

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN 1., 2., 3., 4. ve
5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 2005 ÖĞRETİM
PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Serkan DEMİR

**SBE Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim
Programında hazırlanan**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Seval FER

İSTANBUL, 2006

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşleri arasındaki farkın belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öncelikle, araştırma için öneri aşamasından başlayarak, araştırma raporu yazım aşamasının sonuna kadar ilgi ve yardımını esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç. Dr. Seval Fer'e teşekkür ederim.

Araştırmanın İstatistik çalışmalarında yardımlarını esirgemeyen Araştırma Görevlisi Sayın Gülhayat Gölbaşı Şimşek'e; araştırmanın veri toplama aracı olan anketin hazırlanmasında katkıları bulunan İlker Cırık ve Abdülkadir İnan'a; anketin her aşamasında desteğini esirgemeyen canım dostum Alper Bulut'a ve araştırmanın uygulama kısmında bana yardımcı olan ve araştırmanın örnekleme katılan değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

İstanbul, Ocak 2007

Serkan DEMİR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
TABLO LİSTESİ.....	V
ŞEKİL LİSTESİ.....	VII
ÖZET.....	VIII
ABSTRACT.....	IX

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.Program Geliştirmede Temel Kavramlar.....	2
1.1.1.Program Geliştirme.....	2
1.1.2.Öğretim Programı.....	3
1.2.Program Geliştirmenin Tarihi Temelleri.....	6
1.3.Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri.....	9
1.3.1.Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri.....	9
1.3.1.1.İdealizm.....	10
1.3.1.2.Realizm.....	11
1.3.1.3.Pragmatizm.....	12
1.3.1.4.Existentialism (Varoluşçuluk).....	13
1.3.2.Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri.....	14
1.3.2.1.Davranışçılık ve Eğitim Programları.....	15
1.3.2.2.Bilişsel Kuram Ve Eğitim Programları.....	16
1.3.2.3.Yapılandırmacı Kuram.....	17
1.4.Eğitim Programlarının Öğeleri.....	18
1.4.1.İhtiyaç Analizi.....	19
1.4.2.Hedef.....	19
1.4.2.1.Uzak Hedef.....	20
1.4.2.2.Genel Hedef.....	20
1.4.2.3.Özel Hedef.....	21

1.4.3.İçerik (Kapsam).....	22
1.4.4.Öğrenme Yaşantıları.....	23
1.4.5.Değerlendirme.....	23
1.5.Yeni Programla İlgili Özellikler.....	24
1.5.1.Yeni Programın Vizyonu.....	25
1.5.2.Yeni Programın Farklı Yönleri.....	25
1.5.3.Yeni Programın Kuramsal Temelleri.....	27
1.5.3.1.Toplumsal Temelleri.....	27
1.5.3.2.Bireysel Temeller.....	28
1.5.3.3.Ekonomik Temeller.....	28
1.5.3.4.Tarihsel ve Kültürel Temelleri.....	28
1.5.4.Program Geliştirme Modeli.....	29
1.5.5.Yeni Programın Öğeleri.....	30
1.5.5.1.Kazanım.....	30
1.5.5.2.Yeni Programda Yer Alan Ortak Beceriler.....	32
1.5.5.3.İçerik (Kapsam).....	33
1.5.5.4.Öğrenme Öğretme Süreci.....	34
1.5.5.5.Ölçme ve Değerlendirme.....	35
1.6. İlgili Araştırmalar.....	37
1.6.1.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	37
1.6.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	46
1.7. Araştırmanın Önemi.....	47
1.8. Problem Cümlesi.....	48
1.8.1. Alt Problemler.....	48
1.9. Sayılılar.....	49
1.10 Sınırlılıklar.....	49
1.11.Tanımlar.....	49

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın Modeli.....	50
Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	50
Veri Toplama Araçları.....	57
Verilerin Çözümlemesi.....	66

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	67
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

1. Sonuç ve Tartışma.....	71
2. Araştırmanın güçlü ve güçsüz yönleri.....	78
3. Öneriler.....	79
3.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	79
3.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	79
KAYNAKÇA.....	85
EKLER.....	90
Ek:1.2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketi.	

TABLO LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. İlçeler doğrultusunda resmi ilköğretim okullarındaki kurum ve öğretmen sayıları	52
2. İstanbul ili ilçeleri, kurum sayıları, araştırmaya katılan okul ve öğretmen sayıları	54
3. Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar listesi.....	55
4. Örnekleme ilişkin demografik özellikler.....	55
5. Örneklem grubunun program ile ilgili hizmet içi eğitim durumu.....	57
6. Öğretmenlerin kendilerine, öğrencilere ve velilere verilen program tanıtımı eğitimlerine ilişkin düşünceleri ile sınıftaki öğrenci sayısının programın uygulanmasına uygunluğuna dair görüşleri.....	58
7. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyine göre dağılımı.....	59
8. Anket sorularının program boyutlarına göre dağılımları.....	60
9. KMO ve Bartlett test.....	61
10. 80 maddelik anketin Varimax döndürme sonrası faktör değerleri.....	63
11. 80 maddelik anketin faktör bazında dağılımı.....	65
12. 2005 öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirme anketinin alt ölçek korelasyon bağıntı değerleri.....	65
13. Faktörlere göre Croncbach Alpha katsayıları.....	66
14. 80 maddelik ölçeğin madde bazında ortalama, standart sapma ve madde toplam korelasyonu değerleri.....	67
15. Öğretmenlerin hazırlık boyutuna yönelik olarak almış oldukları aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri.....	70
16. Varyansların eşitliği için Levene testi değerleri.....	71
17. Öğretmenlerin 2005 öğretim programlarının hazırlık boyutuna ilişkin görüşleri arasında yapılan ANOVA testi değerleri.....	71
18. Öğretmenlerin kazanımlar ve temalar boyutuna yönelik olarak almış oldukları aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri.....	72
19. Varyansların eşitliği için Levene testi değerleri.....	72
20. Öğretmenlerin kazanımlar ve temalar boyutuna ilişkin sınıf düzeyleri ile görüşleri arasında yapılan ANOVA testi değerleri.....	72

21. Tukey çoklu karşılaştırma testi.....	73
22. Öğretmenlerin öğrenme süreçleri boyutuna yönelik olarak almış oldukları aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri.....	74
23. Varyansların eşitliği için Levene testi değerleri.....	74
24. Öğretmenlerin öğrenme süreçleri boyutuna ilişkin sınıf düzeyleri ile görüşleri arasında yapılan ANOVA testi değerleri.....	75
25. Tukey çoklu karşılaştırma testi.....	75
26. Öğretmenlerin izleme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak almış oldukları aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri.....	76
27. Varyansların eşitliği için Levene testi değerleri.....	76
28. Öğretmenlerin izleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin sınıf düzeyleri ile görüşleri arasında yapılan ANOVA testi değerleri.....	77
29. Tukey çoklu karşılaştırma testi.....	77

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Program Geliştirme Modeli.....	29
2. Faktör çizgi grafiği.....	62

ÖZET

Bu araştırmada 2005 öğretim programlarına yönelik 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşleri arasındaki farkın belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini İstanbul İlinde görev yapan 40395 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 8 ilçede görev yapan 386 öğretmen oluşturmaktadır.

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Doç. Dr. Seval Fer, Serkan Demir ve Abdülkadir İnan tarafından geliştirilen 94 soruluk bir anket yoluyla elde edilmiştir. Anketin faktör analizi, geçerlik ve güvenirlik yapılmış ve tek yönlü varyans analizi için SPSS (Statistical Package for social sciences) bilgisayar programı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre 2005 öğretim programlarının hazırlık boyutuna ilişkin 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın kazanımlar ve temalar, öğrenme süreçleri ve izleme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, 2005 öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin yapılması, bu eğitimlere öğretmenlerin katılımı için gerekli girişimlerde bulunulması ve zümre toplantılarının daha fazla ve etkili bir şekilde yapılması, diğer sınıf zümre öğretmenleri ile paylaşımın artırılması için girişimlerde bulunulması önerilmiştir.

ABSTRACT

In this research, it is purposed to determine the relation between the opinions of the teachers of 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th classes, about the curriculum of the year 2005.

The universe of the research is consisted of 40395 class teacher who work in İstanbul. The sample of the research is composed of 386 teachers who work in 8 countries that are determined through the sampling method in the universe.

The survey method has been used in this study-Data was gathered through a 94-question questionnaire which was developed by Doç. Dr. Seval Fer, Serkan Demir, İlker Cırık and Abdülkadir İnan. Factor analysis, validity and reliability of the survey has been done and SPSS Statistic program (Statistical package for social sciences) was used for single variance analysis.

According to the findings of this study, it is found that opinions of the teachers of 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th classes related to the preparation, in the curriculum of the year 2005 are at the same direction. On the other hand, it is found that these teachers' opinions related to the aims and objectives, subjects, learning process, monitoring and evaluating are different.

According to the results of the study, it is essential that in-service trainings about the curriculum of the year 2005 should be done, necessary attempts for participating these trainings should be made, gathering of the teachers in the same branch should be effective and more than before, also attempts for interaction and sharing between other class teachers should be made.

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.Problem Durumu

Günümüzde insanlığın bilgi çağına girdiği bilinmektedir. Yeni çağın koşulları içerisinde teknoloji alanındaki yeni buluşlar, ülkelerarası ekonomik ilişkilerin gelişmesi, sanayileşmenin etkisinin artması, özgürlük ve demokrasi kavramlarının yaygınlaşması gibi olguların yer aldığı görülmektedir. Dünyada görülen bu değişimlere insanlar ayak uydurmak zorundadırlar. Ancak böylece çağdaş milletler seviyesine ulaşılmaktadır. İnsanların bu değişimlere ayak uydurması için belirli becerilere ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç ancak eğitim ile karşılanmaktadır.

Eğitim, içerisinde birden çok ögeyi barından kapsamlı bir süreçtir. Bu sürecin etkili ve verimli olmasıyla birlikte bireyin ve toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde olması gerekmektedir. Bu amaçla, eğitimden beklenenler öğretim programları aracılığıyla ulaşılır. Öğretim programı, milli eğitimin ve okulların amaçları doğrultusunda, öğrenme ve öğretime ilişkin hazırlanan etkinlikler ve yaşantılardan oluşmaktadır. Öğretim programının etkili bir şekilde ihtiyaçları karşılayabilmesi için yapılan etkinlikler program geliştirme kapsamı içerisinde yer almaktadır. Program geliştirme çalışmaları kapsamında, aynı zamanda araştırma, geliştirme çalışmaları yapılarak istenilen amaçlara ulaşılması sağlanmaktadır.

Son yıllarda program geliştirme çalışmalarında göz önünde bulundurulan en önemli noktanın, program ile gelişen dünyanın özelliklerinin paralel olması gerekliliği ve birey ve toplumun gelişen dünya şartlarına ayak uydurması gerekliliği olduğu gözlenmektedir. İşte bu nedenle yola çıkan Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılından itibaren Türkiye’de etkili bir program geliştirme çalışması için girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler çerçevesinde pilot uygulaması 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 9 ildeki 120 okulda gerçekleştirilmiş olan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında tüm Türkiye’de yeni ilköğretim programları uygulanmaya başlamıştır.

Bu araştırmada ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve uygulanan 2005 öğretim programlarına ilişkin programın uygulayıcıları olan 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerin,

görüşleri arasındaki farkın olup olmadığı sorusu ile yola çıkmıştır. Bu araştırma ile ilköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşleri arasındaki farkın olup olmadığı tespit edilip, görüşleri doğrultusunda nelerin yapılabilmesi gerektiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Aşağıda bu araştırmanın problemi çerçevesinde program geliştirme kavramları, program geliştirmenin tarihi temelleri, program geliştirmenin kuramsal temelleri, program geliştirmenin felsefi ve psikolojik temelleri, davranışçılık, bilişsel alan ve yapılandırmacı kuramlar, eğitim programlarının öğeleri, yeni programın özellikleri başlıkları altında, literatür incelemesi sunulmuştur.

1.1. Program geliştirmede temel kavramlar

Bu bölümde program geliştirme ve eğitim programı kavramları sunulmaktadır.

1.1.1. Program Geliştirme

Program geliştirme, okul içinde ve dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik yapılan koordine çalışmalarının bütünü olarak tanımlanmaktadır (Varış, 1996:17).

Bir başka tanıma göre ise program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998:4).

Program geliştirme, bir programın daha gerçekçi ve daha etkili bir duruma getirilmesi için yapılan tüm etkinlikler olmakla beraber sürekli değerlendirme ve araştırma faaliyetlerine dayalı olarak yürütülen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Fidan, 1980, Akt., Bilen, 1999: 23).

Program geliştirme kavramını, konu alanın, öğrenenin ve toplumun gereksinimlerini göz önünde bulundurarak okulun hedeflerinin belirlenmesi, hedeflerle ilgili eğitim yaşantılarının oluşturulması, bu yaşantıların organizasyonu ve hedeflerin değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Tyler,1949, Akt., Olivia, 1998:192).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak program geliştirme kavramını, toplumun, bireyin ve konu alanının ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için düzenlenen etkinlikleri çeşitli yöntem ve tekniklerle geliştirme ve bilimsel bir yaklaşımla mevcut programı sürekli olarak geliştirme olarak tanımlanmaktadır.

1.1.2.Öğretim Programı

Öğretim programı kavramının kullanılması tarihine bakıldığında, M.Ö.I Yüzyıla kadar uzandığı görülmektedir. Julius Cesar ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval biçimindeki koşu pistini, Latince curriculum olarak kullanmışlar ve bu kavram, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curriculum) “izlenen yol” anlamında eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1998, Akt., Demirel, 2004:1).

Öğretim programı kelimesinin İngilizce karşılığı olan “cirriculum” Latineden gelmiş olup, sözlük anlamı olarak “öğretmenlerin yaptıklarının sonucunda okulda meydana gelen olaylar” kullanılmaktadır. Bu tanım daha geniş bir şekilde “Okulların amaçları olarak kabul edilen ve öğrencilerin tecrübe ettikleri her şeyi içeren ve okulun amaçlarını başarıya ulaştıran bir program” olarak tanımlanmaktadır (Albert & Oliver, 1965, Akt., Maclure, 1975:9).

Eğitimde program kavramı, pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Aşağıda, 20. yüzyıla kadar “konular” listesi anlamında kullanılan öğretim programı kavramı ile ilgili belli başlı tanımlar sunulmaktadır.

Ertürk (1982:95), öğretim programı kavramını “yetişek” olarak tanımlamaktadır. Yetiştirilmek istenen kişinin geçirmesi tasarlanan yaşantıların belli esaslara göre düzenlenmesi gerekmektedir. Belli esaslara göre düzenlenen öğrenme yaşantıları, yetişek tasarısını meydana getirir. Bu yetişek tasarısı gereğince yapılacak eğitim faaliyetleri yoluyla, öğrenciler belli eğitim durumlarından geçecek ve belli yaşantılar geçirecektir. Bu düzenli yaşantılar veya durumlar yetişek olarak tanımlanmaktadır. Yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni olarak tanımlandığı gibi öğretmen açısından da bir eğitim durumları düzeni veya eğitime düzeni olarak tanımlanmaktadır.

Öğretim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerini kapsar (Varış, 1996:14).

Öğretim programı, eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için öğrenene kazandırılacak öğrenme deneyimlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Saylor & Alexander, 1974:2).

Kelly (1999:3), öğretim programı kavramının farklı kaynaklarda farklı kavramlar olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bu nedenle bu kavramın gerçekte ne anlama geldiğinin belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretim programı kavramının belirlenmesinde kavramın ne anlama gelmesinden ziyade bu kavram hangi anlamlarda kullanılmamasından yola çıkarak, öğretim programı kavramı tanımlanabilir. İlk olarak öğretim programının belli bir konunun içeriği ya da bir çalışma alanı olarak düşünülmemesi gerekmektedir. Öğretim programı bir eğitim kurumunun sahip olduğu programların tümünü kapsamaktadır. Bir çok insan hala eğitim programı kavramını yukarıda bahsedildiği gibi konu içeriği ile bir tutmakta, bu da onları sınırlamaktadır. Öğretim programının bu çeşit tanımı, öğretim programının geliştirilmesinden ziyade öğretim programını sınırlamaktadır.

Bir başka tanıma göre öğretim programı, okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlanmış ve okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantıları düzenidir (Doll, 1986, Akt., Demirel, 2004:2).

Küçükahmet (2003:99), öğretim programı kavramını, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik program olarak açıklamaktadır.

Öğretim programı bazılarında göre bir plan, bazılarında göre ise gerçek bir olay ve etkileri olarak tanımlanmaktadır. Plan olarak yönlendirici ve harekete geçmek için bir rehber görevindedir. Öğrenenlere sağlanan deneyimler için bir plan olarak düşünülmektedir. Tam tersini savunanlara göre ise deneyimler daha çok araçsaldır. Deneyimlerin, materyallerin ve prosedürlerin seçimi program geliştiricilerine değil öğretmenlere aittir (Taylor & Johnson, 1974:9).

Öğretim programları ülkemizde, belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını, zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlemektedir (Varış, 1996:14).

Bu tanımlardan yola çıkarak öğretim programı kavramını, öğrenene okulda ve okul dışında, planlı etkinlikler aracılığıyla, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayacak bütün faaliyetler olarak tanımlanmaktadır.

1.2.Program Geliştirmenin Tarihi Temelleri

Öğretim programının tarihsel temelleri büyük ölçüde Massachusetts kolonilerinin (1642-1776) eğitimsel deneyimlerine dayanmaktadır. Massachusetts bölgesinde büyük ölçüde Teoloji prensiplerine sıkı bağlı Puritan'lar yaşamaktaydı. Çağdaş okulların tersine New England (Massachusetts eyaletinin bağlı olduğu bölge) bölgesindeki kurulan ilkokullar Puritan kilisesi ile ilişkiliydi. Eğitim tarihçilerine göre bu okulların amacı, çocuklara kutsal kitapların nasıl okunacağını öğretmektir. Bununla birlikte okuma, en önemli konu alanlarından sayılmakta ve bunu yazma ve konuşma izlemekteydi. Okumaya verilen bu büyük önem Hıristiyanlığın emir ve buyruklarını içeren soru-cevap şeklinde olan küçük kitapçıkları (catechism) okuyabilmeleri ve genel kuralları öğrenebilmeleri çabasıyla ileri gelmekteydi. Koloni günlerinden günümüze okuma ve dil ile ilgili yetenekler Amerikan eğitiminin ve temel eğitim veren okullara ait öğretim programlarının vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Ornstein & Hunkins, 1988:35).

Sömürgeciliğe dayalı okullar Massachusetts de kurulmuştur. Bu okulların kuruluşu ile ilgili 1642 yasası, dinin prensiplerinin ve ulusun yasalarının okunup anlaşılması üzerinde dururken, 1747 deki “elli yada daha fazla ailenin bulunduğu her kasabaya bir okuma ve yazma öğretmeninin atanması; yüz yada daha fazla ailenin bulunduğu her kasabaya da, öğrencilerin Harvard kolejine girmeleri konusunda bir hazırlık yapmalarını sağlayacak bir Latince öğretmeninin atanması” yasaları Puritan'ların eğitime ne denli önem verdiklerini göstermektedir ve günümüzde bazı tarihçiler bu yasaların Amerikan okul yasalarının ve halk okulu hareketinin başlangıç noktası olarak görmektedirler. Açıkça görülmektedir ki Puritanlar okuma yazma bilmeyen bir sınıfın olmasını istemiyorlardı. Bunun nedeni de İngiltere'yi ve Avrupa'nın diğer bölgelerini hatırlatan bir alt sınıfın ortaya çıkmasından endişe duymalarından kaynaklanmaktaydı. Onlar ayrıca çocuklarının dini doktrinleri yerine getirerek büyümelerini garanti altına almak istemekteydiler (Ornstein & Hunkins, 1988:35).

18. yüzyılda Amerika’da özellikle Columbia, Harvard ve Princeton gibi üniversitelerin açılması ile klasik eğitim anlayışı zayıflamış, öğretim programları genişleyerek özgür araştırmalara yer verilmiştir (Demirel, 2004:13).

19. yüzyılda Amerikan okullarında klasik ve dini bilgiler veren derslerin etkisini azaltıldığı, yerine matematik, astronomi, kimya, botanik ve felsefe gibi yeni dersler almaya başladığı görülmektedir. Öğretim programlarındaki bu yaklaşım ilerlemeci felsefi görüşün Amerikan eğitim sistemine hakim oluşuna kadar devam etmiştir. 19.yüzyılda eğitim programlarının içeriği ve öğretim yöntemleri konusunda yapılan çalışmaların eğitimde program geliştirme alanının temelini hazırlandığı görülmektedir. 1918 yılında Bobbit’in yayınladığı “Öğretim Programı” adlı eser, eğitimde program geliştirme çalışmalarının tüm aşamaları ile ele alınan ilk kitap olmuştur. Bobbit ile Chartes, program geliştirmede davranışçı yaklaşımı savunmuş ve öğretim programını, öğrencilerin öğrenme yaşantılarıyla kazanabilecekleri bir dizi hedefler olarak görmüştür. Chartes, hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir olduğunu kabul etmiştir (Ornstein, 1988, Akt., Demirel, 2004:13).

Birinci Dünya savaşıyla birlikte, program geliştirmenin sorumluluğu yavaş yavaş yerel okul sistemlerine yönelmeye başlayarak günümüze kadar devam ettiği görülmektedir. Program geliştirme bu dönemden sonra, sadece çeşitli konuların çalışılmasını taslak haline getirmekten çok geniş bir girişim olarak görülmeye başlandı (Taba, 1962:447).

20. yüzyılda bir taraftan eğitimin sosyo-kültürel, politik, ekonomik temelleri üzerinde yapılan araştırmaların artması, diğer taraftan da eğitim politikasının, uygulamaya ancak eğitim programları yolu ile gerçekleştirilebileceğinin anlaşılması üzerine, birçok devlet ciddi bir şekilde program geliştirme çalışmalarını geliştirmektedirler (Varış, 1996:25).

Günümüzde devletin eğitim politikası-öğretim programları-Uygulama-İstihdam politikası, arasındaki çember biçimindeki ilişkiler, eğitim programlarının geniş ve derin bir kapsam içinde ele alınması gereksinimi doğurmuştur. Avrupa’da, bir kısım memleketler, program geliştirmeyi eğitim sürecinin normal bir aşaması olarak ele alırken, bazı memleketler bu süreci eğitim reformu sloganı altında sürdürmektedirler (Varış, 1996:25).

Program geliştirme çalışmalarının Türkiye'deki tarihine bakıldığında Cumhuriyet'in kuruluş dönemindeki çalışmaların temel oluşturduğu görülmektedir. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Öğretim programlarındaki değişikliklerin özünü laiklik, batıya dönüş ve müsbet bilimlerin oluşturduğu görülmektedir (Demirel, 2004:15).

