

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN PROGRAM UYUMLULUĞU VE
PROGRAM UYUMLULUĞUNU ETKİLEYEN
FAKTÖRLERİN ANALİZİ
(ORTAOKUL 5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİ
ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

ESEN TURAN ÖZPOLAT

GAZIANTEP
ARALIK 2015

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN PROGRAM UYUMLULUĞU VE
PROGRAM UYUMLULUĞUNU ETKİLEYEN
FAKTÖRLERİN ANALİZİ
(ORTAOKUL 5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİ
ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

ESEN TURAN ÖZPOLAT

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdal BAY

GAZIANTEP
ARALIK 2015

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**Öğretmenlerin Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen
Faktörlerin Analizi
(Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Örneği)**

ESEN TURAN ÖZPOLAT

Tez Savunma Tarihi: 11.12.2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Enstitü Müdürü

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. ZEYNEP HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Erdal BAY
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Doç. Dr. Erdal BAY (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet KILIÇ

Doç. Dr. Bilal DUMAN

Yrd. Doç Dr. Hakkı KONTAŞ

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM UYUMLULUĞU VE PROGRAM UYUMLULUĞUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN ANALİZİ (ORTAOKUL 5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖRNEĞİ)

TURAN ÖZPOLAT, Esen
Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdal BAY
Aralık 2015, 209 sayfa

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) belirlediği ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programı ve bu doğrultuda geliştirilen ünitelendirilmiş yıllık planlar ile Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde uyguladıkları öğretim programları arasındaki uyumluluğun ve bu uyumlulukları etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcılar, Adıyaman ili merkez ilçesinde bulunan ve TEOG sınavı başarı sonuçlarına göre belirlenen en yüksek, orta ve en düşük başarı seviyesine sahip birer okul ile özel bir ortaokulda görev yapan toplam 4 Fen Bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, bu öğretmenlerin yaptıkları öğretim uygulamalarının video kayıt yoluyla gözlenmesi ve aynı öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar kapsamında; uygulamaya katılan öğretmenlerin öğretim sürecinde öğretim programını MEB'in belirlediği şekliyle uyguladıklarını belirttikleri, ancak yapılan gözlem ve görüşme sonuçlarına göre farklı başarı seviyesine sahip bu okullardaki öğretmenlerin hepsinin program uyumluluğunun tanımı hakkında net bir bilgiye sahip olmadıkları ve programa tam anlamıyla uyumlu davranmadıkları görülmüştür. Ayrıca yapılan gözlem sonrasında yapılan görüşmeler sonucu öğretmenler, program uyumluluğunu etkileyen faktörleri program, okul, öğretmen, öğrenci ve diğer durumlara ilişkin faktörler olarak sıralamış ve bu konuda birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Sonuç olarak bu çalışmada program uyumluluğu hakkında elde edilen sonuçlar ışığında öğretim programını hazırlayanlara, bu konuda politika belirleyenlere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Program uyumluluğu, Program uyumluluğunu etkileyen faktörler, Öğretim programı, Fen bilimleri dersi, Öğretmen

ABSTRACT**TEACHER'S CURRICULUM ALIGNMENT AND AN ANALYSIS OF THE
FACTORS AFFECTING CURRICULUM ALIGNMENT
(THE CASE OF SECONDARY SCHOOL GRADE 5 SCIENCE LESSON)**

TURAN ÖZPOLAT, Esen
Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Erdal BAY
December 2015, 209 pages

The aim of this study is to examine the alignment between the teaching program prepared by the Ministry of National Education for Science Lesson of 5th grade of the secondary school, the annual plans of units and the curriculum used by the science teachers throughout the educational process and the factors influencing curriculum alignment. The study was carried out with the model of case study from qualitative research designs. The data was collected from four science teachers, three of whom are from the public schools with the highest, middle and lowest grade point average according to the TEOG exam results and one of whom was from a private school. Additionally, all of these four schools were located in Adiyaman city center. The data was collected by observing the video recordings of these teachers' teaching procedures and semi-structured interviews with the teachers. Descriptive analysis and content analysis were used for the analysis of the data. Considering the findings of the research, even if the teachers stated that they applied the curriculum as described by the Ministry of National Education, the observations and interviews indicated that the teachers from schools with different levels of achievement did not have a clearly information about the term of curriculum alignment and not teach in a harmonious way with the curriculum. Additionally, the teachers listed curriculum, school, teacher, student and other conditions as factors influencing curriculum alignment and made some suggestions regarding curriculum alignment in the interviews done after the observations. As a result, in the light of the results obtained in this study about curriculum alignment, there were a number of recommendations to define a policy on this issue for curriculum preparers, practitioners and researchers.

Key words: Curriculum alignment, Factors influencing the curriculum alignment, Curriculum, Sciences lesson, Teacher

ÖNSÖZ

Öğretim sürecinde öğretim programının önemini hatırlatan ve öğretmenlerin öğretim programına uyumluluklarını işaret ederek bu uyumluluğa etki eden faktörleri ortaya çıkarmaya çalıştığımız ve böylece daha etkili öğretimin gerçekleşebileceğine inandığımız bu araştırmada, sonsuz sabrı ve hoşgörüsüyle yardımlarını bir an olsun esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Erdal BAY'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitimimin başlangıcından itibaren engin deneyimleri ve akademisyen kişiliğiyle hayatıma yön veren sayın hocam Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN'a, doktora tez sürecinde değerli bilgilerini benimle paylaşan sayın jüri üyeleri Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ, Yrd. Doç. Dr. Mehmet KILIÇ, Doç. Dr. Bilal DUMAN, Yrd. Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ, Doç. Dr. Servet DEMİR ve Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK'e, lisansüstü eğitimim sürecinde bana yardımcı olan değerli Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü hocalarına, bu yolda beni yüreklendiren değerli lisans hocalarıma; araştırmanın uygulama sürecinde ihtiyaç duyduğum her konuda bana yardımcı olan değerli MEB öğretmen ve idarecilerine çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın analiz süreci ve tez yazımı hususunda yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. İbrahim YILDIRIM, Kevser KARA, Berna KARAKOÇ, Arş. Gör. Gülden AKDAĞ GÜRSOY, Arş. Gör. Ayşe DURAN, Arş. Gör. Selçuk FIRAT ve Fatma ÖZPOLAT'a teşekkür ediyorum.

Ayrıca beni bu alanda uzmanlık yapmaya teşvik eden ve desteklerini her zaman yüreğimde hissettiğim değerli anne ve babama, tez hazırlama sürecinde manevi desteklerini eksik etmeyen sevgili kardeşlerim Gizem ve Gazihan'a, eşim Mesut ÖZPOLAT'a ve oğlum Yiğit Egemen ÖZPOLAT'a da teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunuyorum.

Aralık 2015
Esen TURAN ÖZPOLAT

İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER VE GRAFİK LİSTESİ	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Giriş	1
1.2. Araştırma Probleminin Arka Planı	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Problemleri	8
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Sayıtlar.....	9
1.8. Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
KAYNAK ÖZETLERİ	10
2.1. Program Uyumluluğu	10
2.2. Program Uyumluluğunun Türleri	12
2.2.1. Yatay Uyumluluk	16
2.2.2. Dikey Uyumluluk	16
2.2.3. Dersler Arası Uyumluluk	18
2.3. Öğretimsel Uyumluluk İle Program Uyumluluğu Arasındaki Fark	18
2.4. Program Uyumluluğu Süreci	19
2.5. Program Uyumluluğunun Önemi	22

2.6. Program Uyumluluğunun Ölçülmesi	24
2.7. Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörler	25
2.8. İlgili Araştırmalar	27
2.8.1.Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	28
2.8.2.Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	32
2.8.3.Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme (Literatür Özeti)	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	44
MATERYAL VE YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Deseni	44
3.2. Araştırma Grubu	46
3.2.1.Verilerin toplandığı katılımcıların belirlenmesi	46
3.2.2. Araştırma Bağlamı	48
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması.....	48
3.3.1.Veritoplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Toplanması	48
3.4. Verilerin Analizi	51
3.4.1.Verianalizi ve veritoplama süreçlerinde geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	57
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	57
4.1. Bulgular	57
4.1.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular:	57
4.1.2.Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular:	68
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular:	74
4.2. Tartışma.....	123
BEŞİNCİ BÖLÜM	148
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	148
5.1. Sonuç.....	148
5.2. Öneriler.....	149
5.2.1.Programı Hazırlayanlara Öneriler	149
5.2.2.Programı Uygulayanlara Öneriler	150
5.2.3.Araştırmacılara Öneriler	150
KAYNAKLAR	151
EKLER.....	168

EK 1. GÖZLEM SONUCU PROGRAM, PLAN VE ÖĞRETMEN UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI FORMU	169
EK 2. TÜRKİYE PETROLLERİ ORTAOKULU'NDA ARAŞTIRMAYA KATILAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNE YÖNELİK PROGRAM UYUMLULUĞU GÖRÜŞME FORMU	170
EK 3. 50. YIL ORTAOKULU'NDA ARAŞTIRMAYA KATILAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNE YÖNELİK PROGRAM UYUMLULUĞU GÖRÜŞME FORMU	176
EK 4. TOKİ AKŞEMSEDDİN ORTAOKULU'NDA ARAŞTIRMAYA KATILAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNE YÖNELİK PROGRAM UYUMLULUĞU GÖRÜŞME FORMU	181
EK 5. ÖZEL DORUK ORTAOKULU'NDA ARAŞTIRMAYA KATILAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNE YÖNELİK PROGRAM UYUMLULUĞU GÖRÜŞME FORMU	190
EK 6. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ İZİN YAZISI.....	195
EK 7. 2013-2014 YILI ADIYAMAN İLİ MERKEZ İLÇESİNDE BULUNAN ORTAOKULLARIN LİSTESİ.....	196
EK 8. GÖZLEM YAPILAN OKULLARIN 2013-2014 VE 2014-2015 ÖĞRETİM YILLARINA AİT ADIYAMAN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN BİLGİYE GÖRE TEOG SINAVI GENEL BAŞARI DURUMLARI	197
EK 9. 5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN VE ARAŞTIRMADA YARARLANILAN İLGİLİ ÜNİTEYE AİT BİLGİLER.....	198
EK 10. 2014-2015 ÖĞRETİM YILI TÜRKİYE PETROLLERİ ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE YARARLANDIĞI ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN	199
EK 11. 2014-2015 ÖĞRETİM YILI 50. YIL ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE YARARLANDIĞI ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN	200
EK 12. 2014-2015 ÖĞRETİM YILI TOKİ AKŞEMSEDDİN ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE YARARLANDIĞI ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN	203
EK 13. 2014-2015 ÖĞRETİM YILI ÖZEL DORUK ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE YARARLANDIĞI ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN	206
ÖZGEÇMİŞ.....	209

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 2.1. Konu ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar.....	41
Tablo 3.1. Verilerin toplandığı katılımcıların özellikleri	47
Tablo 3.2. Kazanım boyutuna ilişkin uyum düzeyi derecelendirilmesi.....	53
Tablo 3.3. İçerik, etkinlik ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin uyum düzeyi derecelendirilmesi.....	54
Tablo 4.1. Öğretmenlerin program uyumluluğu tanımına yönelik görüşlerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	58
Tablo 4.2. Öğretmenlerin 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programını daha önce inceleme durumlarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	60
Tablo 4.3. Öğretmenlerin program uyumluluğunu gerçekleştirme durumlarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	62
Tablo 4.4. Öğretmenlerin program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerilerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	64
Tablo 4.5. Öğretmenlerin program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik görüşlerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar	69
Tablo 4.6. Türkiye Petrolleri Ortaokulu için “kazanım” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi.....	75
Tablo 4.7. 50. Yıl Ortaokulu için “kazanım” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi	77
Tablo 4.8. TOKİ Akşemseddin Ortaokulu için “kazanım” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi.....	78
Tablo 4.9. Özel Doruk Ortaokulu için “kazanım” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi	80
Tablo 4.10. Türkiye Petrolleri Ortaokulu için “içerik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi.....	82
Tablo 4.11. 50. Yıl Ortaokulu için “içerik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi	83
Tablo 4.12. TOKİ Akşemseddin Ortaokulu için “içerik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi.....	84
Tablo 4.13. Özel Doruk Ortaokulu için “içerik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi	86
Tablo 4.14. Tüm ortaokul öğretmenlerinin gözlem süresince kullandıkları eğitim durumları.....	88

Sayfa No:

Tablo 4.15. Türkiye Petrolleri Ortaokulu için “etkinlik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi.....	93
Tablo 4.16. 50. Yıl Ortaokulu için “etkinlik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi.....	94
Tablo 4.17. TOKİ Akşemseddin Ortaokulu için “etkinlik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi.....	96
Tablo 4.18. Özel Doruk Ortaokulu için “etkinlik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi.....	97
Tablo 4.19. Tüm ortaokul öğretmenlerinin gözlem süresince kullandıkları materyaller	99
Tablo 4.20. Tüm ortaokul öğretmenlerinin gözlem süresince kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri	106
Tablo 4.21. 50. Yıl Ortaokulu için “ölçme ve değerlendirme” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi	109
Tablo 4.22. TOKİ Akşemseddin Ortaokulu için “ölçme ve değerlendirme” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi.....	111
Tablo 4.23. Özel Doruk Ortaokulu’nun “ölçme ve değerlendirme” boyutu için kullandığı teknikler	113
Tablo 4.24. Türkiye Petrolleri Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin kendi program uyumluluk durumuna ilişkin görüşleri çerçevesinde geliştirilen tema, kodlar ve doğrudan alıntıları içeren genel tablo.....	116
Tablo 4.25. 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin kendi program uyumluluk durumuna ilişkin görüşleri çerçevesinde geliştirilen tema, kodlar ve doğrudan alıntıları içeren genel tablo.....	117
Tablo 4.26. TOKİ Akşemseddin Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin kendi program uyumluluk durumuna ilişkin görüşleri çerçevesinde geliştirilen tema, kodlar ve doğrudan alıntıları içeren genel tablo.....	119
Tablo 4.27. Özel Doruk Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin kendi program uyumluluk durumuna ilişkin görüşleri çerçevesinde geliştirilen tema, kodlar ve doğrudan alıntıları içeren genel tablo.....	121
Tablo 4.28. Tüm ortaokulların program uyumluluk düzeyleri	122

ŞEKİLLER VE GRAFİK LİSTESİ

Sayfa No:

Şekil 2.1. Program uyumluluğunun üç ögesi: yazılı program, öğretilen program ve test edilen program (Shih, 1997:4).....	13
Şekil 2.2. Dikey ve yatay uyumluluk (Porter, 2002:5)	18
Şekil 2.3. Bütünleşik uyumlu ders tasarısı (University of Minnesota, 2015)	21
Şekil 2.4. Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler (Bümen vd., 2014)	22
Şekil 3.1. Araştırmanın deseni	45

KISALTMALAR

Bkz.: Bakınız

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MÖP: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programı

ÖU: Öğretmen Uygulamaları

ÜYP: Ünitelendirilmiş Yıllık Plan

PUP: Program Uyumluluk Puanı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin başlangıç niteliğinde açıklamalarla giriş yapılarak sırasıyla araştırmanın arka planı, amacı, önemi, problemleri, sınırlılıkları, araştırmada kabul edilen sayılılar ve araştırmada kullanılan ve konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilecek özel tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Giriş

Eğitim sistemi ülkelerin geleceğini belirler (Akınoğlu, 2005:32). Programlar ise bir eğitim sisteminin işleyişi anlamında öğretimsel faaliyetleri biçimlendirici niteliğiyle önemli görev görmektedir. Öyledir ki literatürde bu konuda programların genel olarak bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir faktör olma, bunun yanında öğretimi yönlendirme, öğretme-öğrenme işleminin yapılmasını ortaya koyma ve ölçmelere kılavuzluk yapabilme özellikleri bakımından önemini vurgulayan pek çok araştırmaya rastlanmaktadır (Doğan, 1970; Varış, 1987; Gürkan ve Gökçe, 1999; Açıkgöz, 2002; Akınoğlu, 2005; Boydak, 2008; Özdemir, 2009; Levey, 2010; Kaya, 2011; Glennerster, Kremer, Mbiti and Takavarasha, 2011; Demirel, 2012; UNESCO, 2015).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulanması beklenen öğretim programının uygulamada okulların mevcut durum ve imkanları, sınıf içi öğretim ortamları, okullarda kullanılacak materyallerin eksik olması, öğretmenlerin öğretimle ilgili kararları, öğretmenlerin programı uygulama konusunda yeterli donanıma sahip olamaması gibi bazı faktörlerden etkilendiği ve değişikliğe uğrayabildiği yapılan araştırmalar ile ifade edilmiştir (Öztürk-Akar, 2005; Acar,

2007; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Yaman, 2009; Kasapoğlu, 2010; Aydemir, 2011; obanoğlu, 2011; Fettahoğlu, 2011; Aykaç ve Ulubey, 2012).

Bu çalışmada bu faktörler içerisinden en öncelikli ele alınması gerektiği düşünölen öğretmen faktörü ele alınarak incelenmiştir. Zira programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin MEB'in belirlediği öğretim programından uzaklaşıp uygulamada pek çok farklılıklara yöneldikleri çeşitli araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Öztürk-Akar, 2005; Acar, 2007; Kasapoğlu, 2010; obanoğlu, 2011; Aykaç ve Ulubey 2012). Gwimbi ve Monk (2003) da benzer düşünöden hareketle okullardaki şartlar ve imkanların öğretmenlerin öğretime ilişkin kararlarını ve onların sınıf içi davranışlarını etkilediğini ileri sürmektedir. Caner ve Tertemiz (2010:157) de çalışmalarında öğretmenlerin sınıf kapısını kapattıklarında artık gerçek okul programının yürürlüğe girdiğini belirterek, öğretmenlerin sınıfta kendi görüşlerini deneyebilip öğrendiklerini uygulamaya koyabildiklerini ileri sürmektedir. Yurtdışında da araştırmacıların bu durumun farkında olup bu konuda yaptıkları çalışmalarla standardizasyonu belirli ölçülerde sağlamak amacıyla, devlet veya eyaletlere bağlı milli eğitim bakanlıklarınca belirlenen öğretim programı ile okullarda öğretmenlerin uyguladıkları programlar arasındaki uyumluluğun gerekliliğini dile getirdikleri ve bu uyumluluğun sağladığı yararlar hakkında bazı çıkarımlarda buldukları görölmektedir (Crowell ve Tissot, 1986; Webb, 1997; Armstrong ve Suddards, 1999; Anderson, 2002; Bhola, İmpara ve Buckendahl, 2003; Olson, 2003; Webb, 2007; Kopera-Frye, Mahaffy ve Svare, 2008; Great Schools Partnerships, 2014; Vasquez, 2014). Literatürde "program uyumluluğu" diye adlandırılan bu durum, ölkelerin eğitim bakanlıkları aracılığıyla merkezden belirlemiş oldukları öğretim programı ile öğretmenlerin öğretim sürecinde uyguladıkları programın uyum içinde olması olarak tanımlanmaktadır (Furtak, Ruiz-Primo, Shemwell, Ayala, Brandon, Shavelson ve Yin, 2008, s.362; Pence, Justice ve Wiggins, 2008, s.332; Bümen, akar ve Yıldız, 2014:205). Ayrıca program uyumluluğunun somut öğretim uygulamaları ve teorik eğitim standartları arasında bir köprü kurmakla ilgili olduğundan bahsedilmektedir (Evans, 2014). Bu konuda Crowell ve Tissot (1986) da program uyumluluğunun okul programının tüm öğelerinin -program hedefleri, (öğretilen ve materyallerin kullanıldığı) öğretim programı ve ürünleri değerlendirmede kullanmak için testlerin- uyumluluğundan bahsettiğini ve okullarımızı geliştirmede çok kuvvetli bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Bhola ve arkadaşları (2003) uyumluluğun, bir eyaletin özel bir konu alanı

için belirlediği içerik standartları ve öğrencilerin bu standartları başarmalarını ölçmede kullanılan değerlendirmeler arasındaki uyum derecesi olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir

Elsworth (2014) okullar ve okul bölgelerinin, öğrenci performansını artırmaya yardımcı olduğu için program uyumluluğunu uyguladıklarını belirtmektedir. Yine Anderson (2002) program uyumluluğunun; hedefler ile değerlendirmeler arasında, hedefler ile öğretimsel aktiviteler ve materyaller arasında ve bir de değerlendirmeler ile öğretimsel aktiviteler ve materyaller arasında güçlü bir bağlantıya sahip olduğunu açıklamaktadır. Niedermeyer ve Yelon (1981) ise program uyumluluğunu kısaca, programın üç ögesi olan hedefler, öğretim ve değerlendirmenin uyumu olarak ifade etmektedir.

Bu sebeple bazı ülkelerdeki her seviyedeki eğitimci ve yöneticilerin de, programlarını kendi bölümleri ve devletleri tarafından belirlenen öğrenme çıktılarıyla uyumlu hale gelmesi için değerlendirdikleri ve yeniden şekillendirdikleri ifade edilmektedir (Smith, 2014). Ülkemizde de bu durum benzer şekilde olup, eğitim programları merkezden hazırlanmakta ve öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Bu sebeple belirlenen öğretimin amacına ulaşabilmesi bakımından, hazırlanan ve uygulanan programın birbiriyle uyumlu olması gerekliliği ülkemiz için de önemli bulunmaktadır. Bu nedenle bu yönde yapılacak araştırmalara ülkemizde de ihtiyaç duyulabileceği düşünülebilir.

1.2. Araştırma Probleminin Arka Planı

Ülkemizde merkezden belirlenerek uygulanmak üzere eğitim sistemine sunulan öğretim programlarının uygulamada değişikliğe uğradığını, bunun önemli sebeplerinden biri olarak ise öğretmenin bireysel karar ve tercihlerinin öğretime yansımalarının işaret edildiği çalışmalar bulunmaktadır (Yıldırım, 2003; Öztürk, 2012). Öztürk (2012), öğretmenlerin sınıftaki öğretim uygulamalarında kendi tercihlerini yıllık planda öngörülenden daha geniş bir biçimde öğretime yansıttıklarını belirtmektedir. Çalışmada aynı zamanda yıllık plan ile gerçekleşen program arasındaki farklılaşmanın aslında son derece normal bir durum olduğu ifade edilmektedir. Bu durum açıklanırken ise öğretimde öngörülemez bazı durumların her zaman ortaya çıkabileceği dolayısıyla gerek öğrencilerden gerekse diğer faktörlerden kaynaklanan sebeplerle, öğretmenin kendi tercihi ile yıllık planı uygulamada değiştirebileceği belirtilmektedir.

Benzer şekilde, uygulama sürecinde öğretim programlarının öğretmenler tarafından kendi istekleri ya da okulun ve öğrencilerin sahip olduğu özelliklere göre değiştirildiğini ve bu farklılıklara yol açan öğretmen isteklerinin de öğretmenlerin sahip oldukları inanç ve yaklaşımlardan kaynaklandığını ileri süren bazı araştırmalar mevcuttur (Çobanoğlu, 2011; Han, 2013; Kasapoğlu, 2010; Fullan, 2005; Herron, 1971). Her ne sebeple olursa olsun Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sunulan programların süreçte bu şekilde farklılaştırılması, dünyada pek çok araştırmacının da gerekliliğini önemle vurguladığı “program uyumluluğu” tanımına dikkatleri çekebilmektedir. Zira Bümen vd. (2014) tarafından program bağlılığı olarak adlandırılan program uyumluluğu “tasarlanan programın öğretmen/paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması” olarak tanımlanmaktadır. Villarreal (2001:22) program uyumluluğunun olması gerektiğini ve önemini aşağıdaki ifadeleriyle belirtmektedir.

“Öğretmen sınıfta öğretmek istediği ne var ne yoksa öğretmemelidir. Öğretmenlerin en azından programda olanı öğretmesi gerekir. Öğrencilerin konuyu anlamadığını kontrol etmek için ise bir değerlendirme uygulanmalı. Bu, yazılı programın test ile sıkı bir şekilde uyumlu olduğundan tümüyle emin olma fikrine yol açar. Bu da program uyumluluğunun önemli bir ögesidir.”

Program uyumluluğu konusunda bir başka araştırmada “akademik standartlar, değerlendirme ve öğretimsel stratejiler arasında güçlü bir ilişki olması gerektiği” vurgulanarak programın uyumluluğuna dikkat çekilmektedir (Curriculum Alignment, 2001). Vartuli ve Rohs’a (2009) göre eğitim alanındaki programa uyum; değerlendirme, uygulama ve araştırma kalitesinin beklenen bir ögesidir. Remillard (2005) de program uyumluluğuna dikkat çekerek, “öğretmenin kendi sınıf uygulaması için herhangi bir rehber kullanma yolu denediğinde, bir program rehberi ile uyumlu olmasının makul olduğunu” ifade etmektedir.

Roach, Elliott ve Webb’in (2005) çalışmasında etkili okullaşmanın, eğitim ortamının üç ögesi olan program, öğretim ve değerlendirmenin koordineli olmasına dayalı olduğu belirtilmektedir. Öğrenci öğrenmesi yönünde birlikte çalışan bu üç ögenin derecesi ise “uyum” olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında uyumlu bir programın, bir öğretim süreci boyunca içerik, öğretim ve değerlendirmenin tutarlı ve sürekli bir ilerlemesi olduğu belirtilmektedir (Vasquez, 2014). Benzer bir ifade ile Bergman, Calzada, LaPointe, Lee ve Sullivan (1998) program uyumluluğunu, üç eğitimsel öge olan program, öğretim ve değerlendirmenin kasıtlı uyumu olarak

tanımlamaktadır. Bir de program uyumluluğu kavramı içinde “uyum üçgeni” diye adlandırılan terimde sözü geçen üçgenin üç noktasının, yani program uyumluluğunun da temele aldığı üç kavramın, programın başat öğelerinden hedef, öğretim ve değerlendirmenin oluşturduğu belirtilmektedir (Christensen, 2014). Aynı bir makalede bu benzetmenin aynı yönde farklı bir biçimini görebilmekteyiz. Makalede araştırmacı program uyumluluğunun bir araba mekaniği gibi uyumla çalışarak düzgün bir çizgide yol aldığını ifade etmektedir (District Administration, 2004).

Program uyumluluğu öğretmenin nasıl öğreteceğine değil, ne öğreteceğine rehberlik eder (Vasquez, 2014). Aynı düşünceden hareketle program uyumluluğunun, öğrenme hedeflerinin karşılanmasını sağlamak için öğretim uygulamalarını değerlendirdiği de ifade edilmektedir (Ewans, 2014). Bu konuda sınıflarda öğretilen ile test edilen arasındaki ilişkinin bir uygulama konusu olduğunu ileri süren English ve Steffy (2001) de, çalışmalarında amaçlarının “test edilen, öğretilendir” felsefesini kabul eden bir eğitim stratejisine, pratik bir uygulama olarak hizmet etmek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca English ve Steffy, sınıfta farklı programın öğretilip test edilmesinin ise gücün kötüye kullanılması olarak düşünülebileceğini ifade etmektedirler (2001:28)

Program uyumluluğunun dikey ve yatay uyumluluk olmak üzere iki çeşidi mevcuttur. Dikey uyumluluk, hazırlanmış olan programın anaokulundan lise sonuna kadar birbirleri ile uyumlu olmasına denir (Yıldırım, Kara, Karakoç, Demir ve Bay, 2014). Yatay uyumluluk ise, belli bir sınıf seviyesindeki farklı sınıflar arasında öğretilen aynı konunun eyalet ve devletlerce belirlenen öğrenme hedefleri ve değerlendirmelerle uyum içerisinde öğretilmesidir (Elsworth, 2014). Aynı zamanda yatay uyumluluk, hazırlanmış olan program ile öğretmenlerin uyguladığı programın ve amaçların birbiri ile uyumlu olması şeklinde tanımlanabilmektedir (Yıldırım vd., 2014). Bu araştırmada yatay uyumluluktan hareketle, hazırlanmış olan program ile öğretmenlerin uyguladığı programın ve amaçların birbiri ile uyumluluğunun incelenmesi söz konusudur.

Eğitim reformları sözlüğünde uyumsuz bir programın, öğrencilerin ne öğreneceği konusunda öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliği olmaksızın bağımsızca karar verdiği bir akademik program olabileceği belirtilmektedir (Great School Partnerships, 2014). Program uyumluluğu sağlandığı takdirde ise Elsworth (2014), hem akademik başarının ve eğitim kalitesinin artabileceği hem de öğretim sürecinde akademik performansta eşitsizliğe yol açan sosyo-ekonomik seviye ve

cinsiyet gibi faktörlerin etkisini azaltmak amacıyla eğitimi standardize etme yolunda adımlar atılabileceğinden bahsetmektedir. Öğretmenlerin dikkatli bir şekilde öğrenme hedef ve değerlendirmeleriyle uyumlu bir öğretim sağlamasının faydaları arasında; standardize testlerdeki gelişmiş öğrenci performansının oluşturabileceğini ileri süren bir çalışmada (Districtadministration, 2004), bu uyumun ayrıca öğretmenler arasında, daha iyi bir iletişim ve işbirliğini sağlayacağından bahsedilmektedir. Bu iletişim ve işbirliğinin, öğretmenlerin öğrencilerin tam öğrenmelerine katkı sağlayacak öğretimsel kararlarını anlamada birbirlerine yardımcı olmalarıyla sağlanacağı belirtilmektedir.

Okul bölgeleri, yazılı program ile eyalet standartları ve değerlendirmelerini uyumlulaştırmayı amaçladıklarında bu durumun onlara yeni görevler ve fırsatlar sunacağı ileri sürülmektedir (Clarke, Stow, Ruebling ve Kayona, 2006). Scott (1983:15) ise programın üç ögesi uyumlu olduğunda öğrenci öğrenmesinin en başarılı olacağını iddia etmektedir. Araştırmacı, programın bu üç ögesini ise amaçlar, sınıf öğretimi ve değerlendirme olarak açıklamaktadır. Bu ifadelerdeki ortak noktalara bakıldığında her ikisinde de uyumluluğun esas alındığı göze çarpmaktadır.

Bu araştırmada 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının ele alınma nedeni, bu dersin yakın bir tarihte; 2013-2014 öğretim sürecinde uygulanmak üzere kazanım sayısının azaltılması, daha çok araştırma-sorgulama odaklı çalışmalara yer verilmesi gibi bazı değişikliklere gidilerek yeniden düzenlenmesidir. Bu şekilde ders programının uygulama sürecinde öğretmenden beklenenlerin güncel bir şekilde, daha açık ortaya konulmuş olabilmesi söz konusudur. Zira bu konuda bir çalışmada, uygulamadaki durumun araştırılmasının oldukça önemli olduğu, bu sayede programın uygulama sürecindeki hatalar, eksikliklerin belirlenebildiği ve öte yandan programdaki yeniliklerin de benimseme durumunun ortaya çıkarılarak (varsa) benimsenmemeye nedenlerinin tahmin edilebileceği ifade edilmektedir (Bümen vd., 2014). Bu konuda Webb (1997) çalışmasında, ulusal mesleki derneklerin özellikle büyük bir çaba içinde olduklarını ve artan bir şekilde matematik ve fen bilimleri programında büyük değişimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı, öğretimde derin değişiklikler yapmak için de programa “uyum”un, tüm bu çabaların kalbinde olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak bu önemli değişikliklerin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi için programa uyum araştırmalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ana amacı, öğretmenlerin program uyumluluğunu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörleri analiz etmektir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) belirlediği ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri dersi programı ile Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde uyguladıkları ortaokul 5. sınıf öğretim programı arasındaki uyumluluğun incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı amaçla TEOG sınavı başarı sonuçları ışığında seçilmiş olan Türkiye Petrolleri, 50. Yıl, TOKİ Akşemseddin ve Özel Doruk Ortaokulları'ndaki Fen Bilimleri dersinde öğretmenlerin program uyumluluğu düzeyleri ile yine aynı öğretmenlerin program uyumluluğunu etkilediğini düşündükleri faktörler analiz edilmiştir. Daha spesifik bir açıdan bakıldığında ise; araştırmada Fen Bilimleri dersi programına dair mevcut dokümanlar, öğretmen algıları ve uygulamaları rehberliğinde öğretmenlerin program uyumluluk düzeylerinin belirlenmesi ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörler konusunda Türkiye'de yapılmış olan ilk doktora çalışması olması açısından oldukça önemlidir.

Çalışmada ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programı ele alınmıştır. Bu durumun nedeni ise, bu dersin yakın bir tarihte (2013); 2013-2014 öğretim sürecinde uygulanmak üzere kazanım sayısının azaltılması, daha çok araştırma-sorgulama odaklı çalışmalara yer verilmesi gibi bazı değişikliklere gidilerek yeniden düzenlenmesidir. Bu şekilde derse ait öğretim programında uygulama sürecinde öğretmenden beklenenlerin güncel bir şekilde, daha açık ortaya konulmuş olabilmesi söz konusudur. Zira bu konuda bir çalışmada (Bümen vd., 2014), uygulamadaki durumun araştırılmasının oldukça önemli olduğu, bu sayede programın uygulama sürecindeki hatalar, eksikliklerin belirlenebileceği ve öte yandan programdaki yeniliklerin de benimseme durumunun ortaya çıkarılarak (varsa) benimsenmeme nedenlerinin tahmin edilebileceği ifade edilmektedir. Sonuç olarak bu önemli değişikliklerin uygulamaya nasıl yansıtıldığının belirlenmesi için programa uyum araştırmalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma ile toplanacak verilerden elde edilecek sonuçlar;

1. 2013 yılında yenilenen Fen Bilimleri programı uygulamasının ikinci yılında yaşananların, (varsa) aksayan yönlerinin ve bunların nedenlerini ortaya çıkarması nedeniyle program geliştirme çalışmalarına yardımcı olabilmesi,
2. Yenilenen Fen Bilimleri programı uygulaması hakkında öğretmenlere, program geliştiricilere, araştırmacılara ve eğitimcilere önemli dönütler verebileceği,
3. Öğretmenlere öğretim sürecinde uyguladıkları Fen Bilimleri programının, MEB'in hazırladığı programla uyumlu olup olmadığı hakkında farkındalık sağlayacağı,
4. MEB'in hazırlamış olduğu Fen Bilimleri öğretim programının, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programları ile uyumlu olup olmadığını fark etmesi ve bu yolda gerekli önlemler alma yoluna yönelebilmesi,
5. Fen bilimleri öğretiminde akademik başarıyı artırma yönünde eğitimcilere bilgi sağlayabileceği bakımından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Problemleri

Araştırmada cevap aranan problemler şunlardır:

1. TEOG sınavı başarı sıralamasında en yüksek, orta ve en düşük başarı düzeyine sahip okullarda 5. sınıf Fen Bilimleri dersini veren öğretmenlerin program uyumluluğuna ilişkin genel görüşleri kapsamında;
 - program uyumluluğunun ne olduğu,
 - okuttukları 5. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programını daha önce inceleyip incelemedikleri,
 - program uyumluluğunu gerçekleştirme durumları ve
 - program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.
2. TEOG sınavı başarı sıralamasında en yüksek, orta ve en düşük başarı düzeyine sahip okullarda 5. sınıf Fen Bilimleri dersini veren öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre program uyumluluğunu etkileyen faktörler nelerdir?
3. Gözlem (video kayıtlar) sonuçlarına göre TEOG sınavı başarı sıralamasında en yüksek, orta ve en düşük başarı düzeyine sahip okullarda 5. sınıf Fen Bilimleri dersinde öğretmenlerin kazanım, içerik, eğitim durumları, etkinlik,

materyal ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından program uyumlulukları hangi düzeydedir?

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan gözlem formu ve yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formu,
2. Adıyaman ili Merkez ilçesinde görev yapan ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri,
3. Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri dersi “Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım” ünitesi,
4. Gözlem yapılan 4 ortaokul ve
5. Program uyumluluğunun yatay uyumluluk türü ile sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan okullarda görev yapan tüm ortaokul fen bilimleri öğretmenleri araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını, görüşlerini doğru yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.
2. Uygulama yapılan 4 ortaokuldaki 5. sınıf fen bilimleri öğretmenleri, program uyumluluğunun belirlenmesine/gözlenmesine ilişkin uygulamalarını objektif bir biçimde ifade etmişlerdir/sergilemişlerdir.

1.8. Tanımlar

Program Uyumluluğu: Tasarlanan programın öğretmen/paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanmasıdır (Bümen, vd. 2014:205). Ayrıca program uyumluluğu, tasarlanan program ile uygulanan program arasındaki uyumluluğu belirlemenin bir yolu olarak da açıklanmaktadır (Furtak, vd. 2008:362).

Ünitelendirilmiş Yıllık Plan: Ünitelendirilmiş yıllık plan, öğretim yılı süresince ders vermekle yükümlü olunan sınıflarda, program uyarınca belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceklerini gösteren, duruma göre zümre öğretmenler kurulu veya şube öğretmenler kurulu tarafından ortak hazırlanarak ders yılı başında okul yönetimine verilen çalışma plânıdır (MEB, 2003, s. 441).

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Öncelikle program uyumluluğu, program uyumluluğunun türleri, program uyumluluğu süreci ve program uyumluluğunun faydaları üzerinde durulmuştur. Program uyumluluğunun nasıl belirlendiği, neden gerekli olduğuna ilişkin bilgiler verildikten sonra ise sınıf süreçleri ve program uyumluluğuna ait bilgiler ve öğretimsel uyumluluk ile program uyumluluğu arasındaki farka değinilmiştir. Ayrıca program uyumluluğuna ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Program Uyumluluğu

Program uyumluluğu literatürde farklı şekillerde; “curriculum fidelity (programa bağlılık), curriculum alignment (program uyumluluğu), coherent curriculum (tutarlı/uyumlu program) vb.” kavramlarla kullanılmaktadır. Bu çalışmada bu kavramlar arasından “program uyumluluğu”nun tercih edilme sebebi ise literatürde en fazla kullanılan terim olmasıdır.

