

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science

Volume 6 Issue 2, p. 313-328, February 2013

**SINIF MEVCUDUNUN 2005 ÖĞRETİM PROGRAMLARI'NIN
BAŞARISINA ETKİSİ**

*THE EFFECTS OF CLASS SIZE ON 2005 ELEMENTARY SCHOOL
CURRICULUMS' SUCCESS*

Selda ALAÇAM ÇAKIR

Milli Eğitim Bakanlığı, Oruç Reis İlkokulu-Esenler-İstanbul, Sınıf Öğretmeni

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD

Abstract

The class size is a reality which still requires a regulation in our country as it is a developing country. Various academic institutions are discussing that we haven't yet reach the right class size as at the schools as much as we require even though our population, understanding to importance of education and schooling rate is increasing. As the class size is the main effect on our education activities, the educational changes that have been done will also be discussed. As well known, the new curriculum which has been put into practice in 2005 was announced as a reform while at the practice there are some possible problems are expected. This study aims to show the effect of class size on the education from the perspective of the classroom teachers who work grades 1 to 5 at the elementary schools. For this reason the question in this study was "What are the opinions of the classroom teachers on the effect of class size on the 2005 Elementary School Curriculums?" This study covers 1 to 5 classroom teachers who work at the elementary schools of Sultangazi district which are. And the chosen sample

in this study is grades 1 to 5 classroom teachers from 75. Yıl, Esentepe, Orhangazi ve Yunus Emre Elementary Schools. From 4 government schools, 193 teachers attended in this study. To collecting data towards in line with this study; there is a data collection tool was used which has been made by the researchers. The research shows there's no significant difference on between the teachers' opinions about class size and gender and level of class. But there is a significant difference between the variables class size and the experiences that the teacher works.

Key Words: 2005 Elementary School Curriculums, constructivism, class size, teacher's opinions.

Öz

Sınıf mevcudu ülkemiz açısından, gelişmekte olan bir ülke olarak halen düzenlenmeye muhtaç bir gerçek konumundadır. Nüfusumuzun hızla çoğaldığı, eğitime verilen önemin sürekli yükselen bir grafik gösterdiği, okullaşma oranımızın arttığı halde sınıf mevcudu açısından istenilen rakamlara ulaşamadığımız çok çeşitli akademik ortamlarda tartışılmaktadır. Sınıf mevcudunun eğitim öğretim faaliyetlerine etkisinin başrol pozisyonu taşıması sebebiyle yapılan eğitimsel değişikliklerin başarısı da tartışılacaktır. Bilindiği gibi 2005 yılında uygulamaya konan öğretim programları ülkemiz adına önemli bir reform olarak sunulurken uygulama ortamları açısından sorunlar olabileceği beklenmektedir. Bu araştırma İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki ilköğretim okullarının 1-5. sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sınıf mevcudunun eğitim-öğretime etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu yüzden araştırmada ele alınan problem, "Sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi üzerine öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusu olmuştur. Araştırmanın evrenini 2011-2012 Öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan 1-5. Sınıflarda görevli öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evren içerisinden araştırmaya dört devlet okulunda görevli toplam 193 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına ilişkin görüşleri ile cinsiyet, görev yapılan sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak; öğretmenin görev yaptığı sınıf mevcudu ve öğretmenin kıdemi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: 2005 Öğretim Programı, yapılandırmacılık, sınıf mevcudu, öğretmen görüşleri.

Giriş

Günümüzde, her ülke eğitim alanında karşılaştığı sorunlara etkili çözümler bulmak üzere kendi sistemini sorgulamakta ve nasıl bir yeniden yapılanmayla bu sorunları çözebileceğini tartışmaktadır. Özellikle okullarda gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlardan çoğunun geleneksel olarak nitelenen yöntemlerden kaynaklandığı gözlenmektedir (Deryakulu, 2001; akt. Çandar, 2007). Günümüz dünyasında başta üretim ve hizmet alanları olmak üzere, toplumsal yaşamın hemen her alanında bilişim ve iletişim teknolojilerinin yoğun biçimde kullanılması ve buna dayalı olarak küreselleşme, bilgi toplumu, bireysel özgürlük, demokrasi, insan haklarına saygı, eşitlik vb. olgular eğitim sistemlerinden beklentileri de artırmıştır. Bununla birlikte gelişen ve değişen koşullara uyum sağlayan, bilgiyi doğrudan alan değil, bilgiyi yapılandıran, kullanan, üreten, araştırmacı, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, sorun çözebilen, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi sorumluluğu da okullara verilmiştir. Bu sorumluluk, uygulanan eğitim programlarının beklentileri karşılayabilecek nitelikte olmasını, günün koşullarına uygun olarak geliştirilmesini ve okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinin yeniden kurgulanmasını gerekli kılmaktadır (Sağlam, Vural ve Adıgüzel, 2007: 505; akt. Adıgüzel, 2007). Erdoğan (2007)' a göre, eğitim alanında yaşanan hızlı gelişmeler öğrenme ve öğretme sürecine bakış açısının değişmesine yol açmaktadır. Bu değişikliklerle birlikte bireylere kazandırılacak bilgi ve becerilerin yeniden düzenlenmesi ve eğitimin önemli ögesi olan eğitim programlarının da bu düzenlemelere uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde ilköğretim programlarında 1924'den başlayarak 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968'de olmak üzere altı defa yeniden yapılanmaya gidilmiştir. 1997'de zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ilköğretim programı (1-5 sınıflar) ve ortaokul programı (6-8 sınıflar) birleştirilerek sekiz yıllık ilköğretim programı oluşturulmuştur. 2005 yılında da yine önemli bir reform olarak öğretim programları tekrar değiştirilip uygulamaya konmuştur.

Öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak, eğitim politikalarının öğrenci üzerindeki etkisini görmek, eğitim sistemini daha işlevsel hale getirebilmek, eğitim kalitesini yükseltmek için ülke olarak kurucu üyesi olduğumuz İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)' nın PISA çalışmalarına ülkemiz ilk kez 2003 yılında katılmıştır. 2003 yılındaki PISA sonuçları eğitim sistemimizdeki eksikler açısından önemli ipuçları içermektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi için Talim Terbiye Kurul Başkanlığı'nca ilköğretim 1-5. Sınıf öğretim programları yenilenmiş ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Yenilenen programda davranışçı yaklaşımın yerini bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım almış ve sarmallık ilkesi gözetilmiştir. Yeni programlarda derslerin ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına önem verildiği görülmektedir (TTKB, 2005; akt. Çelen, Çelik, Seferoğlu, 2011).

Eğitim alanında yapılan bu müfredat değişiklikleri yeniden yapılandırmacı olarak tanımlanırken, ders kitaplarından, öğretim yöntem ve tekniklerine, eğitim araç ve gereçlerinden ölçme değerlendirmeye birçok değişikliği de beraberinde getirmiştir. Böylelikle, öğrenci öğretim sürecinin merkezine alınmış ve sınıfta pasif alıcı konumundan bilgiyi kendi yapılandıran konumuna getirilmiştir (Çelik Şen, 2010: 27).

Yapılandırmacılık

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren değişim küreselleşmeyle birlikte insanlık tarihinde görülmemiş bir hız almıştır. Buna bağlı olarak da üretilen ve çeşidi artan bilgi

yeniden bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim de eğitim-öğretim yapan kurumlarda sürecin sorgulanmasına sebep olmuştur. Bu sorgulanan konuların başında da bilgi gelmektedir. Bilgi çağı diye adlandırdığımız bu dönemde artık bilgiyi aktarma değil bilgiyi yeniden anlamlandırma öne çıkmaktadır. Dünyadaki bu değişimle artık bilgiyi hazır, ezbere almaktansa bilgiyi edinmeyi amaç edinen, kendi oluşturduğu yaklaşımlarla kullanmayı bilen, değişime ayak uydurabilen kendisinin var olan bilgilerine yenilerini aktarabilen bir insan modeli yaratmak amaç edinilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının da amacı yaşanan bu değişimlere ayak uydurabilen, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesidir. Öğrencilere farklı bakış açıları sunarak daha geniş perspektif kazanmalarına destek olur ve farklılığın doğurduğu güzelliklere ulaşmaları sağlanarak öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına dikkat eder. Gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin tek bir çözüm yolu olduğu nadirdir bu nedenle de yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencilere alternatif yollar sunularak düşünmeyi öğretmek hedeflenmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenci merkez konumundadır ve amaçlarından biri de düşünme becerilerini ve demokrasi anlayışlarını geliştirmektir. Yapılandırmacı öğrenmenin etkililiğinden çok, artık diğer boyutlara etkisi merak konusu olmuştur (Kerimgil, 2008).

Yeni ilköğretim programının felsefi temeli yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeyi öne çıkarması, bireysel farklılıkları dikkate alması gibi ilkeleri vardır. Bireysel farklar, öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik bireysel farklılıklara sahip olduklarını belirtmektedir. Duyuşsal farklılardan biri de öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarıdır. Bu ilkelere göre gerçekleştirilen bir öğrenme durumunda öğrenci güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak, kendini geliştirmenin yollarını öğrenecektir. Bunu örnek modelleri gözlemleyerek ya da doğrudan yaşantılar yoluyla ya da öğretmenin desteği ile yapacak ve o alanla ilgili kendi öz-yeterlilik inancını oluşturacaktır. Bu nokta da yeni ilköğretim programı öğrencilere önemli fırsatlar sunmaktadır. Yeni ilköğretim programının gizli amaçlarından biri de öğrencilerin özyeterliliklerini yükseltmeyi amaçlamaktadır. Diğer önemli söylemi de öğrenmeyi öğrenme anlayışıdır. Öğrenci öğrenmeyi öğrenebilmesi için öz-yeterlilik düzeyinin yüksek olması gerekmektedir (Çetin, 2007: 7).