1950'li yıllara kadar Türkiye'de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamakla ele alınmış, 1952 yılında yurdumuza gelerek köy okullarında incelemeler yapan K.V. Wofford'un hazırladığı raporla daha sistematik bir yaklaşımla yapılmaya başlanmıştır (Demirel, 2004:15). Fakat, öğrencilerin serbest bir atmosfer içinde çalışmaları, sosyal etkinliklere yer verilmesi, konuların tertip ve düzeninde öğretmenin esnek davranması gibi esaslara dayanan ilköğretim çalışmaları, kontrol okulları saptanmış olmasına rağmen bu okulların devamlı ve sistematik bir değerlendirme amacıyla, fonksiyonel anlamda kullanılmamaları dolayısıyla program geliştirme ya da laboratuvar faaliyeti niteliği kazanamamıştır (Varış, 1996:35).

16-19 Mart 1958 tarihleri arasında Ford Vakfı'yla ortaklaşa düzenlenen toplantıda Türkiye'deki ilk ve orta öğretim okullarında önemli değişiklikler meydana getirileceği düşünülen “ Deneme Okulları” projesinin uygulanmaya başlanması kararı alınmıştır. Böylece yeni fikirlerin ve usullerin denenmesinden elde edilecek olumlu sonuçların milli eğitim sistemine geniş ölçüde mal edilmesine olanak sağlayacaktı (Varış, 1996:42).

1961 yılında yeniden gözden geçirilen ilköğretim programlarına yeni esaslar getirilmiştir. 222 sayılı kanunun ortaya koyduğu esaslar da bu çalışmaları desteklemiştir. 1948 programının, uygulamada ortaya çıkardığı sorunların incelenmesi, yeniden düzenlenen programa bazı önlemler getirmiştir. Bu sebeple, yeni program bir taraftan hızla çeşitli illere yayılırken diğer taraftan 1964 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün, bu çalışmalar için kullandığı “deneme” deyimini kaldırılarak yerine “program geliştirme” deyimini kullanılmaya başlanılmıştır (Varış, 1996:36).

Program geliştirme çalışmalarının akademik anlamda Ankara Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültesi'nin açılması (1967) ile başladığını söylemek mümkündür. Yine program

geliştirmeye 1960 sonrası yurtdışına gönderilen eğitim uzmanları, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yurt dışındaki çalışmalarını tamamladıktan sonra başladığını, en azından onların bilimsel alanda program ve program geliştirme çalışmalarını başlattıkları belirtilmektedir (Karakaya, 2004:30).

1980'li yıllarda program geliştirme çalışmalarına bakıldığında ise Milli Eğitim Bakanlığı 1982 yılında program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak programların buna göre hazırlanması amacıyla bir toplantı düzenlenmiş ve yeni bir program modeli kabul edilmiştir. Bu model, amaç-davranış- işleyiş-değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir (Demirel, 2004:17).

1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı birimlerde yapılan program geliştirme çalışmalarında birliği sağlamak amacıyla yerli ve yabancı uzmanlar ile EARGED'de görevli uzmanlar tarafından, gelişmiş ülkelerde uygulanan mevcut program geliştirme modelleri incelenerek, ülkemizde ilk defa modern anlamda bir program geliştirme modeli geliştirilmiştir. Geliştirilen bu modelin bireylerin yaratıcı potansiyellerini geliştiren, onların değişen dünya şartlarına uyum sağlamasını, eleştirel düşünce yapısına sahip olabilmesini, bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kullanmasını ve üretebilmesini sağlayan çağdaş nitelikte öğretim programları için bir örnek olması hedeflenmiştir (<http://earged.meb.gov.tr/index/pdf>).

2005-2006 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan İlköğretim programları ve yine aynı öğretim yılında çalışmalarına başlanılan ortaöğretim programları ise ülkemizdeki yeni program geliştirme çalışmaları içerisinde yer almaktadır. Yeni Programla ilgili çalışmalar ayrı bir başlık altında sunulacaktır.

1.3.Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri

Program geliştirme süreci, temel ve uygulamalı araştırmaların yer aldığı bir süreçtir. Bu nedenle bu sürecin felsefi, sosyolojik ve psikolojik temellere dayanması gerekmektedir. Bu bölümde program geliştirme çalışmalarının dayandığı felsefi ve psikolojik temelleri sunulmaktadır.

1.3.1.Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri

Felsefe, bir okul için düşünce tarzını, görüşleri, inançları yansıttığı ve program geliştirme sürecini etkilediğinden program geliştirmede önemli yer tutmaktadır.

Ayrıca felsefenin bizlere faydaları arasında kişisel inanç ve değerlerimizle ilgilenmemize, kim olduğumuzu, var olma nedenimizi ve bir ölçüde nereye gideceğimizi anlamamıza yardımcı olmasını da katabiliriz (Demirel, 2003:20).

Tyler için felsefe, eğitim hedeflerinin belirlenmesinde başlangıç noktası olmasa bile, felsefenin diğer kaynaklarla olan ilişkisinin küçümsenmeyecek ölçüde fazla olduğunu düşünmektedir. Tyler, okulun benimsediğı eğitim felsefesinin doğrudan, toplumdaki sosyal gelişmeyle olan ilişkisinden bahsetmekte ve felsefenin güzel bir toplum, güzel bir yaşamın doğasını tanımlamaya çalıştığını ve demokratik bir toplumdaki eğitim felsefesinin okul içindeki demokratik değerleri vurguladığını belirtmektedir (Ornstein & Hunkins, 1988:28).

Felsefe, bütün bilimlerin bulgularını inceleyerek genel bir açıklamaya yönelir. Eğitim felsefesi de, eğitim bilimlerinin ve eğitimle ilgili diğer bilimlerin bulgularından yararlanarak, hangi bulguların niçin ve nasıl uygulanacağı hakkında genel yargılara varır. Bunları, bilimler gerçekleştiremez; bilimler olanı betimler, açıklar ve yorumlar.

Yargıların bir felsefi çerçeve içinde yapılması gerekmektedir. Bu ise, eğitime yön vermede bir eğitim felsefesi yaklaşımını zorunlu kılar (Fidan ve Erden, 2001:98) .

Eğitimi, başlıca dört felsefe etkilemiştir. Bunlar idealizm, Realizm, Pragmatizm, Existentializmdir. Aşağıda bu dört felsefe açıklanmaktadır.

1.3.1.1.İdealizm

İdealizm, gerçeğe giden yolun bilimsel yöntem ile sezgisel düşünceden geçtiğini savunmaktadır. Bu görüşte değerler mutlak olup değişmez bir özelliğe sahiptir. Gerçek bilgi aklın ürünü olan bilgidir İyi, doğru ve güzelin evrensel olduğunu savunan bu görüşe göre, öğrencilere yaşayan değerler ve bu değerlerle nasıl yaşayacağı öğretilmelidir (Demirel, 2003:21).

İdealizm felsefesi, insanın en yüksek varlık olduğunu ve bu nedenle insana ve onun bilinçli olmasına önem vermektedir. En değerli şey, insanın kendisini gerçekleştirme ve kendi doğasını ifade etmesidir (Fidan ve Erden, 2001:95).

İdealist eğitimciler dinsel, felsefi, tarihsel, edebi ve sanatsal eserlerden çıkarılan doğruları temel alan konu ağırlıklı bir programı tercih etmektedirler (Kale, 2001:33).

Eğitim felsefeleri içerisinde yer alan esasicilik felsefesi köklerini idealizm felsefesinden almaktadır. Esasicilik felsefesine göre, insanları eğitilmiş olarak kabul edebilmek için bütün insanların sahip olması, bilmesi gereken esaslar vardır. Esasiciler daha çok programların konu alanı üzerinde durur ve zamanın tecrübesinden geçmiş kalıcı temel konuların ve değerlerin seçimine önem verirler. Öğretmen otoritesinin sınıfta yerine oturtulmasını savunurlar (Demirel, 2003:24).

Esasicilik felsefesinin temel aldığı görüşler aşağıda sunulmaktadır

- Öğrenmenin doğasında, çok sıkı çalışma ve çoğu zaman zorlanma vardır.
- Disiplin, eğitimde önemli yer tutar
- Eğitim ve öğretimde girişim öğrenciden çok öğretmende olmalıdır.
- Eğitim sürecinin özünü, konu alanının çok iyi özümlemesi oluşturur.
- Okulda zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemleri kullanılmalıdır. Soyut düşünme, alıştırma ve ezberleme yöntemleri kullanılmalıdır (Demirel, 2003:24).

1.3.1.2.Realizm

Varolan her şeyin gerçek olduğunu savunan görüştür. Maddenin varlığına inanma esasına dayanmaktadır. Realistlere göre evren gerçekten vardır ve somuttur. Evrende varolan her şey insan zihninden bağımsız olarak vardır. Bu görüşe göre biz bunlarla doğrudan doğruya temas ederiz. İdealistlerin savundukları gibi zihnin kendi dünyasını yaratması yerine realizmde zihnin dünyadan bilgi aldığı görüşü esastır (Fidan ve Erden, 2001:95).

İdealizmin zihnin kendi dünyasını yaratması yerine, zihnin yaşadığı çevreyle bilgi alışverişinde bulunduğunu savunmaktadırlar (Demirel, 2004:22).

Realizm, çağdaş eğitim için temel bir felsefe olarak görünmektedir. Aristoteles'te kaynaklarını bulan bu felsefe, eğitimin temel hedefinin bilgiyi kullanmak, bilgiyi keşfetmek ve onu başka alanlara transfer etmek olduğunu ileri sürmektedir. Böyle bir bilgi, insanın aklını kullanma potansiyelini anlamada temel bir unsur olduğu gibi kişisel, sosyal, ekonomik, siyasal ve estetik gibi yaşamdaki tüm unsurlarla yüz yüze gelmeyi de sağlayan yol gösterici bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Kale, 2001:33).

Eğitim felsefelerinden olan Daimicilik felsefesi temellerini Realizm'den almaktadır. Daimicilik Felsefesi, eğitimin evrensel nitelikte belli gerçeklere göre şekillendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu akıma göre insanın doğası ve ahlaki ilkeler değişmez. İnsanların bu değişmez ebedi gerçeklere göre yetiştirilmesi gerekmektedir. Çünkü, insanlık tarihi boyunca insanın özü değişmemiştir. Eğitim sağlam ve doğru karakterli insan tipi yetiştirme işiyle meşgul olmalıdır. İnsan doğasının en önemli yanı "akıl" dır. Bu nedenle eğitimde insan zihninin gelişmesine önem verilmesi gerekir (Fidan ve Erden, 2001:103).

Daimicilik Felsefesinin temel ilkeleri aşağıda sunulmaktadır.

- Değişmeyen evrensel bir eğitimin var olması gerekmektedir. İnsanlar her yerde ortak belli özelliklere sahiptir. Bu nedenle eğitim herkes için aynı olmalıdır.
- İnsanın kendisini akıllıca yönetmesi gerektiğini ve buna yönelik eğitimin olması gerektiğini savunmaktadır.
- Eğitimin amacı insanı hayata hazırlamaktır, okulun amacı insan zihnini geliştirmek ve kültürü etkili bir şekilde yeni kuşaklara aktarmaktır.
- Eğitimin amaçları arasında insanlara dünyanın hem manevi hem de maddi gerçeklerini tanıtabilmesini de yer almaktadır. İnsanlara her yerde her yaş için geçerli bilgi ve değerler kazandırılmalıdır.
- Eğitimde klasik yapıtlara yer verilmelidir (Demirel, 2003:23).

1.3.1.3. Pragmatizm

Bu

akımın özünü, bir düşüncenin, bir kavramın ya da bir kuramın, bir eylem planı ya da tasarından başka bir şey olmadığını ve doğruluğun da bu düşüncenin başarısından oluştuğu düşüncesi oluşturur. Ön yargıların yerinin olmadığını savunmaktadır.

Bu görüş insan deneyimine dayandığından eğitim amaç ve yöntemlerinde esnekliğe, sürekli deneme ve düzeltmelere olanak tanır. Buna bağlı olarak eğitimde çıkış noktası konu değil çocuktur. Çocuğun tüm yaşamı bir eğitim olduğundan, yaşamın kendisi olduğunu savunmaktadır. Bireysel özellikler ve çocuğun etkin katılımı düşüncesi bu görüşün eğitim anlayışı içerisinde yer aldığı görülmektedir (Demirel, 2003:22).

Pragmatizm, soyut ve değişmez kuramlar yerine deneyci araştırmayı temel almıştır. Sosyal zeka ve deneyci yöntemi içeren bilimsel yöntemi savunan Dewey'in felsefe ve eğitime ilişkin eserlerinde okulun, toplumun geneline dinamizm kazandıran önemli kurumlarından biri olarak sosyal bir rol üstlendiği vurgulanmaktadır. Dewey'in eğitim felsefesinin merkezinde eğitim ve öğretime ilişkin düşüncemize yeniden biçim kazandıracak olan problem çözme, uygulama ve tecrübe gibi kavramlar yer almaktadır (Kale, 2001:33).

Bu felsefe, değişimin sürekli olduğunu, değerlerin göreceli olduğunu, demokrasinin bir yaşam biçimi olduğunu ve insan davranışlarında kritik düşünmenin önemli bir yeri olduğunu savunmaktadır (Fidan ve Erden, 2001:95).

İlerlemecilik felsefesi Pragmatizm felsefesinin eğitim felsefesine uygulanışı olarak tanımlanmaktadır. İlerlemecilik değişmeyi gerçeğin özü olarak ele aldığından dolayı eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğu öne sürülür. Eğitimciler yeni bilgi ve çevredeki değişimler ışığında politika ve yöntemlerini ayarlamaya hazır olmalıdırlar (Demirel, 2003: 100).

İlerlemecilik akımının belirli ilkeleri şunlardır.

- Çocuğun merkezde olması ve ilgilerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.
- Öğrenme aktif bir süreçtir, bu nedenle öğretimde problem çözme yöntemi esas alınmalıdır.
- Okulun en önemli özelliği yaşama hazırlıktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır.
- Öğretmenin görevi öğrenciye rehber olmaktır.
- Demokratik eğitim ortamının oluşturulması gerekmektedir (Fidan ve Erden, 2001:101).

1.3.1.4.Existentialism (Varoluşçuluk)

Özgürlüklerin artmasını savunan bir felsefi görüştür. İnsanın hayatı boyunca ne yapacağına kendisinin karar vermesi ve hür olduğu görüşleri ağırlık taşır. Bu nedenle insan kendi davranışlarından kendisi sorumludur. İnsan, davranışlarının bir ürünüdür ve kendi kendini oluşturma durumundadır. Bir şeyi bilmesi için insanın o şeyi kişisel olarak hissetmesi gerekir gibi düşünceler bu felsefi sistemin özünü oluşturan özelliklerdendir (Fidan ve Erden, 2001:96).

Varoluşçu bir eğitimde kişilere insan özgürlüğünün her şeyden üstün olduğu öğretilmelidir. Bireyin öznelğine önem veren varoluşçu bir eğitimci, öğrencilerdeki sorumluluk duygusunu ve kendi yetileri konusunda bilinçlenme davranışını geliştirmeye çalışır. Önemli bireysel tercihlerde bulunan öğrencilerde zamanla kendi tanımlarını yapabilirler. Her birey kendinden sorumludur (Kale, 2001:35).

Bu felsefeye göre öğretmen, yardıma gereksinim duyan öğrencinin yardımına koşan ve kişiliğin gelişmesine yardımcı olan bir rehber konumundadır (Demirel, 2003:22).

1.3.2.Öğretim Programlarının Psikolojik Temelleri

Psikoloji, insan ve hayvanın temelinde yatan süreçleri bilimsel olarak inceleyen çalışma alanıdır. “Psikoloji, öğrenmenin temeli nasıl oluşmaktadır? İnsan nasıl öğrenir?” sorularına cevap arayarak eğitimin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Psikoloji temelde öğrenme ve öğretme süreçlerini anlamak için gereken temeli sağlamaktadır. İnsanlar nasıl öğrenirler? sorusu eğitim psikolojisinin ilgi alanıdır (Ornstein & Hunkins, 1988:84).

Dewey “Psikoloji bireylerin, nesnelere ve çevresindeki insanlarla olan ilişkilerini açıklamaya çalışır. Bu süreç bütün yaşamı süresince devam eder ve bu ilişkinin kalitesi, öğrenme türünü ve miktarını belirler” diye açıklamaktadır (Ornstein & Hunkins, 1988:84).

Tyler (Akt., Ornstein & Hunkins, 1988:84) psikolojiyi hedeflerimizin neler olduğunu ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini gösteren bir ayna olarak açıklar.

Bireyin nasıl öğrendiği sorusunun cevaplanması eğitimin kalitesini arttırmakla beraber bizleri yanlış ve verimsiz öğretim metotlarından da uzaklaştırır. Bu anlamda eğitim psikolojisi program geliştirme uzmanlarına kaynaklık etmektedir.

Eğitim psikolojisinin günümüze kadar neye karşılık geldiği kesinlik kazanamamıştır. Bazı dşnrlere eğitim psikolojisini, psikolojideki bilgilerin sınıf aktivitelere aktarılması olarak tanımlanırken, bazı dşnrlere göre de eğitim psikolojisi, psikoloji metodlarının sınıf içindeki çalışmalara ve okul yaşamına uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Woolfolk, 2004:9).

Genel olarak günümüzde eğitim psikolojisi, kendi teorileri, araştırma metodları, problemleri ve teknikleri ile ayrı bir disiplin olarak tanımlanmaktadır. Eğitim psikolojisi psikolojinin diğer dallarından ayrı bir disiplindir. Bunun nedeni, eğitim psikolojisinin temel amacı eğitimi anlamak ve eğitimin ilerlemesine katkıda bulunmaktır (Woolfolk, 2004:9).

ğrenme ve öğretme birbirleriyle ilişkilidir ve bunlar arasındaki ilişkiyi daha da pekiştirmektedir. Psikoloji biliminden elde edilen bulgular, ğretmen ve ğrenci davranışlarını etkileyici kuram ve ilkelerin de temelini oluşturur. Öğrenmeyle ilgili temel kuramlar davranışçılık, bilişsel kuram ve yapılandırıcılık olmak üzere e ayrılır (Demirel, 2004:30).

1.3.2.1.Davranışçılık ve ğretim Programları

Geleneksel davranışçılar, Aristo'nun, Descartes'in, Lock'un ve Rousseau'nun öğrenme doğası ile ilgili felsefi görüşlerini temele almaktadırlar. şartlanma davranışı ve istenen tepkiyi yaratmak için çevreyi değiştirmeyi vurgulamaktadır. Bu nedenle bu psikoloji ekolü, şartlanmaya ilişkin deney ve bulguların geniş ölçüde etkisinde kalmıştır. Davranış kuramılarına aynı zamanda uyarın-tepki kuramıları da denilmektedir (Demirel, 2004: 30).

Davranışçı kuramın temelinde, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak gelişmesi ve pekiştirme yoluyla davranış değiştiriminin gerçekleşmesi yer almaktadır.

Davranışçı psikologlar ğretimi daha etkili hale getirmek için daha çok ğretmen üzerine odaklanmaktadırlar. Araştırmalarında daha çok ğretmen tarafından, dışsal uyarınların kontrolü ve düzenlenmesi yoluyla, belli hedefler doğrultusunda ğrenci davranışlarını etkilemenin yollarını araştırmışlardır. Bu kurama göre öğretmenler, sınıfta ne yapacakları, öğrenme etkinliklerini nasıl sunacakları ve öğrenme sonuçlarını nasıl pekiştirecekleri üzerinde durmaktadırlar (Ataman, 2002:294).

Öğretim programında yer alan hedeflerin davranışa dönüştürülmesi ve her davranış için test hazırlanarak programın başarısı hakkında bilgi toplama anlayışının temelinde davranışçı kuramların etkisinin olduğu söylenebilir (Demirel, 2004:33).

Robert Glasser “günümüzde okullarda uygulanan psikoloji kuramlarının çoğu, daha önceki davranışçı yaklaşımları yansıtmaktadır. Hedef davranışlar ya da davranış oluşturma kavramları günümüzde eğitimin her aşamasında, temel eğitimde olsun özel eğitimde olsun, temel becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır. Eğitim programlarının hedef ve davranışlarını yazarken, öğrenme öğretme süreci ile değerlendirme boyutunu ölçerken, bireyselleştirilmiş öğretim ve tam öğrenmeyi uygularken, Program ve öğretim tasarımlarını desenlerken, eğitim teknolojisi ile ilgili çalışmaları planlarken, program değerlendirme çalışmaları yaparken davranış kuramcılarının ortaya attığı öğrenme kuram ve ilkelerinden yararlanmaktayız (Akt., Demirel, 2004:33).

1.3.2.2.Bilişsel kuram ve Öğretim Programları

Bilişsel kuramı göre öğrenme, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde sonuçtan çok sürecin önemli olduğunu vurgulamakla beraber öğrenilenlerin gerçek hayatta işe yaraması için öğrencilerin zihinlerinde durumlara ilişkin “ilkeler” kazandırmanın gerektiğini savunmaktadırlar (Özden, 2003:24).

Bu kurama göre öğrenci, öğrenme süreci boyunca etkin olmalıdır. Öğrenme süreci boyunca öğrenciler uyarıcıları kendi dikkat ve algılarına göre seçerler ve belleklerinde kodlayarak sürekli aktif durumda olurlar. Öğretmenin görevi ise, öğrencilerin bu zihinsel süreçlerinin işleyişini kolaylaştıracak etkinlikleri düzenlemektir (Ataman, 2002:305).

Program geliştirme çalışmalarında özellikle bilişsel alan kuramcılarının iyi bilinmesinde yarar görülmekte ve programın temeline alınacak öğrenme modellerinin seçiminde bu kuramlara daha çok yer verilmesi program hedeflerine ulaşmada başarılarını yükseltmede önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 2004:37).

1.3.2.3. Yapılandırmacı Kuram

Geçmişten günümüze eğitimdeki gelişmelere bakıldığında bilginin doğasına ilişkin temel kabullerin öğrenme ve öğretme sürecini etkilediği görülür. Son yıllarda öğrenmenin bilişsel

ve duyuşsal boyutları olan zihinsel bir süreç olduğu düşüncesini vurgulayan yeni kuramlar ön plana çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede yapılandırıcı öğrenme teorisinin faydalı ve fonksiyonel bir çerçeve sağladığı ve yeni açılımlar getirdiğı savunulmaktadır (MEB, 2005:16).

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırılırsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanmaktadır. Giambatista Vico 1710'da "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesini kullanmıştır. İmmanuel Kant daha sonraları bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisi yapar (Özden, 2003:56).

Yapılandırmacı kurama göre bilgi, duyarımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine; bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür (Açıkgöz, 2004:61).

Yapılandırmacı kuramın eğitim ortamına yansımalarına bakıldığında yapılandırmacılıkta, bilginin öğrenen tarafından oluşturulan yapı olduğuna ve bu süreçte önbilgilerin önemli bir yeri olduğuna inanıldığı için bu yapılar bireye özgüdür. Öğretmen kendi zihnindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencilerin zihnine aktaramaz.. Anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür. Öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmeleri önleyerek kolaylaştırmaktır (Açıkgöz, 2004:64).