Elsworth’a (2014) göre program uyumluluğu; eyalet ve yerel akademik standartları, eğitim programları, öğretim teknikleri ve akademik değerlendirmelerin tümünün başka okullardakiler ile koordinasyonu anlamına gelen akademik bir terimdir. Öğretimde standartlarla testlerin uyumluluğunun öneminden bahsederek program uyumluluğuna dikkat çeken bir başka çalışmada ise uyumun, yaşamdaki pek çok şeyde olduğu ve olması gerektiği gibi, öğretimde de olması gerektiği ileri sürülmektedir (Baker, 2004). Scott (1983:15) da çalışmasında yine programın amaç,

öğretim ve değerlendirme öğelerinin uyumlu olması gerektiğinden bahsetmektedir. Bu duruma benzer bir şekilde yaklaşan Webb (1997) başarı için “hedefler ve değerlendirme sisteminin” uyumunun gerekliliğinden bahsetmektedir. Aynı zamanda Webb (1997) programa dair uyumun, bir sistemde yer alan tüm plan öğelerinin öğretime ve sonuç olarak öğrenci öğrenmesine rehberlik etmek için birlikte nasıl iyi çalıştıklarına işaret ettiğini ileri sürer. Benzer bir yaklaşımla Ananda (2003:1) uyumluluğun bir eğitim sistemindeki standartlar, değerlendirmeler ve diğer öğelerin tamamlayıcı olması ve öğrenci öğrenmesini etkili bir şekilde ölçmek için birlikte çalışma derecesi anlamına geldiğinden bahsetmektedir.

Program uyumluluğu, belirli bir sınıf ve konu için programı inceleme ve program içeriğinin beklenen öğrenme ürünleriyle uyumunu sağlama alma süreci olarak farkı bir ifadeyle de açıklanmaktadır (Smith, 2014). Bu konuda English (2000) de program uyumluluğunun “içerik ve test formatı ile içerik ve program formatı arasındaki eşleşme ya da çakışma” olduğunu ileri sürmekte ve program uyumluluğunun “test üzerinde daha yakın eşleşme, daha büyük potansiyel gelişme” olduğunu benimsemektedir (Akt: Burti Jr., 2010). Aviles’e (2001) göre de program uyumluluğu öğretim içeriği ve bilgi seviyesi ile ders konularının uyumunu kapsar. Bu ifadeyle anlatılmak istenen aslen, öğretim içeriğinin araştırmanın bir sonraki bölümünde açıklanacak olan yatay uyumlulukla, bilgi seviyesinin de yine araştırmanın bir sonraki bölümünde açıklanacak olan dikey uyumlulukla ilgili olduğudur.

Golden ve Lane (1998), 21. yüzyıl için Oregon eğitim hareketinin anahtar özelliğinin yeni devlet standartları olduğu ve bu standartların öğrencilerin neleri bilmesi ve neyi yapabilmesi gerektiğini belirttiğinden bahsetmektedir. Öğrencilerin bu standartlara ulaştıklarından emin olmak için ise standartları öğretmemiz gerektiğini ve bunun da standartlarla öğretim programının uyumunu gerektirdiğini ifade etmektedirler. “Uyumlu program” teriminin akademik bir terim olduğunu ileri süren bir çalışmada (edglossary.org, 2014) ise onun, iyi organize edilmiş olduğunu ve amaçlı bir şekilde öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla tasarlandığını, akademik boşluk ve gereksiz tekrarlardan muaf olduğunu ve dersler, konu alanları ve sınıf seviyeleri arasındaki uyum anlamına geldiğini belirtilmektedir. Aynı çalışmada bu terimin öğrenme standartları ile öğretim arasındaki uyum anlamına da geldiğinden bahsedilmektedir. Fakat aynı zamanda bu terimin değerlendirmeler, standardize edilmiş testler, ders kitapları, ödevler, dersler ve öğretim tekniklerine ek olarak

öğrenci eğitiminde zorunlu kılınan tüm ögeler arasındaki uyum anlamına geldiği de belirtilmektedir. Bu konuda Ball ve Garton'ın (2005) Anderson ve Krathwohl'dan (2001:10) aktararak belirttiğine göre de uyum, öğretmenlerin eğitim hedefleri, öğretim yöntemleri ve değerlendirme türleri arasındaki uygunluk derecesini kastetmektedir. Aynı çalışmada eğer öğretim ve değerlendirmeler uyumsuzsa, öğretimin değerlendirmelerdeki öğrenci başarısını etkilemeyeceğinin mümkün olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca değerlendirmeler ve hedeflerin uyumsuz olduğu durumda ise, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde değerlendirme sonuçlarının yansıtılmayacağı ifade edilmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada genellikle uyum derecesinin, hedeflerle değerlendirmenin, hedeflerle öğretimin ve öğretimle değerlendirmenin kıyaslanmasıyla belirlendiği belirtilmektedir. Benzer şekilde Kim (2005) de uyumu, öğrenme beklentileri ile değerlendirmeler arasındaki ilişkinin kalitesi olarak nitelendirmektedir.

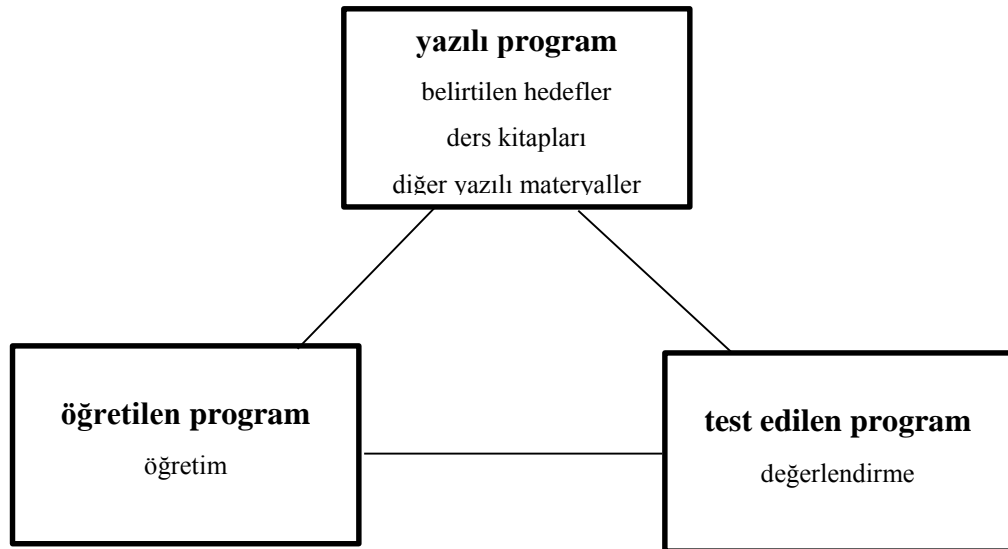
Michalic (2004:83) program uyumluluğunu; “orijinal program tasarısı ile öğretim programının karşılaştırıldığında, öğretim programının ne kadar iyi uygulandığının belirlenmesi” şeklinde ifade etmektedir. Pence ve arkadaşları (2008:332) da benzer düşünceyle program uyumluluğunu “öğretmenlerin yeni bir programı ya da bir yeniliği program geliştirme uzmanlarının tasarladığı şekliyle uygulaması” olarak tanımlamaktadır. Tüm bu ifadeler doğrultusunda genel olarak program uyumluluğunun, Furtak ve arkadaşlarının (2008) da belirttiği gibi “tasarlanan program ile uygulanan program arasındaki uyumluluğu” işaret ettiği düşünülebilir.

2.2. Program Uyumluluğunun Türleri

Program uyumluluğunun pek çok kaynakta iki türü olduğu ifade edilmektedir (Webb, 1997; Aviles, 2001; Edglossary, 2014; Elsworth, 2014; Yıldırım ve arkadaşları, 2014). Bu türlerin biri “dikey uyumluluk”, diğeri ise “yatay uyumluluk” olarak adlandırılmaktadır. Bu alt bölümde program uyumluluğunun türleri açıklanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda literatürde program uyumluluğu ifade edilirken, “amaçlanan (niyetlenen) program”, “planlanan (tasarlanan) program”, “iletelen program” ve “uygulanan program” gibi programların özelliklerine göre bazı türlerinden bahseden yayınların mevcudiyeti göze çarpmaktadır. (Kurz, Elliot, Wehby ve Smithson, 2010; Burti Jr., 2010; Veltri ve arkadaşları, 2011). Bu türleri benzer anlamlar ve farklı isimlerle açıklayan, onları

“yazılı, öğretilen, test edilen vs.” şeklinde isimlendiren diğer yayınlar da mevcuttur (Niedermeyer ve Yelon, 1981; Savard ve Cotton, 1982; Scott, 1983; Pautler, 1989; Shih, 1997; McGehee ve Griffith, 2001; Villarreal, 2001; Lentz, 2007; Glatthorn ve Jailall, 2009; Burti Jr., 2010; Christensen, 2014, International Baccalaureate Programmes, 2014; Virginia Department of Education Office, 2014, ECLKC, 2015; The English Schools Foundation, 2015; Wilson, 2015). Bu çalışmada program uyumluluğunu açıklamada sık sık yararlanılan bu program türleri de açıklanmaya çalışılmıştır.

English ve Steffy (2001), program uyumluluğu ile yazılı bir programın öğretildiğini dolayısıyla gerçekleştiğini vurgulayarak şayet program uyumluluğu varsa, yazılı programın öğretilmiş olması olasılığının söz konusu olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda Waller (2015) da program uyumluluğunun öğrencilere öğrettiğimiz beceri ve kavramların, değerlendirdiğimiz beceri ve kavramlarla uyumlu olması anlamına geldiğini ifade etmektedir. Yazılı, öğretilen ve test edilen programları program uyumluluğunun üç açısı olarak belirten Shih (1997) bu durumu aşağıdaki gibi resmetmektedir.



Şekil 2.1. Program uyumluluğunun üç ögesi: yazılı program, öğretilen program ve test edilen program (Shih, 1997:4)

Program türlerine yer veren yukarıda adı geçen yayınlarda, tüm bu farklı türdeki programların birbiri ile uyumlu olması gerektiğinden de bahsedilmektedir. Bu program türlerinin uyumluluğunun da aslında yukarıda bahsedilen “yatay

uyumluluk” kapsamında varlığı söz konusudur. Bu durum daha açık bir ifadeyle ele alındığında, adı geçen bu program türlerinin uyumluluk anlamında incelenmesi durumunda, program uyumluluğu türlerinden “yatay uyumluluk”da anlamlı hale geldikleri görülmektedir. Dolayısıyla program uyumluluğu türlerinden yatay ve dikey uyumluluk açıklanmadan önce bu alt bölümde, aşağıdaki program türlerine ve program değerlendirmeye de kısaca yer vermenin konu hakkında açıklayıcı bir yönü olacağı düşünülmektedir.

✓ Amaçlanan (Niyetlenilen) Program;

Veltri ve arkadaşlarına (2011) göre programın öğrenme çıktıları; öğrencilerden akademik bir derste elde etmeleri beklenen bilgi, beceriler, değerler ve eğilimleri belirler. Bu çıktılar belirlenmediği ve program üyelerince kararlaştırılmadığı sürece, tüm program haritalama uygulamaları anlamsızlaşacak ve hatta zararlı olacaktır. Amaçlanmış programda öğrenme çıktılarının iyi geliştirilmiş olma durumu ise, programı incelemeye başlamada uyumlu bir başlangıç durumu sağlayacaktır. Dolayısıyla bu ifadeler doğrultusunda “amaçlanan programı”, program uygulandıktan sonra öğrencilerin elde etmesi beklenen öğrenme çıktılarının, program hazırlamanın ilk aşamasında belirlenmiş olan hali şeklinde adlandırabilmek mümkündür. Bu çalışmada ise amaçlanan (niyetlenen) programın karşılığı olarak ülkemizde uygulanmakta olan “öğretim programı” kavramı işaret edilmektedir.

✓ Planlanan (Tasarlanan) Program;

Amaçlanan programın ileri safhası olarak da adlandırılabilir planlanan (tasarlanan) program, programın çekirdek derslerinin sıralandığı ve özellikle tipik bir öğrencinin ilerlemesi amacıyla düzenlenen derslerden oluşan tasarı şeklinde bir programdır (Veltri ve arkadaşları, 2011). Öğrencilere öğretilmek üzere amaçlanan öğrenmelerle sonuçlanacak olan bir dizi tecrübelerin planlandığı, başka bir ifadeyle programın tüm aşaması ya da bir kısım ünite için öğrencilere zihinsel bir gezinin tasarlandığı programlar olarak da tanımlanabilmektedir (University of Manchester, 2015). Bu deneyimlerin ise genellikle derse katılım, küçük gruplarda çalışma, bireysel çalışma, değerlendirme için ödev hazırlamayı vb. etkinlikleri kapsayacağı belirtilmektedir. Aynı zamanda planlanan programın; amaçlar üzerinde düşünme, amaçlanan öğrenme çıktıları, ders programı, öğrenme ve öğretme yöntemleri ve değerlendirme ile (engelli öğrencilerin eşit başarı şansı ile katılabileceği) programın erişilebilirliğini ve kapsamlılığını garanti altına almayı da kapsadığı

vurgulanmaktadır. Bu çalışmada planlanan programın karşılığı olarak ülkemizde uygulanmakta olan “Ünitelendirilmiş Yıllık Plan” işaret edilmektedir.

✓ Uygulanan Program

Öğretimin, program amaçlarına ve hedeflerine hayat getirdiğini belirten Veltri ve arkadaşları (2011) bu aşamada program belirleyici öğretim üyelerinin, ders içerik dağılım seviyesini derinlemesine düşündüklerini, mesleki muhakemeler yaptıklarını ve her amaçlanmış program çıktısının, verilen derste tanıtılıp tanıtılmadığını, vurgulanıp vurgulanmadığını, pekiştirilip pekiştirilmediğini ve geliştirilip geliştirilmediğini bildirdiklerini ifade etmektedirler. Dolayısıyla bu aşama “planlanan programın hayata geçirilmesi aşaması” olarak da düşünülebilir. Bu çalışmada da uygulanan program kavramı, aynı şekilde “planlanan programın hayata geçirilmesi aşaması” olarak ele alınmaktadır. Lentz (2007:50), uygulanan programın gerçekten sınıf içerisinde öğretilen program olduğunu ifade etmektedir. Ona göre öğretilen her ders için tanımlanan; “vurgulanan süreçler ve beceriler”, “gerekli kavramlar ve konular açısından içerik” ve “öğrenmenin değerlendirilmesi” şeklinde üç ana öge vardır.

✓ Programın Değerlendirilmesi

Program değerlendirme genel olarak, çeşitli ölçme yolları ile programın etkililiği hakkında bilgi toplamak, yorumlamak, amaçlarına ne derecede ulaştığına ilişkin dönüt alabilmek ve program hakkında bir karara varmak olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1993; Doğan, 1997; Kaya, 1997; Güven ve İleri, 2006; Demirel, 2012; Uşun, 2012). Saylor, Alexander ve Lewis’e göre (1981:317) değerlendirme, amaç temelli olarak öğrencilerin öğrenme çıktılarının belirlenmesinin yanında, programın değerinin ortaya çıkarılmasında ve yönetsel çalışmaların yargılanmasında kullanılmalıdır (Akt: Kumral ve Saracaloğlu, 2011). Dwidar ve Farah (2012) da bu konuda programın, başarılması amaçlanan eğitsel hedeflerin resmi bir mekanizması olduğunu ileri sürerek, onun aynı zamanda “kalite elde etmeyi başarmak ve iş fırsatları elde etmek” gibi toplum ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sürekli güncellenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu durumun da yine eğitim programının değerlendirilmesi gereğine işaret ettiği görülebilmektedir. Bu konuda Weiss (1998) de program değerlendirmede program süreçleri ve program çıktıları hakkında bulgular üretildiğini ve aynı zamanda değerlendiricilerin kullanıcılardan bu bulguların sonuçlarını programlarına uygulamalarını beklediğini belirtmektedir. Uşun (2012:10) çalışmasında program

değerlendirmenin bir çok tanımına yer vermekle birlikte genel olarak program değerlendirmeyi şu şekilde tanımlamaktadır:

“Sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme sürecidir”

Programın değerlendirilmesi aşamasının “bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci” olarak kabul ediliyor olması açısından ve özellikle bahsedildiği gibi yürütülebilirliğinin değerlendirilmesi açısından program uyumluluğu bakımından önemli olabileceği söylenebilir.

Sonuç itibariyle Kurz ve arkadaşlarının (2010) da belirttiği gibi; bugüne kadarki uyum araştırmalarının büyük çoğunluğunda, program uyumluluğu ifadesinde adı geçen “uyum” amaçlanan, uygulanan ve değerlendirilen programın uyumu olarak düşünülmektedir.

2.2.1. Yatay Uyumluluk

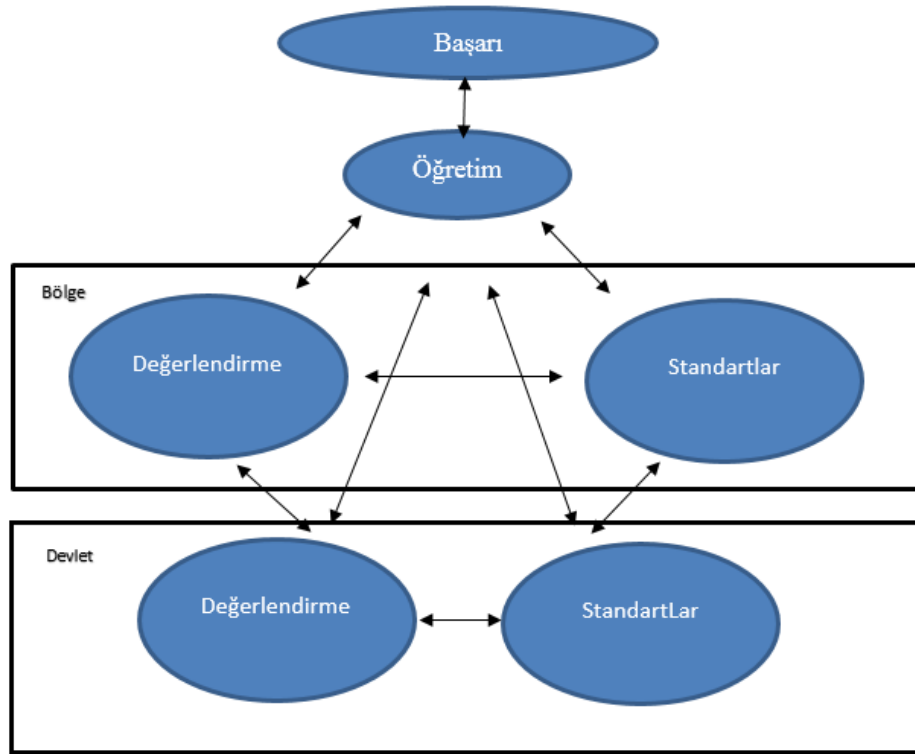
Yatay uyumluluğun ders konuları ile öğretim kapsamının eşleşmesi anlamına geldiğini belirten Aviles (2001), aynı zamanda bu tür uyumluluğun ders konusunun öğretim ve test etme yoluyla ders planından ilerlemesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Yatay uyumlulukta, öğretmenlerin öğrenci başarısını ve ilerlemeyi değerlendirmede kullandığı değerlendirmeler, testler ve diğer yöntemler; öğrenciye gerçekten öğretilen ve öğrencilerin belirli bir derste, konu alanında ya da sınıf seviyesinde karşılaşması beklenen öğrenme standartlarına dayalıdır (edglossary.org, 2014). Yatay uyumluluğun, bir bölge veya devletteki standartların ve değerlendirmelerin uyumunun bir ölçüğü olduğunu belirten Porter (2002), onun aynı zamanda öğretmenlere uyumlu bir dizi beklenti sunan bu plan dokümanlarının bir seviyesi olduğunu da ifade etmektedir.

2.2.2. Dikey Uyumluluk

Dikey uyumluluk, okul öncesindeki bir sınıf seviyesinden daha sonraki on iki sınıf seviyesine kadar olan program serisinin planlama ve uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Bergman ve diğerleri, 1998). Elsworth (2014) program

uyumluluğunun türlerini konu alan çalışmasında dikey uyumlu bir programın, öğrencilerin bir alt sınıfta ya da bir önceki derste öğrendiği bilginin onları daha ileri seviyelere ve daha zorlu çalışmalara hazırlaması amacıyla yapılandırıldığını ifade etmektedir. Kapsamlı okul reformu ve gelişimi merkezi olan “The Center for CSRI”ın (2009) yayımlanmış olduğu bir belgede, yerel bölgelerin sınıfta öğretilen ve değerlendirilenlerin devlet standartları ve değerlendirmeleriyle uyumluluğunu nasıl sağladıkları sorusuna cevap olarak dikey uyumluluğa işaret edilmiştir. Ayrıca belgede bu konudaki bir yöntemin, bölgenin yazılı programı ile devlet standartları ve değerlendirmelerinin dikey uyumluluğuna dayandığı ileri sürülmektedir. Case ve Zucker’in (2005) ifadesine göre ise dikey uyumluluk, bir konu alanındaki standart temelli içerik öğretimi için, bir sınıf seviyesi ya da bir dersten sonrakine mantıklı ve tutarlı sırayı açıkça belirtmektedir (The Center for CSRI, 2009). White (2014) dikey program uyumunun nasıl kullanıldığından bahsettiği çalışmasında bu tür bir uyumluluğun, “ne öğretildiği” ile ilgili olarak hem daha üst hem de daha alt sınıf seviyelerini dikkate aldığını açıklamaktadır. Sonuç olarak araştırmacı diğer sınıf seviyeleri ve devlet standartlarının her ikisinin de garanti eden ideal bir programın, hem dikey hem de yatay uyumluluğa sahip olacağını ileri sürmektedir. Aviles (2001) de farklı bir yorum ile programdaki dikey uyumluluğun, Bloom taksonomisinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki eğitsel hedefleriyle ilgili olduğunu ve dikey olarak uyumlu olan bir konunun, aynı taksonomi seviyesine öğretilip test edildiğini belirtmektedir.

Porter (2002), hem yatay hem de dikey uyumluluğu şematize ederek (şekil 2.2) açıkladığı çalışmasında; program uyumluluğundan ziyade daha genel bir ifadeyle başarının öğretimle, öğretimin bölge standartları ve değerlendirmeleriyle, bölge standartları ve değerlendirmelerinin de devlet standartları ve değerlendirmeleriyle daha fazla ya da daha az uyumlu olabileceğini belirterek tüm bunların aynı zamanda birer dikey uyumluluk örneği olduklarını ifade etmektedir.



Şekil 2.2. Dikey ve yatay uyumluluk (Porter, 2002:5)

2.2.3. Dersler Arası Uyumluluk

Bu konuda sadece program uyumluluğu ile sınırlı kalınmayıp okullarda dersler arası uyumu da sağlamak amacıyla çeşitli adımların atıldığından söz edilmektedir. Örneğin; Seattle Halk Okulları programında her ders, bu okulların liselerindeki aynı isimli derslerin belirlenmiş hedef ve beklentilere ulaşması için tanımlanmış ders çıktılarıyla yatay olarak uyumlu olacaktır. Ders içerikleri ise, öğrencilerin bir sonraki derste başarılı olacakları bilgi ve becerileri sahiplenmelerini sağlamak için dikey olarak uyumlu olacaktır. Sadece lise programı, koleje hazırlık standartlarıyla uyumlu olmayacak aynı zamanda lise eğitim tecrübesinden önce gelen ortaokul programıyla da uyumlu olacaktır (Vasquez, 2014).

2.3. Öğretimsel Uyumluluk İle Program Uyumluluğu Arasındaki Fark

Öğretim ve değerlendirmeler arasındaki uyum, öğretimsel uyumluluk süreci şeklinde tanımlanarak incelenmiştir (Cohen and Stover, 1981). Cohen (1987) doktora öğrencileriyle yapmış olduğu öğretimsel uyumluluk konulu öğretimsel uyumluluk konulu çalışmada uyumluluğa ilişkin çeşitli bulgulara ulaşmıştır. Bu bulgulara dayanarak Cohen, Amerikan okullarında mükemmellik eksikliğinin etkisiz öğretime neden olmadığını; etkisiz öğretimin daha çok öğretmenlerin öğrettiklerinin,

öğretmeyi amaçladıklarının ve öğretmekte olduklarını değerlendirmenin yanlış uyumluluğuyla ilgili olduğunu savunmuştur (s.18). Cohen ayrıca örnek dersler süresince öğretim ve değerlendirme uyumlulaştırıldığında, düşük ve yüksek yetenekli öğrencilerin her ikisinin de iyi puan aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Wishnick (1989) öğretimsel uyumluluk kapsamındaki çalışmasında uyumluluk etkisinin yüksek başarıya sahip olan öğrencilerden düşük başarıya sahip olan öğrenciler için daha etkili olduğu sonucunda ulaşmıştır. Düşük başarıya sahip olan öğrencilerin öğrenme çıktıları açık olduğunda ve öğretim değerlendirmelerle uyumlu olduğunda sınavda daha başarılı olduklarını ifade etmiştir.

Wagner and DiBiase (2001) bir kolej ortamındaki çalışmalarında, bilim reformu teması etrafındaki konuları sıralama ve koordine etme ile öğretimi düzenlemenin, öğretim üzerinde dikkatli çalışmanın artan öğrenci başarısıyla ilişkili olabildiğini belirtmektedir. Çalışmada kontrol grubundaki öğrenciler böyle bir artış sergilemezken, deneysel gruptaki öğrenciler kimya derslerine katıldıktan sonra, bir kimya laboratuvar dersiyle uyumlu olan kurs için final testi skorlarında anlamlı bir artışı tecrübe ettiler. Anket verileri, deneysel gruptaki öğrencilerin dersler ve onların dersleri anlamalarına yardımcı olan laboratuvar deneyleri arasındaki sıkı bağlantıya inandığını göstermektedir.

Öğretimsel uyumluluk ile program uyumluluğu arasındaki fark açıklanacak olduğunda; öğretimsel uyumlulukta daha çok öğretim ile değerlendirmeler arasındaki uyumluluktan bahsedilirken, program uyumluluğu ifadesinin daha genel bir çerçeveye sahip olup buradaki uyumun tüm öğeleri kapsadığı söylenebilmektedir.

2.4. Program Uyumluluğu Süreci

Program uyumluluğu süreci, programın öğretimle uyumunu süreç bazında anlatan bir ifadedir. Bu şekilde ele alındığında, programın öğretim, değerlendirme, eğitim sistemi, öğretmen ve öğrenci ile çeşitli şekillerle ilişkilendirildiği bazı çalışmalar mevcuttur (Golden ve Lane, 1998; English ve Steffy, 2001; Villarreal, 2001; Bümen vd., 2014; Minesota Üniversitesi, 2015).

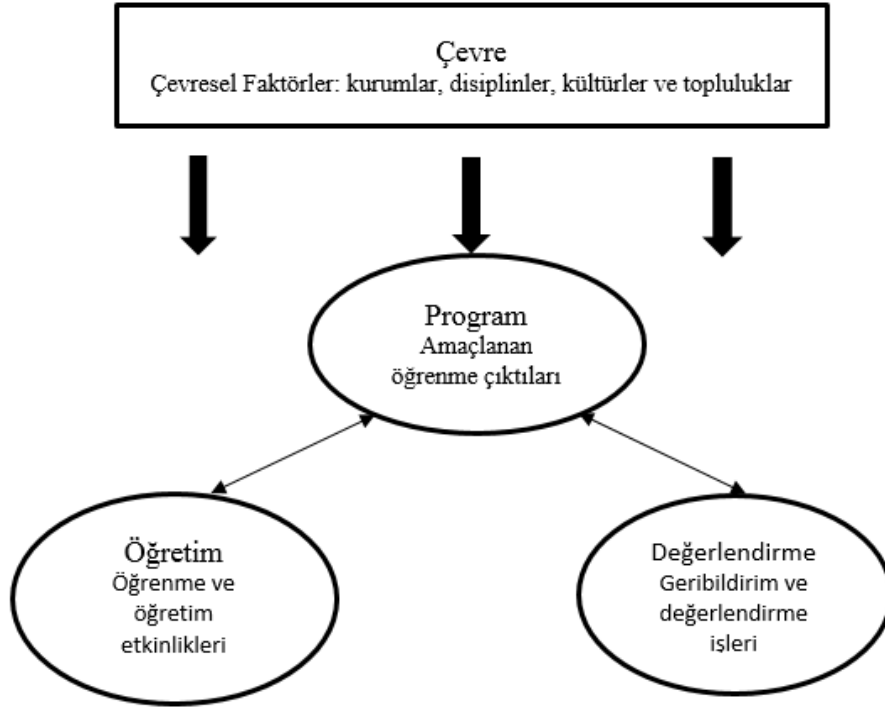
Program uyumluluğu sürecini değerlendirme ile ilişkilendiren English ve Steffy (2001:17) bu konuda “bir eğitsel uygulama olarak program uyumluluğu, kullanılan program ile kullanılan testin uyumlu olduğu bir süreçtir.” ifadeleriyle görüş bildirmektedir. Kullanılan program ifadesiyle “sınıfta uygulanan gerçek programı”, kullanılan test ifadesiyle ise “halihazırda okul ya da sınıf sisteminin

herhangi bir özelliğini ya da öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılan testi” kastettiklerini belirtmektedirler (s.18).

Program uyumluluğu sürecini yine programı değerlendirme ile ilişkilendiren Golden ve Lane (1998) ise, programı değerlendirme yoluyla yeni bir uyumluluk süreci taslağı oluşturmuş ve bu program uyumluluğu sürecini 7 aşamada özetlemiştir. Aşamalar sırasıyla; araştırmada bahsedilen eyalete ait değerlendirme verilerinin (görev yapılan okul kapsamında) toplanması, bu verilerin ve içerik standartları aşamasının tablo haline getirilmesi, verilerin analiz edilmesi, okula ilişkin bir iyileştirme hedefinin yazılması ve bu hedefi gerçekleştirmek için çeşitli aktivitelerin geliştirilmesi, içerik-standart aşaması kitapçığının geliştirilmesi, içerik-standart aşamasının ay şeklinde planlanması ve son olarak ders kitabı ile öğretmenlerin program planlamada kullandıkları diğer kaynakların uyumlu hale getirilmesi şeklinde açıklanmıştır.

Program uyumluluğu sürecini öğretmenle ilişkilendiren Villarreal (2001), bu durumu “program uyumluluğu süreci öğretmenlerin işine odaklanır ve onunla ilgilidir” ifadesiyle açıklamaktadır. Ona göre uyumluluk süreci aynı zamanda yazılı, öğretilen ve test edilen programla ilgilidir.

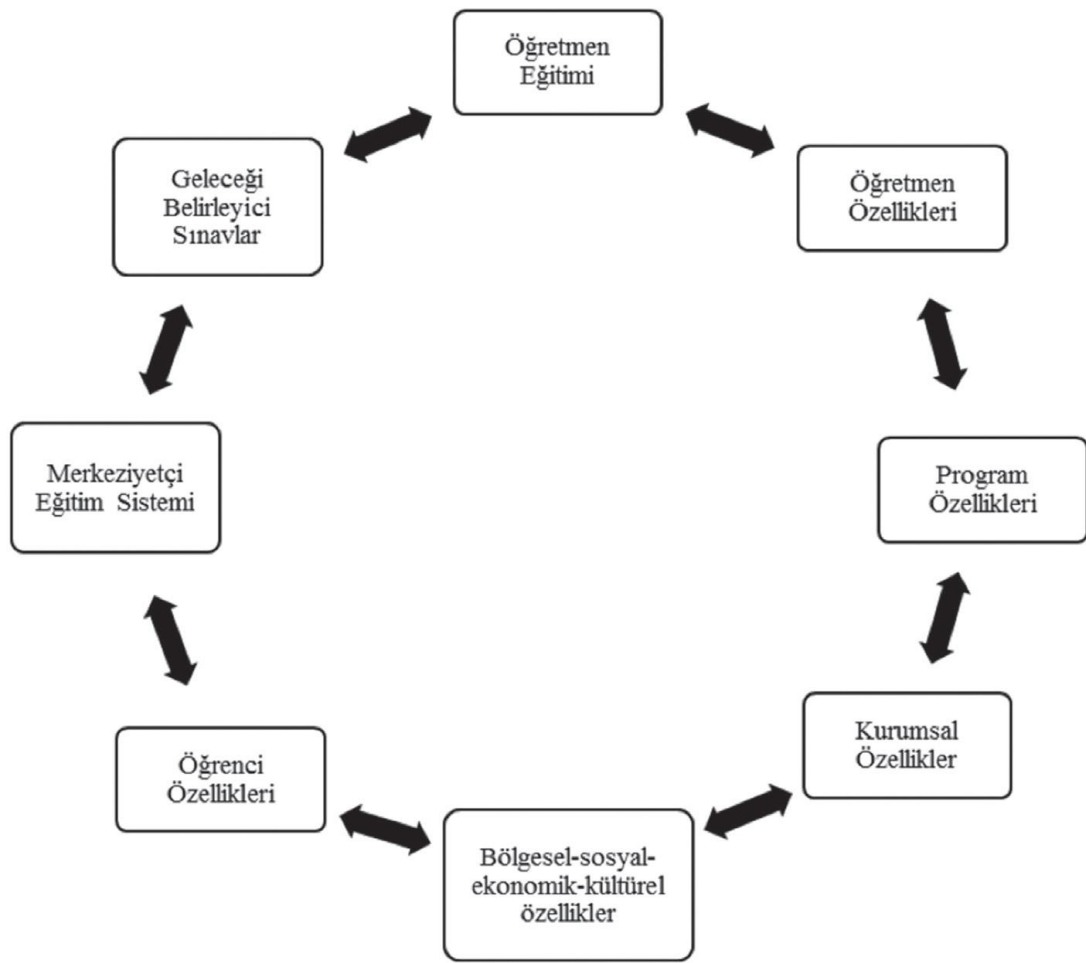
Minesota Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi (2015) ise, üniversite olarak “Öğrencilerimizin onlardan istediklerimizi öğrendiklerinden nasıl emin olabiliriz? ve “Öğrencilerim için anlamlı öğrenme deneyimlerini sağlayan dersleri nasıl yaratabilirim?” şeklindeki iki yaygın öğretim sorusunu cevaplamayı hedeflediğini belirtirken bunu yapmak için süreci şekil 2.3’deki gibi tasarlamaktadırlar.



Şekil 2.3. Bütünleşik uyumlu ders tasarısı (University of Minnesota, 2015)

Şekil 2.3' de görüldüğü gibi ders tasarlanırken sürecin vazgeçilmezi olarak program merkeze alınmış olup programda ön görülen öğretim ve değerlendirme, çeşitli etkinliklerle desteklenmektedir. Ancak tüm bu öğelerden önce, özellikle de program oluşturulmadan önce çevre başlığı altında birtakım çevresel faktörler işaret edilmektedir. Bu çevresel faktörler kurumlar, disiplinler, kültürler ve topluluklardan oluşmaktadır. Cevaplanması hedeflenen sorulara bakıldığında ise her iki soru için de amaçlanan öğrenme çıktılarının bulunduğu öğretim programının esas alındığı görülmektedir. Dolayısıyla program uyumluluğu tanımında belirtilen programa uyum vurgusunun, program uyumluluğu sürecine ilişkin tasarlanan şekillerde de göze çarptığı görülmektedir.

Bümen ve arkadaşları (2014), bazı etmenlerin program uyumluluğunu etkilediği görüşüyle ülkemizde program uyumluluğu sürecini farklı bir şekilde ifade etmektedir. Şekil 2.4'de öğretim programına uyumluluğunu öğretmen eğitimi, öğretmen özellikleri, program özellikleri, kurumsal özellikler, bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, öğrenci özellikleri, merkezîyetçi eğitim sistemi ve geleceği belirleyici sınavların etkilediği belirtilmektedir.



Şekil 2.4. Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler (Bümen vd., 2014)

Program uyumluluğunun teorik eğitim standartları ve somut öğretim uygulamaları arasında bir köprü kurmayla ilgili olduğunu ifade eden Evans (2014), program uyumluluğu sürecinin de rafine öğrenme hedeflerini ve eğitsel uygulamalara erişmenin yerine getirilmesini gerektirdiğini belirtmektedir. Ona göre program uyumluluğu süreci, öğrenme çıktıları için kesin bir dil kullanan, ilgili eğitim öğelerini tanımlayan, (örn. programlar arası beceriler), bir uygulama planı geliştiren ve diğer toplum girişimlerini program uyumluluğu süreciyle koordine eden ortak bir vizyon geliştirmeyi içerir. Villarreal (2001:24) program uyumluluğunun, okulda oluşan resmi öğretim ile sınıfta ölçülecek herhangi bir test arasındaki uyumu geliştirmek için tasarlanan/düzenlenen bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

2.5. Program Uyumluluğunun Önemi

Program uyumluluğunun önemine ilişkin ifadelerle bakıldığında öncelikle bu ifadelerden “eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını en üst düzeyde

gerçekleştirebilmesinin öğretmen, öğrenci ve eğitim programları arasındaki uyuma bağlı olduğu” ifadesinin program uyumluluğunun önemini büyük ölçüde vurguladığı görülmektedir (Çetin ve Başbay, 2015:117).

Laska (1992:51-52; Akt: Shih, 1997:19) ise program uyumluluğunun önemini; uyumluluğun hakim olduğu bir programın, öğrencilerin öğrenmesini ve bu öğrenmeyi göstermeyi kolaylaştırdığı, uyumsuzluğun hakim olduğu bir programın ise öğrencilerin öğrenmesini ve bu öğrenmeyi göstermeyi aleyhine etkilediği düşüncesiyle belirtmektedir. Glatthorn (1999:26) ise program uyumluluğunun sınıfı sıkıcı bir yer yaptığı görüşünü reddederek şayet program uyumluluğu bir araç olarak hatırlandığında, onun öğrencinin geleceği belirleyici sınavlara hazırbulunmuşluğunu sağlayacağını ve böylece öğretmenlerin öğretime odaklanmada açık ve özel yönerge fırsatından memnun olacağını vurgulamaktadır.

Bir başka çalışmada (Kim, 2005:54) uyum çalışmasının, beklentiler ve değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi açıklayabileceği ve öğrenci beklentilerini ya da değerlendirmeleri değiştirme yoluyla okul gelişiminin geçerli bir göstergesi olabileceği yönünde ifadeler yer verilmektedir. Benzer şekilde Squires (2009:3) bu konuda, standartlar ve değerlendirmelerle uyumlu bir program ve öğretimin, yüksek performans gerektiren devletin standardize edilmiş test sonuçlarını geliştirmeye çalışan bölgelerin çok fazla dikkatini çektiğini belirtmektedir. Yine bu konuda Porter (2002) da uyumluluğun özellikle standart temelli reform sisteminde çok önemli olduğu görüşündedir.

Gundlach’ın (2005:7) belirttiğine göre Carr and Harris (2001), program uyumunun önemine “başarılı değişim; yerel programın tüm yönleri amaçlı, tutarlı süreçler ve ürünler sistemi içindeki standartlarla bağlantılı olduğunda oluşur” şeklindeki ifadeleriyle değinmektedir. Bu konuda Ananda (2003:5) ise uygun bir şekilde tasarlandığında, devletin değerlendirme planları tarafından şekillenen uyumlu bir çalışmanın hedeflenen standartlara göre madde havuzundaki boşlukları ya da fazlalıkları belirleyebildiğini ifade etmektedir.