Yapılandırmacı teori bizim eğitim literatüründe çok az yer almasına rağmen dünya eğitim literatüründe geçen yüzyılın başından itibaren (John Dewey, "Nasıl Düşünürüz?", 1910) şekillenmeye başlayan bir öğrenme-öğretme anlayışıdır (Okutan ve diğerleri, 2004: 53). Arslan (2007) yapılandırmacılığın son otuz yılda eğitim uygulamalarını en çok etkileyen felsefelerden biri haline gelmesini, ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ciddi nitelik sorunlarına çözüm aramaları olarak görmektedir. Ülkemizde de aynı anlayışla yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak hazırlanan yeni ilköğretim programı, öğretmen ve öğrenci rollerinde değişim getirmiştir (akt. Arı, 2010: 254).

Yapılandırmacılık soru soran, araştıran, mantıklı düşünen, özerk, meraklı öğrenciler yetiştirmeyi amaçlar. Bu nedenle öğrenciler edilgen olmayıp etkindirler ve öğrenme-öğretmen sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. Yapılandırıcı sınıfta öğrenciler kavramları, onları uygularken yaptıkları araştırma ve incelemeler sayesinde öğrenirler. Bu süreçte öğrenciler tartışır ve keşfederek öğrenirler. Değerlendirme sürecinde etkin, eleştirel ve sürekli rol oynarlar. Kendi ürünlerini değerlendirerek ne öğrendiklerinin ve hangi deneyimleri kazandıklarının farkına varırlar (Karaduman, 2006: 37). Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenci aktiftir. Yapılandırmacılığın temel varsayımlarını bilginin bilenden bağımsız olmadığı; bilmenin bir yorum işi olduğu ve bilginin var olan şemalar yoluyla yapılandırıldığı şeklinde sıralamak mümkündür. Yapılandırmacılıkta süreç ve bu süreç içinde öğrenenin bilgiyi zihinsel yapılandırması önemlidir. Bilginin kullanılarak içselleştirilmesi anlamlıdır. Öğretmen rehberdir. Değerlendirme bir son değil, önceki öğrenmeler için yol göstericidir (Gömleksiz ve

Kan, 2007). Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenci, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahip olduğundan yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, iyi bir öğrenme ortamı sağlayacak şekilde düzenlenmektedir (Demirel, 2010).

Yapılandırmacı anlayış açısından yeni ilköğretim programlarına genel olarak bakıldığında şu özellikler göze çarpmaktadır (Yapıcı, 2007: 40-41):

- Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir.
- Yeni programla birlikte davranışçı öğrenme anlayışından yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda kendi bilgi ve beceri ve yeterliliklerini oluşturduğu bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda birey öğrenme sürecine aktif olarak katılır, sorgular, araştırır ve elde edeceği bilgileri geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirerek kendine özgü yapı kazandırır.
- Bilgi, beceri ve yeterlilikler bilimsel bilgiyi merkeze alarak değil öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de programdaki bilgi yükü azaltılarak öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir.
- Yeni programda, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği artırılarak ölçme değerlendirme ürün değerlendirmeden çıkarılarak süreç değerlendirilmeye dönüştürülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf ortamları hazırlanırken unutulmaması gereken öncelikli kural, öğrenciyi öğrenme ortamında etkin bir şekilde ve kendi öğrenmelerini kendi oluşturan konumunda kabul ediyor olmasıdır. Bunun yanı sıra bilginin doğada öğrenenden bağımsız olmadığını, öğrenci tarafından önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilerek yeni öğrenmelerinin oluşacağını kabul eden kurama göre hazırlanacak sınıf ortamlarında dikkat edilmesi gereken bir diğer durumda, ortamda kullanılacak materyallerin öğrencinin doğal çevresinde var olan ve önceki öğrenmeleri ile bağdaştırarak anlamlandırmasını sağlayacak niteliklere sahip olmasıdır. Bununla birlikte yapılandırmacı kurama göre yapılan çalışmalarda, bireyin eleştirel düşünme, sorgulama, problem-çözme becerileri ve girişimciliğini ön plana çıkarmaktadır (Brook & Brooks, 1993: 9; akt. Kocabay, 2008).

Yapılandırmacı sınıf (Yapıcı, 2007: 41); kalabalık olmamalıdır. Çünkü öğrenmenin merkezinde öğrenci ve etkinlikleri vardır. Her bir öğrencinin kişisel gelişiminin izlenebilmesi sınıf mevcutlarının azaltılması ile mümkün olabilir. Gürsel ve diğerlerine (2002: 35) göre de sınıfta öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin olumlu ve düzenli olabilmesi için, sınıfın öğrenci yoğunluğunun ve ısı, ışık, temizlik gibi fiziksel değişkenlerin belirli ölçülerde ve kabul edilebilir standartlarda olması gerekir.

