

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PROGRAM HARİTALAMA SÜRECİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

SELÇUK DOĞAN

09706004

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN

İSTANBUL

2012

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PROGRAM HARİTALAMA SÜRECİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

SELÇUK DOĞAN

09706004

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih:

Tez oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Mehmet GÜROL

Doç. Dr. Orhan AKINOĞLU

İSTANBUL

2012

ÖZ
PROGRAM HARİTALAMA SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Selçuk DOĞAN
Haziran, 2012

Program haritalama sürecini kullanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi genel amacıyla yapılan bu araştırma, “program haritalama sürecinin, profesyonel işbirliği, standart hizalama ve değerlendirme boyutları ile incelenmesini” kapsamaktadır.

Araştırma, Wilansky (2005) tarafından geliştirilen “Program Haritalama Ölçeği” ile betimsel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin (n=136) program haritalama sürecine ilişkin görüşleri, onların eğitim düzeyi, deneyim yılları, branşları, program haritalamayı kullanma süreleri, program haritalamaya ayırdıkları zaman, program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayıları ve program haritalama hakkındaki bilgi düzeyleri değişkenlerine göre, fark analizleri yapılarak incelenmiştir. Bu kapsamda, ANOVA, Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerinin, eğitim düzeyi, branşlar ve program haritalamayı kullanma sürelerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı saptanmıştır. Fakat öğretmenlerin deneyim yılları ve program haritalamaya ayırdıkları zamanları arttıkça, onların program haritalamaya karşı genel görüşlerinin, profesyonel işbirliği sağlamaya, değerlendirmeye ve standart hizalamaya katkısının diğer gruplara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ek olarak, program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayılarının artması, öğretmenlerin bu yaklaşıma olan olumlu görüşlerinin arttığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Program Haritalama, Okul Tabanlı Program Geliştirme, Program Geliştirmeye Öğretmen Katılımı, Standart Hizalama, Profesyonel İşbirliği.

ABSTRACT
THE INVESTIGATION OF THE VIEWS OF TEACHERS ABOUT
CURRICULUM MAPPING PROCESS

Selcuk DOGAN
2012, June

This master thesis aims at “investigating the teacher views about curriculum mapping with respect to professional collaboration, standard alignment and assessment”. This descriptive and cross-sectional study involves collecting data through “Curriculum Mapping Survey” developed by Wilansky (2005) to answer questions about teachers’ opinions on curriculum mapping process. Both parametric, ANOVA, and non-parametric, Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U, analysis techniques were used to determine if there are statistically significant differences between the groups formed by the variables of teachers’ educational level, years of teaching experience, subject areas, amount of time they use curriculum mapping, amount of professional development training they take, self-assessment of knowledge about curriculum mapping and amount of time they devote to curriculum mapping in a week.

The findings show that there are no statistically significant differences between the groups of teachers’ educational level, subject areas and amount of time teachers use curriculum mapping. However, as the years of teaching experience and amount of time teacher devote to curriculum mapping in a week increase, there are statistically significant differences between the groups about teacher general views and views with respect to professional collaboration, standard alignment and assessment. Also, the amount of professional development training the teachers take indicates positive opinions of teachers about general views of curriculum mapping process

Key Words: Curriculum Mapping, School-Based Curriculum Development, Teacher Participation in Curriculum Development, Standard Alignment, Professional Collaboration.

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ASCD	: Association of Supervision and Curriculum Development
LYS	:Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SBCD	:School-Based Curriculum Development (Okul Tabanlı Program Geliştirme)
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

*Fedakar Annem ve
Emeğini Esirgemeyen
Babam'a...*

ÖNSÖZ

Bu tezi her ne kadar ben yazsam da, yanımda olan ve destek veren sevdiğilerim bu yolda hep benimlediler. Onların da bu tezde payı olduklarına inanıyorum ve isimlerinin ilk akademik yayımda olmasını istiyorum.

Öncelikle, yüksek lisans sürecinde her zaman iyi olarak andığım, örnek aldığım, takdir ettiğim, sıkıntılarımı paylaştığım, güven dolu, yardımsever, sevgisiyle yönlendiren ve gerçek bir bilim insanı olan danışmanım, hocam ve meslektaşım Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN'a...

Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyelerinden; akademik vizyon kazanmamı sağlayan Prof. Dr. Emine ERKTİN'e... yaklaşımı ve bakış açısıyla ile beni etkileyen Yrd. Doç. Dr. Engin ADER'e...

Yıldız Teknik Üniversitesi'nde beraber olduğum Öğretim Üyelerinden; fikirlerine çok güvendiğim ve beni akademik alanda çalışmam için motive eden sevgili hocam Prof. Dr. Seval FER'e... deneyimiyle yol gösteren Prof. Dr. Münire ERDEN'e... yardımsever Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI'ya... etkileyici yaşantısıyla feyz aldığım Yrd. Doç. Dr. Osman KURTKAN'a... öğrenme şeklimi değiştiren Öğr. Gör. Dr. Davut HOTAMAN'a...

Yüksek lisans sürecindeki her anıma şahit olan EPÖCAN'lardan; çalışkan ve iyiliksever Seçil KESKİN ve Melike KAZAS'a... abi olarak gördüğüm Taner ŞAYİR ve Cihan ÖZGÜÇ'e... deneyim ve görüşlerinden faydalandığım Behiye ÖMEROĞLU, Mehmet PAMUKÇU ve Esra ÇAKMAK'a... öğretim tecrübelerinden yararlandığım Burcu URAL, Nihal KATIRCI ve Pınar ÖZTAŞ'a...

Marmara Üniversitesi Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Levent DENİZ'in yönlendirmesi ve yol göstericiliği, Yrd. Doç. Dr. Süleyman AVCI'nın yardımseverliği, yaklaşımı ve yakınlığı, Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR'ın bilgisi ve samimiyeti, Doç. Dr. Orhan AKINOĞLU, Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU, Prof. Dr.

Halil EKŞİ, Öğr. Gör. Dr. Seval KÜÇÜKTEPE'ye ve Yrd. Doç. Dr. Aysin SATAN'ın destekleri için...

Marmara Üniversitesi Araştırma Görevlileri arkadaşlarımdan Dilek PEKİNCE'ye akademik desteği ve fikirleri, Akif AVCU'ya bilgis, Şamil TATIK, Gamze ALÇEKİÇ YAMAN, Münevver KAYA ve Esra BAKİLER'e anlayışları ve özverileri, Mustafa DERVİŞOĞULLARI, Selami KARDAŞ ve Çiğdem DEMİR ÇELEBİ'ye yardımları için...

Kadim dostlarım vefalı Hakkı ÇAKIR, çalışkan Nazmi ERDOĞAN, cefakar Eyyüb YUNUS KIBIŞ, harika insan Mesut KARUL, orijinal fikirli Fahrettin HASAN ADAGİDELİ'ye tez sürecinde hep yanımda oldukları için... Melis KARAGÖZ'e tezimi baştan sona incelediği için...

Geleceğin parlak eğitimcisi kız kardeşim Tuğba DOĞAN'ın ilgisi ve güler yüzü için... erkek kardeşim Kerem DOĞAN'ın esprileri, yardımları ve verdiği keyifli her an için... beni maddi ve manevi olarak destekleyen ablam Kübra DOĞAN SARIKAYA'ya her şey için...

Hayatıma güneş gibi doğan, her umutsuzluğumda beni canlandıran, motivasyonum düştüğünde beni harekete geçiren, bana her konuda güvenen, akademik bakış açımın gelişmesinde katkısı olan, sevgisini ve ilgisini esirgemeyen, güler yüzüyle beni keyiflendiren ve çok iyi bir akademisyen-öğretmen olacağına inandığım sevgili Nihan DOĞAN'a...

teşekkür ederim...

Selçuk DOĞAN

Haziran, 2012

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
KISALTMALAR	v
ÖNSÖZ	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Program.....	5
1.3. Program Geliştirme	7
1.4. Okul Tabanlı Program Geliştirme.....	11
1.5. Program Haritalama Süreci.....	16
1.5.1. Program Haritaları.....	19
1.5.2. Akademik Standartlar ve Hizalama	47
1.5.3. Program Haritalama ve Teknoloji.....	52
1.6. İlgili Araştırmalar.....	55
1.7. Problem Cümlesi.....	64
1.8. Araştırmanın Önemi.....	66
1.9. Araştırmanın Sayıltıları.....	67
1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları	67
1.11. Kavramlar	68
2. YÖNTEM	70
2.1. Araştırmanın Modeli	70
2.2. Çalışma Grubu	70
2.3. Veri Toplama Araçları	73
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	73

2.3.2. Program Haritalama Ölçeği	73
2.4. Verilerin Toplanması	75
2.5. Verilerin Çözümlemesi	76
3. BULGULAR	78
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
3.1.1 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları.....	78
3.1.2. Deneyim Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları	80
3.1.3. Branş Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları.....	82
3.1.4. Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları	83
3.1.5. Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları	85
3.1.6. Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları.....	87
3.1.7. Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları.....	90
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	91
3.2.1. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları	92
3.2.2. Deneyim Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları	93
3.2.3. Branş Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları	96
3.2.4. Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları	98
3.2.5. Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları	99
3.2.6. Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları.....	102
3.2.7. Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları.....	104
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	106
3.3.1. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları	107
3.3.2. Deneyim Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları	108
3.3.3. Branş Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları	111
3.3.4. Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları	112
3.3.5. Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları	114

3.3.6. Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları.....	116
3.3.7. Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları.....	118
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	120
3.4.1. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları.....	121
3.4.2. Deneyim Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları	122
3.4.3. Branş Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları.....	124
3.4.4. Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları	126
3.4.5. Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları	127
3.4.6. Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları.....	130
3.4.7. Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları.....	132
4. SONUÇ.....	135
4. 1. Sonuç ve Tartışma.....	135
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	135
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	140
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	143
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	146
4.2. Öneriler	148
4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	148
4.2.2. Araştırmacılar için Öneriler	149
KAYNAKÇA	150
EKLER.....	162
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu ve “Program Haritalama Ölçeği”	162
Ek 2. Ölçek Kullanım İzni	166
ÖZGEÇMİŞ.....	167

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1:	Programın İçin Kullanılan Farklı Kavramlar.....5
Tablo 2:	Program Geliştirme Modelleri ve Yaklaşımları.....10
Tablo 3:	Ünitelendirilmiş Yıllık Plan Örneği.....22
Tablo 4:	İçerik Ögesinin Haritaya Yerleştirilmesi Örneği.....29
Tablo 5:	Değerlendirme Ögesi İçin Kullanılabilecek Teknikler.....31
Tablo 6:	Değerlendirme Ögesinin Diğer Öğelerle İlişkisi.....33
Tablo 7:	Program Haritası Formatı.....38
Tablo 8:	Program Haritalarını İnceleme Formu.....39
Tablo 9:	Yapılacaklar Listesi Formu.....41
Tablo 10:	Dört Çeşit Program Haritası Özellikleri.....45
Tablo 11:	Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri.....71
Tablo 12:	Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....77
Tablo 13:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....78
Tablo 14:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....78
Tablo 15:	Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....79
Tablo 16:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Deneyime Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....79
Tablo 17:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....80

Sayfa No.

Tablo 18:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....80
Tablo 19:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....81
Tablo 20:	Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....81
Tablo 21:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Branşa Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....82
Tablo 22:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....82
Tablo 23:	Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....83
Tablo 24:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....83
Tablo 25:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....84
Tablo 26:	Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....84
Tablo 27:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zamana Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....85
Tablo 28:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....85
Tablo 29:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....86

Sayfa No.

Tablo 30:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 31:	Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	87
Tablo 32:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısına Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	87
Tablo 33:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 34:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 35:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 36:	Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	89
Tablo 37:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyine Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	90
Tablo 38:	Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	90
Tablo 39:	Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	91
Tablo 40:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	91

Sayfa No.

Tablo 41:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 42:	Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	92
Tablo 43:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Eğitim Deneyime Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	93
Tablo 44:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	93
Tablo 45:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	94
Tablo 46:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bonferroni Testi Sonuçları.....	94
Tablo 47:	Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Branş Değişkenine Betimsel İstatistik Değerleri.....	95
Tablo 48:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Branşa Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	95
Tablo 49:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	96
Tablo 50:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	96
Tablo 51:	Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	97

Sayfa No.

Tablo 52:	Profesyonel İşbirliği Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresine Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	97
Tablo 53:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	98
Tablo 54:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	98
Tablo 55:	Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	99
Tablo 56:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zamana Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	99
Tablo 57:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	100
Tablo 58:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	100
Tablo 59:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	101
Tablo 60:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	101
Tablo 61:	Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	102

Tablo 62:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısına Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	102
Tablo 63:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	103
Tablo 64:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	103
Tablo 65:	Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	104
Tablo 66:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyine Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	104
Tablo 67:	Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	105
Tablo 68:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	106
Tablo 69:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	106
Tablo 70:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	107
Tablo 71:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Deneyim Değişkenine Betimsel İstatistik Değerleri.....	107
Tablo 72:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Deneyime Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	108

Tablo 73:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	108
Tablo 74:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	108
Tablo 75:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bonferroni Testi Sonuçları.....	109
Tablo 76:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	110
Tablo 77:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Branşa Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	110
Tablo 78:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları.....	111
Tablo 79:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	111
Tablo 80:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri.....	111
Tablo 81:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Düzeyine Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	112
Tablo 82:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	112
Tablo 83:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	113
Tablo 84:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zamana Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	113

Tablo 85:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	114
Tablo 86:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	114
Tablo 87:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	115
Tablo 88:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	115
Tablo 89:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	115
Tablo 90:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısına Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	116
Tablo 91:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	116
Tablo 92:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	117
Tablo 93:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	117
Tablo 94:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	118

Tablo 95:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	118
Tablo 96:	Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	119
Tablo 97:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	120
Tablo 98:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	120
Tablo 99:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	121
Tablo 100:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	121
Tablo 101:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Deneyime Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	122
Tablo 102:	Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	122
Tablo 103:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	123
Tablo 104:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Branşa Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	123
Tablo 105:	Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	123

Sayfa No.

Tablo 106:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	124
Tablo 107:	Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresine Göre Dağılımın Normalliğini Denetleyen Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	124
Tablo 108:	Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	125
Tablo 109:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	125
Tablo 110:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	126
Tablo 111:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	126
Tablo 112:	Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zamana Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	127
Tablo 113:	Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	127
Tablo 114:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	128
Tablo 115:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	128

Tablo 116:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	128
Tablo 117:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	129
Tablo 118:	Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısına Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	129
Tablo 119:	Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	130
Tablo 120:	Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerler.....	130
Tablo 121:	Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	131
Tablo 122:	Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	131
Tablo 123:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	132
Tablo 124:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	132
Tablo 125:	Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	133

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1:	Üç Programın Birbirleriyle İlişkisi.....	7
Şekil 2:	Tümden Gelime Göre Program Geliştirme Süreci.....	8
Şekil 3:	Okul Tabanlı Program Geliştirme Çeşitleri.....	15

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, alan yazın taraması, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları, kavramlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türk eğitim sistemi merkezden yönetilen ve yönlendirilen yapıdadır. Eğitimin merkeziyetçi olması milli eğitim politikalarının tüm okullara aynı şekilde uygulanmasını içermektedir (Ramazan ve Esmer, 2009; Varış, 1978; Yalçınkaya, 2004). Bu politikalar okullara eğitim programları aracılığıyla yansımakta ve programlar merkeziyetçi yapı nedeniyle değiştirilmeden sınıflarda uygulanmaktadır (Çelikkaya, 2010).

Türkiye’de bölgeler arasındaki çeşitli değişkenlere bağlı farkların fazla olması nedeniyle, merkezden yönlendirilen programların uygulanmasında problemler yaşanmakta, programlar bölge şartlarına yeterince uygun olamamakta ve öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri tam anlamıyla karşılanamamaktadır (Yüksel, 1998a; 2003). Aynı şekilde, merkezden hazırlanmış tek tip programlar, bireysel farkları ihmal ederken, hızlı gelişen bilimsel, teknik, sosyal ve sanatsal hareketlere de ayak uyduramamaktadırlar (Hesapçioğlu, 2011). Öğretmenlerin merkezi programları uygulaması bağlamında düşünöldüğünde, merkezden hazırlanan programlar hakkında öğretmenlere yeterli bilgi sunulmamakta ve bu nedenle öğretmenler merkezi olarak geliştirilen eğitim programlarını uygulama konusunda kendilerini güvende hissetmemektedirler (Bakioğlu ve İnceçay, 2009).

Türkiye’de il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde bulunan program geliştirme bölümlerine, çevrenin özelliklerine göre geliştirilen öğretim programlarının uygulamaya konulmasını sağlama ve yerel olarak hazırlanan eğitim programlarına

öğretim materyali sunma görevleri (Resmi Gazete, 1995) verilmesine rağmen, uygulamadaki sıkıntılar nedeniyle bahsi geçen problemler giderilememektedir. Aynı şekilde, Türkiye’de yerel olarak okullara, öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına eğitim programlarının planlanması ve geliştirilmesiyle ilgili bir yetki verilmediğinden (Karakaya, 2004; Yüksel, 2004) bu problemlere yerinde müdahale etme imkanı bulunmamaktadır.

Tüm bu problemlerin, programların yerel olarak öğretmenler tarafından geliştirilmesi ile çözülebileceği düşünülmektedir (Barkçın, 1994; Hale, 2008; Hale ve Dunlop; 2010; Lo, 1999; Marsh, 2009; Marsh, Day, Hannay ve McCutcheon, 1990; McNeil, 2006; Saban, 1995; Skilbeck, 1984; Udelhofen, 2005; Young, 1988; Yüksel, 1998a). Çünkü okullarda uygulanan eğitim programlarının bireysel, sosyal, ekonomik, politik, bölgesel ve okulun kendi şartlarına uygun olması gerekmektedir (Bümen, 2006; Leithwood, 2008; Ramparsad, 2001; Yüksel, 1998a; 2004).

Türkiye’deki durum göz önünde bulundurulduğunda, 2004-2005 yıllarında merkezin kontrolünde oluşturulan ilköğretim Öğrenci Merkezli Eğitim Programı’nın geliştirilme sürecinde, ihtiyaç analizi aşamasında, öğrenme ortamı düzenlemek amacı ile oluşturulan ihtisas gruplarında, taslak programların değerlendirildiği çalıştaylarda ve pilot uygulamalarının yapıldığı okullarda öğretmen katılımının gerçekleştirildiği belirlenmiştir. (MEB, 2007; TTKB, 2005). Bu katılım ise, temsilci öğretmenlerden oluşan bir öğretmen grubu şeklinde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının bir gereği olarak öğretmenin yerel ve okul tabanlı program geliştirme etkinliklerinde kısıtlı bir rolünün olduğu söylenebilir. Bunun yerine öğretmenler Türkiye’de çoğunlukla, çerçeve program ile etkileşim halindedirler. Çerçeve programın hedefleri, içeriği ve değerlendirme şekli merkezden hazırlanır fakat öğrenme yaşantıları seçimi gibi bazı etkinliklerde öğretmene hareket özgürlüğü sunulmaktadır (Oğuzkan, 1993). Diğer bir ifadeyle, öğretmenler, ana hatları ile hazırlanmış programın daha çok uygulama aşamasında aktiflerdir (Erden, 2009).

Ortaya konan bu durum nedeniyle, özellikle devlet okullarında, program geliştirmeye öğretmen katılımı hakkında bilgi edinmek sınırlı bir hal almaktadır (Bümen, 2006). Fakat Türkiye’de çok sayıdaki özel ve yabancı okullar program geliştirme birimleri oluşturarak ya da dışarıdan danışman ve uzman istihdam ederek okul düzeyinde

program geliştirme çalışmalarını sürdürmektedir (Demirel, 2011). Bu çalışmalar sadece program geliştirmeyi içermemekte, aynı zamanda öğretim tasarımı yapma, kazanım (hedef) yazma, değerlendirme aracı geliştirme, öğretim teknolojilerini derslere ekleme/bütünleştirme ve öğretmenin profesyonel gelişimi için hizmet içi eğitim düzenleme gibi etkinlikleri de kapsamaktadır. Bu çalışmalar özel olarak incelendiğinde, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) çeşitli eyaletler tarafından yaygın olarak kullanılan program haritalama yaklaşımının (Benade, 2008; California Department of Education, [12.01. 2012]; Indiana Department of Education, 2007; 2009; International Society for Technology in Education, [02.02.2012]; Jacobs ve Johnson, 2009; Kentucky Department of Education, [03.01.2012]; Kercheval ve Newbill, 2001; Minneapolis Public Schools, [07.01.2012]; National Association of Independent Schools, [19.02.2012]; Oklahoma State Department of Education, [15.01.2012]; Red Bank Valley School District, [01.02.2012]; Udelhofen, 2005; Virginia Department of Education, 2000) son dört yılda Türkiye'deki özel ve yabancı okullar tarafından kullanıldığı, yazılı bir bilgi olmamasına rağmen, araştırmacının çeşitli görüşmeleri, alandaki eğitimci diyalogları ve sistematik olmayan gözlemleri aracılığıyla saptanmıştır. Edinilen bilgiler sonucunda, Türkiye'de farklı şehirlerde yedi okulun program haritalama sürecini uygulamaya çalıştığı ortaya konmuştur. Program haritalama sürecinin yerel ve okul tabanlı program geliştirme yöntemlerinden biri olması, kullanımının yaygınlaşması ve Türkiye'de yeni olarak uygulanması nedenleriyle, Türkiye örneği bu çalışmada incelenmeye değer bulunmuştur.

En temel tanımıyla program haritalama, sınıf içinde işlenen ders ile ilgili çeşitli bilgilerin (verilerin) öğretmenler aracılığıyla ajandaya benzeyen elektronik bir sisteme kaydedilmesi sürecidir. Bu süreçte meydana gelen program haritaları, planlanan ders değil, o ders içinde işlenen konuyu ifade etmektedir (Jacobs, 1997).

Daha geniş tanımıyla program haritalama, bir eğitim-öğretim ortamını organize etme, profesyonel öğrenme topluluğu oluşturma, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme, profesyonel işbirliğiyle karar alma, fiziksel ve görsel alan düzenleme gibi birçok etkinliği kapsayan geniş bir süreçtir (English, 1983; Hale, 2008; Hale ve Dunlap, 2010; Jacobs, 2010; Jacobs ve Johnson, 2009). Haritalama teknoloji desteği sayesinde zaman ve mekan kısıtlaması olmadan öğretimin planlanmasıyla ilgili

değişikliklerin hemen yapılmasına ve ilgili kişiler (öğretmenler, eğitim uzmanları vb.) ile hızlı bir şekilde paylaşılmasına imkan sunmaktadır (Allen, Hoffman, Kompella ve Sticht, 1993; Clough, James ve Witcher, 1996; Hale, 2008; Huffmann, 2002; Udelhofen, 2005). Böylece öğretmenlerin sadece aynı branş ve seviyedeki öğretmenlerle değil farklı branş ve sınıf düzeylerindeki diğer öğretmenlerle de öğretim ve program ile ilgili meselelerde profesyonel işbirliği yapması için sanal ve gerçek zamanlı ortamın sunulması sağlanmaktadır (Burns, 2001; Hale, 2008; Jacobs, 2003; Koppang, 2004).

Haritalamanın öğretim programı planlamadaki en önemli rolü, onun planlanan ders ile sınıf içinde işlenen ders arasındaki hedef, konu, etkinlik ve değerlendirme tekniklerindeki farklılıkların giderilmesinde kolaylık sağlamasıdır (Christy, 2003; Glatthorn, 1999; Jacobs ve Johnson, 2009; Lucas, 2005; Marzano, 2003; Marzano ve Kendall, 1998). Ayrıca, program haritalama belirli akademik standartlara göre derslerin planlanmasında (DeClark, 2002; Koppang, 2004; Wilansky, 2005) ve okula özgü vizyon ve misyon kazandırmada (Hale, 2008; Jacobs, 1997; Udelhofen, 2005) katkı sağlayan pratik bir sistemdir. Program haritalamanın içerdiği bu uygulamalar nedeniyle, yerel ve okul tabanlı program geliştirme çalışmaları için önemli olduğu düşünülmekte ve araştırılmaya değer görülmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü tarihler itibariyle ulusal ve uluslararası veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda, yurtdışında program haritalama üzerine yapılan araştırmaların sayısının oldukça az olduğu, Türkiye’de ise henüz bilimsel bir çalışma bulunmadığı ortaya çıkmaktadır. Ancak belirtildiği gibi, Türkiye’de program haritalama uygulamalarına yönelik akademik çalışmaların olmaması, uygulayıcı durumundaki öğretmenlerin görüşlerinin sistematik olarak bilinmemesine yol açmaktadır. Bu nedenle program haritalama sürecine yönelik öğretmen görüşlerinin bilinmemesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “program haritalama sürecinin profesyonel işbirliği, standart hizalama ve değerlendirme boyutları ile incelenmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Program

Programın ne olduğu, nasıl tanımlandığı ve program geliştirmenin neleri içereceği hakkında ortak bir görüş yoktur (Erden, 1995; Karakaya, 2004; Marsh, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2004; 2009; Posner, 2004; Schiro, 2008; Wiles, 2005). Üç farklı grupta toplanan tanımların ilkinde göre öğrencinin sorumlu tutulduğu hedefler, standartlar ve içerik bilgisidir. İkinci olarak, program için öğretmenin kullanmayı planladığı stratejiler tanımı yapılmaktadır. Üçüncü bir bakış açısı ise programı, araç ya da amaç olarak görmekten çok gerçekte yaşananlarla değerlendirmektedir. Bu şekilde düşünenler programı öğrencinin gerçekten tecrübe ettiği yaşantılara ve öğrenmelere dayalı olarak tanımlamaktadır. Tanımlamalardaki bu farklılıklar programı eğitimde araç ya da amaç olarak algılamaktan kaynaklanmakta ve aşağıdaki Tablo 1’de gösterilen yedi çeşit program kavramını ortaya çıkarmaktadır (Posner, 2004).

Tablo 1: Programın İçin Kullanılan Farklı Kavramlar

Program Kavramı	Program Tanımı
Konular ve Onların Sıralanması (Scope-Sequence)	Sınıflara atanmış belirli hedeflerin (Sıralama) ve bu hedeflerin ortak temalar altında toplanması (Konular) ile oluşan matrisdir.
İzlençe (Syllabus)	Bir dersin sürecini, gerekçesini, konularını, kaynaklarını ve değerlendirme şekli dahil tümünü kapsayan plandır.
İçerikler Listesi (Outline)	İşlenecek konuların bir düzen içinde oluşturulmuş listesidir.
Standartlar	Tüm öğrencilerin kazanması gereken bilgi ve beceriler listesidir.
Kitaplar	Sınıf içinde yapılan öğretimi yönlendirmede kullanılan öğretim materyalidir.
Dersler	Öğrencilerin tamamlaması gereken bir ders serisidir.
Planlanmış Yaşantılar	Okul tarafından planlanmış akademik, sportif, duygusal ve sosyal yaşantıların tümüdür.

George, J. Posner, **Analyzing the Curriculum** (USA: McGrawHill: 2004. 3. bs.), 12’den uyarlandı.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, program kavramı sahip olduğu detaya göre yedi farklı şekilde incelenebilmektedir. Oliva (2009)’ın belirttiği şekilde program çok geniş anlamda kullanıldığı gibi çok dar bakış açısı ile değerlendirilmektedir. Tanımlamalardaki bu farkın temel sebebi programın tanımlanırken nereye vurgu

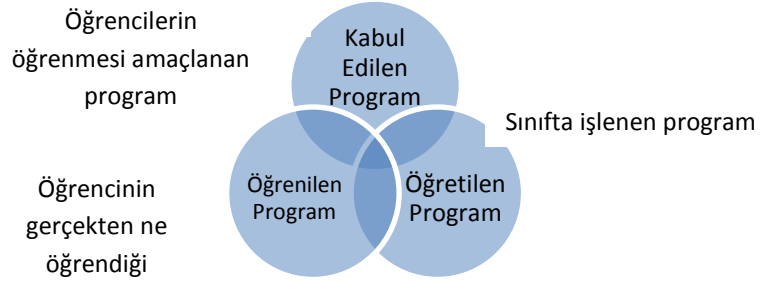
yapıldığıdır. Bu ise programın amaçlarına, bağlamına ya da geliştirilmesinde kullanılan stratejilere göre değişiklik göstermektedir.

Alan yazında “curriculum” kelimesinin Türkçe karşılığı olarak eğitim programı (Demirel, 2011), öğretim programı (Öncül, 2000) veya yetişek (Ertürk, 1975) kullanılmaktadır. Bağlamsal olarak “curriculum” kelimesi, farklı anlamlara ve yaklaşımlara sahiptir. Bu çalışmada “curriculum” kelimesinin Türkçe karşılığı olarak “program” kavramı kullanılarak, onun kapsayıcı yapısı vurgulanmaya çalışılmış ve şemsiye terim görevi görmesi amaçlanmıştır. Ayrıca belirtmek gerekir ki, bilgisayar teknolojileri alanında kullanılan “program” kelimesi ile bu çalışmadaki program kelimesi farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Çünkü bilgisayar teknolojileri alanında program kavramının asıl karşılığı olarak “yazılım” kullanılmaktadır (Erişen ve Çeliköz, 2010).

Programlar okul içinde kullanım şekline ve programı kullananların bakış açılarına göre sınıflandırılabilir. İlk olarak, amacı öğretmenlere ders planı sunmak ve öğrencilerin nasıl değerlendireceği hakkında temel oluşturmak olan, konular ve onların sıralanması, izlenceler, program rehberleri, içerik listeleri, standartlar ve hedeflerin bir belge halinde üst düzey kuruluşlarca geliştirilmesi ile oluşan programlar resmi (official) (Posner, 2004), yazılı (written) (Ornstein ve Hunkins, 2004), planlanmış (planned) (Hale, 2008), istendik (intended) (Wiles, 2005) ya da formal (McNeil, 2006) programlar olarak adlandırılmaktadır.

İkinci olarak, öğretmenlerin sınıf içinde gerçekten ne öğrettiği işleyen/işe vuruk ya da işlevsel (operational) (Hale, 2008; Hale ve Dunlop, 2010; McNeil, 2006; Posner 2004) program olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında işleyen/işevuruk programın farklı yönleri bulunmaktadır. İlki öğretmenin sınıfta anlatmayı tercih ettiği içeriğin ve konuların tamamı olan öğretilen (taught) (Ornstein ve Hunkins, 2004; Posner, 2004, Weber, 2011) programdır. İkincisi, öğrencilerin sorumlu olduğu öğrenme çıktıları olarak gösterilmektedir. Programın bu yönünde öğrencileri değerlendirme işi söz konusu olduğundan test edilen (tested) (Posner, 2004) ya da değerlendirilen (assessed) (Ornstein ve Hunkins, 2004) program ismini alır. Üçüncüsü ise, işleyen/işe vuruk programdan öğrencilerin kendi yaşantıları aracılığıyla farklı anlamlar çıkarması yaşanan (experienced) (McNeil, 2006; Wiles, 2005) ya da öğrenilen

(learned) (Ornstein ve Hunkins, 2004) program olarak tanımlamaktadır. Bahsi geçen tüm tanımlar, Şekil 1’de özetlenmektedir.



Şekil 1: Üç Programın Birbirleriyle İlişkisi

R. M. Harden, AMEE Guide No. 21: Curriculum Mapping: A Tool For Transparent and Authentic Teaching and Learning (*Medical Teacher*, c. 23, s. 2: 123-137, 2001), 124’ten uyarlandı.

Şekil 1’de, program bakış açısına ve kullanım alanına göre kabul edilen (declared), öğretilen (taught) ve öğrenilen (learned) program olarak üçe ayrılmakta ve çeşitli noktalarda ortak alanlarının olduğu görünmektedir. Amaçlanan program ve diğer iki program arasında ne kadar çok ortak alan varsa, öğretimin o derece plana uygun gerçekleştirildiği söylenebilir.

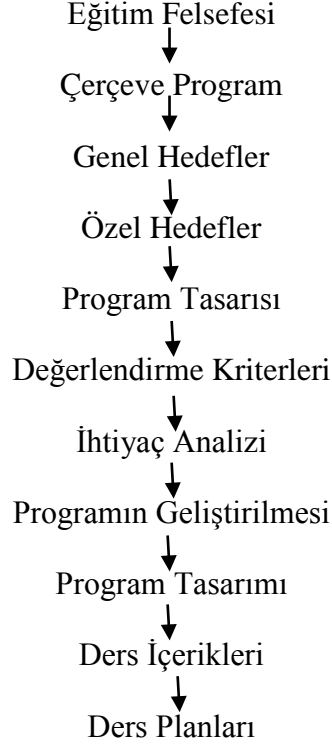
Genel olarak bakıldığında, programın nasıl tanımlandığı kullanım amacına, kişilerin eğitim ve öğretime yaklaşımlarına, programın hangi düzeyde kullanıldığına ve program geliştirme görüşlerine göre değiştiği görülmektedir.

1.3. Program Geliştirme

En genel ifadeler ile program geliştirme bir programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi işlerini kapsayan bir süreçtir (Erden, 1995; Marsh, 2009). Bu tanıma, ulusal düzeyde hazırlanan genel amaçları ve okullar için belirtilmiş özel amaçları yerine getirebilmek için okulda ya da okulun dışında gerçekleştirilen konuların ve öğrenme yaşantılarının organizasyonu (Varış, 1996) fikri eklendiğinde program geliştirmenin ne olduğu ortaya çıkmaktadır.

Program geliştirme ile ilgili alınacak kararlarda çoğunlukla program geliştirme modellerine yönelim vardır. Program geliştirme modelleri, program ve onun öğeleri hakkında yararlı ve detaylı bir temel sunmaktadır (Rapaport ve Kibby, 2003).

Wiles (2005)'a göre program geliştirme tümenden gelim mantığını kullanarak kararların belli değerlere göre alınmasını içermektedir. Önerdiği program geliştirme süreci Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2: Tümenden Gelime Göre Program Geliştirme Süreci

Jon Wiles, *Curriculum Essentials: A Resource for Educators*. (USA: Pearson Education 2. bs., 2005), 79'dan uyarlandı.

Şekil 2 incelendiğinde, program geliştirme sürecinin bir takım öğelerinin olduğu ve aralarında rasyonel şekilde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Program geliştirme genel hatlarıyla bu öğelere sahip olmasına rağmen, araştırmacıların programa bakış açıları ve eğitim felsefelerine göre farklı süreçler tanımlanabilmektedir. Bu çalışmada program geliştirme sürecinin geneline vurgu yapılmadığından, tek bir süreç incelenmiştir.

Program geliştirme model ve yaklaşımları geçmişten bugüne farklı yazarlar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Posner (1998)'e göre modellerin sınıflandırılması program planlamaya dair sorulara verilen cevaplara göre üç şekilde yapılmaktadır. Marsh (2009), Posner (1998)'in sınıflandırmasına bir soru daha ekleyerek modellere dördüncü yaklaşımı eklemektedir:

- Prosedüre/İlkelere göre (Procedural) işleyen modeller: “Program planlanırken hangi adımlar takip edilmeli?” sorusuna cevap arayan bu modellerde planların ve ilkelerin rasyonel olarak uygulanması için öğretim durumları olabildiğince basitleştirilmeye çalışılır. Tyler, Taba ve Wiggins-McTighe’nin modelleri bu kategoride yer almaktadır.
- Betimleyici (Descriptive) modeller: “Program gerçekten nasıl planlanır? Neler yapılır?” sorularına cevap arayan bu modellerde sürecin içinde bulunan kişilerin, program geliştirmeyi kuramsal ve uygulamada çok iyi anlamaları gerekmektedir. Hedeflerin programdaki önemi azdır. Bu modeller programı bir ürün olarak görmek yerine, çeşitli materyallerin kullanılmasıyla ilerleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Walker ve Stenhouse’un modelleri bu grupta yer almaktadır.
- Kavramsal (Conceptual) modeller: “Program planlamanın öğeleri nelerdir? Bu öğeler kavramsal manada birbirleri ile nasıl ilişkilidir?” sorusu bu modelleri tanımlamaktadır. Bu modeller derin ve kapsamlı meselelere odaklanırlar. Gardner ve Schwab’ın modelleri bu sınıfın en iyi örnekleri olarak gösterilmektedir.
- Eleştirel (Critical) yaklaşım: “Programı kimin ilgi alanına hizmet etmek için program geliştiriliyor?” sorusuna cevap arayan bu model çeşidinde programın geliştirilmesinden çok sosyal yapıların değişik öğelerini incelemektedir. Post modern bakış açısı ile olaylar değerlendirildiği gibi, cinsiyet ve ırk ayrımcılığı gibi konuların üstünde durulmaktadır. Pinar, Giroux ve Eisner bu modellere uygun planlamalar yapmaktadır.

Ornstein ve Hunkins (2004; 2009) program geliştirme yaklaşımlarını konu alanına odaklanan teknik-bilimsel ve öğrenci merkezli olan teknik-bilimsel olmayan kategoriler altında genel olarak ayırmakta ve 5 farklı yaklaşım sunmaktadır:

- Davranışçı (Behavioral) yaklaşım, geleneksel okul modeli ve kuramlara karşılık gelmektedir.
- Yönetimsel (Managerial) yaklaşım, davranışçı yaklaşımın bir dalı olarak, yönetim ve liderlik boyutlarına odaklanmaktadır.
- Sistem (Systems) yaklaşımı, program planını öge ve alt ögelere ayırarak organizasyonun bütünü tablolar, grafikler ve diyagramlarla ifade etmektedir.

- Akademik (Academic) yaklaşım, programın kuramsal ve akademik yönünü incelerken okulu ve okullaşmayı geniş açılardan incelemektedir.
- Hümanist (Humanistic) yaklaşım ise programın bireysel ve sosyal yanına odaklanarak bireyin kendini gerçekleştirmesine odaklanmaktadır.

Ayrıca, altıncı olarak programı geliştirmenin tek ve belirli bir yolunun olmadığını savunan yeni yapılandırmacı (reconceptualist) yaklaşım da bu sınıflamada yerini alabilmektedir. Bu yaklaşım, program geliştirmeyle ilgili kararlar verilirken önceden belirlenmiş hedeflerin var olması gerektiğine katılmamaktadır (Pinar, 2004; Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1995). Ona göre program geliştirme olabildiğince kişiye özel, özgün ve informal olmalıdır. Çünkü başkaları için program geliştirme mantığı yanlıştır ve program geliştirme süreci belirli adımlardan ya da safhalardan oluşmamalıdır. Aşağıda verilen Tablo 2’de bu kategorilere giren modeller, onların varsayımları ve görüşleri verilmektedir.

Tablo 2: Program Geliştirme Modelleri ve Yaklaşımları

Yaklaşım	Modeli Öneren	Temel Varsayımı	Programa Yaklaşımı
Teknik-Bilimsel	Bobbit ve Charters	En temel adımlar belirlenebilir ve yönetilebilir.	Seçilebilen ve organize edilebilen bilgi içerikli öğelere sahiptir.
	Tyler	Okulun yerine getirmesi gereken amaçlar vardır.	Hedefler doğrultusunda program geliştirilir.
	Taba	Program geliştirme yüksek düzeyde objektiflik ve mantık içerir.	Kısa ve öz parçalardan oluşur.
	Wiggins ve McTighe	Program geliştirme önemli etkinlikleri belirlemeyi ve programın başlangıcı ile sonunu birbirinden ayıran öğeleri içerir.	Program belirli içerik ve yaşantıların haritalanarak iletilmesini içerir.
Teknik-Bilimsel Olmayan	“Deliberation” modeli	Program geliştirme öznel, kişisel estetiğe uygun ve işlevseldir.	Program kaliteli etkinliklerden oluşur.
		Program geliştirme “özel konuşmalar” olarak meydana gelir.	Program iletişim ve konuşmalar şeklinde algılanır.
		Program geliştirme çok fazla belirsizliklerle dolu dinamik bir süreçtir.	Program insanların etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir olaydır.

Allan C. Ornstein, Hunkins Francis P., **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues**. (USA: Pearson Education: 4. bs., 2004), 215’ten uyarlandı.

Tablo 2'ye göre, program geliştirme yaklaşımları teknik-bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan olarak iki kategoriye ayrılmakta ve her birine uygun modeller önerilmektedir.

Giroux, Penna ve Pinar (1981) ve Pinar (1998) program geliştirme yaklaşımlarını 3 kategoride değerlendirmektedir:

- Gelenekçiler, okulun yerine getirmesi gereken amaçlara odaklanmaktadır. Bu yaklaşım “kültürel miras” olarak görülen belirli bilgilerin en verimli şekilde nasıl aktarılacağına odaklanmaktadır. Tyler, Taba, Goodlad ve Bobbitt'e ait program geliştirme model ve kuramları bu kategoride yer almaktadır.
- Kavramsal-Deneyciler, bilimin fiziksel yönüne odaklanan bu yaklaşımda mantık, araştırma, tahmin etme, kontrol ve kesinlik ön plandadır. Tek bir çeşit bilimsel yöntem kabul edilmez. Değerler ile olgular birbirinden ayrılmaktadır. Posner, Stufflebeam, Bruner ve Bloom bu yaklaşımın öncüleri olarak gösterilmektedir.
- Yeni yapılandırmacılar, öznelliğe, var olan yaşantıya, yeni deneyimlere, yorumlara ve insan yapısını anlamaya vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşımda sınıf çatışmaları, güç ilişkileri ve tepkilere karşı geliştirilmiş bir politik yön de bulunmaktadır. Bu yaklaşıma göre model geliştirmeye çalışan uzmanlar ise Pinar, Reynolds, Apple ve Giroux olarak gösterilmektedir.