Yapılandırmacı öğretimde öğrenci kendi kavramlarını oluşturur. Problemlere ilişkin kendi çözüm yollarını geliştirir. Konular üzerinde kendi kontrolünü sağlar. Öğrencilere problemleri belirleme, etkili problem çözümler olma, değerlendirme ve öğrendiklerini hayata uyarlama konularında daha fazla esneklik sağlanır (Özden, 2003:68).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında yapılandırmacı kurama göre öğrenme, öğrenenin zihninde bir yapılandırma sonucu oluşmaktadır. Bu yapılandırmayı gerçekleştirmek içinde öğrenenin çevreleriyle etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenin daha aktif olduğu öğrenme yaklaşımlarından

yararlanması gerektiğini savunmaktadır. Böylece öğrenenin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir.

Yapılandırmacı kuramının savunduğu ilkeler öğrenenin pasif bir ortamdan kurtarıp, bağımsız düşünebilen, problem çözen ve yaratıcılığını kullanan bireyler haline getirmesi beklenir. Böylelikle öğrenenin bilişsel yönü gelişir ve öğrenmenin keşfedilebilen bir dünya olduğu görülür. Bu da motivasyonu arttırarak öğrenenin yeni öğrenme etkinliklerine yönelmesini sağlamaktadır.

1.4.Öğretim Programlarının Öğeleri

Bu bölümde öğretim programları öğeleri 5 başlık altında sunulmaktadır. Bu öğeler, ihtiyaç analizi, hedef, içerik (kapsam), öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olarak ele alınmaktadır.

1.4.1.İhtiyaç Analizi

Programın hazırlanması için bir program ihtiyacının oluşması ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için, gerçekte nelere ihtiyaç olunduğunun belirlenmesi gerekmektedir. İhtiyacın belirlenmesi yapılacak eğitim etkinliklerinin programlanması için de gerekli bilgileri toplamada yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarında toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçlar belirlenmektedir (Demirel, 2004:74).

Bir toplum, kendisini oluşturan istendik özelliklere sahip olmaları ölçüde istendik bir toplum haline gelir. Kendini oluşturan insanları aşan, onların ötesinde bir toplum düşünmek bir ham hayaldir. Bu nedenle her toplum kendi insanını yetiştirmek durumundadır. İşte geniş anlamda hedefler, bir toplumun yetiştirdiği insanda bulunması öngördüğü özelliklerdir (Tekin, 1991:11)

Program geliştirmeye başlamadan önce programın hazırlandığı toplumun ve toplum içindeki bireylerin ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bir program, toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalmaz. Çünkü, yetiştirdiği kişiler o toplumun bir üyesi olmakla beraber toplumun ihtiyaçlarına cevap vereceklerdir. Bu nedenle toplumun ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmek gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar belirlendikten sonra, hedefler ona göre belirlenecek ve bireyler o ihtiyaçları giderecek biçimde yetiştirileceklerdir (Ertürk, 1982: 41).

Ülkemizde son yıllarda politik, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda önemli değişimler olmaktadır. Planlı ekonomi, tarımda makinalaşma, büyük sanayi sitelerinin kurulması bu önemli değişiklikler içerisinde yer almaktadır. Okul bu değişimlerden etkilenen önemli bir kurumdur. Öğrenciler bu gelişmelerin anlamlarını okullarda öğrenmektedirler. Bu nedenden dolayı eğitim programı bu değişimlerle ilgili sorulara cevap verebilecek düzeyde olmalıdır (Varış, 1996:24).

Öğretim programları sürekli değişen ve gelişen topluma ayak uydurmak zorundadır. Her geçen gün toplumun bireylerden olan beklentileri ve bireylerin hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli ihtiyaçlar değişmekte ve yenilenmektedir. Eğitim programları bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir. Özellikle de teknolojinin gelişimi ile beraberinde getirdiği yenilikler ve gelişmeler göz önünde bulundurulmalı ve eğitim programlarına yansıtılmalıdır.

1.4.2.Hedef

Hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir (Ertürk, 1982:25).

Bir eğitim hedefi demek, eğitim amacının bir kesimini gerçekleştirmek için, eğitilenlere kazandırılacak davranış ya da davranış kümesi demektir (Başaran, 1994:175).

Hedefler belirlenirken toplumun ihtiyaçlarını, eğilimlerini, ilgilerini ve gelecekle ilgili beklentilerini göz önünde tutmalıyız. Toplumun kültür yapısı irdelenmeli, bugünkü durumu bütün boyutlarıyla bilinmelidir. Toplumsal gerçekleri bilmekle beraber eğitilecek insanında tüm boyutlarının bilinmesi gerekmektedir. İnsanın biyo-kültürel-sosyal yapısı irdelenmeli, amaçlar bu yapıya göre belirlenmelidir. Bunlardan başka hedeflerin diğer bir belirleyicisi ise konu alanıdır. Hedefler belirlenirken bu üç belirleyici özelliğe dikkat edilmelidir (Kemertaş, 2001:27).

Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir. Bunlar uzak, genel ve özel hedefler olarak belirlenir.

1.4.2.1.Uzak Hedef Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen hedeflerdir (Demirel, 2003:106).

Türk Milli Eğitim kanununun 2. maddesinin son fıkrasında, Türk Milli Eğitimi'nin uzak hedefi şu şekilde belirtilmektedir:

“Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırarak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Ulusunun çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

1.4.2.2.Genel Hedef Genel hedef, belli bir eğitim kesiminin ya da okulun genel hedefi olarak tanımlanmaktadır. Genel hedefler uzak hedefler doğrultusunda hazırlanmaktadır (Tan ve Erdoğan, 2003:13).

Genel hedefler de eğitimin ürünü olarak yetişmesi istenen ideal insanın niteliklerinden oluşmaktadır. Ancak genel hedefler belirlenirken bu niteliklerin tek tek sayılmış olması beklenir. Bir ulusal eğitim sisteminin genel hedefleri belirleme işi ülkenin geleceği açısından çok önemlidir (Özçelik, 1992:10).

Genel hedefler, toplumun eğitim faaliyetlerinin sonucunu belirtirler, ancak açık seçik tanımlanamazlar. Bu nedenle genel hedefler doğrudan gözlenemez ve değerlendirilemez. Öğretim programları ile faaliyet programlarının neler olacağını belirlemek ve bu programların özel hedeflerin yazılmasında genel hedefler önemli rol oynarlar (Erden, 1998:22).

1.4.2.3.Özel Hedef Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikle bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedeflerdir (Demirel, 2004:106).

Başka bir tanımla özel hedef, bir ders için düzenlenen hedefler olarak tanımlanmaktadır. Yani bir ders veya kursta öğrenciye kazandırılması arzulanan isteklerdir (Tan ve Erdoğan, 2003:13).

Özel hedefler, programın genel hedefleri doğrultusunda, bir disiplin ya da çalışma alanı ile ilgili öğretim programlarını yönlendirmek ve eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine ve değerlendirilmesine rehberlik etmektedir (Erden, 1998:23).

Özel hedefler bilişsel, duyuşsal ve devinsel (psikomotor) alanla ilgili olmak üzere 3 aşamada sınıflandırılmaktadır.

Bilişsel alan: Zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirdiği alandır. Bu alanda öğrencilerin zihinsel olarak koymaları beklenen etkinlikler en basitten en karmaşığa doğru sıralanmaktadır. Bu sınıflama 6 aşamada gerçekleşmektedir. Bu sınıflama bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Bilgiye dayalı öğrenmeler, bilişsel kategoriye girmektedir. Renkleri birbirinden ayırma, belli bir ilkeyi söyleme, olguları tarihlerine göre sıralama, kuralları uygulama, problem çözme gibi öğrenmeler bu kategori içerisinde yer almaktadır. Okul öğrenmelerin büyük bir kısmı bilişsel alanla ilgilidir (Fidan ve Erden, 2001:170).

Duyuşsal Alan: Duyuşsal alandaki hedefler ilgi, duygu, değer ve tutumlarla ilgili hedeflerin var olduğu alandır. Duyuşsal alan da bilişsel alan gibi kendi arasında aşamalı olarak sıralanmıştır. Fakat bilişsel alanın bilgi basamağında sayılabilecek bazı öğeler olmadan, duyuşsal alandaki özellikler gerçekleşmeyebilir. Çünkü bilmediğimiz bir nesneye veya olguya karşı bir sevgi, nefret gibi duyuşsal bir yönelik gösteremeyiz (Kemertaş, 2001:31).

Bu alan, algılama, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, karakterize etme olarak 6 aşamada sınıflandırılmıştır.

Devinsel Alan: Devinişsel alan, zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır. Bu alanda beceriler ön plandadır. Devinişsel alanın alt basamakları algılama, kurulma, klavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratmadır (Grobman, 1970, Akt., Demirel, 2004:107).

Devinişsel alanın amaçları, duygu, algı, hareket ve becerilerle ilgili davranışların oluşturduğu amaçlardır. Bu amaçların sınıflanması üzerindeki çalışmalar belli bir sonuca ulaşamamıştır.

Bu konuda çalışan eğitimcilerin bu çeşit davranışlarla ilgili olarak önerdikleri değişik sınıflamalar bulunmaktadır (Kemertaş, 2001:34).

1.4.3.İçerik (Kapsam)

Öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılacak bilgiler kapsamı oluşturur. Kapsamın seçiminde öğretmen, başta ders kitapları olmak üzere diğer kitaplardan, dergilerden, ansiklopedilerden, filmlerden ve konu alanı uzmanlarından yararlanır (Fidan ve Erden, 2001:171).

Program geliştirmede öğrenme birimleri oluştururken dikkat edilmesi gereken nokta, içerik içerisinde, bir şekilde sunulabilecek olan kavramlar, olgular, ilişkiler ve işlemlerin neler olabileceğine dair verilen cevaplarla, içeriğin belirleyicileri ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmalıdır. Böylelikle öğrenme birimi, hedef ve amacın gerektirdiği davranışsal özellikler açısından analiz edilmiş olmakla beraber her davranış özelliği için nasıl bir içeriğin gerekli olduğu da ortaya konulmuş olunur (Demirel, 2004:121).

İçerik düzenlenirken, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Bir dersi içeriği aşamalılık ilkesine göre düzenlenmelidir. Yani içerik, hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu, bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2003:14).

Seçilen konular, toplum ve bireysel yarar sağlamalıdır. Seçeceğimiz konular öğrenmeye değer olmalıdır. Bilgi dünyasında yeri olmalıdır. Konular geçerli ve güvenilir olmalıdır. Sosyal gerçeklerle tutarlı olmalıdır (Kemertaş, 2001:38).

1.4.4.Öğrenme yaşantıları

Öğrenme yaşantıları hedefler olarak saptanan yeterlilikleri öğrenciye kazandırmak için hazırlanması gereken yaşantıları içerir. Eğitimde yeterlilik kazandıracak davranışlara konu denir. Konu, eğitilene eğitim hedeflerine ulaştıracak araçlardır (Başaran, 1994:176).

Programdaki içeriği nasıl öğretilim sorusuna cevap veren boyutudur. Öğretim süreçleri içeriğin öğrenilmesi için yapılabilecek her türlü etkinliği ifade etmektedir. Bu etkinlikler sınıf

içi yönetim, öğretim kuramlarının kullanımı, öğretim ilke, yöntem ve teknikler, öğretim araç ve gereçleri gibi öğretim süreçlerini kapsamaktadır (Kemertaş, 2001:38).

Planlama basamağında, belirlenen hedeflere ulaşmak için hangi etkinlikleri seçileceği, ne gibi kaynaklardan yararlanılacağı, değerlendirmenin nasıl yapılacağı gibi hazırlıklar yer almaktadır. Öğrenme yaşantıları içerisinde, öğretim etkinliklerinin planlanması, öğretim materyallerinin belirlenmesi ve öğretim yöntem ve tekniklerin saptanması konuları yer almaktadır.

Öğrenme yaşantıları, öğrenen kişilerin düşünme becerilerini geliştirmeli; onları eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünmeye sevk edebilmelidir. Bu nedenle, öğrenme yaşantılarını düzenlerken öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme modelleri dikkate alınmalıdır (Demirel, 2004:136).

1.4.5.Değerlendirme

Değerlendirme, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne derece ulaşıldığını gösterir. Diğer bir ifade ile, ölçülen nesnenin ya da niteliğin, hangi özellikte olduğu konusunda karar verme ya da yargılama işlemidir (İşman, 2003:205).

Nasıl bir fabrikanın kuruluş ve işleyişinin isabet derecesini belirlemek için, sürekli olarak, imal edilen ürünün kalitesine bakılırsa, programın amacına hizmet edip etmediğini anlamak için mutlaka ürüne bakmak gerekmektedir.Bu nedenle yetiştirilmiş öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakmak gerekmektedir. Böyle bir ihtiyaç değerlendirme ile giderilebilir (Ertürk, 1982:109).

Programların değerlendirilmesine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Ertürk (1975:114), bu yaklaşımları altı grupta toplamıştır. Bunlar 1) yetiçek tasarısına bakarak, 2) ortama bakarak, 3) başarıya bakarak, 4) erişiyeye bakarak, 5) öğrenmeye bakarak 6) ürüne bakarak yapılan değerlendirmedir. Ertürk bu değerlendirme yaklaşımları içinde genelde en çok tercih edilenin ise hem sürece hem de ürüne ağırlık veren değerlendirme yaklaşımı olduğunu belirtir. Öğretim programının değerlendirilmesi iki amaca hizmet eder.

1.Geliştirilen öğretim plan ve materyallerinin, varsa aksayan yönlerini tespit ederek gerekli düzeltmelerin yapılmasına imkan sağlamak,

2.Öğretimin bütün olarak etkililiğini belirlemek içindir (Yalın, 2004:212).

1.5. 2005 Öğretim Programının Özellikleri

Milli Eğitim Şurası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle 2005 öğretim programı, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2005:43). 2005 öğretim programı, dünyada yaşanan bu değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirilmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate alarak hazırlanmıştır.

1.5.1. 2005 Öğretim Programının Vizyonu

Yenilenen ilköğretim programının vizyonu, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir.

Yukarıda ifade edilen vizyondan hareketle, ilköğretim programlarının yenilenmesinde aşağıda belirtilen ilkeler esas alınmıştır:

- Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı esas alınmalıdır.
- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması gereklidir.
- Öğrencilerin, düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmelidir.
- Milli kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin örf ve adetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesi sağlanmalıdır.

- Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığı ön plana çıkarılmalıdır.
- Öğrencinin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmelidir.
- Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi anlayış ve ilkeleri esas alınmıştır (MEB, 2005:17).

1.5.2. 2005 Öğretim Programının Farklı Yönleri

2005 öğretim programı, son şeklini almış bir program değildir. Toplumsal gelişim gereklerini izleyerek geliştirilmesi sürdürülecektir. Programın yenilenen özellikleri aşağıda sunulmaktadır.

- 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 da dikkate alınmıştır.
- Derslerin, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir.
- Okulda zamanın büyük bir bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirebilecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece yol göstereceği etkinliklere ayrılmıştır.
- Türkçe'yi severek ve istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri öngörülmüştür.
- Genel olarak program, yapısının değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek olması öngörülmüştür.
- Okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" kullanma zorunluluğu getirmiştir.
- İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmiştir.
- 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.
- Ölçme ve değerlendirmede ürünle birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir.
- Türkçe’ye duyarlılık, tüm derslerin ana becerisi haline getirilmiştir (MEB, 2005:19).

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları incelendiğinde, 2005 öğretim programıyla birlikte eğitim sistemimizin temelinde yer alan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın varolması gerektiği ve bunun programa yansıdığı görülmektedir. 2005 öğretim programının öğrenciyi merkeze alması, konuların öğrencilerin yaş ve gelişimlerine uygun olması, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlaması, öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve işbirliği yeterliklerini kazanmalarını amaçlaması bakımından eğitim dünyasına ve bireylerin gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.5.3. 2005 Öğretim Programının Kuramsal Temelleri

2005 öğretim programı ülkemizin temel toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri üzerine inşa edilmiştir. Bilimsel bilgi, içerik, öğrenme ve öğretme yaklaşımları bakımından dünyadaki güncel gelişmeler ülkemize özgün temel değerler ve niteliklerle bütünleştirilmiştir. Aşağıda 2005 öğretim programının kuramsal temelleri içerisinde yer alan toplumsal temelleri, bireysel temelleri, ekonomik temelleri ve tarihsel ve kültürel temelleri sunulmaktadır.

1.5.3.1.2005 Öğretim Programının Toplumsal Temelleri

Öğretim programları Cumhuriyetimizi, laik ve sosyal hukuk devletini, hür ve demokratik toplum düzenini, devletin ülke ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü, sağlıklı işleyen bir demokrasiyi, demokratik hakları ve fırsat eşitliğini ön planda tutar (MEB, 2005:21).

Öğrencilere “Atatürk ilke ve inkılapları”nın ve bu ilke inkılaplarının milli varlığımız ve toplumsal gelişmemiz için önemini kavratılması için düzenlemeler yapar (MEB, 2005:21).

Öğretim programları çocuğun toplumsal bir varlık olduğunu, bu nedenle gelişimi sırasında ailesinden, okulundan ve yaşadığı çevredeki insanlardan etkileneceğini kabul eder, bu gerçekler ışığında düzenlemeler yaparak çocuğun, yaşadığı çevreye uyum sağlayacak kişiler olarak yetişmesi için rehber olur (MEB, 2005:21).

Programlar, Türk toplumunun milli, aynı zamanda manevi ve ahlaki değerleri arasında bulunan; barışseverlik, fedakarlık, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyetine ve özgürlüğüne düşkünlük, vatanseverlik, kahramanlık gibi değerler ve sosyal duyarlılığının gelişmesi için gerekli düzenlemeleri yapar (MEB, 2005:21).

Öğretim programları hayat içerisinde değişimin kaçınılmaz olması nedeniyle olumlu yönde değişim için bilinçlenmeyi ön planda tutar. Öğrencilere değişim ve değişim sırasında ortaya çıkabilecek engellerden etkilenme ve oluşumlardan yararlanma, değişme adapte olma, risk yönetimi konularında beceri kazanmaları, gerektiğinde risk almaları konusunda rehberlik eder (MEB, 2005:21).

1.5.3.2.2005 Öğretim Programının Bireysel Temelleri

Öğretim programları, çocuğun ilerideki hayatını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bu amaçla, onun gelişimi boyunca ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını karşılamak için önlemler alır (MEB, 2005:21).

Programlar, hayat boyu eğitimin vazgeçilmez bir gereklilik olduğunu, bunun da ancak okul çağında öğrenmeden zevk almaktan geçtiğini kabul eder; bu nedenle öğrencinin öğrenmeden ve öğrenmeyi öğrenmeden zevk alması için çeşitli önlemler alır (MEB, 2005:21).

Sorunlarını etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve bir toplum oluşturmak, eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu nedenle programlar, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön planda tutar. Bu amaçla sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcar. Programlar, her çocuğun eğitim sistemine girmesini ve sisteme giren her çocuğun gelişimini sürdürebilmesini, her bireyin potansiyelini artıracak yolların açılması ve zenginleşmesini sağlar (MEB, 2005:22).

1.5.3.3.2005 Öğretim Programının Ekonomik Temelleri

Programlar, istikrarlı, üretken ve sürdürülebilir bir ekonomiyi önemser ve öğrencinin ekonomik hayat ile iç içe olmasını ister. Bu nedenle yalnız içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemesi ve bu konuda fikir üretmesiyle yetinmez, hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları değerlendirmesi için de rehberlik eder. Bu

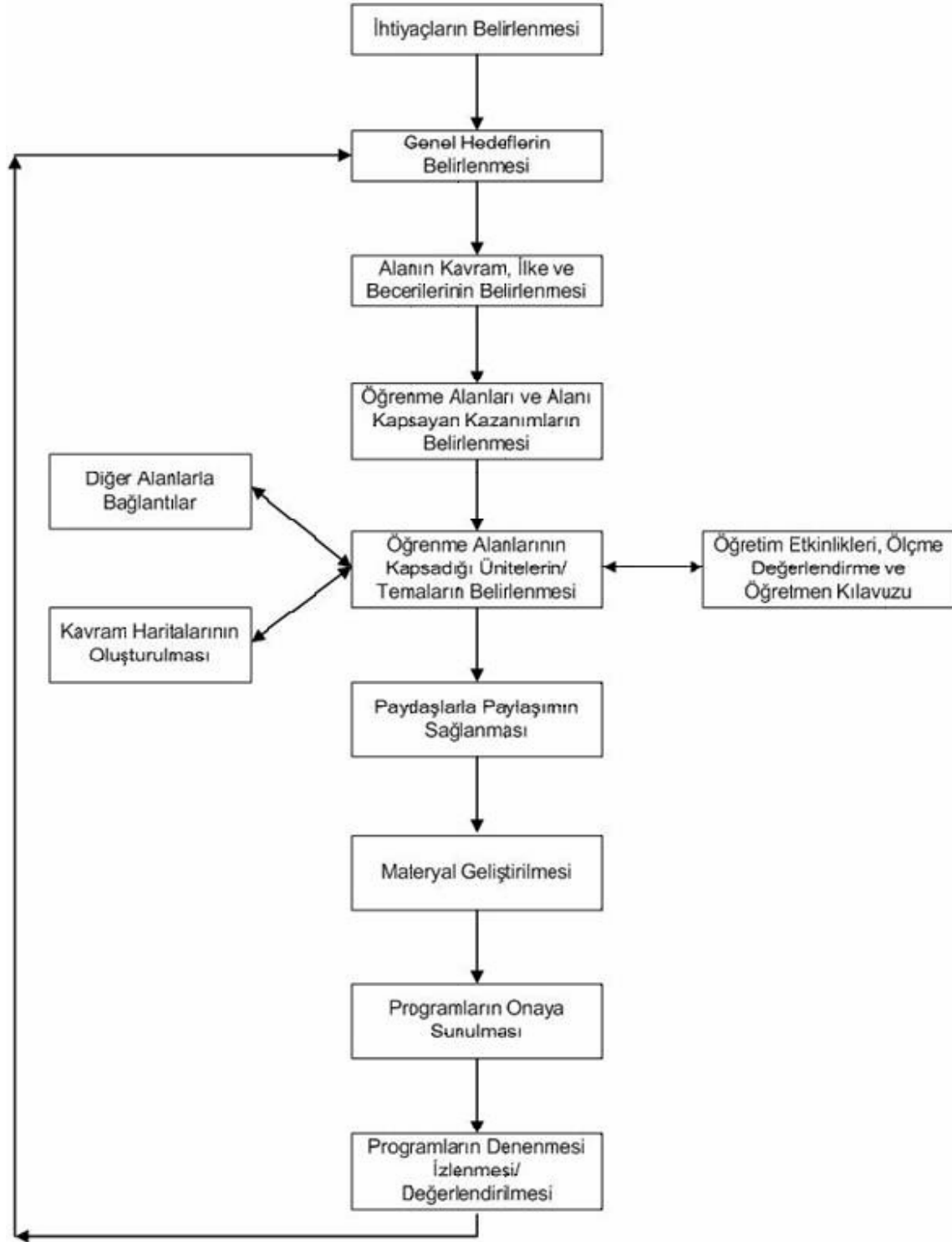
sayede öğrenci, gittikçe küreselleşen dünyada başarılı bir birey olarak, ilerideki çalışma hayatına girişimci bir ruhla ayak uydurmada zorlanmaz (MEB, 2005:22).