Sınıf Mevcudu

Türkiye’de nüfus, özellikle 1980’li yıllardan sonra hızlı bir şekilde köylerden şehirlere doğru kayma eğilimine girmiştir. Kentlerde kırsal kesimdeki hayatını yaşamaya çalışan ve bu

ortamı da yeterince bulamayan insanların yeni bir yerleşim biçimi ortaya çıkarması gecekonduların çoğalmasını sağlamıştır. Nüfus yoğunluğu yüksek olan ve okul bina sayısının yeterli olmadığı kentlerde, sınıf mevcutlarının fazla olmasını sağlamış ya da ikili öğretimi normal bir uygulama hâline getirmiştir. Okul sayısının yetersizliği, mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına; kalabalık sınıflar ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995).

Bazı kaynaklar 20' den az öğrenci bulunan sınıfları "küçük", 20-30 arası öğrenci bulunan sınıfları "normal", 30' dan daha fazla öğrenci bulunan sınıfları ise "kalabalık" sınıf olarak nitelendirirken, bazı kaynaklar 16-24 arası öğrenci sayısının ideal sınıf ortamında bulunması gereken öğrenci sayıları olarak vermektedir. Ülkemizde ise genellikle 40' ın üzerindeki öğrenci sayısı kalabalık sınıf olarak kabul edilmekle birlikte, ekonomik nedenlerden dolayı 50 ve üzerindeki öğrenci sayısı dahi doğal karşılanmaktadır. Oysaki küçük sınıflar; zaman, dikkat, motivasyon, iş doyumunu, yöntem, materyal, derse katılım, ilgi, etkileşim, disiplin vb. açılardan öğretmen ve öğrenciye sağladığı avantajlar nedeniyle, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Arı ve Deniz, 2008). Sınıftaki öğrenci sayısının, öğretmen, yöntem, disiplin ve öğretme kavramları açısından ele alınmasında çeşitli yararlar var. Psikolojik olarak insanların dikkatlerinin bir sınırı vardır. Bu sınırın dışında oluşan olay ve olguları insanların denetlemesi ve disipline edebilmesi zorlaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, sınıftaki öğrenci sayısının az olması öğretmeni; yöntem, disiplin ve öğretme süreçleri açısından başarılı kılar. Sınıftaki öğrenci sayısının ne kadar olması gerektiği konusunda, araştırmacıların üzerinde anlaştıkları bir rakam olmasa bile, tahmini olarak bu büyüklüğün 16-25 arasında olması önerilebilir. (Başar, 1997: 30; akt. Gürsel ve diğerleri, 2004). Sınıftaki öğrenci sayısı ise öğretmenin performansını, her bir öğrenciye ayırdığı süreyi, dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısını etkiler. Glass ve arkadaşları (1981), öğrencilerin akademik başarılarının 40 ve daha fazla öğrenci bulunan sınıflarda olumsuz, 18 ve daha az sayıda öğrenci bulunan sınıflarda ise olumlu yönde etkilendiğini bulmuştur (akt. Erden, 2008).