Yukarıda bahsedilenler dikkate alındığında, program geliştirme ile ilgili farklı yaklaşımların olduğu ve bazı yaklaşımların model haline getirildiği görünmektedir. Burada amaç, herhangi bir modeli ve yaklaşımı ön plana çıkarmak değil, program geliştirme yaklaşımlarının çeşitliliğini göstermektir.

1.4. Okul Tabanlı Program Geliştirme

Program geliştirme çalışmaları, modeller göz önünde bulundurularak sınıflandırıldığı gibi, planlandığı düzeye göre de sınıflandırılabilir. Alan yazında sınıf, ders, bölüm, okul, bölge, şehir ve ülke düzeylerinde program geliştirme etkinliklerinin yapılabildiği belirtilmektedir (McNeil, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2004; 2009; Ramparsad, 2001).

Eğitim alan yazındaki fikir birliği program geliştirme otoritesinin bireysel olarak okullara ve öğretmenlere verilmesini göstermektedir (Barkçın, 1994; Hale, 2008; Hale ve Dunlop; 2010; Lo, 1999; Marsh, 2009; Marsh ve diğ., 1990; McNeil, 2006; Saban, 1995; Skilbeck, 1984; Udelhofen, 2005; Young, 1988; Yüksel, 1998a).

Öğretmenlerin program geliştirmeye aktif olarak katılmalarının nedenlerini Ornstein ve Hunkins (2004) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmenlik mesleğinin bir gereği olarak programı uygulamaları,
- Programın değerlendirme süreçlerine birebir katılma istekleri,
- Programın geliştirilmesi ve sınıf içinde sürdürülmesi rolünü üstelenmeleri.

Bu şekilde okul tabanlı program geliştirme sürecine farklı yollar ile öğretmenler katılabilmekte ve aynı zamanda öğretme işini de sürdürülebilmektedir (Doll, 1989).

Okulda çoğunluğu öğretmenler tarafından yürütölen program geliştirme çalışmaları, alan yazında çoğunlukla okul tabanlı program geliştirme (School-Based Curriculum Development-SBCD) kavramı ile karşılanmakta, benzer çalışmaların yapıldığı alternatif hareketler ise “Curriculum Innovation”, “Curriculum Change”, “Curriculum Renewal”, “Curriculum Reform Initiatives” isimlerini almaktadır (Bolstad, 2004). Bu çalışma boyunca SBCD’ye karşılık olarak “okul tabanlı program geliştirme” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Skilbeck (1984)’e göre okul tabanlı program geliştirme öğrencilerin içinde bulunduğu eğitim kurumunda, onların öğrenmesi gereken programın planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Bolstad (2004)’a göre okul tabanlı program geliştirmenin odağında okula ait yerel ihtiyaçları yansıtmak için okul programı geliştirmek ve bu sürece öğrencileri ve diğer okul elemanlarını katmak vardır. En basit hali ile okul tabanlı program geliştirme Marsh (2009)’ın belirttiği gibi eğitimsel kararların tümünün okul düzeyinde alınmasıdır.

Bezzina (1989) okul tabanlı program geliştirmeyi okulun tüm ya da bazı elemanlarının okulun programı için gerekli olan öğe ya da öğeleri planladığı, uyguladığı ve değerlendirdiği süreç olarak tanımlamaktadır. Tanner ve Tanner (2007) ise okul programını, okullardaki eğitim danışmanlarının ve öğretmenlerin

abaları ile okul için program geliştirdikleri ve bu çabaların başında bir yöneticinin bulunduğu profesyonel ekip elemanları tarafından yapılan program geliştirme etkinliği olarak tanımlamaktadır. Daha detaylı olarak okul tabanlı program geliştirme, tam zamanlı program koordinatörü ve belirli alana özel danışmanların eşliğinde, öğretmenlerin materyal ve program geliştirme işlerini işbirliğine dayanarak yaptığı çabalar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Grundy, 2006). Okula dayalı program geliştirme temel olarak yerelleşmeyi, yerinde karar vermeyi, kararların birlikte verilmesini ve okulun, bulunduğu bölgenin standartlarına uyumunu kapsamaktadır (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1995).

Yüksel (1998a)'e göre ulusal, bölgesel veya yerel olarak belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda, diş unsurların baskısı ve yönlendirmesi altında kalmadan, okula hitap edecek programların planlanmasını, geliştirilmesini, uygulanmasını ve değerlendirilmesini kapsayan çalışmalar okul tabanlı program geliştirme olarak tanımlanmaktadır.

Kellough ve Kellough (2011)'ya göre okul tabanlı program geliştirme eğitimsel etkinliklerin planlanan her boyutunu kapsamaktadır. Bunlar arasında, ileri düzey bilgi ve beceri kazandırmak için kurulan ders veya sınıflar, spor programları, sanatsal etkinlikler, ilgi grupları ve kulüplerin oluşturulması ve en önemlisi okul çapında yapılan profesyonel gelişim eğitimleri sıralanmaktadır. Bu çabaların bir grup ğretmen tarafından, işbirlikli şekilde yapılması esasına dayanan planlamada öğretmenler sorumlulukları paylaşmakta ya da bireysel olarak çalıştıktan sonra tüm çabalarını birleştirmektedir.

Eisner (2002) program geliştirme işi için ayrıca bir ekibin kurulmasını vurgulamaktadır. Belirli günlerde ve belirli bir süre boyunca çalışacak olan bu grup, işlerinin sonunda yazılı ve sözlü olarak komite kuruluna ya da başkanına rapor sunmaktadır. Programın bu aşamasından sonra, ihtiyaç duyulan konular için hizmet içi eğitimler ve profesyonel gelişim eğitimleri hazırlanmaktadır. McNeil (2006)'a göre okulun problemlerini ve yerel durumu dikkate alarak hazırlanacak bu eğitimlerde hedef yazmaya, materyal geliştirmeye, organizasyona ve ğretim stratejilerine odaklanılır.

Okula dayalı program geliştirme çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Dar anlamda okula dayalı program geliştirme, okul müdürü ve/veya okul kurulu tarafından mevcut, hazır programın okul şartlarına uyarlanması yönünde kararlar almak anlamında kullanılmaktadır. Daha geniş anlamıyla ise, okula dayalı program geliştirme, bu sürece katılmayı isteyen müdür, öğretmen, öğrenci, veli ve toplum temsilcilerini içine alan, okulda uygulanan programların geliştirilmesine yönelik planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini içeren bir karar verme süreci olarak görülmektedir (Sabar, 1993).

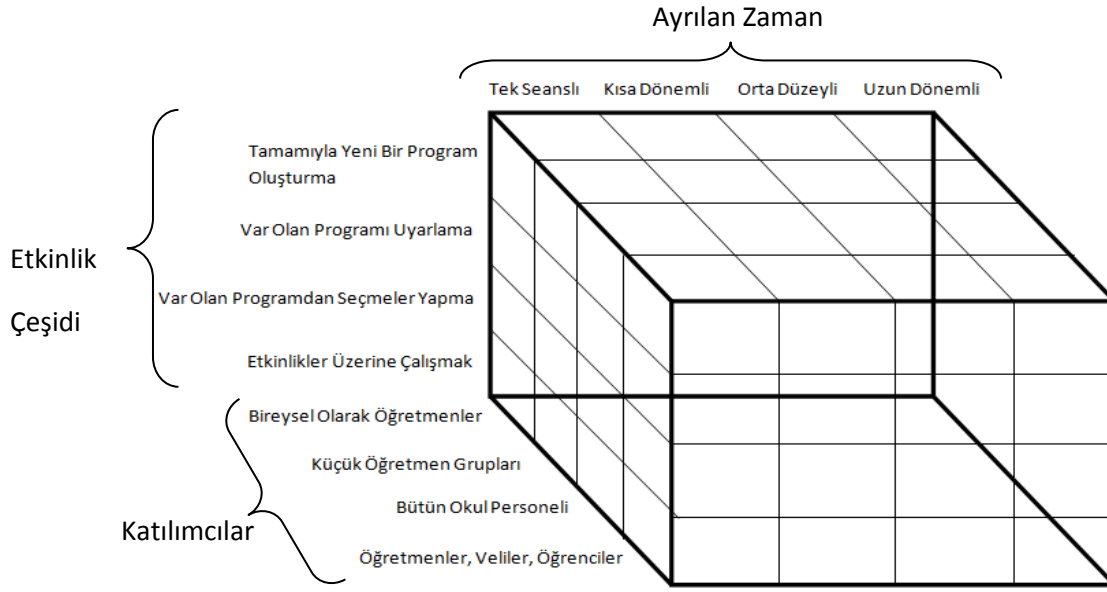
Li (2006) okul tabanlı program geliştirme için dört farklı yaklaşım önermektedir:

- Önceden geliştirilmiş ve uygulamaya hazır program,
- Bir grup öğrenciye özgü müdür ve öğretmenler tarafından geliştirilen program,
- Mevcudu az okulların müdür ve baş öğretmenlerinin genel hatlarını belirlediği ve öğretmenlerin detaylı plan yaptıkları program,
- Tüm okul personelinin katıldığı tasarlama, geliştirme ve uygulama etkinliklerinin gerçekleştirildiği program.

Bezzina (1989) okul tabanlı program geliştirme sürecinin üç farklı şekilde olabileceğini ifade eder. Bunlar;

- Var olan programı uyarlama,
- Herhangi bir yeni programı değiştirmeden edinme,
- Yeni bir programı en baştan geliştirme.

Marsh (2009)'a göre okul tabanlı program geliştirmede çok fazla çeşitlilik vardır. Bu çeşitlilik üç boyutlu bir matriste Şekil 3'deki gibi incelenmektedir.



Şekil 3: Okul Tabanlı Program Geliştirme Çeşitleri

Marsh Colin, **Key Concepts for Understanding Curriculum** (USA: Taylr & Francis, 4. bs., 2009), 140'tan uyarlandı.

Şekil 3 incelendiğinde, okul tabanlı program geliştirmede kullanılabilecek çeşitler, ayrılan zaman, etkinlik çeşidi ve katılımcılardan oluşan üç boyutuyla bir küp ile resmedilmektedir. Üç boyuttan farklı öğelerin kullanıldığı düşünüldüğünde 256 yaklaşımın olabileceği görünmektedir. Tüm okul personelinin uzun dönemli olarak tamamiyle yeni bir program geliştirmesi bu çeşitlerden sadece biridir.

En genel ifadelerle okul tabanlı program geliştirme 1) öğretmen katılımını destekleyen, 2) sadece tüm okula değil, birkaç saat süren bir derse, konunun belirli kısımlarına uygulanabilen, 3) karar verme sürecinin merkezden genele yayılmasını sağlayan, 4) öğretmenin ve yöneticinin program geliştirme sürecindeki rollerini değiştiren, 5) öğretmenin program için kaynak seçen, uyarlayan ve geliştiren özellikleri göstermesini gerektiren ve 6) danışman, finansman ve lider gibi çeşitli birimler veya kişiler ile desteklenmeye ihtiyaç duyulan dinamik bir süreç olarak tanımlanabilir.

Okul tabanlı program geliştirmenin bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu sürecin planlamaya ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Yukarıda belirtildiği gibi, planlama yapılırken katılımcıların belirli zamanlarda neler yaptığı üzerinde durulmalıdır.

Programı geliştirecek bireylerin ya da grubun belirlenmesi, belirlenen bu grubun neler yapacağına karar verilmesi ve bu etkinliklerin ne sıklıkta olacağını ifade edilmesi planlama sürecini kapsamaktadır. Bu şekilde düşünüldüğünde, organize etme ve düzenleme yapmak için geniş çaplı bir çabanın harcanması gerekmektedir.

Okul tabanlı program geliştirme sürecinin organizasyonunun yapılmasından kullanılabilecek etkili anlayış, yaklaşım, araç veya tekniklerden biri program haritalama olarak gösterilmektedir. (Benade, 2008; California Department of Education, [12.01. 2012]; Indiana Department of Education, 2007; 2009; International Society for Technology in Education, [02.02.2012]; Jacobs ve Johnson, 2009; Kentucky Department of Education, [03.01.2012]; Kercheval ve Newbill, 2001; Minneapolis Public Schools, [07.01.2012]; National Association of Independent Schools, [19.02.2012]; Oklahoma State Department of Education, [15.01.2012]; Red Bank Valley School District, [01.02.2012]; Udelhofen, 2005; Virginia Department of Education, 2000). Program haritalama süreci, okul tabanlı program geliştirmenin üç farklı boyutunu kapsayan ve hedefi öğrenci başarısını iyileştirme ve artırma olan bir okulda, bu hedefi etkileyecek süreçleri ve değişkenleri yöneten bir süreçtir.

1.5. Program Haritalama Süreci

Tüm öğrencilerin başarılı olmasını sağlamak için okullarda ne öğretileceğinin düzenli planlamasına ve bunun sürekli yansıtılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Mills, 2003). Bu amaca hizmet etmek için çeşitli girişimler yapılmakta ve farklı yöntemler benimsenmektedir. İngilizce “Curriculum Mapping” kavramı, okullarda eğitim ve öğretim programı oluşturmak ve öğretimi iyileştirmek için kullanılan bu yöntemlerden biridir. “Curriculum Mapping” Türkçe’de henüz resmi ve yazılı bir karşılığa sahip olmadığından dolayı, tanımı, tarihi, amaçları ve kullanım alanları göz önünde bulundurularak bu çalışmada “program haritalama” olarak kullanılması uygun görülmektedir.

Program haritalamanın yazılı ve öğretilen programı birbirine hizalamak/uydurmak için 1970’lerden bu yana kullanılan bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Koppang, 2004). Program haritalama kavramının kimin öncülüğünde ortaya atıldığı konusunda iki farklı görüş bulunmaktadır. Willet (2008)’e göre Hausman (1974) haritalamanın

öncüsüyken, bu sürece bilgisayarların katılımı Eisenberg (1984) tarafından yapılmıştır. Diğer yandan, Lucas (2005), Udelhofen (2005) ve Wilansky (2005)'ye göre program haritalama kavramı profesyonel basılı yayınlarda ilk olarak Fenwick W. English tarafından 1977 ve 1980'de kullanılmış ve Jacobs tarafından sürdürülmüştür. Bu nedenle English ve Jacobs program haritalama çalışmalarının öncüleri olarak görülmektedir (Fairris, 2008). English'ten sonra Jacobs'un çalışmaları ile program haritalama daha geniş ve farklı bir anlama sahip olmuş ve kullanım alanı artmıştır (Udelhofen, 2005).

English (1980)'e göre program haritalama okul personeline, müdürüne ya da yöneticisine gerçekten neyin öğretildiğini, ne kadar sürede öğretildiğini ve öğretilen ile denenen (yazılı) program arasındaki eşleşmeyi ortaya çıkarır. Program haritalama “yeni” bir program yaratmak yerine gerçekte var olan programı tarif etmektedir. Buradaki sonuçlar sayesinde yazılı program ile gerçekten öğretilen programın gittikçe birbirine yakınlaştırılması sağlanmaktadır.

Eisenberg (1984)'e göre içerik analizinin prosedürlerine dayanan bir teknik olan program haritalama, programa ait bilgilerin yönetiminde kullanılan bir araçtır. Wilansky (2005, 10)'nin Hoyle ve diğ. (1985, 86)'den aktardığına göre, program haritalama, planlanmış programı izlemeyi ve işlenen programın ne olduğunu görmeyi sağlayan hem bir araç hem de bir yöntemdir. English (1983) ve Jacobs (1997)'un belirttiği gibi program haritalama niyet edilen/planlanandan çok öğretileni yakalamada harcanan çabayı kapsar. Haritalamanın başarısının asıl nedeni öğretilen programın büyük resmini sunmasıdır.

Eğitimdeki farklı yönelimler ve teknolojideki gelişmeler ile birlikte, program haritalama asıl anlamını kaybetmeden farklı şekillerde tanımlanmaya başlanmıştır. Jacobs (1997)'a göre program haritalama okul takvimini bir ajanda olarak kullanarak gerçek programı hakkında veri toplamak için yapılan işlemdir. Veriler öğretmenin sınıf içinde gerçekleşen öğrenme yaşantılarının genel hatları ile sunulmasını içeren bir formatta toplanmaktadır. Haritalama neyin olması gerektiğini değil, o ders içinde neyin olduğunu ifade etmeye yaramaktadır. Lucas (2005)'a göre bu veriler ne öğretildiğini (öğretilen programı) yansıtmak ve düzenlemek için kullanılır.

ABD'nin önde gelen profesyonel eğitim birliği ASCD (Association of Supervision and Curriculum Development) program haritalamayı, program, öğretim ve değerlendirme arasındaki hizalamayı/uyumu başarmak için kullanılan etkili bir araç olarak tanımlamaktadır (Wilansky, 2005). Huffman (2002)'a göre haritalama her bir öğretmenin hangi konuyu öğrettiği, bu konuyu nasıl öğrettiği, öğrenci performansını nasıl ölçtüğü ve kaynakları nasıl kullandığı hakkında bilgi sağlayan bir süreçtir. Udelhofen (2005) program haritalamayı öğretmenlerin kendi öğretim programlarını belgeledikleri ve daha sonra diğer öğretmenler ile bunları paylaşıp birbirlerinin programlarındaki boşlukları, tekrarları ve yeni öğrenme fırsatlarını keşfettikleri bir süreç olarak tanımlar. Bu süreç öğrencilerden gelen verilere ve diğer okullarda yapılan program geliştirme girişimlerine duyarlı, standartlara göre hizalamayı amaçlayan ve sonunda tutarlı ve istikrarlı bir program meydana getiren bir yapıya sahiptir.

Farklı açılardan bakıldığında program haritalama, program yenileme girişimlerinin ve personel geliştirme eğitimlerinin değerli bir parçası ve program analizi ve hizalaması için kullanılan bir sistem olarak görülmektedir. (English, 1983; Jacobs, 1997). Haritalama, öğretmenlerin raflarında duran, kullanılmayan, eski ve tozlu program rehberlerinin/kitaplarının yerine geçecek veri tabanlı ve dinamik bir modeldir (Mills, 2001; 2003). Allen, Hoffman, Kompella ve Sticht (1993) ise program haritalamayı, program geliştirmede kullanılan bilgisayar tabanlı semantik/anlamsal bir ağ olarak görmektedir.

Hale (2008) program geliştirme çalışmalarında benimsenen 10 ilke olduğunu ifade etmektedir:

- Program haritalama öğrenmeyi iyileştirmek için tasarlanmış çok boyutlu ve sürekli işleyen bir süreçtir.
- Program için alınan kararların hepsi verilere ve öğrenci ilgisine bağlı olarak yapılır.
- Program haritaları hem işleyen hem de planlanan programı ifade eder.
- Program haritaları 21. yüzyıla uygun teknolojik alt yapı kullanılarak oluşturulur.

- Öğretmenler program tasarlamada ve karar alma sürecinden lider konumundadırlar.
- Yöneticiler öğretmenleri lider olduğu ortamı destekleme ve teşvik etme ile sorumludur.
- Program ile ilgili incelemeler düzenli ve sürekli olarak yapılır.
- Öğretmenler arası işbirliği çalışmaları ve diyaloglar program haritalarına ve öğretimle ilgili diğer kaynaklara dayanır.
- Haritaların yazılması, düzenlenmesi ve düzeltilmesi işi için her zaman bir plan vardır.
- Program haritalama organizasyon yapısı sürecin sürdürülebilirliğini/sürekliliğini kolaylaştırır.

10 ilke incelendiğinde, program haritalamanın kapsamlı, teknolojiyi kullanan, öğretmenlerin katılımını gerektiren ve süreç değerlendirmesine bağlı bir program geliştirme yaklaşımı olduğu söylenebilir.

1.5.1. Program Haritaları

Haritalandırma kavramı daha çok bir süreç veya bir işlem olarak algılanmaktadır. Bu işlem yapılırken öğretmenler tarafından sürekli geliştirilen bir yapıya sahip olan harita ürünü ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda düşünüldüğünde, haritalama işlemiyle, onun sürecinde ortaya çıkan haritaları birbirinden ayırmak gerekmektedir.

Sınıfta öğretilen her şey program haritaları üzerinden tanımlanmaktadır. Program haritaları geleneksel program rehberlerinden önemli ölçüde daha tanımlayıcıdır (English, 1980). Bu şekilde düşünüldüğünde sınıf içinde işlenecek programı öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına, değerlerine ve anlayışlarına göre şekillendirerek bunları “haritalar” ile temsil etmektedirler (Hausman, 1974).

Jacobs (1997)’a göre program haritaları okulun işleyen programının hikayesini anlatan el yazması metinleri gibidir. Elinde harita bulunan her okul üyesi bu el yazmasının editörüymüş gibi düzenlemeler ve geçerli iyileştirmeler yapabilmektedir. Harden (2001)’a göre program haritası, bir yol haritasına benzetilebilmektedir. Tıpkı bir harita gibi kullanıcıları olan öğrencileri, okul personelini, öğretmenleri, program

planlayıcılarını, değerlendirme uzmanlarını ve koordinatörleri programın çeşitli öğeleri aracılığıyla yönlendirerek rehberlik etmektedir.

Program haritaları önemli program etkinliklerinin çok çeşitli hallerini içermektedir. Genellikle program haritaları Christy (2003)'ye göre:

- Bir kurumdaki tüm öğrencilerin eğitimine odaklanır,
- Bir kurumdaki her bir sınıfın eğitimsel etkinliklerini tek tek resmeder,
- Bir kurumdaki öğretmenin uyguladığı değerlendirme tekniklerini, öğrettiği içerik ve becerileri kaydeder,
- Tüm bu bilgileri kolayca ulaşılabilen bir görsel zaman çizelgesi şeklinde organize eder.

Haritalar çoğunlukla ders planları ile karıştırılmaktadır. English (1978)'e göre program haritaları hangi görevlerin yapılacağını ve belirli maddelere, kavramlara, becerilere veya tutumlara ne kadar zamanın harcanacağını betimleyen portreler olduğundan, haritaların ders planı olduğu iddia edilemez. Çünkü haritalar, ders planlarının aksine geçmişe dayalı olarak ne öğretildiğinin kaydedilmesine olanak tanımaktadır.

Belirli bir formatta hazırlanmış bir ders planı, konunun “nasıl öğretileceğini” temsil ederek neyin yapılacağını stratejik olarak sunarken, haritalar gerçekte sınıf içinde ne öğretildiğini ifade ederek konular için “büyük resmin” görünmesini sağlarlar (Clough, James ve Witcher, 1996; Hale, 2008; Jacobs, 1997).

Türkiye’de yapılan program geliştirme çalışmaları düşünüldüğünde, program haritaları belirli bir ders için oluşturulan öğretim programlarının karşılığı olarak gösterilebilir. Örneğin ilköğretim matematik dersi altıncı sınıf için hazırlanan öğretim programı, program haritaları şeklinde düşünülebilir. Çünkü öğretim programlarında, öğrenme alanı, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamaların olduğu bölümler vardır. Bu bölümlerde o derse ait nelerin yapılacağı ayrıntılı olarak yazılmaktadır. Aynı şekilde, program haritalarında da belirli bir derse ait bilgiler çeşitli bölümlere yazılmaktadır. Fakat buradaki temel fark programın kimin tarafından geliştirildiğindedir. Öğretim programı Türkiye’de merkeze bağlı temsilci bir heyet tarafından geliştirilmekte fakat program haritaları okullar içinde

öğretmenler tarafından küçük ders dilimleri (çoğunlukla bir aylık) şeklinde geliştirdikleri programlardır. Kısacası ikisi arasında programı geliştiren ve geliştirme şekli vardır. Öğretim programları tam manasıyla gelecekte işlenecek konuları içeren bir planken, program haritaları işlenen derse ait gerçek verilerin yazıldığı dokümanlardır. Program haritalarında bir senenin hazır planı yapılmak yerine, yeri geldikçe kısa vadeli planlar yapılır. Ek olarak, program haritaları öğretmenlerin bireysel çabaları ile yazılmaktadır. Öğretmenler derste işlediği konuyla ilgili neye sahipse onu dersten kısa zaman sonra haritaya not eder. Bu şekilde program haritası canlı bir hal alarak, zaman geçtikçe gelişerek kapsamını genişletir.

Öğretim programı ve program haritası arasındaki diğer fark ise; öğretim programının öğretimin nasıl yapılacağına açıklayan öğretim tasarımını içermesine (Fer, 2009) rağmen, program haritalarında etkinlikler bölümü çoğunlukla bulunmamaktadır. Haritalar hedef, konu ve değerlendirme hakkında neler yapıldığını barındıran belgeler olarak sanal ortamda saklanmaktadır.

1.5.1.1. Program Haritalarının Öğeleri

Haritalama sürecinde oluşturulan program haritaları, onları geliştiren öğretmenlere programın incelenmesi ve işlenen dersle ilgili bir takım değişkenlerin kaydedilmesi açısından kolaylık sağlayacak bir yapıya sahiptir. Bu yapı haritaların belirli taslak veya şablonlar aracılığı ile oluşturulabilmesinden kaynaklanmaktadır. Taslaklar sayesinde her öğretmenin belirli özelliklere sahip haritaları ortaya çıkarabilirler.

Program haritalarının formatı seneler içinde değişmesine rağmen, Engilsh (1980)'e göre "içerik" ve "harcanan zaman" iki sabit öge olarak kalmalıdır. Diğer yandan, program haritalamaya yeni getirilen bakış açısından sonra Jacobs (1997) ve Udelhofen (2005) en temel öge olarak "içerik" (öğrenci merkezli, disiplinler arası ya da konu alanı odaklı olması fark etmez), "beceriler" ve "değerlendirme" öğelerini kullanmaktadır. Bu üç ögeye ek olarak, Hale (2008)'in belirttiği gibi haritalamaya "temel sorular", "standartlar ve hizalama", "kaynaklar" ve "etkinlikler" gibi farklı öğeler de eklenebilmektedir.

Bu yapıyla program haritaları okulların istek ve ihtiyaçlarına göre farklı öğeleri içinde barındırabilir. Okul tabanlı program geliştirmenin doğasında olduğu gibi, okullar öğretimle ilgili yerel gereksinimlerini karşılamak için haritalarını

şekillendirebilmektedir. Jacobs ve Johnson (2009) bu süreci bir müzisyenin melodi ve ritim öğelerini bir sanat eserinde bütünleştirmesine benzetmektedir: öğretmenler de müzisyenler gibi haritaların beceri, içerik ve değerlendirme öğelerinde uyumu yakalamalıdır. Bu sayede haritalar hem dikey hem de yatay düzenleme için kullanılabilir hale gelmektedir.

Bir programın dört temel ögesi hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olarak düşünüldüğünde, program haritalarının olası öğeleriyle bağlamsal olarak benzeştiği söylenebilir. Haritalarda hedefler daha farklı şekilde değerlendirilerek “beceriler” ve “temel sorular” şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca, “ihtiyaç analizi” sonucunda çeşitli kurumların önerdiği “standartlar”, programda hangi içeriğin hangi düzeyde öğretileceğini öneren farklı bir öge olarak haritalarda yer almaktadır. Türkiye’de standart ifadeleri geliştiren kurumlar olmamasına rağmen, hazırlanan yeni ilköğretim programında yurtdışındaki standartlardan yararlanılmıştır. “İçerik” ve “değerlendirme” öğeleri isim olarak geleneksel öğelerle aynı olmasına rağmen, bunlar bir takım farklılıkları içinde barındırmaktadır. Haritaları geleneksel programlardan ayıran en önemli özellik ise öğretimin nasıl yapılacağına işaret eden “eğitim durumları” ögesine sahip olmamasıdır. Çünkü Clough, James ve Witcher (1996) ve Hale (2008)’e göre haritalar ders planları değildir. Bu nedenle öğretmenin haritalarda öğrenme yaşantısına ait tasarım yapması beklenmemektedir. Farklı bakış açısı ile düşünüldüğünde, program haritaları Türkiye’de her bir ders için özel olarak hazırlanan ünitelendirilmiş yıllık planlara benzemektedir. Hesapçıoğlu (2011)’na göre öğretmenin dönem başlarında hangi konuyu, ne zaman ve ne kadar zamanda işleyeceğini gösteren çalışma belgesi yıllık planlardır.

Tablo 3: Ünitelendirilmiş Yıllık Plan Örneği

Ay	Hafta	Saat	Bölüm	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım	Etkinlik	Açıklama	Ölçme ve Değerlendirme	Diğer Derslerle İlişkilen dirme	Ara Disiplin /Atatürk çülük

TTKB, Öğretim Programları (<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx> [06.01.2012]), uyarlandı.

Tablo 3 incelendiğinde, bir ünitelendirilmiş yıllık planın ay, hafta, saat, bölüm, alt öğrenme alanı, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, ölçme ve değerlendirme, ders içi diğer derslerle ilişkilendirme ve ara disiplinler/Atatürkçülük olarak 11 ögesinin olduğu görünmektedir. Bu planlarda olduğu gibi, program haritalarının da belli öğeleri bulunmaktadır. Ünitelendirilmiş yıllık plan ile haritalar üç özellik bakımından birbirine benzemektedir:

- bir derse ait önemli bilgilerin tümünün görülebileceği büyük resmi vermeleri,
- bir sonraki derste işlenecek konunun belirlenebilmesi,
- ders planlarına kıyasla daha az detay içermeleri.

Haritalarda bulunacak öğeler için farklı sayılar ve özellikler belirtilmektedir. Bu çalışmada sadece örnekleme oluşturan öğretmenlerin kullandığı harita öğelerinden bahsedilecek ve uygun görülen durumlarda ünitelendirilmiş yıllık planlara benzerliği üzerinde durulacaktır.

1.5.1.1.1. Temel Sorular

Program haritalarındaki öğelerden biri “Essential Questions” dir. Türkçe alan yazında henüz bu ögenin kavramsal karşılığı bulunmadığından, “essential” kavramını hem kelime anlamı hem de bağlamsal anlam açısından “temel” olarak kullanmak uygun görülmüştür.

Wiggins ve McTighe (1998; 2005)’ya göre temel sorular çok kapsamlı olarak program geliştirme çalışmalarında yol gösterici olarak kullanılabilir gibi, ünitelere özel şekilde yazılarak öğretim tekniği olarak da kullanılabilir. Bu nedenle bu çalışmada temel soruların iki görevi dikkate alınarak tanımlamalar yapılacaktır.

1.5.1.1.1.1. Program Geliştirme Ögesi Olarak Temel Sorular

Bir denizci gideceği rotayı belirlemek için harita kullanır. Beklenmedik olaylar ve değişkenler seyahatini etkilese bile, haritalarını kullanarak rota hakkında önemli kararlar alır. Aynı şekilde, öğretmenlerde bir dersi planlarken kritik kararlar almak durumundadırlar. Bu noktada, temel sorular net ve kesin bir şekilde programın odak noktaları üzerinde yoğunlaşmayı sağlayan nadir araçlardır (Jacobs, 1997). Temel sorular, programın öğelerini bir arada tutmada, öğretimi öğrencilerin gerçek hayat ile

bağlantı kurması için düzenlemede ve içeriği daha iyi anlamalarında yardımcı olmak için öğrencilere yönlendirmeler yapan ve tüm programı kapsayan sorular olarak tanımlanmaktadır (Udelhofen, 2005). Temel sorular düzenleyici ve örgütleyicilerdir. Bir kitabın girişinde olduğu gibi, dersle ilgili her türlü etkinliğin temel sorular altında toplanması gerekmektedir. Böylece program geliştirilirken meydana gelen karışıklıkların ortadan kalkması sağlanmakta (Jacobs, 1989) ve kapsayıcı yapısından dolayı ünite planlanırken, ünite için bel kemiği (Wiggins ve McTighe, 1998; 2005) olarak kullanılmaktadır.

Temel sorular, programın geliştirilmesinde geleneksel programlarda var olan hedeflere görev bakımından benzemektedir. Hedefler nasıl programın hazırlanmasında yol gösterici (Ornstein ve Hunkins, 2004) ise, temel sorular da program haritalarının yazılmasında rehber rolüne sahiptir. Öğretmenler temel soruların çizdiği esnek sınırlar dahilinde öğretim yapacakları konuları haritalandırır. Kısaca ifade etmek gerekirse, çok geniş bir programın haritalanmasında, temel sorular büyük resmin görünmesini sağlayarak haritalara veri sağlamada öğretmenin işini kolaylaştırır.

Jacobs (1997) geleneksel şekilde hazırlanan hedef ifadelerini daha çok askeri resmi emirlere benzetmektedir. Bu nedenle ifadelerin dilinin, sorular şeklinde yazılarak, öğrencinin motivasyonunda artış sağlanabileceğine ve öğretmenin düşünce yapısını geliştireceğine inanmaktadır. “Öğrenciler topluma karşı sahip oldukları bireysel sorumluluklarının farkına varır.” geleneksel hedefinin yerine “Bir toplum içine yaşamak benim hayatımı nasıl etkiliyor?” ya da “Topluma karşı borcum nedir?” temel sorularının kullanılabilmesini belirtmektedir. Bu şekilde anlamlı ve net olarak hazırlanan temel sorular, programın kapsam ve konu yapısını oluşturan bir kitabın içindekiler kısmı gibi, program haritalarını o şekilde düzenli tutar.

Udelhofen (2005)’e göre haritalama yapılırken öğretmenler temel soruları üç şekilde kullanabilmektedir:

- Haritalama sürecinin başında, programın büyük resmini görmek ve onu daha iyi planlamak için başlangıç adımı olarak temel sorular yazılabilir.
- Haritalama süreci ilerlerken, içerik, beceriler ve değerlendirmeye ait verilerin kaydedilmesinin hemen ardından temel sorular yazılabilir.

- Hazır yazılmış temel sorular edinilerek sürecin herhangi bir yerinde kullanılabilir.

Sonuç olarak, temel soruların program haritalarının bir ögesi olarak, ünitenin ana fikrine, kavramlarına ya da temasına yön verici kapsamlı sorular olarak kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca temel soruların bu görevinin yanında, ders içinde öğretim tekniği olarak kullanılması söz konusudur.

1.5.1.1.1.2. Öğretim Tekniği Olarak Temel Sorular

Bir teknik olarak temel sorular, geniş kapsamlı, açık uçlu, açıklayıcı/yorumlayıcı ve tek bir cevabı olmayan sorulardır. Bu sorular öğrencilerin aklında daha farklı önemli sorular uyandırır, herhangi bir zamanda tekrar akla gelirler, ilgili alanın felsefi ve kavramsal temelini açıklamaya yöneliktirler (Brown, 2004). Temel sorular, öğrencilerin içerik hakkında akıl yürütmelerini ve daha kapsamlı düşüncelerini sağlayan sorulardır (Tomlinson ve McTighe, 2006).

Wiggins ve McTighe (1998; 2005)'ya göre temel sorular programın ya da konu alanının kalbinde yatarlar ve her zaman sorgulamayı teşvik edicidirler. Bu soruların tek ve doğrudan bir cevabı olmak yerine akla yatan alternatif birçok cevapları vardır. Hatta bazı sorular öyle yapılandırılır ki akılda daha fazla soru işareti bırakır. En genel ifadeler ile temel sorular, McTighe ve Wiggins (2004) tarafından bir konu alanına ait önemli meselelerin, problemlerin ve tartışmaların çıkış noktası olarak tanımlanmaktadır.

Temel soruların ders içinde kullanılacak bir teknik olması düşünüldüğünde, onların dinamik bir yapıya kavuştuğu söylenebilir. Açık uçlu olmasından dolayı aktif öğrenmeyi teşvik etmede, farklı fikirleri ortaya çıkarmada ve ders konusunda canlı şekilde tartışmalar gerçekleştirmede öğretime katkı sağlayacak şekilde kullanılabilir. Bu haliyle temel sorular, program geliştirme ögesi olarak kullanıldığı yapısında oldukça farklı biçimde öğrenci-öğretmen etkileşimi için kullanılabilir.

Soru şeklinde yazılan her ifade temel soru olarak düşünülmemelidir. Bu nedenle Jacobs ve Johnson (2009) temel sorular için dört temel özellik belirtmektedir:

- Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir,

- Öğrencilere işlenen dersin ötesindeki başka noktalar ile bağlantı kurmada yardımcı olur,
- “Neden önemlidir?” sorusunun cevabına odaklanır,
- Soru şeklinde yazılır.

Daha özel olarak belirtmek gerekirse, Wiggins ve McTighe (2005)’ya göre bir ifadenin temel soru olabilmesi için aşağıdaki altı özelliği taşıması gerekmektedir:

- Öğrenciyi konu alanının temel fikrine gidecek gerçek ve kayda değer araştırmaya itmeli,
- Öğrencide derin düşünme, tartışma, sürekli araştırma ve yeni şeyler öğrenme isteği uyandırmalı,
- Öğrencilere alternatifleri düşünme, kanıtları tartma, fikirleri destekleme ve cevapları ispatlama şansı sunmalı,
- Öğrencilerde düşünme gücünü harekete geçirmeli ve önceki dersleri hatırlatıcı nitelikte olmalı,
- Öğrencileri, kendi kişisel deneyimleri ve ön öğrenmeleri ile anlamlı bağlantılar kuracak şekilde teşvik etmeli,
- Doğal olarak sürekli tekrar etmeli ve öğrenmeyi başka durumlara transfer edebilmeyi sağlamalıdır.

Bahsi geçen özellikleri taşıyan soruları yazmak, öğretmenleri zaman ve bilgi kısıtlamasından dolayı zora sokabilir. Bu nedenle, Jacobs (1997) öğrencileri yönlendiren ve öğretimi düzenleyen temel sorular yazmak için sekiz ölçüt önermektedir:

- Her çocuk temel soruyu anlamalıdır: Temel sorular öğrencilere yönelik olduğundan, öğrenci sorunun dilini anlayabilmelidir. Aksi takdirde amaç yerine getirilememiş olur. Sorular basit yazılmalı ama basit cevapları olmamalıdır.
- Sorular geniş ve örgütleyici şekilde yazılmalıdır: Temel sorular kapsamlı olduğundan odak noktası olan etkinliği en iyi şekilde yansıtmalıdır. Çok spesifik olan sorular temel soru olmaktan çıkabilirler.

- Sorular kavramsal olarak öncelikleri yansıtmalıdır: Temel sorular öğrencilerin ünite boyunca neler öğreneceğini yansıtır. Bu nedenle öğrenciler konuşacakları, yazacakları, düşünecekleri ve bir şeyler geliştirecekleri konu hakkında hangi kavramların öncelikli olduğunu bilmeli ve sezmelidirler.
- Her bir soru farklı olmalıdır: Bir grup soru ilgili üniteyi ne derece yansıtıyorsa, o soruların oluşturduğu ünite o derece güçlüdür ve konunun özünü ifade eder.
- Sorular birbirini tekrar etmemelidir: Bu noktada içerik olarak birbirinin benzeri soruların olmaması kastedilmektedir. Belirli bir kavram çok geniş kabul edilerek 3-4 soru şeklinde ifade etmek yerine tek soru halinde ifade edilmelidir.
- İşlenecek ünitenin süresine uygun sayıda soru yazılmalıdır: Bir ünite için harcanacak zaman kadar soru yazılmalıdır. Üç haftalık bir ünite için çoğunlukla 2-5 soru yeterli gelebilir. Çok fazla soru öğrencilerin yükünü arttırabilmektedir.
- Sorular sınıf içerisine asılmalıdır: Kalıcılık için temel soruları sınıf duvarlarına veya panolara asmak gerekir. Burada öğrenciye şu mesaj verilmek istenir: “Bu sorular sizin için önemlidir.”. Böylelikle öğrencilere görsel bir örgütleyci sunulur ve onların önemli noktalara odaklanması sağlanabilir.
- Öğretmen olarak, yazılan temel sorular planlama ve öğretim işleri için meslektaşlar ile paylaşılabilir. Her öğretmenin sorusu bölüm odasında asılı durabilir.

Bu özelliklerin dışında, temel soruların Bloom’un Taksonomisinde üst basamaklara karşılık geldiği ifade edilmektedir. Çünkü bu sorular öğrencinin değerlendirme yapmasını (belirli kriterlere dayanarak alternatifler arasından bir seçim yapmak), sentez yapmasını (yeni ve farklı bir şey oluşturmak) ve analiz etmesini (sorgulama aracılığı ile karmaşık ve kapsamlı bir anlayış elde etmek) gerektirmektedir. (Technology Connection, 1995).

Sonuç olarak, temel soruların hem sınıf içinde uygulamada hem de sınıfın içine girmeden programın planlanmasında kullanıldığı söylenebilir. Kuramsal olarak her iki kullanım arasında yapılan ayrıma rağmen, temel soruların farklı görevlerinin

kesin sınırlarla ayrılmadığı görünmektedir. Soruların yapılarının iç içe olduğu söylenebilir. Bununla beraber, bu çalışma örnekleminde var olan okulların program haritaları incelendiğinde, planlama ve öğretim tekniği olarak temel soruların ayrılmadığı görünmektedir. Yazılan temel sorular her iki amaca hizmet edecek şekilde kullanılmaktadır. Aşağıda bu sorulara örnekler verilmiş ve bazı İngilizce olarak yazılmış temel sorular tercüme edilmiştir.