1.5.3.4. 2005 Öğretim Programının Tarihsel ve Kültürel Temelleri

Programlar, öğrencilerin kendi örf ve adetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedefler. Tarihimizi geleceği planlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirir. Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür. Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görür (MEB, 2005:22).

1.5.4.2005 Öğretim Programını Geliştirme Modeli

Aşağıdaki Şekil 1’de 2005 öğretim programı ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan program geliştirme modeli sunulmuştur.



Şekil 1. Program Geliştirme Modeli

Şekil 1’de 2005 öğretim programının program geliştirme modeli sunulmaktadır. 2005 öğretim programını geliştirme çalışmaları, yukarıda sunulan modele uygun olarak hazırlanmıştır.

1.5.5. 2005 Öğretim Programının Öğeleri

Bu çalışmada 2005 öğretim programının öğeleri olan kazanım, ortak beceriler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme kavramları sunulacaktır. 2005 öğretim programı incelendiğinde bu öğelerin ders bakımından ayrı ayrı ele alındığı ve geliştirildiği görülmektedir. Bu nedenle öğelerle ilgili kavramlar açıklanırken ders düzeyinde ele alınacaktır.

1.5.5.1. Kazanımlar

Kazanımlar, çocukların doğrudan gözlemlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir. Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok, beceriler esas alınmıştır. Programın temel amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır (MEB, 2005:12).

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (MEB, 2005:13).

Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2005:13).

Bu hedefler ders düzeyinde incelendiğinde Hayat Bilgisi dersinin hedefi, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak ve 4. ve 5. sınıf programlarında yer alan sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturabilecek bilgileri de kazanmak olduğu görülmektedir (MEB, 2005:12).

Türkçe dersinin temel hedefi, daha önceki programlarda olduğu gibi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi

değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak saptandığı görülmektedir. Böylece Türkçe dersi öğretimde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilerine de ağırlık verilmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2005:14).

Yeni programda matematik programının temel hedefi olarak matematiği öğrenmek, temel kavram ve ilişkilerini kavramak olarak benimsenmektedir. Kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden matematiksel anlamları oluşturma ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olma hedeflenmiştir. Matematiksel kavramların geliştirilmesinin yanı sıra, problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin kazandırılması da temel hedefler içerisinde yer almaktadır (MEB, 2005:8).

Sosyal Bilgiler programı ile, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2005:44).

Yeni programda fen bilgisi öğretimi ile toplumdaki tüm bireylerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirmektir. Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir kombinasyonudur (MEB, 2005:9).

Yeni program hedefleri bakımından incelendiğinde dünyada varolan bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak ve bu gelişmeleri eğitim sistemine en iyi şekilde uyarlamak olduğu görülmektedir.

1.5.5.2.2005 Öğretim Programında Yer Alan Ortak Beceriler

Yenilenen ilköğretim programında aşağıda sunulan beceriler, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmiştir. Bu becerilerin sağlanması içinde her bir dersin programında çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2005:22)

Eleştirel Düşünme Becerisi: Eleştirel düşünme, kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005:23).

Yaratıcı Düşünme Becerisi: Yaratıcı düşünme becerisi, öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar (MEB, 2005:23).

İletişim Becerisi: İletişim becerisi, konuşma, dinlenme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar (MEB, 2005:23).

Araştırma-Sorgulama Becerisi: Araştırma becerisi, doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma planlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları kestirebilme, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar (MEB, 2005:23).

Problem Çözme Becerisi: Problem çözme becerisi, öğrencinin yaşamında karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan becerileri kapsar (MEB, 2005:24).

Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi: Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar (MEB, 2005:24).

Girişimcilik Becerisi: Girişimcilik, sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir (MEB, 2005:24).

Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi: Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde etkisiz ifade edebilme becerilerini kapsar (MEB, 2005:24).

1.5.5.3. İçerik (Kapsam)

2005 öğretim programı içerik bakımından incelendiğinde, oluşturmacılığın ilkelerini temel aldığı görülmektedir. Oluşturmacı sınıflar öğrenen merkezlidir; öğrenmeleri beklenen hiçbir bilgi, içerik olarak önceden belirlenmiş halde bulunmaktadır. Bu nedenle içerik, tek kaynaktan sunulmaz; onun yerine, öğrenenlere konuyla ilgili farklı bakış açılarını tanıyabilmeleri için, birincil bilgi kaynakları ve yapılandırma sürecinde gereksinim duyacakları materyaller sağlanır. Öğrenenler, öğrenmenin gerçekleşmesi için etkin rol alarak hem kendilerine hem de arkadaşlarına konuyla ilgili sorular sormaya, görüşlerini açıklamaya, tartışmaya ve konu üzerinde derinlemesine düşünmeye özendirilirler. Konu, bütüncül olarak sunulur ve öğrenen, bütünden parçaya doğru ilerler (Deryakulu, 2001).

Özden (2003:68)’e göre yapılandırmacı (oluşturmacı) bir programda içerik, genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Öğrencilerin kullanması için bir miktar mevcut içerik olmasına rağmen öğrenciler çalıştıkları konu üzerinde bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını aramaları için teşvik edilir.

Öğrenciler alıştırma yapmak yerine, öğrencilerin gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunları ele alınmalı ve bu sorunlar kendileri tarafından çözümlenmelidir. Böylece öğrenciler daha iyi öğrenirler. Bu nedenle öğrenme sürecinde sorun çözmeye ağırlık verilmelidir. Sorunlar işlenen metinden, öğrencinin kendi yaşantısından ya da sınıf-okul ortamından seçilebilir. Sorunlara işbirliği içinde çözümler bulunmalı, uygun çözüm önerileri seçilmeli, paylaşılmalı ve uygulamaya aktarılmalıdır. Üretilen çözümlerin farklı ve özgün olmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2005:152).

2005 öğretim programında içerik belirlenirken, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutulmakla beraber belirli alanlarla sınırlı tutulmamıştır. Öğrenme süreci içerisinde, öğrencilerin ilgilerine bağlı olarak içerikte meydana gelen değişimler öğretmen tarafından yönlendirilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin içerikle ilgili yalnızca bir kaynaktan değil bir çok kaynaktan yararlanması amaçlanmıştır.

1.5.5.4.Öğrenme-Öğretme Süreci

Oluşturmacı yaklaşımda, öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle oluşturmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrenenin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yer olarak görülmektedir. Buna göre, sınıf içi etkinlikler öğrenenlerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Demirel, 2003:236).

Özden (2003:68), yapılandırmacı sınıfı amaçlayan programlarda, öğrencilere, önceki bilgiler üzerine yapılandırma ve yeni bilgilerin güvenilir deneyimlerden nasıl yapılandırıldığını anlama fikrine dayanan bir ortam sunulması gerektiğini savunmaktadır. Bu bir tür deneyimsel öğrenmedir. Deneyimsel öğrenme öğrenciye aktif katılım, inisiyatif kullanma, dersi değerlendirme ve birinci el deneyim kazandırma fırsatları sunmaktadır.

2005 öğretim programının başarı ile uygulanmasında bir takım öğretim stratejileri dikkate alınmalıdır. Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmalıdır. Öğrencinin sahip olduğu bilgi ve düşünceler, yeni deneyim ve durumlara anlam yüklemek için kullanılmalıdır. Öğrencilerin kazandıkları bilgiyi, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurarak yorumlaması esas alınmalıdır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin kendi bireysel anlamalarını sağlayabilecek ortamlar oluşturulmalıdır. Bu nedenle öğretmen, sınıfa iyi yapılandırılmış etkinlikler planlayarak gelmelidir (MEB, 2005:17).

2005 öğretim programında öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasına aktif katılımı sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almalıdır. Öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirken öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve zeka alanlarına sahip olabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır (MEB, 2005:64).

Öğrenme ortamı her çocuk için hiçbir zaman mükemmel değildir. Mükemmel yakın bir öğrenme ortamı sağlanabilmesi için, öğrenme ortamı düzenlenirken öğrencilerin öğrenme biçimleri, farklı zeka türlerine sahip oldukları ile öğrenme stratejileri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme stillerine göre öğrenciler hayalci, düşünür, karar veren, aktör, görsel, işitsel, kinetiksel ve dokunsal olarak gruplandırılmaktadır (MEB, 2005:66).

1.5.5.5. Ölçme ve Değerlendirme

Değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Eğitim programlarının başarısı, öğrencilerde beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilmektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretimi sürekli izleyerek aksaklıkları zamanda tespit ve düzenleme şansı vermektedir (MEB, 2003:77).

2005 öğretim programında değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri değiştirilir. Bu programda değerlendirme, öğrencilerin ne bilmediklerini değil, ne bildiklerini görmeye yarayan bir araçtır (MEB, 2005:77).

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgülüğünü ön plana çıkararak herkesin halihazırda sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırıldığını öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı anlayış, ölçme değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini savunmaktadır (MEB, 2005:27).

2005 öğretim programı, öğrencilerin entelektüel olarak gelişmelerinin yanı sıra beceri ve kişilik gelişimine odaklanmıştır. Bunların becerilerin değerlendirmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler vb. araç ve yöntemler kullanılabilir (MEB, 2005:78).

Aşağıda değerlendirmede basamağında kullanılabilecek araç ve yöntemleri içerisinde yer alan öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme ve değerlendirme ölçekleri açıklanmaktadır.

Öz Değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendini değerlendirmesine öz değerlendirme denilmektedir. Öz değerlendirme, bireylerin yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme, öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüklerini ve nasıl yaptıklarını değerlendirmelerini gerektirir. Öz değerlendirme,

öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardım eder. Performansın düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası ölçüt koymada öğrencilere fırsatlar sunar. Öz değerlendirme öğrencilerin güdüleme düzeylerinin yükselmesine yol açar. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (MEB, 2005:79).

Öğrenci Ürün Dosyası: Öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadıkları çabayı ve geçirdikleri evreleri gösterir. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir (MEB, 2005:81).

Performans Değerlendirme: Öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir. Performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini içerir. Performans değerlendirme bir süreçtir, belli bir zamana özgü değildir. Performans değerlendirme, gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar (MEB, 2005:83).

Dereceleme Ölçekleri (Rubric): Dereceleme ölçekleri, performansı tanımlayan ve herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır (MEB, 2005:83).

Heidi Goodrich dereceleme ölçeklerini, herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araç olarak tanımlamaktadır. İyi bir ölçek ulaşılmaması beklenen niteliklerin kabul edilebilirse yetersiz nitelermeleri arasındaki derecelerini belirtmektedir (EARGED, 2005).

Hem öğretmen hem de öğrenci için açık bir kalite tanımı verir. Öğrenciler dereceleme ölçeği kullanarak düzenli bir biçimde kendi çalışmalarını değerlendirmeye başladıklarında, ürettikleri ürünlerin sorumluluğunu daha yoğun olarak duyarlar. Dereceleme ölçekleri öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasını sağlar. Öğretmenlerin

öğrencilere aldıkları puanın altında yatan faktörleri açıklamaları, neleri geliştirmeleri gerektiği hakkında geribildirimde bulunmalarını kolaylaştırır (EARGED, 2005).

1.6.İlgili Araştırmalar

Bu araştırmada 2005 öğretim programlarının hazırlık, kazanım, temalar, öğrenme süreçleri, izleme ve değerlendirme boyutlarına yönelik ilköğretim 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Bu alanda ulaşılabilen literatür incelendiğinde, daha çok programların ayrı ayrı ele alınıp incelendiği görülmekte olup, programların tüm boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Aşağıdaki bölümde gerekli literatür taraması yapılarak öncelikle Türkiye’de ve Yurtdışında Program geliştirme ve 2005 öğretim programlarına yönelik yapılmış araştırmalar incelenerek araştırmalar özetlenmiştir.

1.6.1.Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Taşpolatoğlu (1993) yaptığı çalışmasında, Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet'ten günümüze program geliştirme alanındaki gelişmelerin neler olduğunu ve bir eğitim programının temel özelliklerine ilişkin uzman görüşlerini irdelemeye çalışmıştır. Araştırmada Cumhuriyet'ten günümüze, ilköğretim ve ortaöğretim alanındaki program geliştirme çalışmaları ve eğitim programlarındaki değişme ve gelişmelere ilişkin veriler, belgesel tarama yapılarak elde edilmiş ve tarihsel bir sıralama içinde değerlendirilmiştir. Türk milli eğitimi için önerilebilecek bir eğitim programının temel özelliklerinin neler olması gerektiğine ilişkin uzman görüşleri ise anket ile elde edilmiştir. Bu anket üniversitede ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli 69 uzmana uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öncelikle, Türk eğitim sisteminde, 1980 yılına kadar program geliştirme çalışmalarının bilimsel dayanaklı teori ve yaklaşımlar ele alınmadan yürütüldüğü, dolayısıyla bir önceki programa ders eklemeler ve çıkarmalar yapılarak birbirinin benzeri programların hazırlandığı, özde bir değişikliğe gidilmediği görülmüştür. Ayrıca yine bu dönem içinde toplumdaki sosyal ve ekonomik gelişmelere karşın, Türk Milli Eğitimine yön vermek üzere belirlenen program hedeflerinin ve bu hedeflere ulaştıracak içeriğin toplum, birey ve konu alanına yönelik gerekli araştırma ve gözlemlere yer verilmeden saptandığı gözlenmiştir. Eğitim durumları ve değerlendirme göz ardı edilmiştir. Son on yılda bu alandaki çalışmalar, Talim Terbiye Kurulu tarafından 1982 yılında kabul edilen bir eğitim programı

modeli çerçevesinde yürütülmektedir. Bu modelin hedefler, hedef davranışlar, işleyiş ve değerlendirme boyutlarını içerdiği görülmektedir. İkinci olarak eğitim programlarının yeterince işlevsel olmayışı, Türk eğitim sisteminin istenilen düzeye ulaşamamasındaki en önemli nedenlerden biri olarak görülmüştür. Bu bağlamda programların araştırmalara dayalı olarak geliştirilmesi, etkileşim oryantasyonunu temel alması ve öğrenci merkezli hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Gereksinimlerin analizi, programın oryantasyonu, hedefler, hedef davranışlar, öğrenme yaşantıları (içerik, yöntem, çevre düzeni) ve değerlendirme programın temel öğeleri olarak kabul edilmiştir.

Çolakoğlu (1998) yaptığı araştırmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mevcut program tasarıları hakkındaki görüş ve önerilerini incelemiş mevcut program tasarılarını algılama, planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve okul düzeyinde program mühendisliği modelinin tasarlanmasını amaçlamıştır.

Balıkesir ilinin merkez ilçe dahil ondokuz ilçesinde görev yapan 3458 sınıf öğretmeni arasından sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre seçilmiş on ilçede çalışan 500 öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur. Geliştirilen veri toplama aracı ile örneklem grubunda bulunan 426 öğretmenden geçerli veriler elde edilmiştir.

Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin yarısı program tasarısını doğru algılayamamaktadır. Öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası program tasarısını istenilen nitelikte planlama yeterliliğine sahip iken yarıdan fazlası istenilen niteliklerde uygulama, değerlendirme, geliştirme yeterliliğine sahip değildir. Ayrıca öğretmenlerin üçte ikisinin program tasarısı süreçlerine yönelik aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz veya kısmen yeterlidir. Öğretmenler mevcut program tasarılarının öğrencileri ezberci yaptığını, güncel olmadığını belirtirlerken, program tasarısı geliştirme süreçlerine etkin katılmayı istemektedirler.

Araştırmacıya göre; öğretmenleri program tasarısı planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde etkin kılabilmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminin nitel ve nicel olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Okul düzeyinde önerilen program mühendisliği modeli de dikkate alınarak öğretmenlerin etkin şekilde rol alabileceği program tasarısı geliştirme modeli oluşturulmalıdır. Ayrıca, ülkenin gerçeklerine uygun olarak ulus, il, ilçe ve

okul düzeyinde program tasarısı geliştirme ve mühendislik modellerine yönelik araştırma yapılmasında yarar görüldüğü belirtilmiştir.

Ayan (2002) tarafından yapılan çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin Etkin Öğrenme Yaklaşımı etkinliklerini sınıf ortamında ne derecede uyguladıklarını, her iki gruptaki ve farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırmanın evrenini 2000–2001 öğretim yılında, Ankara il merkezinde resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, örneklemini ise, bu okullar içerisinde random olarak seçilen 26 resmi ve 9 özel ilköğretim okulunda görev yapan 476 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Bu çalışmada sonuç olarak şu yargılara varılmıştır;

(1) Resmi okullarda görevli öğretmenler belirtilen etkinliklerden en çok sunulan kavramlara ilişkin öğrencilerin örnek vermelerine olanak tanıma ve ünite ile ilgili konularda yaşanan güncel sorunlarla ilgili olarak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri etkinliklerini uygulamaktadır. (2) Özel ilköğretim okullarında çalışan 102 öğretmen de en çok öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etme, sunulan kavramlara ilişkin öğrencilerin örnek vermesine olanak tanıma ve ders sonunda öğrencilerin öğrendiklerini kendi cümleleri ile ifade etmelerini sağlama etkinliklerini kullanmaktadır. (3) Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında, Etkin Öğrenme Yaklaşımını temel alan etkinlikleri kullanma sıklıkları bakımından farklılıklar araştırılmış ve anlamlı bir fark bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenler etkinlikleri, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha sık gerçekleştirmektedir. Özel okulda görevli öğretmenler anket formunda yer alan her etkinliği resmi okulda görevli öğretmenlerden daha sık kullanılmaktadır. (4)

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki farklılıklarla etkinlikleri uygulama düzeyleri arasında fark olup olmadığı da araştırılmış, öğretmenlik mesleğinde 16 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlerin bu etkinlikleri 5 – 10 yıl ve 11 – 16 yıl kıdemli öğretmenlerden daha fazla uyguladıkları bulunmuştur.

Yaşar (2005) yaptığı çalışmada, 2005-2006 öğretim yılında uygulanacak olan yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerini

incelemiştir. Bu nedenle, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanması sırasında karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Yöntem olarak tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma evrenini 2004-2005 öğretim yılında Eskişehir İli ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü tarafından düzenlenen “İlköğretim Programı Tanıtım Semineri” ne katılan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Seminere katılan 100 öğretmenden 97 tanesi, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi bir anketi doldürmüştür.

Sonuç olarak, öğretmenler, programın uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek sorunlara ilişkin olarak, programları yeterince tanımama, yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli bilgiye sahip olmama, sınıf mevcutlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmaması, programdaki etkinlik örnekleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmama, programdaki değerlendirme yöntemleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmama ve müfettişlerin farklı bakış açıları sorunlarının ortaya çıkma olasılığına “kesinlikle katıldıklarını” belirtmektedirler.

Bunun yanı sıra programdaki etkinliklerle derse ayrılan sürenin yeterli olmaması, programın öngördüğü yaklaşım, yöntem ve teknikleri tanımama, öz değerlendirme, programda kullanılması gereken öğretim teknolojileri ve araç-gereçleri tanımama ve kullanmama, yeni programlara göre plan yapmanın güç olması, velilerden yeterli destek almama ve okul yönetiminin programlara karşı kayıtsız ve ilgisiz davranması sorunlarına ise “katıldıklarını” belirtmektedirler.

Karakuş (2003) yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin yapısalıcı öğretim kuramı ile ilgili görüş ve düşüncelerini almak amacıyla, Sakarya ili merkez ilçe (Adapazarı) İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan ilköğretim okulları arasından random yöntemi ile 8 okul belirlenerek örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu çalışma yapılırken örneklem grubuna dahil edilen 8 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Verilen anketlerden geriye dönen 240 tanesi geçerli kabul edilerek değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ölçekler ve alt ölçekler dikkate alınarak düzenlenmiş ve iki ortalama arasındaki fark önemlilik testi (t-testi), tek yönlü varyans analizi (Anova) teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Ankete katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında değişkenlere bağlı olarak (halen çalıştıkları okullar, cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okullar ve bitirdikleri yükseköğretim programı) anlamlı bir fark elde edilememiştir. Araştırma sonucunda; yapısalcı öğretmen rolleri ile ilişkili olarak gösterilmesi gereken öğretmen davranışlarını sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yapısalcı öğretim yaklaşımının temel prensipleri öğretmenler tarafından benimsenmektedir. Öğretmenlerin yapısalcı öğretim yaklaşımını bilmedikleri halde yapısalcı öğretmenin taşıması gereken özellikleri kendilerinde taşıdıklarını ifade etmeleri beklenmektedir ve araştırma sonucunda bu gerçekleşmiştir.

Gözütok (2005) yaptığı çalışmada, yeni ilköğretim programlarını öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirmek amacıyla şu sorulara cevap aramıştır. (1) Öğretmenlerin yeni programın gereklerini karşılama konusunda kendi yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? (2) Söz konusu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, belirlenen öğretmen yeterliklerine uygunluk düzeyi nedir?

Tarama modeli ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin yeni ilköğretim programıyla ilgili görüşleri anket yardımıyla alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili, Çankaya, Altındağ, Mamak, Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde bulunan, yeni ilköğretim programının deneme uygulanmasının yapıldığı 10 okulda görev yapan 72 öğretmen oluşturmaktadır. Ayrıca Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinin bir profesör, bir doçent ve dört araştırma görevlisinden oluşan bir grup, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin katılımsız gözlem yaparak değerlendirmişleridir.

Araştırma sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir. (1) Yeni ilköğretim programını uygulayan öğretmenlere iki haftalık kısa bir hizmet içi eğitim programı uygulanmış ve bu eğitim, programın gerekleri için yeterli olmamıştır. Öğretmenlerin yeni programlarla ilgili bilgilenme düzeylerinin yetersiz olduğunu ifade etmesi bunu destekler niteliktedir. (2) Öğretmenler programın uygulanması konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Gözlem sonuçları ise, öğretmenlerin kendilerini algıladıkları düzeyde yeterli olmadığını göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin yapılandırmacılık konusunda yeterli olduklarını ifade ettikleri halde, yapılandırmacılığın gereği olan öğrenci görüşlerine değer vermedikleri; sınıfta olumlu, demokratik bir etkileşim ortamı oluşturmadıkları; materyal hazırlama ve kullanma, etkinlik oluşturma ve yeni programa göre öğretimi planlama konularında yeterli olduklarını ifade ettikleri halde bunun gereği olan öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında

anlamli ilişkiler kurmalarına, yeni bilgiyi anlamli olarak yapılandırılmalarına fırsat sağlamadıkları; etkinlik oluşturma konusunda yeterli olduklarını ifade ettikleri halde bunun gereği olan öğrencilerin düzeyine uygun etkinlik düzenlemedikleri ve etkinliklerin programdaki kazanımlara uygun olmadığı; öğretmenlerin portfolyo hazırlatma konusunda yeterli olduklarını ifade ettikleri halde bunun gereği olan çağdaş yöntem ve tekniklerden haberdar olmadıkları ve bunları istenen düzeyde uygulamadıkları belirlenmiştir. (3) Öğretmenler ölçme-değerlendirme konusunda, programın diğer boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz görmektedir. Gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin en yetersiz oldukları konunun materyal geliştirmeye ilişkin yeterlik olduğu belirlenmiştir. Anket sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Öğretmenler de kendilerini konulara göre materyal hazırlama ve kullanma konusunda yetersiz olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin bu konularda hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetiştirmedeği saptanmıştır.