Sınıf mevcudu, birçok velinin çocuğuna okul seçerken ilk referans noktalarından biri olarak gördüğü önemli bir değişken, birçok öğretmenin başarısını etkileyen, yöntem seçiminde belirleyici, öğrenciyi tanınmasında geciktirici, birçok çocuğun söz hakkı almasında, tahtaya kalkmasında, ödevini göstermesinde, hareket etmesinde, sağlıklı nefes almasında dikkate alınması gereken bir faktördür. Sınıf mevcudu, 1920'lerden günümüze birçok öğretim programı değişikliğine, birçok eğitimsel reforma sahne olmuş ülkemizde bu çabaların başarısını olumsuz ya da olumlu etkileyen bir durumdur. Sınıf mevcudu, bu değişimlerden biri olan ve belki de en önemli yapısal değişikliklerden birisi olarak görünen 2005 Öğretim Programları'nın da başarısını birçok açıdan eksik eğitim-öğretim ortamına sahip ülkemizde ne kadar etkilediği önemli bir problem durumundadır. Bu yüzden bu çalışmada sınıf mevcudunun ilköğretim ilk kademesinde öğretim programlarının başarısına ne derece etki ettiği sınıf öğretmeni görüşleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi: "Sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi üzerine öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın problemine cevap bulabilmek amacıyla oluşturulan alt problemler şunlardır. Sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri; öğretmenin cinsiyetine, öğretmenin kıdemine, öğretmenin görev yaptığı sınıfın mevcuduna, öğretmenin görev yaptığı sınıfın düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma var olan durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığı için betimsel bir çalışmadır. Araştırma genel tarama modelinde bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan 1-5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sultangazi ilçesinin örneklem olarak alınmasının temel sebebi ilçedeki okulların genelinde sınıf mevcutlarının yüksek olmasıdır. Bu evren içerisinde random olarak seçilen 75. Yıl, Esentepe, Orhangazi ve Yunus Emre İlköğretim Okulları'nda görev yapan 1-5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri örneklem olarak alınmıştır. Araştırmaya dört devlet okulundan toplam 193 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından 29 maddeden oluşan 3'lü likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Bu üç seçenek "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" şeklinde sıralanmıştır. Bu konuda yapılmış çalışmalar ve bu çalışmalarda kullanılan ölçekler incelenerek hazırlanan deneme ölçeği önce uzman görüşü alınması aşamasından sonra 2010-2011 Öğretim yılı II. yarıyılında 103 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğretmenlere veri toplama aracı ile ilgili açıklamalar yapılmış ve öğretmenlerden anlaşılmayan maddeleri belirtmeleri istenmiştir. Ön-deneme uygulamasından sonra, SPSS paket programından yararlanılarak maddelerin birbiriyle ve madde-toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler faktör analizi yapılarak 0.30'un altında faktör yüküne sahip madde olup olmadığına bakılmıştır. Ölçekte yer alan 29 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.584 ile 0.844 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, varyansın %55,64' ünü açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi için Croanbach Alpha değerine bakılmıştır ve $\alpha = .834$ bulunmuştur. Ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Verilerin analiz sürecinde SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğinin puanlanması ise şu şekilde yapılmıştır; öğretmenlerin verdikleri cevaplar olumlu ifadeler için "katılıyorum: 1", "kararsızım: 2" ve "katılmıyorum: 3" olarak, olumsuz ifadeler de tersten kodlanmıştır. Bu şekilde kodlanan ve tek boyuttan oluşan ölçeğin puanları analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine göre verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları' nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri "öğretmenin cinsiyeti" değişkenine

göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" sorusudur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde öğretmen cinsiyeti açısından anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar için t-Testi yapılmıştır.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Öğretmen Cinsiyeti” Değişkenine Göre Farklılığı

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kadın	100	1,25	,24	,727	191	.468
Erkek	93	1,22	,21			

p > 0.05

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(191)} = ,727$; $p > .05$]. Kadın sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması $\bar{X} = 1,25$ iken, bu değer erkek sınıf öğretmenlerinde $\bar{X} = 1,22$ olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark anlamlı değildir.

Bu bulgu, kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenleriyle yaklaşık olarak aynı oranda sınıf mevcudlarının 2005 Öğretim Programları'nın başarısına olumsuz etki ettiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak, Temel ve diğerleri (2004) tarafından yapılan “Kalabalık Sınıfların Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi” adlı çalışmada öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Buna göre; kalabalık sınıflar kadın öğretmenleri sağlık açısından daha fazla etkilemekte ve daha fazla strese soktuğu ortaya çıkmıştır. Eleser (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Kademe Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ve Bunlarla Baş Etme Yolları” adlı çalışmada öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisine erkek öğretmenlerin bayanlara oranla daha fazla katıldıkları, ailenin ve sınıf mevcudunun sınıf disiplinine etkisi konusunda ise tam tersi bir durumun söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır. Yaman(2006), tarafından yapılan “Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi” adlı çalışmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre eğitim teknolojilerini derslerde daha fazla kullandıkları ve sınıf büyüklüğünden dolayı öğrencilerin isimlerini daha çok karıştırdıkları görülmektedir. Bayan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunan maddeler şunlardır: Bayan öğretmenler, öğrencilerin tenefüslerde dinlenme/dolaşma imkânlarının sınırlı olduğunu düşünmekte ve onların spor, müzik gibi etkinliklerden yararlanma imkânının olmadığı kanaatini erkek öğretmenlere göre daha fazla taşımaktadırlar.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri “öğretmenin kıdemi” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde öğretmen kıdemi açısından anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Öğretmen Kıdemi” Değişkenine Göre Farklılığı

Ölçek	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği	Gruplar Arası	,421	2	,210	4,110	.018	2-1 2-3
	Gruplar İçi	9,725	190	.051			
	Toplam	10,146	192				

* 1) 0-10 yıl kıdem; 2) 11-20 yıl kıdem; 3) 21 yıl ve üzeri kıdem

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları anlamlı çıktığı için böyle bir durumda, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey testi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “öğretmen kıdemi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-190)} = 4,110$; $p < .05$]. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri, sınıf öğretmenlerinin kıdemi değişkenine göre farklılaşmaktadır. Tablo-2' de ortaya çıkan görüşlere ilişkin betimsel veriler Tablo-3' de sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Öğretmen Kıdemi” Değişkenine Ait Betimsel Veriler

Ölçek	Alt Kategoriler	N	\bar{X}	S
Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği	1) 0-10 yıl kıdem	116	1,25	,24
	2) 11-20 yıl kıdem	55	1,17	,14
	3) 21 yıl ve üzeri kıdem	22	1,31	,27
	Toplam	193	1,23	,22

