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,37$ ve $p>,05$).

Meslek değişkeninin, velilerin “Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum” ifadesini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,67$ ve $p>,05$).

Tablo 4.10.

Velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Eğitim Düzeyi				F	p	
İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum.	İlköğretim (1)	79	3,25	1,17	12,50	,000*	3 ile 1,2
	Ortaöğretim (2)	79	3,47	1,05			
	Üniversite ve üstü (3)	93	4,01	0,88			
Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var.	İlköğretim (1)	78	2,94	1,19	17,92	,000*	3 ile 1,2
	Ortaöğretim (2)	80	3,25	0,97			
	Üniversite ve üstü (3)	93	3,85	0,90			
MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim.	İlköğretim (1)	52	2,69	1,62	1,87	0,157	-
	Ortaöğretim (2)	63	2,65	1,43			
	Üniversite ve üstü (3)	68	3,12	1,52			
Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum.	İlköğretim (1)	99	3,39	1,35	0,79	0,454	-
	Ortaöğretim (2)	85	3,38	1,25			
	Üniversite ve üstü (3)	95	3,59	1,24			
Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum.	İlköğretim (1)	92	2,90	1,39	3,78	,024*	1 ile 3
	Ortaöğretim (2)	79	3,00	1,28			
	Üniversite ve üstü (3)	87	3,41	1,24			

* $p<,05$,

Araştırmaya katılan velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları boyutu maddeleri puanlarının eğitim düzeyleri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.10'da özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası eğitim düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

Eğitim düzeyi değişkeninin, velilerin *“İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum”* ifadesini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=12,50$ ve $p=,000$). Hangi eğitim düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre üniversite ve üstü bir eğitim düzeyine sahip veliler ile ilköğretim ve ortaöğretim (lise) eğitim düzeyine sahip veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma vardır. Ortalama puanlara bakıldığında, üniversite ve üstü bir eğitim düzeyine sahip velilerin bu ifadeyi diğer iki eğitim düzeyine sahip velilere göre daha yüksek puanlarla değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{ilköğretim}=3,25$; $\bar{X}_{ortaöğretim}=3,47$ ve $\bar{X}_{üniversite ve üstü}=4,01$). Ortalama puanların ilköğretim düzeyinden üniversiteye doğru bir yükseliş gösterdiği genel olarak söylenebilir.

Eğitim düzeyi değişkeninin, velilerin *“Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var”* ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=17,92$ ve $p=,000$). Farklılaşma hangi gruplara arasında olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre yine üniversite ve üstü bir eğitim düzeyine sahip veliler ile ilköğretim ve ortaöğretim (lise) eğitim düzeyine sahip veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma vardır. Ortalama puanlara bakıldığında, üniversite ve üstü bir eğitim düzeyine sahip velilerin bu ifadeyi diğer iki eğitim düzeyine sahip velilere göre daha yüksek puanlarla değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{ilköğretim}=2,94$; $\bar{X}_{ortaöğretim}=3,25$ ve $\bar{X}_{üniversite ve üstü}=3,85$).

“MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim” ifadesini değerlendirmede velilerin eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=1,87$ ve

$p>,05$). Eğitim düzeyleri gruplarının ifadeye verdikleri ortalama puanlar farklı olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($\bar{X}_{ilk\ddot{o}ğretim}=2,69$; $\bar{X}_{orta\ddot{o}ğretim}=2,65$ ve $\bar{X}_{\ddot{u}niversite\ ve\ \ddot{u}st\ddot{u}}=3,12$).

“Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum” ifadesini değerlendirmede de velilerin eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir ($F=0,79$ ve $p>,05$). Bu ifade için eğitim düzeylerine bağlı olarak verilen ortalama puanlar birbirlerine oldukça yakın çıkmıştır ($\bar{X}_{ilk\ddot{o}ğretim}=3,39$; $\bar{X}_{orta\ddot{o}ğretim}=3,38$ ve $\bar{X}_{\ddot{u}niversite\ ve\ \ddot{u}st\ddot{u}}=3,59$).

Eğitim düzeyi değişkeninin, velilerin “Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum” ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,78$ ve $p=,024$). Farklılaşma hangi gruplara arasında olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre ilköğretim düzeyinde eğitime sahip veliler ile üniversite ve üstü bir eğitim düzeyine sahip veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma vardır. Ortalama puanlara bakıldığında, üniversite ve üstü bir eğitim düzeyine sahip velilerin bu ifadeyi ilköğretim eğitim düzeyine sahip velilere göre daha yüksek puanlarla değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{ilk\ddot{o}ğretim}=2,90$; $\bar{X}_{orta\ddot{o}ğretim}=3,00$ ve $\bar{X}_{\ddot{u}niversite\ ve\ \ddot{u}st\ddot{u}}=3,41$). Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri üniversite ve üstü eğitime sahip velilerin daha çok takip ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.11.

Velilerin, Veli Bilinci Ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Aylık Gelir					F	p
İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum.	1000 YTL ve altı (1)	107	3,30	1,11	8,38	,000*	1 ile 2,3
	1050-2000 YTL (2)	85	3,82	1,01			
	2050 YTL ve üstü (3)	46	3,91	0,96			
Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var.	1000 YTL ve altı (1)	109	3,05	1,21	10,70	,000*	1 ile 2,3

Tablo 4.11. (devamı)

Velilerin, Veli Bilinci Ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Aylık Gelir				F	p	
	1050-2000 YTL (2)	85	3,51	0,97			
	2050 YTL ve üstü (3)	46	3,87	0,89			
MEB' in hazırladığı "Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu"nu inceledim.	1000 YTL ve altı (1)	79	2,52	1,55	5,72	,004*	3 ile 1,2
	1050-2000 YTL (2)	65	2,74	1,50			
	2050 YTL ve üstü (3)	35	3,54	1,38			
Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum.	1000 YTL ve altı (1)	132	3,39	1,31	3,17	,044*	3 ile 1,2
	1050-2000 YTL (2)	90	3,41	1,30			
	2050 YTL ve üstü (3)	46	3,91	1,07			
Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum.	1000 YTL ve altı (1)	121	2,88	1,42	4,32	,014*	1 ile 3
	1050-2000 YTL (2)	87	3,08	1,31			
	2050 YTL ve üstü (3)	41	3,59	1,14			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları boyutu maddeleri puanlarının ortalama aylık gelir düzeyleri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.11'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası ortalama aylık gelir düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

Ortalama aylık gelir düzeyi değişkeninin, velilerin "İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum" ifadesini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=8,43$ ve $p=,000$). Hangi gelir düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu araştırmak

üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre ortalama aylık geliri 1000 YTL ve altında olan veliler ile 1050-2000 YTL ve 2050 YTL ve üstü ortalama aylık gelire sahip olanlar bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, 1000 YTL ve altında aylık geliri olanların “İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum” ifadesini diğer iki gelir grubuna göre daha düşük puanlarla değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{1000 \text{ YTL ve altı}}=3,30$; $\bar{X}_{1050-2000 \text{ YTL}}=3,82$ ve $\bar{X}_{2050 \text{ YTL ve üstü}}=3,91$). Genel olarak gelir düzeyi yükseldikçe velilerin verdikleri ortalama puanların da yükseliş gösterdiği söylenebilir.

Gelir düzeyi değişkeninin, velilerin “Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var” ifadesini algılamalarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=10,70$ ve $p=,000$). Post-hoc Scheffe testine göre yine ortalama aylık geliri 1000 YTL ve altında olan veliler ile 1050-2000 YTL ve 2050 YTL ve üstü ortalama aylık gelire sahip olanlar arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, 1000 YTL ve altında aylık geliri olanların “Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var” ifadesini diğer iki gelir grubuna göre daha düşük puanlarla değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{1000 \text{ YTL ve altı}}=3,05$; $\bar{X}_{1050-2000 \text{ YTL}}=3,51$ ve $\bar{X}_{2050 \text{ YTL ve üstü}}=3,87$). Genel olarak gelir düzeyi yükseldikçe velilerin verdikleri ortalama puanların da yükseliş gösterdiği bu ifade de gözükmemektedir.

“MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim” ifadesini değerlendirmede velilerin gelir düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,72$ ve $p=,004$). Post-hoc Scheffe testine göre ortalama aylık geliri 1000 YTL ve altında olan veliler ve 1050-2000 YTL ile 2050 YTL ve üstü ortalama aylık gelire sahip olanlar arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, 2050 YTL ve üstü ortalama aylık geliri olanların “MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim” ifadesini diğer iki gelir grubuna göre daha yüksek puanlarla değerlendirdikleri bulunmuştur ($\bar{X}_{1000 \text{ YTL ve altı}}=3,05$; $\bar{X}_{1050-2000 \text{ YTL}}=3,51$ ve $\bar{X}_{2050 \text{ YTL ve üstü}}=3,87$).

$\bar{X}_{alt\acute{u}}=2,52$; $\bar{X}_{1050-2000\ YTL}=2,74$ ve $\bar{X}_{2050\ YTL\ ve\ \acute{u}st\acute{u}}=3,54$). Diğ er ifadelerin değ erlendirilmesinde oldu ğ u gibi, genel olarak gelir d\zeyi y\kseldikçe velilerin verdikleri ortalama puanların da y\kseliş g\sterdiğ i g\r\lmektedir.

“Yeni program ile ilgili g\r\ř, d\ř\ünce veya sorularımı \g\retmen ve idare ile paylaşıyorum” ifadesini değ erlendirmede de velilerin gelir d\zeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden oldu ğ u bulunmuştur ($F=3,17$ ve $p=,044$). Post-hoc Scheffe testine g\re; ortalama aylık geliri 1000 YTL ve altında olan veliler ve 1050-2000 YTL ile 2050 YTL ve \st\ ortalama aylık gelire sahip olanlar arasında bu ifadeyi değ erlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oldu ğ u g\r\lmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, 2050 YTL ve \st\ ortalama aylık geliri olanların *“Yeni program ile ilgili g\r\ř, d\ř\ünce veya sorularımı \g\retmen ve idare ile paylaşıyorum”* ifadesini diğ er iki gelir grubuna g\re daha y\ksek puanlarla değ erlendirdikleri bulunmuştur ($\bar{X}_{1000\ YTL\ ve\ alt\acute{u}}=3,39$; $\bar{X}_{1050-2000\ YTL}=3,41$ ve $\bar{X}_{2050\ YTL\ ve\ \acute{u}st\acute{u}}=3,91$). Diğ er ifadelerin değ erlendirilmesinde oldu ğ u gibi, bu ifade i\in de, genel olarak gelir d\zeyi y\kseldikçe velilerin verdikleri ortalama puanların da y\kseliş g\sterdiğ i g\r\lmektedir.

Gelir d\zeyi değ işkeninin, velilerin *“Yeni programın i\eriğ inde yapılan son değ işiklikleri takip ediyorum”* ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden oldu ğ u bulunmuştur ($F=4,32$ ve $p=,014$). Farklılaşmanın hangi gruplara arasında oldu ğ unu araştırmak \zere yapılan post-hoc Scheffe testine g\re ortalama aylık geliri 1000 YTL ve altında olanlar ile 2050 YTL ve \st\nde olanlar arasında *“Yeni programın i\eriğ inde yapılan son değ işiklikleri takip ediyorum”* ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oldu ğ u bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, 2050 YTL ve \st\ ortalama aylık geliri olanların *“Yeni programın i\eriğ inde yapılan son değ işiklikleri takip ediyorum”* ifadesini diğ er 1050 YTL ve altı gelire sahip olanlara g\re daha y\ksek puanlarla değ erlendirdikleri g\r\lmektedir ($\bar{X}_{1000\ YTL\ ve\ alt\acute{u}}=2,88$; $\bar{X}_{1050-2000\ YTL}=3,08$ ve $\bar{X}_{2050\ YTL\ ve\ \acute{u}st\acute{u}}=3,59$).

Tablo 4.12.

Velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Okul Türü	N			F	p	
İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum.	Devlet O. (1)	188	3,54	1,10	1,90	0,152	-
	Özel O. (2)	54	3,83	1,06			
	Azınlık O. (3)	14	3,36	0,63			
Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var.	Devlet O. (1)	189	3,26	1,15	4,64	,010*	1 ile 2
	Özel O. (2)	54	3,76	0,89			
	Azınlık O. (3)	12	3,17	0,39			
MEB' in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim.	Devlet O. (1)	139	2,66	1,59	3,30	,039*	1 ile 2
	Özel O. (2)	39	3,36	1,25			
	Azınlık O. (3)	9	2,67	1,23			
Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum.	Devlet O. (1)	217	3,40	1,31	4,71	,010*	2 ile 3
	Özel O. (2)	56	3,84	1,09			
	Azınlık O. (3)	14	2,79	1,25			
Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum.	Devlet O. (1)	203	3,02	1,40	2,89	0,057	-
	Özel O. (2)	50	3,46	1,09			
	Azınlık O. (3)	11	2,64	0,67			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları boyutu maddeleri puanlarının çocukların öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.12’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası okul türü değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

Okul türü değişkeninin, velilerin “İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum” ifadesini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ($F=1,90$ ve $p>,05$).

Okul türü değişkeninin, velilerin “Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var” ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,64$ ve $p=,010$). Post-hoc Scheffe testine göre çocuğu devlet okulunda öğrenim görenlerin velileri ile özel okulda öğrenim gören çocukların velileri arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, çocuğu özel okulda öğrenim gören velilerin “Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var” ifadesine daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{devlet\ okulu}=3,26$; $\bar{X}_{özel\ okul}=3,76$).

“MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim” ifadesini değerlendirmede de öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,30$ ve $p=,039$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine çocuğu devlet okulunda öğrenim görenlerin velileri ile özel okulda öğrenim gören çocukların velileri arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, çocuğu özel okulda öğrenim gören velilerin “MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim” ifadesine daha çok olumlu yanıt verdikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{devlet\ okulu}=2,66$; $\bar{X}_{özel\ okul}=3,36$).

“Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum” ifadesini değerlendirmede de öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,71$ ve $p=,010$). Post-hoc Scheffe testine göre; çocuğu özel okulda öğrenim görenlerin velileri ile çocukları azınlık okulunda öğrenim gören veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, çocuğu özel okulda öğrenim gören velilerin “Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum” ifadesine daha çok olumlu yanıt verdikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{özel\ okul}=3,84$; $\bar{X}_{azınlık\ okulu}=2,79$).

Okul türü değişkeninin, velilerin “Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum” ifadesini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ($F=2,89$ ve $p>,05$).

Tablo 4.13.

Velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Öğrencilerin Sınıfı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Sınıf	N			F	p	
İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum.	1. Sınıf (1)	42	3,74	1,15	0,81	0,517	-
	2. Sınıf (2)	53	3,47	1,07			
	3. Sınıf (3)	53	3,45	1,01			
	4. Sınıf (4)	55	3,60	1,08			
	5. Sınıf (5)	53	3,74	1,10			
Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var.	1. Sınıf (1)	44	3,45	1,11	0,56	0,693	-
	2. Sınıf (2)	51	3,31	1,12			
	3. Sınıf (3)	55	3,20	1,06			
	4. Sınıf (4)	50	3,40	1,07			
	5. Sınıf (5)	55	3,47	1,12			
MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim.	1. Sınıf (1)	26	2,96	1,61	0,62	0,646	-
	2. Sınıf (2)	37	2,65	1,48			
	3. Sınıf (3)	49	2,61	1,50			
	4. Sınıf (4)	35	2,86	1,56			
	5. Sınıf (5)	40	3,05	1,55			
Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum.	1. Sınıf (1)	53	3,60	1,29	2,26	0,063	-
	2. Sınıf (2)	64	3,58	1,17			
	3. Sınıf (3)	57	3,07	1,22			
	4. Sınıf (4)	57	3,33	1,41			
	5. Sınıf (5)	56	3,70	1,29			
Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum.	1. Sınıf (1)	48	3,21	1,37	2,83	,025*	3 ile 5
	2. Sınıf (2)	58	3,02	1,29			
	3. Sınıf (3)	52	2,60	1,38			
	4. Sınıf (4)	49	3,22	1,23			
	5. Sınıf (5)	57	3,39	1,31			

* $p<,05$

Araştırmaya katılan velilerin, Veli Bilinci ve Sorumlulukları boyutu maddeleri puanlarının çocukların öğrenim sınıfı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.13’de özetlenmiştir.

Sınıf değişkeninin, velilerin “İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum” ifadesini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,81$ ve $p>,05$).

Sınıf değişkeninin, velilerin “Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var” ifadesini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,56$ ve $p>,05$).

“MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim” ifadesini değerlendirmede de öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,62$ ve $p>,05$).

“Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum” ifadesini değerlendirmede de öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=2,26$ ve $p>,05$).

“Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum” ifadesini değerlendirmede öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,83$ ve $p=,025$). Post-hoc Scheffe testine göre; çocuğu 3. sınıfta öğrenim görenlerin velileri ile çocukları 5. sınıfında öğrenim gören veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, çocuğu 5. sınıfta öğrenim gören velilerin “Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum” ifadesine daha çok olumlu yanıt verdikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{3. sınıf}=2,60$; $\bar{X}_{5. sınıf}=3,39$).

4.2.2. Program İçeriği Boyutu Maddelerine İlişkin I. Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Anketin Program İçeriği alt boyutunda toplam 6 madde ile araştırmaya katılan velilerin yenilenen ilköğretim programının içeriği hakkındaki görüşleri

araştırılmıştır. Aşağıda Tablo 4.14.’de velilerin verdikleri puanların ortalama değerleri özetlenmiştir.

Tablo 4.14.

Velilerin Program İçeriğine İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama Puan ve Standart Sapmalar

Md.	2. PROGRAM İÇERİĞİ	N	$\bar{X}$	ss
1	Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir	258	3,38	1,16
2	Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır.	266	2,97	1,37
3	Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor.	295	3,48	1,20
4	Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor.	304	3,62	1,18
5	Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum	282	3,83	1,11
6	Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum.	288	3,70	1,22

Araştırmaya katılan velilerin yenilenen ilköğretim programının içeriğine ilişkin görüşleri yukarıda, Tablo 4.14’de, konuyla ilgili 6 ifadeye verdikleri puanların ortalamaları ile özetlenmiştir. Puanlamada 5’li Likert derecelemesi kullanılmış ve velilerden ifadeleri ‘Hiç Katılmıyorum=1 – Tamamen Katılıyorum=5’ ile değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablodan da görüldüğü üzere, veliler yenilen ilköğretim programının içeriği bakımından en yüksek ortalama puanı “*Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum*” ($\bar{X}=3,83$) ifadesi için vermişlerdir. Velilerin değerlendirmesi için verilen ifadelerden en düşük ortalama puanı alan ve 3 değerinin altına düşen tek ifade ise “*Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır*” ($\bar{X}=2,97$) olmuştur. Bundan velilerin yenilen ilköğretim programı ile çocuklarının ulusal çaptaki sınavlara hazırlanmasında yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Velilerin demografik özelliklerinin, onların yenilenen ilköğretim programının içeriğini değerlendirmede bir farklılaşmaya neden olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

Tablo 4.15.

Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Md.	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir	Kadın	154	3,30	1,16	0,09	241	-1,48	0,141
	Erkek	89	3,53	1,18	0,13			
Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır.	Kadın	161	2,83	1,41	0,11	250	-2,10	0,037*
	Erkek	91	3,20	1,25	0,13			
Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor.	Kadın	183	3,47	1,21	0,09	277	-0,27	0,789
	Erkek	96	3,51	1,19	0,12			
Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor.	Kadın	186	3,65	1,16	0,09	284	0,14	0,888
	Erkek	100	3,63	1,22	0,12			
Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum	Kadın	175	3,85	1,07	0,08	264	-0,47	0,637
	Erkek	91	3,91	1,11	0,12			
Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum.	Kadın	177	3,64	1,24	0,09	271	-1,15	0,253
	Erkek	96	3,82	1,21	0,12			

* $p < .05$

Tablo 4.15'ten de görüleceği üzere yenilenen ilköğretim programının içeriğine ilişkin ifadelerden sadece biri için velilerin cinsiyetinin istatistiksel olarak bir farklılaşma nedeni olduğu görülmektedir.

“Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir” ($t=-1,48$ ve $p>,05$), “Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor” ($t=-0,27$ ve $p>,05$), “Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor” ($t=0,14$ ve $p>,05$), “Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma

etkinliklerini yararlı buluyorum” ($t=-0,47$ ve $p>,05$) ve “*Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum*” ($t=-1,15$ ve $p>,05$) ifadelerini değerlendirmede velilerin cinsiyetlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür.