Özden (2005) yaptığı araştırma ile yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan Yeni Hayat Bilgisi programının hedefler, içerik, öğrenim-öğretim ortamı ve ölçme-değerlendirme öğelerinin öğretmenler tarafından değerlendirilerek, öğrenciler için artı ve eksiklerini ortaya çıkarıp çözüm önerileri bulmayı amaçlamıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan mülakat formuyla Samsun merkezde 3 ve Samsun ilçelerinde 2 pilot okulda Hayat Bilgisi dersini veren toplam 20 sınıf öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. (1) Yeni programda içerik de düzenlenmiş ünite kavramı yerine tema kavramı kullanılmıştır. 2004 programında sadece üç temanın adı verilmiş ve kazanımlar belirtilmiştir. İçerik hakkında yeni programda bir düzen yoktur. Kazanımların birbirini takip etmesi sağlanmış ama öğretilecek içeriğin düzensiz olarak verilmesine neden olmuştur. Programın içeriğinde bir karmaşa söz konusudur. Buda 2005- 2006 öğretim yılında bu programın uygulanmasının doğru olup olmadığı sorusunu karşımıza çıkarmaktadır.

(2) Kazanımlara yönelik etkinlik örnekleri verilerek, öğretmene öğretim konusunda yardımcı olunmaya çalışılmıştır. 2004 programında içerik kazanımlara göre şekil almakta ve düzenli değildir. İçeriğin nasıl, ne kadar verileceği öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Ayrıca kazanımlar düzensiz olarak sıralanmaktadır. Bu da öğretmenler açısından belirsizlik yaratmaktadır. 2004 Hayat Bilgisi programının bir düzen içinde verilmesi gerekmektedir. (3) Bu programda öğretmenlere eğitim-öğretim ortamında daha az iş düşüymüş gibi görünse de, öğretmenin sorumluluğu daha da artmıştır. Öğretmen öğrenci için düzgün ve doğru bir rehber olmalıdır. Öğrencinin yapacağı çalışmalar daha dikkatli kontrol edilmeli, bireyin tamamen başboş kalmasına izin verilmemelidir. İçeriğin ne kadar verileceğinin öğretmene

bırakılmasının hem olumlu hem de olumsuz sonuçları çıkmaktadır. Bu konuda program daha yol gösterici olmalıdır. (4) 2004 programında çeşitli değerlendirme formlarına rastlanılmaktadır. Program, öğrencilerin entelektüel olarak gelişmelerinin yanı sıra beceri ve kişilik gelişimine odaklanmıştır. Bunların becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler vb. araç ve yöntemler kullanılabilir. (5) Öğretmenlerin programı uygulamada en zorlandıkları kısım ölçme ve değerlendirmedir. Bu formların mevcut koşullara uygun olması ya da mevcut koşulların daha önceden düzeltilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu ölçeklerin değerlendirilmesinin çok uzun zaman alması da öğretmenlerimizi olumsuz etkilemektedir.

Özdaş (2004) yaptığı araştırma ile matematik dersi programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek amacıyla programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorusuna cevap aramıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü tarafından gerçekleştirilen tanıtım seminerine katılan 100 sınıf öğretmeninden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre seçilmiş 20 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından genel amaçlar doğrultusunda 10 sorudan oluşan “öğretmen görüşme formu” kullanılarak birebir gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Araştırma sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir. (1) Görüşme yapılan öğretmenlerin matematik dersi programındaki amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri genel olarak olumludur. (2) Öğretmenlerin çoğu kazanımların sayısının azaltılmış olmasını olumlu bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca kazanımların açık, kısa ve netliği, sınıflara dağılımının uygunluğu, bilgi, beceri ve tutum içerdiği ile ilgili görüş bildirmişlerdir. (3) İçerik bölümüne yeni konuların eklenmesi, konuların sınıflara dengeli dağıtılması, bazı konuların üst sınıflara kaydırılması ile hafifletilmesi ve içeriğin öğrencinin yaşantısı ile ilişkilendirilmesi ve programda vurgunun işlem bilgisinden kavram bilgisine kaydırılması konularında olumlu görüş bildirmişlerdir. (4) Öğretme-öğrenme sürecinin öğrenci merkezli eğitime göre düzenlenmiş olmasını olumlu buldukları görülmektedir. (5) Değerlendirmede çeşitli değerlendirme tekniklerin kullanılması, süreç değerlendirmenin ön

plana çıkması, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurarak değerlendirmenin yapılması gerektiği konularında olumlu düşüncelerini bildirmişlerdir.

Ercan ve Altun (2004) tarafından yapılan araştırma ile Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. sınıflar ğretim programına ilişkin ğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle görüşme ve gözleme dayalı nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini Bolu ilinde merkezde ve merkeze yakın köylerde yer alan proje okulları oluşturmaktadır. Veriler, görüşme ve gözlem yöntemleriyle konu ile ilgili hazırlanmış 8 adet açık uçlu sorulara verilen cevaplar ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. (1) Araştırmaya katılan öğretmenler programın olumlu yönlerini, araştırmacı, sorgulayıcı bireyler yetiştirilmesi, ğrenci merkezli ğretim yapılması, konu yoğunluğunun azalması, homojen sınıflar oluşturulması, resmi işlere ayrılan vaktin azalması ve fen okur-yazarlığın artması olarak belirtmişlerdir. (2) Araştırmaya katılan öğretmenler bu program değişikliği boyunca yaşadıkları sıkıntıları da dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılar; hizmet içi eğitime ilişkin sorunlar, okulda uygulanabilirliğine ilişkin sorunlar, lme-değerlendirmeye ilişkin sorunlar ve velilerden kaynaklanan sorunlar şeklinde sıralamışlardır.

Sabancı Üniversitesi Yeni ğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Ekibi (2005) tarafından hazırlanan rapor, uzman görüşüne dayalı doküman incelemesine dayanmaktadır. İncelemeye temel olan ltler, dış ve i ltler olarak ele alınmıştır. Dış ltler için daha önce yürürlükte olan ğretim programları ve yurt dışındaki programlar referans alınmış, i ltler ise programın temele aldığı yaklaşım, değerler/beceriler, açıklık, esneklik, öğrenciye grelik, sreklielik ve tutarlılık olarak belirlenmiştir. Raporda ayrıca, programların özellikleri farklı açılardan ele alınmış ve yürütülmesi ile ilgili önerilere de yer verilmiştir. Çalışma, Aralık 2004 tarihinde başlamış ve Mayıs 2005 tarihinde Eğitim Reformu Girişimi'ne teslim edilmiştir. Rapora göre, genel olarak programlarda yenilik getirici bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmiştir. Yeni ğretim programlarının, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmış ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Yeni ğretim programlarına yansıyan en belirgin değişiklerden biri de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir.

Önceki ve yeni programların farklılaştığı önemli ayrımlardan biri de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Önceki programlarda “amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlardan” bahsedilirken yeni programda bu terminoloji terk edilerek yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinliklerin geliştirilmesinde zaman zaman Çoklu Zekâ kuramından yararlandığı gözlemlenmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir.

Yeni öğretim programlarında, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller 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 programların başarılı bir şekilde yürütülmeleri için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitiminin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Programların sadece kâğıt üstünde bir belge değil, yaşayan ve hem bireysel, hem sosyal ihtiyaçlara cevap veren etkileşimli bir program olması gerektiği ve programın uygulama sürecinin çok iyi planlanmasını ve izlenmesini, insan kaynaklarını geliştirme modelinin hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır.

1.6.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Osberg (1997) tarafından yapılan çalışmada, yapılandırmacı sınıflar, geleneksel sınıflar ve hiç öğretim alamayan sınıflar, nicel ön test ve son test ve kavram haritalarıyla ön test ve son test kullanılarak karşılaştırılmış ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının etkililiği incelenmiştir.

Araştırma 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 117 kişi ile sulak alan ekolojisi konusunda yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda yapılandırmacı grup ile geleneksel grup arasından anlamlı bir fark bulunmazken, hiç öğretim almayan grup ile yapılandırmacı grup arasından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Wooten (2001) tarafından yapılan araştırmada, yapılandırmacı sınıflar ile geleneksel sınıfların başarıları karşılaştırılmıştır. Genel fen programına kayıtlı 10. sınıf öğrencileriyle çalışılan bu araştırmada iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan birinde geleneksel öğrenme ortamında geleneksel öğretim metotları uygulanırken diğer grupta yapılandırmacı öğrenme ortamında temel yapılandırmacı sınıftaki öğrencileri başarı testinden aldıkları puanların geleneksel sınıftaki öğrencilerin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

1.7. Araştırmanın Önemi

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. İşte bu düşünceyle yola çıkan Milli Eğitim Bakanlığı, 2005-2006 öğretim yılında tüm Türkiye’de yeni öğretim programının uygulanması amaçlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının bu amaçlarına ulaşabilmesi için nitelikli, sağlam, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim programı hazırlaması gerekmektedir. Hazırlanan bu program sürekli olarak değerlendirilmeli ve bu değerlendirme sonuçlarına göre geliştirilmelidir. Programın etkili bir biçimde uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi faktörleri, karşımıza kendilerine büyük sorumluluklar düşen öğretmenleri çıkarmaktadır. Bu araştırma ile öğretmenlerin yeni öğretim programlarının hazırlık, kazanım, temalar, öğrenme süreçleri, izleme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri ve görüşleri arasındaki farkın ortaya çıkması amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkacak olan, öğretmen görüşleri arasındaki farklılıkların 2005 öğretim programlarının hangi alt boyutlarından olduğu ve bu farklılıkların giderilmesi için neler yapılabileceğine dair çözüm önerileri bulunulması amaçlanmıştır. Ayrıca bu araştırma

ile programın uygulayıcıları, farklılığın olduğu boyutlar üzerinde hizmet içi eğitimin alınması için gerekli girişimlerde bulunarak farklılığın ortadan kaldırılmasına katkıda bulunulması düşünülmektedir.

Bu araştırma bulguları yardımıyla, araştırmacıların, öğretmen görüşleri arasındaki farklılıkların nasıl ortadan kaldırılabilmesine dair önerilerin ortaya çıkması konusunda yapacakları araştırmalara olanak sağlanması amaçlanmıştır. Bununla beraber araştırmacılar, bu araştırma bulgularından yola çıkarak farklılığa neden olan özelliklerin tespit edilmesi konusunda yapacakları araştırmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca programın alt boyutlarının her birinin kendi içerisinde ele alınıp incelenmesine ve özellikle görüşler arasında fark olan boyutlardaki farkın, nelerden kaynaklandığının ortaya çıkmasına olanak sağlaması amaçlanmıştır.

1.8.Problem

İlköğretim okullarında görev yapan 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.8.1. Alt Problemler

Araştırma problemi çerçevesinde oluşturulan ve araştırmada yanıt aranacak problemler aşağıda sunulmuştur.

2005 yılında uygulanan öğretim programlarının;

1- Hazırlık boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- Kazanım ve temalar boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- Öğrenme süreçleri boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4- Öğrenmeyi izleme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.9. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “2005 öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirme anketi” sorularına doğru ve içten yanıtlar verdikleri var sayılmıştır.

1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlamalarla yapılmıştır.

1. Bu araştırma, “2005 öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirme anketi” soruları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma İstanbul İline bağlı 8 ilçedeki 22 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 386 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

1.11. Tanımlar

Bu araştırmada geçen belli başlı kavramlar aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

Öğretim Programı: Öğrenene okulda ve okul dışında, planlı etkinlikler aracılığıyla, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayacak bütün faaliyetler olarak tanımlanmıştır.

2005 Hayat Bilgisi Programı: Hayat Bilgisi ders programı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca oluşturulan Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilen, İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, Hayat Bilgisi dersindeki kazanımlarını, bu kazanımlara hangi temalar çerçevesinde ve hangi öğrenme-öğretme durumlarında erişebileceklerini, öğrenme-öğretme sürecinin ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini içeren program olarak tanımlanmaktadır.

2005 Matematik Öğretim Programı: 2005 yılında MEB tarafından yürürlüğe konan ve dört yıl üzerinden düzenlenen matematik dersine yönelik dersin amacını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantılarını ve değerlendirme süreçlerini kapsayan program olarak tanımlanmaktadır.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı: 2005 yılında MEB tarafından yürürlüğe konulan, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımları kazandırmayı amaçlayan program olarak tanımlanmaktadır.

2005 Fen ve Teknolojileri Öğretim Programı: 2005 yılında MEB tarafından yürürlüğe konulan, gelişmiş ülkelerde yürürlükte olan onlarca fen dersi programı incelenerek, ülkemizde uygulanmakta olan programla ilgili görüşler değerlendirilerek, uluslararası fen eğitimi literatürü izlenerek ve Türkiye’de değişik yörelerdeki koşul ve olanaklar dikkate alınarak hazırlanmış özgün bir program olarak tanımlanmaktadır.

2005 Türkçe Öğretim Programı: 2005 yılında MEB tarafından yürürlüğe konulan, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel sunu becerilerini kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanan program olarak tanımlanmaktadır.

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim birinci kademe sınıfları olan 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler olarak tanımlanmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Araştırma uygulanmakta olunan 2005 öğretim programlarla ilgili var olan durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelikte bir araştırma olup, genel tarama modeli kullanılmıştır.

Betimsel araştırmalar, okul araştırması, toplum araştırması, değerlendirme araştırması ve vak'a araştırması olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Okul araştırmaları, eğitim ve öğretim sürecini oluşturan öğeleri içeren, betimsel niteliği olan ve belli bir zaman kesiti içinde yapılan araştırmalardır. Öğretim hizmetini veren kişiler ile öğretim hizmetini alan kişiler. okul araştırması yönteminin veri kaynaklarını oluştururlar (Arseven. 2001:24). Bu nedenden dolayı, 2005 öğretim programı ile ilgili İstanbul ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yer aldıkları bu araştırma, eğitim ve öğretim sürecini oluşturan öğeleri içeren bir araştırma olarak gösterilmekte ve okul araştırmaları kapsamında yer almaktadır.

2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Herhangi bir gözlem ya da inceleme kapsamına giren obje ya da bireylerin oluşturduğu bütüne ya da gruba evren denilmektedir (Arıcı. 2004:9). Bu araştırmanın evrenini, İstanbul iline bağlı 32 ilçede yer alan toplam 1296 ilköğretim okulunda görev yapan 40395 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 1'de ilçelere göre resmi ilköğretim okullarındaki kurum ve öğretmen sayıları yer almaktadır.

Tablo 1. İlçeler doğrultusunda resmi ilköğretim okullarındaki kurum ve öğretmen sayıları

Sıra no	İlçe Adı	Kurum f	Öğretmen f	%
1	Adalar	5	38	.09
2	Avcılar	22	963	2.38
3	Bağcılar	50	1963	4.85
4	Bahçelievler	37	1791	4.43
5	Bakırköy	29	884	2.18
6	Bayrampaşa	25	888	2.19
7	Beşiktaş	30	700	1.73
8	Beykoz	47	909	2.25
9	Beyoğlu	26	765	1.89
10	Büyükçekmece	62	1945	4.81
11	Çatalca	45	406	1.00
12	Eminönü	9	168	.41
13	Esenler	28	1291	3.19
14	Eyüp	47	1147	2.83
15	Fatih	52	1403	3.47
16	Gaziosmanpaşa	80	2545	6.30
17	Güngören	21	845	2.09
18	Kadıköy	76	2610	6.46
19	Kağıthane	47	1325	3.28
20	Kartal	51	1994	4.93
21	Küçükçekmece	66	2208	5.46
22	Maltepe	40	1467	3.63
23	Pendik	56	1997	4.94
24	Sarıyer	38	808	2.00
25	Silivri	36	563	1.39
26	Sultanbeyli	21	823	2.03
27	Şile	13	112	.27
28	Şişli	32	1013	2.50
29	Tuzla	26	728	1.80
30	Ümraniye	85	3045	7.53
31	Üsküdar	72	2174	5.38
32	Zeytinburnu	22	877	2.17
Toplam		1296	40395	100

Kaynak: http://istanbul.meb.gov.tr/kalitekurulu/istatistik_17042006/ilceleregorekurumderslik

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmanın evrenini, İstanbul İlinde yer alan 1296 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 40395 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Pek çok araştırma amaçları için evreni oluşturan obje ya da bireylerin tümünü ayrı ayrı gözlemek olanaksız olduğu gibi zorunlu da değildir. Geliştirilmiş olan bazı teknik ve

yöntemlerden yararlanarak evrenden seçilecek daha küçük sayıda bir grubu gözleyip elde edilen sonuçları evrene genelleme olanağı vardır. Herhangi bir evrenden belirli bir yolla seçilmiş daha küçük sayıdaki obje ya da bireylerin oluşturduğu temsilciler grubuna örneklem denir. Örnekleme oluşturan obje ya da bireyler gözlenir ve onlardan edinilen sonuçlar evrene genellenir (Arıcı. 2004:10).

Bu araştırmada, İstanbul ilinde yer alan kurum sayısı ile bu kurumda çalışan öğretmen sayıları arasındaki oran kullanılarak örneklem seçilmiştir. Bu oran ile ana kütledeki oran arasındaki farkın 0.95 olasılıkla 0.05’den büyük olmaması için aşağıda yer alan formül kullanılmıştır.

$$n_0 : \frac{j^2 \cdot z^2}{d^2} = \frac{(0,50)^2 \cdot (1,96)^2}{(0,05)^2}$$

$$n : \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} = \frac{19208}{1 + \frac{19208}{40395}} = 380$$

Formülde kullanılan kısaltmalar

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

j: Evrenin standart sapma değeri

z: Belirli bir anlamlılık düzeyine –yanılma olasılık değerine- “j” ya da güven düzeyine “1-j” karşılık gelen ve teorik değer (çift yönlü hipotez ve sonsuz serbestlik derecesinde 0.05 için 1.96).

d: Evrenin, standart hata değeri

Yukarıdaki formüle göre, örneklemin evreni yansıtması için, anlamlılık düzeyi %95 ve anlamlılık aralığı 0.05 olarak alındığında 40395 öğretmenden en az 380’ninin araştırmaya katılımına ihtiyaç vardır. Bu nedenle bu araştırmada, İstanbul iline bağlı 8 ilçede yer alan, resmi ilköğretim okullarında görev yapan 386 ilköğretim sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Yukarıda belirlenen örneklem sayısına ulaşabilmek için araştırmacı tarafından, anketi kolay ulaştırma kriteri, ilçelerden seçilen okullarda görev yapan öğretmenler arasında gönüllülük sayısı, geniş bir alanda yer alan örneklem birimlerine ulaşma maliyetinin yüksekliği ve harcanacak zamanın fazla olmaması kriterleri göz önünde bulundurularak araştırmaya katılacak olan ilçe, okul ve öğretmen sayıları belirlenmiştir.

Tablo 2’de bu araştırmanın örneklemini oluşturan İstanbul iline bağlı ilçe, kurum, okul ve öğretmen sayılarının dağılımını gösterilmiştir.

Tablo 2. İstanbul ili ilçeleri, kurum sayıları, araştırmaya katılan okul ve öğretmen sayıları

İlçe adı	Kurum	Seçilen okul	Öğretmen	
	f	f	f	%
Bağcılar	50	3	68	17.61
Bayrampaşa	25	3	44	11.39
Esenler	28	3	55	14.24
Gaziosmanpaşa	80	4	87	22.53
Güngören	21	3	51	13.21
Küçükçekmece	66	2	36	9.32
Ümraniye	85	3	35	9.06
Zeytinburnu	22	1	12	3.10
Toplam	292	22	386	100

Tablo 2’den de inceleneceği gibi, araştırmanın evreni olan İstanbul İlindeki 1296 resmi ilköğretim kurumundan araştırmanın örneklemini 292 kurum içerisinden 22 kurum ve 386 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemine katılım yüzdesi en fazla Gaziosmanpaşa ilçesinde görev yapan öğretmenler oluştururken en az katılım yüzdesini ise Zeytinburnu ilçesinde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu görölmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 3’de araştırmanın örneklemini oluşturan okulların bulunduğu ilçeler ve okul adları yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar listesi

İlçe Adı	Okul Adı
Bağcılar	Fatih İ.Ö.O.. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O.. Mehmet Nevin Bilginer İ.Ö.O.
Bayrampaşa	Atatürk İ.Ö.O. Hacı İlbey İ.Ö.O.. Sadiye Sadi Obdan İ.Ö.O.
Esenler	Atatürk İ.Ö.O.. Ayvalıdere İ.Ö.O.. Neyir Turhan İ.Ö.O.
Gaziosmanpaşa	Anafartalar İ.Ö.O.. Esentepe İ.Ö.O.. Yıldız Tabya İ.Ö.O. Ayazma İ.Ö.O.
Güngören	Cumhuriyet İ.Ö.O.. Güneşlitepe İ.Ö.O.. Genç Osman İ.Ö.O.
Küçükçekmece	Dr. İffet Onur İ.Ö.O.. Mustafa Eravutmuş İ.Ö.O.
Ümraniye	Alemdağ İ.Ö.O.. Birlik İ.Ö.O. Dudulu İ.Ö.O.
Zeytinburnu	Gazi Paşa İ.Ö.O.
Toplam	22

Tablo 3’de de inceleneceği gibi, araştırmanın örneklemini İstanbul İline bağlı 8 ilçede yer alan 22 resmi ilköğretim okulu oluşturmaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 4’de örnekleme katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4. Örnekleme ilişkin demografik özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	194	50.3
	Erkek	192	49.7
	Toplam	386	100
Yaş	21-27	102	26.4
	28-34	180	46.6
	35-41	82	21.2
	42-48	12	3.1
	49+	10	2.6
	Toplam	386	100
Kıdem	1-5 yıl arası	119	30.8
	6-10 yıl arası	178	46.1
	11-15 yıl arası	58	15.0
	16-20 yıl arası	18	4.7
	21-25 yıl arası	7	1.8
	26 yıl ve üstü	6	1.6
	Toplam	386	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	19	4.9
	Lisans	356	46.1
	Yüksek Lisans	11	2.8

	Toplam	386	100
Öğrenim Dur.	Eğitim Fakültesi	295	76.4
	Fen-Edebiyat Fakültesi	44	11.4
	Eğitim Enstitüsü	10	2.6
	Yüksek Öğretmen okulu	5	1.3
	Diğer	32	8.3
	Toplam	386	100
f. Frekans			

Tablo 4’den de inceleneceği gibi araştırmanın örneklemini oluşturan 386 öğretmenin 194’ü kadın 192’ si erkektir. Buna göre öğretmenlerin % 50.3’ü kadın, % 49.7’sinin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemine katılan öğretmenlerden 102 kişi 21-27 yaş arası, 180 kişi 28-34 yaş arası, 82 kişi 35-41 yaş arası, 12 kişisi 42-48 yaş arası ve 10 kişi 49 ve üzeri yaş arasında yer almaktadır. Buna göre bu öğretmenlerden % 26.4’ü 21-27 yaş arası, % 46.6’sı 28-34 yaş arası, % 21.2’si 35-41 yaş arası, % 3.1’i 42-48 yaş arası, % 2.6’sı ise 49 ve üzeri yaş arasını oluşturmaktadır. Örnekleme katılan öğretmenlerden 119 kişi 01-05 yıl arası, 178 kişi 06-10 yıl arası, 58 kişi 11-15 yıl arası, 18 kişi 16-20 yıl arası, 7 kişi 21-25 yıl arası ve 6 kişi ise 26 ve üstü yıl arası öğretmenlik mesleğini yapmaktadırlar. Buna göre örnekleme katılanların % 30.8’ini 01-05 yıl arası, % 46.1’ini 06-10 yıl arası, % 15.0’ını 11-15 yıl arası, % 4.7’sini 16-20 yıl arası, 51.8’ini 21-25 yıl arası ve % 1.6’sını 26 ve üstü görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örnekleme katılan 386 öğretmen içerisinde ön lisans mezunu 19, lisans mezunu 356 ve yüksek lisans mezunu 11 öğretmen yer almaktadır. Buna göre örnekleme katılan öğretmenlerden % 4.2’sini ön lisan mezunu, % 92.2’sini lisans mezunu ve % 2.8’ini yüksek lisans mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Örnekleme katılan 386 öğretmenin 295’i Eğitim Fakültesi, 44’ü Fen-Edebiyat Fakültesi, 10’u Eğitim Enstitüsü, 5’i Yüksek Öğretmen Okulu ve 322’si ise diğer yüksek öğretim programlarından mezunudur. Buna göre örnekleme katılanların % 76.4 ‘ünü Eğitim Fakültesi, % 11.4’ünü Fen-Edebiyat, % 2.6’sını Eğitim Enstitüsü, % 1.3’ünü Yüksek Öğretmen Okulu, % 8.3’ünü diğer yüksek öğretim programlarından mezun olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 5’de örnekleme de yer alan öğretmenlerin MEB’in düzenlediği, 2005 öğretim programlarının tanıtılmasına yönelik hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumları, alınan hizmet içi eğitim süresi ve programı inceleme durumlarına dair veriler sunulmuştur.