0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=1,25$ iken, 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=1,17$; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması da $\bar{X}=1,31$ olarak gerçekleşmiştir. Buna göre 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşleriyle ($\bar{X}=1,17$), 0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}=1,25$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bununla birlikte 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşleriyle (\bar{X}

=1,17), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}=1,31$) arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Buna karşılık 0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle ($\bar{X}=1,25$) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}=1,31$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu bulgular, 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin kendilerinden daha az (0-10 yıl) ve daha çok (21 yıl ve üzeri) kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre 2005 Öğretim Programları'nın başarısına sınıf mevcudunun daha olumsuz etki ettiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Farklı araştırmalara baktığımızda, Seyfullahoğulları (2010), “İlköğretim Okullarında Büyük Sınıfların Yönetiminde Karşılaşılan Sınıf İçi Sorunlara Öğretmen Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında “yaş” ve “mesleki kıdem” demografik değişkenlerinin öğretmenlerin büyük sınıfların yönetiminde karşılaştıkları sınıf içi sorunlara verdikleri tepkiler üzerinde etkili olmadığını saptamıştır. Karadağ ve diğerleri (2008), tarafından yapılan “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma” incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri karşılaştırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Eğitim Durumu* ve *Uygulama* boyutlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Sınıf-içi İletişim ve Sınıf Yönetimi* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Fark 1–10 yıl kıdemi bulunan öğretmenler ile 21–25, 26 yıl ve üstü mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Değerlendirme* boyutuna ilişkin görüşleri arasında da öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Fark 1–10 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler ile 11–15, 21–25, 26 yıl ve üstü yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının *Fiziksel Durum* boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından da anlamlı bir fark saptanmıştır. Fark 1–10 yıl hizmeti bulunan öğretmenler ile 21–25 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler ve 11–15 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler ile 21–25 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasındadır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri “*öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde sınıf mevcudu açısından anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar için t-Testi yapılmıştır. Çünkü araştırmanın amacı doğrultusunda en az 25 ve üzeri öğrenciye sahip sınıflar araştırmaya dahil edilmiş ve (25-40 arası ile 41 ve üzeri) 2 grup oluşturulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre

Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S	t	sd	p*
25-40 arası sınıf mevcudu	68	1,29	,25	2,383	191	,018
41 ve üzeri sınıf mevcudu	125	1,21	,21			

* p < 0.05

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(191)} = 2,383$; $p < .05$]. 25-40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması $\bar{X} = 1,29$ iken, bu değer 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinde $\bar{X} = 1,21$ olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgu, 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin 25-40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerine göre sınıf mevcutlarının 2005 Öğretim Programları'nın başarısına daha olumsuz etki ettiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Yaman (2006), tarafından yapılan “Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi” adlı çalışmada sınıf büyüklüğü 51 ve üzeri olan öğretmenler, sınıf büyüklüğü 20-30 arası olan öğretmenlere göre büyük sınıfların daha çok gürlüğe neden olduğunu, öğrencilere sert davranmak zorunda kaldıklarını, sınıfların temiz kalmadığını, bu durumun öğrenciler arasında çete gruplarının oluşmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf büyüklüğü 41-50 arası olan öğretmenler, sınıf büyüklüğü 20-30 arası olan öğretmenlere göre dersin içeriğini tam olarak vermekte güçlük çektiklerini, ders konularıyla ilgili yeterli örnekler veremediklerini ve eğitim teknolojilerini derslerinde yeterli kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf büyüklüğü 51 ve üzeri olan öğretmenler, sınıf büyüklüğü 31-40 arasında olan öğretmenlere göre araç-gereç ve malzemelerin daha sık bozulup kırıldığını belirtmişlerdir. Sınıf büyüklüğü 41-50 arası olan öğretmenler, sınıf büyüklüğü 20-30 olan öğretmenlere göre dersin içeriğini tam olarak vermekte güçlük çektiklerini, ders konularıyla ilgili yeterli örnekler veremediklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan sınıf büyüklüğü 20-30 arasında olan öğretmenlerin, sınıf büyüklüğü 41-50 arası olan öğretmenlere göre sınıfta eğitim teknolojilerini daha çok kullandığını belirtmeleri, büyük sınıfların öğretim teknolojilerinin kullanımını olumsuz yönde etkilediğinin bir işareti olarak düşünülmüştür. Bu çalışmada da belirtildiği gibi sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamada zorluk çektiği görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri “öğretmenin görev yaptığı sınıfın düzeyi” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı

Ölçek	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark*
Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği	Gruplar Arası	,162	4	,040	,761	.552	----
	Gruplar İçi	9,984	188	,053			
	Toplam	10,146	192				