“*Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır*” ifadesini değerlendirmede ise velilerin cinsiyetlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=-2,10$ ve $p=,037$). Kadın ve erkeklerin bu ifade için verdikleri ortalama puanlara baktığımızda; erkeklerin yeni programın çocuklarını ülke çapındaki sınavlara hazırladığını kadınlara göre daha çok düşündükleri görülmektedir ($\bar{X}_{kadın}=2,83$; $\bar{X}_{erkek}=3,20$).

Tablo 4.16.

Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Meslek				F	p	A.Fark
Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir	İşçi (1)	33	3,64	1,17	2,32	,044*	2 ile 1,3
	Memur (2)	53	2,98	1,17			
	Esnaf/Tüccar (3)	15	3,73	1,16			
	Serbest Meslek (4)	33	3,42	1,25			
	Çalışmıyor (5)	94	3,34	1,14			
	Diğer (6)	30	3,37	0,92			
Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır.	İşçi (1)	33	3,61	1,25	2,90	,015*	1 ile 2
	Memur (2)	56	2,52	1,22			
	Esnaf/Tüccar (3)	16	3,00	1,32			
	Serbest Meslek (4)	35	2,86	1,42			
	Çalışmıyor (5)	97	3,00	1,42			
	Diğer (6)	29	3,14	1,33			
Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor.	İşçi (1)	38	3,74	1,27	4,35	,001*	2 ile diğerleri
	Memur (2)	59	2,92	1,18			
	Esnaf/Tüccar (3)	17	3,24	1,09			
	Serbest Meslek (4)	38	3,53	1,25			
	Çalışmıyor (5)	112	3,61	1,20			
	Diğer (6)	31	3,90	0,83			
Yeni programda konular çocuğumu	İşçi (1)	39	3,69	1,22	2,53	,029*	

Tablo 4.16. (devamı)

Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor.	Memur (2)	60	3,18	1,19			2 ile diğerleri
	Esnaf/Tüccar (3)	19	3,63	1,26			
	Serbest Meslek (4)	39	3,95	1,05			
	Çalışmıyor (5)	114	3,65	1,18			
	Diğer (6)	33	3,82	1,10			
Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum	İşçi (1)	39	3,97	1,09	2,49	,032*	2 ile diğerleri
	Memur (2)	56	3,38	1,12			
	Esnaf/Tüccar (3)	17	3,88	0,99			
	Serbest Meslek (4)	35	4,03	1,15			
	Çalışmıyor (5)	103	3,92	1,12			
	Diğer (6)	32	3,91	0,96			
Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum.	İşçi (1)	37	4,08	0,89	5,14	,000*	2 ile diğerleri
	Memur (2)	58	3,05	1,25			
	Esnaf/Tüccar (3)	18	3,72	1,32			
	Serbest Meslek (4)	37	4,08	1,04			
	Çalışmıyor (5)	106	3,77	1,26			
	Diğer (6)	32	3,78	1,16			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programın içeriği maddeleri puanlarının meslek değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.16’da özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası meslek değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu, tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

“Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir” ifadesini değerlendirmede velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,32$ ve $p=,044$). Post-hoc Scheffe testine göre; memur ile işçi ve esnaf/tüccar veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, memurların “Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir” ifadesine işçi ve esnaf/tüccarlara

göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{işçi}=3,64$; $\bar{X}_{memur}=2,98$; $\bar{X}_{esnaf/tüccar}=3,73$). Memurlar yeni programı içerik bakımından daha az yeterli bulmaktadırlar.

“Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır” ifadesini değerlendirmede velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,90$ ve $p=,015$). Post-hoc Scheffe testine göre; memur ile işçi veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, memurların *“Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır”* ifadesine işçi göre çok daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{işçi}=3,61$; $\bar{X}_{memur}=2,52$).

“Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor” ifadesini değerlendirmede velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,35$ ve $p=,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; memur ile diğer tüm meslek grupları arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, memurların *“Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor”* ifadesine diğer tüm meslek gruplarına göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{işçi}=3,74$; $\bar{X}_{memur}=2,92$; $\bar{X}_{esnaf/tüccar}=3,24$; $\bar{X}_{serbest}=3,53$; $\bar{X}_{çalışmıyor}=3,61$; $\bar{X}_{diğer}=3,90$).

“Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor” ifadesini değerlendirmede velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,53$ ve $p=,029$). Post-hoc Scheffe testine göre; memur ile diğer tüm meslek grupları arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, memurların *“Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor”* ifadesine diğer tüm meslek gruplarına göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{işçi}=3,69$; $\bar{X}_{memur}=3,18$; $\bar{X}_{esnaf/tüccar}=3,63$; $\bar{X}_{serbest}=3,95$; $\bar{X}_{çalışmıyor}=3,65$; $\bar{X}_{diğer}=3,82$).

“Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum” ifadesini değerlendirmede velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,49$ ve $p=,032$). Post-hoc Scheffe testine göre; memur ile diğer tüm meslek grupları arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, memurların “Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum” ifadesine diğer tüm meslek gruplarına göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{işçi}=3,97$; $\bar{X}_{memur}=3,38$; $\bar{X}_{esnaf/tüccar}=3,88$; $\bar{X}_{serbest}=4,03$; $\bar{X}_{çalışmıyor}=3,92$; $\bar{X}_{diğer}=3,91$).

“Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum” ifadesini değerlendirmede velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,14$ ve $p=,000$). Post-hoc Scheffe testine göre; memur ile diğer tüm meslek grupları arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, memurların “Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum” ifadesine diğer tüm meslek gruplarına göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{işçi}=4,08$; $\bar{X}_{memur}=3,05$; $\bar{X}_{esnaf/tüccar}=3,72$; $\bar{X}_{serbest}=4,08$; $\bar{X}_{çalışmıyor}=3,77$; $\bar{X}_{diğer}=3,78$).

Tablo 4.17.

Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Eğitim Düzeyi				F	p	
Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir	İlköğretim (1)	80	3,54	1,25	1,12	0,329	-
	Ortaöğretim (2)	80	3,29	1,15			
	Üniversite ve üstü (3)	94	3,32	1,09			
Yeni program,	İlköğretim (1)	88	3,14	1,46	1,05	0,352	-

Tablo 4.17. (devamı)

Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Eğitim Düzeyi				F	p	A.Fark
çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır.	Ortaöğretim (2)	83	2,94	1,37			-
	Üniversite ve üstü (3)	90	2,84	1,26			
Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor.	İlköğretim (1)	103	3,68	1,31	2,35	0,097	-
	Ortaöğretim (2)	88	3,48	1,13			
	Üniversite ve üstü (3)	98	3,32	1,11			
Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor.	İlköğretim (1)	105	3,69	1,17	0,34	0,715	-
	Ortaöğretim (2)	93	3,55	1,25			
	Üniversite ve üstü (3)	100	3,62	1,12			
Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum	İlköğretim (1)	94	4,04	1,17	2,68	0,071	-
	Ortaöğretim (2)	87	3,69	1,08			
	Üniversite ve üstü (3)	96	3,75	1,07			
Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum.	İlköğretim (1)	94	4,11	1,07	7,73	,001*	1 ile 2,3
	Ortaöğretim (2)	89	3,54	1,28			
	Üniversite ve üstü (3)	100	3,49	1,24			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programın içeriği maddeleri puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.17’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası eğitim düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu, tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere yenilenen ilköğretim programının içeriğine ilişkin ifadelerin değerlendirilmesinde son ifade hariç eğitim düzeyi değişkenin bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir” ($F=1,12$ ve $p>,05$), “Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır” ($F=1,05$ ve $p>,05$), “Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor” ($F=2,35$ ve $p>,05$), “Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor” ($F=0,34$ ve $p>,05$) ve “Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum” ($F=2,68$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin eğitim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum” ifadesini değerlendirmede ise velilerin eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,73$ ve $p=,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; ilköğretim mezunu veliler ile ortaöğretim ve üniversite (ve üstü) eğitimi olanlar arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, ilköğretim düzeyinde eğitime sahip velilerin “Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum” ifadesine diğer eğitim düzeyi gruplarına göre daha fazla katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{ilköğretim}}=4,11$; $\bar{X}_{\text{ortaöğretim}}=3,54$; $\bar{X}_{\text{üniversite ve üstü}}=3,49$).

Tablo 4.18.

Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Aylık Gelir				F	p	
Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir	1000 YTL ve altı (1)	112	3,45	1,25	0,45	0,640	-

Tablo 4.18. (devamı)

Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe <i>A.Fark</i>
	Aylık Gelir					F	p	
	1050-2000 YTL (2)		84	3,29	1,10			-
	2050 YTL ve üstü (3)		44	3,39	1,13			
Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır.	1000 YTL ve altı (1)		120	2,95	1,43	0,36	0,700	-
	1050-2000 YTL (2)		84	3,05	1,34			
	2050 YTL ve üstü (3)		41	2,83	1,30			
Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor.	1000 YTL ve altı (1)		139	3,52	1,27	0,56	0,574	-
	1050-2000 YTL (2)		89	3,36	1,18			
	2050 YTL ve üstü (3)		44	3,55	1,15			
Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor.	1000 YTL ve altı (1)		140	3,71	1,10	0,48	0,620	-
	1050-2000 YTL (2)		92	3,55	1,23			
	2050 YTL ve üstü (3)		49	3,63	1,24			
Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum	1000 YTL ve altı (1)		126	3,91	1,12	0,73	0,483	-
	1050-2000 YTL (2)		87	3,78	1,07			
	2050 YTL ve üstü (3)		47	3,70	1,21			
Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum.	1000 YTL ve altı (1)		129	3,91	1,18	3,25	,040*	3 ile 1,2
	1050-2000 YTL (2)		90	3,51	1,25			
	2050 YTL ve üstü (3)		47	3,05	1,30			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programın içeriği maddeleri puanlarının ortalama aylık gelir değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.18’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası ortalama aylık gelir değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu, tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere yenilenen ilköğretim programının içeriğine ilişkin ifadelerin değerlendirilmesinde son ifade hariç ortalama aylık gelir değişkeninin bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir” ($F=0,45$ ve $p>,05$), “Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır” ($F=0,36$ ve $p>,05$), “Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor” ($F=0,56$ ve $p>,05$), “Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor” ($F=0,48$ ve $p>,05$) ve “Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum” ($F=0,73$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin ortalama aylık geliri düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum” ifadesini değerlendirmede ise velilerin ortalama aylık geliri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,25$ ve $p=,040$). Post-hoc Scheffe testine göre; aylık geliri 2050 YTL (ve üstünde) olan veliler ile geliri 1000 YTL (ve altı) ve 1050-2000 YTL olanlar arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, aylık geliri 2050 YTL (ve üstü) velilerin “Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum” ifadesine diğer eğitim düzeyi gruplarına göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{1000 \text{ YTL ve altı}}=3,91$; $\bar{X}_{1050-2000 \text{ YTL}}=3,51$; $\bar{X}_{2050 \text{ YTL ve üstü}}=3,05$).

Tablo 4.19.

Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Okul Türü				F	p	
Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir	Devlet O. (1)	191	3,39	1,20	3,33	,037*	2 ile 3

Tablo 4.19. (devamı)

Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Okul Türü				F	p	A.Fark
	Özel O. (2)	53	3,53	0,97			
	Azınlık O. (3)	14	2,64	1,08			
Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır.	Devlet O. (1)	202	2,97	1,40	1,07	0,184	-
	Özel O. (2)	49	3,14	1,28			
	Azınlık O. (3)	15	2,40	1,06			
Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor.	Devlet O. (1)	222	3,50	1,26	5,76	,004*	3 ile 1,2
	Özel O. (2)	55	3,69	0,88			
	Azınlık O. (3)	18	2,61	1,04			
Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor.	Devlet O. (1)	229	3,63	1,22	4,12	,017*	3 ile 1,2
	Özel O. (2)	57	3,79	0,94			
	Azınlık O. (3)	18	2,89	1,13			
Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum	Devlet O. (1)	211	3,87	1,14	2,15	0,118	-
	Özel O. (2)	54	3,83	0,93			
	Azınlık O. (3)	17	3,29	1,21			
Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum.	Devlet O. (1)	214	3,83	1,20	7,63	,001*	3 ile 1,2
	Özel O. (2)	56	3,55	1,19			
	Azınlık O. (3)	18	2,72	1,18			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programın içeriği maddeleri puanlarının okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.19’da özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası okul türü değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu, tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

“Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir” ifadesini değerlendirmede okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,33$ ve $p=,037$). Post-hoc Scheffe testine göre; çocuğu özel okulda okuyan veliler ile çocuğu azınlık okulunda okuyan veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında; çocuğu özel okulda okuyan veliler “Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir” ifadesine çocuğu azınlık okulunda okuyan veliler göre daha fazla katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{özel okul}}=3,53$; $\bar{X}_{\text{azınlık okulu}}=2,64$).

“Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır” ($F=1,07$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor” ifadesini değerlendirmede okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,76$ ve $p=,004$). Post-hoc Scheffe testine göre; çocuğu azınlık okulunda ile çocuğu devlet ve özel okulda okuyan veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında; çocuğu azınlık okulunda okuyan velilerin “Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor” ifadesine çocuğu devlet ve özel okulunda okuyan velilere göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{devlet okul}}=3,50$; $\bar{X}_{\text{özel okul}}=3,14$; $\bar{X}_{\text{azınlık okulu}}=2,61$).

“Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor” ifadesini değerlendirmede okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,12$ ve $p=,017$). Post-hoc Scheffe testine göre; önceki ifadede olduğu gibi çocuğu azınlık okulunda ile çocuğu devlet ve özel okulda okuyan veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında; çocuğu azınlık okulunda okuyan velilerin “Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor” ifadesine çocuğu devlet ve özel okulunda okuyan

velilere göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{devlet\ okul}=3,63$; $\bar{X}_{özel\ okul}=3,79$; $\bar{X}_{azınlık\ okulu}=2,89$).

“Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum” ($F=2,15$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum” ifadesini değerlendirmede okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,63$ ve $p=,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; çocuğu azınlık okulunda ile çocuğu devlet ve özel okulda okuyan veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında; çocuğu azınlık okulunda okuyan velilerin “Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum” ifadesine çocuğu devlet ve özel okulunda okuyan velilere göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{devlet\ okul}=3,83$; $\bar{X}_{özel\ okul}=3,55$; $\bar{X}_{azınlık\ okulu}=2,72$).

Tablo 4.20.

Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Sınıf	N			F	p	
Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir	1. Sınıf (1)	47	3,47	1,23	1,25	0,292	-
	2. Sınıf (2)	59	3,25	1,23			
	3. Sınıf (3)	45	3,67	1,00			
	4. Sınıf (4)	50	3,20	1,25			
	5. Sınıf (5)	57	3,35	1,04			
Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır.	1. Sınıf (1)	47	2,68	1,35	0,12	0,313	-
	2. Sınıf (2)	60	2,85	1,41			
	3. Sınıf (3)	53	3,23	1,19			
	4. Sınıf (4)	51	3,08	1,50			
	5. Sınıf (5)	55	3,00	1,36			
Yeni programda işlenen	1. Sınıf (1)	55	3,47	1,27	0,42	0,791	-

Tablo 4.20. (devamı)

Velilerin, Program İçeriği Boyutu Maddeleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Sınıf	N			F	p	
konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor.	2. Sınıf (2)	63	3,49	1,09	0,61	0,654	-
	3. Sınıf (3)	58	3,41	1,16			
	4. Sınıf (4)	59	3,39	1,23			
	5. Sınıf (5)	60	3,65	1,29			
Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor.	1. Sınıf (1)	57	3,44	1,38	0,35	0,843	-
	2. Sınıf (2)	64	3,55	1,10			
	3. Sınıf (3)	61	3,67	1,08			
	4. Sınıf (4)	60	3,72	1,15			
Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum	5. Sınıf (5)	62	3,71	1,22	1,67	0,157	-
	1. Sınıf (1)	52	3,67	1,28			
	2. Sınıf (2)	61	3,82	1,01			
	3. Sınıf (3)	54	3,89	0,98			
Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum.	4. Sınıf (4)	59	3,88	1,15	3,85	1,20	
	5. Sınıf (5)	56	3,88	1,15			
	1. Sınıf (1)	55	3,49	1,48			
	2. Sınıf (2)	59	3,58	1,22			
	3. Sınıf (3)	55	3,60	1,12			
	4. Sınıf (4)	58	3,98	1,05			
	5. Sınıf (5)	61	3,85	1,20			

* $p < ,05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programın içeriği maddeleri puanlarının öğrencilerin okudukları sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.20’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası öğrencilerin okudukları sınıf değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu, tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere yenilenen ilköğretim programının içeriğine ilişkin ifadelerin değerlendirilmesinde altı ifadeden hiç biri için de öğrencilerin okudukları sınıf değişkeninin bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir” ($F=1,25$ ve $p>,05$), “Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır” ($F=0,12$ ve $p>,05$), “Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor” ($F=0,42$ ve $p>,05$), “Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor” ($F=0,61$ ve $p>,05$), “Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum” ($F=0,35$ ve $p>,05$) ve “Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum” ($F=1,67$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin çocuklarının okudukları sınıf düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.3. Ders Araç-Gereç Ve Materyalleri Boyutu Maddelerine İlişkin Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Anketin Ders Araç-Gereç ve Materyalleri alt boyutunda toplam 8 madde ile araştırmaya katılan velilerin yenilenen ilköğretim programı ile kullanılan ders araç-gereç ve materyalleri hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Aşağıda Tablo 4.21.’de velilerin verdikleri puanların ortalama değerleri özetlenmiştir.

Tablo 4.21.

Velilerin Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama Puan ve Standart Sapmalar

Md.	3. DERS ARAÇ-GEREÇ VE MATERYALLERİ	N	$\bar{X}$	ss
1	Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	297	3,32	1,29
2	Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum.	297	3,40	1,28
3	Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor	314	3,83	1,04
4	Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum.	296	3,47	1,09
5	Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum.	305	3,93	1,05
6	Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum.	318	4,07	1,18

Tablo 4.21. (devamı)

Velilerin Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama Puan ve Standart Sapmalar

Md.	3. DERS ARAÇ-GEREÇ VE MATERYALLERİ	N	$\bar{X}$	ss
7	Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır.	316	4,03	1,32
8	Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum.	302	4,01	1,18

Araştırmaya katılan velilerin yenilenen ilköğretim programı ile kullanılan ders araç-gereç ve materyalleri hakkındaki görüşleri yukarıda, Tablo 4.21’de, konuyla ilgili 8ifadeye verdikleri puanların ortalamaları ile özetlenmiştir. Puanlamada 5’li Likert derecelemesi kullanılmış ve velilerden ifadeleri ‘Hiç Katılmıyorum=1 – Tamamen Katılıyorum=5’ arasında değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablodan da görüldüğü üzere, veliler yenilen ilköğretim programı ile kullanılmaya başlanan ders araç-gereç ve materyalleri için genellikle yüksek puanlamalarda bulunmuşlardır. İfadelere verilen ortalama puanlar 3,32 ile 4,07 arasında değişmektedir. Veliler en yüksek ortalama puanı “*Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum*” ($\bar{X}=4,07$) ifadesi için vermişlerdir. Ancak bu boyutta yer alan iki olumsuz ifadeye de veliler oldukça yüksek puanlar vermişlerdir. Bunlardan birincisi “*Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır*” ($\bar{X}=4,03$) ve diğeri de “*Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum*” ($\bar{X}=4,01$) olmuştur. Velilerin değerlendirmesi için verilen ifadelerden en düşük ortalama puanı alan ifade ise “*Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum*” ($\bar{X}=3,32$) olmuştur.

Velilerin demografik özelliklerinin, onların yenilenen ilköğretim programı ile kullanılmaya başlanan ders araç-gereç ve materyallerini değerlendirmede bir farklılaşmaya neden olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

Tablo 4.22.

Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Md.	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Kadın	183	3,22	1,30	0,10	278	-2,37	0,018*
	Erkek	97	3,60	1,22	0,12			
Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum.	Kadın	186	3,31	1,32	0,10	281	-1,97	0,049*
	Erkek	97	3,62	1,16	0,12			
Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor	Kadın	191	3,81	1,04	0,08	294	-0,94	0,348
	Erkek	105	3,92	1,01	0,10			
Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum.	Kadın	183	3,34	1,10	0,08	281	-2,71	0,007*
	Erkek	100	3,71	1,06	0,11			
Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum.	Kadın	184	3,93	1,04	0,08	287	-0,43	0,669
	Erkek	105	3,99	1,10	0,11			
Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum.	Kadın	193	4,06	1,18	0,09	297	-0,22	0,824
	Erkek	106	4,09	1,23	0,12			
Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır.	Kadın	190	3,99	1,37	0,10	295	-0,50	0,621
	Erkek	107	4,07	1,28	0,12			
Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum.	Kadın	183	4,12	1,11	0,08	282	2,78	0,006*
	Erkek	101	3,71	1,31	0,13			

* $p < .05$

“Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum” ifadesinin değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur ($t=-2,37$ ve $p=,018$). Ortalama puanlar incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre bu ifadeye daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{kadın}=3,22$ ve $\bar{X}_{erkek}=3,60$).

“Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum” ifadesinin değerlendirilmesinde de cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur ($t=-1,97$ ve $p=,049$). Ortalama puanlar incelendiğinde erkeklerin

kadınlara göre yine bu ifadeye de daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{kadın}=3,31$ ve $\bar{X}_{erkek}=3,62$).

“Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor” ifadesinin değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olmadığı görülmektedir ($t=-0,94$ ve $p>,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde erkek ve kadınların bu ifadeyi yakın şekilde puanladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{kadın}=3,81$ ve $\bar{X}_{erkek}=3,92$).

“Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum” ifadesinin değerlendirilmesinde de cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur ($t=-2,71$ ve $p=,007$). Ortalama puanlar incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre bu ifadeye daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{kadın}=3,34$ ve $\bar{X}_{erkek}=3,71$).

“Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum” ifadesinin değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olmadığı görülmektedir ($t=-0,43$ ve $p>,05$). Bu ifadeye kadın ve erkekler benzer şekilde yaklaşmaktadır ($\bar{X}_{kadın}=3,93$ ve $\bar{X}_{erkek}=3,99$).

“Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum” ifadesinin değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olmadığı görülmektedir ($t=-0,22$ ve $p>,05$). Bu ifadeye kadın ve erkekler benzer şekilde yaklaşmaktadır ($\bar{X}_{kadın}=4,06$ ve $\bar{X}_{erkek}=4,09$).

“Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır” ifadesinin değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olmadığı görülmektedir ($t=-0,50$ ve $p>,05$). Bu ifadeye kadın ve erkekler benzer şekilde yaklaşmaktadır ($\bar{X}_{kadın}=3,99$ ve $\bar{X}_{erkek}=4,07$).

“Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum” ifadesinin değerlendirilmesinde de cinsiyet değişkenin bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur ($t=2,78$ ve $p=,006$). Ortalama puanlar incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre bu ifadeye daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{kadın}=4,12$ ve $\bar{X}_{erkek}=3,71$).

Tablo 4.23.

Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Meslek	N			F	p	
Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	İşçi (1)	39	3,74	1,14	1,69	0,136	-
	Memur (2)	61	3,08	1,31			
	Esnaf/Tüccar (3)	18	3,39	1,20			
	Serbest Meslek (4)	37	3,57	1,24			
	Çalışmıyor (5)	109	3,26	1,34			
	Diğer (6)	33	3,18	1,29			
Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum.	İşçi (1)	38	3,76	1,17	1,65	0,148	-
	Memur (2)	61	3,16	1,27			
	Esnaf/Tüccar (3)	18	3,61	1,09			
	Serbest Meslek (4)	37	3,68	1,25			
	Çalışmıyor (5)	110	3,31	1,37			
	Diğer (6)	33	3,30	1,10			
Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor	İşçi (1)	40	4,00	1,11	1,47	0,198	-
	Memur (2)	62	3,53	1,04			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	3,86	1,01			
	Serbest Meslek (4)	40	3,95	0,96			
	Çalışmıyor (5)	118	3,90	1,06			
	Diğer (6)	33	3,79	0,93			
Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum.	İşçi (1)	38	3,89	0,98	2,28	,047*	2 ile diğerleri
	Memur (2)	61	3,21	1,13			
	Esnaf/Tüccar (3)	19	3,63	0,96			
	Serbest Meslek (4)	39	3,64	1,06			
	Çalışmıyor (5)	107	3,39	1,16			
	Diğer (6)	32	3,41	0,91			
Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum.	İşçi (1)	39	3,85	1,01	1,53	0,182	-
	Memur (2)	62	3,68	1,08			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	4,10	0,70			
	Serbest Meslek (4)	40	4,18	1,08			
	Çalışmıyor (5)	112	4,02	1,10			
	Diğer (6)	31	3,84	0,93			
Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum.	İşçi (1)	40	4,20	1,04	1,25	0,285	-
	Memur (2)	62	3,76	1,33			
	Esnaf/Tüccar (3)	20	4,25	0,91			
	Serbest Meslek (4)	42	4,21	1,18			
	Çalışmıyor (5)	121	4,12	1,17			
	Diğer (6)	33	4,00	1,17			

Tablo 4.23. (devamı)

Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Meslek				F	p	A.Fark
Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır.	İşçi (1)	40	4,08	1,35	0,82	0,534	-
	Memur (2)	61	4,18	1,15			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	4,00	1,30			
	Serbest Meslek (4)	42	4,14	1,32			
	Çalışmıyor (5)	119	4,00	1,40			
	Diğer (6)	33	3,64	1,37			
Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum.	İşçi (1)	35	3,97	1,20	0,80	0,553	-
	Memur (2)	61	3,79	1,36			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	4,00	1,23			
	Serbest Meslek (4)	40	3,98	1,29			
	Çalışmıyor (5)	116	4,16	1,06			
	Diğer (6)	29	4,00	1,07			

* $p < ,05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile kullanılmaya başlanan ders araç-gereç ve materyallerine ilişkin maddeleri puanlamalarında mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.23’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası hangi meslek grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise, tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere ders araç-gereç ve materyalleri ile ilgili sekiz ifadeden sadece biri için velilerin meslekleri bir farklılaşma kaynağı olarak bulunmuştur. Kalan yedi ifadeye verilen ortalama puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmamıştır.

“Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum” ($F=1,69$ ve $p>,05$), “Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum” ($F=1,65$ ve $p>,05$), “Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor” ($F=1,47$ ve $p>,05$), “Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve

materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum” ($F=1,53$ ve $p>,05$), “Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum” ($F=1,25$ ve $p>,05$), “Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır” ($F=0,82$ ve $p>,05$) ve “Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum” ($F=0,80$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum” ifadesini değerlendirmede velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,28$ ve $p=,047$). Post-hoc Scheffe testine göre; memurlar ile diğer meslek sahibi veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, memurların “Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum” ifadesine diğer tüm meslek gruplarına göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{işçi}=3,89$; $\bar{X}_{memur}=3,21$; $\bar{X}_{esnaf/tüccar}=3,63$; $\bar{X}_{serbest}=3,64$; $\bar{X}_{çalışmıyor}=3,39$; $\bar{X}_{diğer}=3,41$). Memurlar çalışma kitaplarını diğer meslek grupları kadar nitelikli bulmamaktadırlar.

Tablo 4.24.

Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Eğitim Düzeyi				F	p	
Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	İlköğretim (1)	95	3,55	1,37	1,96	0,142	-
	Ortaöğretim (2)	93	3,26	1,21			
	Üniversite ve üstü (3)	104	3,21	1,26			
Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum.	İlköğretim (1)	96	3,36	1,35	0,49	0,612	-
	Ortaöğretim (2)	92	3,50	1,23			
	Üniversite ve üstü (3)	104	3,33	1,23			

Tablo 4.24. (devamı)

Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Eğitim Düzeyi				F	p	
Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor	İlköğretim (1)	108	4,02	1,04	2,66	0,071	-
	Ortaöğretim (2)	95	3,79	1,00			
	Üniversite ve üstü (3)	104	3,70	1,05			
Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum.	İlköğretim (1)	94	3,52	1,14	0,31	0,735	-
	Ortaöğretim (2)	94	3,49	1,12			
	Üniversite ve üstü (3)	104	3,40	1,02			
Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum.	İlköğretim (1)	103	3,87	1,16	0,43	0,650	-
	Ortaöğretim (2)	93	4,01	0,96			
	Üniversite ve üstü (3)	103	3,91	1,03			
Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum.	İlköğretim (1)	111	4,09	1,23	0,28	0,755	-
	Ortaöğretim (2)	96	3,99	1,20			
	Üniversite ve üstü (3)	104	4,11	1,11			
Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır.	İlköğretim (1)	110	4,06	1,42	0,56	0,574	-
	Ortaöğretim (2)	95	4,06	1,26			
	Üniversite ve üstü (3)	103	3,89	1,31			
Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum.	İlköğretim (1)	104	4,13	1,22	1,99	0,139	-
	Ortaöğretim (2)	93	4,05	1,05			
	Üniversite ve üstü (3)	97	3,81	1,24			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile kullanılmaya başlanan ders araç-gereç ve materyallerine ilişkin maddeleri puanlamalarında eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.24’de özetlenmiştir.

Tablo 4.24.'den de görüleceği üzere ders araç-gereç ve materyalleri ile ilgili sekiz ifadeden hiç biri için velilerin eğitim düzeyleri bir farklılaşma kaynağı olarak bulunmamıştır.

“Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum” ($F=1,96$ ve $p>,05$), *“Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum”* ($F=0,49$ ve $p>,05$), *“Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor”* ($F=2,66$ ve $p>,05$), *“Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum”* ($F=0,31$ ve $p>,05$), *“Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum”* ($F=0,43$ ve $p>,05$), *“Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum”* ($F=0,28$ ve $p>,05$), *“Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır”* ($F=0,56$ ve $p>,05$) ve *“Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum”* ($F=1,99$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.25.

Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Aylık Gelir				F	p	
Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	1000 YTL ve altı (1)	130	3,51	1,28	2,37	0,095	-
	1050-2000 YTL (2)	93	3,24	1,27			
	2050 YTL ve üstü (3)	49	3,08	1,35			
Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum.	1000 YTL ve altı (1)	131	3,47	1,31	0,83	0,438	-
	1050-2000 YTL (2)	93	3,26	1,29			
	2050 YTL ve üstü (3)	48	3,46	1,20			
Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki	1000 YTL ve altı (1)	142	3,94	1,04	1,13	0,324	-
	1050-2000 YTL (2)	96	3,77	1,05			

Tablo 4.25. (devamı)

Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe <i>A.Fark</i>
	Aylık Gelir					F	p	
etkinlikleri zevkle yapıyor	2050 YTL ve üstü (3)		51	3,75	0,96			-
Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum.	1000 YTL ve altı (1)		128	3,54	1,16	0,49	0,612	-
	1050-2000 YTL (2)		95	3,39	1,11			
	2050 YTL ve üstü (3)		48	3,48	0,99			
Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum.	1000 YTL ve altı (1)		136	3,91	1,15	0,08	0,920	-
	1050-2000 YTL (2)		94	3,95	1,01			
	2050 YTL ve üstü (3)		51	3,98	0,95			
Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum.	1000 YTL ve altı (1)		147	4,10	1,22	0,29	0,750	-
	1050-2000 YTL (2)		96	3,99	1,23			
	2050 YTL ve üstü (3)		50	4,10	0,97			
Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır.	1000 YTL ve altı (1)		146	4,27	1,22	13,77	,000*	3 ile 1,2
	1050-2000 YTL (2)		96	3,98	1,28			
	2050 YTL ve üstü (3)		49	3,18	1,44			
Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum.	1000 YTL ve altı (1)		139	4,19	1,16	3,77	,024*	1 ile 2,3
	1050-2000 YTL (2)		92	3,82	1,21			
	2050 YTL ve üstü (3)		47	3,77	1,20			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile kullanılmaya başlanan ders araç-gereç ve materyallerine ilişkin maddeleri puanlamalarında ortalama aylık gelirlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.25’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası hangi gelir grupları arasında anlamlı bir

farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise, tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere ders araç-gereç ve materyalleri ile ilgili sekiz ifadeden sadece ikisi için velilerin ortalama aylık gelirleri bir farklılaşma kaynağı olarak bulunmuştur. Kalan altı ifadeye verilen ortalama puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmamıştır.

“Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum” ($F=2,37$ ve $p>,05$), *“Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum”* ($F=0,83$ ve $p>,05$), *“Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor”* ($F=1,13$ ve $p>,05$), *“Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum”* ($F=0,49$ ve $p>,05$), *“Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum”* ($F=0,08$ ve $p>,05$) ve *“Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum”* ($F=0,29$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin aylık gelir düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır” ifadesini değerlendirmede velilerin aylık gelirlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=13,77$ ve $p=,000$). Post-hoc Scheffe testine göre; aylık geliri 2050 YTL (ve üstü) olan veliler ile ortalama aylık gelirleri 1000 YTL (ve altı) ve 1050-2000 YTL olan veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, aylık geliri 2050 YTL (ve üstü) olan velilerin *“Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır”* ifadesine, ortalama aylık gelirleri 1000 YTL (ve altı) ve 1050-2000 YTL olan veliler göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{1000 \text{ YTL ve altı}}=4,27$; $\bar{X}_{1050-2000}=3,98$; $\bar{X}_{2050 \text{ YTL ve üstü}}=3,18$).

“Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum” ifadesini değerlendirmede de velilerin aylık gelirlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,77$ ve $p=,024$). Post-hoc Scheffe testine göre; aylık geliri 1000 YTL (ve altı) olan veliler ile ortalama aylık gelirleri 1050-2000 YTL ve 2050 YTL (ve üstü) olan veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, aylık geliri 1000 YTL (ve altı) olan velilerin “Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum” ifadesine aylık gelirleri 1050-2000 YTL ve 2050 YTL (ve üstü) olan velilere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{1000\text{ YTL ve altı}}=4,19$; $\bar{X}_{1050-2000}=3,82$; $\bar{X}_{2050\text{ YTL ve üstü}}=3,77$).

Tablo 4.26.

Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Okul Türü	N			F	p	
Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Devlet O. (1)	217	3,37	1,31	2,16	0,117	-
	Özel O. (2)	60	3,33	1,22			
	Azınlık O. (3)	20	2,75	1,16			
Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum.	Devlet O. (1)	218	3,42	1,33	1,78	0,170	-
	Özel O. (2)	59	3,51	1,09			
	Azınlık O. (3)	20	2,90	1,17			
Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor	Devlet O. (1)	233	3,91	1,05	3,63	,028*	1 ile 3
	Özel O. (2)	61	3,72	0,88			
	Azınlık O. (3)	20	3,30	1,22			
Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum.	Devlet O. (1)	217	3,49	1,15	0,55	0,634	-
	Özel O. (2)	59	3,46	0,92			
	Azınlık O. (3)	20	3,25	0,97			
Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum.	Devlet O. (1)	226	3,95	1,11	0,58	0,559	-
	Özel O. (2)	60	3,97	0,80			
	Azınlık O. (3)	19	3,68	1,00			

Tablo 4.26. (devamı)

Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum.	Devlet O. (1)	237	4,10	1,19	0,43	0,652	-
	Özel O. (2)	61	3,95	1,18			
	Azınlık O. (3)	20	4,00	1,03			
Yeni programda kitap ve araç-gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır.	Devlet O. (1)	237	4,17	1,28	9,80	,000*	2 ile 1,3
	Özel O. (2)	60	3,37	1,43			
	Azınlık O. (3)	19	4,32	0,75			
Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum.	Devlet O. (1)	225	4,04	1,21	1,69	0,186	-
	Özel O. (2)	58	3,79	1,18			
	Azınlık O. (3)	19	4,32	0,75			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile kullanılmaya başlanan ders araç-gereç ve materyallerine ilişkin maddeleri puanlamalarında çocuklarının devam ettiği okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.26’da özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası hangi okul türleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise, tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

Tablo 4.26.’dan da görüleceği üzere ders araç-gereç ve materyalleri ile ilgili sekiz ifadeden sadece ikisi (3. ve 7. Madde) için okul türü bir farklılaşma kaynağı olarak bulunmuştur. Kalan altı ifadeye verilen ortalama puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmamıştır.

“Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum” ($F=2,16$ ve $p>,05$), *“Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum”* ($F=1,78$ ve $p>,05$), *“Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum”* ($F=0,55$ ve $p>,05$), *“Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum”* ($F=0,58$ ve $p>,05$), *“Verilen*

ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum” ($F=0,43$ ve $p>,05$) ve *“Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum”* ($F=1,69$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde okul türlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor” ifadesini değerlendirmede öğrencilerin devam ettiği okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,63$ ve $p=,028$). Post-hoc Scheffe testine göre; çocuğu devlet okulunda okuyan veliler ile çocuğu azınlık okulunda okuyan veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, çocuğu devlet okulunda okuyan velilerin *“Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor”* ifadesine, çocuğu azınlık okulunda okuyan velilere göre daha fazla katılmaktadır ($\bar{X}_{devlet\ okulu}=3,91$; $\bar{X}_{azınlık\ okulu}=3,30$).

“Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır” ifadesini değerlendirmede de öğrencilerin devam ettiği okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=9,80$ ve $p=,000$). Post-hoc Scheffe testine göre; çocuğu özel okulda okuyan veliler ile çocuğu devlet ve azınlık okulunda okuyan öğrencilerin velileri arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, çocuğu özel okulda okuyan velilerin *“Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır”* ifadesine, çocuğu devlet ve azınlık okulunda okuyan öğrencilerin velilerine göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{devlet\ okulu}=4,17$; $\bar{X}_{özel\ okul}=3,37$; $\bar{X}_{azınlık\ okulu}=4,32$).

Tablo 4.27.

Velilerin, Ders Araç-Gereç ve Materyalleri Boyutu Maddeleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A. Fark
	Sınıf	N			F	p	
Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	1. Sınıf (1)	59	3,00	1,43	2,21	0,068	-
	2. Sınıf (2)	61	3,43	1,24			
	3. Sınıf (3)	58	3,57	1,14			
	4. Sınıf (4)	58	3,12	1,17			
	5. Sınıf (5)	61	3,49	1,37			
Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum.	1. Sınıf (1)	60	3,20	1,38	2,02	0,092	-
	2. Sınıf (2)	62	3,39	1,29			
	3. Sınıf (3)	59	3,71	1,18			
	4. Sınıf (4)	58	3,16	1,20			
	5. Sınıf (5)	58	3,55	1,29			
Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor	1. Sınıf (1)	62	3,82	1,03	0,33	0,856	-
	2. Sınıf (2)	64	3,92	0,90			
	3. Sınıf (3)	63	3,86	1,06			
	4. Sınıf (4)	63	3,71	1,08			
	5. Sınıf (5)	62	3,84	1,12			
Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum.	1. Sınıf (1)	56	3,32	1,19	1,15	0,335	-
	2. Sınıf (2)	62	3,39	1,12			
	3. Sınıf (3)	58	3,71	0,96			
	4. Sınıf (4)	60	3,40	0,96			
	5. Sınıf (5)	60	3,53	1,20			
Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum.	1. Sınıf (1)	61	3,67	1,22	1,68	0,154	-
	2. Sınıf (2)	64	4,05	0,98			
	3. Sınıf (3)	62	3,87	1,05			
	4. Sınıf (4)	57	4,12	0,89			
	5. Sınıf (5)	61	3,97	1,05			
Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum.	1. Sınıf (1)	64	3,81	1,45	1,99	0,096	-
	2. Sınıf (2)	64	4,14	1,10			
	3. Sınıf (3)	64	3,89	1,11			
	4. Sınıf (4)	63	4,19	1,12			
	5. Sınıf (5)	63	4,30	1,03			
Yeni programda kitap ve araç-gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır.	1. Sınıf (1)	64	3,64	1,55	1,87	0,115	-
	2. Sınıf (2)	62	4,15	1,25			
	3. Sınıf (3)	64	4,05	1,30			
	4. Sınıf (4)	64	4,22	1,25			
	5. Sınıf (5)	62	4,08	1,19			
Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum.	1. Sınıf (1)	60	3,92	1,18	0,49	0,743	-
	2. Sınıf (2)	63	4,00	1,24			
	3. Sınıf (3)	60	4,15	1,26			
	4. Sınıf (4)	59	3,90	1,21			
	5. Sınıf (5)	60	4,08	1,01			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile kullanılmaya başlanan ders araç-gereç ve materyallerine ilişkin maddeleri puanlamalarında öğrencilerin sınıf düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.27’de özetlenmiştir.