Alwardt (2011:2), program uyumluluğunun öğrenci öğrenmesine yönelik etkili sunumu sağlamak amacıyla incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu durumu ise “öğretim ne kadar etkili olursa olsun, içerik diğer sınıf seviyesiyle dikey olarak uyumlu değilse, öğretim boşunadır.” sözleriyle pekiştirmektedir.

Program uyumluluğu çoğu kez öğrenci başarısını geliştirmenin en güçlü stratejilerinden biri olarak adlandırılmaktadır (Glatthorn, 1999; Virjinya Eğitim

Bölümü, 2000; Kercheval ve Newbill, 2001; McGehee ve Griffith, 2001; Villarreal, 2001; Ybarra ve Hollingsworth, 2001; Supovitz ve Christman, 2003; Shannon ve Bylsma, 2004; Squires, 2005; The Center for CSRI, 2006; Squires, 2009; Squires, 2012). Bu konuda Villarreal (2001) program uyumluluğunun öğrenci başarısını geliştiren bir araç olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Shih (1997), California, Oregon ve Alaska eyaletlerinin öğrenci başarısını geliştirmek amacıyla program uyumluluğu projelerini ilk başlatan eyaletler olduğunu ifade etmektedir. Yazılan program, öğretilen program ve test edilen program arasında sıkı bir bağlantı olması gerektiğini ileri süren eğitimciler ise (Niedermeyer ve Yelon, 1981; Savard ve Cotton, 1982; Scott, 1983; Pautler, 1989), aynı zamanda amaçlanan program, gerçek sınıf öğretimi ve öğrenmenin değerlendirilmesinin büyük ölçüde bağlantılı olduğunda, öğrenci performansının geliştirileceğini belirtmektedir. Bu konuda Glatthorn (1999:26) da benzer bir yaklaşımla “Eğer iyi düşünce ve profesyonellik içinde kullanılırsa, yazılı (niyetlenilmiş), öğretilen ve test edilen programlarla uyumlu program uyumluluğu, sınıf öğretmenlerine öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve onların geleceği belirleyici sınavlarda başarılı olabilecekleri üniteleri geliştirmede yardımcı olabilir” şeklinde görüş bildirmektedir.

2.6. Program Uyumluluğunun Ölçülmesi

Weissberg (1990) çalışmasında, 1980 yılını işaret ederek son on yılda uyumluluğunun belirlenmesi ve programları önleyen önemli öğelerin ölçülmesinde araştırmacıların yarısının sistematik yöntemler uygulamaya başladığını belirtmektedir (Dusenbury vd., 2003). Yine Blakely ve arkadaşları (1987) da çalışmalarını yaptıkları yıllarda, uyumluluğu ölçmek için kullanılan çoklu yöntemlerin 1980’lerin ortalarından beri gelişim altında olduğunu ileri sürmektedir.

Rader (1996:247) çalışmasında uyumun ölçülmesi ile ilgili bahsetmiş olduğu “uyumluluk uygulama modeli”nin program uyumluluğu sürecinde uyumluluğun ölçülmesine yönelik değerli bir araç olduğunu belirtmektedir. Dane ve Schneider (1998) ise genel olarak uygulamadaki uyumluluğun 5 yolla ölçüldüğünü belirtmiştir. Bunlar yollar sırasıyla; (1) programın tutarlılığı (uyumu), (2) dozu (sunulan programın sunum miktarı), (3) program sunumunun kalitesi, (4) katılımcı duyarlılığı (öğrenci ve öğretmen) ve (5) programın farklılaşması (programın ayırt edici özelliklerinin sunulup sunulmadığı). Araştırmacılar ayrıca bu konuda yapılması muhtemel ileriki çalışmalar için araştırmacılara, program bütünlüğünün kapsamlı bir

resmini elde etmek amacıyla tüm bu beş bağıllık boyutunun ölçülmesini şiddetle önermektedirler.

Uyumluluğu analiz eden makalelerinde Bholra ve arkadaşları (2003), uyumun karmaşık seviyelerini tartışmakta olup standartların uyumunu ölçmeye odaklanmaktadır. Bunun için ise çalışmalarında Webb (1997, 1999) ve Porter'in (2002) önemli çalışmalarını anlatmaktadır.

2.7. Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörler

Öğretim sürecinde uygulamayı etkileyecek faktörlerin varlığına yönelik Yaşar, Gültekin, Türkkkan, Yıldız ve Girmen'in (2005) çalışmalarını yaptıkları dönemde, yenilenen ilköğretim programları bakımından sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarının öğelerinden kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ile öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme boyutlarına ilişkin olarak bir ihtiyaç halinde oldukları ve uygulama esnasında çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalacaklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Literatürde program uyumluluğunu doğrudan ya da dolaylı olarak ve olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen faktörlerin varlığına dikkat çekilmektedir (Öztürk-Akar, 2005; Acar, 2007; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Yaman, 2009; Kasapoğlu, 2010; Aydemir, 2011; Çobanoğlu, 2011; Fettahoğlu, 2011; Aykaç ve Ulubey 2012; Marcano, 2013; Bümen vd. 2014). Bu araştırmalarda bahsedilen aslında, öğretmenlerin programı uygulaması sürecinde uygulamayı olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerdir.

Program uyumluluğunu etkileyen çok sayıda faktörler arasında öncelikli olarak öğretmen faktörü işaret edilmektedir (Bümen vd., 2014). Öyle ki bu konuda öğretmenlerin öğretim sürecinde kendi tercihlerini işe koşarak, öğretilmesi hedeflenen konuyla uygun olmayan materyaller kullandığı takdirde bu durumun öğrenmeye yararının olmayacağı "ilginç ama konuyla ilgisi olmayan sözcük ve resim kullanmanın öğrenmeyi zorlaştıracığı" ifadesiyle açıklanmaktadır (Dağ, 2012). Ancak bunun yanında öğretmenin uygulamayı etkileyen olumlu bir faktör olduğu düşüncesini destekleyebilecek ifade de bulunan Sülün, Dellalbaş-Kılınç, Kışoğlu ve Akar'ın (2012) "Bir öğretim programı ne kadar mükemmel olursa olsun öğretmenlerin anlayabildiği kadarıyla değer kazanır. Bu nedenle programlar, hem uygulama sırasında hem de sonucunda sürekli olarak özellikle programın

uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşü alınarak değerlendirilmelidir” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Bümen’in (2005:31) yapmış olduğu bir başka çalışmada öğretmenlerin o dönemde yenilenen ilköğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılabileceklerini düşündükleri engellere ilişkin ifadeleri ise şöyle sıralanmaktadır:

“...teknolojiyi takip etmek için yaşın ilerlemiş olması, yeni öğretim programını tanımamak, fotokopi sorunu, çalışma kağıdı hazırlayamamak, yetersiz öğretim araç-gereçleri (tepegöz, projektör vb.), asetat hazırlayamamak, istenilen anda bilgisayardan yararlanamamak, çıktı alamamak, sorumlulukların fazla oluşu-zaman yetersizliği, alışkanlıklardan kurtulamamak, ekip olamamak, iletişim kopukluğu, ekonomik koşullar, veliler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olması”.

Öğretim programının uygulanmasını dolayısıyla programa uyumluluğu etkileyen etkenleri inceleyen araştırmacılar bu etkenleri aşağıdaki gibi sınıflayarak açıklamıştır (Akt: Bümen vd., 2014:209-210):

1) *Öğretmen Özellikleri*: Farklı öğretmen özellikleri, programların benimsenip benimsenmeyeceğinin önemli belirleyicisidir. Örneğin öğretmenin yenilik öngören bir öğretim programına ilişkin tutumu ya da yeniliklere açık olması, öğretim programına bağlılığı etkiler. Öğretmenler, uygulama sürecindeki etkenlerden yalnızca biri gibi gözükse de çok büyük bir öneme sahiptir ve reformun başarıya ulaşmasında diğer faktörlerden daha belirleyici bir rol oynar (Han, 2013).

2) *Program Özellikleri*: Programın yapısına ve işleyişine ilişkin birçok özellik, programa bağlılığı etkileme potansiyeline sahiptir. Bunlardan ilki programın karmaşık ya da basit olmasıdır. Programın karmaşık bir yapıda olması durumunda, çok sayıda becerinin ve/veya çok sayıda kişinin işe koşulması gerekir. Programlar açık ve sade bir şekilde düzenlendiğinde ise, etkili bir şekilde uygulanma olasılıkları artmaktadır. Programın özelliklerine ilişkin diğer faktörler programın inanılarak uygulanıp uygulanmadığı, programın yeterli ve etkili olup olmadığı, programı destekleyen kurum ve kuruluşların kimler olduğu, programın yönetiminin kolay olup olmadığı şeklinde özetlenebilir.

3) *Öğretmen Eğitimi*: Öğretmenlerin eğitimi, yenilik getiren programların başarılı bir şekilde uygulanmasının önemli bir parçasıdır. Bununla birlikte hangi mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen performansı üzerinde daha etkili olduğuna dair yeterli cevaplar üretilmemiştir. Bu bağlamda eğitimdeki yenilikler ya da yeni bir öğretim programı hakkında eğitimler yapılmasının gerekli olduğu düşünülebilir. Ancak eğitimlerde yer alması gereken belli özelliklerin mevcut araştırmalarla net bir şekilde ortaya konulmadığı da söylenebilir.

4) *Kurumsal Özellikler*: Programın uygulanması kurumun yeniliklere açık olmasına bağlıdır. Öğretmenlerin özyeterlikleri, iletişim becerileri, okul kültürü, yöneticiler

tarafından sağlanan imkânlar ve destek, etkili liderlik, personelin moral düzeyi, kurumun problem çözmede ne derecede etkin olduğu, yeni programı uygulamadaki hazırbulunuşluğu öğretim programına bağlılığı kurumsal düzeyde belirleyen özelliklerden bazılarıdır. Çalışmalarda bu tür kurumsal özelliklerin *yanlış neden safsatası (post hoc)* olarak değerlendirildiği de görülmektedir. Başka bir deyişle, bu tür kurumsal özelliklerin mi öğretim programına bağlılığı belirlediği, yoksa yeni bir programın başarılı bir şekilde uygulanmasının mı kurumu etkilediği belirlenememiştir.

5) *Değişimin özellikleri*: Değişimin özellikleri; ihtiyaçlar, açıklık, karmaşıklık, kalite/uygulanabilirlik olmak üzere dört alt başlıkta ele alınmıştır. Buna göre, katılımcı ihtiyaçlarının dikkate alındığı, amaç ve hedeflerin açıkça ifade edildiği, karmaşık olmayan ve uygulanabilir yenilikler daha kolay yürütülebilir.

6) *Bölgesel/Kurumsal Etkenler*: Değişimin uygulandığı bölge ya da kurumun sosyal koşulları kastedilmektedir. Bu ana başlık altında okul özellikleri, toplumsal özellikler, kurum yöneticilerinin özellikleri ve öğretmen özellikleri yer almaktadır.

7) *Dışsal Etkenler*: Bakanlık, üniversiteler gibi kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları dışsal etkenler başlığı altında toplanmıştır. Bu etkenler, devlet politikalarıyla, bürokrasiyle, lobi faaliyetleriyle, bilimsel çalışmalarla değişimlere yön verebilmektedir.

8) *Karmaşıklık*: Programların karmaşıklığı, zorluk seviyelerinin yüksek olması ve öğretim etkinliklerinin zaman alması nedeniyle program uyumluluğunu olumsuz yönde etkiler.

9) *Materyal ve Kaynak*: Programın uygulanması sürecinde yeni veya önemli bir kaynak/materyal gerekiyorsa, bunlara kolayca erişilebilir olmak program uyumluluğunu artırabilir.

10) *Programın Etkililiğine Duyulan Güven*: Çok sağlam araştırma bulgularına dayansa bile, öğretmenler programın etkili olacağına inanmıyorsa ya da program kendi öğretim tarzıyla örtüşmüyorsa, sadık bir uygulama beklenemez.

11) *Program Geliştirme Uzmanları (Interventionists)*: Uzman sayısı ve programı yaygınlaştıran kişilerin motivasyonu, program uyumluluğunun düzeyini etkiler.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Bölümün sonunda ise, konuyla ilgili yapılmış olan araştırmalara ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Program uyumluluğu konusunda yurt içinde yapılmış olan pek fazla araştırma bulunmamaktadır. Bu durum konunun mevcudiyetinin ülkede henüz yaygın bir şekilde bilinmemesinden kaynaklanmaktadır. Yurt içinde bu konuda yapılmış olan araştırmalar aşağıdaki gibidir:

Bümen ve arkadaşları (2014), program uyumluluğu kavramını programa bağlılık olarak adlandırdığı çalışmasında, Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenleri araştırmıştır. Araştırmada öğretim programına bağlılığın tanımı, tarihsel gelişimi, önemi, ölçülmesi ile öğretim programı uygulamalarını etkileyen etkenlere yer verilmiştir. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Çalışmada literatürde öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerin (program özellikleri, kurumsal özellikler, öğretmen eğitimi ve öğretmen özellikleri) olduğu, bu etkenlerin aynı zamanda ülkemizde de büyük ölçüde geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu etkenlere ek olarak bu çalışmada, ülkemizin eğitim sisteminde yer alan bazı özelliklerin de öğretim programına bağlılığı etkileyebileceği ileri sürülmektedir. Bu farklı etkenlerin; bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler ve öğrenci özellikleri (akademik başarı ve öğrenme farklılıkları), geleceği belirleyici sınavlar ve merkezîyetçi eğitim sistemi olarak sıralandığı görülmektedir.

2. Öğretmen özellikleri kapsamında, öğretmenlerin program ya da program tasarısına yönelik bakış açılarının, onların öğretim karar ve uygulamalarını yönlendirdiği ifadeleri yer almaktadır.

3. Araştırmada programın öğretmene yüklediği roller ile bu rollerin benimsenmesi sonuçları, öğretmen özelliklerinden biri olarak ortaya çıkmıştır.

4. Ayrıca bu araştırmada yenilik şeklinde öne sürülen öğretim programlarının özellikleri de öğretim programına bağlılığı etkileyen ikinci özellik olarak gösterilmektedir.

5. Özetle; araştırmada öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler tek tek açıklanarak sonuç kısmında gerekli ifadeler yer verilmiştir.

Yıldırım ve arkadaşları (2014) “Sekizinci Sınıf Matematik Öğretiminde Teori ve Uygulama Bağlamında Program Uyumluluğunun İncelenmesi” adlı bildiri niteliğindeki çalışmalarıyla program uyumluluğu konusuna değinmiştir. Ancak yurt içinde yapılmış olan program uyumluluğu konusuna benzer nitelikteki diğer çalışmalar, “program uyumluluğu” adı altında değil de daha çok benzer faaliyet ve

düşünceler kapsamındaki öğretim programı uygulamalarına yer vermişlerdir. Bu çalışmalara aşağıda değinilmektedir.

Öztürk (2003) doktora tez çalışmasında, o dönemki biyoloji sınıflarında yeni lise biyoloji öğretim programının uygulama sürecini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada dersler süresince programın uygulanışını, kullanılan öğretim araç gereçlerini, öğretim yöntem ve tekniklerini, okulların fiziksel koşul ve olanaklarını bölgesel, okul ve sınıf düzeyinde etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışma sonuçları, öğretim programı uygulanırken bölge, okul ve sınıf düzeyinde farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu farklılıkların öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve hizmet içi eğitim programlarına katılımları, yeni öğretim programı ve öğrencileriyle ilgili görüş ve algıları, biyoloji eğitimleri ve okulların fiziksel koşul ve olanaklarından kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Farklılıkların ortak özelliği olarak ise öğrenci merkezli öğrenmeye geçiş, programın uygulanışı ve öğretim programı içeriği için belirlenen süre işaret edilmektedir.

Özdaş ve arkadaşları (2005) yapmış oldukları bildiri çalışmasında, yenilenen matematik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açısından program olumlu bulunmuş ve programın uygulanmasında okulların alt yapı yetersizliği, sınıfın fiziksel koşulları, sınıfın kalabalık olması, öğretmenlerin iş yükleri, bilgi eksiklikleri, teknoloji kullanımı, değerlendirme yöntemlerini uygulama sorunları gibi nedenlerden dolayı sorunların yaşanabileceği sonucuna varılmıştır.

Öztürk-Akar (2005) yapmış oldukları makale çalışmasında, lise biyoloji dersi öğretim programının uygulama sürecini tanımlamayı ve süreçte sınıf, okul ve bölge düzeyinde etkili olan faktörleri belirlemeyi amaçlayan, daha önceden gerçekleştirmiş olduğu kapsamlı araştırma sonucunda elde edilen bulguların bir kısmını rapor etmiştir. Makalenin amacı ise, öğretim programının uygulanmasında öğretim sırasında karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik önerilerde bulunmak ve okul düzeyinde görülen farklılıklar ile bu farklılıkların temel nedenlerini belirlemektir. Araştırmada okul türlerine bağlı olarak programın uygulanışının farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıklar ise, farklı okul türünde çalışan öğretmenlerin benzer imkanlara sahip olmadığı ve programın hedeflendiği biçimde uygulanabilmesi için okulların mevcut durum ve koşullarının uygun olmadığı ifadeleriyle açıklanmaktadır.

Yaşar ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları bildiri çalışmalarında öğretmenlerin kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme boyutlarında eğitim ihtiyacı içinde oldukları belirlenmiştir.

Tekbıyık ve Akdeniz (2008) makale çalışmalarında, öğretmenlerin programı kabullenmeye ve uygulamaya yönelik görüşlerini 2004-2005 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim “Fen ve Teknoloji Dersi” öğretim programının etkililiği ve programın başarısına inanma kapsamında ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yeni öğretim programını kabullendikleri, programı uygulayabilme yönünde çaba gösterdikleri ancak programı yeterince tanımamaları nedeniyle bazı problemlerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın (2010) yapmış oldukları makale çalışması ile, yeni ilköğretim programı dahilinde yapılan değişiklikler ile bu programın uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin düşüncelerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi, yeni ilköğretim programının beraberinde sınıf organizasyonu, ilk okuma-yazma öğretimi gibi konularda bazı değişiklikler getirdiğini ifade ettikleri yönündedir.

Kasapoğlu (2010) yüksek lisans tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı (yapılandırmacı) eğitim programı değişikliklerine yönelik algıları, tutumları ve oluşturmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini ilköğretim düzeyinde uygulamaya ve değişime açık oldukları fakat 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemizde gerçekleştirilen bu eğitim programı değişiklikleri konusunda kararsız oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları arasında ayrıca sınıf öğretmenlerinin oluşturmacı eğitim programı değişikliklerine yönelik algıları, tutumları ve oluşturmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini ilköğretim düzeyinde uygulamaları arasında anlamlı fakat orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Aydemir (2011) doktora tez çalışmasında, belirli bir sınıf seviyesindeki sosyal bilgiler öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulamadaki etkililiği, özel ve resmi ilköğretim okulu sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlamıştır. Öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin boyutta, öğretmenlerin en etkili kullandıkları stratejinin sunuş yoluyla öğretim stratejisi, tekniğin ise soru-cevap

tekniki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, özellikle resmi okullarda çoklu öğrenme ortamına yönelik düzenlenen maddelerdeki etkililik düzeyinin çok düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çobanoğlu (2011) yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi eğitimde eğitim programı uygulamasının öğretmen demografikleri, öğretmenlik inançları ve öğretmen özyeterlik inançları ve okulla ilişkili etmenler ile yordanmasını amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen özyeterlik ve öğretmenlik inançlarının, öğretmenlerin eğitim programı uygulamasını hem öğrenme süreci hem de içerik seçimi açısından anlamlı derecede yordadığını göstermiştir. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin öğrenci katılımı ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik inançları ile oluşturmacı öğretmenlik inançlarını, okul öncesi eğitim programının içerik seçimi açısından uygulanmasını büyük ölçüde etkileyen değişkenler arasında göstermiştir. Öğretmenlik tecrübesinin bu inançların yanı sıra, öğrenme sürecinin uygulanması açısından önemli bir yordayıcı olduğu ortaya konulmuştur.

Aykaç ve Ulubey'in (2012) yapmış olduğu makale çalışmasında, öğretmen adaylarının görüşleri ile 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Programı'nın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kazanımlara uygun olabilecek değerlendirme tekniklerini kullanmadıkları, içeriğe uygun olabilecek yöntem, teknikleri seçemedikleri ve etkinlikleri etkin bir şekilde uygulayamadıkları görülmektedir. Fakat bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilerin fikir sunma, sorgulama ve tartışma etkinliklerine katılarak bilgiyi yapılandırmalarını sağladıkları ve sınıf dışı gezi ve gözlemlere yer verdikleri sonuçları da ortaya çıkmıştır.

Ünsal (2013) yapmış olduğu makale çalışmasında, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan yeni ilköğretim programlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin yetersiz ve kısa süreli olduğu, öğretimde kullanılacak materyallerin yetersiz olduğu, süreç değerlendirme uygulamasında yer alan çeşitliliğin olumlu olduğu ancak, zaman alması, kırtasiyeciliği artırması ve bazı ölçekler konusunda öğretmenlerin bilgisinin olmaması sebepleriyle programın uygulanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ayrıca, yenilenen ilköğretim programlarının öğretim sürecine yenilik getirdiğine ve yeni yaklaşımların olumlu olduğuna ilişkin ifadeleri yer almıştır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Program uyumluluğu konusu köken itibariyle yurt dışı menşeli olup literatürde daha çok yurt dışında bu konuda yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. Yurt dışında bu konuda yapılmış olan araştırmalar aşağıdaki gibidir:

Niedermeyer ve Yelon (1981) yapmış oldukları makale çalışmalarında, program uyumluluğu, program uyumluluğu süreci ve program uyumluluğu kaynaklarını konu edinmiştir. Ayrıca araştırmacılar bu çalışmalarında, öğretim ve değerlendirmenin belirtilen hedeflere odaklandığında, öğretimin etkilerinin anlaşılabilir ve etkileyici olduğunu belirtmişlerdir.

Hunkins ve Gehrke (1985) “program uyumluluğu etkili okulların ölçüsüdür: bulgular ve etkiler” adlı çalışmalarında envanter geliştirme süreci, okul değerlendirme anketi, matematik hedefleri anketi, matematik araçları anketi, araçların yönetimi ve ilk bulgular başlıkları sonucunda program uyumluluğuna ilişkin bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek ile ilkokul, ortaokul, lise ve tüm bölgede program uyumluluğu ortalama puanları bulunmuş ve akademik başarı test puanları varyansına program uyumluluğunun katkıları belirlenmiştir. Araştırmada farklı etnik gruplardaki öğrencilerin başarılarıyla uyumlu program çeşitlerinde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu konuda yapılması olası araştırmalar için araştırmacılara bu farklı analizlerin her seviyedeki okullara uygulanabilmesi gibi bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Crowell ve Tissot (1986) “program uyumluluğu” adlı makale çalışmalarında, program uyumluluğunu bir okulun programının tüm öğelerinin uyumu olarak tanımlamıştır. Okul programının öğelerini ise program hedefleri, öğretilen ve meteryallerin kullanıldığı öğretimsel program ve ürünleri değerlendirmede kullanılan testler olarak açıklamıştır. Ayrıca program uyumluluğunun okulları geliştirmede çok kuvvetli bir etken olabileceğini ifade etmiştir. Araştırmada program uyumluluğunun doğasına, belli ilgide artan konulara işaret edilmiş ve uyumluluğu başarmak için süreçler gösterilmiştir. Araştırmanın amacının program uyumluluğunun okul çıktılarına önemini vurgulamak ve ileriki inceleme ve araştırmalara bu konuları önermek olduğu ifade edilmiştir.

Leitzel ve Vogler (1994), “teoriden uygulamaya program uyumluluğu” adlı çalışmalarında program uyumluluğu konusunu iki bölümde anlatmış olup, birinci bölümde program uyumluluğu teorisine, ikinci bölümde ise program uyumluluğu uygulamasına yer vermiştir. Araştırmacılar birinci bölümde program

uyumluluğunun kuramsal temelini, uyumluluk terminolojisini, uyumsuzluğu, öğretimin planlanmasını, hedefleri, amaçları, test etmeyi, test kategorilerini, sınıf testlerinin amaçlarını, uygun test tiplerini seçmeyi konu almıştır. İkinci bölümde ise performans ilkeleri öğretimini, içerik hedeflerini ve bir sınav yapmayı konu almıştır.

Rader (1996) çalışmasında matematik öğretimi ve bilgisayar destekli matematik öğretimi arasındaki program uyumluluğunun; öğrenci performansı ve tutumları, çalışan (öğretmen ve diğer görevli) tutumları ve uyuma etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma 2., 4., ve 6. sınıf devlet okulu sınıflarından oluşan 81 öğrenci, 3 öğretmen ve 1 bilgisayar laboratuvar sistemi görevlisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sınıftaki matematik öğretimi ve bilgisayar destekli matematik öğretimi arasındaki program uyumluluğu sürecine katılan çalışanların, program uyumluluğu sürecine karşı tutumlarının zamanla değişiklikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, çalışanların “çalışan tutum anketinin” tekrarlı ölçümlerde yansıyan sınıf öğretimi ve bilgisayar destekli öğretim arasındaki program uyumluluğuna karşı tutumlarında önemli değişiklikler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yang’ın (1996), “Teksas ilköğretim matematiğinde program uyumluluğu” adlı doktora tez çalışmasında amacı, Teksas eyaleti talimatındaki ilköğretim matematiği için öğrenme hedefleri, ders kitapları ve eyalet çapındaki testler arasındaki uyumluluğun derecesini incelemek olmuştur. 3. sınıftan 5.sınıfa kadar matematik programı uyumluluğunun analizi için, Teksas’daki 10 okul bölgesinden toplam 30 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın hem nicel hem de nitel verileri, gözden geçirilen gerekli öğeler, ders kitapları ve testlerin uyumlu olmadığı sonucunu göstermiştir. Teksas ilköğretim matematik programı ile eyalet kanununda talimat verilen arasında sadece yüzeysel bir uyum elde edilmiştir. Önemli bir uyuma ulaşılamamıştır.

Liebling (1997), hazırlamış olduğu bilinçli öğretim aracılığıyla standart temelli program uyumluluğunu sağlamayı konu edinmiştir. Bu çalışmada standart temelli program uyumluluğu, anaokulundan 12. sınıf seviyesine kadar bir bölgenin program uyumluluğunu yaratmak amacıyla bir araştırma stratejisi olarak sunulmuştur. Çalışmada program uyumluluğu; bir bölgenin yazılı programının eyaletler ya da ulusal akademik içerik ve performans standartlarıyla dışsal olarak uyumlu, bölgenin öğretilen gerçek programının ise onun standart temelli yazılı programıyla içsel olarak uyumlu olması anlamlarındadır. Araştırmacı, program uyumluluğunda “nasıl” sürecinin uygulamasının gerekliliğini, fakat öğretme ve

öğrenmede maddi iyileştirmeler için durumun yetersizliğini tartışmıştır. Çalışmada geleneksel yöntemler program uyumluluğuna göre gözden geçirilmiştir ve mesleki gelişime, çevrimiçi kaynaklara, iç ve dış program uyumluluğunu garantiye almak için ürün ve araçlara ek olarak, yeni “neden” yaklaşımı tartışılmıştır. “Neden” yaklaşımı ile aynı zamanda standart temelli program uyumluluğunu sağlamak için bir araştırma stratejisi de tartışılmıştır.

Golden ve Lane'nin (1998) yapmış oldukları “Oregon eyalet standartlarıyla uyumlu program için 7 aşamalı bir süreç” adlı çalışmalarında, Oregon Üniversitesi ve Kaptan Robert Gray ilkokulunun ortaklığı söz konusudur. Bu ortaklıkta Oregon Üniversitesi öğrencileri, ilkokulu program araştırması için bir durum çalışması olarak kullanmıştır. Çalışma, öğrencilerin okul programı ile Oregon'un içerik ve performans standartlarını uyumlu hale getirmek için kullandığı 7 aşamalı sürece genel bir bakış sağlamaktadır. Çalışma; programı uyumlu hale getirenlerin başlamak ve içerik standartları iş programı, Oregon eyalet çapı değerlendirme sistemi, puanlama rehberleri ve eyalet test takvimi hakkında bilgi sağlamak için neye ihtiyaç duydukları ile başlamaktadır. Ardından, çalışmada adım adım program uyumluluğu süreci özetlenmiştir. Bu basamaklar: (1) okulun Oregon eyalet çapı değerlendirme verisini toplamak, (2) okulun değerlendirme verisini içerik standartları aşamasıyla tablolastırmak, (3) veriyi analiz etmek, (4) okul iyileştirme hedefi yazmak ve bu içerik-standart aşaması için içerik-standart aşaması broşürü geliştirmek, (6) içerik-standart aşamasını ay olarak planlamak ve (7) ders kitabı ve öğretmenlerin aydan aya program planlamada kullandıkları diğer kaynakları uyumlu hale getirmektir.

Kattner (1998) çalışmasında, program uyumluluğunun 7. sınıf öğrencilerinin Teksas akademik beceri değerlendirme matematik puanlarına etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. 1996-1997 öğretim yılı başında araştırma kapsamındaki okulda görev yapan matematik öğretmenleri, Teksas akademik beceri değerlendirme matematik hedefleriyle uyumlu olan ve eyaletçe benimsenen ders kitabıyla program projesi içinde faaliyete başlamıştır. Çalışmada iki grup öğrencinin Teksas akademik beceri değerlendirme matematik puanları analiz edilmiştir. Bir grup önceki yıl program uyumluluğuna dayalı öğretim almayan 7. sınıf öğrencilerinden oluşurken, diğer grup ise program uyumluluğuna dayalı öğretim alan öğrencilerinden oluşmuştur. Sonuç olarak, uyumlu ve uyumlu olmayan sınıflardaki öğrencilerin Teksas akademik beceri değerlendirme matematik puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Uyumlu grup için puanların bir yıl içerisinde düştüğü, fakat uyumsuz gruptaki öğrencilerin puanlarının ise arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mitchell (1999), hazırlamış olduğu raporda program uyumluluğunun matematik dersi öğrenci başarısında etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Bunu yaparken araştırmacı, DeKalb County okul sistemindeki bir yıllık uygulama sonrasında durumu ölçme amacıyla Iowa temel beceriler testini kullanmıştır. Sonuçlara göre program uyumluluğu, 3. sınıfların artan matematik başarısında etkisiz strateji olarak görülmüştür. Aynı zamanda akademik büyümede araya karışan değişkenler kategorileri içinde istatistik olarak anlamlı fark bulunmadığından, tahmin edilebilen öğrenci performansı, isim, sosyo-ekonomik statü, ırk, cinsiyet ve okul büyüklüğü değişkenlerinin gücünü azaltan olarak görülmüştür. Bu nedenlerle, çalışma potansiyel bir program dengeleyici olarak bir program uyumluluğu referansı ile sonuçlanır. Araştırmanın sonunda araştırmacı “program uyumluluğunun test skorlarını geliştirmek için bir strateji olarak, öğretimin kalitesini artırma çabalarıyla eşdeğerde olmayabileceğine dikkat edilmesi gerekir” şeklinde öneride bulunmuştur.

Pickreign ve Capps’ın (2000), “mevcut standartlarla ilköğretim geometri programının uyumu” adlı makalelerinde “çocuklar geometriyi nasıl öğrenir ve geometri öğretim programı” konuları ele alınmıştır. Standart beklentileri ve güncel ders kitabı içeriği arasındaki boşluğun, önemli değişim bir için ihtiyacı yansıtmaya devam etmekte olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, yayıncılar ve politika belirleyicilerin geometri öğretim programını başka öğretim programları içerisinde bütünleştirmeye cesaretlendirilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler, program geliştiriciler ve yayıncıların geometri kavramlarını geliştirmede uygun geometri kelime kullanımını bütünleştirmeleri ve modellemeleri gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak geometri öğretim programı ile ulusal standartlar uyumluluğunun çok fazla yapıldığı ve temel kavramları anlamadaki gerçek dünya durumları beklentilerinin giderek önemli hale geldiği belirtilmektedir.

Rountree (2000) “Richmond eyalet okullarının matematik başarısında öğretimi amaçlayan program uyumluluğu modelinin etkileri” adlı doktora tez çalışmasında, ilköğretim okullarında matematik başarısında program uyumluluğu modelinin etkisini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada Target Öğretim Modeli’ni kullanan altı ve kullanmayan altı okul olmak üzere toplam on iki okuldaki öğrencilerin matematik başarısındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonuçları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Iowa temel beceriler testleri için öğrencileri hazırlamak amacıyla program uyumluluğu kullanıldığında, deney yapılan okullardaki hem 3. hem de 5. sınıflardaki öğrenci başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2. Analiz cinsiyete dayandırıldığında deney yapılan okullardaki öğrencilerin matematik başarılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Puanlar testin üç alt alanında analiz edildiğinde, deney yapılan okullardaki öğrencilerin başarısında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Puanlar, belirli bir süre boyunca analiz edildiğinde öğrencilerin başarısında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

McGehee ve Griffith (2001) mesleki gelişim ve program uyumluluğuna ilişkin bir araştırma yürütmüştür ve geniş ölçekli araştırmalar testinin öğretim uygulaması üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, sınıf uygulamasını olumlu etkileyen üç etki bulmuştur: (a) test maddelerine ilişkin ortaya çıkan malzeme ve test yapısı, (b) test edilen program ve öğretilen programla ortaya çıkan malzemenin program uyumluluğu ve (c) bu uyumluluk sürecinde öğretmenin katılım derecesi (s. 140).

Anderson, L. W. (2002) “program uyumluluğu: yeniden inceleme” adlı makalesinde; içerik kapsamı, öğrenme fırsatı ve program uyumluluğu, program uyumluluğunu analiz etmek için bir çerçeve ve program uyumluluğunu tahmin etmede taksonomi tablosunu kullanma konularına yer vermiştir. Araştırmacının taksonomi tablosu olarak bahsettiği ise Bloom’un geliştirmiş olduğu tablodur. Araştırmacı, bu çalışmasında Bloom’un taksonomisini program uyumluluğu açısından ele alarak incelemiştir.

Ananda’nın (2003) “hiçbir çocuk geride kalmasın (no child left behind) reform hareketi çerçevesinde uyum konularını yeniden düşünmek” konulu raporu, uyum çalışmalarıyla ilgilenenlere ve onları tasarlayanlara yöneliktir. Araştırmacı bu çalışmada, özellikle “hiçbir çocuk geride kalmasın” reform hareketinin ön plana getirdiği uyumluluğun ve onun kavramsallaşmasının farklı yollarını tanımlamıştır. Bunu yaparken ilk olarak uyumluluğu tanımlamış ve onu ilgili kavramlarla kıyaslamıştır. Daha sonra ise uyum çalışmaları ve uyumu başarmanın farklı yollarını, farklı amaçlara yönelik örnekler vererek eyaletlerin ve bölgelerin şuan yöneldiği anahtar niteliğindeki uyum konularını tartışmıştır. Aynı zamanda uyumluluk çalışmasında yöntemsel gelişime de değinmiştir. Son olarak rapor, uyum

çalışmalarını yürütmeyi veya hizmete sunmayı amaçlayan eyaletlere ve bölgelere önerilerle sonuçlanmıştır.

Bhola ve arkadaşları (2003) “eyaletin içerik standartlarıyla uyumlu testler” konulu makale çalışmalarında, görünen uyumluluğu ölçmek amacıyla farklı yöntemleri gözden geçirmişlerdir. Makalede, değerlendirmeler ve eyalet standartları arasındaki uyum derecesini değerlendirme modelleri tanımlanmıştır. Ayrıca makalede bu modellerin zorlukları tanımlanmış, tartışılmıştır ve çözümler önerilmiştir.

Olson (2003) “standartlar ve testlerin uyumlulaştırılması” konulu makale çalışmasında “testin uyumlu olduğu nasıl biliriz?, ne kadar uyum yeterlidir?, “politika belirleyenler ne yapmalıdır?” şeklindeki sorulara cevap aramıştır. Araştırmacıya göre testlerin öğretileni öylesine güçlü bir şekilde etkileyebilmesi sebebiyle, politika belirleyenlerin eyalet testlerinin ölçmeyi amaçladığı şeyi gerçekten ölçtüğünden emin olmaları gerekmektedir.

Baker (2004) hazırlamış olduğu “program, standartlar ve değerlendirme uyumluluğu: okul reformu sözünün yerine getirilmesi” başlıklı raporda konu, “uyumluluğu anlama, uyum için benzetmeler, uyumluluğun ölçülmesi” konu başlıkları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Raporda ayrıca uyumluluk kavramı farklı alanlara yönelik çeşitli resimlerle yorumlanmaya çalışılmıştır. Örneğin; ilk olarak uyumluluk konusu küçük sevimli bir köpeğin belkemiği, ikinci olarak bir otomobilin tekerlekleri, üçüncü olarak yoga yapan bir bayan, dördüncü olarak gezegenlerin ismi ve konumunu içeren resimler ile son olarak Deoksiribonükleik asit (DNA) halkasının bulunduğu bir resim ile anlatılmaya çalışılmıştır.

Roach ve arkadaşları (2005) “eyalet akademik standartlarıyla farklı bir değerlendirmenin uyumu” adlı makalelerinde, engelli öğrenciler için Wisconsin alternatif değerlendirmesinin içerik analizini ve uyumu tanımlamıştır. Çalışmada kapsamlı değerlendirme sisteminin bir ögesi, Wisconsin’de alternatif değerlendirme geliştirilmesi, genel programa erişim ölçümleri, standartlar, değerlendirmeler ve sınıf uygulamaları arasındaki uyum konuları ele alınmıştır. Araştırma, 10 kişilik özel eğitim öğretmeni, halk öğretimi bölümünden elemanlar ve 2 günlük Wisconsin alternatif değerlendirme uyum enstitüsüne katılan mezun öğrencilerden oluşmuştur. Wisconsin uyum enstitüsü süresince, eyaletin en geniş ölçekli değerlendirmesi olan “Wisconsin geniş ölçekli değerlendirme (WCKE)” tarafından değerlendirilen, baskın konu alanlarının her biri için “Wisconsin modeli akademik standartları” ile

“Wisconsin alternatif değerlendirme” aracının uyumu hakkında bilgiler toplanmıştır. Wisconsin alternatif değerlendirme ölçeğinin, genel olarak Wisconsin akademik standartlar modeli tarafından sunulan bilgi ve beceriler ile iyi uyumlu olduğu belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlar ile Webb’in uyumluluk modelinin anlamlı bir şekilde alternatif değerlendirmeye uygulanabilir olduğu önerilmiştir.