- Türkçe dersi için: “Kendinizi ne kadar iyi tanıyorsunuz? Bunu anlamak için nasıl bir yöntem/yöntemler kullanılabilir?”, “Sizce hayatımızda gülmecenin yeri nedir? Mizah olmasaydı nasıl bir yaşamımız olurdu?”
- İngilizce dersi için: “Bir ailenin çocuklarına ahlakı öğretmenin en iyi yolu nedir?”, “Ailelerin dünya ile ilgili meseleleri çocuklarına anlatırken yalan söylemesi yanlış mıdır?”
- Matematik dersi için: “Cebirsel ifadeleri kullanarak matematiksel durumlar ne derece etkili ifade edilebilir?”
- Tarih dersi için: “Doğal kaynaklar ülkeleri ve arasındaki anlaşmazlıkları nasıl etkiler?”, “İnsanlık tarihinde teknolojinin rolü nedir?” (Technology Connection, 1995).
- Biyoloji dersi için: “Bazı milletlerin tarih boyunca hayatta kalmasına rağmen, bazılarının yaşantılarını sürdürmemeye nedenleri neler olabilir?” (Wiggins ve McTighe, 2007)
- Sosyal Bilgiler dersi için: “Nasıl daha iyi bir arkadaş olabilirim?” (Technology Connection, 2005).

1.5.1.1.2. İçerik

İçerik, anahtar terimlerin öğretilmesi için yazılan ve hedeflenen olguların ve temel fikirlerin yazıldığı öğedir. Program haritalarında içerik isim cümlesi şeklinde yazılmaktadır (Jacobs ve Johnson, 2009). İçerik kısmı anlatılacak konuyu tarif eder ve bir başlık, tema, ünite ya da kavram şeklinde yazılabilir. Bazı öğretmenler bu öğeyi konu ve içerik şeklinde ayırmaktadır (Udelhofen, 2005). Tablo 4’te içerik öğesinin program haritalarında nasıl ifade edileceği örneği gösterilmektedir.

Tablo 4: İçerik Ögesinin Haritaya Yerleştirilmesi Örneği

Ders	Konu	İçerik
Matematik	Matematiksel Süreçler	Problem Çözme, Sayıların Sıralanması
	Geometri	Şekiller Bilgisi, Alan Hesaplamaları
	İstatistik	Tablo Yapma
	Ölçme	Zaman Bilgisi, Takvim Kavramı
Türkçe	Okuma	“Olga’nın Kuyruğu” Hikayesi
	Yazma	Cümle Yazımı
	Dil Bilgisi	Özne ve Yüklem
	Heceleme	Sesli Harflerin Hecelenmesi, Ünsüz Harfler

Susan Udelhofen, **Keys to Curriculum Mapping: Strategies and Tools to Make it Work** (California: Corwin Press, 2005), 32’den uyarlandı.

Tablo 4 incelendiğinde iki farklı derse ait içerik, konu ve kavram bilgilerinin nasıl ayrıştığı görülmektedir. Konular derslere ait genel ifadeleri içerirken, içerik o konuya ait olan kapsam bilgisine sahiptir. Bu ögede konulara ait detayların yerine, genel ifadeler ile işlenecek konu hakkında genel bir fikir verecek ifadeler ortaya konmaktadır.

Hale (2008)’e göre içerik öğrencilerin bilmesi gerekli olan her şeydir. Öğretmenler branşlarına ve program geliştirmedeki tecrübelerine göre içeriği iki farklı şekilde ifade etmektedir: Konu/başlık tabanlı ve kavram tabanlı. İçerik farklı bir program geliştirme modeline bağlı değilse, çoğunlukla konu/başlık tabanlıdır. Örneğin, “insan vücudu” isimli bir ünite “kemikler ve kaslar”, “sağlıklı beslenme” ya da “kişisel temizlik” gibi içerik bilgileri varsa bu içerik konu tabanlıdır. Aynı ünitenin içerik listesinde “yapılar”, “işleyişler” ve “simbiyotik ilişkiler” varsa, bu içerik kavram tabanlıdır. Burada ikisinden birinin daha iyi olduğu anlamı çıkarılmamalıdır. Önemli olan aradaki farkın farkında olmaktır.

İçerik ögesi, Türkiye’de öğretim programları için ünitelendirilmiş yıllık planlardaki “öğrenme alanı” ögesine benzemektedir. Bu ögede olduğu gibi, haritalardaki içerik ögesine de program geliştirme sürecinde karar verilen alt alanlara dair konu ve içerik bilgisi girilmektedir.

1.5.1.1.3. Beceriler

Beceriler öğrencinin bilmesi gereken çıktılar ya da öğretmenin beklentileridir. Becerilerin içeriği ve akademik standartları yansıtması gerekmektedir. Haritalara yazılan beceriler açık ve net olmalı, aktif şekilde kazanıldığı gösterilebilecek ifadeleri içermelidir (Udelhofen, 2005). Ayrıca, üst düzey düşünme becerilerini içeren ve farklı becerilerin bütünleşmesini içinde barındıran beceriler de program haritalarında yer almaktadır (Jacobs ve Johnson, 2009).

Hale (2008)'e göre beceriler bilişsel yetenekler veya fiziksel hareketler olabileceği gibi ikisini birden içerebilir ve bu beceriler üç farklı özelliğe sahiptir:

- Fiil: Öğrencilerin yapması gereken belirgin bir hareketin ya da göstermesi gereken yeteneğin uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ölçülmesini ifade eder.
- Hedef: Bu kısımda hareketin veya yeteneğin nasıl ölçüldüğü ifade edilir.
- Tanımlayıcı: Bu kısımda içerik ögesi ile bağlantı kurularak detaylı bilgi verilir.

Aşağıda program haritalarında kullanılacak bazı beceri örnekleri verilmiştir (Udelhofen, 2005):

- Öğrenciler bir şiiri sözel olarak okur.
- Öğrenciler sunu esnasında iyi şekilde göz kontağı kurar ve ses tonlarını konuşmanın ritmine göre ayarlar.
- Öğrenciler en çok üç basamaklı sayılar ile çarpma işlemi gerçekleştirir.
- Öğrenciler fotosentezin adımlarını belirler ve onu farklı şekilde resmeder.
- Öğrenciler canlıları aile, sınıf, şube, tür ve cins isimlerine göre ayırt eder.

Beceriler, yapısı düşünüldüğünde geleneksel program anlayışında hedefler ögesine karşılık gelmektedir. Aynı şekilde, ünitelendirilmiş yıllık plan için kazanım ögesi, beceriler ile aynı görevde kullanılmaktadır. Dersin sonunda öğrencinin kazanması düşünülen beceriler program haritalarında ifade edilmektedir.

1.5.1.1.4. Değerlendirme

Öğretmenlerin çoğu değerlendirme kavramından testleri ya da izleme testlerini (quiz) anımsayarak, değerlendirmenin farklı öğrenci yeterliliklerini ölçtüğünü unutmaktadırlar. Program haritalarında değerlendirme ögesi Udelhofen (2005)'e göre öğrenmenin en ufak bir kanıtını dahi ortaya çıkarabilecek gözleme dayalı performanslar (konuşma, tartışma, görüşme ve oyunlar) kontrol listeleri, rubrikler ve yorumlar değerlendirme ögesine eklenebilecek türde tekniklerdir.

Değerlendirme şeklinin içerik-beceri ya da belirli beceriler kümesini ölçebilmesi öğretim, öğrenme ve öğrenci performansı için oldukça büyük öneme sahiptir. Bu nedenle haritalardaki değerlendirme ögesi net bir şekilde değerlendirme aracını (örneğin çoktan seçmeli testler, essay yazmalar, posterler, PowerPoint sunuları ve rol oynamalar) belirtmelidir. Örnek olarak 10 kısa sorulu test, 30 maddelik (15 çoktan seçmeli, 10 boşluk doldurma, 5 essay tipi) test verilebilir. Ayrıca, değerlendirme kısmındaki araçlara gerçekte nasıl değer atandığı ifadesi eklenmelidir. Yani bu sınav sonucunda öğrenci kaç puan alacağını kriterleri ile bilmelidir (Hale, 2008).

Ek olarak Jacobs (1997), sınıf düzeyine göre değerlendirme tekniklerinin seçilmesini savunmaktadır. Tablo 5'te bu tekniklerle ilgili çeşitli örnekler sunulmaktadır.

Tablo 5: Değerlendirme Ögesi İçin Kullanılabilecek Teknikler

Sınıf Düzeyleri	Değerlendirme Türü (Formal ve İnfomal)
Anaokulu-İkinci Sınıf	Haritalar, sorular, görüşmeler, tablolar, hikaye kitapları, oyunlar ve çizimler.
Üçüncü-Beşinci Sınıflar	Basit araştırma raporları, notlar, kısa hikayeler, gazete araştırma ödevleri, görüşmeler, fotoğrafa göre kompozisyon yazma etkinlikleri.
Altıncı-Sekizinci Sınıflar	İkna yazıları, analitik, kişisel ve tarif edici essayler, hipotez testleri, müze ya da gezi yansıma yazıları, bir konunun tartışıldığı forumlar.
Dokuzuncu-On İkinci Sınıflar	Pozisyon yazıları, iş planları, film ve edebiyat eleştirileri, çalışma analizleri, oyun kitapları, örnek olay çalışmaları, görüşme simülasyonları, müzik eserleri.

Heidi Hayes Jacobs, **Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12** (Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997), 37-38'den uyarlandı.

Tablo 5'e göre, sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin yeterliliklerine dair kanıt toplama tekniklerinin kompleks hal aldığı görünmektedir. Bunun öğrencilerin gelişimsel dönemlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Çocukların somut işlemlerden soyut işleme geçme dönemlerinde ne öğrendiklerini belirlemek için bu döneme ait teknikler kullanmak gerekmektedir.

Değerlendirme ögesi geliştirilen program haritasındaki becerilerin ne derece kazanıldığını ölçecek araçların not edildiği ögedir. Burada ders planlarında olduğu gibi belirgin teknikler bir bir yazılmaktadır. Türkiye'deki program geliştirme çalışmaları düşünüldüğünde, ünitelendirilmiş yıllık planın ölçme ve değerlendirme ögesi öğretmenin ders içinde kullanması önerilen teknikleri içermektedir. Program haritaları da aynı şekilde bu teknikleri içermektedir. Bunun yanında öğretmenler, haritalarda planlanmamış fakat derste kullanmasını uygun gördüğü herhangi bir değerlendirme tekniğini haritalara not edebilir. Ünitelendirilmiş yıllık planlarda, öğretmenin sınıf içinde kullandığı dönütler, sorular ve ölçme ile ilgili her türlü formal ve informal araç not edilmemesine rağmen, haritalara her dersin ardından öğretmen bunları not eder.

Program haritalamanın en önemli üç ayağı olan içerik, beceri ve değerlendirme öğeleri bütün olarak değerlendirildiğinde temel bir harita elde edilmiş olur. Tablo 6'da Türkçe dersi için değerlendirme ögesinin beceri ve içerik öğeleri ile ilişkisini göstermektedir.

Tablo 6: Değerlendirme Ögesinin Diğer Öğelerle İlişkisi

Konu ve İçerik	Beceriler	Değerlendirme
Okuma: “Olga'nın Kuyruğu”	Öğrenciler, ifadeleri sözel olarak okur. başka bir öğrenci yüksek sesle okurken onu takip eder. hikayenin ana fikrini özetler.	Öğrenciler okurken “anektot” kullanarak not alması. Sınıf tartışması. Hikayeye cevap olarak bir günlük yazısının okunması.
Yazma: Cümle	Öğrenciler, cümlenin devamını tamamlar. bütün bir cümle yazar.	“Bütün Cümle” oyununun oynanması. Tüm cümlelerin yazılması. Çalışma kağıtları ve ev ödevleri.

Tablo 6 - devam

Dil bilgisi: Cümlenin Öğeleri	Öğrenciler, sesli ve sessiz harfleri belirler. cümleleri öğelerine ayırır. öğeler ile cümle oluşturur.	Sınıf içi çalışması – Gözlem verisi. Çalışma kağıdı. Tamamlanmış cümleler.
Okuma: Ünlü ve Ünsüz Harflerin Hecelenmesi	Öğrenciler, cümlelerdeki ünlü ve ünsüz harfleri okur. cümle içinde sesli ve sessiz harfleri kullanır.	Heceleme oyunu. Heceleme testi. Bütün cümlelerin değerlendirilmesi.

Susan Udelhofen, **Keys to Curriculum Mapping: Strategies and Tools to Make it Work** (California: Corwin Press, 2005), 37'den uyarlandı.

Tablo 6'da, Türkçe dersine ait bir haritanın konu, beceri ve değerlendirme öğelerine göre nasıl yazıldığına örneği verilmektedir. Program haritasında değerlendirme öğesi sadece klasik sınavlarla doldurulmamaktadır. Kazandırılması istenen beceriye göre basitten karmaşığa doğru çok çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Haritalara sadece resmi doküman gözüyle bakılmak yerine, sınıf içinde öğrencinin performansını ölçen her teknik not edilmelidir. Bazı durumlarda teknikler özel isimler alabilmektedir. Örneğin, öğrencilerin geometrik şekillerin özelliklerini öğreneceği bir derste, öğretmenin kendi tasarladığı ve ismini koyduğu herhangi bir değerlendirme şekli, isim olarak haritalarda yer alabilir.

1.5.1.2. Program Haritalama Modelleri

Program haritalama süreci, öğretim programının küçük parçalar şeklinde geliştirildiği harita yazma ile ilgili işleri içermektedir. Bu süreçte aynı zamanda yazılan haritaların değerlendirilmesi, öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticileri ile birlikte iş birliği içinde çalışması, hizmet içi eğitimlerin sağlanması/alınması ve bir çeşit okul kültür, vizyon ve misyonunun oluşturulması söz konusudur. Bu şekilde düşünüldüğünde Mills (2003)'ün belirttiği gibi haritalama sürecinde yapılacakların belirlenmesi büyük öneme sahiptir ve bu kapsamlı süreci idare edebilmek için bir modelin yönlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Alan yazında program haritalama sürecine ait iki modele rastlanmaktadır. Jacobs (1997) haritalama sürecinde izlenecek yedi adımı önerirken, Udelhofen (2005),

Jacobs (1997)'un modelini deneyimleri ve gözlemleri ile yeniden şekillendirerek altı adımlı bir haritalama sürecini açıklamaktadır. Bu çalışmada bu süreci ifade etmek için adım, evre ve aşama terimleri kullanılarak sürecin lineer bir hal olarak yansıtılması amaçlanmıştır.

1.5.1.2.1. Jacobs'un Yedi Adım Modeli

Jacobs (1997) okulun bir öğretim yılı takvimine dayanan program haritaları oluşturmak ve onlarla çalışmak için bir sıra düzeni belirlemektedir:

1.5.1.2.1.1. Veri Toplama Adımı

Bu adımda öğretmenler haritalarda oluşacak programın üç önemli ögesini tanımlamaktadır.

- Vurgulanacak süreçler ve beceriler,
- Önemli kavram ve konuların sunulduğu içerik ya da temel sorular aracılığı ile oluşturulan içerik,
- Öğrenmenin değerlendirileceği ürünler ve performanslar.

Bu evrede çok belirgin bilgiler içeren günlük plan oluşturulmamaktadır. Bu adımın amacı her bir öğretmenin bir dönemde neler öğrettiğinin sunulmasıdır. Burada önemli olan her öğretmenin kendi haritasına veri girmesidir. Veri ile kastedilen derste öğretmenin ne işlediği bilgisidir. Bu çalışma boyunca veri her zaman “bilgi” anlamına işaret edecek şekilde kullanılacaktır.

Sınıfta neyin öğretildiğini bilen profesyonel anlamda bunun kaydını yapabilecek tek kişi öğretmen olduğundan, müdürlerin, yöneticilerin ya da bölümde bulunan herhangi birinin haritaları doldurması uygun olmamaktadır. Çünkü haritalarda başkalarının ne düşündüğü ya da çalışmayı istediği şeyler bulunmamaktadır.

Öğretmen ders içinde işlediği konuyla ilgili verileri, sisteme girilebilmesi için onlara özel olarak kullanabilecekleri zamanların tanınması gerekmektedir. Haritaların içerik kısmını kaydetme süresi seviyeye göre bir saat ile 45 dakikada arasında değişkenlik göstermektedir. Haritaların beceri ve değerlendirme kısmını tamamlamak için içerik kısmını bitirme süresinin iki katı olarak önerilmektedir.

1.5.1.2.1.2. İlk İnceleme Adımı

Harita öğelerinin doldurulması tamamlandıktan sonra, her bir öğretmen okul içindeki diğer öğretmenlerin hazırladıkları haritalar hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

İlk olarak öğretmenlerin, meslektaşlarının haritalarını incelemesi gerekmektedir. Böylelikle haritalara farklı bir gözün bakmış olması sağlanacak ve tekrarlar, boşluklar, değerlendirme teknikleri, standartlarla uyumluluk, farklı alanlar ile bütünleşmesi ve güncellik açısından incelenmiş olacaktır. Bu noktada öğretmen haritayı tekrar yazmamalı ve hatta öneriler de bile bulunmamalıdır. Bu yargılar farklı bir adımda kullanılmak üzere ertelenmelidir. Bu noktada öğretmenler editör olarak haritalardaki alanların gelecekte çalışılması için altını çizmelidir.

Bu aşamada öğretmenler yalnız çalışmalıdırlar. Grup çalışması şeklinde geçen bir ilk inceleme safhası öğretmenlerin birbirlerinden çekinmesi ya da birbirlerine güvenmesi gibi nedenlerden dolayı etkili geçmeyebilir. Öğretmenler bu adımda program geliştirme sürecinde kendilerine verilmiş rolü benimseyip beğeneceklerdir. Ayrıca, bu yolla okulun profesyonellik düzeyi artacaktır.

1.5.1.2.1.3. Karma Grupla Yapılan İnceleme Adımı

Küçük grupla çalışarak inceleme yapılacak bu adımda, öğretmenler farklı sınıf ve zümredeki öğretmenler ile çalışmaktadır. 6-8 kişiden oluşan gruplarda bireysel incelemeler paylaşılmaktadır. Bu safhada birbirlerine anlatırlar. Bu aşamada asla karar alınmaz, sadece raporlama yapılır. Raporlama bilginin nereden alındığını, çıktılar ve program arasındaki uyumsuzlukları, tekrarlar ve boşlukların nerede olduğunu, güvenilir ve geçerli değerlendirme tekniklerini içerir. Tüm bulgular daha sonraki adımda kullanılmak üzere grup liderleri tarafından rapor haline getirilecek şekilde toparlanır.

1.5.1.2.1.4. Büyük Grupla Yapılan İnceleme Adımı

Okulun tüm üyeleri bu görüşmeye katılmaktadır. Bu aşamadan önce, küçük gruplarda ortaya çıkan bulgular liderler tarafından duyurulur. Daha sonra tüm bulgular ortak bir alanda toplanarak tablo haline getirilir. Büyük grupla incelemeyi yönetecek olan lider, genel ve belirgin yorumları herkesten alır.

Eğer okulun üyelerinin sayısı 10-25 arası ise, büyük grup incelemeleri yapılabilmektedir. Daha büyük sayıda öğretmene sahip olan okullar için sınıf veya bölüm düzeyinde gruplar oluşturularak bu inceleme safhası gerçekleştirilebilmektedir.

1.5.1.2.1.5. Düzenleme Adımı

Son iki aşamada gözlem aracılığı ile toplanan verilerden sonra, okul üyeleri düzeltme gerektiren alanları belirler. Bu noktada çoğunlukla sınıf düzeyleri arasında öğretilen aynı konuların değiştirilmesi konuşulmaktadır. Örneğin, aynı içeriğin hem üçüncü sınıfta hem de dördüncü sınıfta işlenmesine engel olunmalıdır.

1.5.1.2.1.6. Araştırma-Geliştirme Yapılacak Noktaları Belirleme Adımı

Haritalar incelenirken derinlemesine araştırma gerektiren alanlar tespit edilmektedir. Bunun sonucunda ya kararlarda yapısal değişiklikler meydana gelmekte ya da uzun vadede programın değişikliğinin sonuçları tartışılmaktadır. Öğretmenlerin güncel olarak kullandığı herhangi bir harita ögesinin, gelecekte nasıl değişeceği bu adımda belirlenmektedir. Bu yolla haritalama program geliştirme ve planlama ile ilgili profesyonel olarak tartışmaların yapılmasına olanak sunmaktadır.

Bu aşamada, öğretmenler bir karar almadan önce okulun ihtiyaçlarını ve diğer okullarda yapılan uygulamaları araştırır. Bu noktada zaman büyük önem taşımaktadır. Okul yönetimi program haritalarıyla ilgili karışık ve zorlu meselelerinin çalışılması için zümre toplantılarını, öğretmenlerin boş zamanlarını ve yazın yapılacak hizmet içi eğitimleri kullanmalıdır.

1.5.1.2.1.7. İncelemenin Sürekli Hale Getirilmesi

Yazılan program haritalarının incelenmesi sürekli, yani her zaman aktif ve devam eden şekilde olmalıdır. Çağdaş eğitim yaklaşımları için, geleneksel şekilde senede bir kere yapılan program değerlendirme çalışmaları yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle haritaların geliştirilmesinde kısa ve sık aralıklarla incelemeler yapılmaktadır. Bu aralıklar zümre kararı ile alınmalı ve en az bir hafta, en çok iki ay olarak belirlenebilmektedir.

1.5.1.2.2. Udelhofen'in Altı Adım Modeli

Udelhofen (2005)'e göre Altı Adım Modeli, Jacobs (1997)'un program haritalama çalışmaları ile tutarlı olacak şekilde geliştirilmiştir. Bu model, program haritalamadaki araştırmacının deneyimlerine dayanan değişiklikleri içerdiği gibi, etkili okullar üzerine yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan işbirliği, yansıtıcı düşünme, misyon ve vizyona sahip olma gibi değerlere de vurgu yapmaktadır.

Udelhofen (2005)'e göre program haritalama süreci altı adımda yürütülebilmektedir:

1.5.1.2.2.1. Bireysel Haritaların Oluşturulması

Program haritalarının en temel verileri öğretilen her bir derse ait olan içerik, beceriler ve değerlendirme öğelerinde saklanmaktadır. Bu süreçte haritaları oluşturmak için aşağıdaki ana hatlardan yararlanılabilir:

- Her bir öğretmen verilerini bireysel olarak toplar ve kaydeder. Bu noktada öğretmenin dürüst, gerçekçi ve güvenilir veriler sunması gerekmektedir. Öğretmenlerin beraber çalışması durumunda, onların birbirlerini etkileme olasılığı çok yüksektir. Bu nedenle verilerin istenen özelliklerde olmama durumu ortaya çıkabilir.
- İçerik, beceriler ve değerlendirme öğelerine ait veriler ay düzenine göre kayıt altına alınır. Bu durumda haritalar günce veya tasarı haritaları şeklinde olur. Ay tabanlı yapılan programlar öğretmenlere genel bir referans noktası sunarak onlara programı karşılaştırma, analiz etme ve birleştirme konusunda yardımcı olmaktadır.
- Haritalar hazırlanırken, öğretmenlere öğretimi yönlendirecek her türlü kaynağın (ders planlama kitapları, ders kitapları, rehberler, dersler vb.) kullanılması önerilmelidir.
- Veriler girilirken her öğretmenin aynı formatı kullanması gerekmektedir. Örnek bir harita formatı aşağıdaki Tablo 7'de verilmektedir. Ortak kullanılan bir şablon sayesinde sınıf düzeyleri ve dersler arası paylaşım kolaylaşır.

Tablo 7: Program Haritası Formatı

Ünitenin İşlenme Süresi	Konu/İçerik	Beceriler	Değerlendirme

Susan Udelhofen, **Keys to Curriculum Mapping: Strategies and Tools to Make it Work** (California: Corwin Press, 2005), 30'dan uyarlandı.

- Harita öğelerinin doldurulması çoğunlukla yarım iş günü ya da dört saati almaktadır. İlkokul düzeyinde ve sanat ağırlıklı derslerde bu zaman artabilir.
- Öğretmenlere ilk adımın sadece taslağı teslim etmek olduğu hatırlatılmalıdır. Çünkü mükemmeliyetçi öğretmenler mükemmel haritalar yapmaya çalışacaklardır. Fakat programın sürekli değişen ve dinamik yapısı gereği öğretmenlerin dokümana son hallerini vermesi gerekmektedir.
- Öğretmenlere haritaları tamamlamaları için yeterli zaman sunulmalıdır.

1.5.1.2.2.2. Haritaların İncelenmesi

Bu safhada öğretmenler bireysel olarak diğer haritaları incelerler. Bu noktada öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerinden ve derslerden haritalar üzerine çalışması beklenmektedir. Öğretmenler haritaları incelerken aşağıdaki ilkelere göre değerlendirme yapmalıdırlar:

- İçerik, beceriler ve değerlendirme öğeleri arasındaki bağlantılara dikkat etmek,
- Az ve öz şekilde yazılmış beceriler: “Beceriler fiil halleri ile mi yazıldı?” sorusuna cevap aramak,
- Çeşitli değerlendirme teknikleri kullanımı: “Tekniklerde denge var mı?” ve “Gözleme dayalı tekniklerde dokümantasyon işlerine ihtiyaç duyuluyor mu?” sorusuna cevap aramak,
- Standartlara uyumlu olan içerik ve becerilerin yazımına dikkat etmek,
- Aynı ve farklı sınıf düzeyleri arasında olan içeriğe ve becerilere ait gereksiz tekrar eden konular: “Farklı sınıflarda işlenen aynı konular programda yer alıyor mu?” ve “İşlenen konu ile çakışmalar var mı?” sorusuna cevap aramak,

- İçerik ve becerilerde tekrar eden ifadeler: “Programda aynı içerik tekrar mı ediyor?”,
- “Öğretmen program haritasına yeni olarak bir şeyler ekleme yapabiliyor mu?”.
- Hazırlanmış program hakkındaki genel sorular, endişeler ve yorumlar incelemeye eklenmelidir.
- Öğretmenlerin inceledikleri haritalar hakkındaki fikirleri ifade etmeleri için onlara Tablo 8’de görölen taslak sunulabilir.

Tablo 8: Program Haritalarını İnceleme Formu

Kriter	Bulgular
İçerik, beceriler ve değerlendirme öğeleri arasında net bağlantılar var mı? Beceriler fiil halleri ile yazıldı mı?	
Aynı ve farklı sınıf düzeyleri arasında içeriğe ve becerilere ait boşluklar var mı?	
Tekrar eden beceriler döngüsel olarak yazılmış mı? Çok sayıda tekrar eden konu var mı?	
Tekniklerde denge ve çeşitlilik var mı?	
Diğer yorumlar, endişeler ve katkılar	

Susan Udelhofen, **Keys to Curriculum Mapping: Strategies and Tools to Make it Work** (California: Corwin Press, 2005), 30’den uyarlandı.

1.5.1.2.2.3. İncelemelerin Paylaşılması

İncelemeler yapıldıktan sonra öğretmenler küçük gruplar halinde, bulgularını açıkça ifade etmek için bir araya gelirler. Bu adımı organize etmek için gerekli yollar aşığıda verilmektedir:

- Öğretmenlerin geçmiş yaşantıları, kişisel fikirleri ve kişilikleri bu safhada unutulurak profesyonel bir iş ortamı oluşturulmalıdır.
- Gruplar farklı alanlardan yedi ya da sekiz öğretmen ile oluşturulmalıdır.
- Tüm katılımcılar düzenleme taslaklarını gruplarına sunmalıdırlar.
- Öğretmenlerin haritalara dair görüşlerini paylaşmaları için belirli bir yol izlenmelidir.
- Bu aşama için yeterli süre bir buçuk ve beş saattir.

1.5.1.2.2.4. Sonuçların Rapor Edilmesi

Küçük grup incelemesinden sonra tüm okul personeli buradan çıkan sonuçları değerlendirmek için toplanır. Aşağıdaki ana hatlar bu evreye yol göstermektedir:

- Diğer aşamalarda olduğu gibi bu aşamada da, yargılama yapmak yerine paylaşım ortamının sağlanması gerekmektedir,
- Her küçük grupbulgularını paylaşır,
- Bulguların sunulması için dijital olarak hazırlanan dosyalar sınıf düzeyleri ve içerik yapısına göre kategorilere ayrılır,
- Okul dışından bir uzmanın ya da danışmanın süreçte kolaylaştırıcı rolde bulunması önerilmektedir,
- Müdür (Bina sorumlusu) katılımcılar arasında bulunmalıdır,
- Bu toplantı yaklaşık 2 saat sürmelidir.

1.5.1.2.2.5. Yapılacakların Planlanması

Bütün okul personeli ile yapılan toplantıdan sonra neyin yapılacağına dair bir plan yapılmalıdır. Bu süreçte zümre başkanları, ilkokul ve lise sorumluları, bölüm başkanları, bazı öğretmenler, yöneticiler, program geliştirme koordinatörü ve genel direktör planlama yaparlar. Haritalama ile ilgili meselelere odaklanmak için aşağıdaki ilkeler takip edilmektedir:

- Sorunlar sınıf düzeyi, konu alanı ve bölümler olarak sınıflandırılmalıdır,
- Her bir mesele için belirli zaman aralıkları belirlenmelidir,
- Belirli sorunları çözmek için o konuda yetkin bir ekip ve sorumluluk alabilecek bir grup kurulmalıdır,
- Plan uygulamaya konulup meseleler çözüldükten sonra, sorumlu ekip ya da grup değişiklikleri rapor etmeli ve haritalarda düzenleme yapmalıdır. Bu planlama işi için kullanılabilir taslak Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9: Yapılacaklar Listesi Formu

Bilgiler	Yapılacaklar
Mesele/Sorun	
Sınıf düzeyi/Konu alanı	
Bu sorunun çözülmesinden sorumlu lider ve üyeler	
Plan: Bu sorunu çözmek için ne yapılmalı?	
Bu sorunun çözülmesi için ne kadar zaman gerekli?	
Planın bitirileceği tarih	

Susan Udelhofen, **Keys to Curriculum Mapping: Strategies and Tools to Make it Work** (California: Corwin Press, 2005), 49'dan uyarlandı.

1.5.1.2.2.6. Planın Uygulanması

Bu süreç uygulama ve geleceğe yönelik planların yapılmasını içeren bir çeşit değerlendirme aşamasıdır.

Bu aşamada yapılacaklar aşağıdaki şekilde listelenmektedir:

- Bu sürecin sonunda, dönüt ve kontrol çalışmaları yapılarak süreç denetlenmelidir,
- Program ve standartların uyumlu olduğu gözlemlenmelidir,
- Konu alanları arasında bütünleştirmenin yapılabileceği yerler belirlenmelidir,
- Gerekli görüldüğü takdirde kaynaklar ve etkinlikler öğeleri eklenmelidir,
- Program haritalama hakkında görüş belirtmek için yapılacak toplantılar ayarlanmalıdır,
- Haritalama verilerinden çıkan sonuçlara göre program geliştirme için yapılacak belirlenmeli, gerekli ise hizmet içi eğitimler verilir.

1.5.1.2.3. Haritalama Sürecinin İma Ettikleri

Program haritalama ile ilgili sunulan modeller, sadece öğretilen programın küçük adımlarla geliştirilmesinde değil, daha kapsamlı bir süreç olan eğitim programı geliştirme ve değerlendirme işinde öğretmenlere ve yöneticilere yol göstermektedir.

Okul tabanlı program geliştirmenin çok değişkenli bir reform hareketi olduğu düşünüldüğünde, bahsi geçen haritalama modellerinin önerdiği ekip çalışması, programın süreç değerlendirmeye incelenmesi, tüm okul personelinin sürece aktif

katılımı ve profesyonel gelişim eğitimlerinin verilmesi program haritalamanın gerçek anlamda bir program geliştirme çalışması olduğunu göstermektedir. Henüz yeni gelişen bir yapısı olduğundan, nasıl ilerletileceğine dair modeller kısıtlıdır. Bu nedenle sürecin tam anlamı ile nasıl uygulanacağı incelenen kaynaklarda belirsiz ve genel şekilde ifade edilmektedir.

Sonuç olarak, bu modeller kullanılarak öğretmenin geliştirdiği bir program hazırlama çalışması için gerekli olan doğrusal yol oluşturulmuş olur.

1.5.1.3. Program Haritalarının Çeşitleri

Haritalar belirli özelliklere ve farklı düzeylere göre ayrılmaktadır. Detaylı haritalar kaynakları ve etkinlikleri içine alan bir modül içerirken, daha genel haritalar kapsamlı üniteleri ve onlar arasındaki bağları içermektedir (Hausman, 1974).

Christy (2003)'ye göre program haritaları, var olan teknolojik alt yapıya göre basit veya ayrıntılı olarak sadece bir okulu kapsayabileceği gibi büyük bir okul bölgesinde bulunan her okula görede ayrılmaktadır.

Hale (2008)'in belirttiği gibi harita çeşitleri için farklı isimler kullanılmasına rağmen, genel olarak Günce (Diary), Tasarı (Projected), Oy Birliğiyle Oluşturulan (Consensus) ve Temel (Essential) olarak dört farklı harita bulunmaktadır. Alan yazında ilgili harita çeşitlerinin Türkçe karşılıkları bulunmadığından dolayı, konunun bağlamına göre karşılıkların yazılması uygun görülmüştür. Aşağıda harita çeşitleri içerebildikleri detay bilgi miktarına göre sıralanmaktadır.

1.5.1.3.1. Günce ve Tasarı Haritaları

Hale (2008)'e göre bu iki harita bir öğretmenin sunduğu öğrenme ortamı tanımlamasından dolayı aynı haritalardır. Farklı oldukları noktalar ise kullanım şekilleri ve zamanlardır. Günce haritalar okulun ders yılı başlangıcından, o anki zamana kadar olan işlenmiş dersleri içeren geçmişte toplanan verilerin depolandığı haritalardır. Tasarı haritaları ise okulun başından, sene sonuna kadar işlenecek derslerin tasarlanmış haline ait verileri içeren haritalardır.

Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, tasarı haritaları bir dönemin tamamını kapsayan haritalardır. Günce haritalar ise, işlenmiş dersleri belirtir, henüz işlenmemiş

dersleri içermez. Bu şekilde düşünülduğünde, tasarı haritalarının günce haritaları kapsadığı söylenebilir. Ayrıca sınıf içinde işlenen konuların sayısı arttıkça günce haritaların miktarı da artacağından, dönem sonunda tasarı haritaları ile günce haritaları eşitlenmiş olur.

Günce haritaları oluşturma işi Udelhofen (2005) tarafından geriye haritalama (backward mapping) olarak ifade edilmektedir. Haritalamanın bu çeşidinde öğretmenler her bir ay sonunda içerik, beceri ve değerlendirme ile ilgili verileri sisteme girerler. Bu formatın iki avantajı bulunmaktadır: 1) öğretmenin rutin olarak ay sonlarında belirli zaman ayırarak tüm ayda yapılacakların bir kerede yapılmasından ortaya çıkan zaman tasarrufu ve 2) öğretilen derse ait verilerin daha doğru ve kesin olarak girilmesidir. Bu formatın dezavantajı olarak ise, haritalama sürecinde “düzenleme” adımına geçilemediğinden süreç eksik kalmış olur ve haritalama girişiminde öğretmen motivasyonunu yitirebilir.

Tasarı haritaları Udelhofen (2005)’e göre ileriye haritalama (forward mapping) yolu ile kaydedilmektedir. Bu yöntemde, öğretmenler sene başında bir kere çalışarak tüm senenin haritalarını meydana getirirler. İleriye haritalamanın en büyük avantajı olarak öğretmenlerin haritaları çabuk tamamlamasından dolayı haritalama sürecindeki diğer adıma kolayca geçebilmeleri gösterilir. Bu yöntemin olumsuz yönleri ise, ilk aşamada zamanın çok harcanması ve öğretmenlerin kimi zamanlarda gelecekte ne öğreteceği ve geçmişte ne öğrettiğini belirlemeleri konusunda yaşadıkları sıkıntıdır.

Sonuç olarak, haritalara girilecek verinin miktarından çok onun ne sıklıkla girildiği önemlidir. Bir yaklaşım günbegün veri girişini tercih ederken, diğer yaklaşım her ay sonunda bir kere bütün haritalara kayıt yapılmasının uygun olduğunu savunmaktadır. Her iki şekilde de olumlu ve olumsuz sonuçların olabileceği görünmektedir.

1.5.1.3.2. Oy Birliğiyle Oluşturulan Haritalar

Adının da ifade ettiği gibi bu haritalar işbirliği ve ortak fikir ile oluşturulan diğer haritalardan daha kapsamlı olan haritalardır. Bir öğretmen grubu tarafından hazırlanan bu haritalar günce haritaları yazacak öğretmenlere ne öğretilmesi gerektiği hakkında bilgi sunar. Bu haritalar çoğunlukla dönem başında öğretmenlere dağıtılır (Hale, 2008).

Bu şekilde düşünülduğünde, oybirliğiyle oluşturulan haritaların programa genel bir referans noktası sunacak nitelikte olduğu söylenebilir. Okullarda zümre başkanlarının yönettiği bir ekip ile bu haritalar oluşturulabilir. Öğretmenler bu haritalardaki bilgileri kullanarak hangi konunun neresine odaklanacaklarını belirlemede yardım alırlar.

Udelhofen (2005)'e göre işbirliğiyle oluşturulan haritaları içerik, beceri ve değerlendirme kriterleri hakkında öğretmenlerin ortak olarak kabul ettiklerini haritalara yansıtması ile oluşur. Bu haritalar çoğunlukla herkesin ulaşabileceği ve öğretmenlerin bir sene boyunca sorumlu oldukları içerik bilgisini anlatan yapıdadır.

1.5.1.3.3. Temel Haritalar

Bir okuldaki programı en kapsamlı ve en genel şekilde ifade eden haritalar temel haritalardır. Bu haritalar okullar ya da ilgili müdürlükler aracılığı ile geliştirilebilir. Bu haritada haftalık ya da aylık işlenecek konuların yazılı halinden çok, derslerin ana hatları vardır (Hale, 2008). Bu şekilde düşünülduğünde, temel haritaların sadece konu başlıkları ve onlara ait genel ifadeleri içeren bir konu listesi (outlin) olduğu söylenebilir.

Program haritalama sürecinde geliştirilen dört farklı harita çeşitli özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Bunlar haritanın geliştirildiği düzey, geliştirildiği zaman aralığı, haritayı geliştiren kişi ya da kişiler ve haritanın ne amaçla geliştirildiği olarak ayrılabilir. Bu ayrım Tablo 10'da özet bilgiler halinde verilmektedir.

Tablo 10: Dört Çeşit Program Haritası Özellikleri

Harita	Düzy	Zaman	Kaydeden	Haritanın Amacı
Günce Haritaları	Okul Tabanlı Geliştirme	Aylık, Öğretimden Sonra	Bireysel Olarak Öğretmen	Bir öğretmen bağımsız olarak haritalara verileri kaydeder ve onları günceller. Geçmiş zamanlıdır.
Tasarı Haritaları	Okul Tabanlı Geliştirme	Aylık, Öğretimden Önce	Bireysel Olarak Öğretmen	Bir öğretmen bağımsız olarak haritalara verileri kaydeder ve onları günceller. Gelecek zamanlıdır.

Tablo 10 -devam

Oybirliğiyle Oluşturulan Haritalar	Okul Tabanlı Geliştirme	Aylık ya da Sınav Takvimine GÖre, Öğretimden Önce	Aynı Sınıf Düzeyinden, Bölümden ya da Disiplinler Arası Bölümlerden İki ya da Daha Fazla Öğretmen	Öğretmenler belli bir konu alanına ait zorunlu öğrenme durumlarını belirler ve planlanmış üniteler hakkında işbirliği yaparak haritaları oluştururlar.
Temel Haritalar	Bölge Tabanlı Geliştirme	Aylık ya da Sınav Takvimine GÖre, Öğretimden Önce	Öğretmen ve Yöneticilerden Oluşan ve Diğer Okullarından Temsilcileri İçeren Bir Ekip	Öğretmenler belli bir konu alanına ait zorunlu öğrenme durumlarını belirler ve planlanmış üniteler hakkında işbirliği yaparak haritaları oluştururlar. Görev tabanlı bir amaç vardır.

Janet A. Hale, **A Guide to Curriculum Mapping: Planning, Implementing, and Sustaining the Process**. (California: Corwin Press, 2008), 12'den uyarlandı.

Tablo 10 incelendiğinde, her haritanın haritalama düzeyi, kayıt zamanı, kaydı yapan kişi ve belirli çeşidin ne amaç ile kullanabileceği bakımlarından neyi içerdieği görölmektedir.

Hangi haritanın kullanılacağına karar vermek iki değişkene bağlıdır: haritalamaya ayrılacak zaman ve öğretmenlerin tercihi. Bazı okullar vizyonlarına ve çalışma ekibine göre birkaç yaklaşımı birlikte kullanmaktadır. Hangi haritanın ya da düzeyin seçileceği çok önemli değildir, çünkü haritaların hepsi sınıfta gerçekte ne öğretileceğini içerir (Udelhofen, 2005).