Tablo 4.27.’den de görüleceği üzere ders araç-gereç ve materyalleri ile ilgili sekiz ifadeden hiç biri için öğrencilerin sınıf düzeyleri, velilerin ifadeleri değerlendirmelerinde bir farklılaşma kaynağı olmamıştır.

“Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum” ($F=2,21$ ve $p>,05$), *“Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum”* ($F=2,02$ ve $p>,05$), *“Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor”* ($F=0,33$ ve $p>,05$), *“Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum”* ($F=1,15$ ve $p>,05$), *“Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum”* ($F=1,68$ ve $p>,05$), *“Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum”* ($F=1,99$ ve $p>,05$), *“Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır”* ($F=1,87$ ve $p>,05$) ve *“Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum”* ($F=0,49$ ve $p>,05$) ifadelerinin velilerce değerlendirilmesinde öğrencilerin sınıf düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

4.2.4. Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddelerine İlişkin Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Anketin Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları alt boyutunda toplam 7 madde ile araştırmaya katılan velilerin yenilenen ilköğretim programı ile öğrenci kazanımları ve sorumlulukları hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Aşağıda Tablo 4.28.’de velilerin verdikleri puanların ortalama değerleri özetlenmiştir.

Tablo 4.28. Velilerin Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama Puan ve Standart Sapmalar

Md.	4. ÖĞRENCİ KAZANIMLARI VE SORUMLULUKLARI	N	$\bar{X}$	ss
1	Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı.	307	3,79	1,08
2	Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor.	312	3,85	1,19
3	Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu.	297	3,74	1,07
4	Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti.	300	3,77	1,10
5	Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti	306	3,73	1,15
6	Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor.	317	4,01	1,15
7	Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor.	286	3,52	1,28

Araştırmaya katılan velilerin yenilenen ilköğretim programı ile öğrenci kazanımları ve sorumlulukları hakkındaki görüşleri yukarıda, Tablo 4.28’de, konuyla ilgili 7 ifadeye verdikleri puanların ortalamaları ile özetlenmiştir. Puanlamada 5’li Likert derecelemesi kullanılmış ve velilerden ifadeleri ‘Hiç Katılmıyorum=1 – Tamamen Katılıyorum=5’ arasında değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablodan da görüldüğü üzere, ifadelere verilen ortalama puanlar 3,52 ile 4,01 arasında değişmektedir. Veliler, en yüksek ortalama puanı “Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor” ($\bar{X}=4,01$) ifadesi için ve en düşük ortalama puanı ise “Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor” ($\bar{X}=3,52$) ifadesi için kullanmışlardır. Tabloya genel olarak bakıldığında, velilerin öğrenci kazanım ve sorumlulukları için ifadelere olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

Velilerin demografik özelliklerinin, onların yenilenen ilköğretim programı ile öğrenci kazanımları ve sorumlulukları hakkındaki değerlendirmelerinde bir farklılaşmaya neden olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

Tablo 4.29.

Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Md.	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı.	Kadın	186	3,81	1,03	0,08	288	-0,04	0,966
	Erkek	104	3,82	1,13	0,11			
Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor.	Kadın	190	3,94	1,16	0,08	293	1,25	0,212
	Erkek	105	3,76	1,23	0,12			
Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu.	Kadın	180	3,79	1,09	0,08	278	1,16	0,248
	Erkek	100	3,64	1,04	0,10			
Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti.	Kadın	185	3,74	1,12	0,08	284	-0,71	0,479
	Erkek	101	3,83	1,07	0,11			
Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti	Kadın	187	3,70	1,15	0,08	288	-0,50	0,616
	Erkek	103	3,77	1,19	0,12			
Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor.	Kadın	191	4,08	1,14	0,08	296	0,68	0,500
	Erkek	107	3,99	1,14	0,11			
Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor.	Kadın	175	3,50	1,31	0,10	268	-0,92	0,356
	Erkek	95	3,65	1,20	0,12			

* $p < .05$

Tablo 4.29'den görüleceği üzere cinsiyet değişkeni öğrenci kazanım ve sorumlulukları ifadelerinin hiçbirisi için bir farklılaşma kaynağı olmamıştır. İfadelere kadın ve erkelerin verdikleri ortalama puanlara bakıldığında ($\bar{X}$ altında) aralarında çok az fark olduğu görülmektedir. Bu nedenle kadın ve erkek velilerin öğrenci kazanımları ve sorumlulukları ifadelerini benzer şekilde algıladıkları, değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.30.

Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\overline{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Meslek				F	p	A.Fark
Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı.	İşçi (1)	40	3,93	1,12	0,58	0,717	-
	Memur (2)	60	3,62	1,12			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	3,81	1,17			
	Serbest Meslek (4)	41	3,73	1,03			
	Çalışmıyor (5)	113	3,86	1,07			
	Diğer (6)	32	3,72	0,99			
Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor.	İşçi (1)	40	3,90	1,24	1,47	0,199	-
	Memur (2)	61	3,59	1,24			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	3,76	1,26			
	Serbest Meslek (4)	41	3,63	1,14			
	Çalışmıyor (5)	116	4,01	1,24			
	Diğer (6)	33	4,03	0,68			
Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu.	İşçi (1)	40	3,85	1,03	1,41	0,222	-
	Memur (2)	59	3,47	1,06			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	3,57	1,36			
	Serbest Meslek (4)	36	3,72	1,06			
	Çalışmıyor (5)	111	3,82	1,11			
	Diğer (6)	30	4,00	0,70			
Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti.	İşçi (1)	38	3,89	1,13	2,12	0,063	-
	Memur (2)	60	3,40	1,14			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	3,57	1,12			
	Serbest Meslek (4)	39	3,82	1,02			
	Çalışmıyor (5)	110	3,87	1,14			
	Diğer (6)	32	4,00	0,76			
Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti	İşçi (1)	38	4,03	1,03	4,96	,000*	2 ile diğerleri
	Memur (2)	61	3,16	1,24			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	3,88	1,44			
	Serbest Meslek (4)	41	3,80	1,05			
	Çalışmıyor (5)	112	3,84	1,14			
	Diğer (6)	33	4,12	0,65			
Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor.	İşçi (1)	40	3,98	0,97	3,52	,004*	2 ile diğerleri
	Memur (2)	62	3,50	1,45			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	4,00	0,89			
	Serbest Meslek (4)	42	4,24	0,93			
	Çalışmıyor (5)	119	4,16	1,13			
	Diğer (6)	33	4,21	0,96			
Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor.	İşçi (1)	35	3,86	0,97	2,59	,026*	2 ile diğerleri
	Memur (2)	59	3,08	1,37			
	Esnaf/Tüccar (3)	20	3,85	1,27			
	Serbest Meslek (4)	37	3,81	1,18			
	Çalışmıyor (5)	105	3,48	1,35			
	Diğer (6)	30	3,57	1,17			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile ortaya çıkan öğrenci kazanımları ve sorumluluklarına ilişkin maddeleri puanlamalarında mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.30'da özetlenmiştir. ANOVA testi

sonrası hangi meslek grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise, tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere öğrenci kazanımları ve sorumlulukları ile ilgili yedi ifadeden sadece son üçü için velilerin meslekleri bir farklılaşma kaynağı olarak bulunmuştur. Kalan dört ifadeye verilen ortalama puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmamıştır.

“Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı” ($F=0,58$ ve $p>,05$), *“Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor”* ($F=1,47$ ve $p>,05$), *“Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu”* ($F=1,41$ ve $p>,05$) ve *“Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti”* ($F=2,12$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti” ifadesini değerlendirmede velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,96$ ve $p=,000$). Post-hoc Scheffe testine göre; memurlar ile diğer meslek sahibi veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, memurların *“Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti”* ifadesine diğer tüm meslek gruplarına göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{işçi}=4,03$; $\bar{X}_{memur}=3,16$; $\bar{X}_{esnaf/tüccar}=3,88$; $\bar{X}_{serbest}=3,80$; $\bar{X}_{çalışmıyor}=3,84$; $\bar{X}_{diğer}=4,12$).

“Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor” ifadesini değerlendirmede velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,52$ ve $p=,004$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine memurlar ile diğer meslek sahibi veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Ortalama puanlara bakıldığında, memurların “Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor” ifadesine diğer tüm meslek gruplarına göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{işçi}=3,98$; $\bar{X}_{memur}=3,50$; $\bar{X}_{esnaf/tüccar}=4,00$; $\bar{X}_{serbest}=4,24$; $\bar{X}_{çalışmıyor}=4,16$; $\bar{X}_{diğer}=4,21$).

Tablo 4.31.

Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Eğitim Düzeyi					F	p	
Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı.	İlköğretim (1)		106	3,73	1,20	0,12	0,809	-
	Ortaöğretim (2)		95	3,81	0,98			
	Üniversite ve üstü (3)		101	3,81	1,04			
Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor.	İlköğretim (1)		108	3,91	1,36	0,18	0,839	-
	Ortaöğretim (2)		95	3,81	1,12			
	Üniversite ve üstü (3)		103	3,84	1,04			
Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu.	İlköğretim (1)		101	3,82	1,22	0,77	0,462	-
	Ortaöğretim (2)		92	3,76	1,02			
	Üniversite ve üstü (3)		99	3,64	0,95			
Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti.	İlköğretim (1)		99	3,88	1,17	1,02	0,363	-
	Ortaöğretim (2)		94	3,78	1,08			
	Üniversite ve üstü (3)		102	3,66	1,06			
Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti	İlköğretim (1)		104	3,83	1,24	1,53	0,218	-
	Ortaöğretim (2)		95	3,80	1,14			
	Üniversite ve üstü (3)		102	3,57	1,09			
Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor.	İlköğretim (1)		110	4,13	1,09	1,56	0,211	-
	Ortaöğretim (2)		96	4,08	1,03			
	Üniversite ve üstü (3)		104	3,87	1,31			
Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor.	İlköğretim (1)		93	3,56	1,31	3,93	,031*	2 ile 3
	Ortaöğretim (2)		92	3,75	1,15			
	Üniversite ve üstü (3)		96	3,26	1,36			

* $p<.05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile ortaya çıkan öğrenci kazanımları ve sorumluluklarına ilişkin maddeleri puanlamalarında eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.31’de özetlenmiştir.

Tablo 4.31’den da görüleceği üzere öğrenci kazanımları ve sorumlulukları ile ilgili yedi ifadeden sadece son ifade için velilerin eğitim düzeyleri bir farklılaşma kaynağı olarak bulunmuştur.

“Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı” ($F=0,12$ ve $p>,05$), *“Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor”* ($F=0,18$ ve $p>,05$), *“Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu”* ($F=0,77$ ve $p>,05$), *“Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti”* ($F=1,02$ ve $p>,05$), *“Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti”* ($F=1,53$ ve $p>,05$) ve *“Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor”* ($F=1,56$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor” ifadesini değerlendirmede velilerin eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,93$ ve $p=,031$). Post-hoc Scheffe testine göre; ortaöğretim eğitim düzeyine sahip veliler ile üniversite (ve üstü) eğitime sahip veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, üniversite (ve üstü) eğitime sahip velilerin *“Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor”* ifadesine, ortaöğretim eğitim düzeyine sahip velilerine göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{ortaöğretim}}=3,75$; $\bar{X}_{\text{üniversite ve üstü}}=3,26$).

Tablo 4.32.

Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Aylık Gelir				F	p	
Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı.	1000 YTL ve altı (1)	140	3,80	1,11	0,81	0,447	-
	1050-2000 YTL (2)	95	3,89	1,06			
	2050 YTL ve üstü (3)	49	3,65	1,07			
Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor.	1000 YTL ve altı (1)	142	3,87	1,28	0,09	0,914	-
	1050-2000 YTL (2)	94	3,82	1,15			
	2050 YTL ve üstü (3)	51	3,80	1,08			
Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu.	1000 YTL ve altı (1)	135	3,83	1,12	1,17	0,311	-
	1050-2000 YTL (2)	91	3,62	1,03			
	2050 YTL ve üstü (3)	49	3,82	1,01			
Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti.	1000 YTL ve altı (1)	134	3,84	1,15	1,52	0,222	-
	1050-2000 YTL (2)	94	3,64	1,10			
	2050 YTL ve üstü (3)	49	3,94	0,80			
Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti	1000 YTL ve altı (1)	138	3,79	1,20	0,90	0,407	-
	1050-2000 YTL (2)	94	3,63	1,17			
	2050 YTL ve üstü (3)	50	3,88	1,08			
Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor.	1000 YTL ve altı (1)	145	3,99	1,20	0,21	0,814	-
	1050-2000 YTL (2)	96	4,03	1,18			
	2050 YTL ve üstü (3)	51	3,90	1,03			
Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor.	1000 YTL ve altı (1)	124	3,46	1,37	0,44	0,643	-
	1050-2000 YTL (2)	91	3,58	1,25			
	2050 YTL ve üstü (3)	48	3,65	1,21			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile ortaya çıkan öğrenci kazanımları ve sorumluluklarına ilişkin maddeleri puanlamalarında gelir düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.32’de özetlenmiştir.

Tablo 4.32’den de görüleceği üzere öğrenci kazanımları ve sorumlulukları ile ilgili yedi ifadeden hiç biri için velilerin gelir düzeyleri bir farklılaşma kaynağı olarak bulunamamıştır.

“Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı” ($F=0,81$ ve $p>,05$), “Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor” ($F=0,09$ ve $p>,05$), “Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu” ($F=1,17$ ve $p>,05$), “Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti” ($F=1,52$ ve $p>,05$), “Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti” ($F=0,90$ ve $p>,05$), “Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor” ($F=0,21$ ve $p>,05$) ve “Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor” ($F=0,44$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin gelir düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.33.

Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Okul Türü					F	p	
Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı.	Devlet O. (1)		229	3,83	1,09	0,85	0,430	-
	Özel O. (2)		59	3,71	1,05			
	Azınlık O. (3)		19	3,53	0,91			
Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor.	Devlet O. (1)		231	3,81	1,26	0,51	0,599	-
	Özel O. (2)		61	3,95	0,96			
	Azınlık O. (3)		20	4,00	0,86			
Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu.	Devlet O. (1)		220	3,76	1,12	0,65	0,521	-
	Özel O. (2)		58	3,78	0,90			
	Azınlık O. (3)		19	3,47	0,96			

Tablo 4.33. (devamı)

Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Okul Türü				F	p	A.Fark
Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti.	Devlet O. (1)	221	3,81	1,12	1,26	0,285	-
	Özel O. (2)	60	3,70	1,06			
	Azınlık O. (3)	19	3,42	0,90			
Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti	Devlet O. (1)	226	3,74	1,21	1,07	0,345	-
	Özel O. (2)	61	3,80	0,95			
	Azınlık O. (3)	19	3,37	1,01			
Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor.	Devlet O. (1)	236	4,00	1,20	0,22	0,800	-
	Özel O. (2)	61	4,10	0,94			
	Azınlık O. (3)	20	3,95	1,19			
Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor.	Devlet O. (1)	212	3,51	1,34	0,01	0,988	-
	Özel O. (2)	57	3,54	1,12			
	Azınlık O. (3)	17	3,53	1,13			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile ortaya çıkan öğrenci kazanımları ve sorumluluklarına ilişkin maddeleri puanlamalarında okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.33’de özetlenmiştir.

Tablo 4.33’den de görüleceği üzere öğrenci kazanımları ve sorumlulukları ile ilgili yedi ifadeden hiç biri için okul türü bir farklılaşma kaynağı olarak bulunamamıştır.

“Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı” ($F=0,85$ ve $p>,05$), “Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor” ($F=0,51$ ve $p>,05$), “Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu” ($F=0,65$ ve $p>,05$), “Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti” ($F=1,26$ ve $p>,05$), “Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti” ($F=1,07$ ve $p>,05$), “Çocuğum verilen

performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor” ($F=0,22$ ve $p>,05$) ve “*Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor*” ($F=0,01$ ve $p>,05$) ifadelerinin velilerce değerlendirilmesinde okul türü istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olarak bulunmamıştır

Tablo 4.34.

Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Sınıf	N			F	p	
Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı.	1. Sınıf (1)	58	3,66	1,09	0,70	0,593	-
	2. Sınıf (2)	63	3,94	1,03			
	3. Sınıf (3)	61	3,82	1,16			
	4. Sınıf (4)	63	3,68	1,09			
	5. Sınıf (5)	62	3,82	1,02			
Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor.	1. Sınıf (1)	64	3,80	1,30	0,26	0,905	-
	2. Sınıf (2)	64	3,92	1,29			
	3. Sınıf (3)	60	3,93	1,13			
	4. Sınıf (4)	62	3,84	1,04			
	5. Sınıf (5)	62	3,76	1,17			
Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu.	1. Sınıf (1)	58	3,76	1,19	0,77	0,543	-
	2. Sınıf (2)	63	3,81	1,01			
	3. Sınıf (3)	57	3,75	1,06			
	4. Sınıf (4)	58	3,53	1,13			
	5. Sınıf (5)	61	3,85	0,96			
Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti.	1. Sınıf (1)	58	3,69	1,13	0,69	0,598	-
	2. Sınıf (2)	63	3,83	1,10			
	3. Sınıf (3)	59	3,68	1,15			
	4. Sınıf (4)	61	3,69	1,13			
	5. Sınıf (5)	59	3,95	0,99			
Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti	1. Sınıf (1)	62	3,63	1,36	0,41	0,799	-
	2. Sınıf (2)	63	3,76	1,10			
	3. Sınıf (3)	59	3,73	1,20			
	4. Sınıf (4)	61	3,66	1,09			
	5. Sınıf (5)	61	3,87	0,99			
Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor.	1. Sınıf (1)	63	3,86	1,33	1,09	0,363	-
	2. Sınıf (2)	64	4,02	1,27			
	3. Sınıf (3)	64	3,88	1,22			
	4. Sınıf (4)	62	4,21	0,91			
	5. Sınıf (5)	64	4,11	0,96			
Çocuğum ürün dosyası,	1. Sınıf (1)	54	3,39	1,32	0,64	0,632	-

Tablo 4.34. (devamı)

Velilerin, Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları Boyutu Maddeleri Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Sınıf				F	p	A.Fark
öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor.	2. Sınıf (2)	60	3,42	1,21			-
	3. Sınıf (3)	60	3,47	1,31			
	4. Sınıf (4)	56	3,68	1,31			
	5. Sınıf (5)	56	3,66	1,28			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile ortaya çıkan öğrenci kazanımları ve sorumluluklarına ilişkin maddeleri puanlamalarında çocuklarının sınıf düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.33’de özetlenmiştir.

Tablo 4.34.’den de görüleceği üzere öğrenci kazanımları ve sorumlulukları ile ilgili yedi ifadeden hiç biri için sınıf düzeyi bir farklılaşma kaynağı olarak bulunamamıştır.

“Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı” ($F=0,70$ ve $p>,05$), “Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor” ($F=0,26$ ve $p>,05$), “Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu” ($F=0,77$ ve $p>,05$), “Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti” ($F=0,69$ ve $p>,05$), “Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti” ($F=0,41$ ve $p>,05$), “Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor” ($F=1,09$ ve $p>,05$) ve “Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor” ($F=0,64$ ve $p>,05$) ifadelerinin velilerce değerlendirilmesinde çocuklarının sınıf düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olarak bulunmamıştır.

4.2.5. Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddelerine İlişkin I. Kademe Öğrenci Velilerinin Verdikleri Puanların Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Anketin Okul-Veli İlişkileri alt boyutunda toplam 6 madde ile araştırmaya katılan velilerin yenilenen ilköğretim programı ile Okul-Veli İlişkileri hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Aşağıda Tablo 4.35.'de velilerin verdikleri puanların ortalama değerleri özetlenmiştir.

Tablo 4.35.