Lentz (2007) “Fen dersi bölümleri: yazılı, uygulanan ve test edilen program uyumluluğu ve onların 11. sınıf lise yeterlik değerlendirme fen puanlarına etkisi” adlı doktora tez çalışmasında karma yöntemden yararlanılmıştır. Çalışmanın amacı, Ocean City lisesi fen dersi bölümlerindeki yazılı, uygulanan ve test edilen program uyumluluğunu ve onun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemek olmuştur. Bu çalışma aynı zamanda okulun, fen oranındaki öğrenci puanlarını tahmin etme yeteneğini incelemiştir. Bu çalışmada veri analizine dayalı bulgulara bağlı olarak şu sonuçlar elde edilmiştir: 1) yazılı ve test edilen ile uygulanan programın uyumluluğu fen başarısını etkilemiştir. 2) sekizinci sınıf yeterlik değerlendirme puanları anlamlı derecede lise yeterlik değerlendirme puanlarına bağlıdır ve 3) sekizinci sınıf yeterlik değerlendirme puanları ve yazılı ve test edilen programın uyumlu olduğu fen sonuçları, lise yeterlik değerlendirme sınavındaki puan belirleyicilerin gereksinimlerini karşılar.

Porter (2007) “bir öğretmen değişkeni olarak uyumluluk” adlı makale çalışmasında, Porter’e (2002) gönderme yaparak Porter ve arkadaşlarının geliştirdiği yöntemlerin kabulüyle uyumluluğu tanımlayan ve ölçen diğer yöntemlerin, esasen testler ve standartlar arasındaki uyumlulukla sınırlı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca makalede Porter’in yöntemlerinin içerik standartları, testler, ders kitapları ve hatta öğretmen ve öğrenciler tarafından yaşanan sınıf öğretimi arasındaki uyumun araştırmada genellendiği ifade edilmektedir. Genel olarak ise makalede “nicel bir uyum indeksi yaratma, içerik haritaları, uyum indekslerinin kullanımı (eyaletten eyalete kıyaslamalar), bir değişken olarak uyum indeksi, bir mesleki gelişim programının etkilerini test etme” başlıkları altında özellikle uyum konusu hakkında açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

Kurz ve arkadaşları (2010) “genel ve özel eğitimde amaçlanan, planlanan ve uygulanan öğretim programının uyumluluğu ve öğrenci başarısıyla ilişkisi” adlı makalelerinde 18 genel ve özel eğitim öğretmenleri için planlanan ve uygulanan 8. sınıf matematik öğretim programı içeriği ve uygulanan program anketi aracılığıyla programın eyalet standartlarıyla uyumluluğu incelenmiştir. Uyumluluk ve öğrenci

başarısı arasındaki ilişki, bir öğretim yılı içerisinde üç biçimlendirici değerlendirme ve eyalet testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, eyalet standartlarına göre planlanan ve uygulanan öğretim programının uyumluluğunun genel ve özel eğitim öğretmenleri arasında anlamlı olmayan farklılıklarla düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca 238 öğrencinin öğrenci başarısı ortalaması ve öğretmen uyumluluğu göstergesi arasındaki anlamlı ilişkilerin eşit olduğu ya da .48'den büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın kavramsal ve metodolojik çerçevesinin genel ve özel eğitimde uyumluluk ve öğrenme fırsatı konusu üzerine sonraki araştırmalar için bir model sağladığı belirtilmiştir.

Perlman ve Redding (2011) editörlüğünde hazırlanan “yenilik ve iyileştirme merkezi”ne ait el kitabının program ve öğretim bölümü içerisinde, dikey olarak ve hedeflere yönelik uyumlu bir öğretimden bahsedilmektedir. Araştırmacılar bu el kitabında, öğrencilerin eyalet standartlarında ustalık gösterebilmeleri için, bilişsel talep ve sınıf içeriğinin standartlar ve değerlendirmelerle uyumlu olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kitapta program, değerlendirme ve öğretim uyumluluğunun eyalet, bölge okul ve sınıftaki standartlar, politikalar ve uygulamaların analizine gerek duyduğu belirtilmiştir. Sınıflarda standartlarla uyumlu öğretim uygulandığı takdirde, öğrencilerin değerlendirmelerde daha yetkin seviyelerde performans gösterebilecekleri ifade edilmiştir. Öğrenci performans verisi analizinin ise daha sonra okullara kaynak ayırırken, program vurgularında değişiklikler sunarken, sınıflar ve içerik alanları arasında bağlantılar kurarken, öğretim materyallerini seçerken ve mesleki kapasite oluşturma için süreçler geliştirirken güçlü bir rehber sağlamak amacıyla faydalı bir araç olabileceğinden de bahsedilmektedir.

Marcano (2013) “Porto Rico İngilizce öğretim programı uyumluluğu çerçevesinin ve Porto Rico metropoliten alanındaki lise seviyesinde sınıf öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmasında Porto Rico İngilizce eğitim programı çerçevesinde önerilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı teorisi ve bu öğrenme teorisinin mevcut İngilizce eğitim öğretim uygulamalarıyla uyumlu olan araştırmalar araştırılmıştır. Çalışma metropoliten alanındaki bir eğitim okulu bölgesinde yürütülmüştür. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler 10. ve 12. sınıf İngilizce öğretmenlerinden oluşmuştur. 26 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Porto Rico İngilizce eğitim programı bölümü yapılandırmacı öğretim uygulamalarıyla nasıl uyum içindedir?

2. İngilizce öğretmenleri, İngilizce öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımı ne derece destekler ve nasıl uygular?
3. Öğretmenler günlük hangi öğretim metodunu uygulamakta?
4. Öğretmenler İngilizce öğretimini değerlendirmede yapılandırmacı yaklaşımı ne derece uygular?
5. Hangi faktörler yapılandırmacı bir öğrenme teorisini uygulamayı etkileyebilir?

Veri toplama amacıyla araştırmada anket ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Bulgular, tüm katılımcıların yapılandırmacı öğrenme teorisini anlayıp desteklemelerine rağmen, sınıf içi gözlemlerde yapılandırmacı öğretim uygulamalarının anlamlı derecede değiştiğini göstermektedir. Yapılandırmacı öğretim uygulamalarının metropoliten alanında yer alan tüm okul bölgeleriyle uyumlu olarak uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak yapılmış olan araştırmada teori ve uygulama arasında bir uyum kanıtlanmamıştır.

Ekmekçi, Lotrecchiano ve Corcoran (2014) “şeytan yanlış uyumlulukta: klinik ve dönüşümsel bilim meslekleri için program geliştirme” adlı makalelerinde “etkili bir program geliştirmede uyumun önemi, disiplinler ötesi program içinde uyumu başarma ile ilgili zorluklar, işbirlikli moda içerisinde fakülte üyelerinin birlikte çalışmalarının değeri, disiplinler ötesi program yapmada yapılandırmacı uyum kavramını kullanma” konularına yer verilmiştir. Bu makale aynı zamanda etkili bir disiplinler ötesi program tasarlamayla ilgili olan farklı zorlukları keşfetmekte ve klinik ve dönüşümsel mesleklerde program geliştirmek için yapılandırmacı uyum kavramı tarafından yönlendirilen bir yaklaşım önermektedir.

2.8.3. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme (Literatür Özeti)

Bu başlık kapsamında araştırmanın literatürdeki benzer konulu araştırmalarla ilişkisi ve konunun diğer araştırmalarda ne şekilde ele alındığı açıklanmaya çalışılmıştır.

Program uyumluluğu konusunda konuyla ilgili olduğu düşünülen ve araştırmacı tarafından ulaşılabilen yurt içi yayınların çoğu “yurt içinde yapılmış araştırmalar” başlığı altında yer almıştır. Ancak literatüre bakıldığında program uyumluluğuna yurt içinde yapılan araştırmalara oranla yurt dışında daha fazla sayıda

yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle yurt dışında bu konuya ilişkin farkındalığın daha yüksek düzeyde olduğu düşünülebilir. Zira yurt dışında yapılmış konuyla ilgili daha pek çok araştırma mevcuttur. Araştırmaların tümüne “yurt dışında yapılmış çalışmalar” başlığı altında yer vermenin zaman, yoğunluk ve okunaklılık bakımından sıkıntılı olabileceği düşünülerek konuyla ilgili ulaşılabilen en eski tarihten başlayarak günümüze kadar yapılmış olan araştırmalara, yıllara göre kısa süreli aralıklarla yer vermek amaçlanmıştır. Bu kapsamda bahsedilemeyen diğer araştırmalara ise aşağıdaki tabloda yer verilmesi uygun görülmüştür.

Tablo 2.1. Konu ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar

<i>Araştırmanın yapıldığı yıl</i>	<i>Araştırmacı/araştırmacılar (Kurumlar)</i>	<i>Araştırmanın konu başlığı</i>
1993	Brent, G. ve DiObilda, N.	Effects of curriculum alignment versus direct instruction on urban children
1999	Armstrong, D. H. ve Suddards, C.	Focus on curriculum alignment: Edmonton public schools introduces a strategy to improve student achievement
1999	Maryland State Dept. of Education	Blended instruction: integrating the curriculum through projects and curriculum alignment.
1999	North Carolina State Dept. of Public Instruction	Curriculum alignment. NC helps: North Carolina helping education in low-performing schools.
2001	Aviles, C. B.	Curriculum alignment: matching what we teach and test versus teaching to the test.
2001	Kercheval, A. and Newbill, Sharon L.	A case study of key effective practices in Ohio's improved school districts
2001	McGehee, J. J. and Griffith, L. K.	Large-scale assessments combined with curriculum alignment: agents of change.
2002	Rothman, R., Slattery, J. B., Vranek, J. L. ve Resnick, L. B.	Benchmarking and alignment of standards and testing. CSE technical report
2003	Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. ve Hansen, W. B.	A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings
2004	Cawthon, S. W.	Early elementary curricular alignment and teacher perspectives on standards-based.
2005	Squires, D.	Aligned curriculum and student achievement
2006	The center for comprehensive school reform and improvement	7 actions that improve school district performance
2007	Bateman D., Taylor, S., Janik, E. ve Logan, A.	Curriculum coherence and student success

Tablo 2.1' in devamı

2007	McDonald, R. ve Horst, H. V. D.	Curriculum alignment, globalization, and quality assurance in South African higher education
2007	Webb, N. L.	Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments.
2008	Bulger, S. M, Housner, L. D. ve Lee, A. M.	Curriculum alignment
2008	Kopera-Frye, K., Mahaffy, J. ve Svare, G. M.	The map to curriculum alignment and improvement
2008	Liang, L. L. ve Yuan, H.	Examining the alignment of chinese national physics curriculum guidelines and 12th-grade exit examinations: a case study
2008	Reining-Gray, K. M.	Georgia science curriculum alignment and accountability: a blueprint for student success
2009	Kuhn, K. A. L. ve Rundle-Thiele, S. R.	Curriculum alignment: exploring student perception Of learning achievement measures
2009	Martone, A. ve Sireci, S. G.	Evaluating alignment between curriculum, assessment and instruction
2010	Clark, J. A.	Exploration of children's literature core-curriculum alignment with preservice teacher practicum experience
2010	Reitsma, R., Marshall, B. ve Zarske, M.	Aspects of 'relevance' in the alignment of curriculum with educational standards
2011	Perlman, C. L. ve Redding, S.	Aligning instruction (vertically and to standards)
2011	Veltri, N. F., Webb, H. W., Matveev, A. G. ve Zapatero, E. G.	Curriculum mapping as a tool for continuous improvement of IS curriculum
2012	Jones, A. N.,	Commentary: curriculum alignment and after: prompts, positions and prospects at la trobe University
2012	Kurz, A., Talapatra D. ve Roach, A. T.	Meeting the curricular challenges of inclusive assessment: the role of alignment, opportunity to learn and student engagement
2012	Squires, D.	Curriculum alignment research suggests that alignment can improve student achievement
2013	Barge, J. D.	Student learning objectives operations manual
2013	Lipinge S. M. ve Kasanda C. D.	Challenges associated with curriculum alignment, change and assessment reforms in Namibia
2013	Morton, C.	Judging alignment of curriculum-based measures in mathematics and common core standards
2014	Abbott, L. L. T. (2014).	District support systems for the alignment of curriculum, instruction and assessment: can we predict student achievement in reading and writing for school turnaround?
2014	Sidek, H. M., Hazlina, A., Hazrimah A. R. ve Yuslina M.	ESL reading instruction: alignment of curriculum and Implementation

Program uyumluluğu konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu tür araştırmaların özellikle program uyumluluğunun tanımı, önemi, türü, etkililiği, faydası ve sürecini açıklama odaklı oldukları görölmektedir. Gerek program uyumluluğu gerekse onu etkileyen faktörler ile ilgili çalışmaların yurt içinde çoğunlukla genel bir çerçevede yapıldığı, daha çok öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının programa yönelik algı, tutum ve düşüncelerini yansıttığı dikkat çekmektedir. Yurt dışında ise özellikle program uyumluluğunun tanım, önem, tür, etkililik, süreç ve uygulama hedefine yönelik belirtildiği görölmürken, buna oranla programı etkileyen faktörler ile ilgili pek fazla yayına rastlanmadığı görölmektedir. Ayrıca program uyumluluğu ifadesine yurt içinde özellikle iki yayında (Bümen ve arkadaşları, 2014; Yıldırım ve arkadaşları, 2014) değinilip tanım olarak ise öğretmenin öğretimi uygulamada öğretim programı ile uyumluluğu anlatılmak istenmiştir. Yurt dışında ise bu tanımın yanısıra programın kendi öğeleri arasındaki uyumluluğun da “program uyumluluğu” tanımı olarak ele alındığı dikkat çeken bir unsurdur.

Program uyumluluğu gerçekteştiği takdirde öğrenci başarı seviyesinin artacağı ve öğretimin başarıya ulaşacağı belirtilmektedir. Yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalar kapsamında, aynı isimle ele alınıp programın kendi öğeleri arasında uyumlu olması gerektiğini ileri sürerek program uyumluluğu kavramını ifade eden çalışmalar da yer almaktadır.

Yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda yazılan, öğretilen ve test edilen programların uyumlu olup olmadığı da sorgulanmaktadır. Bu bakımdan da uyumluluk ifadesi sıkça yer almaktadır. Genel olarak bakıldığında ise; yurt dışı literatürde program uyumluluğunun sağlandığı ortamların oluşturulup deneysel çalışmaların yapıldığı araştırmaların oldukça az sayıda olduğu, bununla beraber yurt içi araştırmalarda ise bu tür deneysel çalışmalara hiç rastlanmadığı görölmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, araştırma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin nasıl toplandığı, çözümlendiği ve yorumlandığı açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

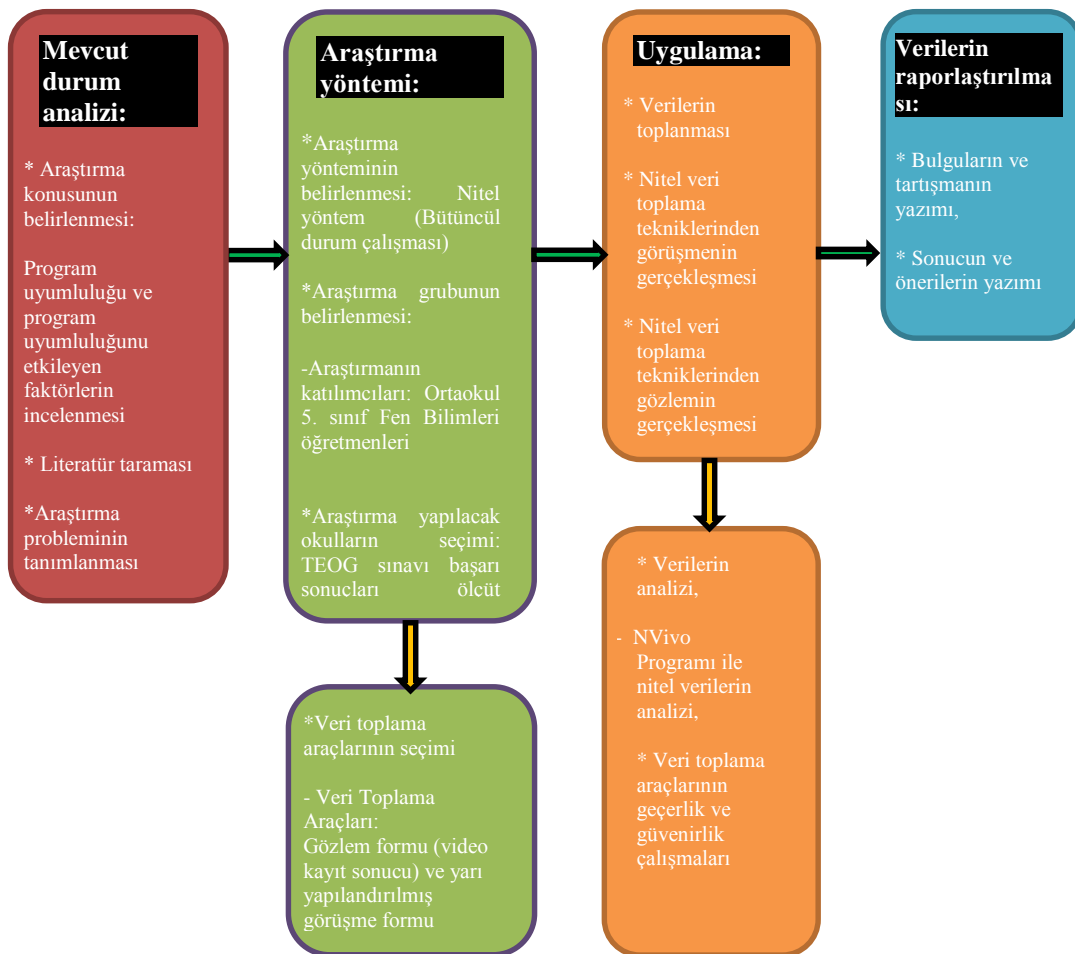
Araştırmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması modeli”nden yararlanılmıştır. Derinlemesine ve detaylı çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Patton, 2002:14).

“Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006:77).

Nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması yöntemi için belirlenen basamaklar (Yıldırım ve Şimşek, 2013:317) sırasıyla izlenmiş olup; öncelikle araştırma soruları geliştirilmiş, sonra (1. problem kapsamında) araştırılacak alt problemler geliştirilmiş, daha sonra analiz birimleri (katılımcı kişi veya kurumlar) ve çalışılacak durum (çalışma için gerekli izinler alınıp, yararlanılacak doğal ortamın bozulmaması sağlanmıştır) belirlenmiş, sonra araştırmaya katılacak bireyler seçilmiş, veriler toplanmış ve son olarak veriler analiz edilip yorumlanma yoluna gidilerek çalışma raporlaştırılmıştır. Bu araştırmada gerçekleşen durum çalışmasında analiz birimleri; hem görüşme hem de gözlem yöntemleri için belirlenen dört ortaokul (Türkiye Petrolleri, 50. Yıl, TOKİ Akşemseddin ve Özel Doruk Ortaokulu) olup, her

bir ortaokuldaki alt analiz birimleri ise Fen Bilimleri öğretmenleri olarak belirlenmiştir.

Durum çalışmasında kullanılan tekniklerin hepsi (görüşme ve gözlem) için yararlanılan durum çalışması türü ise “bütüncül çoklu durum” çalışmasıdır. Bütüncül çoklu durum çalışmasında, araştırmaya dahil edilen her bir durum kendi içerisinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra tekrar karşılaştırılır. Örneğin okullarda belirli bir konu çalışmak isteniyorsa, araştırmacı bütüncül bir durum çalışması dahilinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir devlet okulunu, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir devlet okulunu ve özel bir okulu ele alıp inceleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:327). Bu çalışmada da çalışılan konu için TEOG sınavı başarı sonuçları ele alınarak yüksek, orta ve düşük başarı seviyesine sahip devlet okulları ile özel bir okul incelenmiştir. Genel olarak araştırma sürecinde nitel yöntemin kullanıldığı araştırmanın deseni ve kısaca izlenecek adımlar ise şekil 3.1’de tasarlanmıştır:



Şekil 3.1. Araştırmanın deseni

3.2. Araştırma Grubu

Bu bölümde araştırma verilerinin elde edildiği araştırma grubunun belirlenmesine ilişkin süreçlere ve araştırma grubunun özelliklerine yer verilmiştir.

3.2.1. Verilerin toplandığı katılımcıların belirlenmesi

Araştırmada yer alan veriler, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili merkezinde görev yapan 4 Fen Bilimleri öğretmeninin katılımıyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesi aşamasında; il merkezindeki devlet okulu ve özel okulların MEB tarafından gerçekleştirilen 2014 yılı Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı başarı sonuçları dikkate alınmış, sonuçlara göre en başarılı okul olan Türkiye Petrolleri Ortaokulu, orta başarı seviyesinde yer alan 50. Yıl Ortaokulu ile en başarısız okul olarak belirlenen TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan 1'er Fen Bilimleri öğretmeni ile Özel Doruk Okulları'nda görev yapan 1 Fen Bilimleri öğretmeni araştırma kapsamında yer almıştır.

Araştırmada öğretmenlerin program uyumluluğu çatısı altında, MEB'in belirlemiş olduğu öğretim programını uygularken programa hangi düzeyde uyumlu oldukları ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin ne olduğunun incelenmesi istenmiştir. Bu nedenle bu kapsamda yapılan faaliyetlerde öğretmenlerin programın hedef, içerik, eğitim durumları (bu araştırma kapsamında "öğretim yöntem ve teknikleri" eğitim durumlarına karşılık olarak ifade edilmekte ve öğretmenlerin kullandıkları etkinlikler ile materyaller de eğitim durumları kapsamında yer almaktadır) ve ölçme-değerlendirme boyutları kapsamındaki uygulamaları ve görüşleri ile onların program uyumluluğunu etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini gözlemek ve bu konuda onlarla görüşmeler yapmak daha faydalı bulunmuştur. Bu amaçla araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde, katılımcıların; MEB'in düzenlemiş olduğu 2013-2014 öğretim yılı TEOG Sınavı başarı sonuçlarına göre sıralamadaki en yüksek, en düşük ve orta başarı düzeyine sahip 3 ortaokulda görev yapan 5. sınıf Fen Bilimleri öğretmenleri ile 1 özel ortaokulda görev yapan 5. sınıf Fen Bilimleri öğretmeni (her okuldan birer öğretmen) olması ölçütü benimsenmiştir. Dolayısıyla araştırmada katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem türünden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklem, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren ve pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olan bir örneklem türüdür Amaçlı örneklemin de alt türleri

mevcuttur. Amaçlı örneklemin alt türlerinden olan “ölçüt örnekleme” bu araştırmada yararlanılan örnekleme türüdür. Zira ölçüt örneklemin tanımına bakıldığında onun “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması anlayışına sahip” olduğu görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:112).

3.2.1.1. Verilerin toplandığı katılımcıların özellikleri

Verilerin toplandığı katılımcıların görev yaptıkları okul, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, mezun olduğu lise türü ve fakülte bakımından özellikleri tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Verilerin toplandığı katılımcıların özellikleri

<i>Okul Adı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Kıdem</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>Mezun olduğu lise türü</i>	<i>Mezun olduğu fakülte</i>
Türkiye Petrolleri Ortaokulu	Erkek	11 yıl	Lisans	Genel Lise	Eğitim Fakültesi
50. Yıl Ortaokulu	Kadın	9 yıl	Lisans	Meslek Lisesi	Eğitim Fakültesi
TOKİ Akşemseddin Ortaokulu	Erkek	5 yıl	Lisans	Genel Lise	Eğitim Fakültesi
Özel Doruk Ortaokulu	Erkek	9 yıl	Lisans	Genel Lise	Eğitim Fakültesi

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi verilerin toplandığı öğretmenlerden 1’i kadın, 3’ü erkektir. Kıdemlerine bakılacak olduğunda Türkiye Petrolleri Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin 11, 50. Yıl ve Özel Doruk Ortaokulları’nda görev yapan öğretmenlerin 9 yıl ve TOKİ Akşemseddin Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin ise 5 yıllık kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumu tüm öğretmenler için aynı olup lisanslıdır. Mezun oldukları lise türü ise sadece 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen için Meslek Lisesi (İmam Hatip Lisesi) olup diğer tüm öğretmenler için ise Genel Lise’dir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin tümünün lise öğrenimi kapsamında Anadolu Öğretmen Lisesi dışındaki lise türlerinde bulduklarını da göstermektedir. Son olarak öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye bakıldığında, tüm öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu oldukları görülmektedir.

3.2.2. Araştırma Bağlamı

Araştırma kapsamında incelenen Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri dersi “Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım” ünitesinde öğrencilerin; canlıları benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırması; mikroskobik canlıları, mantarları, bitkileri, hayvanları tanıması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bu araştırma bağlamında üniteye ait olan “canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır”, “insan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur” ve “yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.” kazanımları doğrultusunda öğrencilerin canlıları tanıması, gruplandırması, insan faaliyetleri sonucu oluşan çevre sorunlarına karşı duyarlılık kazanması ve bu sorunların çözümüne yönelik bilgi ve beceriler kazanması amaçlanmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Bu başlık altında araştırmada kullanılan nitel yöntem kapsamında veriler elde etmek amacıyla kullanılması planlanan veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin toplanması süreci açıklanmaktadır. Veri toplama araçları geliştirilirken kimlerle neler planlandığı, hangi veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanıldığı ve verilerin nasıl toplandığı anlatılmaktadır.

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Toplanması

Araştırmanın verileri gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Gözlem ve görüşme, nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki veri toplama yöntemidir. Gözlemin en önemli özelliği araştırmacıya, veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlamasıdır. Zira gözlem, “herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006:169). Görüşme ise “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2006:119,169). Bu araştırmada birinci ve ikinci problemleri açıklamak amacıyla, görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek, iki uç arasında yer almaktadır (Altunay, Oral ve Yalçınkaya 2014). Nitel verilerin toplanması aşaması sırasıyla aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

Gözlem öncesi görüşme:

Gözlem öncesinde öğretmenlere program uyumluluğuna ilişkin genel sorular yöneltilerek; araştırmanın birinci problemini açıklamak için 4 soru ve ikinci problemini açıklamak için 1 soru olmak üzere toplam 5 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yöneltilmiştir.

Gözlem formu:

Bu çalışmada gözlem tekniği araştırmanın üçüncü problemini açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Gözlem türü olarak ise çalışmada, yapılandırılmış alan çalışması türünden yararlanılmıştır. Bu gözlem türünde; araştırmacı yapılandırılmış bir gözlem aracı kullanarak gözlenen ortamı fonksiyonel hale getiren durumları ayırıştırır ve gözlem formu üzerinde bunlara yer verir. Ayrıca araştırmacının ortam üzerinde bir kontrol gücü olmaz, ortamda rol oynayan dış etkenleri kontrol altında tutamaz (Yıldırım ve Şimşek, 2006:172).

Gözlem süreci: Gözlem, TEOG sınavı başarı sonuçlarına göre belirlenmiş olan il merkezindeki en yüksek, orta ve en düşük başarı düzeyine sahip 3 ortaokul ve 1 özel okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu sürecinde uygulamaları gözlenmek üzere bu okullarda görev yapan 4, 5. sınıf fen bilimleri öğretmeni ile çalışılmıştır. Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi okullarda haftada 4 saat gerçekleşmektedir. Bu durumda öğretim programında belirlenen 12 saatlik ünite olan “Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım”ın tamamlanması da her okul için 3 hafta olarak belirlenmiştir. Sonuç itibariyle üç hafta boyunca 4 okul için 12’şer saat olmak üzere toplam 48 saat aynı ünitenin gözlenmesi amaçlanırken süreçte durum farklılaşmıştır. Öğretmenlerin öğretim programında belirlenmiş olan bu ders saatlerine uymayıp vaktinden önce üniteyi tamamlamaları, çeşitli sebeplerle gerçekleştirdikleri ders iptalleri ya da ünitenin her iki bölümü için 6’şar ders saati olarak belirlenmiş olan zaman dilimini, her bölüm için farklı saat olarak değiştirmeleri nedeniyle (Türkiye Petrolleri Ortaokulu için $9+1=10$, 50. Yıl Ortaokulu için $8+4=12$, TOKİ Akşemseddin Ortaokulu için $9+1=10$ ve Özel Doruk Ortaokulu için $6+1=7$ olmak üzere) çalışmada toplam 39 ders saati süresince gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemler video kayıt cihazı ile gerçekleşmiştir. Bu gözlemler, araştırmanın 3. problemini açıklamak amacıyla gerçekleşmiştir. Sonuç itibari ile gözlemler 16 Şubat-6 Mart 2015 tarihleri arasında toplam üç hafta olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlem için farklı okullar arasında çakışan ders saatleri olmuş ve bu sorun iki kamera ve dolayısıyla iki gözlemci ile giderilmiştir. Gözlemcilerden biri

araştırmacının kendisi, diğeri ise yine eğitim alanında uzmanlığını almış bir akademisyenden oluşmaktadır. Her okul için gerçekleşen gözlemler süre ve ortam belirtilerek şu şekilde açıklanmaktadır:

✓ Türkiye Petrolleri Ortaokulu: Birinci hafta 18 Şubat Çarşamba (2 ders saati) ile 20 Şubat Cuma (2 ders saati) günleri, ikinci hafta 25 Şubat Çarşamba (2 ders saati) ile 27 Şubat Cuma (2 ders saati) günleri ve üçüncü hafta (4 Mart Çarşamba günü 2 saatlik ders 5. sınıf seviye tespit sınavı sebebiyle işlenmedi) sadece 6 Mart Cuma (2 ders saati) günü gözlemler gerçekleşmiştir. Bu okulda gözlem süresince dersler sadece sınıfta gerçekleşmiştir.

✓ 50. Yıl Ortaokulu: Birinci hafta 16 Şubat Pazartesi (2 ders saati) ile 19 Şubat Perşembe (2 ders saati) günleri, ikinci hafta 23 Şubat Pazartesi (2 ders saati) ile 26 Şubat Perşembe (2 ders saati) günleri ve üçüncü hafta 2 Mart Pazartesi (2 ders saati) ile 5 Mart Perşembe (2 ders saati) günleri gözlemler gerçekleşmiştir. Bu okulda gözlem süresince dersler sadece sınıfta gerçekleşmiştir.

✓ TOKİ Akşemseddin Ortaokulu: Birinci hafta 16 Şubat Pazartesi (2 ders saati) ile 18 Şubat Çarşamba (2 ders saati) günleri, ikinci hafta sadece 23 Şubat Pazartesi (2 ders saati) günü (25 Şubat Çarşamba günü 2 saatlik ders öğretmenin rahatsız olması sebebiyle işlenmedi) ve üçüncü hafta 2 Mart Pazartesi (2 ders saati) ile 4 Mart Çarşamba (2 ders saati) günleri gözlemler gerçekleşmiştir. Bu okulda gözlem süresince dersler 1 ders saati laboratuvarında olmak üzere genel itibarıyla sınıfta gerçekleşmiştir.

✓ Özel Doruk Ortaokulu: Birinci hafta 16 Şubat Pazartesi (2 ders saati) ile 18 Şubat Çarşamba (2 ders saati) günleri ve ikinci hafta 23 Şubat Pazartesi (2 ders saati) ile 25 Şubat Çarşamba (1 ders saati) günleri gözlemler gerçekleşmiştir. Öğretmen ikinci haftanın son 1 ders saati ile son hafta (4 ders saati) hiç ders işlemeyerek üniteyi toplam 7 ders saatinde konuları hızlı işleyerek tamamlamıştır. Bu okulda gözlem süresince dersler 4 ders saati akıllı tahtanın bulunduğu teknoloji odasında ve 3 ders saati sınıfta gerçekleşmiştir.

Gözlem sonrası görüşme: Gözlem sonrasında sınıflarında gözlem yapılan bu öğretmenlere, sınıfta yaptıkları uygulamaları içeren gözlemlere ilişkin her öğretmene göre değişen sayıda (4-5) sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Bu görüşme, araştırmanın 3. problemini açıklamada yardımcı olacağı düşüncesiyle gerçekleşmiştir. Hem gözlem öncesi hem de gözlem sonrası yapılan görüşmelerde soruların anlaşılabilirliği açısından öğretmenlere bu sorulara yardımcı

nitelikte sonda sorular da yöneltmiştir. Görüşme amacıyla öğretmenlere yöneltilen bu sorular, bir uzman tarafından kontrol edilerek geliştirilmiştir. Hem gözlem öncesi hem de gözlem sonrası yapılan görüşmeler sunumun bütünlüğü bakımından tek bir görüşme formunda düzenlenmiş ve araştırmanın ekler kısmında bir arada sunulmuştur.

Görüşmeler esnasında, öğretmenlere görüşme hakkında bilgilendirici açıklamalar yapılmıştır. Bu şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin daha rahat ve samimi bir iletişim ortamına sahip olmaları sağlanarak, konuya ilişkin daha sağlıklı cevaplar elde edilebilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin süresi gözlem öncesi yapılan görüşme için 10 ile 28 dk, gözlem sonrası yapılan görüşme için 9 ile 29 dakika arasında değişmiştir. Görüşmelerde her öğretmene bir kod (Ö1, Ö2 gibi) verilmiş ve öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde ise temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:227). Yapılan kodlamalar nitel verilerden elde edilen kavramlara göre şekillenmiştir. Kodlamalar kelime ve cümle şeklindeki iki durumda sergilenmiştir.

Elde edilen görüşme verileri yazıya aktarılıp düzenlendikten sonra analize dahil olabilecek anlamlı veri seti belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra verilerin kodlanması sürecine geçilerek öncelikle temalara ilişkin kavramsal kodlamalar yapılmıştır. Sonra kavramlar arasındaki ortak noktalar bulunarak tematik kodlamalar ve alt kavramlar oluşturulmuştur. Temalar öğretmenlere görüşmelerde sorulan sorulardan oluşturulmuş olup cevaplar arasında ortak noktalar bulunarak tematik kodlamalar elde edilmiştir. Kavramlar kodlandıktan sonra oluşan kavram sayısı (kavramların içerdikleri bilgi bakımından ayrıntılı olması sebebiyle) fazla olduğu takdirde ise yeni kodlamalar yapılarak buna ilişkin alt kavramlar oluşturulmuştur.

Tematik kodlama gerçekleşirken, temalara dahil olan kavramların anlamlı bir bütün oluşturmasına ve temalar ile alt temaların da kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmasına özen gösterilmiştir. Meydana gelen alt kavramlar, öğretmenlerin belirlenen kavramı açıklarken kullandıkları ifadelerle dayalı olarak belirlenmiştir. Alt

kavramlar ana kavramlara bağı olarak kodlanmıştır ve kodlanırken ana kavramları açıklayan ve onun oluşmasında etkili olan durumları içerecek şekilde oluşturulmuştur.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizlerinde zaman zaman yapılan kodlamaları örnekleyen açıklayıcı olabilecek katılımcı ifadelerinden doğrudan aktarmalara da yer verilmiştir. Doğrudan aktarmalar katılımcılara verilen numaralarla birlikte verilmiştir ve sunulan bu görüşlerde özellikle birbiriyle benzer tema ya da kavramlardan bahseden temsili ifadelerin seçimine özen gösterilmiştir. Yöneltilen sorularla ilgili olan ve bütün olarak geniş olan ifadelerde sunulmak üzere sadece gerekli kısımlar alınmıştır. Ancak bununla birlikte verilen ifadenin öncesinde ya da sonrasında katılımcının görüşünün devam ettiğini belirtmek için ilgili yerlerde “...” işareti kullanılmıştır. Doğrudan aktarmaları kapsayan bu durum da araştırmanın betimsel analiz kısmını oluşturmaktadır. Betimsel analiz yaklaşımında amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır (Karataş, 2015). Burada bahsedilen düzenlenmiş ifadesi bu araştırma için, ilgili konuyu net bir şekilde ifade eden alıntılarının seçilip belirlenmesi ile yorumlanabilir.