1.5.1.4. Program Haritalamayı Kullanma Nedenleri

Jacobs ve Johnson (2009)'un belirttiği gibi haritalama yaklaşımının kullanılmasının en temel iki nedeni:

- Bir sonraki öğretim döneminde ders işlerken, bir önceki sene sınıfta işlenmiş gerçek derse ait veri bilgilerini kullanarak program geliştirmek,
- Program geliştirme girişimlerinin merkezini okul olarak belirleyerek okul tabanlı program geliştirmektir.

Program haritalamanın okul tabanlı program geliştirme tekniği olarak nasıl kullanılacağı konusunda farklı görüşler vardır. Jacobs (1997)'a göre dikey ve yatay şekilde yapılan planlama ile okul programını kaynaştırmak çok önemlidir. Bu nedenle kaynaştırma işi için en kolay yol program haritalamayı kullanmaktır.

Program haritalama kullanımının temel nedenini destekleyen bir takım ikincil nedenler vardır. Bunlar:

- Her zaman öğrenci performansını iyileştirmek (Jacobs, 2003),
- Okul programını ve değerlendirme ölçütlerini bölge ya da eyalet standartlarına göre hizalamak (DeClark, 2002; Huffman, 2002; Koppang, 2004),
- Programla ilgili potansiyel düzenlemelere ve iyileştirmelere karar vermek için kullanılmak (Allen, Hoffman, Kompella ve Sticht, 1993),
- Program haritalama okullara ve öğretmenlere tam olarak neyin öğretileceğini keşfetmede ve raporlamada yardımcı olur. Haritalar öğretmenin ne öğrettiğini, nasıl öğrettiğini ve ne kadar sürede öğrettiğinin kaydını tutmayı sağlamak (Clough, James ve Witcher, 1996),
- Okul personelinin öğrencilerden ne öğrenmelerini beklediği, ne çeşit öğrenme yaşantıları tasarladıkları ve ne öğrettikleri, neyi değerlendirdikleri ve öğrencilere öğrenme ile ilgili beklentileri ne kadar açıkladığı arasındaki tutarlılığa karar vermek (Jarchow ve Look, 1985; Veltri, Webb, Matveey ve Zapatero, 2011),
- Program haritaları, öğretmenin performansını değerlendirme aracı olarak kullanılmamalıdır (Hale, 2008; Holt, 2004),
- Öğretmenler arası iletişim sağlamak (Koppang, 2004),
- Okula özgü vizyon ve programda derinlik kazandırmak için kullanılmalıdır (Hale, 2008; Jacobs, 1997; Udelhofen, 2005).

Program haritalama nedenleri, sürecin hangi amaçla yapıldığına dair bilgileri sunmaktadır. Bu süreçte amaca hizmet etmesi için yapılması gereken eylemler bulunmaktadır. Jacobs (1997; 2000) tarafından belirtilen belirgin eylemler aşağıda sıralanmaktadır:

- Veri/Bilgi Toplama: Öğrencilerin geçmiş senelerde neler öğrendiği hakkında bilgi almadan etkili bir öğretmenlik yapılamaz. Yine aynı şekilde, programın ne olacağı hakkında bilgisi olmayan bir öğretmen, öğrencilerini derse hazırlamakta zorlanır. Bu nedenle herhangi bir sınıfın işleyen programına kolaylıkla ulaşıyor olmak programı geliştirmek için öğretmene destek sağlar.

Web tabanlı yapılan bu işlem sayesinde, programı tasarlama, iletme ya da genişletme işleri aktif olarak yapılabilir.

- Boşlukları Belirleme: Program geliştirme ekiplerinin hazırladığı programların eksiksiz olduğu ve öğretmenlerin her zaman merkezden verilen programı tam uyguladığı şeklinde test edilmemiş bir varsayım vardır. Koordinatörler ya da yöneticiler her zaman sınıflarda neyin olduğunu bilemezler. Bu nedenle işleyen programı en iyi bilen grup öğretmenlerdir. Onlar sayesinde dikey hizalama yapılır ve programın eksik parçaları tespit edilir.
- Tekrarları Belirleme: Bir öğrencinin eğitimi boyunca tekrar eden konularının sayısının çok fazla olduğu bilinmektedir. Öğretmenler çoğu kez bir kavramı ilk defa sunacaklarını düşünürler. Spiral program ile gereksiz tekrarların yapılmasını ayırmak gerekmektedir. Bu nedenle program haritaları tekrar eden konuların farkına varılması için kullanılabilir.
- Disiplinler Arası Ortak Alanları Belirleme: Uygun olduğu zamanlarda iki farklı konu alanını birleştirmek öğrencilere çok güçlü bir öğrenme fırsatı sunar. Program haritalama neyin ne zaman öğretilceğinin büyük resmini gösterdiğinden, disiplinler arasında var olan ortak kavram, konu ve ünitelerin belirlenmesi kolay bir hal alır.
- Değerlendirme Kriterlerini Standartlara Uydurma: Önceden belirlenmiş öğrenme kriterleri ile elde edilen çıktılar birbirine uydurmak eğitimdeki etkililiği ölçmektedir. Bu ancak öğrencinin belirli zamanlarda ne öğrendiğinin kayıt edilmesiyle mümkün olmaktadır.
- Güncel Program ve Zaman Çizelgesi Hazırlama: Bilginin hızla çoğaldığı dünyada programların güncel kalabilmesi için sürekli bir şekilde gözden geçirilmesi gerekmektedir. Haritaların her bir ögesi en güncel ve çağdaş pedagojik düşünceyi ve içeriği yansıtmalıdır. Bu nedenle öğretmenler, makale bulguları ve internet üzerinden sağlanan bilgiler ile değişimi öngörmeli ve programlarını desteklemelidirler.

1.5.2. Akademik Standartlar ve Hizalama

Standartlar, Wiles (2005)'a göre Amerika Birleşik Devletleri'nde senato tarafından 1990 yılında başlatılan "Goals 2000" hareketinin bir ürünü olarak "çıkıtı tabanlı eğitim" (outcome-based education) adıyla ortaya çıkmıştır. Çıkıtı tabanlı eğitim

Şimşek (2011)'e göre öğrencilerin ulaşması için geliştirilen amaçlara ve hedeflere sıkı sıkıya dayandırılan eğitim yaklaşımıdır. Çıktı tabanlı eğitim hareketinin ortaya çıkardığı standartlar için çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Udelhofen (2005)'e göre Amerika Birleşik Devletleri'nde akademik standartlar, program yazımı için bir çerçeve sunan, öğrencilerin okulda ne yapmaları ve ne bilmeleri gerektiği hakkında fikir birliği ile düzenlenmiş ifadeleri içermektedir.

Standartlar programın kendisi değil, hedeflenen yeterliliklerdir. İşbirliğine dayalı bir program geliştirme sürecinde, öğrencilere iyi planlanmış bir program sunmak isteyen öğretmenler, standartları diğer öğretmenlerle birlikte değerlendirerek programlarına yansıtırlar (Hale, 2008; Posner, 2004). Programların geliştirilmesinde, eğitsel çıktıların ya da öğrenme süreçlerinin durumunu belirlemede de kullanılabilen standartlar, ulusal ve uluslararası düzeylerde oluşturulan ölçütlerdir (Şimşek, 2011). Bu ölçütler Tyler (1969)'a göre öğrenen, konu alanı ve sosyal durumların kaynak olarak kullanılmasıyla geliştirilmektedir.

Standartlar belirli bir öğretme etkinliği/yaşantısı içermemektedir. Standartlar ilgili alana ait fikirlerden hangilerinin temel teşkil ettiğini ve anahtar fikirlerin birbirleri ile nasıl bağlandığı konusunda öncelikleri belirler (Posner, 2004). Bu şekilde düşünüldüğünde, standartların eğitimi iyileştirmek ve onu kaliteli hale getirmek için düzenlenmiş ifadeler olduğu söylenebilir. Tıpkı Avrupa Birliği'nin sosyal hayata, eğitime ve hukuk düzenine dair belirli standartlarının olduğu gibi, profesyonel eğitim kuruluş ve birlikleri de akademik standartları öğretimi iyileştirmek, öğrencinin başarısını arttırmak için geliştirmektedir.

Program geliştirme süreci düşünüldüğünde, ulaşılması istenilen durum ile var olan güncel durum arasındaki farkın belirlenmesi işi olan ihtiyaç analizi (Doğan, 1997) sonucunda oluşturulan ve öğretimi planlamada yol gösteren ürünler akademik standartlardır. İhtiyaç değerlendirmede öğretimin ve öğrencinin nitelikleri belirlenip ihtiyaçlar sağlanmaktadır (Fer, 2009). Akademik standartlar da aynı şekilde, profesyonel ve uzman bir grup ile yerel, bölgesel ya da ulusal gereksinimlerin teşhisi ile oluşturulmaktadır. Bu nedenle, geleneksel program geliştirme süreci ile akademik standartların ortaya çıkmasının ilişkili olduğu söylenilir. Bu bağlamda, program haritaları öncesinde bir ihtiyaç analizi yapılmasa da, standartlar sayesinde ulaşılmak istenen hedef belirlenmiş olmaktadır.

Wiggins ve McTighe (2005)'a göre standart hareketinin amaçları öğrencilerin başarısını arttıracak yerel programlar geliştirmek; öğretimin iyileştirilmesine odaklanmak ve programın önceliklerine odaklanarak bilgi yığını problemlerine bir çözüm bulmaktır. Tomlinson ve McTighe (2006)'ya göre standartlar öğretime, öğrenmeye odaklanmakta ve program geliştirme sürecini yönlendirmektedir. Bu süreç düşünüldüğünde, McNeil (2005) standartları Tyler'ın rasyonel program geliştirme modelinde yer alan standartların ve hedeflerin geliştirilmesi kısmına dahil etmektedir.

Standartlar program geliştirilmede en temel halleriyle kullanılabilen ifadeler değildir. Bu süreçte sadece bir çıkış noktası olarak görev yaptıklarından dolayı, onların program geliştirmedeki asıl işlevleri hizalanmaları (alignment) ile sağlanmaktadır. "Alignment" kelimesi haritalama bağlamında düşünüldüğünde, "hizalama", "uyum" ve "uyuşma" anlamlarında kullanılabilir. "Standard Alignment" kavramı ise programın belirli "standartlara göre hizalanması" ve "standartlarla uyuşması" veya "standartlar ile olan uyum" anlamına gelmektedir. Bu çalışmada bahsi geçen kavramların tümünün, haritalama konu bağlamına uygun olduğundan, esnek ve birbirleriyle değişebilir şekilde kullanılması uygun görülmüştür.

Standart hizalama, öğretmenlerin ulusal ya da uluslararası düzeyde yazılmış standart ifadelerini program geliştirirken uygun dile çevirmeleri ile yapılmaktadır (Udelhofen, 2005). Bu çevirme işi Posner (2004)'e göre hedeflerin, o disipline ait standartlardan türetilmesini içermektedir. Program haritaları yazma işi düşünüldüğünde, standartların öğretmenlere beceri yazma konusunda yol gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler sınıf ve ders düzeylerine, öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerine göre daha önceden hazırlanmış standartları kullanarak kendi derslerine ait becerileri yazarlar.

Dersin hedeflerinin standartlardan türetilip, onlara göre hizalanması program haritalama sürecinde hizalama işinin yalnızca bir şeklidir. Hale (2008)'e göre program haritalamada dört farklı hizalama vardır:

- Öğeler Arası Hizalama (Intra Alignment): Bu çeşit hizalamada haritanın öğeleri arasındaki bağlantılar harf-sayı şeklinde kodlanarak gösterilir.

Örneğin, haritadaki bir beceri ile değerlendirme ögesinde o beceriyi ölçmeye yarayacak araç birbirine uyumlu hale getirilir.

- Yatay İç Hizalama (Horizontal Intra Alignment): Bu hizalamada haritanın belirgin bir ögesi, okul dönemi boyunca geçirdiği değişiklikler açısından incelenir. Örneğin, içerik ögesinin bir dönem boyunca hangi konuları ve üniteleri kapsadığı, konuların ne derece farklılaştığı ve hangi konunun ne derece derinlemesine öğretildiği detaylı şekilde incelenir.
- Dikey İç Hizalama (Vertical Intra Alignment): Bir sınıf düzeyine ya da bir derse ait birçok haritanın belirgin bir ögesinin karşılaştırılması şeklinde yapılan hizalamadır. Örneğin, 3. Sınıf düzeyinde yazılmış tüm derslere ait haritaların değerlendirme ögesine göre karşılaştırılması ya da matematik dersine ait 3. ve 4. sınıf için yazılmış haritaların beceriler ögesine göre karşılaştırılması verilebilir.
- Dikey Dış Hizalama: (Vertical Inter Alignment): Farklı sınıf düzeylerine ve farklı derslere ait haritanın çeşitli öğelerinin birbirleri ile karşılaştırılmasını içeren hizalama çeşididir. Örneğin, 3. sınıf matematik dersine ait haritanın temel sorular ve beceriler öğelerinin 4. sınıf sosyal bilgiler dersine ait öğeler ile karşılaştırılması verilebilir.

Genel olarak düşünüldüğünde, program haritalama sürecinde akademik hizalamanın dışında, harita yazma ile ilgili dört farklı hizalama çeşidinin daha olduğu söylenebilir. Bahsi geçen dört hizalama haritaları yazarken dikkat edilmesi gereken ölçütlerdir. Fakat akademik standartlara göre yapılan hizalama için öncelikle belirli akademik standartlara ihtiyaç vardır. Bu standartları Türkiye’de geliştiren bir kuruma henüz rastlanmamasına rağmen, ilköğretim programlarının geliştirilmesinde NCTM, NSES ve NCSS standartlarından yararlanılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada sadece bu üç uluslararası kurumun akademik standartlarından bahsedilecektir.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) kurumu matematik eğitiminde öğretmenlerin tüm öğrencilere daha ileri düzeyde matematik eğitimi vermesinde liderlik, araştırma-geliştirme ve vizyon rehberliği yolları ile desteklemektedir. Kurum, öğrencilerin sahip olması gereken anaokulundan lise son sınıfa uzanan matematiksel bilgi ve becerileri içeren standartları hazırlamaktadır. Bu standartlar temelde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada için geliştirilmiş olsa da,

program geliştirme çalışmaları yapan birçok ülke bu standartları kullanmaktadır. (NCTM, [14.11.2011]).

Van de Walle (2007)'ye göre NCTM daha iyi bir matematik öğretimi için beş içerik ve beş süreç standardı geliştirmiştir.

İçerik standartları:

- Sayılar ve İşlemler,
- Cebir,
- Geometri,
- Ölçme,
- Veri Analizi ve İstatistik olarak belirlenmiştir.

Her bir içerik standardı çeşitli sınıf düzeylerine uygun hedefleri içermektedir.

Süreç Standartları:

- Problem Çözme,
- Akıl Yürütme ve İspat,
- İletişim,
- İlişki Kurma,
- Temsil Etme olarak belirlenmiştir.

Süreç standartları öğrencinin matematiksel bilgiyi kazandığı ve kullandığı süreçlere işaret etmektedir.

Ulusal Akademik Basım Yayınevi (NAP) aracılığı ile yayımlanan ve Ulusal Araştırma Kurulu (NRC) tarafından hazırlanan National Science Education Standards (NSES), ilköğretim ve ortaöğretim fen eğitiminin genel hatlarını sunan ifadeler geliştirmektedir. Bu standartlarda öğretmenlerin öğrencileri için belirleyecekleri hedefler bulunmaktadır (NAP ve NSES, [14.11.2011]).

NAP (1996)'a göre NSES fen eğitimi için sekiz kategoride içerik standardı önermektedir:

- Ortak Kavramlar ve Süreçler,
- Araştırma olarak Bilim,
- Fizik Bilimi,
- Canlı Bilimi,
- Yer ve Uzay Bilimi,
- Bilim ve Teknoloji,
- Sosyal ve Bireysel Bilim,
- Tarih ve Bilim.

Ortak Kavramlar ve Süreçler içerik standardı anaokulu ve lise boyunca her sınıfta verilebilirken, diğerleri belirli sınıflarda verilebilecek yapıdadır. Ayrıca, içerik standartları rastgele şekilde dizilmemiş, her biri bir öncekini kapsayacak şekilde geliştirilmiştir.

Nacional Council for Social Studies (NCSS) sosyal bilimler derslerini veren öğretmenlere liderlik, hizmet ve destek sağlamak için kurulmuştur. 2010 yılında “National Curriculum Standards for Social Studies” kitabında sosyal bilimler dersleri için geliştirdikleri ulusal standartları sunmaktadır. Bu standartlar aşağıda listelenmektedir:

- Kültür,
- Zaman, Süreklilik ve Değişim,
- İnsanlar, Mekanlar ve Çevreler,
- Bireysel Gelişim ve Kimlik,
- Bireysel, Gruplar ve Kurumlar,
- Güç, Otorite ve Yönetim,
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim,
- Bilim, Teknoloji ve Toplum,
- Global Bağlar,
- Yerel Fikirler ve Politikalar (Social Studies, [14.11.2011]).

1.5.3. Program Haritalama ve Teknoloji

Eğitim programlarının planlaması yapılırken teknolojiden yararlanmanın olumlu etkisi yadsınamaz. Aynı şekilde program geliştirme sürecinde teknoloji kullanılarak

zamandan ve enerjiden kazanç sağlanmaktadır. Allen, Hoggman, Kompella ve Sticht (1993)'e göre bilgisayar tabanlı program geliştirme araçları rapor, kitap, konu alanı uzmanı, öğretmen ve yöneticileri içeren kaynaklardan toplanan önemli bilgilerin organizasyonu ve ortaya çıkarılmasında destek olmaktadır. Bu araçlar aynı zamanda program bileşenleri (yeterlilikler ve öğrenme etkinlikleri) ile bir eğitim kurumunun kültürü (ders ön koşulları ve ders saatleri) arasındaki ilişkiyi analiz etmede destekçi olmaktadır. Bu araçlar işbirlikli çalışmaya destekçi olmalı, değişikliklere açık olmalı ve program geliştiren uzmanların omuzlarına gereksiz yük bindirmeyecek şekilde sistematik olmalıdır. Bu şekilde düşünüldüğünde, haritalama sürecinde kullanılacak her türlü teknolojinin, öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracağı söylenebilir.

İlk olarak program haritaları el ile yazılmaktaydı (Udelhofen, 2005). Bu şekilde haritalamada geleneksel kalem-kağıt yaklaşımı kullanmak sürece olumsuz etki yapmaktadır. Günümüzde geçmiş yapılarından dolayı bu yaklaşımlar haritaların ulaşılabilirliğini kısıtlamaktadır (Jacobs ve Johnson, 2009). Buna ek olarak, depolama, veriler ile oynama ve güncelleme gibi problemlerden dolayı program haritalamanın etkililiği kısıtlanır. Bu kısıtlama yüzünden farklı açılardan bilgileri görme imkanı ortadan kalkar. Bilgisayar tabanlı veri yönetim sistemleri bu gibi kısıtlamaların üstesinden gelebilmek için kullanılmaktadır (Eisenberg, 1984). Bu nedenle, 21. yüzyılda yapılan program haritalama çalışmalarında internet tabanlı teknolojinin kullanılmasını gerektiği savunulmaktadır (Jacobs, 1997; 2003; 2004; Hale, 2008; Udelhofen, 2005).

Mills (2001)'e göre teknolojiyi haritalama sürecine katmanın çok üstün bir önemi vardır. Çünkü teknoloji sayesinde okullar etkili bir şekilde coğrafi konuma ve uzaklığa bağlı olmadan veri girişi yapabilmektedir. Bunu destekler şekilde Holycross (2006) haritalama yapılacak verilerin girişini kolaylaştıracak en iyi yolun elektronik araçlar olduğunu savunmaktadır.

İnternet tabanlı teknolojinin kullanılması haritalama ile ilgili tüm bilgilerin aynı okul içindeki öğretmenlerle ya da diğer paydaş okullarla hızlı şekilde paylaşılmasını sağlamaktadır. Ayrıca, bu teknoloji öğrencilerin gerçek deneyimlerinden oluşan verilere dayalı kararlar alınmasını sağlayacak veri tabanını sunar. Bu şekilde öğrenmeyi engelleyen her türlü tekrar ve boşluk belirlenmiş olur (Jacobs, 1997; 2003; 2004). Program haritalama, orijinal olarak öğretmenler arası iletişim aracı

olarak geliştirilmesine rağmen, diğer bir yönü ile, öğrenciler, aileler, yönetim kurulu ve diğer topluluklar arası iletişim için değerli bir araç halini almıştır. Ayrıca, bilgisayar teknolojisinin program, değerlendirme ve öğretim gibi üç öge arasında sağlam bir bağ kurduğu söylenebilir. Öğeler arasında var olacak sürekli bir analizin zamanla öğrencinin öğrenmesinde iyileştirmeye neden olacağı söylenebilir (Jacobs, 2000).

Haritalamada teknoloji kullanılmasının en geniş çaplı yararı Lyle (2010)'a göre uluslararası, ulusal, bölgesel olarak haritalama yapan her okuldaki öğretmenlerin planları indirilebilmesi ve sisteme yüklenebilir bir mekanizma getirmesidir. Aynı zamanda, Jacobs (2004) öğretmenlerin haritalar arası değerlendirme öğelerini görmeleri için teknolojinin bir çeşit değerlendirme veri tabanı sağlayan mekanizma olduğunu ifade etmektedir.

Teknolojinin haritalamada işe yaraması için okulların ne çeşit bir veri tabanı kullanacağına karar vermesi gerekmektedir. Bunun için satışta birçok yazılım bulunmaktadır (Mills, 2001). Jacobs (1997; 2003; 2004)'a göre haritalama yazılımları, haritaların uzun süre depolanmasını ve gerektiğinde seneler sonra bile geri çağırılıp tekrar kullanılabilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, bu yazılımlar çeşitli arama ve raporlama özellikleri sayesinde veri analizini ve programın gözden geçirilmesini kolaylaştırmaktadır.

Aşağıda program haritalama için farklı şirketler tarafından geliştirilen yazılımlar bulunmaktadır (Jacobs ve Johnson, 2009; Jacobs, 1997; 2003; 2004; 2009; Udelhofen, 2005; Hale, 2008; Hale ve Dunlop, 2010). Şirketler ve onlara ait yazılımlar özel isimler olduğundan dolayı, Türkçe'ye çeviri yapılmayarak tam karşılıkları ile kullanılmıştır. Ayrıca, bu yazılımları geliştiren firmaların ticari yapısından dolayı yazılımların detaylı tanıtılmasından sakınılmıştır.

- Atlas Rubicon
- Curriculum Mapper
- Curriculum Connector
- Curricuplan
- Eclipse Curriculum Manager

Yukarıda bahsi geçen yazılımlar, ABD’de firmalar tarafından üretilen ve program haritalamayı okulunda kullanmak isteyen okullara hizmet vermektedir. Türkiye’de henüz bu yazılımı üreten bir firmaya rastlanmamıştır.

1.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın yürütüldüğü tarihler itibariyle program haritalama hakkında ulusal ve uluslararası veri tabanları taranarak yapılan araştırmalar elde edilerek özetlenmiştir.

Huffman (2002) program haritalamanın ve eyalet standartlarının değerini ve verimliliğini ortaokul öğretmenlerinin algıları ile ölçen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı standart tabanlı program ve okul gelişimini destekleyen muhtemel araçlar hakkındaki öğretmen görüşlerini incelemektir. Çalışmada program haritalandırmaya olan öğretmen algısı ve bunu etkileyen potansiyel faktörler araştırılmaktadır. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin eyalet standartlarına göre öğretim programları hizalamada program haritalandırmanın bir araç olarak nasıl algılandığına odaklanmaktadır.

Araştırmanın deseni açıklayıcı ilişkisel modellerden örnek olay yöntemidir. Araştırmanın evreni ABD’de bulunan devlet okullarında çalışan ortaokul öğretmenleridir. Örneklem (n=55) ise Midwest Jefferson Ortaokulu öğretmenleri olarak seçilmiştir. Çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Program haritalandırma sürecini anlama düzeyi ile yeterli düzeyde eğitim alma pozitif ilişkili fakat öğretmenlik deneyimi ile ilişki saptanmamıştır; bir öğretmen olarak program haritalandırma öğrenme ve öğretme etkinlikleri boyutu için yarar bulunmuş fakat öğretmenlik deneyimi ile ilişki saptanmamıştır; program haritalandırmanın kullanımının eyalet standartlarına direkt bir etkisinin olmadığı ve ikisinin ayrı kavramlar olarak değerlendirildiği ortaya çıkmış fakat öğretmenlik deneyimi ile ilişki saptanmamıştır; program haritalandırmanın sınıf içinde öğretmen otonomisini kısıtlamadığı ve yöneticilerin ilgilendiği bir araç olarak görülmediği ortaya çıkmıştır fakat öğretmenlik deneyimi ve uygulamadaki serbestlik ile ilişki saptanmamıştır; program haritalandırmanın okul ve program geliştirme kaynağı olarak görülmediği ortaya çıkmış ve deneyimi az olan

öğretmenlerin program haritalandırmayı işbirliği sağlama, tekrarları ve boşlukları belirleme amacına hizmet ettiği saptanmıştır; program haritalandırmanın öğrencilerin performansına olan ve öğrenmeyi zenginleştirdiğine dair pozitif etkisi olduğu ve 10 yıldan fazla deneyime sahip olanlara göre, az deneyimli öğretmenlerin program haritalandırmayı öğrenmeyi zenginleştirecek bir araç olarak gördüğü saptanmıştır; eyalet standartlarının öğrencinin genel/toplam öğrenmesine etkisinin olduğu belirlenmiş fakat öğretmenlik deneyimi ile ilişki saptanmamıştır; eyalet standartlarının sınıf ortamına iyileştirici etkisinin olduğu belirlenmiş fakat öğretmenlik deneyimi ile ilişki saptanmamıştır.

Wilansky (2005) program haritalandırmanın profesyonel işbirliği, standartlara göre hizalama ve değerlendirme üzerindeki etkilerini incelemektedir. Çalışmanın amacı hem program haritalandırmaya karşı hem de program haritalandırmayı bir yazılım aracılığı ile yapan ve yapmayan okullarda bahsi geçen üç öğretimsel uygulama boyutlarındaki öğretmen tutumlarını incelenmektir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen tutumlarıdır. Bu tutum genel, profesyonel işbirliği, standartlara göre hizalama, değerlendirme, öğretimsel amaç ile bilgisayar kullanımı, haritalandırma yazılımı ATLAS'a karşı tutum, öğretmenlik deneyimi ve program haritalama ile ilgili alınan profesyonel gelişim eğitimleri boyutları ile değerlendirilmektedir.

Araştırmanın örneklemini program haritalandırmayı en az bir yıl kullanmış yazılım kullanmadan yapan iki bölge okulundaki öğretmenler (n=88) ve ATLAS yazılımı kullanarak yapan iki bölge okullarındaki anasınıfından 6. sınıfa kadar olan öğretmenler (n=160) oluşturmaktadır. Öğretmenlere uygulanan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Yapılan istatistik analizlerinin sonuçları şu şekilde sıralanabilir: bölgeler arasında deneyim ve alınan profesyonel gelişim eğitimleri açısından anlamlı derecede farkın olmadığı, yazılım kullanan bölgelerin bilgisayarı öğretimsel amaçlı kullanmasının daha yoğun olduğu, dört bölge okullarının program haritalandırmaya karşı genel tutumları karşılaştırıldığında yazılımın kullanılmasının tutuma etkisinin olmadığı, yazılımın kullanılmasının standartlara göre hizalamayı ve değerlendirmeyi etkilemediği, yazılımın kullanılmasının profesyonel işbirliğini olumlu etkilediğini, yazılım kullanılmasının yazılıma olan tutumu etkilemediği. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin program haritalamaya karşı tutumlarını en çok etkileyen faktörün

alınan profesyonel gelişim eğitimleri olduğu, ikinci olarak bilgisayarın öğretimsel amaçlar ile kullanmak olduğu ortaya çıkmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin program haritalama sürecinin bölgenin öğretim programını iyileştirdiği ve tekrarları ve boşlukları belirlemede yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Lucas (2005) program haritalamanın planlama ve program hizalama aracı olarak kullanılmasının verimliliğini öğretmen algılarından yararlanarak araştırmıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin bu araç hakkında algılarını verilerle toplamak ve bu algıları betimlemektir. Araştırmada bağımlı değişken öğretmen algılarıdır ve uzun dönemli planlama, kısa dönemli planlama ve program hizalamaya karşı olan algılar olmak üzere yüzde farklı boyutta incelenmektedir. Araştırmanın evreni program haritalama sürecini kullanan okul bölgeleri olarak tanımlanmıştır. Örneklem olarak ise, profesyonel gelişim eğitimlerinin verildiği, program haritalama koçlarının bulunduğu ve öğretmenlerin lider olduğu 19 Lexington bölge okullarında çalışan öğretmenler (n=835) seçilmiştir. %69 oranında anket dönüş oranı sağlandığından 573 öğretmenin örneklemini oluşturduğu belirtilmektedir. Odak grup görüşmesine okul günü sonunda her öğretmen davet edilmiş, gönüllü olarak gelen öğretmenler (n=146) ile çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın deseni tarama modeli şeklinde düzenlenmiş olup iki farklı yöntemden yararlanılmıştır. Nicel veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmış ve nitel veri toplamak amacı ile üç odak grubu görüşmesi hazırlanmıştır.

Nitel verilerin analizinde araştırmacı, odak görüşmelerin sayısı arttıkça öğretmenlerin daha rahatladığı ve program haritalamaya karşı olan olumsuz fikirleri daha çok dile getirdiğini gözlemlerine dayanarak ifade etmektedir. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin haritalamanın yardımcılığına daha çok odaklandıkları ve sistemle, profesyonel gelişimle ve felsefi/ideolojik fikirlerle olan problemlerini dile getirdikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenler planlama ve hizalama çabaları için program haritalamayı yararlı bir araç olarak gördükleri ve program haritalamanın öncelikle hizalama, daha sonra uzun dönemli planlama ve en sonunda kısa dönemli planlamada daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu hem nitel hem nicel veriler ile desteklenmektedir.

Mathiesen (2008) program hizalama için kullanılan teknolojik araçlara karşı öğretmen algısını araştırdığı çalışmasında program haritalandırma aracı hakkında öğretmenlerden fikir almıştır. Bu betimsel çalışmanın amacı eyalet standartlarına göre hizalanan K-12 programlarda öğretmenlerin teknoloji tabanlı araçlar kullanımının altında yatan kuramları, yöntemleri ve araçları incelenmek ve program haritalama yazılımı ile ilgili daha derin bilgiye sahip olmaktır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen algılarıdır ve üç boyutta incelenmektedir: öğretmenlerin program haritalama yazılımını kullanma dereceleri, yazılımın öğrenci başarısını ne derece etkilediği ve program haritalama sürecinin altında yatan kuramsal yapı. Anket çalışma grubuna, araştırmacının çalıştığı kurum ve bölgenin milli eğitim müdürlüğü aracılığı ile eyalette program haritalama sürecinde bulunan öğretmenlere (n=1152) yazılı ve online şekilde ulaştırmıştır.

Araştırma öğretmenlerin programı planlama ve organize etmek için program haritalama yazılımı kullandığını, öğretmenlerin standart tabanlı eğitim reformuna uygun tarzda çalıştığını, program haritalamayı destekleyen eyalet politikalarının eksikliğini, bu süreçte bulunan elemanların organizasyonun ilerleyişi hakkında net fikre sahip olmaları gerekliliğini, program haritalamanın uzun dönemli yararlarının olduğunu, öğretim tasarımı ve öğretim işleri için olumlu etkiye sahip olduğunu, program haritalama yazılımının haritalama sürecini kolaylaştırdığını, öğretmenlerin yazılımı kullanarak temel hamleleri yapabildiği fakat ileri düzey hamlelerde zorlandığını, program haritalamanın bilgiyi yönetme sistemi olduğunu ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasını sağladığını, öğretmenlerle data paylaşmada işe yaradığını, program haritalamanın eyalet eğitimini ve öğretim uygulamasını iyileştirdiğini, öğretmenlerin etkili haritalar oluşturduğu, profesyonel gelişim eğitimi alan öğretmenlerin haritalamada daha başarılı olduğunu, öğretmenlerin süreçte daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduklarını, program haritalamanın öğretmenlere program ile ilgili kararlar alırken yardımcı olduğunu, yönetimin haritalama ile ilgili destek olmadığını, öğretmenlerin yazılım ile fazla vakit geçirdiklerinde becerilerinin daha kullanılabilir olduğunu sonuç olarak ortaya koymaktadır. Fakat program hizalamanın öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığı araştırma verilerine göre net değildir.

Shanks (2002) ilkökul öğrencilerinin akademik kazanımlarını program haritalama uygulamaları öncesi ve sonrası olarak kıyaslamıştır. Çalışmanın amacı iki, üç, dört,

beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin okuma, dil, matematik, fen ve sosyal bilimler başarı testinde aldıkları puanların program haritalama sonrasında iyileşme gösterip göstermediğini tespit etmektir. Çalışma, program haritalama kullanılmadan öğretim gören ikinci sınıfları, bir sene sonra program haritalama uygulandıktan sonra gördükleri öğretim sonrası aldıkları test puanlarına göre kıyaslamaktadır. Araştırmada yarı deneysel nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci (n=500) başarılarındaki fark t-test analizi ile araştırılmakta ve örneklemin demografik bilgileri betimsel istatistikler ile gösterilmektedir.

Araştırmanın bulguları olarak, program haritalama sürecinde öğretim gören öğrenciler program haritalama olmadan öğretim almış hallerine göre daha yüksek test sonuçları almıştır. Bu nedenle, program haritalamanın öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Beans (2006) iki lisede program haritalamanın uygulanma biçimini karşılaştırmıştır. Çalışmanın amacı okul bölgesi içinde gerçekleşen yeni bir girişimin okul çalışanları tarafından kabul edilmesini etkileyen faktörlere karar vermektir. Bu girişim program haritalama olup, araştırmacı süreçteki dinamiklere odaklanmayı ve öğretmen algılarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma betimsel yapıda olup, evren Philadelphia şehrindeki lise öğretmenleridir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin (n=151) yaşları ve öğretmenlik deneyimleri arasında farklılık vardır. Çalışmanın nitel kısmına, öğretmenlerin hepsi davet edilmiş ve sekizi katılımcı odak grup görüşmesine katılmıştır.

Araştırmacı veri toplama aracını bir okul öğretmenleri için 28 maddeden oluşan A formu ve diğer okul öğretmenleri için 25 maddeden oluşan B formu şeklinde geliştirmiştir. Üç ek soru program haritalamanın algılanmış etkisi için konulmuştur. Araştırmada nitel veri toplamak amacı ile öğretmenlere ve yöneticilere görüşme tekniği için 14 açık uçlu soru sorulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, iki okulun program haritalama sürecini uygulama biçimi arasında yöneticilerin tutumuna bağlı olarak bir fark olduğu, program haritalama sürecinden sadece yöneticinin sorumlu olduğu, program haritalama ile ilk kez bu okullarda karşılaşıldığı, haritaların değerlendirme amacı ile kullanılmayacağı,

öğrenci başarısını arttırdığı, profesyonel gelişim eğitimlerinin yetersiz olduğu, haritalama eğitimleri, oluşturmaları ve düzenlemeleri için yeterli zaman olmadığı, eğitim almış öğretmenlerin haritaları hazırlamada kendilerine daha çok güvendiği, program haritalamanın yararlı olduğu, iş arkadaşlarının program haritalama hakkında olumsuz görüşe sahip olduğu ve tüm öğretmenlerin program haritalama elementlerini (önemli sorular, içerik, beceriler) rahat kullanabildiği bulunmuştur.

Browne (2009) öğretmen liderliğinin program haritalama sürecinde ne şekilde olduğunu araştıran bir nitel eylem araştırması uygulamıştır. Haritalama yapılırken öğretmenlerin hangi liderlik özellikleri gösterdiği ve işbirliğine ne kadar yöneldiği araştırılmıştır. Araştırma program haritalamanın yansıtıcı düşünmeyi ve işbirliğini teşvik ettiği ve geliştirdiği fikrine dayanmaktadır. Çalışmanın amacı, araştırmacının öğretmenleri, doktora öğrencilerini ve öğretmen liderlerini yönetebilme kapasitesini anlamaktır. Araştırmacı dört farklı projeyi yöneterek kendi liderliğinin hangi yollar ile zorlandığını ve değiştiğini anlamaya çalışmaktadır.

Araştırmacı görüşmeler, röportajlar, e-postalar, belgeler, dokümanlar, program haritaları, günlükler ve diyaloglar aracılığı ile yazılı notlar alarak verileri toplamıştır. Araştırmacı projelerden, daha iyi kararlar almak için insan ilişkileri kurmanın gerekli olduğu, insanlara bir mesaj vermenin ve onlara yardım etmek için dikkat özelliği geliştirmeye ihtiyacın olduğu, iyi bir lider olabilmek için program haritalamaya daha fazla zaman ayırma zorunluluğu, program haritalamada başarılı olmak için içten gelen bir arzuya sahip olma gerekliliği bulgularına ulaşmıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin haritalama sürecinde, karar alma sürecinde buldukları, profesyonel gibi saygı duyuldukları, yaptıkları işe güvenildiği, işbirliği için düzenli imkanların tanındığı ve öğrenmek için zaman sunulduğu gibi liderlik destekleri sunulduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler program haritalamanın işbirliğini ve standartlara dair bilgiyi ve içerikteki boşlukları tespit etmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Hinton (2005) genel olarak, öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme ve geleneksel öğretim için kullanılan öğretme etkinliklerinin tasarlanmasında program haritalamayı neden kullanmadıklarını araştırmaktadır. Daha net bir şekilde, program haritalamanın öğretim tasarımı modelleri üzerindeki etkisi incelenmektedir. Ayrıca, araştırmacı

program haritalama ile ilgili alt problemler, program haritalama eğitimlerinde ve sürecinde karşılaşılan zorlukları, program haritalamanın harmanlanmış öğrenme ve geleneksel öğretim etkinlikleri tasarlamada nasıl daha etkili olabileceği ve program haritalama sürecinin bir sonucu olarak öğretmenlerin etkinlik tasarlarken önerebilecekleri olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı, çalıştığı yüksek okuldaki tüm öğretmenleri sürece dahil ettiğinden araştırmanın yöntemini eylem araştırması olarak belirlemiştir. Araştırmacı program haritalama sürecine katılan ve onunla ilgili eğitimler alan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme, yansıma yazıları ve gözlem tekniklerini kullanarak nitel veri toplamıştır. Görüşmelerde haritalama ile ilgili kişisel deneyimler, öğretme etkinlikleri tasarımı, haritalama ile öğretmeyi birbirine bağlama ve örneklem olarak alınan okuldaki haritalama süreci hakkında açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Bulgular kısmında, araştırmacı program haritalama ve öğretim tasarımı olarak iki başlık altında verileri incelemiştir. Haritalama ile ilgili bulgular arasında yedi alt faktör belirlenmiştir: sürecin yönetilmesi, inanç eksikliği, haritalamanın kapsamı, değişim, zaman, paydaşlar ve isim değişikliği. Öğretim tasarımında ise, öğretim felsefesi, etkinliğin tasarlanması, teknoloji kullanımı, tasarıma dair tavsiyeler ve değerlendirme alt başlıkları saptanmıştır.

Sonuç olarak, program haritalamanın bir takım dersler ve bazı programlar için etkili olduğu fakat çıktılar göz önünde bulundurulduğunda yeterli olmadığı; program haritalamanın okul yönetimi tarafından dayatılan bir izole etkinlik olarak görüldüğü, haritalama ile ilgili aldıkları eğitimden memnun olsalar da öğretmenlerin bunu yeterli bulmadıkları, haritalamanın programı değiştirmek için gerekli olmadığı ve haritalama sürecine katılacakların yönetici, öğretmen ve her ikisinin olabileceği saptanmıştır.

Lenz, Adams, Bulgren, Poliot ve Laroux (2002) öğrenme güçlüğü çeken lise öğrencilerinden oluşan gruplar ile kullanılan program haritaları, yönlendirici sorular ve basit kontrol - tekrar yöntemlerinin etkisini karşılaştırmaktadır.

Araştırmanın evreni toplamda 1825 kişiden oluşan iki lise, örnekleme ise bu okullardaki öğrenme güçlüğü çeken 30 öğrencidir. Rastgele seçilmiş beşer kişiden oluşan altı gruba bahsi geçen yöntemler değişik şekillerde uygulanarak tekrarlı

ölçüm araştırma düzeni oluşturulmuştur. 45 maddeden oluşan ön test ve son testler başarıyı ölçmek için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, program haritalarının kullanımı, yönlendirici sorular ve kontrol-tekrar yöntemine göre öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarısını daha çok arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Uchiyama ve Radin (2009) program haritalama uygulamasının lisede işbirliğini ve mesleki birliğı arttırmada nasıl bir yol olduğunu araştırmaktadır.

Araştırmada 11 öğretmenin program haritalamada harita oluşturma süreçleri gözlemlenmiştir. Nitel veri toplama işlemi için gözlemin yanında, anket ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Veriler kodlanarak işbirliği ve mesleki birlik kaynaklarda belirlenmiştir.