Velilerin Okul-Veli İlişkileri Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama Puan ve Standart Sapmalar

Md.	5. OKUL-VELİ İLİŞKİLERİ	N	$\bar{X}$	ss
1	Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim.	317	4,01	1,11
2	Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum.	319	4,17	1,04
3	Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum.	318	4,21	1,00
4	Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum	306	4,15	1,19
5	Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum.	306	4,19	1,07
6	Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum.	285	3,84	1,12

Araştırmaya katılan velilerin yenilenen ilköğretim programı ile okul-veli ilişkileri hakkındaki görüşleri yukarıda, Tablo 4.35'de, konuyla ilgili 6 ifadeye verdikleri puanların ortalamaları ile özetlenmiştir. Puanlamada 5'li Likert derecelemesi kullanılmış ve velilerden ifadeleri 'Hiç Katılmıyorum=1 – Tamamen Katılıyorum=5' arasında değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablodan da görüldüğü üzere, okul-veli ilişkilerine ait ifadelere verilen ortalama puanlar 3,84 ile 4,21 arasında değişmektedir. Veliler, en yüksek ortalama puanı “Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum” ($\bar{X}=4,21$) ifadesi için ve en düşük ortalama puanı ise “Yeni programın uygulamaya

devam edilmesi gerektiğine inanıyorum” ($\bar{X}=3,84$) ifadesi için kullanmışlardır. Veliler sadece son ifade için 4’ün altında bir ortalama puan vermişlerdir. Tabloya genel olarak bakıldığında, velilerin okul-veli ilişkileri için kendilerinden beklenenleri yaptıklarını düşündükleri söylenebilir. Ancak “*Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum*” ifadesine diğerlerine göre daha düşük puan vermeleri, yenilen eğitim programını çok da güçlü desteklemedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Velilerin demografik özelliklerinin, onların yenilenen ilköğretim programı ortaya çıkan okul-veli ilişkileri hakkındaki değerlendirmelerinde bir farklılaşmaya neden olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

Tablo 4.36.

Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Md.	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim.	Kadın	193	4,19	0,98	0,07	297	3,26	0,001*
	Erkek	106	3,75	1,28	0,12			
Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum.	Kadın	194	4,33	0,96	0,07	298	2,76	0,006*
	Erkek	106	3,99	1,12	0,11			
Çocuğuma ödev ve okul dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum.	Kadın	192	4,36	0,92	0,07	297	2,92	0,004*
	Erkek	107	4,02	1,08	0,11			
Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum	Kadın	183	4,26	1,16	0,09	287	0,79	0,433
	Erkek	106	4,15	1,17	0,11			
Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum.	Kadın	184	4,35	0,97	0,07	287	3,07	0,002*
	Erkek	105	3,95	1,19	0,12			
Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum.	Kadın	175	3,77	1,14	0,09	269	-1,65	0,100
	Erkek	96	4,00	1,08	0,11			

* $p < .05$

“Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim” ifadesinin değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur ($t=3,26$ ve $p=,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde kadınların erkeklere göre bu ifadeye daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{kadın}=4,19$ ve $\bar{X}_{erkek}=3,75$).

“Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum” ifadesinin değerlendirilmesinde de cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur ($t=2,76$ ve $p=,006$). Ortalama puanlar incelendiğinde kadınların erkeklere göre yine bu ifadeye de daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{kadın}=4,33$ ve $\bar{X}_{erkek}=3,99$).

“Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum” ifadesinin değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olduğu görülmektedir ($t=2,92$ ve $p=,004$). Ortalama puanlar incelendiğinde kadınların erkeklere göre yine bu ifadeye de daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{kadın}=4,36$ ve $\bar{X}_{erkek}=4,02$).

“Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum” ifadesinin değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olmadığı bulunmuştur ($t=0,79$ ve $p>,05$). Bu ifadeye kadın ve erkekler benzer şekilde yaklaşmaktadır ($\bar{X}_{kadın}=4,26$ ve $\bar{X}_{erkek}=4,15$).

“Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum” ifadesinin değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur ($t=3,07$ ve $p=,002$). Ortalama puanlar incelendiğinde kadınların erkeklere göre bu ifadeye de daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{kadın}=4,35$ ve $\bar{X}_{erkek}=3,95$).

“Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum” ifadesinin değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olmadığı

görülmektedir ($t=-1,65$ ve $p>,05$). Bu ifadeye kadın ve erkekler benzer şekilde yaklaşmaktadır ($\bar{X}_{kadın}=3,77$ ve $\bar{X}_{erkek}=4,00$).

Cinsiyet değişkenine bağlı olarak okul-veli ilişkileri ifadelerinin değerlendirilmesinde genel olarak kadınların erkeklere göre olumlu yaklaşımlar sergilediklerini söylemek mümkündür.

Tablo 4.37.

Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Meslek				F	p	A.Fark
Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim.	İşçi (1)	38	3,82	1,29	1,14	0,340	-
	Memur (2)	62	3,90	1,14			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	3,81	1,29			
	Serbest Meslek (4)	42	3,98	1,20			
	Çalışmıyor (5)	121	4,19	0,99			
	Diğer (6)	33	3,97	1,02			
Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum.	İşçi (1)	39	4,15	1,11	1,09	0,363	-
	Memur (2)	62	3,95	1,11			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	4,05	1,07			
	Serbest Meslek (4)	42	4,12	1,11			
	Çalışmıyor (5)	122	4,31	0,99			
	Diğer (6)	33	4,21	0,86			
Çocuğuma ödev ve okul dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum.	İşçi (1)	40	4,08	1,10	1,10	0,361	-
	Memur (2)	62	4,02	1,12			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	4,19	1,03			
	Serbest Meslek (4)	42	4,17	1,03			
	Çalışmıyor (5)	120	4,34	0,93			
	Diğer (6)	33	4,30	0,81			
Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum	İşçi (1)	38	4,42	1,00	1,67	0,141	-
	Memur (2)	58	3,84	1,23			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	3,86	1,20			
	Serbest Meslek (4)	42	4,31	1,16			
	Çalışmıyor (5)	114	4,22	1,21			
	Diğer (6)	33	4,09	1,23			
Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum.	İşçi (1)	39	4,33	1,01	3,85	,002*	2 ile diğerleri
	Memur (2)	59	3,73	1,35			
	Esnaf/Tüccar (3)	21	4,10	1,04			
	Serbest Meslek (4)	39	4,10	1,10			
	Çalışmıyor (5)	116	4,44	0,89			
	Diğer (6)	32	4,16	0,92			

Tablo 4.37. (devamı)

Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Meslek				F	p	A.Fark
Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum.	İşçi (1)	35	4,14	0,97	1,11	0,357	-
	Memur (2)	57	3,60	1,18			
	Esnaf/Tüccar (3)	19	3,79	0,98			
	Serbest Meslek (4)	36	3,89	1,19			
	Çalışmıyor (5)	106	3,83	1,18			
	Diğer (6)	32	3,91	0,89			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile ortaya çıkan okul-veli ilişkilerine ilişkin maddeleri puanlamalarında mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.37’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası hangi meslek grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise, tablonun en sağ sütununda verilmiştir.

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere okul-veli ilişkileri ile ilgili altı ifadeden sadece beşinci ifade için velilerin meslekleri bir farklılaşma kaynağı olarak bulunmuştur. Kalan beş ifadeye verilen ortalama puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmamıştır.

“Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim” ($F=1,14$ ve $p>,05$), “Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum” ($F=1,09$ ve $p>,05$), “Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum” ($F=1,10$ ve $p>,05$), “Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum” ($F=1,67$ ve $p>,05$) ve “Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum” ($F=1,11$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum” ifadesini değerlendirmede velilerin mesleklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,85$ ve $p=,002$). Post-hoc Scheffe testine göre; memurlar ile diğer meslek sahibi veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, memurların bu ifadeye diğer tüm meslek gruplarına göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{işçi}=4,33$; $\bar{X}_{memur}=3,73$; $\bar{X}_{esnaf/tüccar}=4,10$; $\bar{X}_{serbest}=4,10$; $\bar{X}_{çalışmıyor}=4,44$; $\bar{X}_{diğer}=4,16$).

Tablo 4.38.

Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Eğitim Düzeyi				F	p	A.Fark
Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim.	İlköğretim (1)	109	3,79	1,29	3,93	,021*	1 ile 2,3
	Ortaöğretim (2)	96	4,16	1,00			
	Üniversite ve üstü (3)	104	4,15	0,95			
Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum.	İlköğretim (1)	111	4,04	1,23	2,31	0,101	-
	Ortaöğretim (2)	96	4,34	0,86			
	Üniversite ve üstü (3)	104	4,19	0,94			
Çocuğuma ödev ve okul dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum.	İlköğretim (1)	110	4,12	1,10	1,22	0,297	-
	Ortaöğretim (2)	96	4,30	0,92			
	Üniversite ve üstü (3)	104	4,30	0,90			
Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum	İlköğretim (1)	108	4,21	1,25	0,10	0,906	-
	Ortaöğretim (2)	92	4,14	1,18			
	Üniversite ve üstü (3)	98	4,16	1,08			
Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum.	İlköğretim (1)	108	4,46	0,89	6,98	,001*	1 ile 3
	Ortaöğretim (2)	93	4,19	1,06			
	Üniversite ve üstü (3)	100	3,92	1,19			
Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum.	İlköğretim (1)	94	4,01	1,13	2,48	0,085	-
	Ortaöğretim (2)	89	3,83	0,99			
	Üniversite ve üstü (3)	98	3,65	1,19			

* $p<,05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile ortaya çıkan okul-veli ilişkilerine ilişkin maddeleri puanlamalarında eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.38’de özetlenmiştir.

Tablo 4.38’den de görüleceği üzere okul-veli ilişkileri ile ilgili altı ifadeden sadece iki ifade için velilerin eğitim düzeyleri bir farklılaşma kaynağı olarak bulunmuştur.

“Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum” ($F=2,31$ ve $p>,05$), “Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum” ($F=1,22$ ve $p>,05$), “Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum” ($F=0,10$ ve $p>,05$) ve “Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum” ($F=2,48$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim” ifadesini değerlendirmede velilerin eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,93$ ve $p=,021$). Post-hoc Scheffe testine göre; ilköğretim düzeyinde eğitime sahip veliler ile ortaöğretim ve üniversite (ve üstü) eğitime sahip veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, ilköğretim düzeyinde eğitime sahip velilerin “Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim” ifadesine, ortaöğretim ve üniversite (ve üstü) eğitim düzeyine sahip velilerine göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{ilköğretim}=3,79$; $\bar{X}_{ortaöğretim}=4,16$; $\bar{X}_{üniversite\ ve\ üstü}=4,15$).

“Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum” ifadesini değerlendirmede de velilerin eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6,98$ ve $p=,001$).

Post-hoc Scheffe testine göre; ilköğretim düzeyinde eğitime sahip veliler ile üniversite (ve üstü) eğitime sahip veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, ilköğretim düzeyinde eğitime sahip velilerin “Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum” ifadesine, üniversite (ve üstü) eğitim düzeyine sahip velilerine göre daha fazla katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{ilk\ogretim}=4,46$; $\bar{X}_{\text{üniversite ve üstü}}=3,92$).

Tablo 4.39.

Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe A.Fark
	Aylık Gelir					F	p	
Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim.	1000 YTL ve altı (1)	146	3,91	1,22	1,16	0,315		-
	1050-2000 YTL (2)	96	4,09	1,06				
	2050 YTL ve üstü (3)	50	4,14	0,97				
Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum.	1000 YTL ve altı (1)	147	4,10	1,17	0,89	0,411		-
	1050-2000 YTL (2)	96	4,27	0,93				
	2050 YTL ve üstü (3)	51	4,08	0,94				
Çocuğuma ödev ve okul dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum.	1000 YTL ve altı (1)	146	4,18	1,06	0,21	0,808		-
	1050-2000 YTL (2)	96	4,24	0,99				
	2050 YTL ve üstü (3)	51	4,27	0,92				
Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum	1000 YTL ve altı (1)	143	4,16	1,29	0,67	0,513		-
	1050-2000 YTL (2)	92	4,15	1,09				
	2050 YTL ve üstü (3)	49	3,94	1,14				
Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum.	1000 YTL ve altı (1)	141	4,41	0,96	4,80	,009*	1 ile 2,3	
	1050-2000 YTL (2)	94	4,05	1,19				
	2050 YTL ve üstü (3)	48	4,00	0,88				
Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum.	1000 YTL ve altı (1)	127	3,93	1,13	1,07	0,343		-
	1050-2000 YTL (2)	91	3,89	1,10				
	2050 YTL ve üstü (3)	46	3,65	1,10				

*p<.05

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile ortaya çıkan okul-veli ilişkilerine ilişkin maddeleri puanlamalarında gelir düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.39’de özetlenmiştir.

Tablo 4.39’dan da görüleceği üzere okul-veli ilişkileri ile ilgili altı ifadeden sadece biri için (“*Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum*”) velilerin gelir düzeylerinin bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur.

“Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim” ($F=1,16$ ve $p>,05$), “Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum” ($F=0,89$ ve $p>,05$), “Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum” ($F=0,21$ ve $p>,05$), “Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum” ($F=0,67$ ve $p>,05$) ve “Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum” ($F=1,07$ ve $p>,05$) ifadelerinin değerlendirilmesinde velilerin gelir düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

“Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum” ifadesini değerlendirmede ise velilerin gelir düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,80$ ve $p=,009$). Post-hoc Scheffe testine göre; ortalama aylık gelirleri 1000 YTL (ve altı) olan veliler ile aylık geliri 1050-2000 YTL ve 2050 YTL (ve üstü) olan veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, ortalama aylık gelirleri 1000 YTL (ve altı) olan velilerin “Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum” ifadesine, aylık geliri 1050-2000 YTL ve 2050 YTL (ve üstü) olan velilere göre daha fazla katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{1000 \text{ YTL ve altı}}=4,41$; $\bar{X}_{1050-2000}=4,05$; $\bar{X}_{2050 \text{ YTL ve üstü}}=4,00$).

Tablo 4.40.

Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe
	Okul Türü				F	p	A.Fark
Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim.	Devlet O. (1)	237	3,91	1,16	3,99	,019*	1 ile 2,3
	Özel O. (2)	60	4,30	0,89			
	Azınlık O. (3)	20	4,35	0,93			
Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum.	Devlet O. (1)	238	4,11	1,08	1,71	0,183	-
	Özel O. (2)	61	4,28	0,92			
	Azınlık O. (3)	20	4,50	0,76			
Çocuğuma ödev ve okul dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum.	Devlet O. (1)	237	4,12	1,06	3,86	,022*	1 ile 2,3
	Özel O. (2)	61	4,44	0,79			
	Azınlık O. (3)	20	4,55	0,69			
Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum	Devlet O. (1)	230	4,13	1,25	0,60	0,551	-
	Özel O. (2)	58	4,14	1,03			
	Azınlık O. (3)	18	4,44	0,92			
Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum.	Devlet O. (1)	227	4,24	1,09	1,67	0,189	-
	Özel O. (2)	59	3,97	1,03			
	Azınlık O. (3)	20	4,30	0,87			
Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum.	Devlet O. (1)	213	3,90	1,10	2,78	0,064	-
	Özel O. (2)	56	3,75	1,16			
	Azınlık O. (3)	16	3,25	1,00			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile ortaya çıkan okul-veli ilişkilerine ilişkin maddeleri puanlamalarında okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.40’da özetlenmiştir.

Tablo 4.40’tan da görüleceği üzere okul-veli ilişkileri ile ilgili altı ifadeden ikisi için bir farklılaşma varken, kalan dört için okul türü bir farklılaşma kaynağı olmamaktadır.

“Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum” ($F=1,26$ ve $p>,05$), “Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum” ($F=1,07$ ve $p>,05$), “Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum” ($F=0,22$ ve $p>,05$) ve “Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum” ($F=0,01$ ve $p>,05$) ifadelerinin velilerce değerlendirilmesinde okul türü istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olarak bulunmamıştır.

“Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim” ifadesini değerlendirmede ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,99$ ve $p=,019$). Post-hoc Scheffe testine göre; çocuğu devlet okulunda okuyan veliler ile çocuğu özel ve azınlık okulunda okuyan veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, çocuğu devlet okulunda okuyan veliler “Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim” ifadesine, çocuğu özel ve azınlık okulunda okuyan velilere göre daha az katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{devlet\ okulu}=3,91$; $\bar{X}_{özel\ okul}=4,30$; $\bar{X}_{azınlık\ okulu}=4,35$).

“Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum” ifadesini değerlendirmede de öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,86$ ve $p=,022$). Post-hoc Scheffe testine göre; bir önceki durumda olduğu gibi çocuğu devlet okulunda okuyan veliler ile çocuğu özel ve azınlık okulunda okuyan veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, çocuğu devlet okulunda okuyan veliler “Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum” ifadesine, çocuğu özel ve azınlık okulunda okuyan velilere göre daha az katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{devlet\ okulu}=4,12$; $\bar{X}_{özel\ okul}=4,44$; $\bar{X}_{azınlık\ okulu}=4,55$).

Tablo 4.41.

Velilerin, Okul-Veli İlişkileri Boyutu Maddeleri Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Madde	Gruplar		$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe <i>A.Fark</i>
	Sınıf	N			F	p	
Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim.	1. Sınıf (1)	64	4,36	1,06	4,14	,003*	1 ile 3
	2. Sınıf (2)	64	4,16	1,09			
	3. Sınıf (3)	64	3,61	1,16			
	4. Sınıf (4)	64	3,97	1,07			
	5. Sınıf (5)	61	3,97	1,06			
Çocuğumun okulda yaptığı çalışmalarını düzenli kontrol ediyorum.	1. Sınıf (1)	64	4,38	1,05	3,71	,006*	2 ile 3
	2. Sınıf (2)	64	4,42	0,89			
	3. Sınıf (3)	64	3,84	1,17			
	4. Sınıf (4)	64	4,20	1,00			
	5. Sınıf (5)	63	4,00	0,98			
Çocuğuma ödev ve okul dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum.	1. Sınıf (1)	63	4,38	0,96	2,71	,030*	3 ile 1,2
	2. Sınıf (2)	64	4,38	0,95			
	3. Sınıf (3)	64	3,91	1,18			
	4. Sınıf (4)	64	4,28	0,93			
	5. Sınıf (5)	63	4,10	0,91			
Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum	1. Sınıf (1)	62	4,23	1,23	3,92	,004*	3 ile 2,4
	2. Sınıf (2)	59	4,29	1,12			
	3. Sınıf (3)	62	3,63	1,33			
	4. Sınıf (4)	63	4,35	1,00			
	5. Sınıf (5)	60	4,25	1,13			
Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum.	1. Sınıf (1)	60	4,20	1,22	0,24	0,915	-
	2. Sınıf (2)	64	4,08	1,19			
	3. Sınıf (3)	58	4,22	0,88			
	4. Sınıf (4)	61	4,23	1,04			
	5. Sınıf (5)	63	4,24	1,01			
Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum.	1. Sınıf (1)	55	3,69	1,35	0,35	0,843	-
	2. Sınıf (2)	62	3,82	0,98			
	3. Sınıf (3)	57	3,91	1,15			
	4. Sınıf (4)	53	3,91	1,18			
	5. Sınıf (5)	58	3,84	0,91			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan velilerin, yenilenen ilköğretim programı ile ortaya çıkan okul-veli ilişkilerine ilişkin maddeleri puanlamalarında çocuklarının sınıf düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 4.41’de özetlenmiştir.

Tablo 4.41’den de görüleceği üzere okul-veli ilişkileri ile ilgili altı ifadeden dördü için bir farklılaşma varken, diğer iki için okul türü bir farklılaşma kaynağı olmamaktadır.

“Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum” ($F=0,24$ ve $p>,05$) ve “Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum” ($F=0,35$ ve $p>,05$) ifadelerinin velilerce değerlendirilmesinde çocuklarının sınıf düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olarak bulunmamıştır.

“Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim” ifadesini değerlendirmede öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,14$ ve $p=,003$). Post-hoc Scheffe testine göre; 1. Sınıf öğrencilerinin velileri ile 3. Sınıf öğrencilerinin veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma vardır. Ortalama puanlara bakıldığında; çocuğu 1. Sınıfta okuyan veliler “Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim” ifadesine, çocuğu 3. Sınıfta okuyan velilere göre daha fazla katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{1. Sınıf}=4,36$; $\bar{X}_{3. Sınıf}=3,61$).

“Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum” ifadesini değerlendirmede öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,71$ ve $p=,006$). Post-hoc Scheffe testine göre; 2. Sınıf öğrencilerinin velileri ile 3. Sınıf öğrencilerinin veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma vardır. Ortalama puanlara bakıldığında; çocuğu 2. Sınıfta okuyan veliler “Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum” ifadesine, çocuğu 3. Sınıfta okuyan velilere göre daha fazla katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{2. Sınıf}=4,42$; $\bar{X}_{3. Sınıf}=3,84$).

“Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum” ifadesini değerlendirmede öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,71$ ve $p=,030$). Post-hoc Scheffé testine göre; 3. Sınıf öğrencilerinin velileri ile 1. Sınıf ve 2. Sınıf öğrencilerinin veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma vardır. Ortalama puanlara bakıldığında; çocuğu 1. ve 2. Sınıfta okuyan veliler “Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum” ifadesine, çocuğu 3. Sınıfta okuyan velilere göre daha fazla katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{1. Sınıf}=4,38$; $\bar{X}_{2. Sınıf}=4,38$; $\bar{X}_{3. Sınıf}=3,91$).

“Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum” ifadesini değerlendirmede öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,92$ ve $p=,004$). Post-hoc Scheffé testine göre; 3. Sınıf öğrencilerinin velileri ile 2. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin veliler arasında bu ifadeyi değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma vardır. Ortalama puanlara bakıldığında; çocuğu 2. ve 4. Sınıfta okuyan veliler “Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum” ifadesine, çocuğu 3. Sınıfta okuyan velilere göre daha fazla katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{2. Sınıf}=4,29$; $\bar{X}_{3. Sınıf}=3,63$; $\bar{X}_{4. Sınıf}=4,35$).

BÖLÜM V:

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Demografik özellikleri bakımından ele alındığında araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunu anne (%60,60), ilköğretim mezunu (%35), çalışmayan (%38,10), aylık geliri 1000 TL ve altında olan (%46,30) ve çocuğu devlet okulunda eğitim gören (%74,70) velilerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların en küçük kısmını ise, anne baba dışındaki diğer kişiler (%5,90), esnaf/tüccarlar (%6,60), hiç okula gitmemiş (%2,50), aylık geliri 2050 TL ve üstü (%15,90) ve çocuğu azınlık okulunda eğitim gören (%6,30) veliler oluşturmuştur.

Araştırmanın amaçlarından yola çıkılarak yapılan istatistiksel analizler neticesinde ulaşılan sonuçlar şöyledir:

I. Velilerin “Yeni İlköğretim Programı ile İlgili Veli Bilinci ve Sorumlulukları” alt boyutu ile ilgili görüşlerine yönelik amaçlar:

1.1. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programı ile İlgili Veli Bilinci ve Sorumlulukları” alt boyutuna yönelik görüşleri nedir?

Velilerin yeni ilköğretim programı ile ilgili veli bilinci ve sorumlulukları alt boyutunda yer alan ifadeler ile ilgili veli görüşleri genel olarak incelendiğinde, velilerin en yüksek ortalama puanı “*İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum*” ($\bar{X}=3,59$) ifadesi için verdikleri görülmüştür. Bu durumda, araştırmaya katılan velilerin ilköğretim programının değiştiriliş nedeni konusunda bilgilendirilmiş oldukları düşünülebilir. Ancak velilerce en düşük puanın verildiği “*MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim*” ($\bar{X}=2,81$) ifadesi göz önünde bulundurulduğunda, bu

bilgilenmenin daha çok öğretmen veya idareciler yoluyla meydana geldiği düşünülebilir. Ayrıca bu ifadeyi değerlendiren velilerin sayısı da daha düşük olmuştur (187 kişi). “*Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum*” ifadesine verilen ortalama puan da bu görüşü doğrular niteliktedir ($\bar{X}=3,46$).

Araştırmaya katılan velilerden veli bilinci ve sorumlulukları alt boyutuna ait ifadeler en yüksek puanlar; eğitim düzeyi ve aylık geliri yüksek, çocuğu özel okulda eğitim gören ve çocuğu 1. ile 5. sınıfta okuyan veliler tarafından verilmiştir. Buna göre, eğitim ve gelir düzeyi yüksek, çocuğu özel okulda eğitim gören velilerin yeni program hakkında daha bilinçli oldukları söylenebilir. Ayrıca 1. sınıf öğrenci velileri ve 5. sınıf öğrenci velileri de yeni program hakkında daha bilinçlidirler. Bu durum, 1. sınıf öğrenci velilerinin, çocuklarının okula yeni başlamalarından dolayı duydukları heyecandan, onları bekleyen zorlu okuma-yazma sürecini kolaylaştırıp hızlandırma isteklerinden, çocuklarının okula uyumu veya okul başarısı ile ilgili bilgi almak istemelerinden; 5. sınıf öğrenci velilerinin ise çocuklarının yavaş yavaş ulusal çapta uygulanan sınavlara hazırlanacak olmalarından dolayı bu konuda daha hassas olabileceklerini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan velilerin görüşleri genel olarak incelendiğinde, velilerin en düşük puan ortalamalarının “Yenilenen İlköğretim Programına İlişkin Bilinç ve Sorumlulukları” alt boyutundaki ifadeler için verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle, velilerin yeni program hakkında yeteri kadar bilinçli olmadıkları söylenebilir.

1.2. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programı ile ilgili Veli Bilinci ve Sorumlulukları” alt boyutu ile ilgili görüşleri cinsiyete, mesleğe, eğitim düzeyine, aylık gelir düzeyine, okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

- “*İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum*” ifadesi ile ilgili veli görüşleri cinsiyet, meslek, okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken; eğitim düzeyi ve aylık gelire göre farklılaşmaktadır ($<.05$).

Üniversite ve üstü eğitim görmüş veliler, diğer eğitim düzeyindeki velilere göre ilköğretim programının değiştirilme sebebi konusunda daha fazla bilgi sahibi iken, gelir düzeyi düşük veliler, yüksek gelirli velilere göre ilköğretim programının değiştiriliş sebebi hakkında daha az bilgiye sahiptirler.

- “*Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var.*” ifadesi ile ilgili veli görüşleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken; meslek, eğitim düzeyi, aylık gelir ve okul türüne göre farklılaşmaktadır ($<.05$).

İşçi meslek gurubuna dahil veliler, yeni program hakkında diğer meslekteki velilere göre daha az bilgi sahibidirler. Biber (2003)’ in araştırmasında işsiz ve vasıfsız işçi grubuna dahil ailelerin okul ziyaretinde bulunma sıklığının süresinin ve yerinin düzensiz olduklarını belirtmesi, işçi velilerin yeni program hakkında daha az bilgi sahibi oluşunun bir nedeni olabilir.

Üniversite ve üstü eğitim almış olan veliler diğer velilere göre yeni program hakkında daha fazla bilgi sahibidirler. Bu durum, eğitim düzeyi yüksek velilerin çocukların eğitimi ile daha fazla ilgilendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Gelir düzeyi düşük veliler, diğer velilere göre yeni program hakkında daha az bilgiye sahiptirler. Buna göre geliri düşük velilerin çocuklarının eğitimi ile yeteri kadar ilgilenmediği yahut gelir düzeyi düşük öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda veliyi program ile ilgili bilgilendirme amaçlı herhangi bir uygulamanın yapılmamış olduğu düşünülebilir. Bu düşünce Kartallıoğlu (2005)’nun araştırmasında kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin velilerin okula gelmediği; merkez okullarda çalışan öğretmenlerin ise velinin ilk önce yeni programı kabullenmediğini, ancak daha sonra veli toplantıları yaparak programı anlattıklarını, velilere ödev vererek bu programın içine kattıklarını belirttikleri araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Aslan (1994) da araştırmasında ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe çocuğun öğretmeni ile görüşme sayısının arttığını; hatta görüşme talebinin anne-babadan geldiğini belirtmiştir.

Çocuğu özel okulda eğitim gören veliler, devlet okulu velilerine göre yeni program hakkında daha fazla bilgi sahibidirler. Bu durum, özel okulların velilere programı tanıtmak amacıyla farklı uygulamalar içine girdiğini düşündürmektedir.

- “*MEB’ in hazırladığı “Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu”nu inceledim*” ifadesi ile ilgili olarak veli görüşleri cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken; aylık gelir ve okul türüne göre farklılaşmaktadır ($<.05$).

Aylık geliri yüksek veliler, düşük gelirli velilere göre; özel okul velileri ise devlet okulu velilerine göre Öğrenci ve Programı Anlamaya Yönelik Veli Kılavuzu’nu inceledikleri ifadesine daha çok katılmışlardır. Bu bulgu, gelir düzeyi yüksek ve özel okulda eğitim gören öğrenci velilerinin, yeni program hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğunu gösteren bir önceki bulgunun başka bir gerekçesi olabilir. Bir başka deyişle, aylık geliri yüksek ve özel okullarda eğitim gören öğrenci velilerinin program hakkında daha fazla bilgiye sahip olması, bu kılavuzu incelemiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

- “*Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum.*” ifadesi ile ilgili veli görüşleri cinsiyet, meslek, eğitim durumu ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken, aylık gelir ve okul türüne göre farklılaşmaktadır($<.05$).

Aylık geliri yüksek veliler düşük gelirli velilere göre; çocuğu özel okulda eğitim gören veliler ise azınlık okulu velilerine göre yeni program ile ilgili görüş düşünce veya sorularını daha fazla öğretmen ve idare ile paylaştırmaktadırlar. Bu bulgu, aylık geliri yüksek olan velilerin çocuklarının özel okullarda eğitim gördüğünü düşündürmektedir. Nitekim özel okullarda eğitim gören çocukların velileri de azınlık okullarındaki öğrenci velilerine göre bu ifadeyi daha olumlu yanıtlamışlardır. Bu durum, özel okullarda öğrenim gören çocukların velilerinin, öğretmen ve idare ile daha sıkı ilişkiler içinde olduğu veya özel okullardaki müdür ve öğretmenlerin yeni programa ilişkin olarak velilere daha fazla yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

- “Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum.” ifadesi ile ilgili veli görüşleri, cinsiyet, meslek ve okul türüne göre farklılaşmazken; eğitim düzeyi, aylık gelir ve sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır ($<.05$).

Üniversite ve üstü eğitim almış veliler yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri ilköğretim mezunu velilere göre daha fazla takip etmektedirler. Bu durum, üniversite ve üstü eğitimi almış velilerin eğitimde meydana gelen değişim ve gelişimleri yakından izledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu bulgu, üniversite ve üstü eğitim almış velilerin ilköğretim programlarının değiştiriliş sebebini bildiklerini ve program hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını gösteren önceki bulgularla paralellik göstermektedir.

Aylık geliri düşük veliler, yeni program içeriğinde yapılan son değişiklikleri yüksek gelirli velilere göre daha az takip etmektedirler. Bu bulgu, Oğan (2000)‘ın öğrenim düzeyinin arttıkça velilerin kendilerini uygun bir eğitim sisteminin sağlanmasında bir güç olarak gördükleri yöndeki düşünceleriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca, bu bulgu, aylık geliri düşük velilerin programların değiştiriliş sebebini bilmediklerini, yeni program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularını öğretmen ve idare ile paylaşmadıklarını gösteren önceki bulgularla paralellik göstermektedir.

3. ve 5. sınıf velileri arasında da yeni program içeriğinde yapılan değişiklikleri takip etme konusunda farklılaşmalar vardır. Buna göre 5. sınıf velileri 3. sınıf velilerine göre daha fazla programda yapılan değişiklikleri daha fazla takip etmektedirler. Bu durum, daha önce de belirtildiği gibi ikinci kademeye geçmek üzere olan 5. sınıf öğrencilerinin ulusal çapta hazırlanan sınavlara girecek olmasından dolayı bu sınıfta okuyan öğrenci velilerinin programda meydana gelen değişiklikler ile daha fazla ilgileniyor olabileceklerini düşündürmektedir.

II. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programının İçeriği” alt boyutu ile ilgili görüşlerine yönelik amaçlar:

2.1. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programının İçeriği” alt boyutu ile ilgili görüşleri nedir?

Velilerin yeni ilköğretim programının içeriği alt boyutunda yer alan ifadeler ile ilgili görüşleri genel olarak incelendiğinde; velilerin en yüksek ortalama puanı “*Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum*” ($\bar{X}=3,83$) ifadesi için verdikleri görülmektedir. Veliler en düşük ortalama puanı ise “*Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır*” ($\bar{X}=2,97$) ifadesi için vermişlerdir. Buna göre velilerin yenilen ilköğretim programının, çocuklarının ulusal çaptaki sınavlara yeterince hazırlamadığını düşündükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılanlardan memur meslek grubuna dahil ve çocukları azınlık okulunda eğitim gören velilerin, “Yeni İlköğretim Programının İçeriği” alt boyutu ile ilgili ifadelerin tamamına düşük puanlar verdikleri görülmüştür. Buna göre memurların ve azınlık okulu velilerinin yeni programın yapısı ile ilgili çok da tatminkar olmadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan velilerin yeni ilköğretim programının yapısı ile ilgili görüşleri genel olarak incelendiğinde, velilerin yeni programdaki bilgilerin yeterli olduğu, yeni programın çocukları ulusal sınavlara hazırladığı ve yeni programdaki bilgilerin çocukların günlük hayatta işine yaradığı konusunda olumlu düşüncelere sahip olmadıkları görülürken, yeni programdaki konuların çocuğu uygulama/araştırma yapmaya yönlendirdiği konusunda olumlu düşündükleri görülmektedir. Veliler aynı zamanda yeni programla uygulanmaya başlayan görsel okuma etkinliklerini ve ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını da yararlı bulmaktadırlar.

2.2. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programının İçeriği” alt boyutu ile ilgili görüşleri, cinsiyete, mesleğe, eğitim düzeyine, aylık gelir düzeyine, okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

- “Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir”, “Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor.”, “Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor” ifadeleri ile ilgili veli görüşleri cinsiyet, eğitim düzeyi, aylık gelir, ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken; meslek ve okul türüne göre farklılaşmaktadır (.05).

Memur veliler ile işçi ve esnaf/tüccar olan veliler arasında, yeni programın içerik-bilgi bakımından yeterli olduğunu düşünme noktasında anlamlı farklılaşmalar vardır. Buna göre memurlar, işçi ve esnaf/tüccarlara göre yeni programın içerik-bilgi bakımından daha yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Azınlık okulunda eğitim gören öğrencilerin velileri, özel okulda eğitim gören öğrenci velilerine göre yeni programın içerik-bilgi bakımından yeterli olduğu görüşüne daha az katılmaktadırlar.

Memurlar ve azınlık okulu velileri, yeni programda işlenen konuların çocuklarının günlük hayatında işine yaradığı ve yeni programda yer alan konuların çocuklarını uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ettiği konusunda da olumsuz fikirlere sahiptirler. Bu görüş, Bukova-Güzel ve Alkan (2005)’in, öğretmenlerin öğrencilerin yeni programda okul ile günlük yaşamı ve bilim ile günlük yaşamı ilişkilendiremediklerini belirttikleri araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özden (2005)’in hayat bilgisi programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu çalışmasında da öğretmenler, etkinliklerin günlük yaşantılarla bağdaşmadığı, zaman zaman etkinliklerle kazanımlar arasında kopukluklar yaşandığı ve bazı konulara gereksiz yere çok zaman verildiği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Memurların ve azınlık okulu velilerinin yeni programın yapısı hakkında genel olarak olumsuz düşüncede olmaları, bu velilerin programa daha eleştirel yaklaştıklarını, öğrenciye daha fazla bilgi öğretilmesinden ve sınav sistemine dönük eğitim programları hazırlanmasından yana olduklarını düşündürmektedir.

- “Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır.” ifadesi ile ilgili veli görüşleri eğitim düzeyi, aylık gelir, okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken; cinsiyet ve mesleklere göre farklılaşmaktadır(<.05). Velilerin tamamı yeni programın yapısı ile ilgili bu ifadeyi en düşük puanlarla değerlendirmişlerdir. Buradan, velilerin yeni programın çocuklarını ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamadığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Kadınlar yeni programın çocuklarını ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamadığını düşünmektedirler. Bu bulgu, annelerin, çocuklarının gireceği ulusal sınavlarla daha ilgili olduklarını veya program ile sınav sisteminin uyumluluğu konusunda daha fazla endişe duyduklarını düşündürmektedir.

Memurlar ile işçi veliler arasında da yeni programın çocuklarını ülke çapında uygulanan sınavlara hazırladığını konusunda anlamlı farklılık görölmüştür. Buna göre memurlar, yeni programın çocuklarını ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamadığını düşünmektedirler.

Yapılan bazı araştırmalar, velilerin yeni programın sınav sistemi için yeterli olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Örneğin, Öztürk ve Tuncel (2005)’in öğretmenlerle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre velilerin yeni program ile ilgili olarak görüşlerinin OKS kaygısı yüzünden zaman zaman olumsuz olduğu bulunmuştur. Korkmaz (2005)’ın araştırmasında öğretmenler velilerin sınav sistemindeki belirsizliği, yeni programın olumsuz yönü olarak gördüklerini belirtmiştir.

- “Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum.” ifadesi ile ilgili veli görüşleri cinsiyet, eğitim düzeyi, aylık gelir, okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken, mesleklere göre farklılaşmaktadır(<.05).

Memurlar, diğer meslek guruplarındaki velilere göre yeni programda uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini daha az yararlı bulmaktadırlar. Bu bulgu, memurların yeni programı içerik-bilgi bakımından yetersiz buldukları için, görsel

okuma etkinliklerini de gereksiz veya zaman kaybı olarak gördüklerini düşündürmektedir. Alpan (2004), ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin, sırf görsel okuryazarlık kavramına önem verildiğini göstermek istermişçesine hem nitelik hem de nicelik olarak yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada memurların görsel okuma etkinliklerini daha az yararlı bulmuş olmaları, yeni programdaki görsel öğeleri nicelik veya nitelik öğeleri bakımından yeterli bulmadıklarından kaynaklanıyor olabilir.

- *Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum.*” ifadesi ile ilgili veli görüşleri cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmazken, meslek, eğitim düzeyi, aylık gelir ve okul türüne göre farklılaşmaktadır ($<.05$).

Buna göre memurlar, aylık geliri yüksek olan veliler, azınlık okulda eğitim gören öğrenci velileri ürün dosyası ve performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını diğer velilere göre daha az yararlı bulmaktadırlar. Bunun sebebi, velilerin yeni program ile uygulamaya konulan alternatif ölçme araçlarını tam olarak tanımamaları, uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu tür değerlendirmeleri klasik ölçme araçlarına göre daha az önemsemeleri, sınav sistemiyle paralel görmemeleri veya bu değerlendirme araçlarını zaman kaybı olarak görmeleri olabilir.

İlköğretim mezunu veliler ise, diğer eğitim düzeyindeki velilere alternatif değerlendirme araçlarını daha yararlı bulmaktadırlar. İlköğretim velilerinin bu görüşleri, velinin kendi öğrencilik yıllarındaki olumsuz yaşantılarının veya ilköğretim mezunu oluşlarının getirdiği bilgi eksikliğinden ötürü çocuklarının derslerine yardım etmede zorlandıklarının, bu yüzden de çocuklarının farklı özellikleri yönünden değerlendirilmesine daha sıcak baktıklarının bir göstergesi olabilir.

III. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programında Ders Araç Gereç Kullanımı” alt boyutu ile ilgili görüşlerine yönelik amaçlar:

3.1. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Ders Araç Gereç Kullanımı” alt boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

Velilerin yeni ilköğretim programında ders araç-gereç kullanımı alt boyutu ile ilgili görüşleri genel olarak incelendiğinde, velilerin en yüksek ortalama puanı “*Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum*” ($\bar{X}=4,07$) ifadesi için verdikleri görülmektedir. Ancak bu boyutta yer alan iki olumsuz ifadeye de veliler oldukça yüksek puanlar vermişlerdir. Bunlardan birincisi “*Yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır*” ($\bar{X}=4,03$) ve diğeri de “*Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum*” ($\bar{X}=4,01$) dur. Velilerin değerlendirmesi için verilen ifadelerden en düşük ortalama puanı alan ifade ise “*Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum*” ($\bar{X}=3,32$) olmuştur.

Velilerin yeni programda araç-gereç kullanımı ile ilgili görüşleri ile ilgili ifadelere verdikleri cevaplar genel olarak incelendiğinde memurların ilköğretim programında araç gereç ve materyal kullanımı ile ilgili ifadelerin tamamını düşük puanlarla değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum, memur velilerin yeni programdan memnun olmadıkları düşüncesini kuvvetlendirmektedir.

Velilerin yeni programda araç-gereç kullanımı ile ilgili görüşleri genel olarak incelendiğinde, velilerin ders ve çalışma kitaplarını bilgi, nitelik ve anlatım olarak yeterince anlaşılır bulmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında, veliler yeni programda araç-gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılmasını, verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını olumlu karşılamışlar; çocuklarının kitaplardaki etkinlikleri zevkle yaptıklarını belirtmişler; ancak yeni programda kitap ve araç- gereç gereksinimi çok olduğundan çocukların çantalarının çok ağır olduğunu ve yeni programın maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını belirtmişlerdir.