Gözlem sonucu elde edilen verilerin analizi için ise gözlem formundan yararlanılmıştır. (bkz. EK 1). Bu form MEB öğretim programı, ünitelendirilmiş yıllık plan ve öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarının karşılaştırılması amacıyla düzenlenmiştir. Forma aktarılan bilgiler birbiri ile kıyaslanarak +, - ve +/- (yarım artı) sembolleri ile belirtilmiş ve yine araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan sistemdeki sayısal puan değerleriyle hesaplanarak veriler analiz edilmiş ve öğretmenlerin program uyumluluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Gözlem verileri analiz edilirken kazanım boyutu için uyum düzeyleri hesaplanırken somut ve hatasız puanlama yapabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından 6 dereceli puan sistemi geliştirilmiş olup puan sistemi; *2.51-3.00 arası* (çok yüksek uyum düzeyi), *2.01-2.50 arası* (yüksek uyum düzeyi), *1.51-2.00 arası* (orta uyum düzeyi), *1.01-1.50 arası* (düşük uyum düzeyi), *0.51-1.00 arası* (çok düşük uyum düzeyi), *0.00-0.50 arası* (uyumsuz) şeklinde belirtilmektedir. Bu sistemde puanların hesaplanması süreci için ayrıntıya bakılacak olduğunda; *çok yüksek uyum* için toplamda 3 adet + olmalı, *yüksek uyum* için toplamda 2,5 adet + olmalı, *orta uyum* için toplamda 2 adet + olmalı, *düşük uyum* için toplamda 1,5 adet + olmalı, *çok düşük* için toplamda toplamda 1 adet + olmalı ve uyumsuz için hiç +

bulunmamalı veya bir adet /+ (yarım artı = 0,5+) bulunmalı. Kazanım boyutuna ilişkin bu durum tabloda aşağıdaki gibi gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Kazanım boyutuna ilişkin uyum düzeyi derecelendirilmesi

MOP-UYP	+	+	/+	+	+	-	/+	+	+	-	-	/+	-	/+	-	-	-
MOP-OU	+	+	+	/+	+	+	/+	/+	-	+	-	/+	/+	-	/+	-	-
UYP-OU	+	/+	+	+	-	+	+	/+	-	-	+	-	/+	-	-	/+	-
Toplam	3	2,5	2,5	2,5	2	2	2	2	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0
2,51-3,00	çok yüksek uyum: toplam 3+ olmalı																
2,01-2,50	yüksek uyum: toplam 2,5+ olmalı																
1,51-2,00	orta uyum: toplam 2+ olmalı																
1,01-1,50	düşük uyum: toplam 1,5+ olmalı																
0,51-1,00	çok düşük uyum: toplam 1+ olmalı																
0-0,50	uyum yok: toplam 0 veya 0,5+ olmalı																

Gözlem verileri analiz edilirken içerik, etkinlik ve ölçme ve değerlendirme boyutları için uyum düzeyleri hesaplanırken yine somut ve hatasız puanlama yapabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından 5 dereceli puan sistemi geliştirilmiştir. Ancak bu defa puan değerleri farklılaşmıştır. Bunun sebebi ise içerik, eğitim durumu ve ölçme ve değerlendirme boyutları için, MEB öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık planın en az birinde bu boyutlardan bahsedilmemiş olmasıdır. Bu nedenle program uyumluluk düzeylerinin yukarıda bahsedilmiş olan sistemden farklı bir sistemle hesaplanması düşünülmüştür. Bu puan sistemi; içerik boyutunda toplam 5 içerik bulunması sebebiyle; toplamda 5+ (çok yüksek uyum düzeyi), 4+ (yüksek uyum düzeyi), 3+ (orta uyum düzeyi), 2+ (düşük uyum düzeyi), 1+ (çok düşük uyum düzeyi) şeklinde belirtilmektedir. Aynı zamanda 5+= 5 puan, 4+= 4 puan, 3+=3 puan, 2+= 2 puan ve 1+=1 puan olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu sistemde puanların hesaplanması süreci için ayrıntıya bakılacak olduğunda 5 puan için toplamda 5 adet + olmalı; 4 puan için toplamda 4 adet + olmalı, 3 puan için toplamda 3 adet + olmalı, 2 puan için toplamda 2 adet + olmalı, 1 puan için toplamda 1 adet + olmalıdır. Bu puan sistemi; etkinlik boyutunda toplamda 10+ (çok yüksek uyum düzeyi), 8+ (yüksek uyum düzeyi), 6+ (orta uyum düzeyi), 4+ (düşük uyum düzeyi), 2+ (çok düşük uyum düzeyi) şeklinde belirtilmektedir. Aynı zamanda 10+=

10 puan, 8+= 8 puan, 6+=6 puan, 4+= 4 puan ve 2+=2 puan olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu sistemde puanların hesaplanması süreci için ayrıntıya bakılacak olduğunda 10 puan için toplamda 10 adet + olmalı; 8 puan için toplamda 8 adet + olmalı, 6 puan için toplamda 6 adet + olmalı, 4 puan için toplamda 4 adet + olmalı, 2 puan için toplamda 2 adet + olmalıdır. Bu puan sistemi; ölçme ve değerlendirme boyutunda toplamda 15+ (çok yüksek uyum düzeyi), 12+ (yüksek uyum düzeyi), 9+ (orta uyum düzeyi), 6+ (düşük uyum düzeyi), 3+ (çok düşük uyum düzeyi) şeklinde belirtilmektedir. Aynı zamanda 15+= 15 puan, 12+= 12 puan, 9+=9 puan, 6+= 6 puan ve 3+=3 puan olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu sistemde puanların hesaplanması süreci için ayrıntıya bakılacak olduğunda 15 puan için toplamda 15 adet + olmalı; 12 puan için toplamda 12 adet + olmalı, 9 puan için toplamda 9 adet + olmalı, 6 puan için toplamda 6 adet + olmalı, 3 puan için toplamda 3 adet + olmalıdır. Sonuç olarak bu kapsamda geliştirilen sistemlerde; en yüksek sayı çok yüksek uyum düzeyini temsil ederken, sırasıyla uyum düzeyleri bu en yüksek değer üzerinden aritmetik olarak düşürülüp 5'li sistemde karşılık bulmuşlardır. İçerik, etkinlik ve ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin bu durum tabloda aşağıdaki gibi gösterilmektedir.

Tablo 3.3. İçerik, etkinlik ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin uyum düzeyi derecelendirilmesi

Boyutlar ve uyumun aranacağı program, plan ve uygulama ilişkileri	İşaret	İşaret sayısı (puan)	Uyum düzeyi
İçerik boyutu için; MOP-OU	+++++	5	Çok Yüksek
	++++	4	Yüksek
	+++	3	Orta
	++	2	Düşük
	+	1	Çok Düşük
Etkinlik boyutu için; ÜYP-ÖU	+++++++	10	Çok Yüksek
	+++++++	8	Yüksek
	+++++	6	Orta
	++++	4	Düşük
	++	2	Çok Düşük
Ölçme ve değerlendirme boyutu için; ÜYP-ÖU	+++++++	15	Çok Yüksek
	+++++++	12	Yüksek
	+++++	9	Orta
	++++	6	Düşük
	+++	3	Çok Düşük

Gözlem verileri analiz edilirken eğitim durumu ve materyal boyutu ile sadece Türkiye Petrolleri Ortaokulu öğretmeni için ölçme ve değerlendirme boyutunda, hem MEB öğretim programı hem de ünitelendirilmiş yıllık planda bulunmadığı için verilerin analizine yönelik herhangi bir sistem oluşturulamamıştır. Bu nedenle elde edilen veriler sadece sözel olarak ifade edilip öğretmenler arasında karşılaştırılarak verileri yorumlama yoluna gidilmiştir. Gözlem kapsamında ele alınacak olan eğitim durumu ve materyal çeşitleri ve sayıları belirlenirken ise sonuç olarak birbiri ile kıyaslanacağı için, incelenen tüm okullardaki öğretmenlerin yer verdikleri tüm eğitim durumu ve materyal çeşitlerinin birbiri için ölçüt alınarak incelenmesi kararlaştırılmıştır.

3.4.1. Veri analizi ve veri toplama süreçlerinde geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar

Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik durumları (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993:28-39) önemsenmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını elde etmek amacıyla araştırmacı ve bir uzman bir araya gelmiş ve konu hakkında değerlendirmede bulunmuşlardır. Araştırmacı, tasarlanan veri toplama sürecinin (gözlem ve görüşme süreçleri) gerçekleşme durumu ve aşamalarını uzmana ifade etmiş ve elde edilen nitel veriler, yararlanılan analiz yöntemi ve elde edilen sonuçlar beraber incelenmiştir. İnceleme sonucunda araştırma süresi boyunca araştırmacının yararlandığı yaklaşım şeklinin geçerli olduğuna karar verilmiştir.

Görüşme sürecinde inandırıcılığı elde etmek amacıyla, öğretmenlerle gerçekleşen görüşmelerin süresi uzun tutulmuş ve böylece araştırmaya katılan öğretmenlerle uzun süreli etkileşimler sağlanmıştır. Böylece öğretmenlerin görüşme sorularına giderek daha içten yanıtlar vermelerine zemin oluşturulmuştur.

Gözlem sürecinde inandırıcılık amacıyla gözlemin gerçek, samimi ve doğal ortamda gerçekleşmesi sağlanıp araştırmacı sınıfın arka kısmında sessiz, pasif bir izleyici durumunda gözlem yapmıştır. Veri toplama süreçlerinin (gözlem ve görüşmelerin) sonunda ise, elde edilen verileri araştırmacının nasıl algılamış olduğu öğretmenlere özetlenerek bu algılamının, öğretmenlerin kendilerine ait algıları yansıtmaya durumu sorgulanmıştır.

Aktarılabilirliği oluşturmak amacıyla, öğretmenlerin görüşleri içinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu şekilde detaylı bir betimleme sunulmuştur. Gözlem kayıtları da yine aktarılabilirliği sağlayabilmek için eksiksiz bir şekilde yazıya dökülmüştür.

Tutarlığı elde etmek için, görüşme verilerinin kodlanması sürecindeki kavramsallaştırma durumundaki tutarlığa, gözlem verilerinin yazıya dökümü sürecinde kayıttaki ifadelerle tutarlığına, görüşme verilerinin toplanması sürecinde tüm öğretmenlere soruların aynı titizlikle yöneltilmesine, gözlem kayıtları yapılırken araştırmacı tarafından oluşturulan durumların (sessizlik, sınıfların arka kısmında bulunma ve sürece müdahale etmeme vs.) aynı olmasına özen gösterilmiş ve görüşme ve gözlem verileri ile elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkiye özen gösterilmiştir.

Teyit edilebilirlik durumu da, teyit incelemesi aracılığıyla sağlanmıştır. Görüşme formu, bu form ile toplanan işlenmemiş veriler, analiz ile oluşturulan kodlar ve görüşmeler esnasında araştırmacının aldığı notlar uzman incelemesi aşamasından geçmiştir. Gözlem verileri de yine teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla bir araştırmacı ile birlikte yazıya dökülmüştür. Ayrıca bir uzman tarafından işlenmemiş veriler, görüşme ve gözlem süreçlerine ilişkin tüm diğer dokümanlar ve elde edilen sonuçlar birbiriyle karşılaştırılıp değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın dördüncü bölümünde araştırmada yanıt aranan problemlere ilişkin bulgular ve tartışmalara yer verilmiştir. Bulgular ve tartışma bölümlerinin her biri kendi içerisinde üç alt başlık altında incelenmiştir. Her bir alt başlık ise araştırmada yer alan ilgili probleme karşılık gelmektedir.

4.1. Bulgular

Bu bölümde araştırmada yanıt aranan problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada program uyumluluğu ve program uyumluluğuna etki eden faktörlerin analizi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak değişik ölçme araçlarından elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizlerinden geçirilerek elde edilen bulgularla birlikte aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın birinci problemi gözlem öncesinde yapılan görüşmelere göre “TEOG sınavı başarı sıralamasında en yüksek, orta ve en düşük başarı düzeyine sahip okullarda 5. sınıf fen bilimleri dersini veren öğretmenlerin program uyumluluğuna ilişkin görüşleri”nin neler olduğudur. Bu problemi cevaplamak amacıyla görüşme soruları kapsamında öğretmenlerin;

- program uyumluluğunun ne olduğu,
- okuttukları 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programını daha önce inceleyip incelemedikleri,
- program uyumluluğunu gerçekleştirme durumları,
- program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerilerine

ilişkin görüşleri farklı temalarda kodlanmış ve bu temalara bağlı olarak yapılan kavramsal kodlamalar sırasıyla tablolar halinde verilmiştir.

Öğretmenlerin Program Uyumluluğuna İlişkin Algı Ve Farkındalık Durumları İle İlgili Bulgular

Bu kısımda “program uyumluluğu nedir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri tematik ve kavramsal kod oluşturularak tablolaştırılmıştır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin program uyumluluğu tanımına yönelik görüşlerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Tema	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
Program uyumluluğunun tanımı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İlk kez duyuyorum. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Programın konularla eşdeğer olması (Ö1), ✓ Konuların belli bir düzende olması (Ö1), ✓ Konuların öğrenci seviyesine uygun olması (Ö1), ✓ Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı öğretim programının genel amaçları ile 5. sınıf öğretim programının uyumlu olması (Ö2), ✓ Programın öğrenciye göre olması olabilir (Ö4).
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Daha önce duymuştum. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı öğretim programındaki dersin işleniş tarzının öğrenciye uyumlu olması (Ö3) ya da ✓ Önce öğretim programını öğretmenin kendisine uyarlayıp daha sonra o programı öğrenciye uyarlaması olabilir (Ö3).

Tablo 4.1’de öğretmenlerin program uyumluluğu tanımına yönelik görüşlerine ilişkin “ilk kez duyuyorum” ve “daha önce duymuştum” şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. “İlk kez duyuyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenler, program uyumluluğunu; programın konularla eşdeğer olması, konuların belli bir düzende olması, konuların öğrenci seviyesine uygun olması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı öğretim programının genel amaçları ile 5. sınıf öğretim programının uyumlu olması, programın öğrenciye göre olması gibi tahmini tanımlarla ifade etmişlerdir. “Daha önce duymuştum” şeklinde görüş bildiren öğretmenler ise, program uyumluluğunu; Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı öğretim programındaki dersin işleniş tarzının öğrenciye uyumlu olması ve önce

öğretim programını öğretmenin kendisine uyarlayıp daha sonra o programı öğrenciye uyarlamasıdır gibi tanımlarla ifade etmişlerdir.

Program uyumluluğu için “İlk kez duyuyorum” ifadesinde bulunan ve program uyumluluğunu konular ile ilişkilendiren Türkiye Petrolleri Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö1 bu konuda *“İlk defa sizden duydum. Programın konularla eşdeğer/uyumlu olması, konuların belli bir düzende olmasıdır. Konuların öğrenci seviyesine uygun olması da olabilir aslında.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Program uyumluluğunu bir derse yönelik öğretim programı ile o dersin belirli bir sınıf düzeyine yönelik öğretim programı arasındaki uyumluluk olarak düşünen 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan Ö2 bu konuda; *“Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı (fen bilimleri dersi) öğretim programının genel amaçları ile 5. sınıf (fen bilimleri dersi) öğretim programının uyumluluğu diye düşündüm, doğru mu acaba? Daha önce bir kavram olarak hiç duymamıştım.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Program uyumluluğunu ilk kez duyduğunu belirten ve öğrenciyle bağdaştırarak tahminde bulunan Özel Doruk Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö4 bu konuda; *“Programın öğrenciye göre olmasıdır, bunu anlıyorum. Üçü bir zincir halindedir zaten; öğrenci, öğretmen ve program. Bence en önemlisi programın öğrenciye uygun olmasıdır.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Program uyumluluğu için “daha önce duymuştum” ifadesinde bulunan ancak buna rağmen program uyumluluğunun tanımına ilişkin iki farklı tahmin sunan ve tanımı öğrenciyle ilişkilendiren TOKİ Akşemseddin Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö3 bu konuda; *“Program uyumluluğunu daha önce duymuştum ama hiç soru olarak karşıma geleceğini düşünmedim, okudum mesela 2005’ten bu yana yapılandırmacı eğitime geçince programın uyumluluğu falan defalarca internette olsun toplantılarda olsun tabi bahsediliyor orada bahsediliyor ama dediğim gibi hiç bu şekilde bir soru olarak gelmedi. Program uyumluluğunu, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı ders programındaki dersin işleniş tarzının öğrenciye uyumluluğu olarak düşündüm. Ya da önce o programı kendime uyarlayıp daha sonra programı öğrenciye nasıl verebilirim diye uyarlamam şeklinde düşünebilirim”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin program uyumluluğunun tanımına ilişkin ifadeleri göstermektedir ki öğretmenlerin ilk önce bu konuda tanıma yönelik net bir cevap veremedikleri ve daha önce bu tanımı duyduğunu belirten öğretmenlerin de tanımdan farklı iki ayrı tanım ileri sürdükleri görülmektedir. Ancak yarı yapılandırılmış sonda

sorulara verilen cevaplara bakıldığında program uyumluluğunu bildikleri ve süreçte kısmen de olsa program uyumluluğuna dikkat edebildikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin programları inceleme durumları ile ilgili bulgular

Öğretmenlerin programları inceleme durumları ile ilgili olarak bu başlık kısmında 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programını incelediniz mi? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri tematik ve kavramsal kod oluşturularak tablolaştırılmıştır.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programını daha önce inceleme durumlarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Tema	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programını daha önce inceleme durumları	➤ Evet (incelerim)
	✓ Ön hazırlık için (Ö2)
	✓ Bazen programlar yenilenebildiği için (Ö3)
	✓ Programda değişiklik varsa eğer “mecburen” programa paralel gitmek için (Ö3)
	✓ Uygulanan süreci bilmek için (Ö3)
	✓ Programın öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olup olmadığını anlamak için (Ö4)
	✓ Uygulamaya yönelik ana hedeflerin belirlenmesi için (Ö2)
	✓ Hedefleri ve kazanımları hatırlamak için (Ö2)
	✓ Uygulamada bir bütünlük olması için (Ö2)
	➤ Hayır (incelemem)
✓ Ünitelendirilmiş yıllık planda ne işleneceği belli olduğu için bakmaya ihtiyaç duymuyorum. (Ö1)	

Tablo 4.2’de öğretmenlerin 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programını daha önce inceleme durumları temasına ilişkin geliştirilen kodlar iki adet olup evet (incelerim) ve hayır (incelemem) şeklindedir. Evet (incelerim) şeklinde görüş bildiren öğretmenler, programı ya sadece öğrenme-öğretme süreci başlarken ön hazırlık amacıyla ya da süreç içerisinde çeşitli sebeplerden dolayı ara sıra incelediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenme-öğretme süreci başlarken öğretmenlerin öğretim programını inceleme sebepleri arasında; başta ön hazırlık olmak üzere, programda değişiklik olup olmadığını anlamak, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olup

olmadığını anlamak, uygulamada bir bütünlük olması, uygulanan süreci bilmek ve uygulamaya yönelik ana hedeflerin belirlenmesi bulunmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci içerisinde ise; programda değişiklik varsa eğer programa bağlı davranmak ve hedefleri ve kazanımları hatırlamak sebepleriyle programı incelediklerini belirtmişlerdir.

Ön hazırlık amacıyla programı inceleyen öğretmenlerden 50 Yıl Ortaokulu'nda görev yapan Ö2; *“Evet incelerim, çünkü ana hedeflerin belirlenmesi, eğitimde bir bütünlük olması ve ön hazırlık için incelemem gerektiğini düşünüyorum. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği öğretim programına bir defa başlangıçta bakıyorum...”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu ifadeyle öğretmenin öğretim programını daha süreç başlarken belirli amaçlarla incelediği anlaşılmaktadır. Yine öğretim programını süreç başlarken inceleyen öğretmenlerden TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan Ö3; *“... genelde sene başında bakarım. Eğer bir değişiklik varsa mecburen programa paralel gitmek amacıyla bakmalıyım. Örneğin aynalar konusu ile ilgili bir değişiklik ya da yeni bir örnek (ya da kazanım) olduğu zaman, ben onu öğrenciye vermediğimde ve tabi denemelerde (deneme sınavlarında) çıktığı zaman sorumlusu vicdanen ben oluyorum...”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu ifadeyle ise öğretmenin özellikle programda bir değişiklik varsa bunu öğrenip programa bağlı olmak ve sınavlarda çıkabilme ihtimalleri üzerine öğrencilere eksik bilgiler vermemek amacıyla programı genellikle süreç başlarken incelediği anlaşılmaktadır. Özel Doruk Ortaokulu'nda görev yapan Ö4 ise bu konuda; *“Evet; çünkü kazanımların öğrenci seviyesine ne kadar yakın olduğunu anlamak için incelerim. Bazen programlar yenilenebiliyor. Program öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun mu onu anlamak için de...”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu ifadeyle öğretmenin öğretim süreci programı başlarken, programdaki kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygunluğunu anlamak amacıyla programı incelediği anlaşılmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreci içerisinde de programı inceleyen öğretmenlerden Ö3; *“...öncelikle programı inceleyip sene başında böyle genel olarak bir bakıp eğer gerek duyarsam arada yine bakarım”* ve Ö2; *“...Sonra gerek duydukça daha çok kazanımları hedefleri hatırlamak için bakarım.”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretim programını incelemeye gerek duymadığını ve incelemeye gerek duymadığını belirten Türkiye Petrolleri Ortaokulu'nda görev yapan Ö1 ise bu durumu; *“Hayır; çünkü yıllık planda (ünitelendirilmiş yıllık plan) ne işleyeceğimiz daha önce belli*

olduğu için programı incelemem.” şeklinde görüş bildirerek açıklamıştır. Bu ifadeden ise öğretmenin öğretim sürecinde rehber olması amacıyla sadece ünitelendirilmiş yıllık plandan yararlandığı; bunu açıklarken ise durumun ünitelendirilmiş yıllık planda ne işleneceğinin önceden belli olmasından kaynaklandığından ileri geldiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Program Uyumluluğunu Gerçekleştirme Durumları İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu kısmında “program uyumluluğunu gerçekleştiriyor musunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri tematik ve kavramsal kod oluşturularak tablolaştırılmıştır. Ayrıca tabloda bu kavramsal kodlara ilişkin alt kavramlara da yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin program uyumluluğunu gerçekleştirme durumlarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Tema	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
Program uyumluluğunu gerçekleştirme durumları	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gerçekleştirmeye çalışıyorum. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilerimin ve çevrenin etkilerini de göz ardı edemiyorum, ama % 80 uyumlu oluyorum (Ö3) ✓ 80% gerçekleştiriyorum; ders kitaplarından, tecrübelerimden, MEB’in yayınladığı kılavuz kitaplarından destek alarak programa uyumu gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. (Ö4) ✓ Öğrencileri araştırmaya teşvik ediyorum, çevrelerini incelemelerini sağlıyorum. (Ö2) ✓ Özellikle içerik kısmında ders kitabında bulunmayan bilgileri de ekliyorum. Çünkü ders kitabı bilgi bakımından eksik. Ama öğretim programındaki hedefler doğrultusunda yapıyorum yine bunu. (Ö3) ✓ Bazı etkinlikleri yapamıyoruz, malzeme eksikliğinden kaynaklanıyor. Bu da kullandığımız yöntem ve tekniklere de yön veriyor, onları şekillendiriyor. (Ö2)
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gerçekleştirdiğimi düşünüyorum <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gerekli olan konuları eksiksiz veririm (Ö1) ✓ Her aşamayı eksiksiz veririm (Ö1)

Tablo 4.3’de öğretmenlerin program uyumluluğunu gerçekleştirme durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin “gerçekleştirmeye çalışıyorum” ve “gerçekleştirdiğimi düşünüyorum” şeklinde kodlar oluşturulmuştur. “Gerçekleştirmeye çalışıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenler program uyumluluğunu gerçekleştirme durumlarını; “%80 gerçekleştirdikleri, bunu yaparken öğrencilerin ve çevrenin etkilerini göz ardı etmedikleri, ders kitaplarından, tecrübelerinden, MEB’in yayınladığı kılavuz kitaplarından destek aldıkları, öğrencileri araştırmaya teşvik ettikleri, öğretim sürecinin içerik kısmında ders kitabında bulunmayan bilgileri de ekledikleri ve bazı etkinlikleri malzeme eksikliğinden yapamadıkları” gibi ifadelerle açıklamaya çalışmışlardır.

“Gerçekleştirdiğimi düşünüyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmen (Ö1) ise, program uyumluluğunu gerçekleştirme durumlarını; “gerekli olan konuları ya da her aşamayı eksiksiz verdikleri” şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu konuda “gerçekleştirmeye çalışıyorum” ifadesinde bulunan ve 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö2 bu konuda *“Evet, gerçekleştirmeye çalışıyorum. Öğrencileri araştırmaya teşvik ediyorum, çevrelerini incelemelerini sağlıyorum. Ama bazı etkinlikleri yapamıyoruz, malzeme eksikliğinden kaynaklanıyor. Bu da kullandığımız yöntem ve tekniklere de yön veriyor, onları şekillendiriyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Program uyumluluğunu gerçekleştirme durumuna ilişkin TOKİ Akşemseddin Ortaokulu’nda görev yapan Ö3 bu konuda; *“Evet, gerçekleştirmeye çalışıyorum. Öğrencilerimin ve çevrenin etkilerini de burada göz ardı edemiyorum, ama % 80 uyumlu oluyorum. Özellikle içerik kısmında ders kitabında bulunmayan bilgileri de ekliyorum. Çünkü ders kitabı bilgi bakımından eksik. Ama öğretim programındaki hedefler doğrultusunda yapıyorum yine bunu”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Program uyumluluğunu gerçekleştirme durumuna ilişkin Özel Doruk Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö4 bu konuda; *“Evet, 80% gerçekleştiriyorum; ders kitaplarından, tecrübelerimden, MEB’in yayınladığı kılavuz kitaplarından destek alarak programa uyumu gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. Öğretmenlerin programın dışına çıkmasını da yanlış buluyorum, çünkü uygulamada farklı kazanımlara yer verebilir öğrenciye ve bilgi kirliliği yaratabilir.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Program uyumluluğunu gerçekleştirme durumuna ilişkin Türkiye Petrolleri Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen Ö1 ise bu konuda farklı olarak çok da emin ifadeler kullanmayıp ; “Evet, gerçekleştirdiğimi düşünüyorum, gerekli olan konuları eksiksiz verdiğimi düşünüyorum. Her aşamayı eksiksiz verdiğimi düşünüyorum. Ama yüzde yüz olarak değil” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin program uyumluluğunu gerçekleştirme durumlarına ilişkin ifadeleri genel olarak göstermektedir ki öğretmenler bu konuda program uyumluluğunu büyük ölçüde gerçekleştiriyor olduklarına inanıyorlar. Bu durum ise ilgili soruya ilişkin görüşme sonuçlarının, gözlem sonuçlarıyla çeliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Program Uyumsuzluğunun Önlenmesine Yönelik Önerileri İle ilgili Bulgular

Araştırmanın bu kısmında “Program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerileriniz var mı?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri tematik ve kavramsal kod oluşturularak tablolaştırılmıştır. Ayrıca tablo 4.4’de bu kavramsal kodlara ilişkin alt kavramlara da yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerilerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
Program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerileri	Öğretmene ilişkin öneriler	➤ Öğretmenler mesleki eğitime katılmalı (Ö2, Ö4)
	Programa ilişkin öneriler	➤ Programdaki eksiklikler/yanlışlıklar giderilmeli <ul style="list-style-type: none"> ✓ Programdaki yanlışlıklar giderilmeli (Ö4). ✓ Kaynak kitaplar gözden geçirilmeli (Ö4), ✓ Programdaki eksiklikler tamamlanmalı (Ö2) ✓ Programın kaynakları (ders kitapları) içerik anlamında zenginleştirilmeli (Ö2) ✓ Görsel olarak zenginleştirilmeli (Ö2) ✓ Etkinlikler zenginleştirilmeli (Ö2) ➤ Programlar oluşturulurken bazı unsurlar göz önünde olmalı <ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilerin hazırbulunuşluğu dikkate alınmalı (Ö4) ✓ Hedefler ve kazanımlar öğrenci düzeyine uygun olmalı (Ö2) ✓ Hedefler ve kazanımlar okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye uygun olmalı (Ö2) ✓ Ölçme-değerlendirme bakımından, fırsatlar eşit olmadığı için ülkedeki her öğrenciye aynı seviye tespit sınavları uygulanmamalı (Ö2)

Tablo 4.4'ün devamı

Program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerileri	Okullara ilişkin öneriler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Okullarda ünitelendirilmiş yıllık planın oluşturulması amacıyla zümresel işbirliği oluşturulmalı (Ö2) ➤ Okullarda uygulamanın aksamaması için gerekli bütçeler sağlanmalı (Ö1) ➤ Okullarda teknolojik yapı geliştirilmeli (Ö1,Ö4) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Laboratuvar malzemeleri (Ö1) ✓ Projeksiyon cihazı (Ö1) ✓ Bilgisayar (Ö1) ✓ İnternet (Ö1) ✓ Teknolojik yapı geliştirilmeli (Ö4) ➤ Okulun fiziksel yapısı düzenlenmeli <ul style="list-style-type: none"> ✓ Okullarda sınıflar düzenlenmeli. (Ö4) ✓ Isınma problemi çözülmeli (kırsal bölgelerdeki okullarda) (Ö1) ➤ Törenler ve toplantılar ders saati dışında gerçekleştirilmeli (Ö1) ➤ Okullardaki disiplin problemleri çözülmeli (Ö3)
--	---------------------------	--

Tablo 4.4'de öğretmenlerin program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerileri çerçevesinde “öğretmene ilişkin öneriler”, “programa ilişkin öneriler” ve “okula ilişkin öneriler” şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlere ilişkin öneriler kapsamında “Öğretmenler mesleki eğitime katılmalı”; programa ilişkin öneriler kapsamında “Programdaki eksiklikler giderilmeli” ve “Programlar oluşturulurken bazı unsurlar göz önünde olmalı”; okullara ilişkin öneriler kapsamında ise “Okullarda ünitelendirilmiş yıllık planın oluşturulması amacıyla zümresel işbirliği oluşturulmalı”, “Okullarda uygulamanın aksamaması için gerekli bütçeler sağlanmalı”, “Okullarda teknolojik yapı geliştirilmeli”, “Okulun fiziksel yapısı düzenlenmeli”, “Törenler ve toplantılar ders saati dışında gerçekleştirilmeli” ve “Okullardaki disiplin problemleri çözülmeli” şeklinde kodlar oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda geliştirilen kodlara ilişkin birtakım kavramlar oluşturulmuştur. Öğretmenlere ilişkin öneriler alt teması kapsamındaki “Öğretmenler mesleki eğitime katılmalı” kodu için herhangi bir kavram oluşmamıştır. Bununla birlikte programa ilişkin öneriler alt teması kapsamındaki “Programdaki eksiklikler/yanlılıklar giderilmeli” kodu için “Programın kaynakları (ders kitapları) içerik anlamında zenginleştirilmeli”, “Görsel olarak zenginleştirilmeli” ve “Etkinlikler zenginleştirilmeli” şeklinde kavramlar oluşturulmuştur. Yine programa ilişkin öneriler alt teması kapsamındaki “Programlar

oluşturulurken bazı unsurlar göz önünde olmalı” kodu için ise “Öğrencilerin hazırbulunuşluğu dikkate alınmalı”, “Hedefler ve kazanımlar öğrenci düzeyine uygun olmalı”, “Hedefler ve kazanımlar okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye uygun olmalı” ve “Ölçme-değerlendirme bakımından, fırsatlar eşit olmadığı için ülkedeki her öğrenciye aynı seviye tespit sınavları uygulanmamalı” şeklinde kavramlar oluşturulmuştur.

Son olarak okullara ilişkin öneriler alt teması kapsamındaki kodlardan “Okullarda teknolojik yapı geliştirilmeli” kodu için “laboratuvar malzemeleri”, “projeksiyon cihazı”, “bilgisayar” ve “internet” şeklinde kavramlar oluşturulmuştur. Yine okullara ilişkin öneriler alt teması kapsamındaki kodlardan “Okulun fiziksel yapısı düzenlenmeli” kodu için ise “Okullarda sınıflar düzenlenmeli” ve “Isınma problemi çözülmeli (kırsal bölgelerdeki okullarda)” şeklinde kavramlar oluşturulmuştur.

Tablo 4.4’e bakıldığında ayrıca okullara ilişkin öneriler alt teması kapsamındaki kodlardan “Okullarda ünitelendirilmiş yıllık planın oluşturulması amacıyla zümresel işbirliği oluşturulmalı”, “Okullarda uygulamanın aksamaması için gerekli bütçeler sağlanmalı”, “Törenler ve toplantılar ders saati dışında gerçekleştirilmeli” ve “Okullardaki disiplin problemleri çözülmeli” kodları için herhangi bir kavram oluşturulmadığı görülmektedir.

Öğretmene ilişkin öneriler alt teması kapsamında “Öğretmenler mesleki eğitime katılmalı” ifadesinde bulunan ve 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan Ö2 bu konuda “...*Öğretmenler de kendisini geliştirmeli, seminerler veya hizmet içi eğitimlere uygulamalara dahil olup takip etmeli diye düşünüyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konuda benzer bir ifadede bulunan ve Özel Doruk Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö4 ise “*Mesleki eğitim önemlidir, geliştirilmelidir.*” ifadesiyle öğretmenlerin mesleki eğitim almasının öneminden ve bu eğitimin geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir.

Programa ilişkin öneriler alt teması kapsamında “Programdaki eksiklikler/yanlışlıklar giderilmeli” ve “Programlar oluşturulurken bazı unsurlar göz önünde olmalı” ifadelerinde bulunan öğretmenler arasından 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö2 programdaki eksiklikler ve program hazırlanırken göz önünde bulundurulması gerekenler konusunda “*Programdaki eksiklikler*

tamamlanmalı. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretim programındaki içerik anlamında kaynakları zenginleştirmeli; görsel olarak, etkinlik ve kaynak olarak. Bazı hedefler ve kazanımlar öğrenci düzeyine veya okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye uygun değil... Ölçme-değerlendirme bakımından, fırsatlar eşit olmadığı için ülkedeki her öğrenciye aynı seviye tespit sınavları uygulanmamalı ” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konuda benzer bir ifadede bulunan ve Özel Doruk Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö4 ise “Programdaki yanlışlıklar giderilmeli... Programdaki yanlışlıklar giderilmeli. Kaynak kitaplar gözden geçirilmeli, öğrencilerin hazırbulunuşluğu dikkate alınarak programlar oluşturulabilir.” ifadesiyle programdaki hatalara dikkat çekerek programın hazırlanma aşamasında öğrenci faktörünün dikkate alınması gerektiğinden bahsetmektedir. Yine TOKİ Akşemseddin Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö3 de öğretim programı paralelinde geliştirilen ders kitapları hakkında “...5., 6., 7., 8. sınıf ders kitaplarımızdaki etkinliklerimiz yeterli olmuyor, sayı olarak yetersiz.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Okullara ilişkin öneriler alt teması kapsamında geliştirilen altı adet koddan sadece ikisi için kavramlar geliştirilmiştir. Bu kavramlar “Okullarda teknolojik yapı geliştirilmeli” kodu için “laboratuvar malzemeleri”, “projeksiyon cihazı”, “bilgisayar” ve “internet” iken “Okulun fiziksel yapısı düzenlenmeli” kodu için ise “okullarda sınıflar düzenlenmeli” ve “ısınma problemi çözülmeli (kırsal bölgelerdeki okullarda)” şeklindedir. “Okullarda teknolojik yapı geliştirilmeli” kodu için Türkiye Petrolleri Ortaokulu’nda görev yapan Ö1 öğretmeni “*Laboratuvar malzemeleri getirilebilir; projeksiyon cihazı, bilgisayar, internet sağlanabilir.*” ifadesinde bulunurken, “Okulun fiziksel yapısı düzenlenmeli” kodu için ise Özel Doruk Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö4 “*...Okullarda teknolojik yapı geliştirilmeli, sınıflar düzenlenmeli.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine yapılan görüşmelerde “okulun fiziksel yapısı düzenlenmeli” kodu için Türkiye Petrolleri Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö1’in bu konuda “*...köyde ısınma problemi vardı...Köy okuluna sabah ilk gittiğimizde soba yanmamış olursa uğraşıyorduk; hem öğretmenler hem de öğrenciler ilk 10-15 dakika soba ile uğraşıyorduk. Temizlikle uğraşmıyorduk ama soba yakma vs. zaman alıyordu, bu problem çözülmeli diye düşünüyorum*” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Okullara ilişkin öneriler alt teması kapsamında geliştirilen kodlardan “Okullarda ünitelendirilmiş yıllık planın oluşturulması amacıyla zümresel işbirliği oluşturulmalı” kodu için 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö2 bu konuda

“Okullarda ünitelendirilmiş yıllık planın oluşturulması amacıyla zümresel işbirliği oluşturulmalı ...” şeklinde görüş bildirmiştir. “Okullarda uygulamanın aksamaması için gerekli bütçeler sağlanmalı” kodu için Türkiye Petrolleri Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö1 bu konuda *“...eğer okulun bir bütçesi varsa ya da bir geliri varsa kaynak kitap almaları da önerilebilir.”* şeklinde görüş bildirmiştir. “Törenler ve toplantılar ders saati dışında gerçekleştirilmeli” kodu için Türkiye Petrolleri Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö1 bu konuda *“...Bir de bana göre törenler ve toplantıların ders saati dışında gerçekleşmesi sağlanmalı.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Son olarak, “Okullardaki disiplin problemleri çözülmeli” kodu için ise TOKİ Akşemseddin Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö3 *“Öncelikle şu okullardaki disiplin problemlerinin halledilmesi gerekiyor. Çoğu okulda görüyoruz, öğretmene bıçak çekmeler, öğretmeni dövmeler vs. var. Öncelikle ben bunların halledilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ortam güzel olursa öğrenci zaten kendisini derse verecektir.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Genel olarak öğretmenlerin yapmış olduğu önerilere bakıldığında, öğretmenlerin araştırmanın ikinci (bir sonraki) bulgusu olan ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenen program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin tümüne ilişkin önerilerde bulunmadıkları; yani öğrenci faktörü ve diğer durumlara ilişkin faktörlere yönelik öğretmenlerin herhangi bir öneride bulunmadıkları görülmektedir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın ikinci probleminde uygulama yapılan okullardaki öğretmenlere göre program uyumluluğunu etkileyen faktörler belirlenmek istenmiştir. Bunun için gözlem öncesi öğretmenlerle yapılan “görüşme” tekniğinden yararlanılmıştır ve “programa uyumluluğunuzu etkileyen faktör/faktörler nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri tematik ve kavramsal kod oluşturularak tablolastırılmıştır. Aşağıdaki tablo 4.5’de bu probleme ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik görüşlerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
Öğretmenlerin program uyumluluğunu etkileyen faktör/faktörler	Programa ilişkin faktör/faktörler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Programın sık sık değiştirilmesi <ul style="list-style-type: none"> ✓ İçeriğin genişletilip daraltılması (Ö2) ✓ Ünitelerin yerlerinin değiştirilmesi (Ö2) ➤ İçeriğin yoğunluğu (Ö1) ➤ Ünitelere ayrılan zamanın yetersizliği (Ö1, Ö3) ➤ Ders kitabındaki görsellerin eksikliği <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ders kitabındaki görsellerin eksikliği bilgi kirliliği oluşturuyor (Ö4)
	Okula ilişkin faktör/faktörler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Okulda ders saatinde farklı etkinliklerin olabilmesi <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ders saatinde toplantı olması (Ö1) ✓ Ders saatinde tören olması (Ö1) ✓ Ders saatinde tatbikat olması (Ö1) ➤ Devlet okullarında araç-gerecin yeterli olmaması (Ö2, Ö3, Ö4) ➤ Okul yeni olduğu için yararlanılamayan durumların olması <ul style="list-style-type: none"> ✓ Laboratuvarın kullanılamaması (Ö1) ✓ İnternetin kullanılamaması (Ö1) ✓ Projeksiyon cihazının kullanılamaması (Ö1) ➤ Okulun öğrenci bakımından disiplinli olmaması (Ö1)
	Öğretmene ilişkin faktör/faktörler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bireysel olarak öğretmenin tercihi (Ö3, Ö4) ➤ Öğretmenin motivasyonu (Ö1, Ö3) ➤ Öğretmenin sınıftaki disiplin durumu (Ö3)
	Öğrenciye ilişkin faktör/faktörler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrencinin psikolojik durumu (Ö4) ➤ Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi (Ö2, Ö3, Ö4) ➤ Öğrencinin yaklaşımı <ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğretmene yaklaşımı (Ö1) ✓ Derse yaklaşımı (Ö3)
	Diğer durumlara ilişkin faktör/faktörler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yaşadığımız bölgeler (Ö4) ➤ Çalışma ortamları (Ö4) ➤ Aile hayatı <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ailenin ilgisi (Ö2, Ö3) ✓ Aile yapısı/hayatı (düzensiz, parçalanmış, birlikte vs.) (Ö3, Ö4) ✓ Ailenin sosyo-kültürel durumu (Ö2, Ö3) ✓ Ailenin sosyo-ekonomik durumu (Ö2, Ö3) ➤ Kaynak kitap kullanılamaması <ul style="list-style-type: none"> ✓ MEB'in kaynak kitap konusunda velilerin zorlanmamasına yönelik bildirim (Ö1) ✓ Velilerin kaynak kitap satın almaması durumu (Ö1) ➤ Programda yer alan gezi-gözlem vs. etkinlikler için yaşanan zorluklar <ul style="list-style-type: none"> ✓ İlin sınırlı imkanları (Ö2) ✓ Kurumsal prosedürlerin uğraştırıcı olması (Ö1, Ö2, Ö3)

Tablo 4.5’de program uyumluluğunu etkileyen faktör/faktörlere yönelik görüşleri doğrultusunda “programa ilişkin faktör/faktörler”, “okula ilişkin faktör/faktörler”, “öğretmene ilişkin faktör/faktörler”, “öğrenciye ilişkin faktör/faktörler” ve “diğer durumlara ilişkin faktör/faktörler” şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. “Programa ilişkin faktör/faktörler” şeklinde görüş bildiren öğretmenler bu konuyu; programın sık sık değiştirilmesi, içeriğin yoğunluğu, ünitelere ayrılan zamanın yetersizliği ve ders kitabındaki görsellerin eksikliğinden bahsederek açıklamışlardır. Dolayısıyla bu ifadeler araştırmada aynı zamanda temaya ilişkin kodlar olarak geliştirilmiştir.