Araştırmanın bulguları arasında haritalama sürecinin öğretmenlerin işbirliğini ve mesleki birliğini arttırmada etki yaptığı, öğretmenlerin içerik ve diğer harita öğeleri ile ilgili konuşmak için toplanma isteklerinin arttığı, toplantılarda haritalara dair yeni fikirlerin ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Fairris (2008) iki senedir kullanılan program haritalamanın uygulanma derecesinin, altı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ulusal sınavlardaki performansına olan etkisini araştırmaktadır. Çalışmanın amacı program haritalama tekniğinin, ulusal sınavın matematik ve edebiyat bölümlerinde altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri başarısına etkisini değerlendirmektir.

Yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilecek araştırmanın evreni Arkansas eyaletindeki tüm öğrencilerdir. Tabakalandırılmış örnekleme yöntemi ile Arkansas Bölgesi'ndeki 40 okul seçilerek, program haritalama uygulama düzeyi belirleme anketi ile bölgeler "yüksek" ve "düşük" uygulama yapılan okullar olarak ikiye ayrılmıştır. Veri toplama aracı anket olup 5'li Likert şeklinde üç maddeden oluşmaktadır.

Sonuç olarak, program haritalamanın yüksek derecede uygulandığı okullardaki öğrencilerin ulusal sınavın matematik ve edebiyat kısmındaki başarıları, düşük derecede uygulanan okullara göre anlamlı derecede farklı bulunmuştur. Program haritalama kullanımının yüksek olduğu okullarda, başarı düzeyinin "ileri" olduğu belirlenmiştir.

Habegger (2007) öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen başarılı okullardaki yöneticilerin rollerinin ve uygulamalarının neler olduğunu araştırmaktadır. Bu çalışmada program haritalama ilk odak noktası olmamakla birlikte, haritalama sürecinde bulunan okullardaki durum değerlendirilmiştir.

Örnek olay desenine göre düzenlenen çalışmada veriler, üç okul müdürü ile görüşme ve 15 öğretmen ile odak grup çalışması aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca, doküman analizi ve araştırmacının kendi gözlemleri aracılığı ile ek veriler toplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, müdürlerin teşvik edici ortamlar oluşturmak, öğretmen ve öğrencilerle aktif olarak ilgilenmek, okulun içinde bulunduğu ortama, öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere karşı aidiyet duygusu taşımak, başarılı olmak için öğretmen ve öğrencilere yardımcı olmak gibi görevleri üstlendiği ortaya konulmuştur.

Lyle (2010) Jacobs'un program haritalama modelinin uygulanmasında idarecilerin rolleri ve sahip olduğu sorumluluklar hakkında öğretmen ve yöneticilerin algılarını incelemektedir. Ayrıca çalışmada program haritalama sürecinin sürdürülebilirliğinin öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Araştırma nitel yöntemlerden çoklu örnek olay desenine göre düzenlenmiştir. Çalışma grubu olarak Ward Mills Okul Bölgesi seçilmiştir. Veriler 25 öğretmen ve beş yönetici ile görüşme yapılarak ve okulların arşivlerindeki kayıtlar (formlar, anketler ve raporlar) ve dokümanlar incelenerek toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Program Haritalama İhtiyaç ve Hedef Belirleme ölçeği tüm öğretmenlere gönderilmiştir.

Araştırma sonucunda yöneticilerin program haritalama sürecindeki rolünün kaynak sağlamaktan fazlası olduğunu anladığı ve bu roller için öneriler getirdiği, süreçte yöneticilerin en azından öğretmenler kadar aktif olmaları gerektiğini anladıkları ve neler yapmaları gerektiğini bildikleri, program haritalama sürecinin öğretmenler arası iletişimi arttırdığı, öğretmenlerin yöneticilerin de süreçte aktif rol almalarını beklediği, öğretmenlerin süreçteki aksaklıkları yöneticilerin eksik bilgisine, uygulama planındaki karmaşaya, yetersiz düzeyde bilgilendirmeye ve desteğe bağladıkları, öğretmenlerin sürece olan genel tutumunun müdürlerin liderlik özelliklerine

bağladıkları, haritalamanın sürdürülebilirliğinin yöneticilerin tutumuna bağlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Wenzel (2011) çalışmasında, program haritalamanın öğretimi yönlendirme ve öğretmenler arası işbirliği sağlama aracı olarak nasıl kullanıldığını, öğretmenlerin harita oluşturma ve haritaları kullanma deneyimlerine dayanarak incelemiştir. Örnek olay yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada, 10 öğretmenden gözlemler, doküman inceleme ve görüşme teknikleri ile veriler toplanmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, program haritalama sürecindeki öğretmenlerin eğitimi bireyselleştirecek daha fazla zaman ve imkan bulduğu, öğretimi planlarken ellerinde rahatça kullanabilecekleri bir yapının (taslağın) olduğu, oluşturulan haritaların öğretimi yönlendirilmede kullanıldığı, haritalandırma sürecinin öğretmenlerin aidiyet, sahiplik ve profesyonel gelişim duygularını geliştirdiği, aynı veya farklı düzey veya branş öğretmenlerin neler yaptığı (sınıftaki etkili uygulamalar, fikirler) hakkında konuşmada daha rahat oldukları (öğretmenler arası işbirliğinde artış), aynı veya farklı düzey veya branş öğretmenlerin harita yazmada birbirlerine yardım ettiği, yardımlaşma içinde olan öğretmenlerin haritalarının daha etkili olarak kullanıldığı, öğretmenlerin yöneticiler ile haritalar hakkında fikir alışverişinde bulunduğu, haritalama sürecinin değerlendirmeye daha çok odaklanmayı zorunlu kıldığı, harita kullanımının öğrencinin başarısını ve derse tutumunu arttırdığı, program haritalarının uzun dönemli planlamada yararlı olduğu, program haritalarının öğretme yöntemlerini etkilediği, haritaların öğretilen konuyu gösterdiğinden dolayı aynı konuyu tekrar etme durumunu ortadan kaldırdığı, haritalama sürecinin sürekli gelişen ve her zaman incelenme gerektiren bir süreç olduğu, dikey ve yatay program aracılığı ile farklı bilgileri paylaştığı ve bu sürecin olumlu sosyal değişim göstergeleri ortaya çıkardığı belirlenmiştir.

1.7. Problem Cümlesi

Program haritalama sürecini kullanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi genel amacıyla yapılan bu araştırmanın problem cümlesi, “program haritalama sürecinin, profesyonel işbirliği, standart hazalama ve değerlendirme boyutları ile incelenmesine ilişkin öğretmen görüşleri

nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma aşağıdaki alt problemlere cevap aramaktadır:

1. Öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel görüşleri;
 - eğitim düzeyi,
 - deneyim,
 - branş,
 - program haritalamayı kullanma süresi,
 - program haritalamaya ayrılan zaman,
 - program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve
 - program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısına karşı görüşleri;
 - eğitim düzeyi,
 - deneyim,
 - branş,
 - program haritalamayı kullanma süresi,
 - program haritalamaya ayrılan zaman,
 - program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve
 - program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirmeye katkısına karşı görüşleri;
 - eğitim düzeyi,
 - deneyim,
 - branş,
 - program haritalamayı kullanma süresi,
 - program haritalamaya ayrılan zaman,
 - program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve
 - program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin program haritalamanın standart hizalamaya katkısına karşı görüşleri;

- eğitim düzeyi,
- deneyim,
- branş,
- program haritalamayı kullanma süresi,
- program haritalamaya ayrılan zaman,
- program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve
- program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın çıkış noktası, Türkiye’de okul tabanlı program geliştirme etkinlikleri olarak kullanılan ve öğretmen katılımını destekleyen farklı program geliştirme anlayışlarını incelemektir. Bu anlayışlardan program haritalamanın Türkiye’de yeni kullanılan bir yaklaşım olması, onun incelenmesini önemli kılmaktadır.

Devlet okullarında öğretmenler MEB’in hazırladığı çerçeve programları kullandığından, sadece ders içi etkinliklerin düzenlenmesi konusunda yetkiye sahiptirler. Fakat özel okullar, MEB’in kontrolünde, programın diğer öğelerinde düzenleme yapabilmektedir. Bu düzenleme çalışmaları öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de bu şekilde yapılan program geliştirme çalışmaları ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Bümen, 2006; Gökçe, 1993; Yüksel, 1996; 2000). Ayrıca, yerel veri tabanları taraması sonuçlarında, program haritalama ile ilgili Türkiye’de yapılan bir araştırmaya henüz rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın incelenmesi ve elde edilen bulguların bilim insanları ve uygulayıcılar ile paylaşılması, program haritalamaya olan yaklaşım hakkında bilgi sunacaktır. Bu bilginin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Program haritalama süreci ile ilgili öğretmenlerin genel görüşleri, haritalamanın öğretmenler arası profesyonel işbirliği sağlamadaki etkisi, standart hizalamaya katkısı ve öğretimin değerlendirilmesine yararı gibi konuların ortaya çıkarılması okul yöneticileri, öğretmenler ve program geliştirme uzmanları için önem arz etmektedir. Araştırma sonuçları çalışma grubuna mevcut durum için dönüt sağlayarak sürecin iyileştirilmesi ve değerlendirilmesi açısından bilgi sunacaktır.

Ek olarak, araştırma bulgularının okul tabanlı program geliştirmenin uygulanabilirliği, öğretmen program geliştirmeye aktif katılımının etkililiği ve program haritalama sürecinin devlet okullarında uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği hakkında MEB'e ışık tutacağı düşünölmektedir.

Araştırmada elde edilen bulguların, program geliştirme çalışmalarına yeni bir soluk getirmesi, ilköğretim ve ortaöğretimde okul düzeyinde yapılacak program geliştirme etkinliklerinin niteliklerinin arttırılması, program geliştirme uzmanlarına farklı bir bakış açısı kazandırması ve bundan sonra yapılacak çalışmalara öncülük etmesi beklenmektedir. Ayrıca araştırma tamamlandıktan sonra, Türkçe alan yazında birincil derecede kaynak olacaktır. Yeni yapılacak çalışmalar için, araştırmacılara hem kuramsal alt yapı sunacak hem de onlarda bu alanda derinlemesine inceleme yapma isteği olacaktır.

1.9. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıltısı aşağıda belirtilmiştir:

- Özel okul öğretmenlerinin, yöneticilerden çekinmeksizin gerçekten sahip oldukları fikirlere göre ölçeği yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

- Çalışma, araştırmaya gönüllü olarak katılan yabancı ve Türk uyruklu öğretmenler ile sınırlıdır.
- Program haritalama yaklaşımını kullanan okulların sayısı oldukça azdır. Araştırmanın çalışma grubu yedi okulda bulunan öğretmenlerin olması düşünölmürken, okulların gönölsüzlükleri, zaman ve bütçe kısıtlamaları nedeniyle örnekleme sadece üç okuldaki öğretmenler dahil edilebilmiştir. Bu nedenle araştırmanın bulguları üç okul için geçerli olduğundan Türkiye genelindeki kullanımına dair genelleme yapılamamaktadır.
- Yapılan araştırma "Program Haritalama Ölçeği" (Wilansky, 2005) ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.11. Kavramlar

Program Haritalama: Program haritalama, sınıf içinde işlenen ders ile ilgili çeşitli bilgilerin (verilerin) öğretmenler aracılığıyla ajandaya benzeyen elektronik bir sisteme kayıt edilmesi sürecidir. Bu süreçte meydana gelen program haritaları, planlanan dersin değil, o ders içinde işlenen dersi, konuyu ve içeriği ifade eder (Jacobs, 1997).

Standartlar ve Hizalama: Belirli kuruluşların profesyonel çabaları sonucu belirlenen ve öğretimin planlaması yapılırken referans noktası olarak kullanılan akademik ifadelerdir. Öğretim programındaki hedef, içerik ve değerlendirme gibi öğelerin bu ifadelere yaklaştırılması ve uydurulması işi ise standart hizalamadır. Standart hizalamada amaç standartlar çerçevesinde planlanan programı öğretilen programa yaklaştırmaktır.

Değerlendirme: Öğrencinin öğrenme düzeyinin ortaya çıkarılmasında kullanılabilecek basitten karmaşığa her türlü teknik ve kanıt toplama aracıdır. Bunlar kısa cevaplı sorular, informal kontroller, kompozisyonlar, sorulara verilen cevaplar olabilmektedir. Program haritalamada detaylıca ve açıkça yazılması gereken öğelerden biridir.

Profesyonel İşbirliği (Öğretmenler Arası İşbirliği): Öğrenmeyi iyileştirmek için öğretmenler arasında gerçekleşen her türlü etkileşim, iletişim ve dayanışmadır. Program haritalamada profesyonel işbirliği, haritaların yazımında planlama ve sonrasında değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin bir araya gelerek inceleme yapmasıyla gerçekleşmektedir.

Öğretim Teknolojileri Kullanımı: Öğretmenlerin ders içinde çeşitli teknolojik araçları, öğrencilerin öğrenme düzeyini arttırmak amacı ile derste kullanmasıdır.

Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş: Öğretmenlerin, program haritalamının kullanımına, özelliklerine ve işlevlerine ilişkin görüşlerini belirtmektedir.

Yatay Düzenleme/Planlama: Belirli bir derse ait hedef, içerik, standart ve değerlendirme gibi program öğelerin organize edilmesidir.

Dikey Düzenleme/Planlama: İlkokul birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan süreçte programda var olan hedef, içerik, standart ve değerlendirme gibi ögelerin organize edilmesidir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve örnekleme açıklanmış, veri toplama araçları, araştırmanın uygulama sürecine ve verilen çözümlenmesine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, program haritalama süreci hakkında öğretmenlerin genel görüşlerini ve bu sürecin profesyonel işbirliği, standart hizalama ve değerlendirme boyutlarına göre incelenmesini içermektedir. Öğretmen görüşleri ölçek yardımıyla toplanmış ve süreç hakkındaki görüşler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bu yapısından dolayı, araştırmanın türü betimsel araştırma (Karasar, 2009) ve araştırmada kullanılan yöntem tarama (survey) yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Gay, Mills ve Airasian, 2009) olarak belirlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Türkiye’de program haritalama yaklaşımını kullanan okullarda çalışan ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim branş öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Belirleme işlemi İstanbul, Ankara ve İzmir’deki özel okul müdürleri, akademik koordinatörler ve sorumlu öğretmenler ile program haritalamanın uygulanma durumu hakkında telefon ve e-posta yoluyla görüşülerek yapılmıştır. Ayrıca, ABD’de haritalama yazılımı üreten şirket ile görüşülerek Türkiye’de hangi okullara hizmet sunulduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, program haritalama sürecini aktif olarak kullanan İstanbul’da beş, Ankara’da bir ve İzmir’de bir okul olduğu belirlenmiştir.

Program haritalama uygulayan okullar belirlendikten sonra, araştırmaya katılımları için okullar ile görüşülme sürecine geçilmiştir. Okullardaki öğretmenlerin çalışmaya katılma durumları hakkında okul müdürleri ile görüşülerek bilgi alınmıştır. Öğretmenlerin program haritalama hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması, öğretmenlerin araştırmaya katılmak için yeterli zamanlarının olmaması, okul

politikası gereği öğretmenlerin bilimsel araştırmaya katılmaması kararı ve program haritalama sürecine yeni başlanılmasının getirebileceği olumsuzluklar gibi nedenlerden, dört okul araştırmaya katılmayı reddetmiş, üç okul gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan okullarda program haritalama süreci en az üç yıldır uygulanmaktadır. Okullar program haritalama sürecinin kolaylaştırılması için ATLAS yazılımını satın almışlardır. Öğretmenlere program haritalama ile ilgili dokümanlar verilmekte ve yurt dışından yabancı eğitimciler aracılığı ile profesyonel gelişim eğitimleri sunulmaktadır. Okul yöneticileri program haritalamayı okulun program geliştirme yaklaşımı olarak resmi belgelerde kullanmasına rağmen, internet sitesi ve çeşitli tanıtım broşürlerinde bu bilgiyi gizli tutmaktadır. Öğretmenler ATLAS program haritalama sistemine kendi kullanıcı adları ile giriş yapmaktadırlar. Ayrıca, yöneticiler kendilerine ait sistem kullanıcısı olarak öğretmenlere mail atabilmekte ve dönüt verebilmektedir. Her sene sonunda ATLAS şirketi ile toplantılar yapılır program haritaları ihtiyaçlara göre şekillendirilmekte ve yazılımın kullanım süresi uzatılmaktadır. Dönem aralarında ATLAS şirketi sistem gereksinimlerini kontrol etmekte ve teknik her türlü sorunu çözmek için çevrim içi destek sunmaktadır.

Çalışmaya katılmayı kabul eden okulların öğretim dili İngilizcedir. Bu okullar özel ve yabancı okul statüsünde bulunmaktadır. Okulların ilköğretim ikinci kademeye öğrenci alımları başarı sırasına göre yapılmaktadır. Okulların ortaöğretime öğrenci alımları ise SBS puanları ile olmakta ve okullar Türkiye sıralamasında %1'lik dilimde olan öğrencileri kabul etmektedir. Bunun yanında okullar ayrıca bir sınav yaparak alacağı öğrencilerin seçimini yapmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan branş öğretmenleri, İngilizce eğitim verebilecek kadar yüksek düzeyde İngilizce bilmektedir. Ayrıca, okullarda uyruğu İngiltere, ABD ve Kanada olan öğretmenler görev almaktadır.

Araştırmada okulların gizliliğinin korunması için okul isimlerine yer verilmemiş ve öğretmenlerin kimliklerinin açığa çıkması için cinsiyet değişkeni demografik bilgilere dahil edilmemiştir. Okullarda çalışan öğretmen sayısı okullar tarafından gizli tutulduğundan elde edilememiştir. Öğretmenlerden toplanan veriler, okul türü

ayırt etmeksizin oluşturulan veri havuzunda saklanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan okullardaki öğretmenlerin (n=136) betimsel istatistikleri aşağıdaki Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11: Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Gruplar	f	%
Sınıf Düzeyi	İlköğretim	10	7.4
	Ortaöğretim	126	92.6
Eğitim Düzeyi	Lisans	51	37.5
	Lisansüstü	85	62.5
Deneyim	1-5 yıl	11	8.1
	6-10 yıl	31	22.8
	11-15 yıl	40	29.4
	16-20 yıl	18	13.2
	21 ve daha fazla yıl	36	26.5
Branş	Sayısal Dersler	38	27.9
	Sözel Dersler	25	18.4
	Yabancı Diller	50	36.8
	Özel Yetenek Dersleri	16	11.8
	Belirtilmemiş	7	5.1

Tablo 11 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretim yaptığı sınıf düzeylerine göre dağılımında ortaöğretimde 126 ve ilköğretimde 10 öğretmen olduğu görünmekte ve oranları sırasıyla %92.6 ve %7.4 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımında lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora) 85, lisans eğitiminde 51 öğretmen olduğu görünmekte ve oranları sırasıyla %62.5 ve %37.5 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin deneyim düzeylerine göre dağılımında 11-15 yıl 40, 21 ve daha fazla yıl 36, 5-10 yıl 31, 16-20 yıl 18 ve 1-5 yıl 11 öğretmen olduğu görünmekte ve oranları sırasıyla %29.4, %26.5, %22.8, %13.2 ve %8.1 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin branş düzeylerine göre dağılımında yabancı diller (İngilizce, Fransızca ve Almanca) bölümlerinden 50, sayısal (Matematik, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Bilgisayar) bölümlerden 38, sözel (Türkçe, Edebiyat, Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Ekonomi, Rehberlik ve Din Kültürü) bölümlerden 25, özel yetenek (Resim, Müzik ve Beden Eğitimi) bölümlerinden 16 ve herhangi bir ders belirtmeyen yedi öğretmen olduğu görülmektedir. Bu bölümlerin oranları ise, sırasıyla %36.8, %27.9, %18.4, %11.8 ve %5.1 olarak bulunmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Program haritalamaya karşı öğretmen görüşlerini ortaya koymak için araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Program Haritalama Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini öğrenmek için araştırmacı tarafından Wilansky (2005), Lucas (2005), Mathiessen (2008) faydalanılarak “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir (Ek-1). Bu formda öğretmenlerin öğretim yaptığı sınıf düzeyi, eğitim düzeyi, deneyim, branş, program haritalama sürecinde bulunma süresi, program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı, program haritalamaya haftalık ayrılan zaman ve program haritalama hakkındaki bilgi düzeyi (self-assessment) ile ilgili toplam sekiz madde bulunmaktadır. Maddeler İngilizce olarak hazırlanmıştır.

2.3.2. Program Haritalama Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin program haritalamaya karşı görüşlerini toplamak için Wilansky (2005) tarafından geliştirilen “Program Haritalama Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-1). Ölçek “Öğretim Teknolojileri Kullanımı” (8 madde), “Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş” (9 madde), “Profesyonel İşbirliği” (6 madde), “Standart Hizalama” (8 madde), “Değerlendirme” (8 madde) ve “Haritalama Yazılımı” (7 madde) olmak üzere altı boyuta yayılan toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5’li Likert tipinde “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) seçeneklerini içermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46 ve en yüksek puan 230’tir. Ölçeğin orijinal hali İngilizcedir. Araştırmada kullanılmak üzere Wilansky (2005)’den yazılı izin alınmıştır (Ek-2).

Ölçeğin geçerlilik analizi Wilansky (2005) tarafından program haritalamayı uygulamada deneyimli öğretmen ve yöneticilerden oluşan bir gruptan uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik kat sayısı hakkında bilgi verilmeyip uzman görüşüne dayanarak ölçeğin geçerli olduğuna karar verilmiştir. Güvenilirlik analizi ise, ölçeğin tüm boyutları için ayrı ayrı hesaplanan iç tutarlılık kat sayısı Chronbach Alpha ile yapılmış ve bu değer .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Öğretim

Teknolojileri Kullanımı” ile ilgili Chronbach Alpha değeri .75, “Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş” ile ilgili Chronbach Alpha .86, “Profesyonel İşbirliği” ile ilgili Chronbach Alpha değeri .79, “Standart Hizalama” ile ilgili Chronbach Alpha değeri .93, “Değerlendirme” ile ilgili Chronbach Alpha değeri .94 ve “Haritalama Yazılımı” ile ilgili Chronbach Alpha değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu değerlere göre ölçeğin “iyi” derecede güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle araştırma tarafından bu çalışmada kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Önceden bahsedildiği üzere, çalışma grubundaki okullar İngilizce öğretim yapmakta ve öğretmenler yüksek düzeyde İngilizce bilmektedir. Ancak “Program Haritalama Ölçeği” nin İngilizce olarak uygulanmasına ilişkin uzman görüşüne başvurulmuştur. Üç ölçme-değerlendirme ve dört program geliştirme uzmanından görüş alınmıştır. Bunun sonucunda, ölçeğin öğretim dili İngilizce olan bir üniversitenin eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine test tekrar test tekniği kullanılarak uygulanmasına karar verilmiştir.

Test tekrar test için seçilen pilot grup, öğretim dili tamamen İngilizce olan Boğaziçi Üniversitesi'nin 2011-2012 Güz yarıyılına devam eden İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinden (n=34) oluşmaktadır. Pilot uygulama öncesinde, gruba program haritalama ve araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra ölçeğin ilk uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek iki hafta aranın ardından tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonucunda test-tekrar test korelasyon kat sayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2011)'e göre bu değer, iki ölçüm arasında yüksek derecede ilişki olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, ölçeğin İngilizce olarak anlaşılabilir ve kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir.

Ölçeğin uygulanması süresince, öğretmenlerden ve yöneticilerden alınan geri bildirimler ölçeğin uygun, anlaşılır ve kavramsal kargaşaya sebep vermeyen yapıda olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ölçek maddeleri psikolojik bir yapıyı ya da algıyı ölçmemektedir. Ölçek sadece program haritalama sürecinin çeşitli boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ölçmektedir. Bu bağlamda, ölçeğin İngilizce olarak uygulanmasında sorun olmadığı söylenebilir.

Pilot uygulamadan ve alınan olumlu dönütlerden sonra, ölçeğin çalışma grubuna uygulanmasına geçilmiştir. Bu uygulama için yapılan güvenilirlik analizinde Chronbach Alpha kat sayısının .90 düzeyinde güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ölçeğin tüm boyutları için ayrı ayrı iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin “Öğretim Teknolojileri Kullanımı” ile ilgili Chronbach Alpha değeri .22, “Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş” ile ilgili Chronbach Alpha değeri .90, “Profesyonel İşbirliği” ile ilgili Chronbach Alpha değeri .94, “Standart Hizalama” ile ilgili Chronbach Alpha değeri .84, “Değerlendirme” ile ilgili Chronbach Alpha değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapılan araştırmadaki uygulamasında “Öğretim Teknolojileri Kullanımı” ile ilgili Chronbach Alpha değeri .70’in altında olduğundan (Büyüköztürk, 2011) bu araştırmada kullanılmamasına karar verilmiştir. Ayrıca, “Program Haritalama Ölçeği” nin “Haritalama Yazılımı” boyutuna ait yedi madde, belirli bir şirket tarafından geliştirilen haritalama yazılımının etkisini ölçmektedir. Bu boyut araştırmanın kapsamının dışında olduğundan ve ticari bir anlama sahip olduğundan çalışma grubuna uygulanan ölçeğe eklenmemiştir. Bu şekli ile ölçek beş boyuttan oluşan 39 maddeye sahiptir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 39 ve en yüksek puan 195’tir.

2.4. Verilerin Toplanması

Ölçeğin çalışma grubuna uygulanması için ilk olarak Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü’nden izin belgeleri alınmıştır. Ölçeğin uygulanma sürecine başlamadan önce, çalışma grubundaki okul yöneticileri ile görüşülmüş ve en uygun yol tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, ölçeklerin çevrimiçi anket araçlarından www.surveymonkey.com sitesine yüklenmesi ve okul yöneticilerinin ilgili linki öğretmenlere e-posta aracılığıyla dağıtması kararlaştırılmıştır.

“Program Haritalama Ölçeği” 10 Ocak ve 1 Nisan 2012 tarihleri arasında ilgili sitenin sisteminde çevrimiçi olarak öğretmenlere sunulmuştur. Bu tarihler arasında iki haftada bir, yöneticilerden öğretmenlere ölçeğin doldurulması ile ilgili hatırlatma ve uyarı e-postaları gönderilmiştir. Sonuç olarak, 2 Nisan 2012 tarihinde sistem kapatılmış ve elde edilen veriler ile çözümleme ve analiz işlemleri yapılmaya başlanmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada ölçek ile toplanan verilerin çözümlemesi için SPSS 20 yazılımı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Her bir alt problem için kullanılan analiz teknikleri aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel görüşleri; eğitim düzeyi, deneyim, branş, program haritalamayı kullanma süresi, program haritalamaya ayrılan zaman, program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamak için öncelikle tek örneklem Kolmogorv-Smirnov testi, daha sonra verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “öğretmenlerin program haritalamanın öğretmenler arası profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı hakkındaki görüşleri; eğitim düzeyi, deneyim, branş, program haritalamayı kullanma süresi, program haritalamaya ayrılan zaman, program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamak için öncelikle tek örneklem Kolmogorv-Smirnov testi, Levene testi, ANOVA, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirmeye katkısı hakkındaki görüşleri; eğitim düzeyi, deneyim, branş, program haritalamayı kullanma süresi, program haritalamaya ayrılan zaman, program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamak için öncelikle tek örneklem Kolmogorv-Smirnov testi, Levene testi, ANOVA, Bonferroni, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “öğretmenlerin program haritalamanın standart hizalamaya katkısı hakkındaki görüşleri; eğitim düzeyi, deneyim, branş, program haritalamayı kullanma süresi, program haritalamaya ayrılan zaman, program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamak için öncelikle

tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi, Levene testi, ANOVA, Bonferroni, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi;

“Öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel görüşleri;

- eğitim düzeyi,
- deneyim,
- branş,
- program haritalamayı kullanma süresi,
- program haritalamaya ayrılan zaman,
- program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve
- program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda alt problemin yedi farklı değişkene ilişkin bulguları alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.1.1 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel görüşleri puanlarının betimsel istatistik değerlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre değerleri Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12: Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS
Eğitim Düzeyi	Lisans	51	32.9	7.9
	Lisansüstü	85	32.7	8.8

Tablo 12 incelendiğinde, lisans derecesine sahip grubun (N=51) ortalamasının 32.9 ve standart sapmasının 7.9; lisansüstü derecesine sahip grubun (N=85) ortalamasının 32.7 ve standart sapmasının 8.8 olduğu görülmektedir.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının eğitim düzeyine göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Lisans	51	1.45	.30
	Lisansüstü	85	1.52	.02

Tablo 13 incelendiğinde, lisans derecesine sahip olan grup ($Z=1.45$, $p=.30$, $p>.05$) ile lisansüstü dereceye sahip olan grubun ($Z=1.52$, $p=.02$, $p<.05$) puanları görülmektedir. Lisans derecesine sahip olan grubun puanları normal dağılım göstermesine rağmen, iki grubun kıyaslanacağı düşünüldüğünde lisansüstü derecesine sahip grubun anlamlılık düzeyinden dolayı ($p<.05$), parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Lisans	67.6	3446.0	2.12	-.21	.83
	Lisansüstü	69.0	5870.0			

Tablo 14’e göre, lisans ve lisansüstü dereceye sahip olan grupların, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı ($U=2.12$, $p=.83$, $p>.05$) saptanmıştır.

3.1.2. Deneyim Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel görüşleri puanlarının deneyim değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15: Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS
Deneyim	1-5 yıl	11	25.7	13.0
	6-10 yıl	31	34.7	7.1
	11-15 yıl	40	34.8	7.4
	16-20 yıl	18	30.1	7.5
	21 ve daha fazla yıl	36	32.2	8.3

Tablo 15 incelendiğinde, 1-5 yıl arası deneyimli grubun (N=11) ortalamasının 25.7 ve standart sapmasının 13.0; 6-10 yıl arası deneyimli grubun (N=31) ortalamasının 34.7 ve standart sapmasının 7.1; 11-15 yıl arası deneyimli grubun (N=40) ortalamasının 34.8 ve standart sapmasının 7.4; 16-20 yıl arası deneyimli grubun (N=18) ortalamasının 30.1 ve standart sapmasının 7.5; 21 ve daha fazla yıl deneyimli grubun (N=36) ortalamasının 32.2 ve standart sapmasının 8.3 olduğu görülmektedir.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının deneyime göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Deneyime Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	1-5 yıl	11	.64	.80
	6-10 yıl	31	.85	.46
	11-15 yıl	40	1.32	.06
	16-20 yıl	18	1.03	.24
	21 ve daha fazla yıl	36	.96	.32

Tablo 16 incelendiğinde, 1-5 yıl arası deneyimli grubun (Z=.64, p=.80, p>.05), 6-10 yıl arası deneyimli grubun (Z=.85, p=.46, p>.05), 11-15 yıl arası deneyimli grubun (Z=1.32, p=.06, p>.05), 16-20 yıl arası deneyimli grubun (Z=1.03, p=.24, p>.05) ve 21 ve daha fazla yıl deneyimli grubun (Z=.96, p=.32, p>.05) puanları görülmektedir. Tüm grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında (p>.05) verilerin

normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Varyans eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını sınamak için Levene testi kullanılmıştır. Fakat varyans eşitliğinin olmaması ($p < .05$) nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>Sd</i>	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	1-5 yıl	43.1	12.91	4	.01
	6-10 yıl	78.1			
	11-15 yıl	79.4			
	16-20 yıl	53.0			
	21 ve daha fazla yıl	63.6			

Tablo 17’ye göre, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda, farklı deneyimlere sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaştığı ($x^2=12.91$, $sd=4$, $p=.01$, $p < .05$) saptanmıştır. Grupların sıra ortalamalarının 1-5 yıl için 43.1, 6-10 yıl için 78.1, 11-15 yıl için 79.4, 16-20 yıl için 53.0 ve 21 ve daha fazla yıl için 63.6 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın, hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve anlamlı farkın ortaya çıktığı gruplara Tablo 18 ve Tablo 19 ‘da yer verilmiştir.

Tablo 18: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>Z</i>	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	1-5 yıl	14.32	157.50	91.5	-2.27	.02
	6-10 yıl	69.0	745.50			

Tablo 18’e göre, 1-5 yıl ve 6-10 yıl deneyime sahip grupların, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=91.5$, $p=.02$, $p < .05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 6-10 yıl deneyime sahip grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 19: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	1-5 yıl	16.5	181.50	115.5	-2.40	.02
	11-15 yıl	28.61	1144.50			

Tablo 19'a göre, 1-5 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip grupların, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=115.5$, $p=.02$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 11-15 yıl deneyime sahip grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.3. Branş Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel görüşleri puanlarının branş değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20: Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Branş	Sayısal Dersler	38	31.6	6.9
	Sözel Dersler	25	34.4	6.8
	Yabancı Diller	50	34.1	8.4
	Özel Yetenek Dersleri	16	34.9	5.3
	Belirtilmemiş	7	18.1	13.0

Tablo 20 incelendiğinde, sayısal dersler grubunun ($N=38$) ortalamasının 31.6 ve standart sapmasının 6.9; sözel dersler grubunun ($N=25$) ortalamasının 34.4 ve standart sapmasının 6.8; yabancı diller grubunun ($N=50$) ortalamasının 34.1 ve standart sapmasının 8.4; özel yetenek dersleri grubunun ($N=16$) ortalamasının 34.9 ve standart sapmasının 5.3; branş belirtmemiş grubun ($N=7$) ortalamasının 18.1 ve standart sapmasının 13.0 olduğu görünmektedir. Branşını belirtmeyen grup, araştırmaya belirsizlik katabileceğinden, analizlere dahil edilmemiştir.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının branşa göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Branşa Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Sayısal Dersler	38	1.07	.20
	Sözel Dersler	25	1.14	.15
	Yabancı Diller	50	1.42	.04
	Özel Yetenek Dersleri	16	.90	.40

Tablo 21 incelendiğinde, sayısal dersler grubunun ($Z=1.07$, $p=.20$, $p>.05$), sözel dersler grubunun ($Z=1.14$, $p=.15$, $p>.05$), yabancı diller grubunun ($Z=1.42$, $p=.04$, $p<.05$) , özel yetenek dersleri grubunun ($Z=.90$, $p=.40$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında bir grubun $p<.05$ olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Sayısal Dersler	52.0	6.56	3	.09
	Sözel Dersler	70.9			
	Yabancı Diller	70.7			
	Özel Yetenek Dersleri	68.8			

Tablo 22’ye göre, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda, farklı branşlara sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($x^2=6.56$, $sd=3$, $p=.09$, $p>.05$) saptanmıştır.

3.1.4. Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel görüşleri puanlarının program haritalamayı kullanma süresi değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23: Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS
Program Haritalama Kullanım Süresi	Bir Yıl	34	31.3	9.9
	İki Yıl	81	33.6	7.3
	Üç Yıl	21	31.8	9.9

Tablo 23 incelendiğinde, bir yıl kullanan grubun (N=34) ortalamasının 31.3 ve standart sapmasının 9.9; iki yıl kullanan grubun (N=81) ortalamasının 33.6 ve standart sapmasının 7.3; üç yıl kullanan grubun (N=21) ortalamasının 31.8 ve standart sapmasının 9.9 olduğu görülmektedir.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının program haritalamayı kullanma süresine göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Bir Yıl	34	1.06	.21
	İki Yıl	81	1.80	.01
	Üç Yıl	21	.83	.49

Tablo 24 incelendiğinde, bir yıl kullanan grubun (Z=1.06, p=.21, p>.05), iki yıl kullanan grubun (Z=1.80, p=.01, p<.05), üç yıl kullanan grubun (Z=.83, p=.49, p>.05) puanları görülmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında bir grubun p<.05 olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının program haritalamayı kullanma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>Sd</i>	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Bir Yıl	64.2	1.23	2	.54
	İki Yıl	71.6			
	Üç Yıl	63.6			

Tablo 25'e göre, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamayı farklı kullanma sürelerine sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($\chi^2=1.23$, $sd=2$, $p=.54$, $p>.05$) saptanmıştır.

3.1.5. Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel görüşleri puanlarının program haritalamaya ayrılan zaman değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26: Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	<i>ss</i>
Program Haritalamaya Ayrılan Zaman	Hiç	28	38.1	9.4
	Haftada bir saat	57	35.8	6.1
	Haftada iki saat	30	31.1	10.5
	Haftada üç ve daha fazla saat	21	33.2	5.9

Tablo 26 incelendiğinde, hiç zaman ayırmayan grubun (N=28) ortalamasının 38.1 ve standart sapmasının 9.4 haftada bir saat zaman ayıran grubun (N=57) ortalamasının 35.8 ve standart sapmasının 6.1 haftada iki saat zaman ayıran grubun (N=30) ortalamasının 31.1 ve standart sapmasının 10.5, haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grubun (N=21) ortalamasının 33.2 ve standart sapmasının 5.9 puanları görünmektedir.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının program haritalamaya ayrılan zamana göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zamana Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Hiç	28	1.20	.11
	Haftada bir saat	57	1.32	.06
	Haftada iki saat	30	1.16	.14
	Haftada üç ve fazla	21	1.02	.25

Tablo 27 incelendiğinde, hiç zaman ayırmayan grubun ($Z=1.20$, $p=.11$, $p>.05$), haftada bir saat zaman ayıran grubun ($Z=1.31$, $p=.06$, $p>.05$), haftada iki saat zaman ayıran grubun ($Z=1.16$, $p=.14$, $p<.05$), haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grubun ($Z=.1.02$, $p=.25$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Tüm grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında ($p>.05$) verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Varyans eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını sınamak için Levene testi kullanılmıştır. Fakat varyans eşitliğinin olmaması ($p<.05$) nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının program haritalamaya ayrılan zaman değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Hiç	66.81	10.46	3	.02
	Haftada bir saat	56.16			
	Haftada iki saat	62.70			
	Haftada üç ve fazla saat	82.26			

Tablo 28’e göre, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamaya ayrılan farklı zaman gruplarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($x^2=10.46$, $sd=3$, $p=.02$, $p<.05$) saptanmıştır. Grupların sıra ortalamalarının hiç zaman ayırmayan grubun için 66.81, haftada bir saat zaman ayıran grup için 56.16 haftada iki saat zaman ayıran grup için 62.70, haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grup için 82.26 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın, hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için grupların

ikili kombinasyonları arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve anlamlı farkın ortaya çıktığı gruplara Tablo 29 ve Tablo 30’da yer verilmiştir.

Tablo 29: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Hiç	26.74	777.0	343.5	-3.67	.00
	Haftada bir saat	47.37	2878.0			

Tablo 29’a göre, program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ve haftada bir saat zaman ayıran grupların, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu (U=343.5, p=.00, p<.05) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, haftada bir saat zaman ayıran grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 30: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Haftada bir saat	42.04	2428.0	362.0	-2.35	.02
	Haftada üç ve fazla	28.60	653.0			

Tablo 30’a göre, program haritalamaya haftada bir saat ve haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grupların, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu (U=362.0, p=.02, p<.05) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, haftada bir saat zaman ayıran grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.6. Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel görüşleri puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31: Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı	Hiç	8	31.1	9.8
	Bir kere	34	30.0	9.8
	İki Kere	44	32.2	7.7
	Üç kere ve fazlası	50	35.4	7.2

Tablo 31 incelendiğinde, hiç zaman ayırmayan grubun (N=8) ortalamasının 31.1 ve standart sapmasının 9.8; bir kere eğitim alan grubun (N=34) ortalamasının 30.0 ve standart sapmasının 9.8; iki kere eğitim alan grubun (N=44) ortalamasının 32.2 ve standart sapmasının 7.7; üç kere ve fazlası eğitim alan grubun (N=50) ortalamasının 35.4 ve standart sapmasının 7.2; puanları görülmektedir.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısına göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısına Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Hiç	8	.89	.41
	Bir kere	34	.75	.63
	İki Kere	44	1.56	.02
	Üç kere ve fazlası	50	1.53	.02

Tablo 32 incelendiğinde, hiç eğitim almamış grubunun (Z=.89, p=.41, p>.05), bir kere eğitim alan grubunun (Z=.75, p=.63, p>.05), iki kere eğitim alan grubunun (Z=1.56, p=.02, p<.05) , üç kere ve fazlası eğitim alan grubunun (Z=1.53, p=.02, p>.05) puanları görülmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında iki grubun p<.05 olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 33’te yer almaktadır.

Tablo 33: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Hiç	66.81	10.46	3	.02
	Bir kere	56.16			
	İki Kere	62.70			
	Üç kere ve fazlası	82.26			

Tablo 33'e göre, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalama ile ilgili alınan farklı eğitim sayıları gruplarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($x^2=10.46$, $sd=3$, $p=.02$, $p<.05$) saptanmıştır. Grupların sıra ortalamalarının hiç eğitim almamış grubu için 66.81, bir kere eğitim alan grup için 56.16 iki kere eğitim alan grup için 62.70, üç ve daha fazla kere eğitim alan grup için 82.26 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın, hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve anlamlı farkın ortaya çıktığı gruplara Tablo 34 ve Tablo 35'te yer verilmiştir.