3.2. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Ders Araç Gereç Kullanımı” alt boyutu ile ilgili görüşleri, cinsiyete, mesleğe, eğitim düzeyine, aylık gelir düzeyine, okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

- “*Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum*”, “*Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum*” ile ilgili veli görüşleri meslek, eğitim düzeyi, aylık gelir, okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken, cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır (<.05).

Kadınlar, ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olmadığı, ders ve çalışma kitaplarındaki anlatımın açık ve anlaşılır olmadığı düşüncesindedirler. Bu durum, annelerin çocuklarının dersleriyle babalara göre daha ilgili oldukları, dolayısıyla çocukların ders kitaplarıyla daha fazla iç içe oldukları için kitaplar hakkında olumsuz da olsa tutum geliştirdiklerini düşündürmektedir.

- “*Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor*” ifadesi ile ilgili veli görüşleri, cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi, aylık gelir ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken, okul türüne göre farklılaşmaktadır (<.05).

Devlet okulunda eğitim gören çocukların velileri, azınlık okulunda eğitim gören çocukların velilerine göre çocuklarının ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yaptığı görüşüne daha çok katılmaktadırlar.

- “*Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum*” ifadesi ile ilgili veli görüşleri eğitim düzeyi, aylık gelir, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmazken, cinsiyet ve mesleklere göre farklılaşmaktadır (<.05).

Kadınlar, erkeklere oranla göre öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli bulmamaktadır. Bu durum, az önce de belirtildiği gibi annelerin babalara göre çocukların ders kitaplarıyla daha çok iç içe oluşunun bir sonucu olabilir.

Memur veliler, diğer meslek guruplarına göre öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak daha az yeterli bulmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, Kay (2006)’ ın memur

meslek grubuna ait velilerin, matematik çalışma kitaplarını ve ders kitaplarının faydalı; görsel, bilimsel, dilsel ve anlaşılabilirlik noktalarından yeterli olduklarını düşündükleri; işçi meslek grubuna ait velilerin ise matematik kaynak kitaplarını yeterli görmediklerini gösteren araştırma sonuçlarıyla ters düşmektedir. Kay (2006)'ın araştırmasında memurlar diğer bütün meslek guruplarına göre ders ve çalışma kitaplarını daha yeterli bulurken, bu araştırmada memurların diğer meslek grubundaki velilere göre ders ve çalışma kitaplarını daha yetersiz buldukları saptanmıştır.

- *“Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum.”* ve *“Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum”* görüşleri ile ilgili veli görüşleri cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi, aylık gelir, okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Bütün veliler, yeni programda araç-gereç ve materyal kullanımının fazla olması ve verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını olumlu karşılamaktadır.

- *“Yeni programda kitap ve araç-gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır.”* ifadesi ile ilgili veli görüşleri cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken; aylık gelir ve okul türüne göre farklılaşmaktadır ($<.05$).

Aylık geliri yüksek veliler ile çocuğu özel okulda eğitim gören veliler, diğer velilere göre yeni programda kitap ve araç gereksinimi çok olduğundan çocuklarının çantasının çok ağır olduğu görüşüne daha az katılmaktadırlar. Bu bulgu, özel okullarda veya genellikle gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü devlet okullarında çocukları çanta taşıma probleminden kurtaracak önlemler alındığını düşündürmektedir. Korkmaz (2005)'in araştırmasında da aileler yeni program ile ilgili olarak çocukları çanta yükünden kurtarmaya ilişkin öneride bulunmuşlardır.

- “Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum “ ifadesi ile ilgili veli görüşleri meslek, eğitim düzeyi, okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken; cinsiyet ve aylık gelirlerine göre farklılaşmıştır ($p < .05$).

Kadınlar, yeni programın maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağı görüşüne erkeklere göre daha fazla katılmışlardır. Bu durum, annelerin çocuklarının eğitim ile ilgili ihtiyaçlarıyla babalara göre daha fazla ilgilendiklerini düşündürmektedir.

Aylık geliri düşük olan veliler, yeni programın maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağı düşüncesine diğer velilere göre daha çok katılmaktadırlar. Bu veliler, yeni programda işlenen konuların daha fazla araç-gereç ve materyal kullanmayı gerektirdiğinden dolayı bu yönde görüş belirtmiş olabilirler. Her ne kadar yeni programda araç-gereç ve materyal kullanımının fazla olması velilerce olumlu karşılsa da , bu durum aylık geliri düşük olan veliler için sorun oluşturmaktadır. Korkmaz (2005)’ın araştırmasında öğretmenlerin yeni programın ailelere çok fazla maddi yük getirdiği şeklindeki görüşleri bu bulguyu desteklemektedir. Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer (2007), araştırmalarında yeni programla birlikte çeşitli imkansızlıklar nedeniyle araştırma ödevlerini yapamayan öğrencilerin sınıfta geri kaldıklarını belirtmişlerdir.

IV. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programında Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları” alt boyutu ile ilgili görüşlerine yönelik amaçlar:

4.1. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları” alt boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

Velilerin yeni ilköğretim programında öğrenci kazanımları ve sorumlulukları alt boyutu ile ilgili görüşleri genel olarak incelendiğinde; velilerin en yüksek ortalama puanı “Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor” ($\bar{X} = 4,01$) ifadesi için ve en düşük ortalama puanı ise “Çocuğum ürün dosyası, öz

değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor” ($\bar{X}=3,52$) ifadesi için verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan velilerin yeni ilköğretim programına öğrenci kazanımları ve sorumlulukları alt boyutu ile ilgili görüşlerde memurların yine ifadelerin tamamını düşük puanlarla değerlendirdikleri görülmektedir.

Velilerin Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları alt boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlar genel olarak incelendiğinde velilerin, yeni programın öğrencilerde olumlu değişimler meydana getirdiğini düşündükleri görülmektedir.

4.2. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Öğrenci Kazanımları ve Sorumlulukları” alt boyutu ilgili görüşleri, cinsiyete, mesleğe, eğitim düzeyine, aylık gelir düzeyine, okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

- Velilerin, “Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı”, “Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor”, “Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu” ve “Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti” ile ilgili veli görüşleri cinsiyet, meslek, eğitim durumu, aylık gelir, okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Buna göre veliler, özelliklerine bakılmaksızın yeni program ile öğrencilerinin öğrenmeye karşı ilgi ve isteğinin arttığı, konuları okulda öğrendikleri, bilgilerin yeni program ile daha kalıcı hale geldiği ve çocukların iletişim becerisini geliştirdiği konusunda olumlu yönde hemfikirlerdir. Bu sonuç, Ersoy (2006)’un, velilerin programla birlikte çocuklarının öğrenmeye karşı isteklerinin arttığı, bilgilerin daha kalıcı olduğu, sosyal açıdan geliştikleri, daha iyi öğrendikleri, kendini daha iyi ifade ettikleri ve daha etkin oldukları gibi olumlu gelişmeler gözlemlediklerini belirttikleri araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer (2007)’in öğretmenlerle yaptığı araştırmalarına göre öğretmenler, yeni programla birlikte öğrencilerin okulu daha eğlenceli algıladıklarını, derslerdeki etkinliklerin öğrencinin katılımını olumlu yönde etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Güven (2008)’in araştırmasında öğretmenlerin, yeni programların öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı

sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Gerek (2006)' in araştırmasında ise yeni ilköğretim programının öğrencileri derse motive etme, öğrenme kolaylığı ve kalıcı öğrenme, öğrencilerin yaşam kalitesini artıracak demokratik, insan haklarına duyarlı, kendisi ve çevresiyle barışık, düşünen, sorgulayan, üreten bireyler yetiştirme gibi temel beceriler kazandırma ve milli ve manevi değerlerini benimsemiş, sorumlu, bilinçli ve üretken bireyler yetiştirme konusunda başarılı bir program olduğu ortaya çıkmıştır.

- “*Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti* “ ifadesi ile ilgili veli görüşleri cinsiyet, eğitim düzeyi, aylık gelir, okul türü ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmazken, mesleklere göre farklılaşmaktadır(<.05).

Memur veliler, diğer velilere göre yeni program ile birlikte çocuklarının yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerilerinin geliştiği düşüncesine daha az katılmışlardır. Ersoy (2006)'un araştırmasında da bazı veliler yeni ilköğretim programları ile birlikte çocuklarında olumsuz değişimler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ailelerin çocuklarında gözlemlediği olumsuz değişimlere ilişkin görüşleri, çocukların daha az ders çalışmaya başlaması, programa uyum sağlamada zorlanma yaşanması, okuma düzeyinin azalması, çocuklarda stresin artması, sınav başarılarının düşmesi biçiminde farklılıklar göstermektedir. Bukova-Güzel ve Alkan (2005)'in araştırmasında da öğretmenler, yeni programın öğrencilerin sorumluluklarını arttırmadığını, çünkü öğrencilerin sorumluluk almaya yanaşmadıklarını belirtmişlerdir.

- “*Çocuğum verilen performans, proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor.*” ifadesi ile ilgili veliler cinsiyet, eğitim düzeyi, aylık gelir, okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken, mesleklere göre farklılaşmaktadır(<.05).

Buna göre memur veliler, “Çocuğum verilen performans, proje vb ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor ifadesine diğer meslek gurubunda yer alan velilere göre daha az katılmışlardır. Ersoy (2006)'un araştırmasında bazı veliler proje ve performans ödevlerini, öğrencilerin yapamadıkları için kendilerinin yapmak zorunda kaldıklarını

belirtmişlerdir. Bu araştırmada da memurların, proje ve performans ödevlerinin veliler tarafından yapıldığını düşünerek olumsuz yanıtlar vermiş olabilecekleri düşünülmektedir.

- “Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor. “ ifadesi ile ilgili veliler cinsiyet, aylık gelir, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmazken, meslek ve eğitim düzeylerine göre farklılaşmaktadır(<.05).

Buna göre memurlar diğer meslek grubundaki velilere, üniversite ve üstü eğitim almış veliler ortaöğretim düzeyindeki velilere göre çocuklarının ürün dosyası, öz değerlendirme akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimlerini takip ettikleri görüşüne daha az katılmaktadırlar. Bu durum memur ve üniversite ve üstü eğitimi almış velilerin, bu tür değerlendirme araçları ile ilgili olumsuz tutumlarından, bu tür değerlendirmelerin çocuklarının düzeyine uygun olmadığını düşünmelerinden ya da yeni program ile uygulanmaya başlanan alternatif değerlendirme araçlarının öğrenciler tarafından henüz tam olarak anlaşılmamış olduğundan kaynaklanıyor olabilir. Nitekim yapılan araştırmalarda bu ölçme araçlarının henüz öğretmenler tarafından bile tam olarak anlaşılmadığı görülmektedir. Özden (2005), araştırmasında öğretmenlerin programı uygulamakta en zorlandıkları kısmın ölçme ve değerlendirme olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni de mevcut koşullara uygun olmaması, mevcut koşulların daha önceden düzeltilmemesi ve ölçeklerin değerlendirilmesinin çok uzun zaman alması olarak gösterilmiştir. Gözütok (2005), yaptığı araştırmada programı uygulamada öğretmenlerin en fazla zorlandığı kısmın ölçme ve değerlendirme olduğunu; bu durumun sebebinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çokluğuna, programın uygulanmaya henüz başlamasına ve öğretmenlerin bu konuda yetersiz olmalarına bağlamıştır. Güven (2008)’ e göre de yeni programların getirdiği alternatif ölçme araçlarının uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda bilgi eksikliği yaşanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakılığında memur velilerin, programın öğrencilerde olumlu değişimler meydana getirdiğini, yeni programla birlikte artan

araç gereç kullanımını olumlu karşıladığını; ancak programın yapısı, yeterliliği ve yeni programla uygulamaya konulan bazı uygulamalara karşı (yeni ders kitapları, alternatif ölçme araçları, proje ve performans ödevleri gibi) karşı olumsuz düşünceler içinde oldukları görülmüştür.

V. Velilerin, “Yeni İlköğretim Programında Okul-Veli İlişkileri” alt boyutu ile ilgili görüşlerine yönelik amaçlar:

5.1. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Okul-Veli İlişkileri” alt boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

Velilerin okul-veli ilişkileri ile ilgili ifadeler ile ilgili görüşleri genel olarak incelendiğinde, velilerin, en yüksek ortalama puanı “Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum” ($\bar{X}=4,21$) ifadesi için ve en düşük ortalama puanı ise “Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum” ($\bar{X}=3,84$) ifadesi için kullanmışlardır. Velilerin “Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum” ifadesine diğerlerine göre daha düşük puan vermeleri, yenilen eğitim programına karşı çok da fazla olumlu düşünmedikleri, ancak gene de devam etmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Velilerin Okul-Veli İlişkileri maddelerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde, velilerin yeni ilköğretim programı ile ilgili en yüksek puanlamaları, okul-veli ilişkileri alt boyutundaki ifadelere verdikleri görülmektedir. Bu durumda veliler, genel olarak öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içinde olduklarını, çocuklarının okuldaki çalışmalarını kontrol ettiklerini ve okul dışı çalışmalarında ve ödevlerinde yardımcı olduklarını ve aile yardımı alamayan öğrencilerin başarılarının düşeceğini düşünmektedirler.

5.2. Velilerin “Yeni İlköğretim Programında Okul-Veli İlişkileri” alt boyutu ile ilgili görüşleri, cinsiyete, mesleğe, eğitim düzeyine, aylık gelir düzeyine, okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

- “Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim.” ifadesi ile ilgili veli görüşleri meslek ve aylık gelirlere göre farklılaşmazken, cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır ($<.05$).

Kadınlar çocuklarının öğretmeni ile daha çok iletişim ve işbirliği içindedirler. Bu durum, genel olarak babanın çalışmasından ötürü annenin okul ve öğretmenlerle daha sıkı ilişkiler içinde oluşundan kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın bu bulgusu, Günkân (2007)’ın çalışmasında annelerin babalara göre çocuklarının başarısıyla ilgili görüşlerini daha fazla öğretmenlerine ilettikleri bulgusuyla benzeşmektedir.

İlköğretim mezunu veliler, diğer eğitim düzeyindeki velilere göre öğretmen ile daha az iletişim ve işbirliği içindedirler. Bu bulgu, Biber (2003) ‘in ilköğretim ve altında eğitim düzeyine sahip olan ailelerin okul ile iletişimi çok düşük düzeyde olduğu, bu ailelerin iletişim kanalı olarak öğrenciyi kullandıkları yönündeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda Günkân (2007)’ ın okuryazarlık arttıkça okula katılımın arttığı ve Oğan (2001)’ın okula gidiş sıklığının öğrenim düzeyine göre arttığı yönündeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Devlet okulu velileri, azınlık ve özel okul velilerine göre öğretmen ile daha az iletişim ve işbirliği içindedir. Bu bulgu, özel ve azınlık okullarının velileri daha fazla eğitim sürecine dahil etmeye çalıştığını veya bu okullara devam eden öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimiyle daha ilgili olduklarını düşündürmektedir.

1. sınıf öğrenci velileri ile 3. sınıf öğrenci velileri arasında da öğretmen ile sürekli iletişim ve işbirliği içinde olma konusunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 1. sınıf velileri, çocuklarının öğretmenleriyle daha fazla iletişim ve işbirliği içindedirler. Bunun sebebi, ailenin çocuğun okula yeni başlamasından ötürü duyduğu heyecan, çocuğun okula, arkadaşlarına ve öğretmenine daha çabuk uyum sağlaması veya okuma yazmayı öğrenme sürecini hızlandırma isteği olabilir.

- “Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum” ifadesi ile ilgili veli görüşleri meslek, eğitim düzeyi, aylık gelir ve okul türüne göre farklılaşmazken, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır(<.05).

Kadınlar, çocuklarının okulda yaptığı çalışmaları düzenli olarak kontrol ettikleri görüşüne erkeklere göre daha fazla katılmışlardır. Bu görüş, babanın herhangi bir işte çalışmasından ötürü eve maddi destek sağladığını, annenin ise çocuğun derslerle ilgilendiğini çocuğun ödevlerine yardımcı olduğunu düşündürmektedir. Nitekim bu sonuç, Günkân (2007)’ın araştırmasında ev hanımlarının çocuklarına gün içinde okulda neler yaptıklarını sorarak onları çoğunlukla dinlediklerini belirttikleri araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

2. ve 3. sınıf öğrenci velileri arasında çocuklarının okulda yaptıkları çalışmaları kontrol etme noktasında farklılıklar vardır. 2. sınıf velileri, 3. sınıf velilerine göre çocuklarının okulda yaptıkları çalışmaları daha düzenli kontrol etmektedirler.

- “Çocuğuma ödev ve okul dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum” ifadesi ile ilgili veliler mesleklerine, aylık gelirlerine ve eğitim düzeylerine göre farklılaşmazken; cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır (<.05).

Kadınlar çocuklarına ödev ve okul dışı etkinliklerde daha fazla yardım etmektedirler. Bu bulgu, Oğan (2000)’ın araştırmasında kadınların çocuklarının eğitime katkılarının çoğunlukla ders çalıştırma şeklinde olduğunu, erkeklerin ise eğitime maddi destek sağladıklarını gösteren araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Devlet okulu velileri diğer okul velilerine göre çocuklarının ödevlerine daha az yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, özel ve azınlık okullarında eğitim gören öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimiyle daha ilgili olduğu veya yeni programdaki ödev ve okul dışı etkinlikleri daha fazla önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

3. sınıf öğrenci velileri ile 1 ve 2. sınıf velileri arasında da çocukların okul dışı etkinlik ve ödevlerinde yardımcı olma konusunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre, 3. sınıf velileri 1. ve 2. sınıf velilerine göre çocuklarının okul dışı etkinlik ve ödevlerine daha az yardımcı olmaktadır. Bu durum 3. sınıf velilerinin çocuklarının artık okul ile ilgili işlerini ve ödevlerini kendi başlarına yapabileceğine, 1. ve 2. sınıf velilerinin ise çocuklarının henüz tek başlarına okul dışı etkinlik ve ödevleri yapamayacaklarına olan inançlarından kaynaklanıyor olabilir.

- “Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum.” ifadeleri ile ilgili veli görüşleri cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi, aylık gelir ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmazlarken sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır ($<.05$).

3.sınıf velileri ile 2. ve 4. sınıf velileri arasında, yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak doldurma konusunda anlamlı bir farklılaşma vardır. Buna göre 3. sınıf velileri, diğer velilere göre aile gözlem formlarını daha az doldurmaktadırlar.

- “Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum.” ifadesi ile ilgili veliler okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşmazken; cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi ve aylık gelirlerine göre farklılaşmaktadır($<.05$).

Kadınlar ve gelir düzeyi düşük aileler, yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine daha çok inanmaktadırlar.

Memur veliler diğer meslek gruplarındaki velilere, üniversite ve üstü eğitim almış veliler ise ilköğretim mezunu velilere göre yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine daha az inanmaktadırlar. Bu durum bu velilerin muhtemelen bir işte çalışıyor olmalarından dolayı çocuklarına daha az zaman ayırmalarından, ancak bunun çocuklarının başarısını düşürecek bir faktör olmayacağını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

- “Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum” ifadesi ile ilgili veli görüşleri cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi, aylık gelir, okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Buna göre veliler, yeni programın devam etmesini istemektedirler. Ersoy (2007)’un araştırmasında ilköğretim programının bu biçimiyle devam etmesini isteyen veli görüşlerinin, programın kaldırılmasının ya da aksayan yönlerinin değiştirilerek uygulamanın devam etmesi yönünde görüş bildiren veli görüşlerinden fazla sayıda olduğu belirlenmiştir. Ercan ve Akbaba-Altun (2005)’un araştırmasına göre ise öğretim programıyla velilerin eğitim öğretim anlayışı paralel değildir. Araştırmaya katılan velilerin %20’si eğitim öğretim sistemimizdeki değişimi kabul etmek istemediklerini belirtmiştir.