Programa ilişkin faktör/faktörler alt teması kapsamında dört kod geliştirilmiştir. Bu kodlar; “programın sık sık değiştirilmesi”, “içeriğin yoğunluğu”, “ünitelere ayrılan zamanın yetersizliği” ve “ders kitabındaki görsellerin eksikliği” şeklinde adlandırılmıştır. Bu alt teması kapsamındaki programın sık sık değiştirilmesi kodu; “içeriğin genişletilip daraltılması” ve “ünitelerin yerlerinin değiştirilmesi” gibi kavramlarla açıklanmıştır. Ders kitabındaki görsellerin eksikliği kodu ise “bilgi kirliliği oluşturuyor” ifadesiyle açıklanmıştır.

Okula ilişkin faktör/faktörler alt teması kapsamında dört kod geliştirilmiş olup bunlar; “okulda ders saatinde farklı etkinliklerin olabilmesi”, “devlet okullarında araç-gerecin yeterli olmaması”, “okul yeni olduğu için yararlanılamayan durumların olması” ve “okulun öğrenci bakımından disiplinli olmaması”dır. Geliştirilen kodlardan okulda ders saatinde farklı etkinliklerin olabilmesi kodu; “ders saatinde toplantı olması”, “ders saatinde tören olması” ve “ders saatinde tatbikat olması” gibi kavramlarla açıklanmıştır. Okul yeni olduğu için yararlanılamayan durumların olması kodu ise “laboratuvarın kullanılamaması”, “internetin kullanılamaması” ve “projeksiyon cihazının kullanılamaması” ifadesiyle açıklanmıştır.

Öğretmene ilişkin faktör/faktörler alt teması kapsamında üç farklı kod geliştirilmiştir. Bu kodlar; “bireysel olarak öğretmenin tercihi”, “öğretmenin motivasyonu” ve “öğretmenin sınıfta disiplin durumu” şeklinde adlandırılmıştır.

Öğrenciye ilişkin faktör/faktörler alt teması kapsamında üç farklı kod geliştirilmiştir. Bu kodlar; “öğrencinin psikolojik durumu”, “öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi” ve “öğrencinin yaklaşımı” şeklinde adlandırılmıştır. Bu kodlardan öğrencinin yaklaşımı kodu; “öğretmene yaklaşımı” ve “derse yaklaşımı” gibi kavramlarla açıklanmıştır.

Diğer durumlara ilişkin faktör/faktörler alt teması kapsamında beş farklı kod geliştirilmiştir. Bu kodlar; “yaşadığımız bölgeler”, “çalışma ortamları”, “aile hayatı”, “kaynak kitap kullanılamaması” ve “programda yer alan gezi-gözlem vs. etkinlikler için yaşanan zorluklar” şeklinde adlandırılmıştır. Bu kodlardan aile hayatı kodu; “ailenin ilgisi”, “aile yapısı (parçalanmış, birlikte vs.)”, “ailenin sosyo-kültürel durumu” ve “ailenin sosyo-ekonomik durum” gibi kavramlarla açıklanmıştır. Kaynak kitap kullanılamaması kodu; “MEB’in kaynak kitap konusunda velilerin zorlanmamasına yönelik bildirim” ve “velilerin kaynak kitap satın almaması durumu” gibi kavramlarla açıklanmıştır. Programda yer alan gezi-gözlem vs. etkinlikler için yaşanan zorluklar kodu ise; “ilin sınırlı imkanları” ve “kurumsal prosedürlerin uğraştırıcı olması” gibi kavramlarla açıklanmıştır.

Program uyumluluğunu etkileyen programa ilişkin faktör/faktörlere yönelik “programın sık sık değiştirilmesi” ifadesinde bulunan ve 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö2 bu konuda “*Programın sık sık değiştirilmesi etkiler yani; içeriğin genişletilip daraltılması ya da ünitelerin yerlerinin değiştirilmesi gibi...*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Program uyumluluğunu etkileyen faktörlerden okula ilişkin faktör/faktörlere yönelik “Okulda ders saatinde farklı etkinliklerin olabilmesi” ifadesinde bulunan ve Türkiye Petrolleri Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö1 bu konuda; “*Ders saatinde toplantı olması, tören olması, tatbikat olması; bunların hepsi ders planını, dersin akışını etkiliyor*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Program uyumluluğunu etkileyen faktör/faktörler öğretmene ilişkin faktör/faktörler yönelik “bireysel olarak öğretmenin tercihi” ifadesinde bulunan ve Özel Doruk Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö4 bu konuda; “*Bireysel olarak öğretmenin de tercihi farklı olabilir; programdan saparak programa uyumluluğu onaylamayabilir.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Program uyumluluğunu etkileyen faktör/faktörlerden öğrenciye ilişkin faktör/faktörlere yönelik “öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi” ifadesinde bulunan ve TOKİ Akşemseddin Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö3 bu konuda “*Öğrenci hala şu anda bile kekeleyerek heceleyerek okuyor, beşinci sınıfta heceleyerek okuyan öğrencilerim var. Sınıfın 20%’lik kısmını zaten bu öğrenciler oluşturuyor, öğrenci dediğimi anlamıyor. Ben onların seviyesine inmeye çalışırken diğer taraftan zaten bizim derslerimiz 40 dakika; 2-3 dakika yoklama ile geçiyor, kalıyor elimizde 35 dakika. 5 dakika, bir önceki konuyla ilgili tekrarlar hatırlatmalarla derse giriş*”

olarak geçiyor. Kalıyor elimizde 30 dakika. 30 dakikada ise daha önceden ödev olarak okuyun çalışın dediğim kısımları hiç kimse okumamış oluyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Program uyumluluğunu etkileyen faktör/faktörlerden diğer durumlara ilişkin faktör/faktörlere yönelik “Aile hayatı” ifadesinde bulunan ve 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö2 bu konuda; “Aile ilgisi, ailenin sosyo-kültürel durumu ve maddiyatı” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konuda TOKİ Akşemseddin Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen Ö3 ise; “En çok etkileyen çocuğun aile çevresi, sosyal çevresi, sosyo-kültürel ile ekonomik durumlarıdır aslında. Bir örnek verecek olursam; çocuk sabah geliyor, “Hocam karnım ağrıyor” diyor. “Niye kahvaltı yaptın mı kızım” diyorum; “hayır” diyor. “Ailen nerede?” diye sorunca, “Annem yatıyor” diyor. “Baban nerede?” deyince “Babam işte” diyor. Anne uykudan kalkıp çocuğu okula hazırlamıyor, öyle olunca da çocuk beni dinlemiyor. Çocuk zaten sabah kahvaltısı yapmadan ne kadar ders dinleyebilir? Aynı zamanda 40 dakikada ben öğrencilerin zihnini derse odaklayamıyorum; bazen bir öğrencilere takılıyorum, espri yapıyorum ve toparlamaya çalışıyorum zihinlerini. Çocuğa ilgi yok, çocuğa sadece kitabı ve defteri veriliyor, o kadar. Çocuk akşam eve döndüğünde evde temizlik yapıyor; bulaşık yıkıyor. Çocuk konuya hazırlanamıyor, bu defa programı yetiştirmeye çalışıyorum, soru çözmemden konu anlatmam da taviz vermiyorum ama sonuçta öğrenci eksik kalıyor, daha fazla bir şey yaptığımı düşünemiyorum ve sonunda konuyu bitiriyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin program uyumluluğunu etkileyen faktörlere ilişkin ifadeleri genel olarak göstermektedir ki öğretmenlerin bu konuda programa uyumluluğunu etkileyen faktörler kapsamında bahsettikleri kodlar daha çok program, okul, öğretmen, öğrenci ve diğer durumlara ilişkin faktörlerle sınırlandırılmış olup en çok kod, diğer durumlara ilişkin faktörler dahilinde gruplandırılmıştır. Diğer durumlara ilişkin faktörler kapsamındaki kodları daha sonra programa ilişkin ve okula ilişkin faktörlere ait kodlar takip ederken son olarak en az kod sayısına sahip iki faktör ise öğretmen ve öğrenci faktörleri olmuştur.

Görüşme sonuçlarına göre program ile ilgili olarak “içerik hakkında yoğun olduğu”ndan bahsedilirken buna rağmen gözlem sonuçlarına bakıldığında programda içeriğe büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir. Yine görüşmelerde program ile ilgili olarak “ünitelere ayrılan zamanın yetersizliği”nden bahsedilmiş olup yapılan gözlemlere göre öğretmenlerin içeriğe büyük ölçüde yer verilmesi merak uyandırıcı

bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Görüşmelerde program dahilinde geliştirilen ders kitapları için de anlatılmak istenen durumun aynı olduğu, başka bir ifadeyle anlatmak gerekirse “ders kitaplarının görsel olarak eksikliği”nin de içerik yoğunluğundan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ders kitaplarına ilişkin bu ifadeye bulunan öğretmenin (Ö4) ifadesini detaylandırırken ayrıca ders kitaplarındaki görsel eksikliğin “bilgi kirliliği” oluşturduğunu ileri sürdüğü görülmüştür. Öğretmenin bu ifadeyle anlatmak istediği görsel olarak “bilgi kalabalığı”dır, yani yanlış ya da muğlak bilgi değildir.

Görüşme sonuçlarına göre okul ile ilgili olarak “okulda ders saatinde farklı etkinliklerin (toplantı, tören, tatbikat) olabilmesi” durumunun programa uyumluluğu etkilediğinden bahsedilirken, gözlem esnasında tüm okullarda bu durumun yurt çapında uygulanan bir deneme sınavı sebebiyle, hafta içi 1 tam gün ders iptali ile desteklendiği söylenebilmektedir. Okul konusunda öğretmenlerce belirtilen “devlet okullarında araç-gerecin yeterli olmaması” durumu da hemen hemen gözlem yapılan tüm okullarda gözlem esnasında şahit olunan bir durumdur. Görüşmede elde edilen “okul yeni olduğu için yararlanılamayan durumların olması”na ilişkin ifade bulunan öğretmenin (Ö1) görev yaptığı okulun yapılan gözlemlerde yeni olduğu ve öğretmenin bahsettiği gibi bu sebepten dolayı öğretim sürecinde yararlanılamayan durumların olduğu gözlenmiştir. Bu durumlar laboratuvarın, internetin ve projeksiyon cihazının kullanılamamasıdır. Yine görüşmelerde programa uyumluluğu etkileyen öğelerden okula ilişkin olarak iki öğretmenin (Ö1 ve Ö3) tarafından ifade edilen “okulun öğrenci bakımından disiplinli olmaması” durumunun, gerçekten de gözlem yapılan okullardan hem Ö1’in görev yaptığı hem de Ö3’ün görev yaptığı okullarda/sınıflarda vuku bulduğu görülmüştür.

Görüşme sonuçlarına göre öğretmen ile ilgili olarak “Bireysel olarak öğretmenin tercihi”, “Öğretmenin motivasyonu” ve “Öğretmenin sınıftaki disiplin durumu”nun programa uyumluluğu etkilediği belirtilmiştir. Okullarda gerçekleşen gözlemler esnasında da öğretmenlere ilişkin bu tür özellik ve yaklaşımların sınıf ortamına ve ders sürecine etki ettiği, dolayısıyla da program uyumluluğuna etki ettiği gözlemlenmiştir (bu ifadeye ilişkin veriler sadece gözlem kayıtlarında yer almakta olup, gözlem analizlerine yansıtılmamıştır.).

Görüşme sonuçlarına göre öğrenci ile ilgili olarak “Öğrencinin psikolojik durumu”, “Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi”, “Öğrencinin öğretmene ve derse

yaklaşımı”nın programa uyumluluğu etkilediği belirtilmiştir. Okullarda gerçekleşen gözlemler esnasında da öğrencinin bu tür hal ve tavırlarının sınıf ortamına ve ders sürecine etki ettiği, dolayısıyla da programa uyumluluğuna etki ettiği görülmüştür (bu ifadeye ilişkin veriler de sadece gözlem kayıtlarında yer almakta olup, gözlem analizlerine yansıtılmamıştır.). Öğretmenlerle yapılmış diğer durumlara ilişkin faktörler ile ilgili olarak ise “Yaşadığımız bölgeler”, “Çalışma ortamları”, “Aile hayatı”, “Kaynak kitap kullanılamaması” ve “Programda yer alan gezi-gözlem vs. etkinlikler için yaşanan zorluklar”ın programa uyumluluğunu etkilediği belirtilmiştir. “Aile hayatı” kodu altında, programa uyumluluğu etkilediği düşünülen “ailenin ilgisi, aile yapısı, ailenin sosyo-kültürel durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumu” kavramları bulunmaktadır. “Kaynak kitap kullanılamaması” kodu altında, programa uyumluluğu etkilediği düşünülen “MEB’in kaynak kitap konusunda velilerin zorlanmamasına yönelik bildirim ve velilerin kaynak kitap satın almaması durumu” kavramları bulunmaktadır. “Programda yer alan gezi-gözlem vs. etkinlikler için yaşanan zorluklar” kodu altında ise, programa uyumluluğu etkilediği düşünülen “İlin sınırlı imkanları ve kurumsal prosedürlerin uğraştırıcı olması” kavramları bulunmaktadır.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın üçüncü problemde, TEOG sınavı başarı sıralamasına göre yüksek, orta ve düşük başarı düzeyine sahip ortaokullar ile özel bir ortaokulda 5. sınıf Fen Bilimleri dersinde program uyumluluğunun hangi düzeyde olduğu belirlenmek istenmiştir. Bunun için “gözlem” yapılan okullardaki öğretmenlerin uygulamalarının öğretim programlarının;

- kazanım,
- içerik,
- eğitim durumları;
 - etkinlik,
 - materyal ve
- ölçme-değerlendirme

boyutları çerçevesinde MEB’in öğretim programı ve öğretmenlerin yararlandığı ünitelendirilmiş yıllık planlar ile uyumu incelenmiştir. Buna ilave olarak ilgili

görüşme soru ve cevaplarına da yer verilmiştir. Aşağıda bununla ilgili bulgular ve yorumlar verilmektedir.

Kazanım boyutu ile ilgili bulgular

Kazanım; bir öğrenme süreci sonunda öğrencinin bilmesi, anlaması ve yapabilmesi beklenen ifadelerdir. Yapılması amaçlanan öğrenmelerin gerçekleşmesi için, bir ünite ya da ders içeriğinin açıklaması anlamında kullanılmaktadır. Kazanımlar, öğretmeden daha çok öğrenmeye odaklanır ve öğretmenin sağladığı fakat ünite ya da dersin sonunda öğrencinin sergileyemediği anlamına gelmez. Kazanımlar öğrenim seviyesiyle ilgili anahtar sözcükler hesaba alınarak yazılmalıdır (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005). Açık, gözlenebilir, ölçülebilir ve öğrenciye yönelik ifadeler içermelidir (İlhan, 2012a). Yine Donnelly ve Fitzmaurice’ın (2005) tanımlamasına benzer tanımlarda bu kavram “öğrenme süreci tamamladıktan sonra, başarılı olmuş bir öğrencinin, neleri bilmesi, anlaması ve/veya yapabilmesi gerektiğini açıklayan ifadelerdir” (İlhan, 2012a) ve “öğrencilerin programdan mezun oluncaya kadar kazanmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan ifadelerdir.” şeklinde açıklanmaktadır (İlhan, 2012b).

Bulguların bu kısmında gözlem sonuçlarına göre uygulama yapılan tüm ortaokullar için “kazanım” boyutu çerçevesinde MEB öğretim programı, ünitelendirilmiş yıllık plan ve öğretmen uygulaması sürecinin uyum düzeyleri tablolarla açıklanmıştır. Aynı zamanda gözlem sonucunda gerçekleşen görüşme soru ve cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Türkiye Petrolleri Ortaokulu için “kazanım” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
Kazanım 1	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	Canlılara örnekler verilerek canlılar benzerlik ve farklılıklara göre gruplandırıldı.
Kazanım 2	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunları <i>sorgulandı</i> ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunuldu. (/ +)

Tablo 4.6'nin devamı

Kazanım 3	Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.	Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.	-
Değerlendirme	Kazanım 1: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (+), ÜYP-ÖU (+) =3+ = 3 puan Kazanım 2: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (/+), ÜYP-ÖU (/+) =2+ = 2 puan Kazanım 3: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (-), ÜYP-ÖU (-) =1+ = 1 puan Ortalama: ("3+2+1"/3) = 2 puan (orta düzey)		

Tablo 4.6'da yüksek başarı düzeyine sahip olan Türkiye Petrolleri Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenin kazanım 1 ile ilgili uyumluluk düzeyinin en yüksek olduğu (PUP=3), ikinci kazanımda ve üçüncü kazanımda ise orta (PUP=2) olduğu görülmektedir. İkinci kazanımda öğretmenin uygulaması ile MEB öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık plan arasında kısmi bir uyum olduğu, bu nedenle /+ şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Kazanım 3'de ise MEB öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık planda bulunmasına rağmen, öğretmenin uygulamada bu kazanımı gerçekleştirmediği görülmektedir. Bu nedenle kazanım 3 için uyum düzeyi 1 puan ile çok düşük düzeyde bulunmaktadır. Böylece öğretmenin program uyumluluğunun kazanımlar bakımından genel anlamda orta düzeyde (PUP=2) olduğu görülmektedir. Bu duruma paralel olarak Türkiye Petrolleri Ortaokulu'ndaki öğretmenin kazanım boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Uygulama gözlem sonuçlarına göre kazanımların bir kısmına yer verildi. Ancak MEB öğretim programında ve yararlanmak üzere sahip olduğunuz ünitelendirilmiş yıllık planda bahsedilen kazanımlardan uygulamada birine hiç yer verilmezken, diğerinin de bir kısmı sadece ödev olarak verildi, örneğin proje ödevi sınıfta uygulanmadı. Neden?

Ö1: ... Projelere daha sonra yer vereceğiz, ödev olarak vermeyi unutmuştum bir önceki ders, bu nedenle de son dersimizde bu konuyu proje tarzında ele alamadık. Bir hafta kadar zaman ayıracağım sonra. Zaman sıkıntımız var.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö1 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin proje etkinliği için ödev vermeyi unuttuğu dolayısıyla zaman probleminde kaynaklanan bir kısım uyumsuzluğun varlığı ile ertelenen kazanımların söz konusu olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Türkiye Petrolleri Ortaokulu'nda görev yapan

öğretmen için “kazanım” boyutunda, programlar (MÖP ve ÜYP) ve uygulama arasında orta düzeyde bir uyum olduğu ve yapılan görüşme sonucunda öğretmenin uyum konusundaki kısmi eksikliğini öğretmen ve zamandan kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.7. 50. Yıl Ortaokulu için “kazanım” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
Kazanım 1	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırıldı.
Kazanım 2	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunları araştırıldı ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunuldu.
Kazanım 3	Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.	Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.	-
Değerlendirme	Kazanım 1: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (+), ÜYP-ÖU (+) =3+ = 3 puan Kazanım 2: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (+), ÜYP-ÖU (+) =3+ = 3 puan Kazanım 3: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (-), ÜYP-ÖU (-) =1+ = 1 puan Ortalama: (“3+3+1”/3) = 2,3 puan (yüksek düzey)		

Tablo 4.7’de orta başarı düzeyine sahip olan 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin kazanım 1 ve kazanım 2 ile ilgili uyumluluk düzeyinin en yüksek olduğu (PUP=3) ve üçüncü kazanımda ise çok düşük olduğu görülmektedir. Üçüncü kazanımda öğretmenin uygulaması ile MEB öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık plan arasında bir uyumsuzluk olduğu, bu nedenle - şeklinde ifade edildiği yani öğretmenin uygulamada bu kazanımı gerçekleştirmediği görülmektedir. Bu nedenle kazanım 3 için uyum durumu 1 puan ile çok düşük düzeyde bulunmaktadır. Böylece öğretmenin program uyumluluğunun kazanımlar bakımından genel anlamda yüksek düzeyde (PUP=2,3) olduğu görülmektedir. Bu duruma paralel olarak 50. Yıl Ortaokulu’ndaki öğretmenin kazanım boyutuna yönelik “görüşme sorusu” cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

✓ Kazanım boyutuna ilişkin 50. Yıl Ortaokulu’ndaki öğretmene yönelik görüşme sorusu:

- Uygulama gözlem sonuçlarına göre kazanım kısmında bahsedilen kazanımların 2 tanesine yer verildi. Ancak “yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.” kazanımına yer verilmedi, neden?

Ö2: Öğrencilerin seviyelerini bazı etkinlikler için uygun görmedim. Bir de zaman kaygım az da olsa vardı. Çünkü değerlendirmeleri ya da ödevleri, sunumları yapacak zaman sınırlı olacaktı.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö2 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin proje etkinliği için öğrenci seviyelerini uygun bulmaması ve zamanın yetersiz olduğu düşüncesinden kaynaklanan kaygısı nedeniyle bir kısım uyumsuzluğun varlığı görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu 50. Yıl Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "kazanım" boyutunda, programlar (MÖP ve ÜYP) ve uygulama arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğu ve yapılan görüşme sonucunda öğretmenin uyum konusundaki eksikliğinin öğrenci seviyesi ve zamandan kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.8. TOKİ Akşemseddin Ortaokulu için "kazanım" boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
Kazanım 1	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.
Kazanım 2	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunları <i>sorgulandı</i> ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunuldu. (/+)
Kazanım 3	Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.	Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.	Ev ödevi olarak verildi sadece (/+)
Değerlendirme	Kazanım 1: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (+), ÜYP-ÖU (+) = 3+ = 3 puan Kazanım 2: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (/+), ÜYP-ÖU (/+) = 2+ = 2 puan Kazanım 3: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (/+), ÜYP-ÖU (/+) = 2+ = 2 puan Ortalama: ("3+2+2"/3) = 2,3 puan (yüksek düzey)		

Tablo 4.8'de düşük başarı düzeyine sahip olan TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenin kazanım 1 ile ilgili uyumluluk düzeyinin en yüksek (PUP=3) olduğu, kazanım 2 ve kazanım 3 ile ilgili düzeyin ise orta (PUP=2) olduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü kazanımda öğretmenin uygulaması ile MEB öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık plan arasında kısmi bir uyumsuzluk olduğu, bu nedenle (/+) şeklinde ifade edildiği, yani öğretmenin uygulamada bu

kazanımları kısmen gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu nedenle kazanım 2 ve 3 için uyum durumu (PUP=2) orta düzeyde bulunmaktadır. Kazanım 2'deki kısmi uyumsuzluğun sebebi; kazanımda yer alan “insan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunları”nın araştırılması ifadesine karşılık, sorunların araştırılmayıp sadece sınıf içinde sorgulanmasından kaynaklanmaktadır. Kazanım 3'deki kısmi uyumsuzluğun sebebi ise, kazanımda yer alan proje tasarısına ilişkin öğrencilere sadece ev ödevi verilmesi yani kazanımda yer aldığı gibi bu projenin sınıfta öğrenciler tarafından sunulmamasıdır. Böylece öğretmenin program uyumluluğunun kazanımlar bakımından genel anlamda yüksek düzeyde (PUP=2,3) olduğu görülmektedir. Bu duruma paralel olarak TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'ndaki öğretmenin kazanım boyutuna yönelik “görüşme sorusu” cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

✓ Kazanım boyutuna ilişkin TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'ndaki öğretmene yönelik görüşme sorusu:

- Kazanımların çoğuna yer verildi. Ancak MEB öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık planda bahsedilen kazanımlardan biri araştırılmadı sadece sorgulandı, diğeri sadece ödev olarak verildi, örneğin proje ödevi sınıfta uygulanmadı, neden?

Ö3: Haklısınız, projeleri ödev olarak verdim, projelerini nisan ayında yazılılardan sonra toplayıp onlara not veriyorum. Genelde dönem ortasında toplayıp değerlendirmeleri yapıyorum, not veriyorum.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö3 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin proje etkinliğini ödev olarak verdiğini ve bu ödevleri ünite için verilen süre içerisinde değil de, ileriki bir zamanda değerlendireceği durumundan kaynaklanan bir kısım uyumsuzluğun varlığı görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için “kazanım” boyutunda, programlar (MÖP ve ÜYP) ve uygulama arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğu ve yapılan görüşme sonucunda öğretmenin uyum konusundaki eksikliklerinin öğretmen ve zamandan kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.9. Özel Doruk Ortaokulu için “kazanım” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
Kazanım 1	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.
Kazanım 2	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunları, <u>sorgulandı</u> ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunuldu. (/+)
Kazanım 3	Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.	Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.	-
Değerlendirme	Kazanım 1: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (+), ÜYP-ÖU (+) =3+ = 3 puan Kazanım 2: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (+), ÜYP-ÖU (+) =2+ = 2 puan Kazanım 3: MÖP-ÜYP (+), MÖP-ÖU (-), ÜYP-ÖU (-) =1+ = 1 puan Ortalama: $(“3+2+1”/3) = 2 \text{ puan}$ (orta düzey)		

Tablo 4.9’da Özel Doruk Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin kazanım 1 ile ilgili uyumluluk düzeyinin en yüksek (PUP=3) olduğu, kazanım 2’de orta (PUP=2) ve kazanım 3 ise çok düşük (PUP=1) olduğu görülmektedir. İkinci kazanımda öğretmenin uygulaması ile MEB öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık plan arasında kısmi bir uyumsuzluk olduğu, bu nedenle (/+) şeklinde ifade edildiği, yani öğretmenin uygulamada bu kazanımı kısmen gerçekleştirdiği görülmektedir. Üçüncü kazanımda ise öğretmenin uygulaması ile MEB öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık plan arasında bir uyumsuzluk olduğu; bu nedenle bu kısımların (-) şeklinde ifade edildiği yani öğretmenin uygulamada bu kazanımı gerçekleştirmediği görülmektedir. Kazanım 2’deki kısmi uyumsuzluğun sebebi; kazanımda yer alan “insan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunları”nın araştırılması ifadesine karşılık, sorunların araştırılmayıp sadece sınıf içinde sorgulanmasından kaynaklanmaktadır. Kazanım 3’deki uyumsuzluğun sebebi ise, öğretmenin uygulamada bu kazanıma yer vermemiş olmasıdır. Böylece öğretmenin program uyumluluğunun kazanımlar bakımından genel anlamda orta düzeyde (PUP=2) olduğu görülmektedir. Bu duruma paralel olarak Özel Doruk Ortaokulu’ndaki öğretmenin kazanım boyutuna yönelik “görüşme sorusu” cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

✓ Kazanım boyutuna ilişkin Özel Doruk Ortaokulu’ndaki öğretmene yönelik görüşme sorusu:

- Kazanımlardan “canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırma” kazanımı öğrencilerce elde edildi. Ancak öğrencilere “insan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırma” kazanımı kısmen ve “yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlama” kazanımı ise tamamen sağlanmadı. Neden?

Ö4: Yoğun bir çalışma temposu var. Bu sınıfın öğrencileriyle önceki senelerde bazı projeler yaptık. Ancak programın her sene değişmesinden kaynaklı olarak zamansal olarak sıkıntı yaşamamızdan ötürü bu sene bu sınıf öğrencileri için tüm kazanımlara yer veremedim.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö4 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin programın her sene değişmesi ve yoğun bir çalışma temposunun olmasına bağlı olarak zaman sıkıntısı yaşamasından dolayı, bu sene bu sınıf öğrencileri için tüm kazanımlara yer veremediğinden kaynaklanan bir kısım uyumsuzluğun olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Özel Doruk Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen için “kazanım” boyutunda, programlar (MÖP ve ÜYP) ve uygulama arasında orta düzeyde bir uyum olduğu ve yapılan görüşme sonucunda öğretmenin uyum konusundaki eksikliklerinin zamandan kaynaklandığı görülmektedir.

İçerik boyutu ile ilgili bulgular

Eğitim programları uzmanlarına göre programın ikinci önemli boyutu olarak kabul edilen içerik kavram olarak programdaki “konular listesi” şeklinde algılanmaktadır (Demirel, 1992). Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretilim” sorusuna cevap aranır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2012). Varış (1996:114) ise içeriği “*olguların ve olayların ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir*” şeklinde açıklamaktadır. Benzer bir şekilde yaklaşan Sönmez (2009) ise içerik için “*hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi tanımlanabilir*” demektedir.

Bulguların bu kısmında gözlem sonuçlarına göre uygulama yapılan tüm ortaokullar için “içerik” boyutu çerçevesinde MEB öğretim programı, ünitelendirilmiş yıllık plan ve öğretmen uygulaması sürecinin uyum düzeyleri

açıklanmıştır. Aynı zamanda gözlem sonucunda gerçekleşen görüşme soru ve cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Türkiye Petrolleri Ortaokulu için “içerik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
İçerik 1	Canlıların benzerlik ve farklılıkları	-	Canlıların benzerlik ve farklılıkları
İçerik 2	Mikroskobik canlılar	-	Mikroskobik canlılar
İçerik 3	Mantarlar	-	Mantarlar
İçerik 4	Bitkiler	-	Bitkiler
İçerik 5	Hayvanlar	-	Hayvanlar
Değerlendirme	İçerik 1: MÖP-ÖU (+) İçerik 2: MÖP-ÖU (+) İçerik 3: MÖP-ÖU (+) İçerik 4: MÖP-ÖU (+) İçerik 5: MÖP-ÖU (+) Ortalama (PUP içerik 1, 2, 3, 4, 5): (5+) = 5 Puan (Çok yüksek düzey)		

Tablo 4.10’da ünitelendirilmiş yıllık planda bu içeriklerin tümünün bulunmadığı ve bu kısımların (-) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Böylece yüksek başarı düzeyine sahip olan Türkiye Petrolleri Ortaokulu’nda görev yapan bu öğretmenin içerik 1, 2, 3, 4 ve 5 ile ilgili uyumluluk düzeyleri sadece MEB öğretim programı ve öğretmen uygulaması arasında incelenecektir. İçerik 1, 2, 3, 4 ve 5 ile ilgili uyumluluk düzeylerine bakıldığında her bir içerik için MEB öğretim programı ve öğretmen uygulaması arasındaki uyumun tam olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin program uyumluluğunun içerikler bakımından genel anlamda 5 puan ile çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu duruma paralel olarak Türkiye Petrolleri Ortaokulu’ndaki öğretmenin içerik boyutuna yönelik “görüşme sorusu” cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

- İçeriklere ilişkin görüşme sorusu:

- MEB’in belirlemiş olduğu içeriklerin tümüne yer verildi. Ancak içerikler ünitelendirilmiş yıllık planda yer almıyordu. Bunun için ne söylemek istersiniz?

Ö1: Evet. Ünitelendirilmiş yıllık planı bizzat hazırlamadığım için cevap veremeyeceğim.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö1 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin içeriğin tümüne yer verdiğinin farkında olduğu ve ünitelendirilmiş yıllık planın tarafınca hazırlanmadığını ifade ettiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin MEB’in hazırlamış olduğu öğretim programıyla içerik bakımından tamamen uyum içerisinde olduğunu, ünitelendirilmiş yıllık planda içeriğin bulunmaması durumunun

farkında olduğunu ve ünitelendirilmiş yıllık planın hazırlanması aşamasında herhangi bir sorumluluk almadığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamaması durumundan kaynaklanan bir kısım uyumsuzluğun varlığı görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Türkiye Petrolleri Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "içerik" boyutunda programlar arasında çok yüksek düzeyde bir uyum olduğu ve yapılan görüşme sonucunda öğretmenin uyum konusundaki eksikliklerinin öğretmenden kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.11. 50. Yıl Ortaokulu için "içerik" boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
İçerik 1	Canlıların benzerlik ve farklılıkları	-	Canlıların benzerlik ve farklılıkları
İçerik 2	Mikroskobik canlılar	-	Mikroskobik canlılar
İçerik 3	Mantarlar	-	Mantarlar
İçerik 4	Bitkiler	-	Bitkiler
İçerik 5	Hayvanlar	-	Hayvanlar
Değerlendirme	İçerik 1: MÖP-ÖU (+) İçerik 2: MÖP-ÖU(+) İçerik 3: MÖP-ÖU (+) İçerik 4: MÖP-ÖU (+) İçerik 5: MÖP-ÖU (+) Ortalama (PUP içerik 1, 2, 3, 4, 5): (5+) = 5 Puan (Çok yüksek düzey)		

Tablo 4.11'de ünitelendirilmiş yıllık planda bu içeriklerin tümünün bulunmadığı ve bu kısımların (-) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Böylece orta başarı düzeyine sahip olan 50. Yıl Ortaokulu'nda görev yapan bu öğretmenin içerik 1, 2, 3, 4 ve 5 ile ilgili uyumluluk düzeyleri sadece MEB öğretim programı ve öğretmen uygulaması arasında incelenecektir. İçerik 1, 2, 3, 4 ve 5 ile ilgili uyumluluk düzeylerine bakıldığında her bir içerik için MEB öğretim programı ve öğretmen uygulaması arasındaki uyumun tam olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin program uyumluluğunun içerikler bakımından genel anlamda 5 puan ile çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu duruma paralel olarak 50. Yıl Ortaokulu'ndaki öğretmenin içerik boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

• İçeriklere ilişkin görüşme sorusu:

- MEB'in belirlemiş olduğu içeriklerin tümüne yer verildi. Ancak içerikler ünitelendirilmiş yıllık planda yer almıyordu. Bunun için ne söylemek istersiniz?

Ö2: ... Bir başka okulun zümre öğretmenlerince belirlenmiş olan ünitelendirilmiş yıllık planı kullanıyoruz. Bunu kullanmaktansa, benim bizzat o yılki planı okul ve çevre şartlarına göre hazırlamış olmam gerektiğini düşünüyorum. Bu durumun benim programı uygularken öğretim programından kopmamı sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü bu planı doğrudan aldım, üzerinde benim okutacağım sınıflara ilişkin değişiklikler yapmadım. Mesela uygulamada yapamayacaklarımı planda eksiltirdim. Yöntemleri de yine değiştirebilirdim.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö2 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin içeriğin tümüne yer verdiğinin farkında olduğu ve ünitelendirilmiş yıllık planın tarafınca hazırlanmadığını ifade ettiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programıyla içerik bakımından tamamen uyum içerisinde olduğunu, ünitelendirilmiş yıllık planda içeriğin bulunmaması durumunun farkında olduğunu ve ünitelendirilmiş yıllık planın hazırlanması aşamasında sorumluluk almamasından duyduğu pişmanlığı göstermektedir. Ayrıca öğretmen ünitelendirilmiş yıllık planı hazırlaması durumunda, planı okul ve çevre şartlarına göre hazırlayabileceğini, böylece programı uygularken öğretim programından kopup üzerinde okutacağı sınıflara ilişkin değişiklikler yapabileceğini, uygulamada yapamayacaklarını planda eksiltebileceğini ve yöntemleri değiştirebileceğini belirtmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu 50. Yıl Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "içerik" boyutunda programlar arasında çok yüksek düzeyde bir uyum olduğu ve yapılan görüşme sonucunda öğretmenin uyum konusundaki eksikliklerin öğretmenden kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.12. TOKİ Akşemseddin Ortaokulu için "içerik" boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
İçerik 1	Canlıların benzerlik ve farklılıkları	-	Canlıların benzerlik ve farklılıkları
İçerik 2	Mikroskobik canlılar	-	Mikroskobik canlılar
İçerik 3	Mantarlar	-	Mantarlar
İçerik 4	Bitkiler	-	Bitkiler
İçerik 5	Hayvanlar	-	Hayvanlar

Tablo 4.12'nin devamı

Değerlendirme	İçerik 1: <i>MÖP-ÖU (+)</i> İçerik 2: <i>MÖP-ÖU (+)</i> İçerik 3: <i>MÖP-ÖU (+)</i> İçerik 4: <i>MÖP-ÖU (+)</i> İçerik 5: <i>MÖP-ÖU (+)</i> Ortalama (PUP içerik 1, 2, 3, 4, 5): (5+) = 5 Puan (Çok yüksek düzey)
----------------------	---

Tablo 4.12'de ünitelendirilmiş yıllık planda bu içeriklerin tümünün bulunmadığı ve bu kısımların (-) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Böylece düşük başarı düzeyine sahip olan TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan bu öğretmenin içerik 1, 2, 3, 4 ve 5 ile ilgili uyumluluk düzeyleri sadece MEB öğretim programı ve öğretmen uygulaması arasında incelenecektir. İçerik 1, 2, 3, 4 ve 5 ile ilgili uyumluluk düzeylerine bakıldığında her bir içerik için MEB öğretim programı ve öğretmen uygulaması arasındaki uyumun tam olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin program uyumluluğunun içerikler bakımından genel anlamda 5 puan ile çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu duruma paralel olarak TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'ndaki öğretmenin içerik boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

• İçeriklere ilişkin görüşme sorusu:

- MEB'in belirlemiş olduğu içeriklerin tümüne yer verildi. Ancak içerikler ünitelendirilmiş yıllık planda yer almıyordu. Bunun için ne söylemek istersiniz?