* 1) 1. Sınıf; 2) 2. Sınıf; 3) 3. Sınıf; 4) 4. Sınıf; 5) 5. Sınıf

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-188)} = ,761$; $p > .05$]. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri, sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıfın düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Tablo 5’ de ortaya çıkan görüşlere ilişkin betimsel veriler Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Ait Betimsel Veriler

Ölçek	Alt Kategoriler	N	\bar{X}	S
Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği	1) 1. Sınıf	32	1,24	,23
	2) 2. Sınıf	42	1,24	,25
	3) 3. Sınıf	45	1,24	,23
	4) 4. Sınıf	44	1,19	,20
	5) 5. Sınıf	30	1,28	,21
	Toplam	193	1,23	,22

1. 2. ve 3. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=1,24$ iken, 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=1,19$; 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması da $\bar{X}=1,28$ olarak gerçekleşmiştir. Buna göre ilk 3 sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisini eşit oranda ($\bar{X}=1,24$) olumsuz olarak değerlendirirken 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri anlamlı düzeyde olmasa da farklılaşmaktadır. İstatistiki olarak bir anlamlılık içermese de 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenlerine göre daha az olumsuz düşünceye sahip olduğu görülmektedir.

Gürsel ve diğerleri (2004)' ne göre bir sınıfta bulunması gereken ideal öğrenci sayısını vermek genellikle olanaklı değildir. Sınıftaki öğrenci sayısı; eğitim kurumunun niteliği, sınıf düzeyi, dersin niteliği gibi değişkenlere göre ayarlanmalıdır. Dersin ve konunun içeriği ile kullanılacak yöntem ve teknikler de öğrenci sayısını etkiler. Kalabalık sınıf ortamında öğrencinin sınıf kurallarına uyumu, öğrenmeye güdülenmesi, dikkatinin çekilmesi ve katılımının sağlanması ve öğretimin öğrenci merkezli olması güçtür. Kalabalık sınıf ortamlarında ortamın özelliklerine bağlı olarak, öğrencilerin sınıf içinde öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşimi, öğretmenin öğrenciye ipucu, dönüt, düzeltme verme süreçleri ve sınıf

kontrolü, kuralların uygulanması, ses ve havalandırma düzeninin sağlanması gibi sorunlar yaşanır.

Sonuç

Yapılan araştırmada öğretmen görüşlerini belirlemek için kullanılan ölçeğin aritmetik ortalamasının “1.23” olduğu görülmektedir. Bu değer 1.00-1.66 aralığında olduğundan düşük düzeyde bir aritmetik ortalama değerini ifade etmektedirler. Yani 1-5. sınıf öğretmenleri sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi konusunda olumsuz bir görüş sahibidirler.

Araştırmanın örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin *cinsiyet* açısından durumu incelendiğinde, araştırma kapsamındaki 193 öğretmenin yüzde 51,8' i kadın ve yüzde 48,1'i erkektir. Sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre farklılığına baktığımızda; kadın öğretmenlerin toplam puanlarının aritmetik ortalaması “1,25”; erkek öğretmenlerin toplam puanlarının aritmetik ortalaması “1,22” dir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir

Araştırmanın örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin *öğretmen kıdemi* açısından durumuna baktığımızda, araştırma kapsamındaki 193 öğretmenin yüzde 60,10' unun 0-10 yıl, yüzde 28,49' unun 11-20 yıl, yüzde 11,39'unun 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. 0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması “1,25” iken, 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması “1,17”; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması da “1,31” olarak gerçekleşmiştir. Buna göre 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşleriyle, 0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bununla birlikte 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi” ne ilişkin görüşleriyle, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Buna karşılık 0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu nedenle, 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin kendilerinden daha az (0-10 yıl) ve daha çok (21 yıl ve üzeri) kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre 2005 Öğretim Programları'nın başarısına sınıf mevcudunun daha olumsuz etki ettiğini düşündükleri söylenebilir. Bu sonucun oluşmasında tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu 21 yıl ve üzeri öğretmenlerle öğretmenliğe yeni başlayan en fazla 10 yıllık kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin biraz daha olumlu olması doğal olarak görülebilir.

Araştırmanın örnekleme giren öğretmenlerin *görev yaptıkları sınıf mevcudu* açısından durumlarına bakıldığında yüzde 35,23' ünün 26-40, yüzde 64,76' sının 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahiptir. 25-40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması “1,29” iken, bu değer 41 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinde “1,21” olarak gerçekleşmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisine ilişkin görüşleri “öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlardan, 41 ve

üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin 25-40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerine göre sınıf mevcutlarının 2005 Öğretim Programları'nın başarısına daha olumsuz etki ettiğini düşündükleri anlaşılmıştır. Ülkemiz şartlarında düşünüldüğünde 50 ve civarı öğrenci sayısının olduğu sınıflar olduğu bilindiğinden örnekleme giren okullarda da bu durum geçerli olduğundan 25-40 arası öğrencisi olan sınıflarda yaşanan sorunların çeşidi ve boyutuyla 40 ve üzeri sınıflarda yaşanan sorunların farklılığı beklenen sonuçlardan biridir.