Tablo 34: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Bir kere	33.59	1142.0	547.0	-2.77	.00
	Üç kere ve fazlası	48.56	2428.0			

Tablo 34'e göre, program haritalama ile ilgili bir kere ve üç kere ve fazla eğitim alan grupların, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=547.0$, $p=.00$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, üç kere ve fazla eğitim alan grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 35: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	İki Kere	39.75	1749.0	759.0	-2.60	.01
	Üç kere ve fazlası	54.32	2716.0			

Tablo 35'e göre, program haritalama ile ilgili iki kere ve üç kere ve fazla eğitim alan grupların, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=547.0$, $p=.00$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, üç kere ve fazla eğitim alan grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.7. Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Birinci Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel görüşleri puanlarının program haritalama hakkındaki bilgi düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36: Öğretmenlerin Program Haritalamaya Karşı Genel Görüşleri Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS
Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi	Çok Az	3	26.7	.6
	Az	22	30.8	8.2
	Orta Düzey	56	33.7	6.9
	Fazla	49	33.6	9.0
	Çok Fazla	6	28.0	15.5

Tablo 36 incelendiğinde, çok az bilgiye sahip grubun ($N=3$) ortalamasının 26.7 ve standart sapmasının .6; az bilgiye sahip grubun ($N=22$) ortalamasının 30.8 ve standart sapmasının 8.2; orta düzey bilgiye sahip grubun ($N=56$) ortalamasının 33.7 ve standart sapmasının 6.9; fazla bilgiye sahip grubun ($N=49$) ortalamasının 33.6 ve standart sapmasının 9.0; ve çok fazla bilgiye sahip grubun ($N=6$) ortalamasının 28.0 ve standart sapmasının 15.5; puanları görünmektedir.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 37'de yer almaktadır.

Tablo 37: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Çok Az	3	.67	.76
	Az	22	1.11	.17
	Orta Düzey	56	1.61	.01
	Fazla	49	1.64	.01
	Çok Fazla	6	.59	.87

Tablo 37 incelendiğinde, çok az bilgiye sahip grubun ($Z=.67$, $p=.76$, $p>.05$), az bilgiye sahip grubun ($Z=1.11$, $p=.17$, $p>.05$), orta düzey gruba bilgiye sahip grubunun ($Z=1.61$, $p=.01$, $p<.05$), fazla bilgiye sahip grubun ($Z=1.64$, $p=.01$, $p<.05$) ve çok fazla bilgiye sahip grubun ($Z=.59$, $p=.87$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında iki grubun $p<.05$ olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının program haritalama hakkındaki bilgi düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38: Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Program Haritalamaya Karşı Genel Görüş	Çok Az	21.83	7.935	4	.09
	Az	56.66			
	Orta Düzey	71.92			
	Fazla	73.92			
	Çok Fazla	59.08			

Tablo 38’e göre, program haritalamaya karşı genel görüş puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalama hakkındaki bilgi düzeyi farklı olan grupların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($\chi^2=7.935$, $sd=4$, $p=.09$, $p>.05$) saptanmıştır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi;

“Öğretmenlerin program haritalamanın öğretmenler arası profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı hakkındaki görüşleri;

- eğitim düzeyi,
- deneyim,
- branş,
- program haritalamayı kullanma süresi,
- program haritalamaya ayrılan zaman,
- program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve
- program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda alt problemin yedi farklı değişkene ilişkin bulguları alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.2.1. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları

Program haritalamanın öğretmenler arası profesyonel işbirliği sağlamaya katkısına karşı görüşleri puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39: Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Eğitim Düzeyi	Lisans	51	21.76	5.72
	Lisansüstü	85	21.40	6.17

Tablo 39 incelendiğinde, lisans derecesine sahip grubun (N=51) ortalamasının 21.76 ve standart sapmasının 5.72; lisansüstü derecesine sahip grubun (N=85) ortalamasının 21.40 ve standart sapmasının 6.17 olduğu görünmektedir.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının eğitim düzeyine göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 40’ta yer almaktadır.

Tablo 40: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Lisans	51	1.23	.10
	Lisansüstü	85	1.43	.03

Tablo 40 incelendiğinde, lisans derecesine sahip olan grup ($Z=1.23$, $p=.10$, $p>.05$) ile lisansüstü dereceye sahip olan grubun ($Z=1.43$, $p=.03$, $p<.05$) puanları görünmektedir. Lisans derecesine sahip olan grubun puanları normal dağılım göstermesine rağmen, iki grubun kıyaslanacağı düşünüldüğünde, lisansüstü derecesine sahip grubun anlamlılık düzeyinden dolayı ($p<.05$) parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 41’de yer almaktadır.

Tablo 41: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Lisans	69.19	3528.50	2.13	-.53	.87
	Lisansüstü	68.09	5787.50			

Tablo 41’e göre, lisans ve lisansüstü dereceye sahip olan grupların, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı ($U=2.13$, $p=.87$, $p>.05$) saptanmıştır.

3.2.2. Deneyim Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları

Program haritalamanın öğretmenler arası profesyonel işbirliği sağlamaya katkısına karşı görüşleri puanlarının deneyim değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42: Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	ss
Deneyim	1-5 yıl	11	15.82	8.80
	6-10 yıl	31	23.55	5.15
	11-15 yıl	40	22.33	5.20
	16-20 yıl	18	20.39	5.92
	21 ve daha fazla yıl	36	21.25	5.62

Tablo 42 incelendiğinde, 1-5 yıl arası deneyimli grubun ($N=11$) ortalamasının 15.82 ve standart sapmasının 8.80; 6-10 yıl arası deneyimli grubun ($N=31$) ortalamasının

23.55 ve standart sapmasının 5.15; 11-15 yıl arası deneyimli grubun (N=40) ortalamasının 22.33 ve standart sapmasının 5.20; 16-20 yıl arası deneyimli grubun (N=18) ortalamasının 20.39 ve standart sapmasının 5.92; 21 ve daha fazla yıl deneyimli grubun (N=36) ortalamasının 21.25 ve standart sapmasının 5.62 olduğu görülmektedir.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının eğitim deneyime göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 43'te yer almaktadır.

Tablo 43: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Eğitim Deneyime Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	1-5 yıl	11	.77	.60
	6-10 yıl	31	1.11	.17
	11-15 yıl	40	1.1	.18
	16-20 yıl	18	.72	.67
	21 ve daha fazla yıl	36	.73	.67

Tablo 43 incelendiğinde, 1-5 yıl arası deneyimli grubun ($Z=.77$, $p=.60$, $p>.05$), 6-10 yıl arası deneyimli grubun ($Z=1.11$, $p=.17$, $p>.05$), 11-15 yıl arası deneyimli grubun ($Z=1.1$, $p=.18$, $p>.05$), 16-20 yıl arası deneyimli grubun ($Z=.72$, $p=.67$, $p>.05$) ve 21 ve daha fazla yıl deneyimli grubun ($Z=.73$, $p=.67$, $p>.05$) puanları görülmektedir. Tüm grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında $p>.05$ olduğu ve grupların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle, varyans eşitliğine Levene testi kullanılarak bakılmış ve bulgular Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Değişken	F	Sd_1	Sd_2	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	2.838	4	131	.85

Tablo 44'e göre, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının deneyim değişkenine yapılan Levene testi ($F=2.838$, $Sd_1=4$, $Sd_2=131$, $p=.85$, $p>.05$) sonuçları varyans eşitliğini göstermektedir. Bu nedenle ANOVA analizi yapılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 45’te yer almaktadır.

Tablo 45: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>Sd</i>	F	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Gruplar Arası	536.70	134.18	4	4.058	.01
	Gruplar İçi	4331.1	33.06	131		
	Toplam	4867.81		135		

Tablo 45’e göre, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, farklı deneyimlere sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (F=4.058, p=.01, p<.05). Gruplar arası sıra ortalaması 536.70, $x^2=134.18$, sd=4 olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar içi sıra ortalaması 4331.1, $x^2=33.06$, sd=131 olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın, hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için Post Hoc’a gidilmiş ve Bonferroni testi sonuçları Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bonferroni Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	1-5 yıl	6-10 yıl	-7.73	2.01	.01
		11-15 yıl	-6.50	1.95	.01
		16-20 yıl	-4.57	2.20	.39
		21 ve daha fazla yıl	-5.43	1.98	.07
	6-10 yıl	1-5 yıl	7.73	2.01	.01
		11-15 yıl	1.22	1.37	1.0
		16-20 yıl	3.15	1.70	.65
		21 ve daha fazla yıl	2.29	1.40	1.0
	11-15 yıl	1-5 yıl	6.50	1.95	0.1
		6-10 yıl	-1.22	1.37	1.0
		16-20 yıl	1.93	1.63	1.0
		21 ve daha fazla yıl	1.07	1.32	1.0
	16-20 yıl	1-5 yıl	4.57	2.20	.39
		6-10 yıl	-3.15	1.70	.65
		11-15 yıl	-1.93	1.63	1.0
		21 ve daha fazla yıl	-.861	1.66	1.0
	21 ve daha fazla yıl	1-5 yıl	5.43	1.98	0.7
		6-10 yıl	-2.29	1.40	1.0
		11-15 yıl	-1.07	1.32	1.0
		16-20 yıl	.861	.166	1.0

Tablo 46'ya göre, 1-5 yıl ve 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip grupların, profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($p=.01$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sonuçların 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip grupların lehine olduğu anlaşılmaktadır.

3.2.3. Branş Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları

Program haritalamanın öğretmenler arası profesyonel işbirliği sağlamaya katkısına karşı görüşleri puanlarının branş değişkenine betimsel istatistik değerleri Tablo 47'de yer almaktadır.

Tablo 47: Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Branş Değişkenine Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Branş	Sayısal Dersler	38	20.82	5.70
	Sözel Dersler	25	22.84	4.98
	Yabancı Diller	50	22.52	5.55
	Özel Yetenek	16	22.63	3.68
	Belirtilmemiş	7	11.29	9.03

Tablo 47 incelendiğinde, sayısal dersler grubunun (N=38) ortalamasının 20.82 ve standart sapmasının 5.70; sözel dersler grubunun (N=25) ortalamasının 22.84 ve standart sapmasının 4.98; yabancı diller grubunun (N=50) ortalamasının 22.52 ve standart sapmasının 5.55; özel yetenek dersleri grubunun (N=16) ortalamasının 22.63 ve standart sapmasının 3.68; branş belirtmeyen grubun (N=7) ortalamasının 11.29 ve standart sapmasının 9.03 olduğu görülmektedir. Branşını belirtmeyen grup, araştırmaya belirsizlik katabileceğinden, analizlere dahil edilmemiştir.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının branşa göre dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 48'de yer almaktadır.

Tablo 48: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Branşa Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Sayısal Dersler	38	.58	.89
	Sözel Dersler	25	1.16	.13
	Yabancı Diller	50	1.15	.14
	Özel Yetenek Dersleri	16	.66	.77

Tablo 48 incelendiğinde, sayısal dersler grubunun ($Z=.58$, $p=.89$, $p>.05$), sözel dersler grubunun ($Z=1.16$, $p=.13$, $p>.05$), yabancı diller grubunun ($Z=1.15$, $p=.14$, $p>.05$), özel yetenek dersleri grubunun ($Z=.66$, $p=.77$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında $p>.05$ olduğu ve grupların normal dağılım gösterdiği görünmektedir. Bu nedenle, varyans eşitliğine Levene testi kullanılarak bakılmış ve bulgular Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Değişken	F	Sd_1	Sd_2	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	.922	3	125	.432

Tablo 49’a göre, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının branş değişkenine göre yapılan Levene testi ($F=2.838$, $Sd_1=4$, $Sd_2=131$, $p=.85$, $p>.05$) sonuçları varyans eşitliğini göstermektedir. Bu nedenle ANOVA analizi yapılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 50’de yer almaktadır.

Tablo 50: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	KT	KO	Sd	F	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Gruplar Arası	89.58	29.861	125	1.062	.368
	Gruplar İçi	3513.50	28.106	3		
	Toplam	3602.88		128		

Tablo 50'ye göre, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, farklı branş sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($F=1.062$, $p=.368$, $p>.05$).

3.2.4. Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları

Program haritalamanın öğretmenler arası profesyonel işbirliği sağlamaya katkısına karşı görüşleri puanlarının program haritalamayı kullanma süresi değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 51'de yer almaktadır.

Tablo 51: Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Program Haritalama Kullanım Süresi	Bir Yıl	34	20.65	6.86
	İki Yıl	81	22.09	5.43
	Üç Yıl	21	20.86	6.65

Tablo 51 incelendiğinde, bir yıl kullanan grubun ($N=34$) ortalamasının 20.65 ve standart sapmasının 6.86; iki yıl kullanan grubun ($N=81$) ortalamasının 22.09 ve standart sapmasının 5.43; üç yıl kullanan grubun ($N=21$) ortalamasının 20.86 ve standart sapmasının 6.65 olduğu görünmektedir.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının, program haritalamayı kullanma süresine göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 52'de yer almaktadır.

Tablo 52: Profesyonel İşbirliği Karşı Genel Görüş Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı	Bir Yıl	34	1.16	.13
	İki Yıl	81	1.10	.18
	Üç Yıl	21	.86	.45

Tablo 52 incelendiğinde, bir yıl kullanan grubun ($Z=1.16$, $p=.13$, $p>.05$), iki yıl kullanan grubun ($Z=1.10$, $p=.18$, $p>.05$) ve üç yıl kullanan grubun ($Z=.86$, $p=.45$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında $p>.05$ olduğu ve grupların normal dağılım gösterdiği görünmektedir. Bu nedenle, varyans eşitliğine Levene testi kullanılarak bakılmış ve bulgular Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Değişken	F	<i>Sd</i> ₁	<i>Sd</i> ₂	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	.897	2	133	.410

Tablo 53'e göre, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının program haritalamayı kullanma süresi değişkenine göre yapılan Levene testi ($F=.897$, $Sd_1=2$, $Sd_2=133$, $p=.85$, $p>.05$) sonuçları varyans eşitliğini göstermektedir. Bu nedenle ANOVA analizi yapılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının program haritalamayı kullanma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 54'te yer almaktadır.

Tablo 54: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>Sd</i>	F	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Gruplar Arası	61.08	30.54	2	.845	.432
	Gruplar İçi	4806.73	36.14	133		
	Toplam	4867.81		135		

Tablo 54'e göre, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, farklı program haritalamayı kullanma süresilerine sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($F=.845$, $p=.432$, $p>.05$).

3.2.5. Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları

Program haritalamanın öğretmenler arası profesyonel işbirliği sağlamaya katkısına karşı görüşleri puanlarının program haritalamaya ayrılan zaman değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 55'te yer almaktadır.

Tablo 55: Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Program Haritalamaya Ayrılan Zaman	Hiç	28	18.04	6.42
	Haftada bir	57	23.49	4.56
	Haftada iki	30	20.87	7.42
	Haftada üç ve daha fazla	21	21.86	4.53

Tablo 55 incelendiğinde, hiç zaman ayırmayan grubun (N=28) ortalamasının 18.04 ve standart sapmasının 6.42; haftada bir saat zaman ayıran grubun (N=57) ortalamasının 23.49 ve standart sapmasının 4.56 haftada iki saat zaman ayıran grubun (N=30) ortalamasının 20.87 ve standart sapmasının 7.42; haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grubun (N=21) ortalamasının 21.86 ve standart sapmasının 4.53 puanları görünmektedir.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının program haritalamaya ayrılan zamana göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 56'da yer almaktadır.

Tablo 56: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zamana Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Hiç	28	1.12	.16
	Haftada bir	57	1.06	.21
	Haftada iki	30	1.17	.13
	Haftada üç ve daha fazla	21	1.00	.27

Tablo 56 incelendiğinde, hiç zaman ayırmayan grubun (Z=1.12, p=.16, p>.05), haftada bir saat zaman ayıran grubun (Z=1.06, p=.21, p>.05), haftada iki saat zaman ayıran grubun (Z=1.17, p=.13, p>.05) , haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grubun (Z=1.00, p=.27, p>.05) puanları görünmektedir. Tüm grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında (p>.05) verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Varyans eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını sınamak için Levene testi kullanılmıştır. Fakat varyans eşitliğinin olmaması (p<.05) nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının program haritalamaya ayrılan zaman değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 57’de yer almaktadır.

Tablo 57: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Hiç	42.52	18.2	3	.00
	Haftada bir	81.11			
	Haftada iki	69.17			
	Haftada üç ve daha fazla	67.95			

Tablo 57’ye göre, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamaya ayrılan farklı zaman gruplarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($x^2=18.2$, $sd=3$, $p=.00$, $p<.05$) saptanmıştır. Grupların sıra ortalamalarının hiç zaman ayırmayan grup için 42.52, haftada bir saat saat zaman ayıran grubun için 81.11 haftada iki saat saat zaman ayıran grubun için 69.17, haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grubun için 67.95 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın, hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve anlamlı farkın ortaya çıktığı gruplara Tablo 58, Tablo 59 ve Tablo 60’da yer verilmiştir.

Tablo 58: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Hiç	26.39	739.0	333.0	.00
	Haftada bir	51.16	2916.0		

Tablo 58’e göre, program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ve haftada bir saat zaman ayıran grupların, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=333.0$, $p=.00$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, haftada bir saat zaman ayıran grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 59: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Hiç	24.80	694.50	288.5	.04
	Haftada iki	33.88	1016.50		

Tablo 59'a göre, program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ve haftada iki saat zaman ayıran grupların, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=288.5$, $p=.04$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, haftada iki saat zaman ayıran grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 60: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Hiç	20.32	569.0	163.0	.01
	Haftada üç ve daha fazla	31.24	656.0		

Tablo 60'a göre, program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ve haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grupların, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=163.0$, $p=.01$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

3.2.6. Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları

Program haritalamanın öğretmenler arası profesyonel işbirliği sağlamaya katkısına karşı görüşleri puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 61'de yer almaktadır.

Tablo 61: Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı	Hiç	8	19.50	5.88
	Bir kere	34	20.12	7.18
	İki Kere	44	21.52	5.80
	Üç kere ve fazlası	50	22.84	5.11

Tablo 61 incelendiğinde, hiç eğitim almayan grubun (N=8) ortalamasının 19.50 ve standart sapmasının 5.88; bir kere eğitim alan grubun (N=34) ortalamasının 20.12 ve standart sapmasının 7.18; iki kere eğitim alan grubun (N=44) ortalamasının 21.52 ve standart sapmasının 5.80; üç kere ve fazlası eğitim alan grubun (N=50) ortalamasının 22.84 ve standart sapmasının 5.11; puanları görünmektedir.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısına göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 62’de yer almaktadır.

Tablo 62: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısına Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Hiç	8	.97	.31
	Bir kere	34	.86	.46
	İki Kere	44	1.27	.08
	Üç kere ve fazlası	50	.95	.32

Tablo 62 incelendiğinde, hiç eğitim almayan grubun ($Z=.97$, $p=.31$, $p>.05$), bir kere eğitim alan grubun ($Z=.86$, $p=.46$, $p>.05$), iki kere eğitim alan grubun ($Z=1.27$, $p=.08$, $p>.05$), üç kere ve fazlası eğitim alan grubun ($Z=.95$, $p=.32$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında $p>.05$ olduğu ve grupların normal dağılım gösterdiği görünmektedir. Bu nedenle, varyans eşitliğine Levene testi kullanılarak bakılmış ve bulgular Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Değişken	F	<i>Sd</i> ₁	<i>Sd</i> ₂	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	2.601	3	132	.06

Tablo 63'e göre, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı değişkenine göre yapılan Levene testi ($F=2.601$, $Sd_1=3$, $Sd_2=132$, $p=.06$, $p>.05$) sonuçları varyans eşitliğini göstermektedir. Bu nedenle ANOVA analizi yapılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 64'te yer almaktadır.

Tablo 64: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>Sd</i>	F	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Gruplar Arası	186.58	62.196	3	1.754	.159
	Gruplar İçi	4681.22	35.46	132		
	Toplam	4867.81		135		

Tablo 64'e göre, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, farklı program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısına sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($F=1.754$, $p=.159$, $p>.05$).

3.2.7. Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre İkinci Alt Problem Bulguları

Program haritalamanın öğretmenler arası profesyonel işbirliği sağlamaya katkısına karşı görüşleri puanlarının program haritalama hakkındaki bilgi düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 65'te yer almaktadır.

Tablo 65: Program Haritalamanın Öğretmenler Arası Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısına Karşı Görüşleri Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi	Çok Az	3	17.4	5.16
	Az	22	19.91	5.74
	Orta Düzey	56	22.23	4.99
	Fazla	49	22.08	6.52
	Çok Fazla	6	18.33	10.59

Tablo 65 incelendiğinde, çok az bilgiye sahip grubun (N=3) ortalamasının 17.4 ve standart sapmasının 5.16; az bilgiye sahip grubun (N=22) ortalamasının 19.91 ve standart sapmasının 5.74; orta düzey bilgiye sahip grubun (N=56) ortalamasının 22.23 ve standart sapmasının 4.99; fazla bilgiye sahip grubun (N=49) ortalamasının 22.08 ve standart sapmasının 6.52; ve çok fazla bilgiye sahip grubun (N=6) ortalamasının 18.33 ve standart sapmasının 10.59 puanları görünmektedir.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 66'da yer almaktadır.

Tablo 66: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Çok Az	3	.00	.00
	Az	22	.88	.42
	Orta Düzey	56	1.53	.02
	Fazla	49	1.47	.03
	Çok Fazla	6	.52	.95

Tablo 66 incelendiğinde, çok az bilgiye sahip grubun ($Z=.00$, $p=.00$, $p<.05$), az bilgiye sahip grubun ($Z=.88$, $p=.42$, $p>.05$), orta düzey bilgiye sahip grubun ($Z=1.53$, $p=.02$, $p<.05$), fazla bilgiye sahip grubun ($Z=1.47$, $p=.03$, $p<.05$) ve çok fazla bilgiye sahip grubun ($Z=.52$, $p=.95$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında üç grubun $p<.05$ olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının program haritalama hakkındaki bilgi düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 67’de yer almaktadır.

Tablo 67: Program Haritalamanın Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Profesyonel İşbirliği Sağlamaya Katkı	Çok Az	29.50	8.24	2	.08
	Az	53.55			
	Orta Düzey	72.06			
	Fazla	74.73			
	Çok Fazla	58.67			

Tablo 67’ye göre, program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamaya ayrılan farklı zaman gruplarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($x^2=8.24$, $sd=2$, $p=.28$, $p>.08$) saptanmıştır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi;

“Öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirmeye katkısı hakkındaki görüşleri;

- eğitim düzeyi,
- deneyim,
- branş,
- program haritalamayı kullanma süresi,
- program haritalamaya ayrılan zaman,
- program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve
- program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda alt problemin yedi farklı değişkene ilişkin bulguları alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.3.1. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirmeye katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 68’de yer almaktadır.

Tablo 68: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Eğitim Düzeyi	Lisans	51	27.18	7.31
	Lisansüstü	85	26.07	8.35

Tablo 68 incelendiğinde, lisans derecesine sahip grubun (N=51) ortalamasının 27.18 ve standart sapmasının 7.31; lisansüstü derecesine sahip grubun (N=85) ortalamasının 26.07 ve standart sapmasının 8.35 olduğu görülmektedir.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının eğitim düzeyine göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 69’da yer almaktadır.

Tablo 69: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Lisans	51	.98	.30
	Lisansüstü	85	1.40	.04

Tablo 69 incelendiğinde, lisans derecesine sahip olan grup ($Z=.98$, $p=.30$, $p>.05$) ile lisansüstü dereceye sahip olan grubun ($Z=1.40$, $p=.04$, $p<.05$) puanları görülmektedir. Lisans derecesine sahip olan grubun puanları normal dağılım göstermesine rağmen, iki grubun kıyaslanacağı düşünüldüğünde, lisansüstü derecesine sahip grubun anlamlılık düzeyinden dolayı ($p<.05$) parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 70’de yer almaktadır.

Tablo 70: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Lisans	70.78	3610.0	2.05	-.53	.60
	Lisansüstü	67.13	5706.0			

Tablo 70'e göre, lisans ve lisansüstü dereceye sahip olan grupların, program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ($U=2.05$, $p=.60$, $p>.05$) saptanmıştır.

3.3.2. Deneyim Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirmeye katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının deneyim değişkenine betimsel istatistik değerleri Tablo 71'de yer almaktadır.

Tablo 71: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Deneyim Değişkenine Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS
Deneyim	1-5 yıl	11	19.91	10.89
	6-10 yıl	31	28.65	7.33
	11-15 yıl	40	28.28	7.39
	16-20 yıl	18	25.22	6.59
	21 ve daha fazla yıl	36	25.28	7.69

Tablo 71 incelendiğinde, 1-5 yıl arası deneyimli grubun ($N=11$) ortalamasının 19.91 ve standart sapmasının 10.89; 6-10 yıl arası deneyimli grubun ($N=31$) ortalamasının 28.65 ve standart sapmasının 7.33; 11-15 yıl arası deneyimli grubun ($N=40$) ortalamasının 28.28 ve standart sapmasının 7.39; 16-20 yıl arası deneyimli grubun ($N=18$) ortalamasının 25.22 ve standart sapmasının 6.59; 21 ve daha fazla yıl deneyimli grubun ($N=36$) ortalamasının 25.28 ve standart sapmasının 7.69 olduğu görülmektedir.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının deneyime göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 72'de yer almaktadır.

Tablo 72: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Deneyime Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	1-5 yıl	11	.75	.63
	6-10 yıl	31	1.25	.09
	11-15 yıl	40	1.06	.21
	16-20 yıl	18	.89	.41
	21 ve daha fazla yıl	36	.69	.73

Tablo 72 incelendiğinde, 1-5 yıl arası deneyimli grubun ($Z=.75$, $p=.63$, $p>.05$), 6-10 yıl arası deneyimli grubun ($Z=1.25$, $p=.09$, $p>.05$), 11-15 yıl arası deneyimli grubun ($Z=1.06$, $p=.21$, $p>.05$), 16-20 yıl arası deneyimli grubun ($Z=.89$, $p=.41$, $p>.05$) ve 21 ve daha fazla yıl deneyimli grubun ($Z=.69$, $p=.73$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Tüm grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında $p>.05$ olduğu ve grupların normal dağılım gösterdiği görünmektedir. Bu nedenle, varyans eşitliğine Levene testi kullanılarak bakılmış ve bulgular Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Değişken	F	Sd_1	Sd_2	p
Değerlendirmeye Katkı	1.699	4	131	.15

Tablo 73'e göre, program haritalamanın değerlendirme katkısı puanlarının deneyim değişkenine yapılan Levene testi ($F=1.699$, $Sd_1=4$, $Sd_2=131$, $p=.15$, $p>.05$) sonuçları varyans eşitliğini göstermektedir. Bu nedenle ANOVA analizi yapılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın değerlendirme katkısı puanlarının deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 74'te yer almaktadır.

Tablo 74: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	KT	KO	Sd	F	p
Değerlendirmeye Katkı	Gruplar Arası	829.65	207.41	4	3.509	.01
	Gruplar İçi	7744.3	59.11	131		
	Toplam	8573.9				

Tablo 74'e göre, program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, farklı deneyimlere sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (F=3.598, p=.01, p<.05). Gruplar arası sıra ortalaması 829.65 $x^2=207.41$, sd=4 olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar içi sıra ortalaması 7744.3, $x^2=59.11$, sd=131 olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın, hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için Post Hoc'a gidilmiş ve Bonferroni testi sonuçları Tablo 75'de sunulmuştur.

Tablo 75: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bonferroni Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
Değerlendirmeye Katkı	1-5 yıl	6-10 yıl	-8.73	2.01	.02
		11-15 yıl	-8.36	2.95	.02
		16-20 yıl	-5.31	2.20	7.3
		21 ve daha fazla yıl	-5.36	2.98	.44
	6-10 yıl	1-5 yıl	8.73	2.01	.02
		11-15 yıl	.370	1.37	1.0
		16-20 yıl	3.42	2.70	1.0
		21 ve daha fazla yıl	3.36	1.40	.76
	11-15 yıl	1-5 yıl	8.36	2.95	0.2
		6-10 yıl	-.370	1.37	1.0
		16-20 yıl	3.053	2.63	1.0
		21 ve daha fazla yıl	2.99	1.32	.92
	16-20 yıl	1-5 yıl	5.31	2.20	.73
		6-10 yıl	-3.42	2.70	1.0
		11-15 yıl	-3.05	2.63	1.0
		21 ve daha fazla yıl	-.056	2.66	1.0
	21 ve daha fazla yıl	1-5 yıl	5.36	2.98	0.44
		6-10 yıl	-3.36	1.40	.762
		11-15 yıl	-2.99	1.32	.921
		16-20 yıl	.056	2.66	1.0

Tablo 75'e göre, 1-5 yıl ve 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip grupların, değerlendirmeye katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu (p<.05) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sonuçların 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip grupların lehine olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.3. Branş Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirmeye katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının branş değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 76'da yer almaktadır.

Tablo 76: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Branş	Sayısal Dersler	38	24.89	7.44
	Sözel Dersler	25	27.96	6.82
	Yabancı Diller	50	28.70	7.48
	Özel Yetenek Dersleri	16	26.25	5.83
	Belirtilmemiş	7	14.57	11.23

Tablo 76 incelendiğinde, sayısal dersler grubunun (N=58) ortalamasının 28.89 ve standart sapmasının 7.44; sözel dersler grubunun (N=25) ortalamasının 27.96 ve standart sapmasının 6.82; yabancı diller grubunun (N=50) ortalamasının 28.70 ve standart sapmasının 7.48; özel yetenek dersleri grubunun (N=16) ortalamasının 26.25 ve standart sapmasının 5.83; branş belirtilmemiş grubun (N=7) ortalamasının 14.57 ve standart sapmasının 11.23 olduğu görülmektedir.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının branşa göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 77'de yer almaktadır.

Tablo 77: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Branşa Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Sayısal Dersler	38	.75	.62
	Sözel Dersler	25	1.02	.25
	Yabancı Diller	50	1.14	.15
	Özel Yetenek Dersleri	16	.85	.46

Tablo 77 incelendiğinde, sayısal dersler grubunun (Z=.75, p=.62, p>.05), sözel dersler grubunun (Z=1.02, p=.25, p>.05), yabancı diller grubunun (Z=1.14, p=.15, p>.05), özel yetenek dersleri grubunun (Z=.85, p=.46, p>.05) puanları görülmektedir. Tüm grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında p>.05 olduğu ve grupların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle, varyans eşitliğine Levene testi kullanılarak bakılmış ve bulgular Tablo 78'de verilmiştir.

Tablo 78: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Varyans Eşitliğine Bakmak İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları

Değişken	F	<i>Sd</i> ₁	<i>Sd</i> ₂	p
Değerlendirmeye Katkı	.197	3	125	.89

Tablo 78'e göre, program haritalamanın değerlendirme katkısı puanlarının branş değişkenine yapılan Levene testi ($F=.197$, $Sd_1=3$, $Sd_2=125$, $p=.89$ $p>.05$) sonuçları varyans eşitliğini göstermektedir. Bu nedenle ANOVA analizi yapılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın değerlendirme katkısı puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 79'da yer almaktadır.

Tablo 79: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>Sd</i>	F	p
Değerlendirmeye Katkı	Gruplar Arası	342.72	114.24	3	2.222	.09
	Gruplar İçi	6426.03	51.40	125		
	Toplam	6768.79		128		

Tablo 79'a göre, program haritalamanın değerlendirme katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, farklı branşlara sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($F=2.222$, $p=.09$, $p>.05$).

3.3.4. Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirme katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının betimsel istatistik değerleri Tablo 80'de yer almaktadır.

Tablo 80: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	<i>SS</i>
Program Haritalama Kullanım Süresi	Bir Yıl	34	25.26	9.16
	İki Yıl	81	25.96	7.26
	Üç Yıl	21	26.14	8.74

Tablo 80 incelendiğinde, bir yıl kullanan grubun (N=34) ortalamasının 25.26 ve sının 9.16; iki yıl kullanan grubun (N=81) ortalamasının 25.96 ve standart sapmasının 7.26; üç yıl kullanan grubun (N=21) ortalamasının 26.14 ve standart sapmasının 8.74 olduğu görülmektedir.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının program haritalamayı kullanma süresi düzeyine göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 81’de yer almaktadır.

Tablo 81: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Bir Yıl	30	.10	.28
	İki Yıl	79	1.40	.04
	Üç Yıl	20	.53	.95

Tablo 81 incelendiğinde, bir yıl kullanan grubun ($Z=.10$, $p=.28$, $p>.05$), iki yıl kullanan grubun ($Z=1.40$, $p=.04$, $p<.05$) ve üç yıl kullanan grubun ($Z=.53$, $p=.95$, $p>.05$) puanları görülmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında bir grubun $p<.05$ olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının program haritalamayı kullanma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 82’de yer almaktadır.

Tablo 82: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Değerlendirmeye Katkı	Bir Yıl	68.28	.46	2	.80
	İki Yıl	64.74			
	Üç Yıl	61.10			

Tablo 82’ye göre, program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamayı farklı kullanma sürelerine sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($\chi^2=.80$, $sd=2$, $p=.46$, $p>.05$) saptanmıştır.

3.3.5. Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirmeye katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının program haritalamaya ayrılan zaman değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 83'te yer almaktadır.

Tablo 83: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Program Haritalamaya Ayrılan Zaman	Hiç	28	20.46	7.69
	Haftada bir	57	29.12	6.54
	Haftada iki	30	26.13	9.40
	Haftada üç ve daha fazla	21	27.86	5.26

Tablo 83 incelendiğinde, hiç grubunun (N=28) ortalamasının 20.46 ve standart sapmasının 7.69 haftada bir grubunun (N=57) ortalamasının 29.12 ve standart sapmasının 6.54; haftada iki grubunun (N=30) ortalamasının 26.13 ve standart sapmasının 9.40; haftada üç ve daha fazla grubunun (N=21) ortalamasının 27.86 ve standart sapmasının 5.26 olduğu görülmektedir.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının program haritalamaya ayrılan zamana göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 84'te yer almaktadır.

Tablo 84: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zamana Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Hiç	28	.870	.44
	Haftada bir	57	1.67	.01
	Haftada iki	30	1.46	.03
	Haftada üç ve daha fazla	21	.57	.90

Tablo 84 incelendiğinde, hiç zaman ayırmayan grubun (Z=.870, p=.44, p>.05), haftada bir saat zaman ayıran grubun (Z=1.67, p=.01, p<.05), haftada iki zaman ayıran grubun (Z=1.46, p=.03, p<.05), haftada üç ve daha fazla zaman ayıran grubun (Z=.57, p=.90, p>.05) puanları görülmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında iki grubun p<.05 olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının program haritalamaya ayrılan zaman değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 85’te yer almaktadır.

Tablo 85: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Değerlendirmeye Katkı	Hiç	37.68	23.40	4	.00
	Haftada bir	81.02			
	Haftada iki	72.20			
	Haftada üç ve daha fazla	70.33			

Tablo 85’e göre, program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamaya ayrılan farklı zaman gruplarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($x^2=23.40$, $sd=4$, $p=.00$, $p<.05$) saptanmıştır. Grupların sıra ortalamalarının hiç zaman ayırmayan grubun için 37.68, haftada bir saat zaman ayıran grubun için 81.02 haftada iki saat zaman ayıran grubun için 72.20, haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grubun için 70.33 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın, hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve anlamlı farkın ortaya çıktığı gruplara Tablo 86, Tablo 87 ve Tablo 88’de yer verilmiştir.

Tablo 86: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Hiç	24.57	688.0	282.0	-4.84	.00
	Haftada bir	52.05	2967.0			

Tablo 86’ya göre, program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ve haftada bir saat zaman ayıran grupların, program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=282.0$, $p=.00$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, haftada bir saat zaman ayıran grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 87: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Hiç	23.88	668.50	262.5	-2.26	.01
	Haftada iki	34.75	1042.50			

Tablo 87'ye göre, program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ve haftada iki saat zaman ayıran grupların, program haritalamanın değerlendirme katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu (U=262.5, p=.01, p<.05) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, haftada iki saat zaman ayıran grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 88: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Hiç	18.23	510.50	104.5	-3.84	.00
	Haftada üç ve daha fazla	34.02	714.50			

Tablo 88'e göre, program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ve haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grupların, program haritalamanın değerlendirme katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu (U=104.5, p=.00, p<.05) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.6. Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirme katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 89'da yer almaktadır.

Tablo 89: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	ss
Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı	Hiç	8	24.88	8.02
	Bir kere	34	24.85	9.67
	İki Kere	44	25.86	6.96
	Üç kere ve fazlası	50	28.40	7.34

Tablo 89 incelendiğinde, hiç eğitim almayan grubun (N=8) ortalamasının 24.88 ve standart sapmasının 8.02; bir kere eğitim alan grubun (N=34) ortalamasının 24.85 ve standart sapmasının 9.67; iki kere eğitim alan grubun (N=44) ortalamasının 25.86 ve standart sapmasının 6.96; üç kere ve fazlası eğitim alan grubun (N=50) ortalamasının 28.40 ve standart sapmasının 7.34 olduğu görülmektedir.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısına göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 90'da yer almaktadır.

Tablo 90: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısına Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Hiç	8	.67	.77
	Bir kere	34	.84	.48
	İki Kere	44	1.11	.17
	Üç kere ve fazlası	50	1.33	.06

Tablo 90 incelendiğinde, hiç almayan grubun ($Z=.67$, $p=.77$, $p>.05$), bir kere eğitim alan grubun ($Z=.84$, $p=.48$, $p>.05$), iki kere eğitim alan grubun ($Z=1.11$, $p=.17$, $p>.05$), üç kere ve fazlası eğitim alan grubun ($Z=1.33$, $p=.06$, $p>.05$) puanları görülmektedir. Tüm grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında ($p>.05$) verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Varyans eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını sınamak için Levene testi kullanılmıştır. Fakat varyans eşitliğinin olmaması ($p<.05$) nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 91'de yer almaktadır.

Tablo 91: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>Sd</i>	p
Değerlendirmeye Katkı	Hiç	58.94	5.47	2	.14
	Bir kere	61.35			
	İki Kere	64.23			
	Üç kere ve fazlası	78.65			

Tablo 91'e göre, program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamaya ayrılan farklı zaman gruplarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($x^2=5.47$, $sd=2$, $p=.14$, $p>.05$) saptanmıştır.

3.3.7. Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Üçüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirmeye katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının program haritalama hakkındaki bilgi düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 92'de yer almaktadır.

Tablo 92: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	<i>ss</i>
Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi	Çok Az	3	21.33	.577
	Az	22	23.45	8.00
	Orta Düzey	56	27.34	6.75
	Fazla	49	27.53	8.43
	Çok Fazla	6	23.67	13.29

Tablo 92 incelendiğinde, çok az bilgiye sahip grubun (N=3) ortalamasının 21.33 ve standart sapmasının .577; az bilgiye sahip grubun (N=22) ortalamasının 23.45 ve standart sapmasının 8.00; orta düzey bilgiye sahip grubun (N=56) ortalamasının 27.34 ve standart sapmasının 6.75; fazla bilgiye sahip grubun (N=49) ortalamasının 27.53 ve standart sapmasının 8.43; çok fazla bilgiye sahip grubun (N=6) ortalamasının 23.67 ve standart sapmasının 13.29 olduğu görülmektedir.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının eğitim düzeyine göre dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 93'te yer almaktadır.

Tablo 93: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımın Normallliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Çok Az	3	.67	.77
	Az	22	.77	.60
	Orta Düzey	56	1.55	.02
	Fazla	49	1.33	.06
	Çok Fazla	6	.52	.95

Tablo 93 incelendiğinde, çok az bilgiye sahip grubun ($Z=.67$, $p=.77$, $p>.05$), az bilgiye sahip grubun ($Z=.77$, $p=.60$, $p>.05$), orta düzey bilgiye sahip grubun ($Z=1.55$, $p=.02$, $p<.05$), fazla grubunun ($Z=1.33$, $p=.06$, $p>.05$) ve çok fazla bilgiye sahip grubun ($Z=.52$, $p=.95$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında bir grubun $p<.05$ olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının program haritalama hakkındaki bilgi düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 94’te yer almaktadır.

Tablo 94: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Değerlendirmeye Katkı	Çok Az	34.50	9.66	3	.04
	Az	49.50			
	Orta Düzey	71.88			
	Fazla	75.87			
	Çok Fazla	63.42			

Tablo 94’e göre, program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamaya ayrılan farklı zaman gruplarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($\chi^2=9.66$, $sd=3$, $p=.04$, $p<.05$) saptanmıştır. Grupların sıra ortalamalarının hiç grubu için 42.52, haftada bir saat grubu için 81.11 haftada iki saat grubu için 69.17, haftada üç ve daha fazla saat grubu için 67.95 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın, hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları arasında Mann-Whitney U

testi yapılmış ve anlamlı farkın ortaya çıktığı gruplara Tablo 95 ve Tablo 96’da yer verilmiştir.