Ö3: Ben zaten plana pek bağımlı kalmayı sevmem, planda olsun ya da olmasın öğrenciye ne verilmesi gerekiyorsa veriyorum. Bu nedenle plan sadece göstermelik oluyor benim için. Yani ünitelendirilmiş yıllık planda yazılıydı da çok önemli değildi benim için.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö3 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmeni içerik kısmının, MEB'in öğretim programı dışında ünitelendirilmiş planda yer almaması durumunun etkilemediği ve zaten yazılsa da yazılanları önemsemediğini ifade ettiği görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "içerik" boyutunda programlar arasında çok yüksek düzeyde bir uyum olduğu ve yapılan görüşme sonucunda öğretmenin uyum konusundaki eksikliklerin öğretmenden kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.13. Özel Doruk Ortaokulu için “içerik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
İçerik 1	Canlıların benzerlik ve farklılıkları	-	Canlıların benzerlik ve farklılıkları
İçerik 2	Mikroskopik canlılar	-	Mikroskopik canlılar
İçerik 3	Mantarlar	-	Mantarlar
İçerik 4	Bitkiler	-	Bitkiler
İçerik 5	Hayvanlar	-	Hayvanlar
Değerlendirme	<p>İçerik 1: MÖP-ÖU (+)</p> <p>İçerik 2: MÖP-ÖU(+)</p> <p>İçerik 3: MÖP-ÖU (+)</p> <p>İçerik 4: MÖP-ÖU (+)</p> <p>İçerik 5: MÖP-ÖU (+)</p> <p>Ortalama (PUP içerik 1, 2, 3, 4, 5): (5+) = 5 Puan (Çok yüksek düzey)</p>		

Tablo 4.13’de ünitelendirilmiş yıllık planda bu içeriklerin tümünün bulunmadığı ve bu kısımların (-) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Böylece Özel Doruk Ortaokulu’nda görev yapan bu öğretmenin içerik 1, 2, 3, 4 ve 5 ile ilgili uyumluluk düzeyleri sadece MEB öğretim programı ve öğretmen uygulaması arasında incelenecektir. İçerik 1, 2, 3, 4 ve 5 ile ilgili uyumluluk düzeylerine bakıldığında her bir içerik için MEB öğretim programı ve öğretmen uygulaması arasındaki uyumun tam olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin program uyumluluğunun içerikler bakımından genel anlamda 5 puan ile çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu duruma paralel olarak Özel Doruk Ortaokulu’ndaki öğretmenin içerik boyutuna yönelik “görüşme sorusu” cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

• İçeriklere ilişkin görüşme sorusu:

- MEB’in öğretim programının içerik kısmındaki tüm ifadeler sınıfta bahsedildi. Bunu farkında olarak mı gerçekleştirdiniz? Bir de içerikler ünitelendirilmiş yıllık planda yer almıyordu. Bunun için ne söylemek istersiniz?

Ö4: Evet kesinlikle farkındaydım. Bu durum benim tecrübem, programı sürekli takip etmem sebebiyle içerik konusunda çok bilgili olmamdan kaynaklanıyor. Bilemiyorum, fark etmemiş olabilirim. Ünitelendirilmiş yıllık planı ben hazırlamadım.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö4 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık planın içerik kısmındaki tüm ifadelerle yer vermesini durumun farkında olarak gerçekleştirdiği, bu durumun ise tecrübesinden

ve programı sürekli takip ediyor olmasından yani öğretmenlerden kaynaklandığını açıkladığı görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Özel Doruk Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "içerik" boyutunda programlar arasında çok yüksek düzeyde bir uyum olduğu ve görüşme sonucunda öğretmenin uyum konusundaki eksikliklerin öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Eğitim durumları boyutu ile ilgili bulgular

Eğitim durumları, eğitim programının üçüncü ögesi olup süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır (Demirel, 2012). Bu araştırmada eğitim durumları ifadesiyle öğrenme-öğretme süreci işaret edilmekte olup aslen eğitim durumları kapsamında yer alan ve uygulamada öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinden bahsedilmektedir. Öğretim yöntem ve tekniklerini açıklamak gerekirse; öğretim yöntemleri, "öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol" (Fidan, 1985; Akt: Tok, 2007), öğretim teknikleri ise "öğretim yöntemlerini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür" şeklinde tanımlanabilmektedir (Demirel, 1996; Akt: Tok, 2007). Aydın (2001) yapmış olduğu çalışmada öğretim yöntemini; "öğretimde amaçlara ulaşabilmek için, tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bir bütünlük oluşturacak biçimde düzenlenerek hizmete sunulmasında izlenen bir öğretim yoludur" şeklinde geniş bir biçimde ifade etmektedir.

Bulguların bu kısmında gözlem sonuçlarına göre uygulama yapılan tüm ortaokullar için "eğitim durumları" boyutu çerçevesinde MEB öğretim programı ve tüm ortaokul öğretmenlerinin yararlandığı ünitelendirilmiş yıllık planda bu boyuta ilişkin herhangi bir ifade bulunmaması sebebiyle öğretmenlerin program uyum düzeyleri aranmamıştır. Dolayısıyla bu kısımda tüm ortaokul öğretmenlerinin gözlem süresince kullandıkları eğitim durumları sayı ve çeşitlerine yer verilmiş, aynı zamanda gözlemler sonucunda öğretmenlerle gerçekleşen eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşme soru ve cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Tüm ortaokul öğretmenlerinin gözlem süresince kullandıkları eğitim durumları

		Türkiye Petrolleri Ortaokulu	50. Yıl Ortaokulu	TOKİ Akşemseddin Ortaokulu	Özel Doruk Ortaokulu
Düz anlatım yöntemi		✓	✓	✓	✓
Soru cevap yöntemi		✓	✓	✓	✓
Araştırma-inceleme yöntemi		✓	✓	✓	✓
Bireysel çalışma yöntemi		✓	✓	✓	-
Grupla çalışma yöntemi		-	✓	-	-

Tablo 4.14’de gözlem yapılan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin Fen Bilimleri dersinde kullandıkları eğitim durumlarına bakıldığında, öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin düz anlatım, soru-cevap, araştırma inceleme, bireysel çalışma ve grupla çalışma yöntemleri olmak üzere toplam 5 adet olduğu ve tüm öğretmenlerin düz anlatım, soru-cevap ve araştırma inceleme yöntemlerine yer verdiği görülmektedir. Tabloda bireysel çalışma yöntemine Özel Doruk Ortaokulu öğretmeni hariç tüm öğretmenlerin yer verdiği görülmektedir. Son olarak grupla çalışma yöntemine bakıldığında ise bu yönteme sadece orta başarı düzeyine sahip 50. Yıl Ortaokulu öğretmenin yer verdiği, diğer öğretmenlerin ise yer vermediği görülmektedir.

Eğitim durumları boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından Türkiye Petrolleri Ortaokulu’ndaki öğretmenin eğitim durumları boyutuna yönelik “görüşme sorusu” cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

• Eğitim durumlarına ilişkin görüşme sorusu:

- Eğitim durumları çerçevesinde öğretim yöntem ve tekniklerden genellikle düz anlatım, soru-cevap, araştırma-inceleme, bireysel çalışma yöntemleri ve kavram haritası tekniğine yer verildi. Ancak konuyla uyumlu olabilecek grupla çalışma yöntemleri, deney ve gezi-gözlem teknikleri ile altı şapka tekniği ve ders kitabında yer alan proje hazırlama tekniklerine sınıfta yer verilmedi (ödev olarak verildiler sadece). Neden?

Ö1: Sınıfta yapacağız bunları (sonraki uygun bir zamanda) zaten. Şimdi şöyle; grupla çalışma yöntemini eski okullarımızda yapıyorduk. (Ancak) öğrencilerin geldikleri yerler farklı olduğu için, (grup olarak) bir araya gelmeleri sıkıntı oluyor.

Yapan (öğretmen) da olur tabii; biraz zordur (uygulama için yöntem ve tekniklerin) unutulması, unutmadım da, zaman olmadı. Gezi konusunda, bir araya gelmenin biraz zor olduğunu ve ders saatinde gitme şansımızın olmayacağını düşündüm. Geziyi bir saatte halledemeyiz, servis zamanında gelmez, plan yapmam lazım, araç olması lazım; toplu bir araç. Herşeyden öğretmen sorumlu; veli izni, gideceğimiz yer kurumsa eğer kurumsal izin almamız lazım. Deney içinse, zaten bizim maya mantarı deneyi en az 20 dakika. Bu nedenle 1 saatte altı şapka tekniği ve deney yapılabilir, ikisi 1 saatte olur (sonraki uygun bir zamanda).

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö1 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin eğitim durumları çerçevesinde yer vermediği, ünite ile uygun olabilecek yöntem ve tekniklerden grupla çalışma yöntemi için daha önce görev yaptığı okullarda yöntemi uyguladığı ancak bu yöntemde öğrencilerin bir araya gelip çalışması zor olduğu için kaçındığı, yöntemi uygulamayı unutmadığı ve zamanın yetmediğini ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin gezi tekniği için bir araya gelmenin zor olduğunu ve ders saatinde gitme şanslarının olmayacağını ve geziyi bir saatte tamamlayamayacaklarını belirttiği görülmektedir. Bunu açıklarken öğretmen öğrencileri gezi alanına götürecek toplu araçların olması gerektiğini ve bu araçların zamanında gelmediklerini, ayrıca gezi için plan yapması gerektiğini ifade etmektedir. Gezi tekniğini uygulamanın zorluğunu anlatmaya devam eden öğretmen bunu öğretmenin herşeyden sorumlu olması, veli iznine ihtiyaç duyulması, gidilecek yer kurum ise kurumsal izin alınması gerektiği ile açıklamaktadır. Deney tekniği için ise; ünite kapsamındaki mantarlar konusuna ait maya mantarı ile ilgili yapılabilecek deneyin en az 20 dakika sürdüğü ve 1 ders saati içerisinde altı şapka tekniği ve bu deneyin yapılabileceğini, ancak bunu daha sonra yapacağını ifade ettiği görülmektedir. Yine eğitim durumları çerçevesinde yer vermediği gözlem ve proje teknikleri için öğretmenin herhangi bir açıklama yapmadığı görülmektedir. Böylece öğretmenin eğitim durumu boyutu bakımından yaşadığı uyum eksikliğinin zaman (programa ilişkin), veli (diğer durumlara ilişkin), okul, öğretmen, kurumsal izin (diğer durumlara ilişkin) vb. sebeplerden kaynaklandığını ifade ettiği görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Türkiye Petrolleri Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "eğitim durumları" boyutunda programlarla (MEB öğretim ve ünitelendirilmiş yıllık plan) arasında bir uyum aranmadığı ve görüşme sonucunda öğretmenin eğitim durumları boyutu bakımından yaşadığı eğitim durumları eksikliklerinin zaman

(programa ilişkin), veli (diğer durumlara ilişkin), okul, öğretmen, kurumsal izin (diğer durumlara ilişkin) vb. sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Eğitim durumları boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından 50. Yıl Ortaokulu'ndaki öğretmenin eğitim durumları boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

• Eğitim durumlarına ilişkin görüşme sorusu:

- Öğretim yöntem ve tekniklerinden çoğunlukla düz anlatım, soru-cevap, araştırma-inceleme ve grupla çalışma-bireysel çalışma yöntemlerine (proje ve poster oluşturma) yer verildi. Ancak konuyla uyumlu olabilecek deney ve gezi-gözlem tekniklerine yer verilmedi. Neden?

Ö2: Deney için mikroskop kullanmak istedim ancak merceğ kısmı yoktu, diğer fen hocalarına da sordum ama bulamayınca yapamadım. Gezi-gözlem yöntemi için ise kurumsal prosedürlerin uğraştırıcı olması nedeniyle yer veremedim bu uygulamaya.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö2 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin eğitim durumları çerçevesinde yer vermediği, ünite ile uygun olabilecek yöntem ve tekniklerden deney yöntemi için mikroskop kullanmak istediği ancak bulamadığı için yöntemi uygulayamadığını, gezi-gözlem yöntemi için ise kurumsal prosedürlerin mevcudiyeti ve uğraştırıcı olması nedeniyle bu uygulamaya süreçte yer veremediğini belirttiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin eğitim durumları bakımından MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık plan ile düşük bir uyum içerisinde olduğunu, program ve planda yer almayan eğitim durumlarını süreçte uyguladığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenin eğitim durumları boyutu bakımından yaşadığı eğitim durumları eksikliğinin okulda materyal eksikliği (okula ilişkin) ve kurumsal prosedürler (diğer durumlara ilişkin) vb. sebeplerden kaynaklandığını ifade ettiği görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu 50. Yıl Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "eğitim durumları" boyutunda, programlarla (MEB öğretim ve ünitelendirilmiş yıllık plan) arasında bir uyum aranmadığı ve görüşme sonucunda öğretmenin yaşadığı eğitim durumları eksikliklerinin okula ilişkin ve diğer durumlara ilişkin (kurumsal izin) vb. sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Eğitim durumları boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'ndaki öğretmen'in eğitim durumları boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Eğitim durumlarına ilişkin görüşme sorusu:

- Öğretim yöntem ve tekniklerden çoğunlukla düz anlatım, soru-cevap, kavram haritası tekniği, araştırma-inceleme ve bireysel çalışma yöntemlerine (sadece ödev olarak, "proje ödevi oluşturma" şeklinde) yer verildi. Ancak konuyla uyumlu olabilecek grupla çalışma yöntemleri, gezi-gözlem teknikleri ile ünitelendirilmiş yıllık planda bahsedilen altı şapka tekniğine sınıfta yer verilmedi (ödev verildi sadece). Neden?

Ö3: İşte benim eksiklik dediklerimden biri de bu, yeri geldiği için ifade edeyim. Mesela doğada öğrencilere bitkileri göstermek isteyeceğim, ama neyle gideceğiz en önemlisi öğrencilerin maddi imkanları yok, araç yok. Belki Milli Eğitim Müdürlüğü'nden isteyeceğiz yine sorun olacak; velilerden izin vermeyen var ya da gerekli yazışma problemleri olabiliyor. Grup çalışması verilebilirdi öğrenciye, ben denedim geçen senelerde. Ama öğrenci yeterince çalışmıyor, öğrenci çok iyi hazırlanıp gelemiyor. Ama yine en önemlisi zaman sorunu, zamanı ancak yetiştiriyorum.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö3 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin eğitim durumları çerçevesinde yer vermediği, ünite ile uygun olabilecek yöntem ve tekniklerden grupla çalışma yöntemi için öğrencinin iyi hazırlanmadığı, yeterince çalışmadığı için yöntemi uygulayamadığını, gezi-gözlem yöntemi için ise velilerden izin alabilmenin sıkıntılı olması ve ilgili kurumlardan araç temininin zorluğu ile maddi imkansızlıkların varlığı sebebiyle bu uygulamaya süreçte yer veremediğini belirttiği görölmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen Ö3 için "eğitim durumları" boyutunda programlar arasında bir uyum aranmadığı ve görüşme sonucunda öğretmenin eğitim durumları boyutu bakımından yaşadığı eğitim durumları eksikliklerinin öğrenciye ilişkin ve diğer durumlara ilişkin (veli izni, veli sosyo-ekonomik durumu, kurumsal prosedürler) vb. sebeplerden kaynaklandığı görölmektedir.

Eğitim durumları boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından Özel Doruk Ortaokulu'ndaki öğretmen eğitim durumları boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Eğitim durumlarına ilişkin görüşme sorusu:

- Öğretim yöntem ve tekniklerden çoğunlukla düz anlatım, soru-cevap, araştırma-inceleme yöntemi ve kavram haritası tekniğine yer verildi. Ancak konuyla uyumlu olabilecek ve ders kitabında bulunan bireysel çalışma yöntemleri, grupla çalışma yöntemleri, gezi-gözlem ve altı şapka tekniklerine yer verilmedi. Neden?

Ö4: Bu ünitenin bu şekilde daha iyi işlenebileceğini düşündüm. Daha önceki ünitelerde uyguladım diğer yöntem ve teknikleri, bu ünite de ünite bittikten sonra yani gözlemden hemen sonraki iki saatlik derste tekrar mahiyetinde grupla çalışma yöntemine yer verdim. Zayıf öğrencileri harmanlayarak gruplar oluşturup gerçekleştirdim.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö4 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin eğitim durumları çerçevesinde yer vermediği, ünite ile uygun olabilecek yöntem ve tekniklerden bireysel çalışma yöntemi, grupla çalışma yöntemleri, gezi-gözlem ve altı şapka teknikleri için bu yöntem ve tekniklere daha önceki ünitelerde yer verdiğini ve özellikle grupla çalışma yöntemine bu ünitenin gözleminden hemen sonraki 2 ders saatinde yer verdiğini, bunu yaparken de başarılı ve başarısız öğrencileri harmanlayarak gruplar olduğunu belirttiği görölmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Özel Doruk Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "eğitim durumları" boyutunda programlar arasında bir uyum aranmadığı sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin eğitim durumları boyutu bakımından yaşadığı eğitim durumları eksikliklerinin öğretmene ilişkin (öğretmen tercihi) sebeplerden kaynaklandığı görölmektedir.

Etkinlik boyutu ile ilgili bulgular

Öğretim programlarının merkez kavramlarından biri olarak tanımlanan etkinlik kavramının gerek günlük yaşamda gerekse eğitim sürecinde çok farklı anlam ve uygulama alanlarını kapsadığı belirtilmektedir (Uğurel ve Bukova Güzel, 2010:334). Türk Dil Kurumu'nun ifadesine göre ise etkinlik kavramı; bir işletmenin, bir kurumun belli bir alandaki eylemi, faaliyet ve aktivite olarak açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2015b)

Bulguların bu kısmında gözlem sonuçlarına göre uygulama yapılan tüm ortaokullar için “etkinlik” boyutu çerçevesinde MEB öğretim programı, ünitelendirilmiş yıllık plan ve öğretmen uygulaması sürecinin uyum düzeyleri açıklanmıştır. Aynı zamanda gözlem sonucunda gerçekleşen görüşme soru ve cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Türkiye Petrolleri Ortaokulu için “etkinlik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
Etkinlik 1	-	Ekmeği küflendirelim	-
Etkinlik 2	-	Yoğurt mayalayalım	-
Etkinlik 3	-	Proje hazırlayalım	-
Değerlendirme	Etkinlik 1: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 2: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 3: ÜYP-ÖU (-) Ortalama: 0 (uyumsuz)		

Tablo 4.15’de yüksek başarı düzeyine sahip olan Türkiye Petrolleri Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin etkinlik 1, etkinlik 2 ve etkinlik 3 ile ilgili uyumluluk düzeylerinin incelenmesinde MEB öğretim programında etkinlikler yer almadığı için, uyum ÜYP ile ÖU arasında aranmıştır. Bu durumda etkinlik 1, etkinlik 2 ve etkinlik 3 için ünitelendirilmiş yıllık plan ile öğretmen uygulaması arasındaki uyuma bakıldığında, etkinliklerin hepsinde uyumsuzlukların olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin etkinlik bakımından program uyumluluğunun genel anlamda uyumsuz olduğu görülmektedir.

Bu duruma paralel olarak Türkiye Petrolleri Ortaokulu’ndaki öğretmenin etkinlik boyutuna yönelik “görüşme sorusu” cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

✓ Etkinlik boyutuna ilişkin Türkiye Petrolleri Ortaokulu’ndaki öğretmene yönelik görüşme sorusu:

- Ünitelendirilmiş yıllık planda belirtilen etkinliklerden hiçbirine sınıf içinde yer vermediniz. Neden?

Ö1: Projelere daha sonra yer vereceğim. Ancak tümü için zaman sıkıntısı yaşıyoruz.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö1 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin proje etkinliğini ertelediği, bunun yanında tüm etkinlikler için de zaman sıkıntısı yaşadığı dolayısıyla bu sebeplerden kaynaklanan bir uyumsuzluğun varlığı görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Türkiye Petrolleri Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "etkinlik" boyutunda programlar arasında hiçbir uyumun olmadığı sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin etkinlik boyutu bakımından uyum konusunda yaşadığı eksikliklerin programa ilişkin (zaman) sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.16. 50. Yıl Ortaokulu için "etkinlik" boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
Etkinlik 1	-	Mikroskobik canlıları gözlemleyelim	-
Etkinlik 2	-	Çiçekli bitkiler hangi kısımlardan oluşur?	Çiçekli bitkinin kısımları çiçek modeli üzerinde gösterilerek, öğrencilerden de bu kısımları göstermeleri istendi
Etkinlik 3	-	Çevremizdeki bitkileri gözlemleyelim	-
Etkinlik 4	-	Doğal alanda gözlem yapıyorum	-
Etkinlik 5	-	Deneyerek keşfedelim (Mantarlar)	-
Etkinlik 6	-	Deneyerek keşfedelim (Mikroskobik canlılar)	-
Etkinlik 7	-	Proje hazırlayalım	Geri dönüşümlü kağıt yapıldı
Etkinlik 8	-	Yaşadığımız çevre değişiyor mu?	Öğrenciler yaşadığımız çevre değişimine yönelik slayt gösterisi hazırladı
Etkinlik 9	-	Hava kirliliğini gözlemleyelim	-
Etkinlik 10	-	Poster hazırlayalım: Haberlerde çevre	Öğrenciler çevre hakkındaki haberleri içeren posterler hazırladı
Değerlendirme	Etkinlik 1: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 2: ÜYP-ÖU (+) Etkinlik 3: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 4: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 5: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 6: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 7: ÜYP-ÖU (+) Etkinlik 8: ÜYP-ÖU (+) Etkinlik 9: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 10: ÜYP-ÖU (+) Ortalama (PUP Etkinlik 2, 7, 8, 10): (4+) = 4 Puan (Düşük düzey)		

Tablo 4.16’da orta başarı düzeyine sahip olan 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin etkinlik 1, etkinlik 2, etkinlik 3, etkinlik 4, etkinlik 5, etkinlik 6, etkinlik 7, etkinlik 8, etkinlik 9 ve etkinlik 10 için uyum düzeyleri ünitelendirilmiş yıllık plan ile öğretmen uygulaması arasında incelenecektir. Bunun sebebi; MEB öğretim programında etkinliklere dair herhangi bir bilginin bulunmamasıdır. Bu durumda uyumluluk düzeylerinin incelenmesinde ünitelendirilmiş yıllık plan ile öğretmen uygulaması arasındaki uyuma bakıldığında; sadece etkinlik 2, etkinlik 7, etkinlik 8 ve etkinlik 10’da uyumlulukların olduğu görülmektedir. Sonuç olarak sistem düşünüldüğünde öğretmenin etkinlik bakımından program uyumluluğunun genel anlamda 4 puan ile düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu duruma paralel olarak 50. Yıl Ortaokulu’ndaki öğretmenin etkinlik boyutuna yönelik “görüşme sorusu” cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

✓ Etkinlik boyutuna ilişkin 50. Yıl Ortaokulu’ndaki öğretmene yönelik görüşme sorusu:

- Ünitelendirilmiş yıllık planda belirtilen etkinliklerden birkaçı (proje hazırlama/geri dönüşümlü kağıt yapma, çiçekli bitkinin kısımları çiçek modeli üzerinde gösterme, yaşadığımız çevre değişiyor mu?/ yaşadığımız çevre değişimine yönelik slayt gösterisi hazırlama, poster hazırlayalım: haberlerde çevre/çevre hakkındaki haberleri içeren posterler hazırlama) dışındaki pek çok etkinliğe sınıf içinde yer vermediniz. Neden?

Ö2: Bazı etkinlikleri yapamıyoruz, bu durum malzeme eksikliğinden kaynaklanıyor. Bazı etkinliklere ise öğrenci seviyesine uygun bulmadığım için yer vermedim. Bir de zaman kaygım az da olsa vardı.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö2 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin etkinlik için malzeme eksikliği, etkinliği öğrenci seviyesine uygun bulmadığı ve zamanın yetmeyeceği kaygısı gibi sebeplerden kaynaklanan bir uyumsuzluğun varlığından bahsettiği görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan öğretmen için “etkinlik” boyutunda programlar arasında düşük düzeyde bir uyum olduğu sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin etkinlik boyutu bakımından uyum konusunda yaşadığı eksikliklerin okula ilişkin (etkinlikle ilgili malzeme eksikliği), öğrenciye ilişkin

(öğrenci seviyesi) ve programa ilişkin (zaman) sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.17. TOKİ Akşemseddin Ortaokulu için “etkinlik” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
Etkinlik 1	-	Mikroskopik canlıları gözlemleyelim	-
Etkinlik 2	-	Çiçekli bitkiler hangi kısımlardan oluşur?	Çiçekli bitkinin kısımları çiçek modeli üzerinde gösterilerek, öğrencilerden de bu kısımları göstermeleri istendi
Etkinlik 3	-	Çevremizdeki bitkileri gözlemleyelim	-
Etkinlik 4	-	Doğal alanda gözlem yapıyorum	-
Etkinlik 5	-	Deneyerek keşfedelim (Mantarlar)	Küf mantarları mikroskopta incelendi
Etkinlik 6	-	Deneyerek keşfedelim (Mikroskopik canlılar)	-
Etkinlik 7	-	Proje hazırlayalım	-
Etkinlik 8	-	Yaşadığımız çevre değişiyor mu?	-
Etkinlik 9	-	Hava kirliliğini gözlemleyelim	-
Etkinlik 10	-	Poster hazırlayalım: Haberlerde çevre	-
Değerlendirme	Etkinlik 1: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 2: ÜYP-ÖU (+) Etkinlik 3: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 4: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 5: ÜYP-ÖU (+) Etkinlik 6: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 7: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 8: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 9: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 10: ÜYP-ÖU (-) Ortalama: (PUP Etkinlik 2, 5): (2+) = 2 Puan (Çok düşük düzey)		

Tablo 4.17’de düşük başarı düzeyine sahip olan TOKİ Akşemseddin Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin etkinlik 1, etkinlik 2, etkinlik 3, etkinlik 4, etkinlik 5, etkinlik 6, etkinlik 8, etkinlik 9 ve etkinlik 10 için uyum düzeyleri ünitelendirilmiş yıllık plan ile öğretmen uygulaması arasında incelenecektir. Bunun sebebi; MEB öğretim programında etkinliklere dair herhangi bir bilginin bulunmamasıdır. Bu durumda uyumluluk düzeylerinin incelenmesinde ünitelendirilmiş yıllık plan ile öğretmen uygulaması arasındaki uyuma bakıldığında; sadece etkinlik 2 ve etkinlik 5’de uyumlulukların olduğu görülmektedir. Sonuç olarak sistem düşünüldüğünde öğretmenin etkinlik bakımından program uyumluluğunun genel anlamda çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu duruma paralel olarak TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'ndaki öğretmenin etkinlik boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

✓ Etkinlik boyutuna ilişkin TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'ndaki öğretmene yönelik görüşme sorusu:

- Ünitelendirilmiş yıllık planda belirtilen etkinliklerden iki tanesi (çiçekli bitkinin kısımları çiçek modeli üzerinde gösterme ve deneyerek keşfedelim (mantarlar)/küf mantarlarını mikroskopta inceleme) dışındaki pek çok etkinliğe sınıf içinde yer vermediniz. Neden?

Ö3: Okuldaki materyal eksikliğinden dolayı bazı etkinlikleri yapamıyoruz.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö3 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin materyal eksikliği sebebinden kaynaklanan bir uyumsuzluğun varlığından bahsettiği görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "etkinlik" boyutunda programlar arasında çok düşük düzeyde bir uyum olduğu sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin etkinlik boyutu bakımından uyum konusunda yaşadığı eksikliklerin okula ilişkin (materyal eksikliği) sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.18. Özel Doruk Ortaokulu için "etkinlik" boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
Etkinlik 1	-	Mikroskobik canlıları gözlemleyelim	-
Etkinlik 2	-	Çiçekli bitkiler hangi kısımlardan oluşur?	Gerçek çiçekli bitki sınıfta incelendi
Etkinlik 3	-	Çevremizdeki bitkileri gözlemleyelim	Öğrencilerden fasulye, nohut veya mercimek tohumu ekmelerini ve bitki oluşumunu gözlemlenmeleri istendi
Etkinlik 4	-	Doğal alanda gözlem yapıyorum	-
Etkinlik 5	-	Deneyerek keşfedelim (Mantarlar)	-
Etkinlik 6	-	Deneyerek keşfedelim (Mikroskobik canlılar)	-
Etkinlik 7	-	Proje hazırlayalım	-
Etkinlik 8	-	Yaşadığımız çevre değişiyor mu?	-
Etkinlik 9	-	Hava kirliliğini gözlemleyelim	-

Tablo 4.18'in devamı

Etkinlik 10	-	Poster hazırlayalım: Haberlerde çevre	-
Değerlendirme	Etkinlik 1: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 2: ÜYP-ÖU (+) Etkinlik 3: ÜYP-ÖU (+) Etkinlik 4: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 5: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 6: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 7: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 8: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 9: ÜYP-ÖU (-) Etkinlik 10: ÜYP-ÖU (-) Ortalama: (PUP Etkinlik 2, 3): (2+) = 2 Puan (Çok düşük düzey)		

Tablo 4.18'de Özel Doruk Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenin etkinlik 1, etkinlik 2, etkinlik 3, etkinlik 4, etkinlik 5, etkinlik 6, etkinlik 8, etkinlik 9 ve etkinlik 10 için uyum düzeyleri ünitelendirilmiş yıllık plan ile öğretmen uygulaması arasında incelenecektir. Bunun sebebi; MEB öğretim programında etkinliklere dair herhangi bir bilginin bulunmamasıdır. Bu durumda uyumluluk düzeylerinin incelenmesinde ünitelendirilmiş yıllık plan ile öğretmen uygulaması arasındaki uyuma bakıldığında; sadece etkinlik 2 ve etkinlik 3'de uyumlulukların olduğu görülmektedir. Sonuç olarak sistem düşünüldüğünde öğretmenin etkinlik bakımından program uyumluluğunun genel anlamda çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu duruma paralel olarak Özel Doruk Ortaokulu'ndaki öğretmenin etkinlik boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

✓ Etkinlik boyutuna ilişkin Özel Doruk Ortaokulu'ndaki öğretmene yönelik görüşme sorusu:

- Ünitelendirilmiş yıllık planda belirtilen etkinliklerden iki tanesi (gerçek çiçekli bitkiyi inceleme ve çevremizdeki bitkileri gözlemleyelim/fasulye, nohut veya mercimek tohumu ekme ve bitki oluşumunu gözleme) dışındaki pek çok etkinliğe sınıf içinde yer vermediniz. Neden?

Ö4: Öğrenci seviyesine uygun olmayan etkinliklere süreçte yer vermiyorum.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö4 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğü etkinliklere süreçte yer vermemesi durumunun uyumsuzluğa sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Özel Doruk Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için

“etkinlik” boyutunda programlar arasında çok düşük düzeyde bir uyum olduğu sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin etkinlik boyutu bakımından uyum konusunda yaşadığı eksikliklerin öğrenciye ilişkin (öğrenci seviyesi) sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Materyal boyutu ile ilgili bulgular

Materyal, belirli bir işi yapmak için kullanılması gereken maddeler ve gereç anlamlarına karşılık gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2015a). Öğretimde araç-gereç kullanımının öneminden bahseden Taşpınar (2010), araç-gereç kullanmanın daha fazla duyu organına mesaj göndermeyi sağladığı için öğrenmenin kalitesini artırdığını belirtmektedir. Bu konuda Gündüz ve Odabaşı (2004), öğretim materyallerinin, öğretme- öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırıp daha kalıcı ve verimli bir öğretim yapmak için kullanıldığını ifade etmektedir. Akkoyunlu (2002) ise öğretim materyallerinin, öğrencileri motive edip öğrenciler için bilgiye erişim ve değerlendirme olanağı sağlayarak onların ders çalışmalarını tetiklediğini belirtmektedir. Ancak bununla birlikte kullanılan araç-gereçler de sınıf düzeyine uygun olmalıdır (Topsakal, 2005).

Bulguların bu kısmında gözlem sonuçlarına göre uygulama yapılan tüm ortaokullar için “materyal” boyutu çerçevesinde MEB öğretim programı ve tüm ortaokul öğretmenlerinin yararlandığı ünitelendirilmiş yıllık planda bu boyuta ilişkin herhangi bir ifade bulunmaması sebebiyle öğretmenlerin program uyum düzeyleri aranmamıştır. Dolayısıyla bu kısımda tüm ortaokul öğretmenlerinin gözlem süresince kullandıkları materyal sayı ve çeşitlerine yer verilmiş, aynı zamanda gözlemler sonucunda öğretmenlerle gerçekleşen materyal boyutuna ilişkin görüşme soru ve cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4.19. Tüm ortaokul öğretmenlerinin gözlem süresince kullandıkları materyaller

	Türkiye Petrolleri Ortaokulu Öğretmeni	50. Yıl Ortaokulu Öğretmeni	TOKİ Akşemseddin Ortaokulu Öğretmeni	Özel Doruk Ortaokulu Öğretmeni
Ders kitabı	✓	✓	✓	✓
Kaynak kitap	–	–	–	✓
Poster	–	✓	–	–
Çiçek modeli	✓	✓	✓	–
Gerçek çiçek veya tohum	–	–	–	✓

Tablo 4.19'un devamı

Projeksiyon aleti	-	✓	-	-
Çalışma yaprakları	✓	✓	✓	✓
(Proje için) atık madde çeşitleri	-	✓	-	-
Mikroskop	-	-	✓	-
Akıllı tahta	-	-	-	✓

Tablo 4.19'da gözlem yapılan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin fen bilimleri dersinde kullandıkları materyallere bakıldığında, öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı materyallerin ders kitabı, kaynak kitap, poster, çiçek modeli, gerçek çiçek veya tohum, projeksiyon aleti, çalışma yaprakları, (proje için) atık madde çeşitleri, mikroskop ve akıllı tahta olduğu görülmektedir. Bu okullardan yüksek başarı düzeyine sahip Türkiye Petrolleri Ortaokulu öğretmenin kullandığı materyallerin 3 adet olduğu ve bunların ders kitabı, çiçek modeli ve çalışma yaprakları olduğu görülmektedir. Orta başarı düzeyine sahip 50. Yıl Ortaokulu öğretmenin kullandığı materyallerin 6 adet olduğu ve bunların ders kitabı, poster, çiçek modeli, projeksiyon aleti, çalışma yaprakları ve proje için gerekli atık madde çeşitleri olduğu görülmektedir. Bu okullardan düşük başarı düzeyine sahip TOKİ Akşemseddin Ortaokulu öğretmenin kullandığı materyallerin 4 adet olduğu ve bunların ders kitabı, çiçek modeli, çalışma yaprakları ve mikroskop olduğu görülmektedir. Son olarak Özel Doruk Ortaokulu öğretmenin ise ders kitabı, kaynak kitap, gerçek çiçek veya tohum, çalışma yaprakları ve akıllı tahta olmak üzere 5 adet materyal kullandığı görülmektedir.

Materyal boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından Türkiye Petrolleri Ortaokulu'ndaki öğretmenin materyal boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Materyal boyutuna ilişkin görüşme sorusu:

- Materyal olarak ders kitabı, çalışma yaprakları, çiçek modeli kullanıldı. Ancak üniteyle ilgili olabilecek canlı örnekleri (kanarya, mantar, bakteri, çiçek, hayvan vs.) sınıfa getirilmedi, kaynak kitap (anlatım amaçlı) ve mikroskop kullanılmadı. Neden?

Ö1: Gerçek hayattan örnekler (canlı) getirilebilir tabi. Mikroskop da var, uygulanabilir. Yani şu an şöyle diyeyim daha laboratuvarın anahtarı bile ben de değil. Okulda yeni olduğum için henüz kullanmadım. Eskiden kaynak kitap kullanılıyordu şimdi de kullanılabilir ama ders dışında. Kaynak kitap da zorunlu olmayacak şekilde yararlanılabilirdi tabi. Mantar da bulunabilirdi kolay ulaşabilmek.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö1 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin materyal boyutu çerçevesinde kullanmadığı, ünite ile uygun olabilecek ve ders kitabında bahsedilen canlı örnekleri için ulaşımın kolay olabildiği ancak bu materyalleri bir sebepten kullanmadığını, mikroskop için görev yaptığı okulda yeni olmasından dolayı laboratuvar anahtarına sahip olmadığını, kaynak kitap için ise zorunlu olmayacak şekilde sadece ders dışında kullanılabilceği sebebiyle bu materyallere süreçte yer veremediğini belirttiği görülmektedir. Ancak bu durumun öğretmenin materyal boyutu bakımından MEB öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık plan ile (bu materyallerin program ve planın içinde yer almaması sebebiyle) uyum içerisinde olma çabası kaynaklanmadığı, çünkü öğretmenin tabloda program ve planda yer almayan materyalleri süreçte kullandığı görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Türkiye Petrolleri Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "materyal" boyutunda programlar arasında bir uyum aranmadığı sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin yaşadığı materyal eksikliklerinin öğretmene ilişkin (öğretmen tercihi) sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Materyal boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından 50. Yıl Ortaokulu'ndaki öğretmenin materyal boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Materyal boyutuna ilişkin görüşme sorusu:

- Materyal olarak ders kitabı, projeksiyon, çalışma yaprakları, afiş ve posterler için fon kağıtları, geri dönüşüm kutuları, çiçek modeli kullanıldı. Ancak üniteyle ilgili olabilecek canlı örnekleri (bakteri, çiçek, hayvan vs.) sınıfa getirilmedi, kaynak kitap (anlatım amaçlı) ve mikroskop kullanılmadı. Neden?

Ö2: Kaynak kitaplar yasak diye, mikroskop bozuk diye kullanamadık. Canlı örnekleri arttırabilirdik tabi ama ders verdiğim diğer sınıf şubelerinde sadece

mantar çeşitleri (küf, maya, şapkali mantar) ve çiçeksiz bitki örneği getirebildi öğrenciler. Araç-gereç odamız var ancak gerekli materyaller çoğunlukla eksik.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö2 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin materyal boyutu çerçevesinde kullanmadığı, ünite ile uygun olabilecek ve ders kitabında bahsedilen canlı örnekleri için gözlem yapılan sınıfın dışındaki diğer şubelerde sadece mantar ve çiçeksiz bitki örneği getirildiği ancak sayının artırılması ve tüm şubelerde yer verilmesi gerektiğini, kaynak kitapların yasadık, mikroskobun ise bozuk olması sebebiyle bu materyallere süreçte yer veremediğini belirttiği görülmektedir. Ancak bu durumun öğretmenin materyal boyutu bakımından MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık plan ile (bu materyallerin program ve planın içinde yer almaması sebebiyle) uyum içerisinde olma çabısından kaynaklanmadığı, çünkü öğretmenin tabloda program ve planda yer almayan materyalleri süreçte kullandığı görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu 50. Yıl Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "materyal" boyutunda programlar arasında bir uyum aranmadığı sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin materyal boyutu bakımından yaşadığı eksikliklerin diğer durumlara ilişkin (kaynak kitaplar), öğretmene ilişkin (öğretmen tercihi) ve okula ilişkin (materyal eksikliği) sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Materyal boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'ndaki öğretmenin materyal boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Materyal boyutuna ilişkin görüşme sorusu:

- Materyal olarak ders kitabı, çalışma yaprakları, mikroskop ve çiçek modeli kullanıldı. Ancak üniteyle ilgili olabilecek canlı örnekleri (bakteri, çiçek, hayvan vs.) sınıfa getirilmedi, kaynak kitap (anlatım amaçlı) kullanılmadı. Neden?