Araştırma örneklemine giren öğretmenlerin görev yaptığı sınıfın düzeyi açısından durumlarına bakıldığında öğretmenlerin yüzde 16,58' inin 1. sınıf, 21,76' sının 2. sınıf, yüzde 23,31' inin 3. sınıf, yüzde 22,79' unun 4. sınıf, yüzde 15,54' ünün 5. sınıf düzeyinde görev yaptığı görülmektedir. 1. 2. ve 3. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin "sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi" ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması "1,24" iken, 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin "sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi" ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması "1,19"; 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin "sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisi" ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması da "1,28" olarak gerçekleşmiştir. Buna göre ilk 3 sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri sınıf mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın başarısına etkisini eşit oranda "1,24" olumsuz olarak değerlendirirken 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri anlamlı düzeyde olmasa da farklılaşmıştır. Bu durumda istatistiki olarak bir anlamlılık içermese de 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu düşünceye sahip olduğu görülmektedir.

Türkiye'de okul sayısının yetersizliği mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına; kalabalık sınıflar ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirmek için yeni programlar geliştirilmekte, eğitim sistemleri değiştirilmekte, sınıflara teknolojik araçlar yerleştirilmekte fakat asıl öğretimin temel taşı olan öğrencilerin sırada üç, dört kişi oturdukları için rahat yazı yazamadığı, çantasının sürekli düşmesinden dersi dinleyemediği, arkadaşlarından tahtayı göremediği, kalabalıktan en sevdiği filmin sesini duyamadığı, 10 dakikalık teneffüste öğrencilerin kantin, tuvalet ihtiyaçlarını gidermek için ezilerek sıraya girdiği, bahçede oyun oynarken kalabalıktan yeteri kadar koşamadığı unutulmaktadır. Bu sorunlar düzelmediği sürece ne kadar iyi bir program geliştirilse de, ne kadar donanımlı sınıflar oluşturulsa da öğretimin bir ayağı yine boş kalmaktadır.

KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, A. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(19), 77-94.
- ARI, A. (2010). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programıyla İlgili Eğitim Fakültelerinde Kazandıkları Bilgi ve Beceri Düzeylerine İlişkin Görüşleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251 -274.
- ARI, R. ve ,E, DENİZ. (2008). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Maya Akademi.
- ÇANDAR, H. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Uygulanan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- ÇELEN, F K.; ÇELİK, A. ve S. S. SEFEROĞLU. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları, *Akademik Bilişim 2011 Kongresi*, İnönü Üniversitesi, 1-9. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB11_Celen-Celik_Seferoglu_PISA-Sonuclari.pdf
- ÇELİK ŞEN, Y. (2010). Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.
- ÇETİN, B. (2007). *Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları İle Öz-Yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİREL, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- ELESER, G. (2007). *İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ve Bunlarla Baş Etme Yolları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ERDEN, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERDOĞAN, T. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırıcı Yaklaşımına Uygunluğu, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(8), 163-172.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve A. Ü. KAN. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, Elazığ 2007, 60-66.
- GÜRSEL, M ve diğerleri. (2002). *Sınıf Yönetimi*, Ankara Pegema Yayıncılık 1. Baskı.
- GÜRSEL, M ve diğerleri. (2004). *Sınıf Yönetimi*, Ankara Pegema Yayıncılık 4. Baskı.
- KARADUMAN, H. (2006). 2004 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ve Yapılandırıcı Kuram, *İlköğretmen Dergisi*, 3, 2006, 36-39.
- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 19. Basım Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARADAĞ, E; DENİZ, S., KORKMAZ, T., DENİZ, G. (2008). Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- KERİMGİL, S. (2008). *Yapılandırıcı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- KOCABEY, A. (2008). *2005 İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- OKUTAN, M; N, AKSOY; Y, ÖZDEN; G, EKİCİ; İ, KISAÇ; M, ERGÜN; B, ÖZTÜRK; A, TÜRNUKLÜ; M, GÜVEN; A, ÖZDEMİR. (2007). *Sınıf Yönetimi*, 6. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ÖĞÜLMÜŞ, S. ve ÖZDEMİR, S. (1995). Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi, *Eğitim Yönetimi*, 1(2), 261–271.
- SEYFULLAHOĞULLARI, A. (2010). İlköğretim Okullarında Büyük Sınıfların Yönetiminde Karşılaşılan Sınıf İçi Sorunlara Öğretmen Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 21-40.
- TEMEL, A; N, BEDEN; S, GÖKÇEN. (2004). Kalabalık Sınıfların Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- YAMAN, E. (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), -274.
- YAPICI, M. (2007). Yapılandırmacılık ve Sınıf, *Üniversite ve Toplum*, 7(2),1. <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=312>