Tablo 5. Örneklem grubunun program ile ilgili hizmet içi eğitim durumu

		f	%
Hizmet İçi Eğt.	Hizmet İçi Eğitim Alan	360	93.3
	Eğitim Almayan	26	6.7
	Toplam	386	100
Hizmet İçi Eğt. Süresi	1-5 gün	198	51.3
	1-10 gün	98	25.4
	1-15 gün	44	11.4
	15 günden fazla	22	5.7
	Toplam	362	100
Programı İnceleme Dur.	Hiç İncelemedim	6	1.6
	Çok Az İnceledim	35	9.1
	Dersimde Gereken Kısmını İnceledim	196	50.8
	Tamamını İnceledim	149	38.6
	Toplam	386	100

Tablo 5’de inceleneceği gibi, örnekleme katılan öğretmenlerden 360 kişi yeni öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almasına karşın 26 kişi herhangi bir hizmet içi eğitim almamıştır. Buna göre örnekleme katılanların % 93.3’ü hizmet içi eğitim aldığı, % 6.7’sinin ise hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir. Örnekleme katılan ve hizmet içi eğitim alan 362 öğretmenlerden 198 kişi 1-5 gün, 98 kişi 1-10 gün, 44 kişi 1-15 gün, 22 kişi ise 15 günden fazla hizmet içi eğitim aldığı görülmektedir. Buna göre örnekleme katılanların % 51.3’ ünü 1-5 gün arası, % 25.4’ ünü 1-10 gün arası, % 11.4’ ünü 1-15 gün arası ve % 5.7’sini 15 günden fazla hizmet içi eğitim alan öğretmenler oluşturmaktadır. Örnekleme katılan öğretmenlerin 6’sı yeni programı “hiç incelemedim”, 35’i “Çok Az İnceledim”, 196’sı “yalnızca dersimde gereken kısmı inceledim”, 149’u ise “tamamını inceledim” yanıtlarını vererek görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Buna göre, katılanların % 1.6’sı programı hiç incelemeyenler, % 9.1’i çok az inceleyenler, % 50.8’i yalnızca dersinde gereken kısmı inceleyenler, % 38.6’sı ise tamamını inceleyenler oluşturmaktadır.

Tablo 6’da örnekleme katılan öğretmenlerin, 2005 öğretim programlarına ilişkin öğretmenlere program tanıtımı konusunda verilen hizmet içi eğitimlerin yeterliliği konusundaki düşünceleri, öğretim yılı başlangıcında velilere ve öğrencilere programla ilgili bilgiler verilmesine dair düşünceleri ile sınıftaki öğrenci sayısı programın uygulanmasına uygun olduğuna dair düşüncelerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin kendilerine, öğrencilere ve velilere verilen program tanıtımı eğitimlerine ilişkin düşünceleri ile sınıftaki öğrenci sayısının programın uygulanmasına uygunluğuna dair görüşleri

		f	%
Verilen hizmet içi eğitim yeterlidir.	Hiç Katılmıyorum	100	25.9
	Çok Az Katılıyorum	178	46.1
	Kısmen Katılıyorum	79	20.5
	Katılıyorum	25	6.5
	Tamamen Katılıyorum	4	1
	Toplam	386	100
Öğrencilere programla ilgili bilgiler verilmiştir.	Hiç Katılmıyorum	122	31.6
	Çok Az Katılıyorum	143	37
	Kısmen Katılıyorum	80	20
	Katılıyorum	36	9.3
	Tamamen Katılıyorum	5	1.3
	Toplam	386	100
Velilere programla ilgili bilgiler verilmiştir.	Hiç Katılmıyorum	135	35
	Çok Az Katılıyorum	136	35.2
	Kısmen Katılıyorum	74	19.2
	Katılıyorum	33	8.5
	Tamamen Katılıyorum	5	1.3
	Toplam	386	100
Sınıftaki öğrenci sayısı programın uygulanmasına uygundur.	Hiç Katılmıyorum	186	48.2
	Çok Az Katılıyorum	117	30.3
	Kısmen Katılıyorum	48	12.4
	Katılıyorum	25	6.5
	Tamamen Katılıyorum	10	2.6
	Toplam	386	100

Tablo 6’da görüleceği gibi, örnekleme katılan öğretmenlerden 100 kişi 2005 öğretim programları ile ilgili verilen hizmet içi eğitimin yeterli olduğu yargısına hiç katılmazken, 178 kişi çok az katıldığını, 79 kişi kısmen katıldığını, 25 kişi katıldığını ve 4 kişi ise tamamen katıldığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 122’si öğrencilere programla ilgili bilgiler verilmiştir yargısına hiç katılmadıklarını, 143 kişi çok az katıldıklarını, 80 kişi kısmen katıldığını, 36 kişi katıldığını ve 5 kişi ise tamamen katıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 135 kişi velilere programla ilgili bilgiler verildiği yargısına hiç katılmadıklarını, 136 kişi çok az katıldığını, 74 kişi kısmen katıldığını, 33 kişi katıldığını ve 5 kişi ise tamamen katıldığını belirtmişlerdir. Sınıftaki öğrenci sayısı programın uygulanmasına

uygundur yargısına ise araştırmaya katılan öğretmenlerden 186 kişi hiç katılmadığını, 117 kişi çok az katıldığını, 48 kişi kısmen katıldığını, 25 kişi katıldığını ve 10 kişi ise tamamen katıldığını belirtmişlerdir.

Tablo 7’de örnekleme katılan öğretmenlerin 2005-2006 eğitim-öğretim yılında hangi sınıf düzeyinde öğretmenlik yaptıkları ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Katılım Sayısı	Katılım Yüzdesi
1.Sınıf	76	19.7
2.Sınıf	78	20.2
3.Sınıf	75	19.4
4.Sınıf	77	19.9
5.Sınıf	80	20.7
Toplam	386	100

Tablo 7’de örnekleme katılanların 76’sının 1.sınıf, 78’inin 2.sınıf, 75’inin 3.sınıf, 77’sinin 4.sınıf ve 80’inin 5.sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıları % 19.7’sini 1.sınıf, % 20.2’sini 2.sınıf, % 19.4’ünü 3.sınıf, % 19.9’unu 4.sınıf ve %20.72’sini ise 5.sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, 2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketi’nin uygulanması ile elde edilmiştir. Aşağıda bu anketin hazırlık çalışması, geçerlilik, güvenilirlik ve uygulanması ile ilgili açıklamalar yer almıştır.

3.1. 2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketinin Hazırlanması

Araştırmada kullanılan anket, araştırmadaki alt problemlere yanıt bulmak amacıyla, Doç. Dr. Seval Fer, Serkan Demir ve Abdülkadir İnan tarafından hazırlanmıştır. Anketin hazırlık süreci içerisinde konu ile ilgili literatür taraması yapılarak, 2005 öğretim programları ve öğretmen görüşleri ile ilgili daha önceden yapılmış araştırmalarda kullanılan oluşturmacı öğrenme ortamı ölçeği (Cırık, 2004) incelenmiştir. 2005 öğretim programlarının boyutları olarak belirlenen hazırlık, kazanım ve temalar, öğrenme süreçleri ve izleme ve değerlendirme boyutları incelenerek anket için gerekli soru maddeleri hazırlanmış ve soruların kaynağına yönelik bir belirtke tablosu oluşturulmuştur.

Aşağıdaki Tablo 8’de geliştirilen anketin ilk halinde yer alan soruların, program boyutlarına göre dağılımları açıklanmıştır.

Tablo 8. Anket Sorularının Program Boyutlarına Göre Dağılımları

Soru Sayısı	Anket Bölümleri
14	Program Hazırlığı
17	Kazanımlar
20	Temalar
24	Öğrenme Süreçleri
19	İzleme ve Değerlendirme
94	Toplam

Tablo 8’de belirtildiği üzere ankette 14 soru maddesi program hazırlığı, 17 soru maddesi kazanımlar, 20 adet soru maddesi temalar, 24 soru maddesi öğrenme süreçleri, 19 soru maddesi izleme ve değerlendirme olmak üzere toplam 94 soru maddesi yer almaktadır.

Anketteki sorular beşli likert tipinde (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (2) Çok az katılıyorum, (1) Hiç katılmıyorum biçimindedir. Anket örneği Ek 1’de yer almaktadır.

3.2. 2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketinin Geçerlik Çalışması

Anketin hazırlık aşaması başlangıcında, hazırlayıcılar tarafından 121 soru maddesi belirlenmiştir. Anketin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla bu 121 soru maddesi ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu nedenle anket içindeki her bir önerme, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli, program geliştirme uzmanı Prof. Dr. Münire Erden, Yrd. Doç. Dr. Feza Orhan, Öğretim Görevlisi Dr. Zeynel Kaplan ve Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun’un görüşleri alınarak, cevaplayıcılar tarafından anlaşılması güç olabilecek maddeler ve ölçülmek istenen boyutu, ölçme gücüne sahip olmayan 27 soru maddesi çıkarılarak 94 soru maddesi olarak belirlenmiştir

Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler toplanmış, ikinci bölümde ise öğretmenlerin 2005 öğretim programıyla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 94 madde yer almıştır. Anket, araştırmada kullanılan ve araştırmanın alt problemlerini oluşturan program hazırlığı, kazanımlar ve temalar, öğrenme süreçleri ve izleme ve değerlendirme boyutları olmak üzere beş bölümü kapsayacak biçimde hazırlanmıştır.

Anketin uygulama esnasında çıkabilecek aksaklıkları önleyebilmek ve öğretmenlerin anketle ilgili düşüncelerini almak amacıyla yeni programla ilgili hizmet içi eğitim almış ve İstanbul ilinde görev yapan 14 sınıf öğretmeni üzerinde pilot çalışma yapılarak öğretmenlerin görüşleri alınıp gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Anketin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Bunun için SPSS.11.0 programı kullanılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testlerine başvurulmuş ve KMO değeri 0.96 olarak bulunmuştur. KMO değeri 1.00'a ne kadar yakın ise sahip olunan örnekleme faktör analizinin yapılmasının en denli uygun olduğu söylenir (Bayram. 2004:137). KMO değeri 0.50'den küçük ise ilgili örnekleme faktör analizinin yapılması uygun değildir (Akgül. Çevik. 2003; Akt.. Bayram. 2004:137). KMO testinden elde edilen değer aşağıda Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. KMO ve Bartlett Test

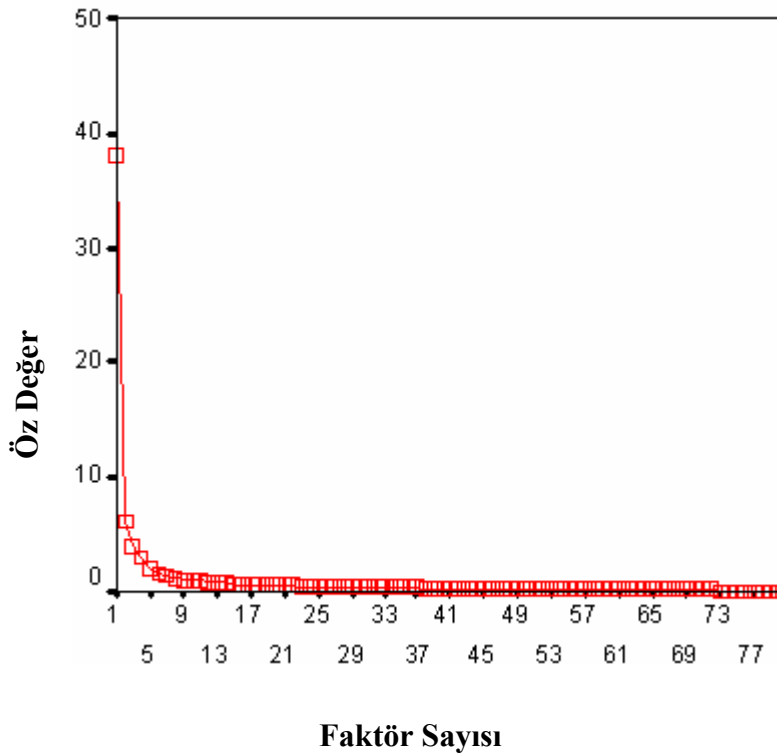
Örneklem Yeterliğinin Kaiser-Meyer-Olkin Ölçüsü		.97
Bartlett's Testi of Sphericity	Yaklaşık Ki-Kare	32588.94
	df	3160
	P	.00

Tablo 9'da belirtildiği üzere KMO değeri 0.50 den büyük olduğundan dolayı araştırmanın örnekleme faktör analizinin yapılmasının uygun olduğu tespit edilmiştir. Dağılımın normalliği için Barlett's testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür (32588.94, df: 3160, p: 0.00).

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması işleminde, herhangi bir maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az 0.10 olmasına, maddelerin faktör yüklerinin en az 0.45 olmasına ve tek faktör altında bulunmasına dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, 2002:118–119, Bayram:2004:131). Bu çalışmada herhangi bir maddenin bir faktör altında yer almasında yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır.

Faktör analizine ankette yer alan 94 madde ile başlanmış ve anketin toplam varyansın yüzde 63'ünü açıklayan ve özdeğeri (eigen) 1.00'den büyük 4 faktör altında toplandığı görülmüştür.

Maddelerin ayıklanması işleminde, temel bileşenler analizi tablosunda 14 maddenin birden fazla faktör altında aralarında 0.10'dan küçük değerlerle yer aldıkları görülmüştür. Buna karşın madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0.30'un altında değer alan maddeye rastlanmamıştır. Sonuç olarak birden fazla faktör altında yer alan toplam 14 madde, anketten geriye kalan 80 madde ile yukarıda belirtilen işlemler yinelenmiştir. 84 madde için yapılan faktör analizi sonrası anket maddelerinin ortak varyanslarının 0.40 ile 0.90 arasında değiştiği ve anketin 4 faktör altında toplam yüzde 63 varyansla toplandığı görülmüştür. Başka bir deyişle 4 faktör anketin ölçmeye çalıştığı özelliklerin yüzde 63'ünü açıklamaktadır. Toplam varyansın yüzde 20'si birinci faktör tarafından, yüzde 19'u ikinci faktör tarafından, yüzde 16'sı üçüncü faktör tarafından açıklanırken dördüncü faktör ise yüzde 7'sini açıklayabilmektedir. Faktör sayısının belirlenmesinde ise çizgi (Scree) grafiğindeki yüksek ivmeli düşüşlerin sonlandığı nokta referans olarak alınmıştır. Dikey eksende özdeğerlerin yatay ekseninde ise faktörlerin yer aldığı çizgi (Scree) grafiğindeki yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör optimal faktör sayısını vermektedir (Bayram, 2004:132). Aşağıda Şekil 2'de 80 madde için yapılan faktör analizine yönelik çizgi (Scree) grafiği sunulmuştur.



Şekil 2. Faktör çizgi grafiği

Şekil 2'de incelendiğinde çizgi (Scree) grafiğinde ilk faktörde yüksek ivmeli bir düşüşün olduğu, beşinci faktöre kadar yüksek ivmeli düşüş olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle beş

faktörden sonra faktörlerin eğimleri neredeyse sıfırlanmaktadır. Beşinci faktörden sonraki faktörlerin birbirlerine çok yakın olmaları, neredeyse üst üste binmeleri bu faktörlerin birbirlerinden ayrılmasının çok güç olduğunun ve açıklanan toplam varyansa katkılarının az olduğunun bir göstergesidir. Temel bileşenler analizinde bazı maddelerin faktörlere kararlı şekilde tutunamamaları ya da aynı anda iki faktörde yer almaları durumunda faktör döndürme teknikleri kullanılmaktadır. Bu tekniklerde amaç, herhangi bir maddenin yük değerini bir faktörde 1'e, diğerinde ise 0'a yaklaştırarak, o maddenin hangi faktörde daha kararlı olacağını belirlemektir. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulur ve maddeler daha kolay yorumlanır (Bryman & Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Turgut & Baykul, 1992). Referanslar doğrultusunda dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 10'da varimax dik döndürme tekniği sonrası faktörlere ait toplam varyans toplam özdeğer ve her madde için ortak varyans ve madde yük değerleri sunulmuştur.

Tablo 10. 80 maddelik anketin Varimax döndürme sonrası faktör değerleri

Faktör 1			Faktör 2			Faktör 3			Faktör 4		
Özdeğer = 17.44			Özdeğer = 18.73			Özdeğer = 13.33			Özdeğer = 06.62		
Varyans %= 47.56			Varyans %= 7.5			Varyans %= 4.9			Varyans %= 3.6		
MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD
52	.68	.65	18	.68	.59	76	.73	.63	4	.85	.59
53	.63	.69	19	.74	.60	77	.68	.65	5	.74	.57
54	.65	.69	20	.80	.67	78	.79	.71	6	.92	.71
55	.61	.70	21	.82	.71	79	.72	.73	7	1.05	.69
56	.78	.63	22	.74	.57	80	.69	.72	8	1.00	.74
57	.67	.70	23	.76	.63	81	.69	.77	9	.97	.69
58	.68	.71	24	.70	.69	82	.74	.73	10	1.15	.52
59	.70	.72	25	.76	.64	83	.67	.77	11	.94	.56
60	.67	.74	26	.79	.79	84	.72	.77	13	1.06	.45
61	.63	.72	27	.75	.75	85	.67	.74	14	1.16	.38
62	.68	.74	28	.74	.77	86	.71	.75			
63	.73	.75	29	.77	.77	87	.63	.73			
64	.67	.66	30	.72	.77	88	.69	.71			
65	.79	.75	31	.75	.79	89	.69	.73			
66	.72	.69	32	.64	.58	90	.65	.76			
67	.67	.70	33	.75	.75	91	.70	.70			

68	.65	.72	34	.71	.66	92	.79	.66
69	.64	.72	35	.64	.62	93	.76	.52
70	.65	.68	36	.78	.71	94	.78	.55
71	.76	.67	37	.62	.61			
72	.76	.69	38	.79	.72			
73	.75	.69	39	.68	.61			
74	.85	.63	40	.77	.68			
75	.75	.66	42	.68	.61			
			44	.74	.66			
			45	.71	.63			
			49	.58	.44			

MN : Madde no

OV: Ortak varyans.

YD: Faktör yük değeri.

Tablo 10'dan da görüleceği gibi, Varimax döndürme sonrası maddelerin ortak varyansı 0.58 ile 1.16 arasında değişirken, yük değerleri ise 0.38 ile 0.75 arasında değişmektedir. Ayrıca birinci faktörün toplam varyansa katkısı yüzde 74.56, ikinci faktörün yüzde 7.5, üçüncü faktörün yüzde 4.9, dördüncü faktörün ise 3.6'dır. Her dört faktörün açıklayabildiği toplam varyans miktarı da yüzde 63.72'dir. Açıklanan toplam varyans oranının yüzde 30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002:118). Varimax döndürme sonrası 80 maddenin 24'ü birinci faktör, 27 maddesi ikinci faktör, 19 maddesi üçüncü faktör altında toplanırken, 10 tanesinde 4. faktör altında toplanmıştır. Maddelerin ortak özellikleri incelendikten sonra faktörlere isim verme yoluna gidilmiş ve 24 maddenin oluşturduğu birinci faktöre “öğrenme süreçleri”, 27 maddenin oluşturduğu ikinci faktöre “kazanımlar ve temalar”, 19 maddenin oluşturduğu üçüncü faktöre “izleme ve değerlendirme”, 10 maddenin oluşturduğu dördüncü faktöre ise “program hazırlığı” isimleri verilmiştir. Faktörler ve içerdikleri maddeler aşağıda Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. 80 maddelik anketin faktör bazında dağılımı

Faktör No	Faktör İsimleri	Maddeler
1	Öğrenme süreçleri	52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75
2	Kazanım ve Temalar	18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,42,44,45,49
3	İzleme ve Değerlendirme	76,77,78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93,94

Tablo 11’den da görüleceği gibi, 1.faktörde 24 soru maddesi, 2. faktörde 27 soru maddesi, 3. faktörde 19 soru maddesi, 4.faktörde ise 10 soru maddesi olmak üzere toplam 80 soru maddesi olduğu tespit edilmiştir.

80 maddelik 2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi’nin geçerliği, alt ölçek korelasyon bağıntısı ile de incelenerek Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. 2005 öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirme anketinin alt ölçek korelasyon bağıntı değerleri

Alt Ölçekler	Hazırlık	Kazanım ve Temalar	Öğrenme Süreçleri	İzleme ve Değerlendirme
Hazırlık Pearson Kor.	1	582	491	436
p	.	.00	.00	.00
N	386	385	386	386
Kazanım ve temalar Pearson Kor.	582	1	759	591
p	.00	.00	.00	.00
N	385	385	385	385
Öğrenme Süreçleri Pearson Kor	491	759	1	703
p	.00	.00	.00	.00
N	386	385	386	386
İzleme ve Değerlendirme Pearson Kor	436	591	703	1
p	.00	.00	.00	.00
N	386	385	386	386

*Korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12’den de görüleceği gibi ankette yer alan faktörler arasında 0.01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü bir korelasyon görülmektedir. Bilindiği gibi korelasyon katsayısı (r) -1 ile +1 arasında değerler alır. Sıfıra yakın değerler, iki değişken arasında doğrusal ve zayıf bir ilişkinin olduğunu, +1 ya da -1’e yakın değerler ise iki değişken arasında doğrusal ve güçlü bir ilişki olduğunu gösterir. Bununla birlikte negatif değerler ilişkinin zıt yönlü olduğunu, pozitif değerler ise ilişkinin aynı yönlü olduğunu göstermektedir (Berry, 1996; akt., Bayram, 2004:115). Buna göre ankette yer alan faktörler arasında aynı yönlü bir ilişki olduğu gözükmemektedir.