Sonuç olarak, veliler, yenilenen ilköğretim programı ile ilgili bilgi eksiklerinin olmasına ve program ile ilgili bazı olumsuzluklar yaşamalarına rağmen, programın uygulamaya devam edilmesini istemektedirler.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre veliler genel olarak yeni ilköğretim programının devam etmesini istemektedirler. Ancak velilerin yeni ilköğretim programı ile ilgili görüş anketine verdikleri yanıtlar istatistiksel olarak incelendiğinde, velilerin yeni ilköğretim programı ile ilgili bazı noktalarda sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Aşağıda getirilen öneriler ışığında velilerin sıkıntı yaşadıkları bu noktaların gözden geçirilmesi ve gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

1. Özellikle devlet okullarında velilerin yeni ilköğretim programı ile ilgili bilgilendirileceği, yeni program hakkında görüş, düşünce veya sorularını öğretmen ve idare ile paylaşabileceği, program içeriğinde yapılan değişikliklerden gecikmeden haberdar edilecekleri seminerler düzenlenmelidir.
2. Yeni programdaki konular zenginleştirilmeli veya ülke çapında uygulanan sınavlar yeni program ile uyumlu hale getirilmelidir.

3. Veliler ve öğrenciler yeni program ile uygulamaya konulan performans değerlendirme, ürün dosyası değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçları ve bunların uygulanışı hakkında bilgilendirilmelidir.
4. Ders ve çalışma kitapları bilgi, nitelik ve açıklık-anlaşılabilirlik bakımından gözden geçirilmeli, gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır.
5. Çocukların her ders için, bir ders bir de çalışma kitabının olması, çantaların çok ağır olmasına sebep olmaktadır. Özellikle devlet ve gelir düzeyi düşük ailelerin eğitim gördüğü okullarda, her öğrenciye bir dolap yapılması veya ders programlarının yeniden düzenlenmesi gibi çocukların çanta taşıma sorununu ortadan kaldıracak önlemler alınmalıdır.
6. Yeni program, çok fazla araç-gereç ve materyal kullanımını gerektiren konuyu içermektedir. Bu durum özellikle gelir düzeyi düşük aileler için sorun oluşturmaktadır. Bu sebeple, derslerde işlenecek konuların getirdiği araç-gereç ve materyallere ulaşmada, okullardaki araç-gereç sınıflarının geliştirilerek tıpkı kütüphanelerdeki değiş-tokuş yöntemi gibi geliri düşük aileler için kullanıma açılması; yada ders kitaplarının yanında, derslerde kullanılacak araç-gereç ve materyallerin de devlet tarafından karşılanması gibi düşük gelirli ailelere kolaylık sağlayacak uygulamalar geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abbott, M.L., & Fouts, J.T. (2003). *Constructivist Teaching and Student Achievement: The Results of a School-level Classroom Observation Study in Washington*. <http://www.spu.edu/orgs/research/ObservationStudy-2-13-03.pdf> Web adresinden 8 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme* (6.baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akınoğlu, O. (2007). Öğretim kuram ve modelleri. Ş. Tan (Der.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s.123-166). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim-online*, 4 (2). <http://ilkogretim-online.org.tr/> Web adresinden 7 Temmuz 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Alpan, G. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımının öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Applefield, J. M., Huber, H., & Moallem, M. (2001). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding, *The High School Journal*, 84 (2), 35-53.
- Arslan, A. ve Yanpar-Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 41-61.
- Aslan, G. (1994). *İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18. <http://www.e-sosder.com/> Web adresinden 06.07.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Aşkar, P. (Der.). (2005). Yeni ilköğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. *İköğretim-online*, 5 (1). http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf Web adresinden 23 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Au, K.H. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse cultural backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30 (2), 297-319.
- Aydın, H. (2006). Postmodernizmin eğitimdeki uzantısı: Felsefî yapılandırmacılık. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 33, 60-69.
- Aydın, H. ve Uşak, M. (2003). Fen derslerinde alternatif kavramların araştırılmasının önemi: Kuramsal bir yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (3), 121-135.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (s.343-362). Kayseri:Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Bal, P. (2005). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 53-68.
- Başaran, İ. (2000). *Eğitim yönetimi* (4. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Bekiroğlu-Ogan, F. (tarihsiz). *Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı*.
http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2FEgitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt+1+sayi+1%2Fmakale5_doc Web adresinden 5 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Bender, M.T. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 14.
- Brooks, M.G., & Brooks, J.G. (1999). *The case for constructivist classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, M.G., & Brooks, J.G. (2004). The courage to be constructivist. A.S. Canestrari & B.A. Marlowe (Eds.), *Educational foundations: An anthology of critical readings* (s. 184-194). London: Sage Publications.
- Budak, S. (2003). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeni yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 385-425.
- Cebeci Senger, H. (2007). *Yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ve bu doğrultuda hazırlanan yeni müfredata ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Choppin, B.H. (1990). Evaluation, assessment, and measurement. H.J. Walberg & G.D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (s.7-8). New York: Pergamon.
- Chung, I. (2004). A comparative assessment of constructivist and traditionalist approaches to establishing mathematical connections in learning multiplication. *Education*, 125 (2), 271-278.
- Chung, J. (1991). Collaborative learning strategies: The design of instructional environments for the emerging new school. *Educational Technology*, 31 (6), 15-22.
- Cooper, P.A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology* 33 (5), 12-19.
- Çetin, B. (2007). *Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, H. (1994). Eğitimden idealist beklentiler, pragmatist yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 659-678.
- Çetin, O. ve Günay, Y. (2008). Fen öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenci tutumlarına ve öğrenme ortamına etkileri [Özet]. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64.

- Delil, A. ve Güleş, S. (2007). Yeni ilköğretim 6. sınıf programındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-48.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri “öğretme sanatı”* (12. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (9.baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta demokrasi*. Ankara:Eğitim Sen Yayınları.
- Dethlefs, T.M. (2002). *Relationship of constructivist learning environment to student attitudes and achievement in high school mathematics and science*. Unpublished doctoral thesis, University of Nebraska, Lincoln, England.
- Dharmadasa, I. (2006). *Teacherss’ Perspective on Constructivist Teaching and Learning*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED447138)
- Duffy, M., Barowy, W. (1995). *Effects Of Constructivist And Computer- Facilitated Strategies On Achievement in Heterogeneous Secondary Biology*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED406207)
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. D. H. Jonassen (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology* (s. 170-198). New York: Simon & Shuster Macmillan.
- Duman, B. (2007). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. G. Ocak (Der.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s.283-390). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Ercan, F., & Akbaba-Altun, S. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (s.311-320). Kayseri:Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Erdamar, G. (2007). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Der.), *Eğitim psikolojisi* (s.417-454). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi:Gelişim-öğrenme-öğretme* (16. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ernest, P. (1995). The one and the many. L.P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (459-486). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ersoy, A. (2007). İlköğretim programının (1-5. Sınıflar) uygulanmasın ilişkin aile görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (2), 727- 763.
- Fisher, D. L., & Kim, H. B. (1999). *Constructivist Learning Environments in Science Classes in Korea*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED431611)
- Fosnot, C. T. (2007). *Oluşturmacılık:teori, perspektifler ve uygulama* (S. Durmuş, Çev.). Ankara:Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin aslının basım tarihi 2005).
- Freedman, R.L.H. (1998). Constructivist assessment practices. *Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science*, 57-74.
- Gales, M., & Yan, W. (2001). *Relationship Between Constructivist Teacher Beliefs and Achievement : Evidence from Timms*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED456133)

Gerek, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüş değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gray, A. (1997). *Contructivist Teaching and Learning*. http://www.pen.ntid.rit.edu/%5Cworkshops%5CTUT_Jun_02%5CSessions%5C7Curriculum_Content%5CPreWorkshop%20Materials%5CConstructivisit_Teaching_Learning.pdf Web adresinden 12 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.

Gömlüksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D., ve diğerleri. (2005). Eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu ilköğretim 1–5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisi. *İlköğretim-online*, 329. http://ilkogretim-online.org.tr_adresinden 9 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.

Gözütok, D., Akgün, Ö.E. ve Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi, *Eğitimde Yansımalar:VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (s.17-41). Kayseri:Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.

Gutok, G. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: PegemA Yayıncılık. (Eserin aslının basım tarihi 1996).

Gülbaş Çatak, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma dersi öğretimi programını uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gültekin, M. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Gümüşeli, İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2 (6), 14-17.
- Güneş, G. ve Asan, A. (2005). Oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamının matematik başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25 (1), 105-121.
- Günkan, H.E. (2007). *Ailenin ilköğretim öğrencileri üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- Hardy, I., Jonen A., Möller K., & Stern E. (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of “floating” and “sinking”. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 307-326.
- Johnson J., & Dyer, J. (2005). User-defined content in a constructivist learning environment. *Recent Research Developments in Learning Technologies*. <http://www.formatex.org/micte2005/169.pdf> Web adresinden 23 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Haag, B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-26.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karip, E. (Der.). (2005). *İlköğretim 1–5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Kartallıoğlu, F. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin yeni program ve pilot çalışmalar hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kay, O. (2007). *Yeni 2005 İlköğretim matematik öğretim programının veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazu, H. ve Ersözlü, Z. N. (2006). Yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 2, (s.237-249). Ankara:Kök Yayıncılık.
- Kılıç, Bağcı, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 7-22.
- Kim, J.S. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement , self-concept and learning strategies. *Asia Pasific Educaion Review*, 6 (1), 7-19.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174- 180.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 2, (s.249-261). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Kurt, H.B., & Maunsaiyat, S. A. (2004). Comparasion of students' achievement and attitudes between constructivist and traditional classroom environment in thailand. Vocational electronics programs. *Journal of Vocational Educational Research*, 29 (2), 133-153.
- Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Der.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (76-107).
- Lerman, S. (1989). Constructivism, mathematics, and mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 20, 211-223.
- Lord, T.R. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *The Journal of Environmental Education*, 30 (3), 22-28.
- Lord, T., Travis, H., Magill, B., & King, L. (tarihsiz). *Comparing Student-Centered and Teacher-Centered Instruction in College Biology Labs*. <http://k12s.phast.umass.edu/stemtec/pathways/Proceedings/Papers/Lord-p.doc> Web adresinden 5 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Marlowe, B.A., & Page, M.L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom* (3 th edition). United States of America: Corwin Press.
- MEB, (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: From Personal Beliefs to Theoretical Principles*. <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/fall02/Murphy.htm> Web adresinden 4 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.

- Oğan, M. (2000). *Okul aile birliğı ile ana-baba iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okday, A. (2007). Eğitimin temel kavramları ve eğitim düşüncesinin tarihsel gelişimi. A. Okday (Der.), *Eğitim bilimine giriş* (s.2-18). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). 2004 Yeni hayat bilgisi programının öğretmen görüşleri esas alınarak değerlendirilmesi:Samsun ili örneğı. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, (s.440-445). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 609-625.
- Özpolat, A.R., Sezer, F., İşgör, İ.Y. ve Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 174, 216-213.
- Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 36-47.

- Öztürk, C. ve Tuncel, G. (2006). Yeni 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 2, (s.184-195). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Reeves, T.C., & Okey, J.R. (1996). Alternative assessment for constructivist learning Environments. B.G. Wilson (Eds.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (s.191-202). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci* (4.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı öğrenme. A. Kaya (Der.), *Eğitim psikolojisi* (s.519-545). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Savery, J.R., & Duffy, M.T. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 135-150.
- Saygın, Ö., Atılboz G. ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 51-64.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim-online*, 6 (2), <http://ilkogretim-online.org.tr> Web adresinden 8 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 75-76, 49-52.
- Şentürk, Ş. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (5), 115-139.
- Tam, M.(2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology & Society*, 3 (2).
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (1). <http://www.tojet.net/> Web adresinden 16 Temmuz 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Thanasoulas, D. (2001). *Constructivist learning*. <http://www.eltnewsletter.com/back/April2001/art542001.htm> Web adresinden 1 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Tu, C.M., Lin, S.Y, Changlai, M.L., & Cheng, Y.J. (2008). Effects of constructivist teaching strategies on seventh graders' learning of plant nutrient and energy concepts. *Chinese Journal of Science Education*, 16 (1), 75-103.
- Uçan, A. (1989). Çağdaş eğitimde program geliştirme sürecine genel bir bakış (Özet kitabı). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Özetleri* (s.51-64). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Umar, I.N. & Abidin, M. (2007). The effects of a constructivist approach in a web environment on students' language learning. *Internet Journal of a e-Language Learning& Teaching*, 4 (2), 26-37.
- Varış, F. (1998). Eğitim programlarının geliştirilmesi. A. Hakan (Der.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (s.1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Varış, F. (1991). Programlara ilişkin temel kavram ve tanımlar, eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler (s.7-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- von Glasersfeld, E.A. (1989). Constructivism in education. T. Husen, & N. Postlewaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (s.113-115). Oxford, England: Pergamon Press.
- Vural, B. (2004). *Aile-okul birlikteliği*, (2. baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wilson, B. (1997). *Constructivist Learning Environments*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications
- Wright, J.M. (2008). The comparative effects of constructivist versus traditional teaching methods on the environmental literacy of postsecondary nonscience majors. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 28 (4), 324-337.
- Yager, R. (1991). The constructivist learning model, towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58 (6), 52-57.
- Yapıcı, M. (tarihsiz). *Yapılandırmacılık ve Sınıf*. http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_312.pdf Web adresinden 5 Temmuz 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim-online*, 6 (2). <http://ilkogretim-online.org.tr> Web adresinden 6 Temmuz 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğretme-öğrenme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yıldırım, M.C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7 (23). <http://www.e-sosder.com/> Web adresinden 8 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Der.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 39-60). Ankara: PegemA Yayıncılık.

(1) http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm

(2) www.elma.net.tr/rHp1000070.html

(3) <http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0n%C5%9Fac%C4%B1l%C4%B1k>

(4) <http://tr.wiktionary.org/wiki/kurmac%C4%B1l%C4%B1k>

(5) http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_1.html

(6) http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/gorevler_5.htm

EKLER

EK 1

ÖĞRETMEN ANKETİ

Değerli veli, size vermiş olduğum form ve anket, yenilenen ilköğretim programı hakkında görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Görüşünüzün netleşmediği sorularda ise “Fikrim yok” seçeneğini işaretleyiniz.

Bu bilimsel çalışmanın sonuçlarının *tam ve güvenilir* olması açısından soruları *eksiksiz ve samimi* olarak cevaplamanızı rica eder, bu çalışmada bana yardımcı olduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

Nazire Selen DURLU
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

VELİ BİLGİ FORMU

1. Statünüz?

- (1) Anne
- (2) Baba
- (3) Diğer

2. Mesleğiniz?

- (1) İşçi
- (2) Memur
- (3) Esnaf,tüccar
- (4) Serbest Meslek
- (5) Çalışmıyor
- (6) Diğer

3. Öğrenim Durumunuz?

- (1) Okula gitmedi
- (2) İlköğretim
- (3) Ortaöğretim(Lise)
- (4) Yüksek öğretim (Üniversite)
- (5) Lisansüstü (master-doktora)

4. Aylık ortalama geliriniz? (Rakam olarak belirtiniz.)

.....

5. Velisi olduğunuz öğrencinin devam ettiği okul türü?

- (1) Devlet
(2) Özel

6. Çocuğunuz kaçınıcı sınıfta okuyor?

.....

VELİ GÖRÜŞ ANKETİ

Lütfen size en uygun olan kutuyu işaretleyiniz.

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kısmen/Biraz Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
	1. VELİ BİLİNCİ VE SORUMLULUKLARI					
1	İlköğretim programının niçin değiştiğini biliyorum.					
2	Yeni ilköğretim programı ile ilgili yeterince bilgim var.					
3	MEB' in hazırladığı "Öğrenci ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu"nu inceledim.					
4	Yeni program ile ilgili görüş, düşünce veya sorularımı öğretmen ve idare ile paylaşıyorum.					
5	Yeni programın içeriğinde yapılan son değişiklikleri takip ediyorum.					
	2. PROGRAM İÇERİĞİ					
6	Yeni program içerik-bilgi bakımından yeterlidir					
7	Yeni program, çocuğumu ülke çapında uygulanan sınavlara yeterince hazırlamaktadır.					
8	Yeni programda işlenen konular, çocuğumun günlük hayatında işine yarıyor.					
9	Yeni programda konular, çocuğumu uygulama ve araştırma yapmaya teşvik ediyor.					
10	Yeni program ile uygulamaya konulan görsel okuma etkinliklerini yararlı buluyorum					

11	Yeni program ile uygulamaya konan ürün dosyası, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını yararlı buluyorum.					
	3. DERS ARAÇ-GEREÇ VE MATERYALLERİ					
12	Ders ve çalışma kitabındaki bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
13	Ders ve çalışma kitabındaki anlatımı açık ve anlaşılır buluyorum.					
14	Çocuğum ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zevkle yapıyor					
15	Öğrenci çalışma kitaplarını niteliksel olarak yeterli buluyorum.					
16	Yeni programa göre işlenen derslerde araç gereç ve materyallerden daha fazla yararlanılıyor olmasını doğru buluyorum.					
17	Verilen ödevlerde kitap, bilgisayar, internet, ansiklopedi gibi kaynaklara başvurulmasını doğru buluyorum.					
18	Yeni programda kitap ve araç-gereç gereksinimi çok olduğundan çocuğumun çantası çok ağır.					
19	Yeni programın, maddi olanakları yetersiz olan öğrenciler için sorun oluşturacağını düşünüyorum.					
	4. ÖĞRENCİ KAZANIMLARI VE SORUMLULUKLARI					
20	Yeni programdaki uygulamalar, çocuğumun öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini arttırdı.					
21	Çocuğum anlatılan konuları okulda öğreniyor.					
22	Yeni program sayesinde çocuğumun bilgileri daha kalıcı oldu.					
23	Yeni program ile çocuğumun iletişim becerileri gelişti.					
24	Yeni program ile birlikte çocuğumun yaratıcı düşünme, problem çözme, yorum yapma becerileri gelişti					
25	Çocuğum verilen performans,					

	proje vb. ödevleri düzenli bir şekilde yapıyor.					
26	Çocuğum ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanarak kendi gelişimini takip ediyor.					
	5. OKUL-VELİ İLİŞKİLERİ					
27	Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içindeyim.					
28	Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları düzenli kontrol ediyorum.					
29	Çocuğuma ödev ve okula dışı etkinliklerinde gerektiği kadar yardımcı oluyorum.					
30	Yeni program ile birlikte velilere sık sık verilmeye başlanan aile gözlem formlarını düzenli olarak dolduruyorum					
31	Yeni programda aile yardımı alamayan öğrencilerin başarısının düşeceğine inanıyorum.					
32	Yeni programın uygulamaya devam edilmesi gerektiğine inanıyorum.					

EK 2

İZİN BELGELERİ



125
YIL

241100520060135
Sınıf Öğretmenliği
NAZİRE SELEN DUMLU

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B 30.02.Mar.F8.00.00/4529
KONU:İzin Yazısı hk.

İstanbul/6.11.2008

İl Millî Eğitim Müdürlüğüne
İstanbul

Enstitümüz Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden NAZİRE SELEN DUMLU şu an tez aşamasında olup "İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRETİM ÖĞRENCİ VELİLERİNİN YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI İLE İLGİLİ ALGILARININ İNCELENMESİ" başlıklı tezini Yrd.Doç.Dr. Oktay AYDIN danışmanlığında yürütmektedir. Tezin uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli iznin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Sefer ADA
Müdür

- Ek 1 : Öğrenci dilekçesi
2 : Anket
3 : Tez öneri formu

Adres: M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Göztepe Kampüsü, Göztepe İst.

Tel: (0216) 347 33 66

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **3802/128978**
Konu : Anket (**N.Selen DURLU**)

25 Aralık 2008

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

- İlgi : a) Valilik Makamının 24/12/2008 tarih 18.580/3780/128772 sayılı oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Marmara Üniversitesi'nin 16/11/2008 tarih 4929 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi **N.Selen DURLU**'nun ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Algılarının İncelenmesi**" konulu uygulama çalışmasını yapma isteği İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. ilgi (a) Valilik Oluru,
2. Anket soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu

Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.13.580/3780/128772
Konu : Anket (N.Selen DUMLU)

24/12/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 16/11/2008 tarih 4929 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma
Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007
tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 23/12/2008 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi N.Selen DUMLU'nun ilminizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Algılarının İncelenmesi" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi N.Selen DUMLU'nun ilminizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Algılarının İncelenmesi" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M.ATA ÖZİN
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
24/12/2008
Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı



NOT: Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/haberler/kultur>

4440632