Tablo 95: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Az	29.39	646.50	393.5	-2.48	.01
	Orta Düzey	43.47	2434.50			

Tablo 95’e göre, program haritalama hakkında az ve orta düzeyde bilgisi olan grupların, program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=393.5$, $p=.01$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, orta düzeyde bilgisi olan grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 96: Program Haritalamanın Değerlendirmeye Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
Değerlendirmeye Katkı	Az	26.95	593.0	340.0	-2.48	.01
	Fazla	40.06	1963.0			

Tablo 96’ya göre, program haritalama hakkında az ve fazla düzeyde bilgisi olan grupların, program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=340.0$, $p=.01$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, fazla düzeyde bilgisi olan grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi

“Öğretmenlerin program haritalamanın standart hizalamaya katkısı hakkındaki görüşleri;

- eğitim düzeyi,
- deneyim,
- branş,

- program haritalamayı kullanma süresi,
- program haritalamaya ayrılan zaman,
- program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı ve
- program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda alt problemin yedi farklı değişkene ilişkin bulguları alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.4.1. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın standart hizalamaya katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 97’de yer almaktadır.

Tablo 97: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Eğitim Düzeyi	Lisans	51	27.35	7.69
	Lisansüstü	85	25.89	7.96

Tablo 97 incelendiğinde, lisans derecesine sahip grubun (N=51) ortalamasının 27.35 ve standart sapmasının 7.69; lisansüstü derecesine sahip grubun (N=85) ortalamasının 25.89 ve standart sapmasının 7.96 olduğu görünmektedir.

Program haritalamanın standart hizalama katkısı puanlarının eğitim düzeyine göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 98’de yer almaktadır.

Tablo 98: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Lisans	51	1.09	.19
	Lisansüstü	85	1.44	.03

Tablo 98 incelendiğinde, lisans derecesine sahip olan grup ($Z=1.09$, $p=.19$, $p>.05$) ile lisansüstü dereceye sahip olan grubun ($Z=1.44$, $p=.03$, $p<.05$) puanları görünmektedir. Lisans derecesine sahip olan grubun puanları normal dağılım göstermesine rağmen, iki grubun kıyaslanacağı düşünüldüğünde, lisansüstü

derecesine sahip grubun anlamlılık düzeyinden dolayı ($p < .05$) parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın standart hizalama katkısı puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 99'da yer almaktadır.

Tablo 99: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Lisans	72.67	3706.0	1955.0	-.96	.34
	Lisansüstü	66.00	5610.0			

Tablo 99'a göre, lisans ve lisansüstü dereceye sahip olan grupların, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı ($U=1955.0$, $p=.34$, $p > .05$.) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, lisan derecesine sahip olan grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

3.4.2. Deneyim Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın standart hizalamaya katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının deneyim değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 100'de yer almaktadır.

Tablo 100: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Deneyim	1-5 yıl	11	20.00	10.61
	6-10 yıl	31	28.94	7.04
	11-15 yıl	40	27.40	7.26
	16-20 yıl	18	28.56	7.29
	21 ve daha fazla yıl	36	25.14	7.60

Tablo 100 incelendiğinde, 1-5 yıl arası deneyimli grubun ($N=11$) ortalamasının 20.00 ve standart sapmasının 10.61; 6-10 yıl arası deneyimli grubun ($N=31$) ortalamasının 28.94 ve standart sapmasının 7.04; 11-15 yıl arası deneyimli grubun ($N=40$) ortalamasının 27.40 ve standart sapmasının 7.26; 16-20 yıl arası deneyimli grubun ($N=18$) ortalamasının 28.56 ve standart sapmasının 7.29; 21 ve daha fazla yıl

deneyimli grubun (N=36) ortalamasının 25.14 ve standart sapmasının 7.60 olduğu görünmektedir.

Program haritalamanın standart hizalama katkısı puanlarının deneyime göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 101’de yer almaktadır.

Tablo 101: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Deneyime Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	1-5 yıl	11	.78	.58
	6-10 yıl	31	1.27	.08
	11-15 yıl	40	1.52	.02
	16-20 yıl	18	.77	.59
	21 ve daha fazla yıl	36	.64	.80

Tablo 101 incelendiğinde, 1-5 yıl arası deneyimli grubun ($Z=.78$, $p=.58$, $p>.05$), 6-10 yıl arası deneyimli grubun ($Z=1.27$, $p=.08$, $p>.05$), 11-15 yıl arası deneyimli grubun ($Z=1.52$, $p=.02$, $p<.05$), 16-20 yıl arası deneyimli grubun ($Z=.77$, $p=.59$, $p>.05$) ve 21 ve daha fazla yıl deneyimli grubun ($Z=.64$, $p=.80$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında bir grubun $p<.05$ olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 102’de yer almaktadır.

Tablo 102: Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Standart Hizalamaya Katkı	1-5 yıl	43.68	10.10	3	.04
	6-10 yıl	81.23			
	11-15 yıl	73.82			
	16-20 yıl	66.72			
	21 ve daha fazla yıl	60.10			

Tablo 102’ye göre, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, farklı deneyimlere sahip grupların anlamlı düzeyde

farklılaştığı ($x^2=10.10$, $sd=.$, $p=.04$, $p<.05$) saptanmıştır. Grupların sıra ortalamalarının 1-5 yıl için 43.68 6-10 yıl için 81.23, 11-15 yıl için 73.82, 16-20 yıl için 66.72 ve 21 ve daha fazla yıl için 60.10 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın, hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve anlamlı farkın ortaya çıktığı gruplara Tablo 103 ve Tablo 104’te yer verilmiştir.

Tablo 103: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	1-5 yıl	13.73	151.0	85.0	-2.47	.01
	6-10 yıl	24.26	752.0			

Tablo 103’e göre, 1-5 yıl ve 6-10 yıl deneyime sahip grupların, program haritalanmanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=85.0$, $p=.01$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 6-10 yıl deneyime sahip grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 104: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Deneyim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	1-5 yıl	17.23	189.50	123.50	-2.23	.03
	11-15 yıl	28.41	1136.50			

Tablo 104’e göre, 1-5 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip grupların, program haritalanmanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=123.50$, $p=.03$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 11-15 yıl deneyime sahip grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

3.4.3. Branş Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın standart hizalamaya katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının branş değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 105’te yer almaktadır.

Tablo 105: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Branş	Sayısal Dersler	38	25.76	8.125
	Sözel Dersler	25	28.80	7.10
	Yabancı Diller	50	26.66	6.76
	Özel Yetenek Dersleri	16	28.75	5.49
	Belirtilmemiş	7	14.86	11.71

Tablo 105 incelendiğinde, sayısal dersler grubunun (N=38) ortalamasının 25.76 ve standart sapmasının 8.125; sözel dersler grubunun (N=25) ortalamasının 28.80 ve standart sapmasının 7.10; yabancı diller grubunun (N=50) ortalamasının 26.66 ve standart sapmasının 6.76; özel yetenek dersleri grubunun (N=16) ortalamasının 28.75 ve standart sapmasının 5.49; branş belirtmeyen grubun (N=7) ortalamasının 14.86 ve standart sapmasının 11.71 olduğu görülmektedir. Branşını belirtmeyen grup, araştırmaya belirsizlik katabileceğinden, analizlere dahil edilmemiştir.

Program haritalamanın standart hizalama katkısı puanlarının branşa göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 106'da yer almaktadır.

Tablo 106: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Branşa Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Sayısal Dersler	38	1.15	.14
	Sözel Dersler	25	1.51	.02
	Yabancı Diller	50	1.20	.11
	Özel Yetenek Dersleri	16	.64	.81

Tablo 106 incelendiğinde, sayısal dersler grubunun (Z=1.15, p=.14, p>.05), sözel dersler grubunun (Z=1.51, p=.02, p<.05), yabancı diller grubunun (Z=1.20, p=.11, p>.05), özel yetenek dersleri grubunun (Z=.64, p=.81, p>.05) puanları görülmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında bir grubun p<.05 olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 107’de yer almaktadır.

Tablo 107: Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>Sd</i>	p
Standart Hizalamaya Katkı	Sayısal Dersler	59.62	4.43	3	.22
	Sözel Dersler	76.18			
	Yabancı Diller	60.89			
	Özel Yetenek Dersleri	73.16			

Tablo 107’ye göre, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, farklı branşlara sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($x^2=4.43$, $sd=3$, $p=.22$, $p>.05$) saptanmıştır.

3.4.4. Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın standart hizalamaya katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının program haritalamayı kullanma süresi değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 108’de yer almaktadır.

Tablo 108: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	<i>SS</i>
Program Haritalama Kullanım Süresi	Bir Yıl	34	25.24	8.81
	İki Yıl	81	27.25	7.31
	Üç Yıl	21	25.29	8.30

Tablo 108 incelendiğinde, bir yıl kullanan grubunun (N=34) ortalamasının 25.24 ve standart sapmasının 8.81; iki yıl kullanan grubunun (N=81) ortalamasının 27.25 ve standart sapmasının 7.31; üç yıl kullanan grubunun (N=21) ortalamasının 25.29 ve standart sapmasının 8.30 olduğu görülmektedir.

Program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının program haritalamayı kullanma süresine göre dağılımın normallliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 109’da yer almaktadır.

Tablo 109: Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresine Göre Dağılımın Normallliğini Denetleyen Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Bir Yıl	30	.91	.39
	İki Yıl	79	1.49	.02
	Üç Yıl	20	.57	.90

Tablo 109 incelendiğinde, bir yıl kullanan grubunun ($Z=.81$, $p=.39$, $p>.05$), iki yıl kullanan grubunun ($Z=1.49$, $p=.02$, $p<.05$) ve üç yıl kullanan grubunun ($Z=.57$, $p=.90$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında bir grubun $p<.05$ olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının program haritalamayı kullanma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 110'da yer almaktadır.

Tablo 110: Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamayı Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Standart Hizalamaya Katkı	Bir Yıl	34	1.76	3	.41
	İki Yıl	81			
	Üç Yıl	21			

Tablo 110'a göre, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamayı farklı kullanma sürelerine sahip grupların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($x^2=1.76$, $sd=3$, $p=.41$, $p>.05$) saptanmıştır.

3.4.5. Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın standart hizalamaya katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının program haritalamaya ayrılan zaman değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 111'de yer almaktadır.

Tablo 111: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS
Program Haritalamaya Ayrılan Zaman	Hiç	28	18.93	6.34
	Haftada bir	57	29.75	5.79
	Haftada iki	30	25.40	5.79
	Haftada üç ve daha fazla	21	28.95	5.46

Tablo 111 incelendiğinde, hiç zaman ayırmayan (N=28) ortalamasının 18.93 ve standart sapmasının 6.34; haftada bir saat ayıran grup (N=57) ortalamasının 29.75 ve standart sapmasının 5.79; haftada iki saat ayıran grup (N=30) ortalamasının 25.40 ve standart sapmasının 5.79, haftada üç ve daha fazla saat ayıran grup (N=21) ortalamasının 28.95 ve standart sapmasının 5.46; puanları görünmektedir.

Program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının program haritalamaya ayrılan zamana göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 112’de yer almaktadır.

Tablo 112: Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zamana Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Hiç	28	1.08	.20
	Haftada bir	57	1.52	.02
	Haftada iki	30	1.09	.19
	Haftada üç ve daha fazla	21	.99	.27

Tablo 112 incelendiğinde, hiç grubunun ($Z=1.08$, $p=.20$, $p>.05$), haftada bir zaman ayıran grup ($Z=1.52$, $p=.02$, $p<.05$), haftada iki zaman ayıran grup ($Z=1.09$, $p=.19$, $p>.05$), haftada üç ve daha fazla zaman ayıran grup ($Z=.99$, $p=.27$, $p>.05$) puanları görünmektedir. Grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında bir grubun $p<.05$ olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının program haritalamaya ayrılan zaman değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 113’de yer almaktadır.

Tablo 113: Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Standart Hizalamaya Katkı	Hiç	30.71	36.23	4	.00
	Haftada bir	84.12			
	Haftada iki	67.68			
	Haftada üç ve daha fazla	77.64			

Tablo 113'e göre, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamaya ayrılan farklı zaman gruplarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($x^2=36.23$, $sd=4$, $p=.00$, $p<.05$) saptanmıştır. Grupların sıra ortalamalarının hiç grubu için 30.71 haftada bir saat zaman ayıran grup için 84.12 haftada iki saat zaman ayıran grup için 67.68, haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grup için 77.64 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın, hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve anlamlı farkın ortaya çıktığı gruplara Tablo 114, Tablo 115 ve Tablo 116'da yer verilmiştir.

Tablo 114: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Hiç	19.68	551.0	145.0	-6.14	.00
	Haftada bir	54.46	3104.0			

Tablo 114'e göre, program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ve haftada bir saat zaman ayıran grupların, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=145.0$, $p=.00$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, haftada bir saat zaman ayıran grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 115: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Hiç	22.86	640.0	234.0	-2.91	.01
	Haftada iki	35.70	1071.0			

Tablo 115'e göre, program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ve haftada iki saat zaman ayıran grupların, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=234.0$, $p=.01$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, haftada iki saat zaman ayıran grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 116: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalamaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Hiç	17.18	481.0	75.0	-4.45	.00
	Haftada üç ve daha fazla	35.43	744.0			

Tablo 116'ya göre, program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ve haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grupların, program haritalamanın değerlendirmeye katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=75.0$, $p=.00$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

3.4.6. Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın standart hizalamaya katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 117'de yer almaktadır.

Tablo 117: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS
Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı	Hiç	8	24.63	7.78
	Bir kere	34	24.35	8.96
	İki Kere	44	26.07	8.17
	Üç kere ve fazlası	50	28.48	6.41

Tablo 117 incelendiğinde, hiç eğitim almayan grubun ($N=8$) ortalamasının 24.63 ve standart sapmasının 7.78; bir kere eğitim alan grubun ($N=34$) ortalamasının 24.35 ve standart sapmasının 8.96; iki kere eğitim alan grubun ($N=44$) ortalamasının 26.07 ve standart sapmasının 8.17; üç kere ve fazlası eğitim alan grubun ($N=50$) ortalamasının 28.48 ve standart sapmasının 6.41; puanları görünmektedir.

Program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısına göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 118’de yer almaktadır.

Tablo 118: Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısına Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Hiç	8	.83	.50
	Bir kere	34	.86	.45
	İki Kere	44	1.05	.22
	Üç kere ve fazlası	50	1.09	.19

Tablo 118 incelendiğinde, hiç eğitim almayan grubun ($Z=.83$, $p=.50$, $p>.05$), bir kere eğitim alan grubun ($Z=.86$, $p=.45$, $p>.05$), iki kere eğitim alan grubun ($Z=1.05$, $p=.22$, $p>.05$), üç kere ve fazlası eğitim alan grubun ($Z=1.09$, $p=.19$, $p>.05$) puanları görülmektedir. Tüm grupların anlamlılık düzeylerine bakıldığında ($p>.05$) verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Varyans eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını sınamak için Levene testi kullanılmıştır. Fakat varyans eşitliğinin olmaması ($p<.05$) nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 119’da yer almaktadır.

Tablo 119: Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama İle İlgili Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Standart Hizalamaya Katkı	Hiç	56.25	5.36	2	.15
	Bir kere	58.21			
	İki Kere	69.31			
	Üç kere ve fazlası	76.75			

Tablo 119’a göre, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamaya ayrılan farklı zaman gruplarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($\chi^2=5.36$, $sd=2$, $p=.15$, $p>.05$) saptanmıştır.

3.4.7. Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Dördüncü Alt Problem Bulguları

Öğretmenlerin program haritalamanın standart hizalamaya katkısı hakkındaki görüşleri puanlarının program haritalama hakkındaki bilgi düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik değerleri Tablo 120’de yer almaktadır.

Tablo 120: Öğretmenlerin Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Hakkındaki Görüşleri Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS
Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi	Çok Az	3	20.67	2.88
	Az	22	23.18	6.51
	Orta Düzey	56	28.36	6.73
	Fazla	49	26.29	8.45
	Çok Fazla	6	24.67	13.90

Tablo 120 incelendiğinde, çok az bilgiye sahip grubun (N=3) ortalamasının 20.67 ve standart sapmasının 2.88; az bilgiye sahip grubun (N=22) ortalamasının 23.18 ve standart sapmasının 6.51; orta düzey bilgiye sahip grubun (N=56) ortalamasının 28.36 ve standart sapmasının 6.37; fazla bilgiye sahip grubun (N=49) ortalamasının 26.29 ve standart sapmasının 8.45; ve çok fazla bilgiye sahip grubun (N=6) ortalamasının 24.67 ve standart sapmasının 13.90; puanları görünmektedir.

Program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 121’de yer almaktadır.

Tablo 121: Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyine Göre Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Çok Az	3	.67	.77
	Az	22	1.30	.07
	Orta Düzey	56	1.41	.04
	Fazla	49	1.16	.13
	Çok Fazla	6	.55	.92

Tablo 121 incelendiğinde, çok az bilgi düzeyine sahip grubun (Z=.67, p=.77, p>.05), az grubunun (Z=.77, p=.60, p>.05), orta düzey bilgiye sahip grubun (Z=1.30, p=.07, p>.05) , fazla bilgiye sahip grubun (Z=1.41, p=.04, p<.05) ve çok fazla bilgiye sahip grubun (Z=.55, p=.92, p>.05) puanları görünmektedir. Grupların anlamlılık

düzeylerine bakıldığında bir grubun $p < .05$ olduğu tespit edilmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının program haritalama hakkındaki bilgi düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 122’de yer almaktadır.

Tablo 122: Program Haritalamanın Standart Hizalamaya Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	Sd	p
Standart Hizalamaya Katkı	Çok Az	30.50	10.83	3	.03
	Az	48.89			
	Orta Düzey	76.55			
	Fazla	69.89			
	Çok Fazla	72.92			

Tablo 122’ye göre, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda, program haritalamaya ayrılan farklı zaman gruplarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($x^2=10.83$, $sd=3$, $p=.03$, $p > .05$) saptanmıştır. Grupların sıra ortalamalarının çok az bilgiye sahip grubun için 30.50, az bilgiye sahip grubun için 48.89, orta düzey bilgiye sahip grubun için 76.55, fazla bilgiye sahip grubun için 72.92 ve çok fazla bilgiye sahip grubun için 72.92 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın, hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve anlamlı farkın ortaya çıktığı gruplara Tablo 123, Tablo 124 ve Tablo 125’te yer verilmiştir.

Tablo 123: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Çok Az	10.00	30.0	24.0	-2.09	.03
	Orta Düzey	31.07	1740.0			

Tablo 123’ya göre, program haritalama hakkında çok az ve orta düzeyde bilgisi olan grupların, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=24.0$, $p=.03$,

p<.05) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, orta düzeyde bilgisi olan grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 124: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Az	27.64	608.0	355.0	-2.93	.01
	Orta Düzey	44.16	2473.0			

Tablo 124'e göre, program haritalama hakkında az ve orta düzeyde bilgisi olan grupların, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=355.0$, $p=.01$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, orta düzeyde bilgisi olan grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 125: Program Haritalamanın Standart Hizalama Katkısı Puanlarının Program Haritalama Hakkındaki Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
Standart Hizalamaya Katkı	Az	28.25	621.50	368.5	-2.13	.03
	Fazla	39.48	1934.50			

Tablo 125'e göre, program haritalama hakkında az ve fazla düzeyde bilgisi olan grupların, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ($U=368.5$, $p=.03$, $p<.05$) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, fazla düzeyde bilgisi olan grubun lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ

Bu bölümde, araştırmaların bulgularından ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartişma kısmı yer almaktadır. Ayrıca, araştırmanın sonuçlarına dayanarak ortaya konulan uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler kısmı bulunmaktadır.

4. 1. Sonuç ve Tartışma

Bu kısımda araştırmanın sonuçları, ilgili alan yazın ve araştırmalar ışığında her bir alt problem için ayrı başlıklar halinde tartışılacaktır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın çalışma grubundan “Program Haritalama Ölçeği” kullanılarak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel görüşleri;

- eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- deneyime göre farklılaşmaktadır. 1-5 yıl ile 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında, 6-10 yıl deneyimi olan öğretmenlerin lehine; 1-5 yıl ile 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında, 11-15 yıl deneyimi olan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmaktadır.
- branşlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- program haritalamayı kullanma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- program haritalamaya ayrılan zamana göre farklılaşmaktadır. Program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ile haftada bir saat zaman ayıran öğretmenlerin karşılaştırılmasında haftada bir saat zaman ayıran öğretmenlerin lehine; program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ile haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran öğretmenlerin karşılaştırılmasında haftada

üç ve daha fazla saat zaman ayıran öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmaktadır.

- program haritalama ile ilgili alınan hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmaktadır. Program haritalama ile ilgili alınan 1 hizmet içi eğitim ile 3 ve fazla hizmet içi eğitim karşılaştırmasında 3 ve fazla hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine; program haritalama ile ilgili alınan 2 hizmet içi eğitim ile 3 ve fazla hizmet içi eğitim karşılaştırmasında 3 ve fazla hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmaktadır.
- program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu araştırmada ortaya çıkan 6-10 ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre program haritalamaya karşı daha olumlu görüş belirtmesi, alan yazında yeni öğretmenlerin uygulamalardaki yetersizliği neden gösterilerek desteklenmektedir. Bakioğlu (1996)'na göre kariyerlerinin ilk yıllarında öğretmenler üstün nitelikte eğitim programı geliştirememektedir. Bunun nedeni olarak nitelik, beceri, bilgi ve deneyim eksiklikleri gösterilebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, program haritalama çalışmalarında geride kaldıklarını hissederek, bu yaklaşıma karşı deneyimli meslektaşlarına göre, olumlu görüş geliştirememektedirler. Benzer şekilde, Leithwood (1990)'a göre 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler çeşitli öğretim yöntemlerini kullanma konusunda sınırlı bilgi ve beceriye sahiptir. Bu nedenle program haritaları aracılığı ile planlama yapan öğretmenler, dar bir bakış açısı ile program geliştirirler. Belirli bir zaman sonra ortaya çıkan bıkkınlık ve yetersizlik hisleri, yeni öğretmenlerin program haritalamaya karşı olumsuz görüş geliştirmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca, kariyerlerine ilk başladıkları yıllarda yeni öğretmenlerin içerik bilgisinin yeterli düzeyde olmamaları, değerlendirme tekniklerine hakim olmamaları, öğrendiklerini hayata geçirememeleri gibi endişelere sahip olduklarından stres altındadırlar (Burke, 1985; Day, 1999; Huberman, Thompson ve Weiland, 1997; Sabar, 2004; Scherer, 1999; Young, 1992). Bu bağlamda düşünüldüğünde, kaygı içinde olan yeni öğretmenler, anlaşılması bilgi, beceri ve zaman gerektiren program haritalama süreci içinde kaybolabilirler. Bunun bir sonucu olarak program haritalamaya karşı olumsuz görüş geliştirmiş olabilirler.

Program haritalamaya ilişkin 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin daha az olumlu görüş belirtmelerinin, aldıkları profesyonel gelişim eğitimleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Okullarda hizmet içi eğitimlerin tüm öğretmenlere aynı şekilde verildiği bilinmektedir. Diğer bir ifadeyle, belirli bir konuda tüm öğretmenlere hitap edecek şekilde eğitimler yapılmaktadır. Bu eğitimlerden deneyimli öğretmenler yararlanabilmekte, fakat yeni öğretmenler aynı tip eğitimlerden fayda görememekte ve farklı şekilde hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duymaktadır (Tan ve diğ., 1994). Bu şekilde düşünüldüğünde, araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin, özellikle yeni öğretmenlere, olumlu etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin 17. maddesi olan “program haritalama, yöneticilerin kullandığı bir araçtan çok öğretmenlerin kullandığı öğretime destek veren bir araç olarak okulda işlemektedir.” ifadesi deneyim değişkenine göre incelendiğinde, 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalamasının diğer deneyim gruplarına göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, yeni öğretmenlerin program haritalamanın daha çok müdürlerin işine yarayan yönetsel bir işlevi olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Aynı şekilde, English (1987) ve Jarchow ve Look (1985) yaptıkları araştırmalarda program haritalamanın uygulandığı ortamın iklimine göre, öğretmenler tarafından bir çeşit yönetsel kontrol aracı olarak görülebileceğini sonucunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada paralel sonuçların ortaya çıkmasının nedenlerinden biri, yeni öğretmenlerin yönetsel ilişkiler konusunda hassas olmaları ve sürekli olarak kendilerini yönetimin gözetiminde hissetmeleri (Huberman, Thompson ve Weiland, 1997) olarak ifade edilebilir. Bu nedenle 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin program haritalamaya karşı genel olarak daha az olumlu görüş belirttiği söylenebilir.

Deneyimli öğretmenlerin program üzerindeki kendi etkilerini görmek istemeleri ve bu etkinin artması için çabalamaları (Bakioğlu, 1996) 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre program haritalamaya daha olumlu görüş belirtmesinin nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Diğer ifadeyle, öğretmenlerin haritalama sürecine emek harcaması, onların genel görüşlerini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Benzer şekilde, yeterlilik kariyer (competency phase) evresinde (6-15 yıl) olan öğretmenler, daha az deneyime sahip öğretmenlere göre yeni fikirleri almada, kendilerini yenilemede, yeni deneyimlere açık olmada,

öğretimsel yeniliklere katılmada ve öğretime dair fikirlerini geliştirmede isteklidirler (Huberman, Thompson ve Weiland, 1997; Lynn, 2002; Oplatka, 2005). Bu nedenle, daha deneyimli öğretmenlerin içerisinde farklı ve yenilikçi eğitimsel çalışmaları barındıran program haritalama sürecine karşı olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Ayrıca, 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler (advanced beginner) öğretime ilişkin kararlar almakta ve programın içerik ögesiyle süreç boyunca düzenlemeler yapmada kendilerini rahat hissetmektedirler (Tan ve diğ., 1994). Bu nedenle program haritalama sürecinde, bu evredeki öğretmenler içerik ve standartlar ile rahat şekilde oynayarak haritalarını geliştirebilmektedirler.

Bununla birlikte, bazı araştırmalar deneyimin program haritalamaya olumlu görüşü etkileyen bir değişken olmadığını (Lucas, 2005) ve yeni öğretmenlerin (1-5 yıl deneyimli) daha olumlu görüşe sahip olduklarını (Beans, 2009; Huffman, 2002; Wilansky, 2005) ortaya konmaktadır. Lucas (2005)'a göre göreve yeni başlayan öğretmenler için program haritalama yararlı ve onlara yardımcı bir tekniktir. Aynı şekilde, Beans (2009)'e göre yeni öğretmenlerin program haritalamaya karşı görüşleri, deneyimli öğretmenlere göre daha olumludur. Huffman (2002) ve Wilansky (2005) deneyimin program haritalamaya karşı genel görüşü etkilemediğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan ortaya çıkan bulgular, yapılan çalışma sonuçları ile çelişmektedir. Bunun nedeni olarak, bu araştırmalarda deneyimli öğretmenler olarak 20 yaş üstü öğretmenlerin seçilmesi gösterilebilir. Halbuki yapılan çalışmada, 11-15 yıl öğretmenlerin haritalamaya ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Farklı deneyim yılına sahip öğretmenlerin farklı özelliklerinin olabileceği (Bakioğlu, 1996; Huberman, Thompson ve Weiland, 1997) düşünüldüğünde, araştırmada çıkan farklılığın nedeninin çalışma gruplarındaki deneyim yılı farklılığı olduğu söylenebilir. Bunun yanında, araştırmanın çalışma gruplarının kültürel farklara sahip olması sonuçların çelişmesini açıklayabilir. Çünkü Türkiye ve ABD'deki genç öğretmenlerin yeniliklere tutumu farklı olabilir. Bazı kültürlerde, 20 yaş üstü deneyime sahip öğretmenlerin, deneyimlerini yeterli göyerek yeni teknikleri öğrenmeye direnç göstermesi (Huberman, 2003) ve bu öğretmenlerin yaşları ilerledikçe değişim ve gelişim hareketlerine ayak uyduramaması (Day, 2002) belirtilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin program haritalama sürecine karşı olumsuz görüş geliştirdiği ifade edilebilir.

Bu çalışma bulgularına göre, öğretmenler program haritalamaya zaman ayırdıkça, program haritalama hakkındaki görüşleri daha olumlu olmaktadır. Aynı şekilde Mathiessen (2005)'in araştırmasında öğretmenler program haritalamaya ne kadar çok zaman ayırırlarsa, süreç hakkındaki genel görüşleri de o kadar çok olumlu yönde değişmektedir. Bunun nedeni olarak, program planlaması işlerine zaman ayıran öğretmenlerin sürecin nasıl işlediğini kavraması ve gittikçe tecrübe kazanması (Kitsantas ve Baylor, 2001) gösterilebilir. Öğretmenler zaman ayırdıkça program haritalamayı daha iyi öğrenecek ve yaklaşımın genel amacının, işleyişinin ve avantajlarının farkına varacaktır. Bu süreçte öğretmen, programın gelişmesine katkıda bulunduğu için özgüveni artar ve program haritaları ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.

Yapılan çalışmada program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısının, öğretmenlerin genel görüşüne etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Beans (2006), Hinton (2005), Huffman (2002) ve Wilansky (2005)'nin yapmış olduğu araştırmalar ile desteklenmektedir. Alınan profesyonel eğitimlerin sayısının artması ile öğretmenler özgüven kazanmakta (Beans, 2006) ve öğretmenlerin profesyonel ihtiyaçları giderilmektedir (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Diğer bir ifadeyle, program haritalama ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin öncelikle özgüvenleri artmaktadır. Bu özgüven artışı sonrasında, öğretmenler kendilerini profesyonel olarak hazır hissetmektedirler. Böylelikle öğretmenler program haritalamaya karşı olumlu görüş geliştirmiş olabilirler.

Yapılan çalışmada, program haritalama ile ilgili alınan profesyonel gelişim eğitimlerinin, öğretmenlerin genel görüşlerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerinden ilki, öğretmenlerin program haritalama hakkındaki bilgisinin artması olduğu düşünülmektedir. Çünkü program haritalama içinde profesyonel gelişim eğitimlerini barındıran kapsamlı bir süreçtir. Profesyonel gelişim eğitimleri sayesinde öğretmenlerin öğretimsel meseleler hakkında bilgi düzeyinin artması sağlanır (McLinden, McCall, Hinton, Weston ve Douglas, 2006; Miller ve Glover, 2007). Bu bilgi artışı sayesinde öğretmenlerin öğretim ile ilgili çalışmalara karşı fikirleri olumlu yönde değişmeye başlar (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001; Opfer ve Pedder, 2010; Pedder, 2006). Bu nedenle, üç ve daha fazla profesyonel gelişim eğitimi alan öğretmenlerin, bir ve iki kere eğitim alan öğretmenlere göre program

haritalamaya ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu savunulabilir. Aynı şekilde, Wilansky (2005)'e göre alınan profesyonel gelişim eğitimlerinin sayısı arttıkça, öğretmenler program haritalamanın konulardaki gereksiz tekrarları ortadan kaldırmada, öğretim programını iyileştirmede ve öğrenmeyi kolaylaştırmada yardımcı olduğunu düşünmeye başlamaktadırlar. Diğer ifadeyle, hizmet içi eğitimler aracılığı ile program haritalama süreci daha iyi anlaşılır hale gelmektedir (Lucas, 2005).

Ayrıca, Huffman (2002) ve Mathiessen (2008)'nin belirttiği gibi öğretmenlerin program haritalama sürecini daha iyi anlamaları için, profesyonel gelişim eğitimi almaya ihtiyaç duymakta ve bu ihtiyacı liderlerine iletmektedirler. Sürekli ve kapsamlı profesyonel gelişim eğitimleri öğrenci başarısını arttırdığından (Desimone, Porter, Garet, Yoon ve Birman, 2002), program haritalama kullanan okullarda profesyonel gelişim eğitimlerinin verilmesi sürecin sağlıklı işlenmesini sağlamaktadır (Wilansky, 2005).

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın yapıldığı çalışma grubundan “Program Haritalama Ölçeği” kullanılarak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin program haritalamanın profesyonel işbirliği sağlamaya katkısına ilişkin görüşleri;

- eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- deneyime göre farklılaşmaktadır. 1-5 yıl ile 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında, 6-10 yıl deneyimi olan öğretmenlerin lehine; 1-5 yıl ile 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında, 11-15 yıl deneyimi olan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmaktadır.
- branşlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- program haritalamayı kullanma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- program haritalamaya ayrılan zamana göre farklılaşmaktadır. program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ile haftada bir saat zaman ayıran öğretmenlerin karşılaştırılmasında haftada bir saat zaman ayıran öğretmenlerin lehine; program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ile haftada

iki saat zaman ayıran öğretmenlerin karşılaştırılmasında haftada iki saat zaman ayıranların lehine; program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ile haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran öğretmenlerin karşılaştırılmasında haftada üç ve fazla saat ayıran öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmaktadır.

- program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Araştırmada, 6-10 ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, yeni (1-5 yıl deneyimli) öğretmenlere göre program haritalamanın profesyonel işbirliğine katkı sağladığına ilişkin daha olumlu görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Beans (2009)'in yaptığı araştırma bu sonucu desteklemektedir. Bu bağlamda, program haritalama sürecinin okullarda öğretmenlerin profesyonel diyaloga girmelerini mümkün kıldığı için öğretmenler arası işbirliğine etki ettiği ifade edilebilir (Huffman, 2002; Wilansky, 2005).

Kariyer evreleri göz önünde bulundurulduğunda, deneyimli (11-15 yıl) öğretmenlerin yeni çalışmalarda önder olup uzmanlığını gösterme konusunda (Bakioğlu, 1996) ve öğretim yöntemleri ile ilgili fikirlerin paylaşılması konusunda (Tan ve diğ., 1994) istekli oldukları bilinmektedir. Bu özellikleri sayesinde deneyimli öğretmenler, küçük öğrenme toplulukları oluşturmaya eğilimlidirler. Bu topluluklarda öğretmenler, zümresi içinde bulunan diğer öğretmenler ile öğretimsel konular hakkında konuşur; öğretimin iyileştirilmesi ve programların geliştirmesiyle ilgili etkinlikler aracılığıyla birbirlerine profesyonel işbirliği sağlamaktadırlar (Supovitz ve Christman, 2003). Program haritalama sürecinde, bahsedilen bu işbirlikli etkinliklerde harita inceleme çalışmaları yapılmaktadır. Öğretmenler her bir program haritasını oluşturduktan sonra farklı branş ve sınıf öğretmenleri ile bu haritaları incelerler. Çoğunlukla grup çalışması şeklinde geçen bu inceleme seansları, deneyimli öğretmenlerin liderliğinde yürütülen profesyonel işbirliği ortamları sunmaktadır. (Jacobs, 1997; 2004; Udelhofen, 2005). Bu bağlamda, süreç içinde sistematik şekilde yapılan bu inceleme seanslarının, deneyimli öğretmenlerin

program haritalamanın işbirliğine katkısı ile ilgili olumlu görüşlerini açıkladığı düşünülmektedir.

Ek olarak, deneyimli (11-15) öğretmenler öğretim, yönetim ve insan ilişkileri ile ilgili birçok sorumluluğu üstlenme hissini yaşayan bir kariyer evresinde olduğundan, zümrelerinde liderlik veya başkanlık görevlerini üstlenirler (Bakioğlu, 1996). Bu nedenle, bu öğretmenler yoğun çalışmakta ve diğer öğretmenlerle bir araya gelmek için bazen vakit bulamamaktadırlar (Leithwood, 1990). Program haritalama sayesinde, deneyimli lider öğretmenler çevrimiçi yazılım aracılığı ile diğer öğretmenler tarafından hazırlanan program haritalarını, kendisine uygun zamanlarda inceleyebilir, onlar hakkında görüş bildirebilir ve asenkron ortamda etkileşim halinde olabilirler. Liderlik görevinden dolayı, deneyimli öğretmenler bahsi geçen etkinlikleri sık şekilde yapmaktadır. Böylelikle farklı yollar ile program haritalama sürecine işbirlikli şekilde katılabilmektedirler. Bu bağlamda, sadece okulda değil okul dışında da öğretmenlerin işbirliği içinde bulunması, 11-15 yıl deneyimli öğretmenlerin program haritalamanın işbirliği sağladığına ilişkin olumlu görüşlerini açıklamaktadır.

Diğer yandan, bazı araştırmalar (Huffman, 2002; Lyle, 2010) program haritalamanın işbirliği sağlamaya katkısına ilişkin öğretmen görüşleri hakkında, bu çalışmayla çelişen sonuçlar ortaya koymaktadır. Huffman (2002) ve Lyle (2010)'e göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, program haritalamanın diğer öğretmenlerle işbirliğini geliştirdiğini düşünmektedir. Bu şekilde çelişen sonuçların ortaya çıkması, öğretmenlere sunulan işbirlikçi ortamın yapısından kaynaklanabilmektedir. Çünkü yeni öğretmenler kariyerlerine ilk başladığı yıllarda çeşitli yönlerden kendilerini yetersiz gördükleri için endişelere kapılmaktadırlar (Day, 1999; Huberman, Thompson ve Weiland, 1997; Sabar, 2004). Bunu giderebilmek için Senge (2012)'e göre öğretmenler, diğer sınıf ve branştaki meslektaşları ile konuşabilmelerini sağlayacak bir mekanizmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu şekilde düşünüldüğünde, yeni öğretmenlere bahsi geçen şekilde bir mekanizma ya da ortam sağlanabildiğinden, öğretmenler işbirliğine ilişkin olumlu görüş belirtmiş olabilirler. Diğer bir ifadeyle, yapılan çalışmalarda yeni öğretmenlere paylaşımcı, iyi yapılandırılmış ve esnek bir ortam sunulması, onların görüşlerinin deneyimli öğretmenlere göre daha olumlu çıkmasını sağlamış olabilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler program haritalamaya zaman ayırdıkça, program haritalama sürecinin profesyonel işbirliği sağlamaya katkısı olduğunu düşünmektedir. Aynı şekilde, Beans (2006), Gross (2001), Hinton (2005), Huffman (2002) Uchiyama ve Radin (2009) ve Wilansky (2005) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin program haritalama sayesinde, işbirliği içinde oldukları ve onu profesyonel diyaloga girmede bir çeşit platform olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer ifadeyle, öğretmenler bu sürece zaman ayırdıkça Dufour (2004)'un belirttiği gibi işbirlikçi kültürün ortaya çıkmasını sağlayarak ortak amaca hizmet eder hale gelmektedirler. Program haritalamaya daha fazla zaman ayıran öğretmenler program haritalamanın profesyonel diyalog kurmada yardımcı olduğunu, program haritaları sayesinde öğretmenlerin fikirlerini paylaşmak için daha çok zaman ayırdıklarını ve program haritalamanın sadece aynı branş ya da sınıf düzeyinden değil farklı branş ve sınıf düzeyindeki diğer öğretmenlerle haritalar hakkında konuşmayı sağladığını düşünmektedir (Wilansky, 2005). Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, program haritalamaya daha fazla zaman ayıran öğretmenlerin, sürecin işbirliğine olan katkısı hakkındaki görüşlerinin neden olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın çalışma grubundan “Program Haritalama Ölçeği” kullanılarak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirmeye katkısına ilişkin görüşleri;

- eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- deneyime göre farklılaşmaktadır. 1-5 yıl ile 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında, 6-10 yıl deneyimi olan öğretmenlerin lehine; 1-5 yıl ile 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında, 11-15 yıl deneyimi olan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmaktadır.
- branşlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- program haritalamayı kullanma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- program haritalamaya ayrılan zamana göre farklılaşmaktadır. program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ile haftada bir saat zaman ayıran

öğretmenlerin karşılaştırılmasında haftada bir saat zaman ayıran öğretmenlerin lehine; program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ile haftada iki saat zaman ayıran öğretmenlerin karşılaştırılmasında haftada iki saat zaman ayıranların lehine; program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ile haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran öğretmenlerin karşılaştırılmasında haftada üç ve fazla saat ayıran öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmaktadır.

- program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılaşmaktadır. Program haritalama hakkında az ve orta düzeyde bilgiye sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında orta düzeyin lehine; program haritalama hakkında az ve fazla düzeyde bilgiye sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında fazla düzeyin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmaktadır.

Yapılan araştırmada 6-10 ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, program haritalamanın değerlendirmeye katkısına ilişkin görüşleri, 1-5 yıl deneyime sahip yeni öğretmenlere göre daha olumlu çıkmıştır. Öğretmenlerin kariyer evreleri göz önünde bulundurulduğunda, yeni öğretmenlerin değerlendirmeyi sadece yönetsel bir gereklilik olduğundan yaptığı, değerlendirmede sınırlı teknikler kullandığı ve ders hedefleri arasında ile uyumlu olmayan değerlendirme tekniği seçtiği ifade edilmektedir (Bakioğlu, 1996). Bu bağlamda, zaten değerlendirme hakkında yetersiz olan yeni öğretmenler, ayırım yapamamakta ve program haritalamanın değerlendirmeye katkısı hakkında da olumsuz görüşler ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, yeni öğretmenler meslekte var olma kaygıları taşıdığından, öğretim (pedagojik alternatifler bilgisi) ve kendini profesyonel olarak geliştirme (açık fikirli olmak, eleştirel araştırma yapmak vb.) gibi alanlara yönelimleri kısıtlıdır (Shoham, Penso ve Shiloah, 2003). Bu nedenle bu öğretmenlerin, program haritalamaya vakit ayırması ve değerlendirme ögesiyle ilgilenmesi düşük düzeyde olmaktadır. Süreç ve teknik hakkında bilgisi olmayan yeni öğretmenler bu şekilde program haritalamanın değerlendirmeye olan katkısı hakkında, deneyimli öğretmenlere göre daha az olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Ayrıca, program haritalamanın herkese açık yapısı (çevrimiçi olması) nedeniyle, öğretmenler diğer öğretmenlerin hazırladıkları haritalarını görebilmektedir. Yeterlilik kariyer evresinde (competency phase) (6-15 yıl) olan öğretmenler, daha az deneyime sahip öğretmenlere göre yeni fikirleri almada, öğretimsel yeniliklere katılmada ve öğretime dair fikirlerini değiştirmede isteklidirler (Huberman, Thompson ve Weiland, 1997; Lynn, 2002; Oplatka, 2005). Bu sebeple diğer haritalardaki değerlendirme öğelerini inceleyerek bilgilerini geliştirmesi ve sınıf içinde kullanabilecekleri yeni teknikler keşfetmeleri olasıdır. Böylelikle program haritalama sürecinin, deneyimli öğretmenlerin değerlendirmeye yaklaşımını değiştirdiği söylenebilir.