3.3. 2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketinin Güvenirlik Çalışması

Anketin güvenirlik çalışması için SPSS.11.1 programı kullanılmıştır. Anketin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında bir tutarlığın olup olmadığına karar vermek için bir iç tutarlık ölçütü olan Cronbach-Alpha güvenirlik hesabı yapılmıştır. Bu iç tutarlık hesabına göre α : 0.85 olarak bulunmuştur. Bu değere göre anketin tüm maddeleri arasında yüksek düzeyde bir iç tutarlık olduğu söylenebilir.

Tablo 13’de anketin geçerlilik çalışmasında tespit edilen her bir faktör boyutunda Cronbach-Alpha katsayıları açıklanmaktadır.

Tablo 13. Faktörlere göre Cronbach Alpha katsayıları

FAKTÖR	MADDE SAYISI	α	r^*
Faktör 1	24	.86	.68-.79
Faktör 2	27	.78	.61-.76
Faktör 3	19	.77	.43-.71
Faktör 4	10	.82	.42-.53
Toplam	80	.85	.33-.79

Tablo 13’den de görüleceği gibi, anketin faktörler göre Cronbach Alpha katsayıları 0.77 ile 0.86 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayısı 0.70 ve üzeri olan ölçeklerin iç tutarlığa sahip oldukları başka bir deyişle güvenilir oldukları söylenir (Carter, 1997; Akt., Bayram, 2004:128). Bu da anketin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 14’de madde bazında ölçeğin güvenirliliğine ilişkin ortalama, standart sapma, standart hata, Cronbach Alpha, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri de sunulmuştur.

Tablo 14. 80 maddelik ölçeğin madde bazında ortalama, standart sapma ve madde toplam korelasyonu değerleri

MN	N	X	SH	SS	α^*	r^*	MN	N	X	SH	SS	α^*	r^*
4	386	3.72	.04	.92	.98	.50	45	386	3.73	.04	.84	.98	.75
5	386	3.78	.04	.86	.98	.49	49	386	3.75	.03	.76	.98	.74
6	386	3.44	.04	.96	.98	.44	52	386	3.55	.04	.82	.98	.75
7	386	3.18	.05	1.88	.98	.46	53	386	3.54	.04	.79	.98	.75
8	386	3.36	.51	1.00	.98	.48	54	386	3.60	.04	.81	.98	.76

9	386	3.40	.05	.98	.98	.53	55	386	3.60	.04	.78	.98	.74
10	386	2.31	.05	1.07	.98	.33	56	386	3.52	.04	.88	.98	.68
11	386	2.29	.05	.97	.98	.33	57	386	3.55	.04	.82	.98	.72
13	386	2.15	.05	1.03	.98	.34	58	386	3.55	.04	.82	.98	.77
14	386	2.54	.05	1.08	.98	.35	59	386	3.58	.04	.83	.98	.75
18	386	3.51	.04	.82	.98	.61	60	386	3.64	.04	.82	.98	.73
19	386	3.49	.04	.86	.98	.63	61	386	3.65	.04	.79	.98	.73
20	386	3.53	.04	.89	.98	.62	62	386	3.61	.04	.82	.98	.74
21	386	3.54	.04	.90	.98	.69	63	386	3.61	.04	.85	.98	.74
22	386	3.48	.04	.86	.98	.64	64	386	3.59	.04	.82	.98	.76
23	386	3.54	.04	.87	.98	.71	65	386	3.59	.04	.89	.98	.74
24	386	3.51	.04	.83	.98	.72	66	386	3.57	.04	.85	.98	.73
25	386	3.51	.04	.87	.98	.69	67	386	3.66	.04	.82	.98	.72
26	386	3.69	.04	.89	.98	.68	68	386	3.67	.04	.81	.98	.79
27	986	3.72	.04	.87	.98	.70	69	386	3.67	.04	.80	.98	.79
28	386	3.72	.04	.86	.98	.73	70	386	3.68	.04	.80	.98	.77
29	386	3.67	.04	.87	.98	.72	71	386	3.56	.04	.87	.98	.77
30	386	3.73	.04	.85	.98	.71	72	386	3.59	.04	.87	.98	.77
31	386	3.75	.04	.86	.98	.72	73	386	3.54	.04	.86	.98	.76
32	386	3.58	.04	.80	.98	.67	74	386	3.50	.04	.92	.98	.75
33	386	3.61	.04	.86	.98	.73	75	386	3.56	.04	.86	.98	.76
34	386	3.57	.04	.84	.98	.77	76	386	3.37	.04	.85	.98	.65
35	386	3.59	.04	.80	.98	.75	77	386	3.37	.04	.82	.98	.61
36	386	3.62	.04	.88	.98	.72	78	386	3.37	.04	.89	.98	.63
37	386	3.56	.04	.78	.98	.70	79	386	3.38	.04	.85	.98	.63
38	386	3.60	.04	.88	.98	.71	80	386	3.38	.04	.83	.98	.58
39	386	3.66	.04	.82	.98	.76	81	386	3.36	.04	.83	.98	.62
40	386	3.71	.04	.88	.98	.76	82	386	3.31	.04	.86	.98	.64
42	386	3.70	.04	.83	.98	.74	83	386	3.38	.04	.82	.98	.65
44	386	3.74	.04	.86	.98	.74	84	386	3.35	.04	.84	.98	.65
85	386	3.34	.04	.82	.98	.63	90	386	3.40	.04	.80	.98	.67
86	386	3.41	.04	.84	.98	.64	91	386	3.38	.04	.84	.98	.68
87	386	3.44	.04	.79	.98	.65	92	386	3.25	.04	.89	.98	.60

88	386	3.42	.04	.83	.98	.65	93	386	3.56	.04	.87	.98	.52
89	386	3.38	.04	.83	.98	.69	94	386	3.16	.04	.88	.98	.43

X: Ortalama. r: Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu.
SH: Standart hata. α: Madde bazında Cronbach Alpha.
SS: Standart sapma. *: Maddelerin tamamı 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14'den de inceleneceği gibi, ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0.33 ile 0.79 arasında değiştiği görülmektedir. Herhangi bir ölçekte madde toplam korelasyon değeri 0.20 olan maddelerin kabul edilebilir olduğu, 0.30 ve üzerindeki maddelerin ise iyi düzeyde maddeler olduğu belirtilir (Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin tümü ile negatif korelasyon göstermemesi de ölçeğin güvenilirliği için önemlidir (Bayram, 2004:130). Tablo 14'e göre ölçeğin tümü ile negatif korelasyon gösteren herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Buna göre ölçeğin madde bazında, madde toplam korelasyon değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenir. Ölçekte madde bazında iç güvenilirlik katsayıları, maddelerin hepsinde 0.98 olarak gözlemlenmiştir.

3.4. 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketinin Uygulanması

Ölçme aracının uygulanmasında izlenen adımlar aşağıda sıralanmıştır:

- Anketin uygulanması süresi öncesinde öğretmenlere, uygulanacak olan anketin içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiştir.
- Bir kişinin ölçekte yer alan maddelerin tümüne cevap verebilmesi için gerekli süre ortalama 15-20 dakikadır.
- Ölçme aracı, 22 Mayıs-19 Haziran 2006 tarihleri arasında uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Ölçme aracı beşli likert ölçeği şeklinde düzenlendiğinden, çözümlemenin yapılabilmesi amacıyla her cevap için bir sayı değeri belirlenmiştir. Buna göre seçenekler için kullanılacak sayı değerleri "tamamen katılıyorum" seçeneği için '5', "Katılıyorum" seçeneği için '4', "Kısmen katılıyorum" seçeneği için '3', "çok az katılıyorum" seçeneği için '2', "hiç katılmıyorum" seçeneği için '1' olarak belirlenmiştir.

Bu değerlere uygun olarak puanlanan cevaplar SSPS.11.0 isimli program kullanılarak bilgisayara yüklenmiş, elde edilen istatistiksel veriler alt problemlere göre gruplandırılarak tablolaştırılmıştır.

1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarının alt boyutları olarak araştırmacı tarafından tespit edilen hazırlık, kazanımlar ve temalar, öğrenme süreçleri, izleme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, post-hoc testi olarak da Tukey testi kullanılmıştır. Her bir alt problemde H_0 hipotezi olarak grup ortalamaları arasında fark olmadığı başka bir değişle grupların ortalamalarının birbirine eşit olduğu, H_1 hipotezi olarak da gruplar arası ortalamaların birbirinden farklı olduğu kabul edilmiş ve $p < 0.05$ olduğu durumlarda H_1 hipotez kabul edilerek H_0 hipotezi reddedilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde 2005 öğretim programları ile ilgili ilköğretim 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirtmek için uygulanan “2005 öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirme anketi” ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, 2005 yılında uygulanan öğretim programlarının hazırlık boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde olup, bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin, 2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketi’nden almış oldukları aritmetik ortalama puanları, standart sapma puanları ve standart hata puanları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin hazırlık boyutuna yönelik olarak almış oldukları aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	SH
1. Sınıf	76	2.94	.64	.07
2. Sınıf	78	3.20	.56	.06
3. Sınıf	75	2.96	.61	.07
4. Sınıf	77	3.00	.69	.07
5. Sınıf	80	2.98	.74	.08
Toplam	386	3.01	.66	.03

N: Katılım Sayısı, \bar{X} : Aritmetik Ortalama, SS:Standart Sapma, SH: Standart Hata

Tablo 15’den de görüleceği gibi, sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarının hazırlık boyutuna yönelik olarak. 2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketinden sınıf düzeylerine göre almış oldukları puanların birbirine yakın olup, en yüksek puanı (X_2 : 3.20) 2. sınıf öğretmenlerinin, en düşük puanı (X_1 : 2.94) ise 1.sınıf öğretmenlerinin almış oldukları görülmektedir.

Grup varyansların homojenliği için Levene Testi yapılmıştır. Tablo 16’da Levene testi sonuçları açıklanmaktadır.

Tablo 16. Varyansların eşitliği için Levene testi değerleri

	F	df1	df2	p
Gruplar	1.37	4	381	.24

Tablo 16’den de görüleceği gibi, grupların Levene Testi sonucunda varyanslarının eşit olduğu görülmektedir ($p > 0.05$, $p = 0.24$).

Tablo 17’de 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, 2005 öğretim programlarının hazırlık boyutuna ilişkin görüşleri arasında yapılan ANOVA testi değerleri açıklanmaktadır.

Tablo 17. Öğretmenlerin 2005 öğretim programlarının hazırlık boyutuna ilişkin görüşleri arasında yapılan ANOVA testi değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3.52	4	.82	2.03	.08
Gruplar İçi	164.87	381	.43		
Toplam	168.40	385			

Tablo 17’den de görüleceği gibi, 2005 öğretim programlarının hazırlık boyutuna yönelik 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($F(4 - 381) = 2.03$, $p = 0.08$, $p > 0.05$).

2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, 2005 yılında uygulanan öğretim programlarının kazanımlar ve temalar boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde olup, bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin, 2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketi’nden almış oldukları aritmetik ortalama puanları, standart sapma puanları ve standart hata puanları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin kazanımlar ve temalar boyutuna yönelik olarak almış oldukları aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	SH
1.Sınıf	76	3.42	.66	.07
2.Sınıf	78	3.76	.61	.06
3.Sınıf	75	3.53	.70	.08
4.Sınıf	77	3.69	.73	.08
5.Sınıf	80	3.68	.62	.06
Toplam	386	3.62	.67	.03

N: Katılım Sayısı, \bar{X} : Aritmetik Ortalama, SS:Standart Sapma, SH: Standart Hata

Tablo 18 incelendiğinde, 1. sınıf öğretmenlerinin, kazanımlar ve temalar boyutuna ilişkin almış oldukları puanın (X_1 : 3.42) özellikle 2. sınıf öğretmenlerinin kazanımlar ve temalar boyutuna ilişkin almış oldukları puandan (\bar{X} 2: 3.76) daha az olduğu görülmektedir.

Grup varyansların homojenliği için levene Testi yapılmıştır. Tablo 19’da levene testi sonuçları açıklanmaktadır.

Tablo 19. Varyansların eşitliği için Levene testi değerleri

	F	df1	df2	p
Gruplar	1.16	4	380	.34

Tablo 19’den da görüleceği gibi, grupların Levene Testi sonucunda varyanslarının eşit olduğu görülmektedir ($p>0.05$, $p= 0.34$).

Tablo 20’de 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, 2005 öğretim programlarının kazanımlar ve temalar boyutuna ilişkin görüşleri arasında yapılan anova testi değerleri açıklanmaktadır.

Tablo 20. Öğretmenlerin kazanımlar ve temalar boyutuna ilişkin sınıf düzeyleri ile görüşleri arasında yapılan ANOVA testi değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5.67	4	1.41	3.16	.01
Gruplar İçi	170.00	380	.44		
Toplam	175.68	384			

Tablo 20 incelendiğinde, 2005 öğretim programlarının kazanımlar ve temalar boyutuna yönelik 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(4 - 380) = 3.16, p = 0.01, P < 0.05$).

Anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tablo 21’de anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunun tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi bulguları verilmiştir.

Tablo 21. Tukey çoklu karşılaştırma testi

		$\bar{X}_I - \bar{X}_J$	SH	p
(I) Hangi sınıf	(J) Hangi sınıf			
1.Sınıf	2.Sınıf	-.33	.10	.01
	3.Sınıf	-.10	.10	.85
	4.Sınıf	-.27	.10	.09
	5.Sınıf	-.25	.10	.12
2.Sınıf	1.Sınıf	.33	.10	.01
	3.Sınıf	.22	.10	.22
	4.Sınıf	.06	.10	.97
	5.Sınıf	.08	.10	.93
3.Sınıf	1.Sınıf	.10	.10	.85
	2.Sınıf	-.22	.10	.22
	4.Sınıf	-.16	.10	.57
	5.Sınıf	-.14	.10	.66
4.Sınıf	1.Sınıf	.27	.10	.09
	2.Sınıf	-.06	.10	.97
	3.Sınıf	.16	.10	.57
	5.Sınıf	.17	.10	1.00
5.Sınıf	1.Sınıf	.25	.10	.12
	2.Sınıf	-.08	.10	.93
	3.Sınıf	.14	.10	.66
	4.Sınıf	-.01	.10	1.00

Tablo 21’den de görüleceği gibi, 2005 öğretim programlarının kazanımlar ve temalar boyutuna yönelik 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 1.sınıf öğretmenleri, kazanımlar ve temalar boyutuna ilişkin görüşleri ile ilgili aldıkları puanın ($\bar{X} : 3.42$) 2. sınıf öğretmenlerinin kazanımlar ve temalar boyutuna ilişkin görüşleri ile ilgili aldıkları puandan ($\bar{X} : 3.76$) düşük olması nedeni ile 1.sınıf öğretmenleri ile

2.sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ayrıca 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarının kazanımlar ve temalar boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, 2005 yılında uygulanan öğretim programlarının öğrenme süreçleri boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde olup, bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin, 2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketi'nden almış oldukları aritmetik ortalama puanları, standart sapma puanları ve standart hata puanları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin öğrenme süreçleri boyutuna yönelik olarak almış oldukları aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	SH
1.Sınıf	76	3.43	.67	.07
2.Sınıf	78	3.73	.67	.07
3.Sınıf	75	3.43	.72	.08
4.Sınıf	77	3.68	.70	.08
5.Sınıf	80	3.63	.66	.07
Toplam	386	3.58	.69	.03

Tablo 22 incelendiğinde, 1. sınıf öğretmenleri ile 3. sınıf öğretmenlerinin, öğrenme süreçleri boyutuna ilişkin almış oldukları puanın ($X_1, X_3: 3.43$) özellikle 2. sınıf öğretmenlerinin kazanımlar ve temalar boyutuna ilişkin almış oldukları puandan ($\bar{X}_2: 3.73$) daha az olduğu görülmektedir.

Grup varyansların homojenliği için Levene Testi yapılmıştır. Tablo 23'de Levene testi sonuçları açıklanmaktadır.

Tablo 23. Varyansların eşitliği için Levene testi değerleri

	F	df1	df2	p
Gruplar	.18	4	381	.94

Tablo 23'den de görüleceği gibi, grupların Levene Testi sonucunda varyanslarının eşit olduğu görülmektedir ($p > 0.05$, $p = 0.94$).

Tablo 24'de 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, 2005 öğretim programlarının öğrenme süreçleri boyutuna ilişkin görüşleri arasında yapılan ANOVA testi değerleri açıklanmaktadır.

Tablo 24. Öğretmenlerin öğrenme süreçleri boyutuna ilişkin sınıf düzeyleri ile görüşleri arasında yapılan ANOVA testi değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	6.10	4	1.52	3.20	.01
Gruplar İçi	181.55	381	.47		
Toplam	187.65	385			

Tablo 24'den de görüleceği gibi, 2005 öğretim programlarının öğrenme süreçleri boyutuna yönelik 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. ($F(4 - 381) = 3.20$, $P: 0.01$ $P < 0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 25'de anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunun tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi bulguları verilmiştir.

Tablo 25. Tukey çoklu karşılaştırma testi

(I) Hangi sınıf	(J) Hangi sınıf	$\bar{X}_I - \bar{X}_J$	SH	p
1.Sınıf	2.Sınıf	-.29	.11	.05
	3.Sınıf	-.00	.11	1.0
	4.Sınıf	-.25	.11	.15
	5.Sınıf	-.20	.11	.34
2.Sınıf	1.Sınıf	.29	.11	.05
	3.Sınıf	.29	.11	.06
	4.Sınıf	.04	.11	.99
	5.Sınıf	.09	.11	.91
3.Sınıf	1.Sınıf	.00	.11	1.00
	2.Sınıf	.29	.11	.06
	4.Sınıf	-.24	.11	.17
	5.Sınıf	-.20	.11	.37
4.Sınıf	1.Sınıf	.25	.11	.15
	2.Sınıf	-.04	.11	.99
	3.Sınıf	.24	.11	.17
	5.Sınıf	.04	.11	.99
5.Sınıf	1.Sınıf	.20	.11	.34
	2.Sınıf	-.09	.11	.91
	3.Sınıf	.20	.11	.37

4.Sınıf	-04	.11	.99
---------	-----	-----	-----

Tablo 25 incelendiğinde, 2005 öğretim programlarının öğrenme süreçleri boyutuna yönelik 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Fakat ANOVA test değerleri öğretmenler arasında bir farkın olduğunu göstermektedir. Tablo 11’de 1. sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri ile 2. sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri arasında p değerinin 0.05 düzeyine çok yakın olması aralarında görüş farklılığını olabileceğini göstermektedir.

4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, 2005 yılında uygulanan öğretim programlarının izleme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde olup, bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin, 2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketi’nden almış oldukları aritmetik ortalama puanları, standart sapma puanları ve standart hata puanları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenlerin izleme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak almış oldukları aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	SH
1.Sınıf	76	3.28	.63	.07
2.Sınıf	78	3.51	.69	.07
3.Sınıf	75	3.23	.61	.07
4.Sınıf	77	3.48	.72	.08
5.Sınıf	80	3.32	.62	.06
Toplam	386	3.36	.66	.03

Tablo 26’den da görüleceği gibi, sınıf öğretmenlerinin izleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin sınıf düzeylerine göre almış oldukları puanlar incelendiğinde en yüksek puan, 2.sınıf öğretmenlerinin almış olduğu puan (\bar{X} 2: 3.51) olduğu görülmektedir.

Grup varyansların homojenliği için levene Testi yapılmıştır. Tablo 27’de levene testi sonuçları açıklanmaktadır.

Tablo 27. Varyansların eşitliği için Levene testi değerleri

	F	df1	df2	p
Gruplar	.90	4	381	.46

Tablo 27'den de görüleceği gibi, grupların Levene Testi sonucunda varyanslarının eşit olduğu görülmektedir ($p > 0.05$, $p = 0.46$).

Tablo 28'de 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, 2005 öğretim programlarının izleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında yapılan ANOVA testi değerleri açıklanmaktadır.

Tablo 28. Öğretmenlerin izleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin sınıf düzeyleri ile görüşleri arasında yapılan ANOVA testi değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4.70	4	1.17	2.71	.03
Gruplar İçi	165.20	381	0.43		
Toplam	169.90	385			

Tablo 28'de görüldüğü gibi, 2005 öğretim programlarının izleme ve değerlendirme boyutuna yönelik 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. ($F(4 - 381) = 2.71$, $p < 0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 29'da anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunun tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi bulguları verilmiştir.

Tablo 29. Tukey çoklu karşılaştırma testi

		$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	SS	P
(I) Hangi sınıf	(J) Hangi sınıf			
1.Sınıf	2.Sınıf	-.22	.10	.19
	3.Sınıf	.05	.10	.99
	4.Sınıf	-.20	.10	.33
	5.Sınıf	-.04	.10	.99
2.Sınıf	1.Sınıf	.22	.10	.19
	3.Sınıf	.27	.10	.06

		4.Sınıf	.02	.10	.99	
		5.Sınıf	.18	.10	.38	
	3.Sınıf	1.Sınıf	-.05	.10	.99	
		2.Sınıf	-.27	.10	.06	
		4.Sınıf	-.25	.10	.13	
		5.Sınıf	-.09	.10	.90	
	4.Sınıf	1.Sınıf	.20	.10	.33	
		2.Sınıf	-.20	.10	.99	
Tablo 29		3.Sınıf	.25	.10	.13	
		5.Sınıf	.15	.10	.56	
incelendiğinde,	5.Sınıf	1.Sınıf	.04	.10	.99	2005
		2.Sınıf	-.18	.10	.38	
öğretim		3.Sınıf	.09	.10	.90	
programlarının		4.Sınıf	-.15	.10	.56	izleme ve

değerlendirme boyutuna yönelik 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Fakat ANOVA test değerleri öğretmenler arasında bir farkın olduğunu göstermektedir. Tablo 15’de 2. sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri ile 3. sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri arasında P değerinin 0.05 düzeyine çok yakın olması aralarında görüş farklılığını olabileceğini göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak yapılan yorumlardan elde edilen sonuçlar, ilgili araştırmalar ışığında yapılan tartışmalar ve sonuçlar ve tartışmalardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almıştır.

1. Sonuç ve Tartışma

İlköğretim okullarında görev yapan 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçlarına ilişkin tartışma aşağıda açıklanmıştır.

1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

2005 öğretim programlarının hazırlık boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin yaklaşık yarısı programın tanıtımı konusunda kendilerine verilen hizmet içi eğitimini çok az yeterli bulmakta, geri kalanların büyük çoğunluğu ise hiç yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca örneklemini oluşturan öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenci ve velilere programın tanıtımı konusunda temel bilgilerin hiç verilmediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı programın uygulama öncesi olan hazırlık boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında bir farkın bulunmamasına neden olduğu düşünülmektedir. Daha önceden yapılan araştırmalar incelendiğinde de, Yaşar, (2005) yaptığı araştırmada öğretmenler, programın uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek sorunlara ilişkin olarak, programları yeterince tanımama, yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli bilgiye sahip olmama, sınıf mevcutlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmaması, programdaki etkinlik örnekleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmama, programdaki değerlendirme yöntemleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmama ve müfettişlerin farklı bakış açıları sorunlarının ortaya çıkma olasılığına “kesinlikle katıldıklarını” belirterek görüşleri arasında bir farkın olmadığı görülmektedir.

1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

2005 öğretim programlarının kazanımlar ve temalar boyutlarına yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 1.sınıf öğretmenleri ile 2. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın en önemli nedeni olarak 1. sınıf Türkçe programında uygulanmaya başlanılan okuma-yazma öğretiminin ses temelli cümle metodundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha önceki programda yer alan cümle yöntemi metodu ile okuma yazma öğretimi, öğretmenlerin lisans eğitimleri esnasında uygulamalı olarak öğrendikleri bir yöntem olup, yeni programda uygulanmaya başlanılan ses temelli cümle metoduna karşı öğretmenlerin belirli bir deneyime sahip olmamaları, farklılığa neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca örnekleme oluşturan öğretmenlerin büyük bir kısmı programın tamamını incelemesine karşın öğretmenlerin yarısı programın yalnızca derslerinde gereken kısımlarını, bir kısmı ise programı çok az incelediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 öğretim programının, kazanımlar ve temalar boyutuna ilişkin görüşleri arasında farklılıkların bulunmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Buna karşın daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, Özden (2005) tarafından yapılan Hayat Bilgisi programı ile ilgili yapılan araştırmada öğretmenler kazanımlar ve temalar boyutuna yönelik aynı yönde düşüncelere sahip olduğu bu düşüncelerin olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Bunun aksine Özdaş (2004) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise Yeni Matematik Dersi Programı ile ilgili sınıf öğretmenlerin görüşleri aynı yönde olup olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ercan ve Altun (2004) tarafından yapılan Fen ve Teknoloji Dersi Programı ile ilgili araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin programa dair farklı düşüncelerde olduğu tespit edilmiştir.

1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

2005 öğretim programlarının öğrenme süreçleri boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yapılan ANOVA testi sonucunda bir farkın olduğu görülürken, farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırmalar testinde, grupların ortalamalarının eşit dağılım göstermemesinden dolayı farkın olduğu gruplar tespit edilememiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından daha fazlası, öğrenme süreçlerinin önemli öğeleri olan öğrenci ve velilere, 2005 öğretim programları ile ilgili bilgilerin verilmediklerini düşünmektedirler. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, sınıflarındaki öğrenci sayısının programın uygulanması için uygun olmadığını belirtirken, geri kalan kısım ise uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı öğrenme süreçlerinin uygulanmasında bazı

sorunların ortaya çıkabileceği ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri arasında farklılıkların olabileceği düşünülmektedir. Daha önceden yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde ise, Özden (2005) tarafından yapılan Yeni Hayat Bilgisi Programı ve Özdaş (2004) tarafından yapılan Matematik Dersi Programlarının öğrenme süreçlerine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin aynı yönde olduğu tespit edilmiştir.

1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

2005 öğretim programlarının izleme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yapılan ANOVA testi sonucunda bir farkın olduğu görülürken, farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırmalar testinde, grupların ortalamalarının eşit dağılım göstermemesinden dolayı farkın olduğu gruplar tespit edilememiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine verilen hizmet içi eğitimin ve öğrencilere verilen program ile ilgili bilgilerin yetersiz olduğu düşüncesi 2005 öğretim programının izleme ve değerlendirme boyutunun yeteri kadar kavranılmadığını ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılığın oluşmasına neden olduğu düşünülmektedir. Daha önceden yapılan araştırmalar incelendiğinde, Özdaş (2004) yaptığı araştırmada, araştırmaya katılan bütün öğretmenler izleme ve değerlendirme boyutunda, çeşitli değerlendirme tekniklerin kullanılması, süreç değerlendirmenin ön plana çıkması, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurarak değerlendirmenin yapılması gerektiği konularında olumlu düşüncelerini bildirerek görüşleri arasında bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Aynı zamanda Özden (2005) yaptığı araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında bir fark olmayıp, programı uygulamada en zorlandıkları kısım ölçme ve değerlendirme olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedenleri içerisinde de değerlendirme formlarının mevcut koşullara uygun olmaması, mevcut koşulların daha önceden düzeltilmemesi ve ölçeklerin değerlendirilmesinin çok uzun zaman alması gösterilmiştir.

2. Araştırmanın Güçlü ve Güçsüz Yönleri

Aşağıdaki bölümde yapılan bu araştırmanın, araştırmacı tarafından belirlenen güçlü ve güçsüz yanları sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın güçlü yönleri

Yapılan araştırmanın araştırmacı tarafından belirlenen güçlü yanları aşağıda sunulmuştur.

1) Araştırmanın örnekleme seçilirken evrenin standart hata değeri $p=0.05$ olarak belirlenmiştir. Bunun sonucu olarak bu araştırmanın bulgularına yüzde 5 oranında bir hata payı karıştığı bir gerçektir. Evrenin standart hata değerinin 0.05 ya da 0.01 olarak belirlenmesi, araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara karışacak hata oranının az olduğunu göstermektedir.

2) Araştırmanın örnekleme, evrenin standart hata değerinin $p=0.05$ seçilmesinden dolayı 380 ile belirlenmiş ve araştırmacı tarafından herhangi bir aksilik karşısında 386 öğretmene ulaşılmıştır. Bu da araştırmanın evreninin 0.05 hata payı ile tam olarak yansıttığını göstermektedir.

2.2. Araştırmanın güçsüz yönleri

Yapılan araştırmanın araştırmacı tarafından belirlenen güçlü yanları aşağıda sunulmuştur.

1) Araştırmanın örneklemini belirlerken, yeterli örneklem sayısına ulaşabilmek için araştırmacı tarafından belirli kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler aşağıda açıklanmaktadır.

1. Araştırmacının anketi kolaylaştırma kriteri,.
2. İlçelerden seçilen okullarda görev yapan öğretmenler arasında gönüllülük sayısı
3. Geniş bir alanda yer alan örneklem birimlerine ulaşma maliyetinin yüksekliği ve harcanacak zamanın fazla olmaması göz önünde bulundurulmuştur.

Yukarıda açıklanan güçsüz yanların en aza indirilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden destek alınarak çalışılması gerekmektedir. Bundan sonraki araştırmalarda bunun göz önünde tutulmasında fayda vardır.

3.Öneriler

Aşağıda, bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulayıcılar ve bu alanda çalışan araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilmiştir.

3.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmacı tarafından, 2005 öğretim programının uygulayıcılarına faydalı olabileceği düşünülen öneriler sunulmuştur.

1) Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin çok az bir kısmı, 2005 öğretim programı ile ilgili verilen hizmet içi eğitim programına katılmamıştır. Bununla beraber araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına bu eğitim sadece 5 gün, yarısından daha az kısmına ise bu eğitim 10 gün verilmiştir. Bu nedenlerden dolayı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen 2005 öğretim programlarının tanıtımı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin, tekrar edilmesi, daha ayrıntılı ve planlı-programlı bir eğitimin verilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak çalışmanın yapılması için gerekli girişimlerde bulunulmalıdır.

2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı 2005 öğretim programlarının dersinde gereken kısmı incelerken, bir kısmı ise 2005 öğretim programını çok az incelediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı 2005 öğretim programlarının uygulanması sürecinde zümre toplantılarının daha fazla ve daha etkili bir şekilde yapılarak programın ayrıntılı olarak incelenmesi ve diğer sınıf zümre öğretmenleri ile bu konu ile ilgili paylaşımlarının artırılması için girişimlerde bulunulmalıdır.

3.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırmacı tarafından, 2005 öğretim programının uygulayıcılarına faydalı olabileceği düşünülen öneriler sunulmuştur.

1) Bu çalışmada programın hazırlığı konusunda öğretmenlerin görüşleri arasında farklılığın olup olmadığı üzerinde durulmuş, fakat bunun nedenleri üzerinde durulmamıştır. Programın hazırlığı sürecinde yapılan çalışmaların öğretmenlere göre olumlu-olumsuz taraflarının neler olduğu konusunda yapılan bir araştırma ile program geliştirme çalışmalarına daha olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2) Bu çalışmada 2005 öğretim programlarının kazanımlar ve temalar boyutuna yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkın olmasından yola çıkarak bu farklılığın neler olduğu ve bu farklılıkların nasıl ortadan kaldırılabileceğinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmalar daha etkili bir programın oluşmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

3) Bu çalışmadan yola çıkarak, 2005 öğretim programlarının öğrenme süreçleri boyutu ile ilgili öğrenci görüşleri de alınarak öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılık ve farklılığın nedenlerinin belirlenmesi ile etkili bir öğrenme sürecinin oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4) Bu araştırmada ortaya çıkan izleme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak farklılığın nedeni ile ilgili araştırmaların yapılması ve izleme ve değerlendirme boyutu ile ilgili ğrenci görüşleri ile ğretmen görüşleri arasındaki farklılık ve farklılığın nedenlerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılması ile program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (2004). “*Aktif Öğrenme*”. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Alkan, C., Deryakulu, D. Ve Şimşek, N. (1995). “*Eğitim Teknolojisine Giriş*”. Ankara:

Önder matbaa.

Arıcı, H. (2004). “İstatistik, Yöntemler ve Uygulamalar”. Ankara: Meteksan Yayıncılık.

Aşkar, P. ve diğerleri, (2005). “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme

Raporu”, Sabancı Üniversitesi, İstanbul,

http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc>

Ataman, A. (2002). “*Gelişim Ve Öğrenme*”. Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.

Ayan, M. (2002). “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Öğretmenleri Tarafından

Uygulanması”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara.

Başaran, İ.E. (1994). “*Eğitime Giriş*”. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Bayram, N. (2004). “*Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi*”. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Çolakoğlu, G. (1998). “İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Mevcut Program

Tasarıları Hakkındaki Görüş ve Önerileri.”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Demirel, Ö. (2004). “*Eğitimde Program Geliştirme*”. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Deryakulu, D. (2001). “*Yapıcı Öğrenme*”. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

EARGED, (2004). “<http://earged.meb.gov.tr>” adresinden 9.01.2006 tarihinde

indirilmiştir.

Ercan, F., Altun, S. (2005). “Eğitimde Yasımlar:VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu”. Kayseri: Sabancı Kültür Sitesi.

Erden, M. (1998). “Eğitimde Program Değerlendirme”. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, A. (2003). “Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme” Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1991). “Eğitimde Program Geliştirme”. Ankara: Meteksan Yayınları.

Fidan, N. Ve Erden, M. (2001). “Eğitime Giriş”. Ankara: Alkım Yayınları.

Gözütok, D. (2005). “Eğitimde Yasımlar:VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu”. Kayseri: Sabancı Kültür Sitesi.

Hesapçıoğlu, M. (1998). “Öğretim İlke Ve Yöntemleri”. İstanbul: Beta Yayın.

İşman, A.(2003). “Eğitimde Planlama Ve Değerlendirme”. İstanbul: Değişim Yayınları.

Kale, N. (2001). “Eğitimde Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar”. Ankara: Ütopya Yayıncılık.

Karakaya, Ş. (2004). “Eğitimde Program Geliştirme”. Ankara: Asil Yayıncılık.

Karakuş, Y. (2003). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapısalcı Öğretmen Rollerine Sahip Olma Düzeylerinin Belirlenmesi.”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karakuş, Y. (2005). “Eğitimde Yasımlar:VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu”. Kayseri: Sabancı Kültür Sitesi.

Karasar, N. (2004). “ Bilimsel Araştırma Yöntemi”. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kelly, A. V. (1999). *“The Curriculum”*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Küçükahmet, L. (1997). *“Eğitim Programları ve Öğretim”*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri”*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Maclure, S. (1975). *“Handbook On Curriculum Development”*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- MEB. (2006).
http://istanbul.meb.gov.tr/kalitekurulu/istatistik_17042006/ilceleregorekurumderslik
- MEB. (2005). *“İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı”*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). *“İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). *“İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı”*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). *“İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı”*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). *“İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı”*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- Olivia, P. F.(1988). *“Developing The Curriculum”*. Glenview: Scot, Foresman and company.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P. (1988). *“Curriculum: Foundations, Principles and Issues”*. New Jersey: Prentice Hall.

Osberg, K.,(1997). “Cosntsructivism in Practice: The Case For Meaning-Making In The Virtual World.”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Washington Üniversitesi.

Özçelik, D.A. (1992). “*Eğitim Programları Ve Öğretim*” Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdaş A. (2005). “Eğitimde Yasımlar:VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu”. Kayseri: Sabancı Kültür Sitesi.

Özden, Y. (2005). “Eğitimde Yasımlar:VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu”. Kayseri: Sabancı Kültür Sitesi.

Özden, Y. (2003). “*Öğrenme ve Öğretme*”. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Saylor, J.G. & Alexander, W.M. (1975). “*Planning Curriculum*”. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Taba, H. (1962). “*Curriculum Developmen*”. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Tan, Ş. (2003). “*Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme*”. Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşpolatoğlu, A.E., (1993). “Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet'ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri.”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taylor, P.H. & Johnson, M. (1974). “*Curriculum Development*”. USA: NFER Publishing Company Ltd.

Varış, F. (1996). “*Eğitimde Program Geliştirme*” Ankara, Alkım Yayınları.

Yalın, H.İ. (2004). “ *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*”. Konya: Çizgi Kitabevi.

Yaşar Ş. (2005). “Eğitimde Yasımlar:VIII, Yeni İlköğretim Programlarını

Değerlendirme Sempozyumu”. Kayseri: Sabancı Kültür Sitesi.

Woolfolk, A. (2004). “ Educational Psycholog”. Boston: Pearson International Edition.

Wooten, V., (2001). “ The Effectiveness Of Constructivist Learning Environment On Learning In The High Scholl Science Classroom.”

<http://adt.curtin.edu.au/theses/available/adt-WCU20010725.142308>

EKLER

Sayfa

EK 1. 2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketi.....	91
--	----

EK:1

2005 ÖĞRETİM PROGRAMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Bu anket, 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşlerinizi almak üzere hazırlanmıştır. Bu konuda içten görüşlerinize ve değerlendirmenize gereksinim duyulmaktadır. Ankette 2005 öğretim programlarına yönelik hazırlık, kazanımlar, temalar, öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutlarına ait nitelikler yer almaktadır. Sizden istenen, her maddede yer alan niteliğin uygunluğuna ilişkin görüşlerinizi belirtmektir. Ankette her bir madde bir niteliği ifade etmektedir. Bu niteliğin 2005 programlarında ne ölçüde bulunduğunu ifade edebilmeniz için aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanını X işareti koyarak belirtiniz.

1. Hiç Katılmıyorum 2. Çok Az Katılıyorum 3. Kısmen katılıyorum	4. Katılıyorum 5. Tamamen Katılıyorum
--	--

ÖNEMLİ DUYURU: Hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız ve tamamen gerçeği yansıtmanız rica olunmaktadır. Değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

KİŞİSEL BİLGİLER

1.1. Cinsiyetiniz: (Seçeneğin üstüne (x) koyunuz)

(1) Kadın (2) Erkek

1.2. Yaşınız:

(1) 21-27 (2) 28-34 (3) 35-41 (4) 42-48 (5) 49+

1.3. Kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yapıyorsunuz? (Kıdeminiz)

(1) 01-05 (2) 06-10 (3) 11-15 (4) 16-20 (5) 21-25 (6) 26 ve üstü

1.4. Eğitim durumunuz

(1) Ön lisans (2) Lisans (3) Y.lisans (4) Doktora

1.5. Hangi yüksek öğretim programından mezunsunuz?

(1) Eğitim Fakültesi (4) Yüksek Öğretmen Okulu
(2) Fen-Edebiyat Fakültesi (5) Diğer (Adını Yazınız.....)
(3) Eğitim Enstitüsü

1.6. 2005 yılı yeni öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

(1) Evet (2) Hayır

1.7. Cevabınız evet ise lütfen süresini belirtiniz.

(1) 1-5 gün (2) 1-10 gün (3) 1-15 gün (4) 15 günden fazla

1.8. Yeni programı incelediniz mi?

(1) Hiç incelemedim
(2) Çok az inceledim
(3) Yalnızca dersimde gereken kısmı inceledim
(4) Tamamını inceledim

1.9. Şu an hangi sınıf düzeyinde öğretmenlik yapıyorsunuz?

(1) 1.sınıf (2) 2.sınıf (3) 3.sınıf (4) 4.sınıf (5) 5.sınıf

1.10. 2005 öğretim yılında aşağıdaki derslerden hangi ya da hangilerini verdiniz?

Madde no:	<u>PROGRAM HAZIRLIĞI</u>	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Program Türk Milli Eğitimin amaçlarına uygundur	1	2	3	4	5
2	Program Türk Milli Eğitimin ilkelerine uygundur	1	2	3	4	5
3	Öğretmen kılavuz kitapları programın uygulanması için yeterlidir.	1	2	3	4	5
4	Öğrenci ders kitapları programın uygulanması için yeterlidir	1	2	3	4	5
5	Öğrenci çalışma kitapları programın uygulanması için yeterlidir.	1	2	3	4	5
6	Kılavuz kitaplarda kullanılan semboller öğretmenlere kolaylık sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
7	Okullarda programın uygulanması için gerekli materyaller bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
8	Okullarda programın uygulanması için gerekli kaynaklar bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
9	Program çevre olanaklarına uygundur.	1	2	3	4	5
10	Programın uygulanması için velilerle işbirliği yapılmıştır.	1	2	3	4	5
MN1*	<u>KAZANIMLAR ve TEMALAR</u>	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
11	Kazanımlar ara disiplinlerle ilintilidir.	1	2	3	4	5
12	Kazanımlar toplumun ihtiyaçlarına uygundur.	1	2	3	4	5
13	Kazanımlar öğrencilerin bireysel gelişim düzeylerine uygundur.	1	2	3	4	5
14	Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygundur.	1	2	3	4	5
15	Kazanımlar öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimlerine uygundur.	1	2	3	4	5
16	Kazanımlar öğrencilerin ilgilerini ortaya çıkarabilecek özelliğe sahiptir.	1	2	3	4	5
17	Kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	1	2	3	4	5
18	Kazanımlar derinlemesine öğrenmeyi sağlayacak özelliktedir.	1	2	3	4	5
19	Kazanımlar öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
20	Kazanımlar öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
21	Kazanımlar öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
22	Kazanımlar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5

23	Kazanımlar öğrencilerin bilgi kaynakları kullanma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
24	Kazanımlar öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
25	Temalar (ünite) öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	1	2	3	4	5
26	Temalar (ünite) öğrencilerin ilgilerini karşılayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
27	Temalar (ünite) öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
28	Temalar (ünite) kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
29	Temalar (ünite) sarmal programlamaya uygun olarak düzenlenmiştir.	1	2	3	4	5
30	Temalar (ünite) diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, öğrenmeyi sağlayacak kadar sınırlıdır.	1	2	3	4	5
31	Temalar (ünite) çevre ve toplum arasındaki bağlantıyı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.	1	2	3	4	5
32	Temalar (ünite) öğrencilerin öğrenme konusunu aktif olarak yapılandırmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
33	Temalar (ünite) bir konunun farklı bakış açılarından incelenmesi konusunda öğrencileri teşvik eder niteliktedir.	1	2	3	4	5
34	Temalar (ünite) öğrencilerin öğrenmelerini motive edecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
35	Temalar (ünite) öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
36	Temalar (ünite) öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
37	Temalar (ünite) öğrenci ile öğretmen etkileşimini sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
MN1*	<u>ÖĞRENME SÜREÇLERİ</u>	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
38	Programda önerilen yöntem ve teknikler kazanımları gerçekleştirmeye uygundur.	1	2	3	4	5
39	Programda önerilen yöntem ve teknikler içeriğe uygundur.	1	2	3	4	5
40	Kazanımlar ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle tutarlıdır.	1	2	3	4	5
41	İçerik ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle tutarlıdır.	1	2	3	4	5
42	Öğrenme ortamı farklı öğrenme etkinliklerini uygulamaya uygundur.	1	2	3	4	5
43	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin ön bilgileri ile yeni kazanacakları bilgi arasında köprü kurmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
44	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin öznel (bireysel) olarak bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak şekildedir.	1	2	3	4	5
45	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin grupla bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
46	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik eder niteliktedir.	1	2	3	4	5

47	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin deneyim ve bilgilerini paylaşmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
48	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme yaşantılarını düzenlemesine aktif katılımlarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
49	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
50	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
51	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin bilgi kaynakları kullanmalarını geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
52	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
53	Programda verilen etkinlik örnekleri öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
54	Önerilen etkinlikler öğrencilerin motivasyonunu artıracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
55	Öğrenme etkinlikleri öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
56	Öğrenme etkinlikleri öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşimi sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
57	Materyaller ve kaynaklar öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
58	Öğrenme etkinlikleri çoklu iletişim araçlarının kullanılmasını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
59	Öğrenme ortamında kullanılan materyaller bilgiyi yapılandırmayı kolaylaştıracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
60	Öğrenme etkinlikleri velilerin katılımını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
61	Öğrenme ortamı öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kolaylaştırıcı rolü üstlenmelerini destekler niteliktedir.	1	2	3	4	5
MN1*	<u>İZLEME VE DEĞERLENDİRME</u>	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
62	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
63	Değerlendirme etkinlikleri farklı değerlendirme etkinliklerini (görüşme, rubrik, gözlem, günlük, gelişim dosyası) kapsamaktadır	1	2	3	4	5
64	Değerlendirme ölçütleri açık bir biçimde belirlenmiştir.	1	2	3	4	5
65	Değerlendirme ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle iç içedir.	1	2	3	4	5
66	Öğrenciler değerlendirme etkinliklerinde aktif olarak rol almaktadırlar.	1	2	3	4	5
67	Değerlendirme etkinliklerinde bireysel değerlendirmeye yeteri kadar yer verilmiştir.	1	2	3	4	5
68	Değerlendirme etkinliklerinde akran değerlendirmesine yeteri kadar yer verilmiştir.	1	2	3	4	5
69	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkaracak niteliktedir.	1	2	3	4	5

70	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelişime ihtiyaç duydukları yönleri ortaya çıkaracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
71	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bütüncül olarak değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
72	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelecekteki öğrenme yaşantılarını planlamaya yardımcı olacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
73	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin düşünme becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
74	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin araştırma becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
75	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin problem çözme becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
76	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin iletişim becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
77	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
78	Değerlendirme etkinlikleri velilerin öğrenme sürecine katılımını destekleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
79	Öğretmenlerin değerlendirme bilgisi, değerlendirme yapmak için yeterlidir.	1	2	3	4	5
80	Öğrencilerin değerlendirme bilgisi, değerlendirme yapmak için yeterlidir.	1	2	3	4	5