Bu çalışmaya göre, program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısı, öğretmenlerin onun değerlendirmeye katkısına ilişkin görüşlerini etkilememektedir. Benzer şekilde, Hinton (2005) profesyonel gelişim eğitimlerinin, program haritalamanın değerlendirmeye katkısına ilişkin bir bulguya rastlamamaktadır. Wilansky (2005)'nin belirttiği gibi program haritalama süreci öğretmenin değerlendirmeye olan görüşlerini değiştirmemektedir. Bu şekilde düşünüldüğünde, öğretmenlerin aldığı eğitimlerin içeriğinin, değerlendirme ögesi hakkında bilgilendirici olmadığı ifade edilebilir. Eğitimler sırasında program haritalarında kullanılmak üzere çeşitli değerlendirme tekniklerinin sunulmaması, öğretmenlerin bu konuda eksik kalmasına neden olmuş olabilir. Bu şekilde öğretmen, ölçme ve değerlendirme konusunda haritaları etkili şekilde kullanamayabilir. Ek olarak, okullarda uygulanan değerlendirme teknikleri düşünüldüğünde, bazı okulların sadece kalem-kağıt sınavları uyguladığı bilinmektedir. Bu nedenle öğretmene ders içinde öğrenciyi değerlendirme özgürlüğü sunulmamakta, bu da öğretmeni değerlendirme konusunda öğrenmeye ve çabalamaya teşvik etmemiş olabilir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, program haritalama hakkında orta ve fazla düzeyde bilgisi olan öğretmenlerin az bilgisi olan öğretmenlere göre program haritalamanın değerlendirmeye katkısına ilişkin görüşleri daha olumludur. Program haritalama bilgisi sayesinde öğretmenler; değerlendirme tekniklerini değiştirmeye çalışmış, öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmeye yönelmiş, tam olarak öğretilen neyse onu ölçme konusunda farkındalık kazanmış, becerilerin yanında içeriğin de değerlendirilmesi konusunda bilinçlenmiş ve SBS, YGS ve LYS gibi sınavlarda daha

çok başarı sağlandığına inanmıştır (Wilansky, 2005). Bu şekilde düşünüldüğünde, bahsedilen olumlu düşünceler, öğretmenlerin program haritalamanın değerlendirmeye olan katkısına ilişkin olumlu görüşlerini açıklamaktadır.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın çalışma grubundan “Program Haritalama Ölçeği” kullanılarak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin program haritalamanın standart hizalamaya katkısına ilişkin görüşleri;

- eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- deneyime göre farklılaşmaktadır. 1-5 yıl ile 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında, 6-11 yıl deneyimi olan öğretmenlerin lehine; 1-5 yıl ile 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında, 11-15 yıl deneyimi olan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmaktadır.
- branşlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- program haritalamayı kullanma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- program haritalamaya ayrılan zamana göre farklılaşmaktadır. program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ile haftada bir saat zaman ayıran öğretmenlerin karşılaştırılmasında haftada bir saat zaman ayıran öğretmenlerin lehine; program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ile haftada iki saat zaman ayıran öğretmenlerin karşılaştırılmasında haftada iki saat zaman ayıranların lehine; program haritalamaya hiç zaman ayırmayan ile haftada üç ve daha fazla saat zaman ayıran öğretmenlerin karşılaştırılmasında haftada üç ve fazla saat ayıran öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmaktadır.
- program haritalama ile ilgili alınan eğitim sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- program haritalama hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılaşmaktadır. Program haritalama hakkında çok az ve orta düzeyde bilgiye sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında orta düzeyin lehine; program haritalama hakkında az ve orta düzeyde bilgiye sahip öğretmenlerin karşılaştırılmasında orta düzeyin lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmaktadır.

Program haritalamanın standart hizalamaya katkısına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, daha deneyimli öğretmenlerin daha olumlu görüş belirttiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde, Lucas (2005) daha deneyimli öğretmenlerin haritalamayı standart hizalamada etkili bir araç olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Lyle (2010) ise program haritalamanın deneyim kazanan öğretmenlere standartlar ve standart hizalamada kolaylık sağladığını ifade etmektedir. Standartlar ve standart hizalama, Türkiye’de yeni farkına varılan konulardır. Okullar yurtdışındaki standartları öğretmenin tercihinine göre belirleyerek programlara eklenmektedir. Standartlar hedeflere benzer yapıdadır. Hedefleri ayırma ve yazma işi de öğretmenlik deneyimi ve program okuryazarlığı gibi becerileri gerektirmektedir. Deneyimli öğretmenler bu becerilerle donatıldığı için, standartları ve standart hizalamayı anlayabilmekte ve program haritalarına uyarlayabilmektedirler. Bu işlem için de program haritalamayı kullandıklarından dolayı, program haritalama hakkında olumlu görüşlere sahip olmaktadır.

Yapılan çalışmaya göre, program haritalama ile ilgili orta düzeyde bilgisi olan öğretmenler, çok az ve az bilgisi olan öğretmenlere göre, program haritalamanın standart hizalamaya katkısı hakkındaki daha olumlu görüşlere sahiptirler. Aynı şekilde Huffman (2002) ve Lucas (2005) bilgili öğretmenlerin bilgisi az olanlara göre olumlu görüş belirttiğini ortaya koymuştur. Bu şekilde düşünüldüğünde, program haritalama hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin, standartları anladığı ve standartların derslerine nasıl hizalandığını kavradığı ifade edilebilir. Bunun en önemli nedeni, öğretmenler program haritalamayı ve standart hizalamayı aynı yerlerde, birbirinden ayrılmaz şekilde görmektedirler. (Huffman, 2002; McGehee ve Griffith, 2001).

Bu çalışma sonuçlarına göre, program haritalama hakkında orta düzeyde bilgisi olan öğretmenlerin çok az ve az bilgisi olan öğretmenlere göre program haritalamanın standart hizalamaya katkısına ilişkin görüşleri daha olumludur. Program haritalama bilgisi; öğretmenlerin program haritalamayı standartlar ile ilişkilendirmesini, standartların öneminin farkına varılmasını, standart hizalamayı anlamalarını ve programlarını standartlara göre uyarlamalarını sağlamıştır (Wilansky, 2005). Bu nedenle onların değerlendirmeye ilişkin görüşleri daha olumludur.

4.2. Öneriler

Bu kısımda araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırma bulgularına göre, 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler, program haritalamaya karşı daha olumlu genel görüşe sahiptirler. Ayrıca, haritalama sürecinin işbirliğine, değerlendirmeye ve standart hizalamaya katkısına ilişkin görüşleri, diğer deneyim gruplarına göre daha olumludur. Bu sonuçlar, bu kariyer basamağındaki öğretmenlerin, organize etme ve lider olma konusunda daha eğilimli olduklarını düşündürmektedir. Bu nedenele, 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler, program haritalamada koordinatörlük veya başkanlık gibi görevler üstlenebilir.

2. Program haritalama öğretmenler arası profesyonel işbirliğine dayalı bir program geliştirme yaklaşımıdır. Geliştirilen haritalar, öğretmen gruplarında incelenir ve öğretmenler planlar hakkında bilgi alış verişinde bulunurlar. Haritalama sürecinin etkili bir şekilde devam edebilmesi için, öğretmenlerin işbirliği kültürüne aşina olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, yapılacak profesyonel gelişim eğitimlerinin öncelikle işbirliğini ortaya çıkaracak şekilde planlanması önerilebilir.

3. Program haritalama süreci, öğretmenlerin birbirinin haritalarını incelemesini gerektiren bir öğeye sahiptir. Öğretmenlerin sürecin bu özelliğine alışabilmeleri ve bunun rutin bir şekilde yapılması için, program haritalarının süreç içinde geliştirilen yapısının sürekli olarak vurgulanması ve öğretmenlerin belirli zamanlarda rutin şekilde bir araya gelmesi sağlanabilir. Bu mesai saatleri içinde öğretmenlere, öğretim işinin dışında çalışma saatleri tanınması ile sağlanabilir. Ayrıca bu, program haritalamaya odaklanabilmeleri için öğretmenlerin ders yükünün azaltılmasıyla ya da yerlerine yedek/vekil öğretmen atamasıyla yapılabilir.

4. Araştırmanın bulgularına göre değerlendirme ve standart hizalama konusunda bilgiye sahip olan öğretmenlerin, program haritalamanın bu boyutlarına ilişkin daha olumlu görüş geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bahsi geçen boyutlar hakkında öğretmenlerin daha çok bilgilendirilmesi gerekliliğini gösterebilir. Bu nedenle,

öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde standart hizalama ve çeşitli değerlendirme teknikleri ile ilgili bilgilendirilmeleri yararlı olabilir.

5. Bulgulara göre program haritalama hakkında hizmet içi eğitim alan öğretmenler, ona daha olumlu görüş geliştirmektedir. Öğretmenlere verilen eğitimlerin sayısının artırılmasıyla, onların program haritalamaya daha olumlu görüş geliştireceği düşünülmektedir. Bu nedenle uygulayıcı okullarda program haritalama süreci ve öğeleri hakkında bilgilendirici ve uygulamaya yönelik daha çok eğitim verilmesi önerilmektedir.

4.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

1. Okul kültürünün program haritalamaya karşı tutumu nasıl etkilediği incelenebilir.
2. Program haritalamanın öğrenci başarısını ne derece etkilediği araştırılabilir.
3. Program haritalamanın uygulanma düzeyi ve şekli hakkında öğretmen, yönetici ve süreci koordine eden görevlilerin görüşleri incelenebilir.
4. MEB okullarında program haritalamanın uygulanabilirlik derecesini ortaya koymak için ihtiyaç analizi çalışması yapılabilir.
5. Çalışmanın farklı ve daha geniş bir çalışma grubunda tekrar edilerek, benzer sonuçların ortaya çıkıp çıkmadığı durumu araştırılabilir.
6. Yönetici ve koordinatörlerin, öğretmenleri destekleme ve yardım etme konusunda program haritalamayı nasıl kullandıkları araştırılabilir.
7. Program haritalamanın daha etkili işlenmesini sağlayacak etkinliklerin belirlenmesi amacıyla öğretmen ve yönetici görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA

- Allen, Brockenbrough S., Robert P. Hoffman, Jacintha Kompella, Thomas G. Sticht. 1993. Computer-Based Mapping for Curriculum Development. **Research and Development Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology, 13-17 Ocak 1993**. USA: New Orleans: 1-25.
- Bakioğlu, Ayşen. 1996. Öğretmenlerin Kariyer Evreleri (Türkiye’de Resmi Lise Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma). **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, 18-20 Eylül 1996**. İstanbul: Marmara Üniversitesi: 19-27.
- Bakioğlu, Ayşen, Volkan İnceçay. 2009. Öğretmenlerin Profesyonel Öğrenmesine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. Birinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Barkçın, Fatma. 1994. Eğitim Yönetiminde Yetki Devri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Beans, Mary E. 2006. Curriculum Mapping: A Comparison of Implementation in The Two High Schools Within A Suburban Philadelphia School District. Yayınlanmamış. Doktora Tezi. Wilmington College: Innovation and Leadership Department.
- Benade, Leon. 2008. A Critical Review of Curriculum Mapping: Implications for the Development of an Ethical Teacher Professionality. **New Zealand Journal of Teacher’ Work**. c. 5. s. 2: 93-104.
- Bezzina, Michael. 1989. Does Our Reach Exceed Our Grasp? A Case Study of School Based Curriculum Development. Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Kasım 1993. Avustralya.
- Bolstad, Rachel. 2004. **School-Based Curriculum Development: Principles, Processes, And Practices**. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research. http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/whats_happening_e.php [03.05.2011]
- Brown, John L. 2004. **Making the Most of Understanding by Design**. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Browne, Evelyn Gallagher. 2009. Emerging Teacher Leadership: Collaboration, Commitment, and Curriculum Mapping. Doktora Tezi. Rowan University Educational Leadership.
- Burke, Peter J. 1985. Teacher's Career Stages and Patterns of Attitudes Toward Teaching Behaviors. **Education**. c. 105. s. 3: 240-250.
- Burns, Rebecca Crawford. 2001. **Curriculum Renewal: Curriculum Mapping**. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bümen, Nilay T. 2006. Üç Büyük İldeki Özel Okullarda Program Geliştirme Servislerinin Etkililiği ve Karşılaşılan Problemler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 6. s. 3: 615-667.
- Büyüköztürk, Şener. 2011. **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. 10. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç, Özcan E. Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2010. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 5. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- California Department of Education. [12.01.2012] <http://www.cde.ca.gov/ci/>.
- Christy, Janice West. 2003. Roadmap to Success: A Curriculum Mapping Primer. <http://www.glencoe.com/sec/teachingtoday/educationupclose.phtml/35>. [19.11.2011].
- Clough, Dick B., Terry James, Ann E. Witcher. 1996. Curriculum Mapping and Instructional Supervision. **NASSP Bulletin**. Eylül: 79-82.
- Çelikkaya, Hasan. 2010. **Eğitim Bilimine Giriş: Eğitimcilik ve Öğretmenlik**. 5. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Darling-Hammond, Linda, Nikole Richardson. 2009. Teacher Learning: What Matters? **Educational Leadership**. c. 66. s. 5: 46-53.
- Day, Christopher W. 1999. **Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning**. Londra: Falmer Press.
- _____. 2002. The Challenge to be the Best: Reckless Curiosity and Mischievous Motivation. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**. c. 8. s. 3/4: 421-434.
- DeClark, Tom. 2002. Curriculum Mapping: A How-to-Guide. **The Science Teacher**. c. 69. s. 4: 29-31.
- Demirel, Özcan. 2011. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. 17. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Desimone, Laura M., Andrew C. Porter, Michael S. Garet, Kwang Suk Yoon, Beatrice F. Birman. 2002. Effects Of Professional Development On Teachers'

- Instruction: Results From A Three-Year Longitudinal Study. **Educational Evaluation and Policy Analysis**. c. 24. s. 2: 81-112.
- Doğan, Hıfzı. 1997. **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doll, Ronald C. 1989. **Curriculum Improvement: Decision Making and Process**. 7. bs. USA: Allyn and Bacon.
- Eisner, Elliot W. 2002. **The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs**. 3. bs. USA: Pearson Education.
- Eisenberg, Michael. 1984. Microcomputer-Base Curriculum Mapping: A Data Management Approach. The Mid-Year Meeting of the American Society for Information Science, 20-23 Mayıs 1984. Indiana.
- English, Fenwick W. 1978. **Quality Control in Curriculum Development**. Virginia: American Association of School Administrators.
- _____. 1980. Curriculum Mapping. **Educational Leadership**. c. 37. s. 7: 558-559.
- _____. 1983. **Fundamental Curriculum Decisions**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- _____. 1987. **Curriculum Management for Schools, Colleges Business**. USA: Charles C. Thomas Pub. Ltd.
- Erden, A. Münire. 1995. **Eğitimde Program Değerlendirme**. 2. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____. 2009. **Eğitim Bilimine Giriş**. 3. bs. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erişen, Yavuz, Nadir Çeliköz. 2010. Eğitimde Bilgisayar Kullanımı. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarlama**. ed. Özcan Demirel, Eralp Altun. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, Selahattin. 1975. **Eğitimde Program Geliştirme**. 2. bs. Ankara: Cihan Matbaası.
- Fairris, Jerry Jefferson Jr. 2008. The Effect Degree Of Curriculum Mapping Implementation Has On Student Performance Levels On Sixth And Eighth Grade Benchmark Examination. Doktora Tezi. University of Lousiana at Monroe Educational Leadership and Counseling.
- Fer, Seval. 2009. **Öğretim Tasarımı**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Garet, Michael S., Andrew C. Porter, Desimone, Laura M., Beatrive F. Birman, Kwang Suk Yoon. 2001. What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. **American Educational Research Journal**. c. 38. s.4: 915-945.

- Gay, Lorraine R., Geoffrey E. Mills, Peter W. Airasian. 2009. **Educational Research: Competencies for analysis and Applications**. 9. bs. USA: Pearson Education.
- Giroux, Henry. A., Anthony N. Penna, William Pinar. 1981. **Curriculum & Instruction: Alternatives in Education**. USA: McCutchan Publishing.
- Glatthorn, Allan A. 1999. Curriculum Alignment Revisited. **Journal of Curriculum and Supervision**. c. 15. s. 1: 26-34.
- Gökçe, Eda. 1993. Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Program Gelişme Etkinliklerindeki Görev ve Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Grundy, Shirley. 2006. **Curriculum: Product or Praxis?** 2. bs. USA: Routledge.
- Habegger, Shelly L. 2007. What Is The Principal's Role in Successful Schools? A Study Of Ohio's Schools Of Promise At The Elementary Level. Doktora Tezi. Kent State University Teaching, Leadership and Curriculum Studies.
- Hale, Janet A. 2008. **A Guide to Curriculum Mapping: Planning, Implementing, and Sustaining the Process**. California: Corwin Press.
- Hale, Janet A., Richard F. Dunlop Jr. 2010. **An Educational Leader's Guide to Curriculum Mapping: Creating and Sustaining Collaborative Cultures**. California: Corwin Press.
- Harden, R. M. 2001. AMEE Guide No. 21: Curriculum Mapping: A Tool For Transparent and Authentic Teaching and Learning. **Medical Teacher**. c. 23. s. 2: 123-137.
- Hausman, Jerome J. 1974. Mapping as an Approach to Curriculum Planning. **Curriculum Theory Network**. c. 4. s. 2: 192-198.
- Hesapçioğlu, Muhsin. 2011. **Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim**. 7. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hinton, Chris. 2005. Curriculum Mapping and the Design of Teaching Activities. Yüksek Lisans Tezi. Royal Roads University Distributed Learning Department.
- Holt, Mary Ann. 2004. Principal's Role in the Curriculum Mapping Process. **Getting Results with Curriculum Mapping**. ed. Heidi Hayes Jacobs. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development: 64-82.
- Holycross, Jennifer. 2006. Curriculum Mapping—An Essential Tool for Curriculum Development. **The Journal of Physician Assistant Education**. c. 17. s. 4: 61-64.
- Huberman, Michael. 1993. **The Lives of Teachers**. New York: Teachers College Press.
- Huberman, Michael, Charles L. Thompson, Steven Weiland. 1997. Perspectives on the Teaching Career. **International Handbook Of Teachers And Teaching**. ed. Bruce Jesse Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson. Hollanda: Kluwer Academic Publisher: 11-9.

Huffman, Susan Snapp. 2002. Middle School Teachers' Perceptions of the Value and Efficacy of Curriculum Mapping and State Standards. Doktora Tezi. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Indiana Department of Education. 2007. **Tools for Curriculum Development and Implementation**. Learning Point Associates.

_____. 2009. **Tools for Designing Curriculum through Mapping and Aligning**. Learning Point Associates.

Hoyle, J. R., Fenwick W. English, B. Steffy. 1985. **Skills for Successful School Leaders**. Virginia: The American Association of School Administrators (Aktaran: Wilansky, Judith A. 2005. The Effects of Curriculum Mapping on the Instructional Practices of Professional Collaboration, Standards Alignment, and Assessment. Doktora Tezi. Dowling College Educational Administration, Leadership and Technology).

ISTE. [02.02.2012]. ISTE Professional Development.
<http://www.iste.org/learn/professional-development.aspx>.

Jacobs, Heidi Hayes. 1989. **Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

_____. 1997. **Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

_____. 2000. Upgrading the K-12 Journey through Curriculum Mapping: A Technology Tool for Classroom Teachers, Media Specialists, and Administrators. **Knowledge Quest**. c. 29. s. 2: 25-29.

_____. 2003. Connecting Curriculum Mapping and Technology: Digital Forms Aid Data Analysis and Decision Making. **ASCD Curriculum Technology Quarterly**. c. 12. s. 3: 1-4.

_____. 2004. **Getting Results with Curriculum Mapping**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

_____. 2010. **Curriculum 21: Essential Education for a Changing World**. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jacobs, Heidi Hayes, Ann Johnson. 2009. **Curriculum Mapping Planner: Templates, Tools, and Resources for Effective Professional Development**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jarchow, Elaine McNally, Ellen Look. 1985. Curriculum Mapping Works! **Education**. c. 105. s. 4: 417-422.

Karakaya, Şerafettin. 2004. **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler**. Ankara: Asıl Yayın Dağıtım.

Karasar, Niyazi. 2009. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 20. bs. Ankara: Nobel Dağıtım.

- Kellough, Richard D., Noreen G. Kellough. 2011. **Secondary School Teaching: A Guide to Methods and Resources**. 4. bs. USA: Pearson Education.
- Kentucky Department of Education. [03.01.2012].
<http://www.kde.state.ky.us/KDE/Instructional+Resources/Curriculum+Documents+and+Resources/Teaching+Tools/Curriculum+Maps>.
- Kercheval, Aaron, Sharon L. Newbill. 2001. **A Case Study of Key Effective Practices in Ohio's Improved School Districts**. Indiana Center for Evaluation.
- Kitsantas, Anastasia, Amy Baylor. 2001. The Impact of the Instructional Planning Self-Reflective Tool (IPSRT) on Pre-Service Teachers' Performance, Disposition and Self-Efficacy Beliefs Regarding Systematic Instructional Planning. **Educational Technology Research & Development**. c. 49. s. 4: 101-110.
- Koppang, Angela. 2004. Curriculum Mapping: Building Collaboration and Communication **Intervention in School and Clinic**. c. 39. s. 3: 154-161.
- Leithwood, Ken A. 1990. The Principals Role in Teacher Development. **Changing School Culture through Staff Development**. ed. Bruce Joyce. USA: Association for Supervision and Curriculum Development: 73-96.
- _____. 2008. Educational Accountability and School Leadership. **National College for School Leadership**. 1-8.
- Lenz, B. Keith, Gary Adams, Janis A. Bulgren, Norman Poliot, Michelle Laroux. 2002. The Effects of Curriculum Maps and Guiding Questions on the Test Performance of Adolescents with Learning Disabilities. Kansas University Institute for Academic Access Research Report # 14.
- Li, Hui. 2006. School-based Curriculum Development: An Interview Study of Chinese Kindergartens. **Early Childhood Education Journal**. c. 33. s. 4: 223-229.
- Lo, Yiu Chun. 1999. School-based Curriculum Development: The Hong Kong Experience. **The Curriculum Journal**. c. 10. s. 3: 419-442.
- Lucas, Ralph Michael. 2005. Teachers' Perceptions on the Efficacy of Curriculum Mapping As a Tool for Planning and Curriculum Alignment. Doktora Tezi. Seton Hall University.
- Lyle, Valerie. 2010. Teacher and Administrator Perceptions of Administrative Responsibilities for Implementing the Jacobs Model of Curriculum Mapping. Doktora Tezi. Walden University.
- Lynn, Susan K. 2002. The Winding Path: Understanding the Career Cycle of Teachers. **The Clearing House**. c. 75. s. 4: 179-182.
- Marsh, Colin. 2009. **Key Concepts for Understanding Curriculum**. 4. bs. USA: Taylor & Francis.

- Marsh, Colin, Christopher Day, Lynne Hannay, Gail McCutcheon. 1990. **Reconceptualizing School-Based Curriculum Development**. USA: The Falmer Press.
- Marzano, Robert J. 2003. **What Works in Schools: Translating Research into Action**. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, Robert J. ve Kendall, J. S. 1998. **Implementing Standards-Based Education: A Guide for the Classroom Teacher**. USA: National Education Association.
- Mathiesen, Julie A. 2008. Teacher Perceptions Related To Technology Tools For Curriculum Alignment: A Survey Of Teachers' Response To A Curriculum Mapping Tool. Doktora Tezi. Perpperdine University: Education and Psychology.
- McGehee, Jean. J., Linda. K. Griffith. 2001. Large-scale Assessments Combined with Curriculum Alignment: Agents of Change. **Theory into Practice**. c. 40. s. 2: 137-144.
- McLinden, Mike.T., Steve McCall, Danielle Hinton, Anette Weston, Graeme Douglas. 2006. Developing Online Problem-Based Resources for the Professional Development of Teachers of Children with Visual Impairment. **Open Learning**. c. 21. s. 3: 237–251.
- McNeil, John. 2006. **Contemporary Curriculum in Thought and Action**. 6. bs. USA: Wiley Josset-Bass Education.
- McTighe, Jay, Grant Wiggins. 2004. **Understanding by Design: Professional Development Workbook**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MEB. 2007. **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Miller, Dave, Derek Glover. 2007. Into The Unknown: The Professional Development Induction Experience of Secondary Mathematics Teachers Using Interactive Whiteboard Technology. **Learning, Media and Technology**. c. 32. s. 3: 319–331.
- Mills, Michale S. 2001. Ensuring the Viability of Curriculum Mapping in a School Improvement Plan. University of Arkansas Report.
- _____. 2003. Curriculum Mapping as Professional Development Using Maps to Jump-Start Collaboration. **Curriculum Technology Quarterly**. c. 12. s. 3. <http://www.ascd.org/publications/ctq/spring2003/Curriculum-Mapping-as-Professional-Development.aspx> [05.10.2010].
- Mineapolis Public Schools. [07.01.2012]. <https://emapping.mpls.k12.mn.us/index.aspx>.
- National Association o International Schools. [19.02.2012]. <http://www.nais.org/resources/isprogram.cfm?ItemNumber=142905>.

- NAP. 1996. National Science Education Standards. National Academy Press.
<http://www.nap.edu/catalog/4962.html>. [08.11.2011].
- NAP ve NSES. [14.11.2011]. National Science Education Standards. Washington: National Academy Press. http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=4962.
- NCTM. [14.11.2011]. Standards and Focal Points.
<http://www.nctm.org/standards/default.aspx?id=58>.
- Oğuzkan, A. Ferhan. 1993. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. 3. bs. Ankara: Emel Yayınevi.
- Oklahoma State Department of Education. [15.01.2012].
<http://www.ok.gov/sde/curriculum-mapping>.
- Oliva, Peter F. 2009. **Developing the Curriculum**. 7. bs. USA: Allyn and Bacon.
- Opfer, V. Darleen, David Pedder. 2010. Benefits, Status and Effectiveness of Continuous Professional Development for Teachers in England. **The Curriculum Journal**. c. 21. s.4: 413–431.
- Oplatka, Izhar. 2005. Breaking The Routine: Voluntary Inter-School Transition and Women Teachers' Self-Renewal. **Teachers and Teaching**. C. 18. S.5: 424-446.
- Ornstein, Allan C., Francis P. Hunkins. 2004. **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues**. 4. bs. USA: Pearson Education.
- _____. 2009. **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues**. 5. bs. USA: Pearson Education.
- Öncül, Remzi. 2000. **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Pedder, David. 2006. Organisational Conditions that Foster Successful Classroom Promotion of Learning How to Learn. **Research Papers in Education**. c. 21. s.2: 171–200.
- Pinar, William. 1998. **Curriculum: Towards New Alternatives**. New York: Garland Publ.
- _____. 2004. **What is Curriculum Theory?** USA: Erlbaum Associates.
- Pinar, William, William M. Reynolds, Patrick Slattery, Peter M. Taubman. 1995. **Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses**. USA: Peter Lang Publishing.
- Posner, George J. 1998. Models of Curriculum Planning. **The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities**. ed. Beyer, Landon E. Apple, Michael W. 2. bs. New York: Suny Press: 79-100.
- _____. 2004. **Analyzing the Curriculum**. 3. bs. USA: McGrawHill.

- Ramazan, Oya, Elif Esmer. 2009. Türk Milli Eğitim Sistemi. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. ed. Ayla Oktay. İstanbul: Kriter Yayınevi: 59-87.
- Ramparsad, R. 2001. A Strategy for Teacher Involvement in Curriculum Development. **South African Journal of Education**. c. 21. s. 4: 287-292.
- Rapaport, William, Michael W. Kibby. 2003. Contextual Vocabulary Acquisition as Computational Philosophy And As Philosophical Computation. **Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence**. c. 19. s. 1: 1-17.
- Red Bank Valley School District. [01.02.2012].
<http://www.redbankvalley.net/curriculum.php>
- Resmi Gazete. 1995. Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği. 18.01.1995. s. 22175.
- Saban, Ahmet. 1995. Outcomes of Teacher Participation in the Curriculum Development Process. **Education**. c. 115. Ss. 4: 571-574.
- Sabar, Naama. 1993. School-Based Curriculum Development. **The International Encyclopedia of Curriculum**. ed. Adam Lewy. Oxford: Pergamin Press: 367-369.
- _____. 2004. From Heaven to Reality Through Crisis: Novice Teachers as Migrants. **Teaching and Teacher Education**. c. 20. s. 1: 145-161.
- Scherer, Marge. 1999. **A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers**. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schmoker, Mike, Robert J. Marzano. 1999. Realizing the Promise of Standards-Based Education. **Educational Leadership**. Mart: 17-21.
- Schiro, Michael Stephen. 2008. **Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns**. USA: Sage Publications.
- Shanks, Donna Jean. 2002. A Comparative Study on Academic Gains Between Students in Second Grade Through Sixth Grade Before and After Curriculum Mapping. Doktora Tezi. Tennessee State University.
- Shoham, Edna, Sophia Penso, Neomi Shiloah. 2003. Novice Teachers' Reasoning When Analysing Educational Cases. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**. c. 31. s. 3: 195-121.
- Skillbeck. Malcolm. 1984. **School-based Curriculum Development**. USA: P.C.P. Education Series.
- Social Studies. [14.11.2011]. The Revised National Curriculum Standards for Social Studies. <http://www.socialstudies.org/standards>.
- Stenhouse, Lawrence. 1975. An Introduction to Curriculum Reseach and Development. Londra: Heinemann.

- Supovitz, Jonathan, Jolley Bruce Christman. 2003. Developing Communities of Instructional Practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia. **GPPE Policy Briefs**. Kasım: 1-14.
- Şimşek, Ali. 2011. **Öğretim Tasarımı**. 2. bs. Ankara: Nobel Yayın.
- Taba, Hilda. 1962. **Curriculum Development: Theory and Practice**. New York: Harcourt, Brace and World Inc.
- Tan, Steven K. S., Matt D. Fincher, Dean Manross, Wilma Harrington, Paul Schempp. 1994. Difference in Novice and Competent Teachers' Knowledge. **American Educational Research Association Meeting, 4-8 Nisan 1994**. USA: New Orleans: 3-23.
- Tanner, Daniel, Laurel Tanner. 2007. **Curriculum Development: Theory into Practice**. 4 bs. USA: Pearson Education.
- Tomlinson, Carol Ann, Jay McTighe. 2006. **Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Technology Connection. 1995. Essential Questions. <http://daretodifferentiate.wikispaces.com/file/view/essential.pdf>. [10.02.2012].
- TTKB. [06.01.2012]. Öğretim Programları. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx>.
- TTKB. 2005. **İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Tyler, Ralph W. 1969. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. USA: University of Chicago Press.
- Uchiyama, Kay Pippin, Jean L. Radin. 2009. Curriculum Mapping in Higher Education: A Vehicle for Collaboration. **Innovative Higher Education**. c. 33. s. 8: 271-280.
- Udelhofen, Susan. 2005. **Keys to Curriculum Mapping: Strategies and Tools to Make it Work**. California: Corwin Press.
- Van de Walle, John A. 2007. **Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally**. USA: Pearson Education.
- Varış, Fatma. 1978. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- _____. 1996. **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**. 6. bs. Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Veltri, Natasha F., Harold W. Webb, Alexei G. Matveev, Enrique G. Zapatero. 2011. Curriculum Mapping as a Tool for Continuous Improvement of IS Curriculum. **Journal of Information Systems Education**. c. 22. s. 1: 31-42.

- Virginia Department of Education. 2000. **A Study of Effective Practices in Virginia Schools: Educators' Perspectives of Practices Leading to Student Success.** Virginia.
- Weber, Steven. 2011. The Power of the Taught Curriculum. http://edge.ascd.org/_The-Power-of-the-Taught-Curriculum/blog/3326074/127586.html. [02.04.2011].
- Wenzel, Nicholas. 2011. A Case Study Examination of Comprehensive Curriculum Mapping and its Impact on Guiding Instruction and Facilitating Teacher Collegiality. Doktora Tezi. Walden University: Administrative Leadership Department.
- Wiggins, Grant, Jay McTighe. 1998. **Understanding by Design.** USA: Pearson Education.
- _____. 2005. **Understanding by Design Expanded 2nd Edition.** 2. bs. USA: Pearson Education.
- _____. 2007. **Schooling by Design: Mission, Action and Achievement.** USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wilansky, Judith A. 2005. The Effects of Curriculum Mapping on the Instructional Practices of Professional Collaboration, Standards Alignment, and Assessment. Doktora Tezi. Dowling College: Educational Administration, Leadership and Technology.
- Wiles, Jon. 2005. **Curriculum Essentials: A Resource for Educators.** 2. bs. USA: Pearson Education.
- Willet, Timothy G. 2008. Current Status of Curriculum Mapping in Canada and the UK. **Medical Education.** c. 42: 786-793.
- Young, Jean H. 1988. Teacher Participation in Curriculum Development: What Status Does it Have? **Journal of Curriculum and Supervision.** c. 3. s. 2: 109-121.
- Young, B. 1992. On Careers: Themes From the Lives of Four Western Canadian Women Educators. **Canadian Journal of Education.** c. 17. s. 2: 148-161.
- Yüksel, Sedat. 1998a. Okula Dayalı Program Geliştirme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** c. 4. s. 16: 513-525.
- _____. 1998b. Program Geliştirme Sürecine Öğretmen Katılımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** c. 4. s. 13: 99-106.
- _____. 2000. Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** c. 6. s. 24: 581-608.
- _____. 2003. Türkiye'de Program Geliştirme ve Sorunları. **Milli Eğitim.** s. 159: 120-124.
- _____. 2004. Merkezi ve Yerel Düzeylerde Program Geliştirme. **Eğitim ve Bilim.** c. 29. s. 132: 10-14.

Yalçinkaya, Münevver. 2004. Okul Merkezli Yönetim. **Ege Eğitim Dergisi**. c. 5. s. 2: 21-34.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu ve “Program Haritalama Ölçeği”

Curriculum Mapping Survey

Please complete the following.

1. Your Current Level(s) of Instruction: (Circle all that apply)
Middle (Grades 6-8) High (Grades 9-12)
2. Your Education Level:
Bachelor's Master's Doctorate Other
3. Your Total Teaching Experience: (Including current year)
4. Your Subject Area:
5. How Many Years Have You Used ATLAS as a Curriculum Mapping Tool?
6. How Many Times Do You Take Professional Development Training for Curriculum Mapping or Related Topics? (In-service or External)
7. Your Self-Assessment of Knowledge and Background About Curriculum Mapping:
1 2 3 4 5
8. How Much Time Do You Devote To ATLAS in a Week?

Circle the number most accurately reflecting your level of agreement	Strongly Disagree	Disagree	Slightly Agree	Agree	Strongly Agree
1. I have a computer with Internet access in my classroom.	1	2	3	4	5
2. I would rate my keyboard skills as adequate.	1	2	3	4	5
3. I use a computer to plan for instruction on a weekly basis.	1	2	3	4	5
4. I access the Internet/World Wide Web for instructional purposes at least 2-3 times per month.	1	2	3	4	5
5. I use e-mail to communicate for professional purposes.	1	2	3	4	5
6. I use presentation software for instructional purposes at least 2-3 times per month.	1	2	3	4	5
7. I use digital camera for instructional purposes.	1	2	3	4	5
8. Overall, I would rate my use of computer technology for instructional purposes as adequate.	1	2	3	4	5
9. If curriculum mapping were optional in my District (my School), I would choose to participate.	1	2	3	4	5
10. Curriculum mapping facilitates integrated learning for students.	1	2	3	4	5
11. I don't worry that curriculum mapping will restrict my creativity as a teacher.	1	2	3	4	5
12. Curriculum mapping is a useful tool in identifying repetition and redundancy in content areas within and between grade levels.	1	2	3	4	5
13. Curriculum mapping encourages me to reflect on what I have taught and how I have taught it.	1	2	3	4	5
14. The process of curriculum mapping helps me as a teacher.	1	2	3	4	5
15. I believe that the use of curriculum mapping will improve the District's (School's) instructional program.	1	2	3	4	5
16. Curriculum mapping functions more as an instructional tool for teachers than as a measure of administrative control.	1	2	3	4	5
17. Curriculum mapping shouldn't be viewed as just another school improvement trend.	1	2	3	4	5
18. Curriculum mapping helps to focus professional dialogue.	1	2	3	4	5
19. As a result of curriculum mapping, I try to vary my assessments.	1	2	3	4	5

	Strongly Disagree	Disagree	Slightly Agree	Agree	Strongly Agree
20. Developing assessments that address the Unit Topics/Essential Questions on curriculum maps raises the level of expectation for my students.	1	2	3	4	5
21. As a result of examining and discussing my colleagues' curriculum maps, I have made revision in the curriculum that I deliver.	1	2	3	4	5
22. When I think about curriculum mapping, I automatically link it to the standards	1	2	3	4	5
23. Curriculum mapping supports the important process of a District-Wide (School) alignment of the standards.	1	2	3	4	5
24. I think it is important to share and discuss curriculum maps with colleagues who are teaching <i>the same</i> subject and/or grade.	1	2	3	4	5
25. I think it is important to share and discuss curriculum maps with colleagues who are teaching <i>other</i> grade and/or subject areas than what I teach.	1	2	3	4	5
26. Curriculum mapping has identified the need to use assessments that are more reflective of higher-order thinking skills.	1	2	3	4	5
27. Curriculum maps have increased the amount of time that faculty share ideas on the instructional program.	1	2	3	4	5
28. Curriculum mapping has made me more conscious of how well my assessments reflect what I have taught.	1	2	3	4	5
29. Curriculum mapping facilitates how I align my curricular offerings with the State (School, Professional, Country etc.) standards	1	2	3	4	5
30. I think that the use of curriculum maps facilitates meaningful professional dialogue.	1	2	3	4	5
31. Curriculum mapping has increased my awareness of the learning standards.	1	2	3	4	5
32. As a result of curriculum mapping, I am more purposeful in aligning my instruction to the state standards.	1	2	3	4	5
33. Curriculum mapping has impacted how I assess my students.	1	2	3	4	5
34. As a result of curriculum mapping, I am more conscious of assessing skills as well as content.	1	2	3	4	5
35. Curriculum mapping highlights how my educational goals are aligned with the state standards	1	2	3	4	5
36. Curriculum mapping has helped me to revise my curriculum to meet the standards.	1	2	3	4	5
37. Curriculum mapping will enable our students to achieve greater success on the State assessments (National Exams such as SBS, YGS, LYS etc.)	1	2	3	4	5

	Strongly Disagree	Disagree	Slightly Agree	Agree	Strongly Agree
38. I think that mapping the curriculum facilitates alignment to the standards	1	2	3	4	5
39. Curriculum mapping has impacted how I think about assessments.	1	2	3	4	5

Ek 2. Ölçek Kullanım İzni

Konu RE: About your survey
Gönderen <u>Wilansky, Judith</u>
Alıcı <u>Selcuk Doğan</u>
Tarih 2011-08-18 16:35

Dear Selcuk,

I am pleased to hear that you are interested in using the survey that I developed for my research. You certainly have my permission to use it in your work. We are still refining our own use of curriculum mapping in my school district to further our students' learning experiences.

Sincerely,

Judith Wilansky

-----Original Message-----

From: Selcuk Doğan [mailto:selcukdogan@marmara.edu.tr]

Sent: Thursday, August 18, 2011 3:23 AM

To: Wilansky, Judith

Subject: About your survey

Dear Judith,

I am a research assistant at University of Marmara in Turkey, Istanbul. I have been studying on curriculum mapping and want to conduct a research dealing with teachers' views.

In your doctoral dissertation (2005), you developed a survey. I believe that it is going to be very useful in my research to gather data. Thus, I need your informed consent to utilize it.

I am looking forward to seeing your response.

Best regards,
Selcuk

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

İsim Soyisim: Selçuk Doğan

Doğum Tarihi ve Yeri: 06/01/1987 İstanbul

Mail Adresi: selcukdogan@marmara.edu.tr

Eğitim Durumu

Lise: Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi (2000- 2004)

Üniversite: Boğaziçi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği (2004-2009)

İş Deneyimi

Araştırma Görevlisi: Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretim ABD (2010-)