Ö3: Sınıfa getirilmedi ancak dışarıya çıkıp gösterebilirdim ben. Belki kaçındığım şeyler diye düşünebilirsiniz ama düşüncem şu; sınıfta kamera var, siz varsınız ben o anlamda düşündüm herhalde, yoksa ben öğrencilerle bahçeye çıkıp şu karşıda bankın orda biriken su var, şu sebeple birikiyor kenarda diye anlatıyorum. Ben o suları bile gidip hep beraber topluyorum zaten ama o anda değişik bir ortam vardı sınıfta kameradan kaynaklı. Süreci biraz daha sınıfta geçirmek gerek gibi düşündüm. Hayvan getirebilirdim ya da öğrencinin evinde de varsa istenilebilirdi

ama aklıma gelmedi. Evde bakın görün dedik ama evinde hayvan olmayan olabilirdi tabi. Herkesin evinde vardır diye düşündüm belki o an. Dersimizin dışında olan kaynak kitaba gelince; Milli Eğitim Bakanlığı zaten kaynak kitabın yasak olduğunu söylemedi, böyle bir zorunluluğu yok. Ben tamamen öğrenciler için, daha iyi anlamaları için kitap istiyorum ancak velilerden kimse yanaşmıyor; sadece iki-üç kişi yanaşıyor, o yüzden herkeste var olmayınca da sonuç böyle oluyor. Temel şey, velinin yanaşmamasıdır. Benim için yasak olması önemli değil, önemli değil derken; Milli Eğitim Bakanlığı sadece zorlamayın diyor, yasak değil, zorlamak yasak.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö3 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin materyal boyutu çerçevesinde kullanmadığı, ünite ile uygun olabilecek ve ders kitabında bahsedilen hayvan ya da bitki örnekleri için sınıfa getirilmesinin mümkün olduğu ancak sınıfta kameradan kaynaklanan değişik bir ortamın bulunması ve öğretmenin süreci sınıfta geçirmek gerektiğini düşünmesi sebebiyle, kaynak kitapları ise velilerin satın almaması sebebiyle bu materyallere süreçte yer veremediğini belirttiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin sınıfa canlı hayvan getirmenin aklına gelmediğini de ifade ettiği görülmektedir. Bunun ise MEB'in kaynak kitap için velilerin zorlanmaması gerektiğini ileri sürmesinden değil de velilerin kaynak kitap alımına ilgisizliğinden gerçekleşmediğini ifade etmektedir. Bu durumun da Türkiye Petrolleri ve 50. Yıl Ortaokulları'nda olduğu gibi; öğretmenin materyal boyutu bakımından MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık plan ile (bu materyallerin program ve planın içinde yer almaması sebebiyle) uyum içerisinde olma çabasıyla kaynaklanmadığı, çünkü öğretmenin tabloda program ve planda yer almayan materyalleri süreçte kullandığı görülmektedir.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "materyal" boyutunda programlar arasında bir uyum aranmadığı sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin materyal boyutu bakımından yaşadığı eksikliklerin öğretmene ilişkin öğretmen tercihi (gerek gibi düşündüm/ aklıma gelmedi ... vb.) ve diğer durumlara ilişkin (veli) sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Materyal boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından Özel Doruk Ortaokulu'ndaki öğretmenin materyal boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Materyal boyutuna ilişkin görüşme sorusu:

- Materyal olarak ders kitabı, kaynak soru kitabı, çalışma yaprakları, akıllı tahta, canlı çiçek örneği ve fasulye, nohut, mercimek tahılları kullanıldı. Ancak ünite ile uyumlu olabilecek ve ders kitabında yer alan canlı örnekleri (mantar, bakteri, hayvan vs.) sınıfa getirilmedi ve mikroskop kullanılmadı. Neden?

Ö4: Aynı grup öğrencilere önceki yıllarda bu materyalleri uyguladığım için ve bu seneki programdaki zaman sıkıntısından dolayı yer vermedim.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö4 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin materyal boyutu çerçevesinde kullanmadığı, ünite ile uygun olabilecek ve ders kitabında bahsedilen canlı örnekleri ve mikroskop için önceki yıllarda bu materyalleri aynı öğrencilere uygulamış olması ve programdaki zaman yetersizliği sebebiyle süreçte yer vermediğini belirttiği görülmektedir. Ancak bu durumun da gözlem yapılan diğer üç ortaokulda olduğu gibi; öğretmenin materyal boyutu bakımından MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık plan ile (bu materyallerin program ve planın içinde yer almaması sebebiyle) uyum içerisinde olma çabası kaynaklanmadığı, çünkü tabloda öğretmenin program ve planda yer almayan materyalleri süreçte kullandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenin görüşme sorusuna yönelik ifadesine bakıldığında, öğretmenin zaman sıkıntısı olmasaydı kullanmadığı diğer materyalleri kullanabileceği de anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Özel Doruk Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "materyal" boyutunda programlar arasında bir uyum aranmadığı sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin materyal boyutu bakımından yaşadığı eksikliklerin öğretmene ilişkin (öğretmen tercihi) ve programa ilişkin (zaman) sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili bulgular:

Ölçme ve değerlendirme bir bütün olarak eğitim sürecinin nihai amacına hizmet eder. Bu konuda (Kan, 2013); "Ölçme, bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacı ile yapılır. Eğitimde de bilinmek istenen aslen budur. Eğitim sürecinde her bir öğrencinin, kazandırılmak istenilen davranış değişikliğini ne derece gerçekleştirdiği, istenilen beceri ve yeteneğe ne düzeyde ulaşmış olduğu belirlenmeye çalışılır." şeklinde açıklama yapmaktadır. Ölçme genel olarak, bir eşya, bir nesne, bir durum, olay veya özelliğin gözlenip bir ölçü birimine göre sayı ve sembollerle ifade edilmesi anlamında kullanılmaktadır (Çam, Bayraklı ve Dodurgalı 1998; Özçelik, 2010; Ocak,

2015). Eğitimde ölçme ise “öğrencinin bilgi, beceri ve davranışlarının kısacası kapasitesinin akademik düzeyde belirlenmesi” şeklinde ifade edilmektedir (Bekiroğlu, 2004). Ocak (2015) ise eğitimde ölçme hakkında, “Eğitimde gözlenmeye ya da ölçülmeye çalışılan değişkenler genellikle; başarı, ilgi, motivasyon, yetenek vb. gibi değişkenlerdir. Ölçme bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacı ile yapılır.” şeklinde açıklama yapmaktadır.

Değerlendirme kavramına bakıldığında ise değerlendirmeye yönelik tüm açıklamalarda, değerlendirmenin yapılabilmesi için öncelikle bir ölçme işleminin gerçekleşmesinin gerektiği belirtilmektedir (Çam, Bayraklı ve Dodurgalı 1998; Bekiroğlu, 2004; Özçelik, 2010; Taşpınar; 2010; Ocak, 2015). Bu konuda Özçelik (2010) değerlendirmenin ölçmeden farklı olduğunu belirterek ölçmenin değerlendirme öncesi gerçekleşen bir işlem olduğunu açıklamaktadır. Özçelik (2010:191) bu duruma “Değerlendirme bir karar verme işlemidir. Bu nedenle, ilgilenilen bir nesne, olay veya durumun belli bir özelliğe sahip olma derecesinin belirlenmesi şeklindeki ölçme işleminden ayrılır. Değerlendirmenin ölçme ile ilişkisi onun ölçme işleminin sonuçları üzerinde yapılmasından kaynaklanır. Değerlendirmeden önce bir ölçme yapılmış ya da değerlendirilecek ölçülerin önceden bilinmekle olması gerekir. Sonra da bu ölçme sonuçları, değerlendirme amacına uygun bir ölçüt (kriter, kıstas) ile karşılaştırılır. Bu yolla, ölçüsü elde edilen nesne, olay veya durumun, belli bir amaçla işe yarayıp yaramayacağına, diğer bir deyişle ölçütte ifadesini bulan koşulu karşılayıp karşılamayacağına ilişkin bir karara varılır. Değerlendirme böyle bir kararlar biter.” ifadeleriyle açıklık getirmektedir. Barge (2013:8) ise değerlendirmeyi kısaca “öğrencinin seçili standartları öğrenmesini ölçmede kullanılan bir araç” olarak tanımlamaktadır.

Öğretimin değerlendirilmesi durumu ise eğitim açısından oldukça önemli görülmektedir (Çam, Bayraklı ve Dodurgalı 1998; Bekiroğlu, 2004; Topsakal, 2005; Nartgün, 2006; Özçelik, 2010; Taşpınar, 2010; Atılgan, 2013; Güçlü, 2013; Ölçme ve Değerlendirme Birimi, 2015; Ulutaş, 2015). Öyle ki bu önemi iki ana sebeple açıklayan Özçelik (2010:195) bu konuda “Öğretimin değerlendirilmesiyle hizmet edilebilecek amaçlardan biri uygulanan öğretim programının dersin amaçlarına ulaşmasını sağlayıp sağlayamayacağı, ikincisi ise programın uygulanması sırasında sağlanan öğretim hizmetlerinin sonuç alma bakımından etkililiği ve verimi olduğudur” şeklinde görüş bildirmektedir. Atılgan (2013:355) da çalışmasında, benzer şekilde öğretimin değerlendirilmesinin hizmet ettiği amaca ilişkin “öğretim işlemi sonrasında öğrencilerin davranışları yeterli düzeyde kazanıp kazanmadıklarının değerlendirilmesi öğretimin değerlendirilmesini sağlar” ifadesine yer vermektedir. Ayrıca araştırmacı öğretim sürecinin değerlendirilmesini “öğretimin değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin değerlendirilmesi, çıktılarının (başarının) değerlendirilmesi,

süreç ve ürünün birlikte (tümel) değerlendirilmesi” şeklinde sınıflandırarak açıklamaktadır (Atılğan, 2013:355-366).

Bulguların bu kısmında gözlem sonuçlarına göre uygulama yapılan 50. Yıl Ortaokulu, TOKİ Akşemseddin Ortaokulu ve Özel Doruk Ortaokulu için “ölçme-değerlendirme” boyutu çerçevesinde MEB öğretim programı, ünitelendirilmiş yıllık plan ve öğretmen uygulaması sürecinin uyum düzeyleri açıklanmıştır. Türkiye Petrolleri Ortaokulu için ise durum farklıdır. Bu ortaokulda öğretmenin yararlandığı ünitelendirilmiş yıllık planda ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin herhangi bir ifade bulunmadığı için, bu boyutta öğretmenin program uyum düzeyi aranmamıştır. Bu sebeple bu kısımda tüm ortaokul öğretmenlerinin gözlem süresince kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri bir tabloda ele alınıp Türkiye Petrolleri Ortaokulu öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutu bakımından yer verdiği tekniklerin durumu (sayı ve çeşidi) diğer ortaokullarla kıyaslanmıştır. Aynı zamanda bu kısımda, tüm ortaokullar için gözlem sonucunda gerçekleşen görüşme soru ve cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4.20. Tüm ortaokul öğretmenlerinin gözlem süresince kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri

	Türkiye Petrolleri Ortaokulu	50. Yıl Ortaokulu	TOKİ Akşemseddin Ortaokulu	Özel Doruk Ortaokulu
Kavram haritası tekniği	✓	✓	✓	✓
Zihin haritası tekniği	-	-	-	-
Yapılandırılmış grid tekniği	-	-	-	-
Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği	✓	✓	✓	✓
Altı şapka tekniği	-	-	/+	-
Bulmaca tekniği kullanıldı.	✓	✓	✓	✓
Çoktan seçmeli test tekniği kullanıldı.	✓	✓	✓	✓
Açık/kapalı uçlu soru tekniği kullanıldı.	✓	✓	✓	✓
Boşluk doldurma tekniği kullanıldı.	✓	✓	✓	✓

Tablo 20'nin devamı

Doğru-yanlış tekniği kullanıldı.	✓	✓	✓	✓
Eşleştirme tekniği kullanıldı.	✓	✓	✓	✓
İki aşamalı test tekniği kullanıldı.	✓	✓	✓	✓
Proje hazırlama ödevi	-	✓	-	-
Poster hazırlama ödevi	-	✓	-	-
Etkinlik ödevi (fasulye, nohut çimlendirme)	-	-	-	✓

Tablo 4. 20'de gözlem yapılan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin fen bilimleri dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakıldığında, bu tekniklerin kavram haritası, zihin haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, altı şapka, bulmaca, çoktan seçmeli test, açık/kapalı uçlu soru, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme, iki aşamalı test, proje hazırlama ödevi, poster hazırlama ödevi ve etkinlik ödevi olmak üzere toplam 15 adet olduğu görölmektedir. Bu okullardan yüksek başarı düzeyine sahip Türkiye Petrolleri Ortaokulu öğretmenin kullandığı tekniklerin 9 adet olduğu ve bunların kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, bulmaca, çoktan seçmeli test, açık/kapalı uçlu soru, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme ve iki aşamalı test olduğu görölmektedir. Orta başarı düzeyine sahip 50. Yıl Ortaokulu öğretmenin kullandığı tekniklerin 11 adet olduğu ve bunların kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, bulmaca, çoktan seçmeli test, açık/kapalı uçlu soru, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme, iki aşamalı test, proje hazırlama ödevi ve poster hazırlama ödevi olduğu görölmektedir. Bu okullardan düşük başarı düzeyine sahip TOKİ Akşemseddin Ortaokulu öğretmenin kullandığı tekniklerin 9,5 adet olduğu ve bunların kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, altı şapka (bu teknik sadece ödev olarak verildiği ve sınıfta kullanılmadığı için /+ işareti verilmiş ve yarım artı olarak kabul edilmiştir.), bulmaca, çoktan seçmeli test, açık/kapalı uçlu soru, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme ve iki aşamalı test olduğu görölmektedir. Son olarak Özel Doruk Ortaokulu öğretmenin ise kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, bulmaca, çoktan seçmeli test, açık/kapalı uçlu soru, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme,

iki aşamalı test ve etkinlik ödevi olmak üzere 10 adet teknik kullandığı görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından Türkiye Petrolleri Ortaokulu'ndaki öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşme sorusu:

- Ölçme-değerlendirme amacıyla farklı bir kaynaktan aldığınız çalışma yapraklarındaki farklı türdeki soru çeşitlerinden yararlanıldı. Ancak ünite ile ilgili olabilecek zihin haritaları ve iki aşamalı test, altı şapkalı düşünme, proje hazırlama, poster hazırlama ve etkinlik ödevi gibi farklı tekniklere yer verilmedi. Neden?

Ö1: Hayır kullanıyordum, aklıma gelmedi. Kameranın da olumsuz etkisi oldu ama yani rahat değildim.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö1 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutu çerçevesinde ünite ile uygun olabilecek zihin haritaları, iki aşamalı test, altı şapkalı düşünme, proje hazırlama, poster hazırlama ve etkinlik ödevi gibi teknikleri aklına gelmediği için kullanmadığı ve kullanmaması konusunda kameranın da olumsuz etkisi olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmenin bu ifadesi ile onun öğretim sürecinde genel olarak ünite ile uygun olabilecek bu ölçme ve değerlendirme yöntem/tekniklerine de yer verdiği anlaşılmaktadır. Yani öğretmen eğer unutmazdı, gözlenen derslerde kullanmadığı diğer teknikleri de bu ünite için kullanabileceğini ifade etmektedir. Tabloya ve Ek 9 ile Ek 10'a bakıldığında, MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programında ve ünitelendirilmiş yıllık planda ölçme ve değerlendirmeye yönelik herhangi bir ifade yer almamaktadır. Bu durumda bu okul için herhangi bir program uyumluluk düzeyi aranmamıştır.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Türkiye Petrolleri Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "ölçme ve değerlendirme" boyutunda programlar arasında bir uyum aranmadığı ve görüşme sonucunda öğretmenin bazı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmamasının öğretmene ilişkin (unutmak) bir sebepten kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.21. 50. Yıl Ortaokulu için “Ölçme ve Değerlendirme” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
Ölçme ve Değerlendirme 1	-	Kavram haritası tekniği	Kavram haritası tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 2	-	Zihin haritası tekniği	-
Ölçme ve Değerlendirme 3	-	Yapılandırılmış grid tekniği	-
Ölçme ve Değerlendirme 4	-	Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği	Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 5	-	Altı şapka tekniği	-
Ölçme ve Değerlendirme 6	-	Bulmaca tekniği	Bulmaca tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 7	-	Çoktan seçmeli test tekniği	Çoktan seçmeli test tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 8	-	Açık/kapalı uçlu soru teknikleri	Açık/kapalı uçlu soru teknikleri kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 9	-	Boşluk doldurma tekniği	Boşluk doldurma tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 10	-	Doğru-yanlış tekniği	Doğru-yanlış tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 11	-	Eşleştirme tekniği	Eşleştirme tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 12	-	İki aşamalı test tekniği	İki aşamalı test tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 13	-	-	Proje hazırlama ödevi verildi
Ölçme ve Değerlendirme 14	-	-	Poster hazırlama ödevi verildi
Ölçme ve Değerlendirme 15	-	-	-
Etkinlik ödevi (fasulye, nohut çimlendirme)			
Değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirme 1: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 2: ÜYP-ÖU (-) = - Ölçme ve Değerlendirme 3: ÜYP-ÖU (-) = - Ölçme ve Değerlendirme 4: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 5: ÜYP-ÖU (-) = - Ölçme ve Değerlendirme 6: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 7: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 8: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 9: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 10: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 11: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 12: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 13: ÜYP-ÖU (-) = - Ölçme ve Değerlendirme 14: ÜYP-ÖU (-) = - Ölçme ve Değerlendirme 15: ÜYP-ÖU = 0 Ortalama: (ölçme ve değerlendirme 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) = 9+ = (Orta düzey)		

Tablo 4.21’de MEB öğretim programında bu ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tümünün bulunmadığı ve bu kısımların (-) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Böylece orta başarı düzeyine sahip 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan bu öğretmenin ölçme ve değerlendirme ile ilgili uyumluluk düzeyleri sadece ünitelendirilmiş yıllık plan ve öğretmen uygulaması arasında incelenecektir. Ölçme

ve değerlendirme ile ilgili uyumluluk düzeylerine bakıldığında ölçme ve değerlendirme 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 için MEB öğretim programı ve öğretmen uygulaması arasındaki uyumun tam olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin program uyumluluğunun ölçme ve değerlendirme bakımından genel anlamda 9 puan ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından 50. Yıl Ortaokulu'ndaki öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

• Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşme sorusu:

- Ölçme-değerlendirme amacıyla daha çok ünitelendirilmiş yıllık planda belirtilen yöntem ve tekniklerden ve farklı bir kaynaktan aldığınız çalışma yapraklarından yararlanıldı. Ancak ünite ile uyumlu olabilecek zihin haritaları, yapılandırılmış grid, altı şapkalı teknik gibi farklı tekniklere yer verilmedi. Neden?

Ö2: Zihin haritaları, yapılandırılmış grid ve altı şapka tekniği için uygun bir etkinlik ya da kaynağım yoktu.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö2 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutu çerçevesinde kullanmadığı zihin haritaları, yapılandırılmış grid ve altı şapka tekniği için uygun bir etkinlik veya kaynağının olmadığını belirttiği görülmektedir. Öğretmenin bu ifadesi; onun ölçme ve değerlendirme bakımından MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programı ile değilse de ünitelendirilmiş yıllık plan ile tamamen olmamakla beraber yüksek düzeyde bir uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. Çünkü tabloya ve ek 9'a bakıldığında MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik herhangi bir ifade yer almamaktadır.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu 50. Yıl Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "ölçme ve değerlendirme" boyutunda programlar arasında orta düzeyde bir uyum olduğu sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutu bakımından uyum konusunda yaşadığı eksikliklerin öğretmene ilişkin (öğretmen tercihi) bir sebepten kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.22. TOKİ Akşemseddin Ortaokulu için “Ölçme ve Değerlendirme” boyutu ile ilgili program uyumluluk düzeyi

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
Ölçme ve Değerlendirme 1	-	Kavram haritası tekniği	Kavram haritası tekniği kullanıldı
Ölçme ve Değerlendirme 2	-	Zihin haritası tekniği	-
Ölçme ve Değerlendirme 3	-	Yapılandırılmış grid tekniği	-
Ölçme ve Değerlendirme 4	-	Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği	Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 5	-	Altı şapka tekniği	(/+) (<i>Sadece ödev olarak verildi</i>)
Ölçme ve Değerlendirme 6	-	Bulmaca tekniği	Bulmaca tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 7	-	Çoktan seçmeli test tekniği	Çoktan seçmeli test tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 8	-	Açık/kapalı uçlu soru teknikleri	Açık/kapalı uçlu soru teknikleri kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 9	-	Boşluk doldurma tekniği	Boşluk doldurma tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 10	-	Doğru-yanlış tekniği	Doğru-yanlış tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 11	-	Eşleştirme tekniği	Eşleştirme tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 12	-	İki aşamalı test tekniği	İki aşamalı test tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 13 Proje hazırlama ödevi	-	-	-
Ölçme ve Değerlendirme 14 Poster hazırlama ödevi	-	-	-
Ölçme ve Değerlendirme 15 Etkinlik ödevi (fasulye, nohut çimlendirme)	-	-	-
Değerlendirme	<p>Ölçme ve Değerlendirme 1: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 2: ÜYP-ÖU (-) = - Ölçme ve Değerlendirme 3: ÜYP-ÖU (-) = - Ölçme ve Değerlendirme 4: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 5: ÜYP-ÖU (/+) = ½ + Ölçme ve Değerlendirme 6: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 7: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 8: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 9: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 10: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 11: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 12: ÜYP-ÖU (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 13: ÜYP-ÖU = 0 Ölçme ve Değerlendirme 14: ÜYP-ÖU = 0 Ölçme ve Değerlendirme 15: ÜYP-ÖU = 0 Ortalama: (ölçme ve değerlendirme 1, 4, 5 (1/2+), 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) = 9,5+ = (Orta düzey)</p>		

Tablo 4.22’de MEB öğretim programında bu ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tümünün bulunmadığı ve bu kısımların (-) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Böylece düşük başarı düzeyine sahip TOKİ Akşemseddin

Ortaokulu'nda görev yapan bu öğretmenin ölçme ve değerlendirme ile ilgili uyumluluk düzeyleri sadece ünitelendirilmiş yıllık plan ve öğretmen uygulaması arasında incelenecektir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili uyumluluk düzeylerine bakıldığında ölçme ve değerlendirme 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 için MEB öğretim programı ve öğretmen uygulaması arasındaki uyumun tam olduğu, ölçme ve değerlendirme 5 için ise kısmi olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin program uyumluluğunun ölçme ve değerlendirme bakımından genel anlamda 9,5 puan ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'ndaki öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

• Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşme sorusu:

- Ölçme-değerlendirme amacıyla ünitelendirilmiş yıllık plan yararlanıldı. Ancak ünitelendirilmiş planda da bahsedilen zihin haritaları, yapılandırılmış grid gibi farklı değerlendirme tekniklerine yer verilmedi. Neden?

Ö3: Ne oldu da vermedik; hımm... yani aklımıza gelmedi. Yine bu sosyal çevreden kaynaklanıyor; bölüm sonundaki soruları çözerken öğrenci zorlanıyor, (başarı seviyeleri düşük), diğer tekniklere de yer verdiğim zaman yine zaman olarak sıkıntı oluyor. Öncelikle öğrenciye kitapta var olanları tamamen verip daha sonra konuyu genişletmeyi düşünüyorum, önemli olan konuları zamanında yetiştirmek ve ancak yetiştirebiliyorum. Ders, zaten 40 dakikadan ibaret onun dışına da çıkılamaz.

Özel olarak zihin haritası yapılmadı ama ben orada konu aralarında bakın çocuklar markete gittiğinizde şunlara bakın diye kafalarında canlandırmaya çalışıyorum. Görsel olarak yapılmadı yani, ama adı üstünde zihinde canlandırma ile düşünür diye düşündüm. Ben onu tekrar inceleyip üzerinde duracağım zihin haritasını, ilk defa duydum. Yapılandırılmış grid ve zihin haritası tam olarak bilmediğimiz ama belki uyguladığımız bir şeydir; müfettiş sorsa belki yaptığımız bir şeydir ama tanımını bilmediğimiz için yapmadığımızı zannedeceğiz.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö3 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, zihin haritaları ve yapılandırılmış grid tekniklerinin ise tanımını bilmediği için kullanıp kullanmadığından emin olmadığını belirttiği görülmektedir. Bir de genel olarak ölçme ve değerlendirme yöntem/tekniklerinin öğrenci başarı seviyesine

uygunluğunu göz önünde bulundurduğu ve zaman sıkıntısı yaşadığını belirttiği görülmektedir. Öğretmenin bu ifadesi; onun (50. Yıl Ortaokulu'nda gözlenen öğretmen Ö2 gibi) ölçme ve değerlendirme bakımından MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programı ile değilse de ünitelendirilmiş yıllık plan ile tamamen olmamakla beraber uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. Çünkü tabloya ve ek 9'a bakıldığında MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik herhangi bir ifade yer almamaktadır.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için “ölçme ve değerlendirme” boyutunda programlar arasında orta düzeyde bir uyum olduğu sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutu bakımından uyum konusunda yaşadığı eksikliklerin öğrenciye ilişkin (öğrencilerin başarı seviyeleri), programa ilişkin (zaman) ve öğretmene ilişkin (aklıma gelmedi “unuttum” / ilk defa duydum “bilmiyorum” / belki uyguladığım bir şeydir “bilmiyorum”.) sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.23. Özel Doruk Ortaokulu'nun “ölçme ve değerlendirme” boyutu için kullandığı teknikler

	MEB ÖĞRETİM PROGRAMI (MÖP)	ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN (ÜYP)	ÖĞRETMEN UYGULAMASI (ÖU)
Ölçme ve Değerlendirme 1	-	Kavram haritası tekniği	Kavram haritası tekniği kullanıldı
Ölçme ve Değerlendirme 2	-	Zihin haritası tekniği	-
Ölçme ve Değerlendirme 3	-	Yapılandırılmış grid tekniği	-
Ölçme ve Değerlendirme 4	-	Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği	Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 5	-	Altı şapka tekniği	-
Ölçme ve Değerlendirme 6	-	Bulmaca tekniği	Bulmaca tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 7	-	Çoktan seçmeli test tekniği	Çoktan seçmeli test tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 8	-	Açık/kapalı uçlu soru teknikleri	Açık/kapalı uçlu soru teknikleri kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 9	-	Boşluk doldurma tekniği	Boşluk doldurma tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 10	-	Doğru-yanlış tekniği	Doğru-yanlış tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 11	-	Eşleştirme tekniği	Eşleştirme tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 12	-	İki aşamalı test tekniği	İki aşamalı test tekniği kullanıldı.
Ölçme ve Değerlendirme 13 Proje hazırlama ödevi	-	-	-

Tablo 4.23'ün devamı

Ölçme ve Değerlendirme 14	-	-	-
Poster hazırlama ödevi			
Ölçme ve Değerlendirme 15	-	-	Etkinlik ödevi (fasulye, nohut çimlendirme) verildi
Değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirme 1: ÜYP-ÖÜ (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 2: ÜYP-ÖÜ (-) = - Ölçme ve Değerlendirme 3: ÜYP-ÖÜ (-) = - Ölçme ve Değerlendirme 4: ÜYP-ÖÜ (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 5: ÜYP-ÖÜ (-) = - Ölçme ve Değerlendirme 6: ÜYP-ÖÜ (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 7: ÜYP-ÖÜ (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 8: ÜYP-ÖÜ (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 9: ÜYP-ÖÜ (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 10: ÜYP-ÖÜ (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 11: ÜYP-ÖÜ (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 12: ÜYP-ÖÜ (+) = 1+ Ölçme ve Değerlendirme 13: ÜYP-ÖÜ = 0 Ölçme ve Değerlendirme 14: ÜYP-ÖÜ = 0 Ölçme ve Değerlendirme 15: ÜYP-ÖÜ (-) = - Ortalama: (ölçme ve değerlendirme 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) = 9+ = (Orta düzey)		

Tablo 4.23'de MEB öğretim programında bu ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tümünün bulunmadığı ve bu kısımların (-) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Böylece Özel Doruk Ortaokulu'nda görev yapan bu öğretmenin ölçme ve değerlendirme ile ilgili uyumluluk düzeyleri sadece ünitelendirilmiş yıllık plan ve öğretmen uygulaması arasında incelenecektir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili uyumluluk düzeylerine bakıldığında ölçme ve değerlendirme 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 için MEB öğretim programı ve öğretmen uygulaması arasındaki uyumun tam olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin program uyumluluğunun ölçme ve değerlendirme bakımından genel anlamda 9 puan ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin gözlem sonuçlarının ardından Özel Doruk Ortaokulu'ndaki öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik "görüşme sorusu" cevabına bakılacak olduğunda öğretmene ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

• Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşme sorusu:

- Ölçme değerlendirme amacıyla ünitelendirilmiş yıllık planda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile farklı bir kaynaktan aldığımız çalışma yapılarından ve etkinlik ödevi tekniğinden yararlanıldı. Ancak ünitelendirilmiş yıllık planda yer alan zihin haritaları, yapılandırılmış grid ve altı şapka gibi ekniklere yer verilmedi. Neden?

Ö4: Süreçte yer verebileceğimi düşündüğüm için ünitelendirilmiş yıllık planda elemedim bu değerlendirme tekniklerini, ama zamanım yetmediği için yer veremedim.

Yukarıdaki görüşme sorusuna Ö4 öğretmenin verdiği cevaba bakıldığında, öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutu çerçevesinde kullanmadığı, ünite ile uygun olabilecek ve ünitelendirilmiş yıllık planda bahsedilen zihin haritaları, yapılandırılmış grid ve altı şapka tekniklerine süreçte yer vermeyi planladığını ancak zamanın yetersizliği sebebiyle bu tekniklere yer veremediğini belirttiği görülmektedir. Öğretmenin bu ifadesi; onun (50. Yıl Ortaokulu'nda gözlenen öğretmen Ö2 ve TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda gözlenen öğretmen Ö3 gibi) ölçme ve değerlendirme bakımından MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programı ile değilse de ünitelendirilmiş yıllık plan ile tamamen olmamakla beraber uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. Çünkü tabloya ve ek 9'a bakıldığında MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik herhangi bir ifade yer almamaktadır.

Sonuç olarak burada hem gözlem hem de görüşme sonuçlarına bakıldığında, yapılan gözlem sonucu Özel Doruk Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen için "ölçme ve değerlendirme" boyutunda programlar arasında orta düzeyde bir uyum olduğu sonucu ile görüşme sonucunda öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutu bakımından uyum konusunda yaşadığı eksikliklerin öğretmene ilişkin (öğretmen tercihi) ve programa ilişkin (zaman) sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Program Uyumluluk Durumlarına İlişkin Görüşlerini İçeren Genel Durum

Öğretmenlerin gözlem sonrası yapılan görüşmelerde program uyumluluk durumlarına ilişkin görüşleri çerçevesinde geliştirilen tema, kodlar ve doğrudan alıntılar genel olarak aşağıdaki tablolarda betimlenmektedir.

Tablo 4.24. Türkiye Petrolleri Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenin kendi program uyumluluk durumuna ilişkin görüşleri çerçevesinde geliştirilen tema, kodlar ve doğrudan alıntıları içeren genel tablo

Okullar	Ortalama uyum puanı düzeyleri	Tema/ lar	Kod/ lar	Görüşler	
Türkiye Petrolleri Ortaokulu	Kazanım: (orta uyum düzeyi)	Kazanım için görüşlerdeki Öğretmene ilişkin faktörler	Unutmak	Projelere daha sonra yer vereceğiz, ödev olarak vermeyi <u>unutmuştum</u> bir önceki ders, bu nedenle de son dersimizde bu konuyu proje tarzında ele alamadık. Bir hafta kadar zaman ayıracağım sonra. <u>Zaman sıkıntımız var.</u>	
	İçerik: (çok yüksek uyum düzeyi)	Kazanım için görüşlerdeki programa ilişkin faktörler	Zaman	İçeriklerin ünitelendirilmiş yıllık planda bulunmaması konusu için ünitelendirilmiş yıllık planı bizzat <u>hazırlamadığım için</u> cevap veremeyeceğim.	
			Planı hazırlamam ak		
		Eğitim durumu için görüşlerdeki programa ilişkin faktörler	Zaman	Sınıfta yapacağız bunları (sonraki uygun bir zamanda) zaten. Şimdi şöyle; grupta çalışma yöntemini eski okullarımızda yapıyorduk. (Ancak) öğrencilerin geldikleri yerler farklı olduğu için, (grup olarak) <u>dışarıda bir araya gelip çalışmalarını sıkıntı oluyor. Yapan (öğretmen) da olur tabi; biraz zordur (uygulama için yöntem ve tekniklerin) unutulması, unutmadım da, zaman olmadı. Gezi konusunda, bir araya gelmenin biraz zor olduğunu ve ders saatinde gitme şansımızın olmayacağını düşündüm. Geziyi bir saatte halledemeyiz, servis zamanında gelmez, plan yapmam lazım, araç olması lazım; toplu bir araç. Herşeyden öğretmen sorumlu; veli izni, gideceğimiz yer kurumsa eğer kurumsal izin almamız lazım. Deney içinsse, zaten bizim maya mantarı deneyi en az 20 dakika. Bu nedenle 1 saatte altı şapka tekniği ve <u>deney yapılabilir</u>, ikisi 1 saatte olur (sonraki uygun bir zamanda).</u>	
		Eğitim durumu için görüşlerdeki okula ilişkin faktörler	Veli izni (gezi için ve öğrencilerin okul dışında grupta çalışmaları için)		
	Eğitim durumu	Kurumsal izin	Araç yok		
	Etkinlik: (uyumsuz)	Etkinlik için görüşlerdeki programa ilişkin faktörler	Öğretmen tercihi (plan yapmak, deney yapmak)	Zaman	Projelere daha sonra yer vereceğim. Ancak tümü için <u>zaman sıkıntısı</u> yaşıyoruz.
			Materyal: (uyumsuz)	Materyal için görüşlerdeki öğretmene ilişkin faktörler	Öğretmen tercihi
	Ölçme ve değerlendirme: (uyumsuz)	Ölçme ve değerlendirme için görüşlerdeki öğretmene ilişkin faktörler	Unutmak		

Tablo 4.24’de Türkiye Petrolleri Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin program uyumluluk düzeylerine bakıldığında; *kazanım* boyutu için orta, *içerik* boyutu için çok yüksek, *eğitim durumu/etkinlik/materyal* ve *ölçme ve değerlendirme* boyutları için ise uyumsuz bir duruma sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenin belirtmiş olduğu ifadeler çerçevesinde geliştirilen tema ve kodların ise kazanım boyutu için “öğretmene ilişkin /unutmak” ve “programa ilişkin /zaman”, *içerik* boyutu için “öğretmene ilişkin /ünitelendirilmiş yıllık planı hazırlamamak”, *eğitim durumu* boyutu için “programa ilişkin /zaman”, “diğer durumlara ilişkin/veli izni ve kurumsal izin”. “okula ilişkin/araç yok” ve “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi”, *etkinlik* boyutu için “programa ilişkin/zaman”, *materyal* boyutu için “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi” ve *ölçme ve değerlendirme* boyutu için “öğretmene ilişkin/unutmak” faktörler olduğu görülmektedir.

Tablo 4.25. 50. Yıl Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin kendi program uyumluluk durumuna ilişkin görüşleri çerçevesinde geliştirilen tema, kodlar ve doğrudan alıntıları içeren genel tablo

Okullar	Ortalama uyum puanı düzeyleri	Tema/lar	Kod/lar	Görüşler
50. Yıl Ortaokulu	Kazanım: (orta uyum düzeyi)	Kazanım görüşlerindeki öğrenciye ilişkin faktörler	Öğrenci seviyeleri	Kazanımın birine yer vermeme sebebim; öğrencilerin seviyelerini bu kazanımdaki bazı etkinlikler için uygun görmememdir. Bir de zaman kaygım az da olsa vardı. Çünkü değerlendirmeleri ya da ödevleri, sunumları yapacak zaman sınırlı olacaktır.
		Kazanım görüşlerindeki programa ilişkin faktörler	Zaman	
	İçerik: (çok yüksek uyum düzeyi)	İçerik görüşlerindeki öğretmene ilişkin faktörler	Öğretmen tercihi	Bir başka okulun zümre öğretmenlerince belirlenmiş olan ünitelendirilmiş yıllık planı kullanıyoruz. Bunu kullanmaktansa, benim bizzat o yılki planı okulun ve çevre şartlarına göre hazırlamış olmam gerektiğini düşünüyorum. Bu durumun benim programı uygularken öğretim programından kopmamı sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü bu planı doğrudan aldım, üzerinde benim okutacağım sınıflara ilişkin değişiklikler yapmadım. Mesela uygulamada yapamayacaklarımı planda eksiltirdim. Yöntemleri de yine değiştirebilirdim.
		Eğitim durumu görüşlerindeki okula ilişkin faktörler	Deneyle ilgili materyal eksikliği	Deney için mikroskop kullanmak istedim ancak mercekle ilgili kısmı yoktu, diğer fen hocalarına da sordum ama bulamayınca yapamadım. Gezi-gözlem yöntemi için ise kurumsal prosedürlerin uğraştırıcı olması nedeniyle yer veremedim bu uygulamaya.
	Etkinlik: (düşük uyum düzeyi)	Etkinlik için okula ilişkin faktörler	Etkinlikle ilgili malzeme eksikliği	Bazı etkinlikleri yapmıyoruz, bu durum malzeme eksikliğinden kaynaklanıyor. Bazı etkinliklere ise öğrenci seviyesine uygun bulmadığım için yer veremedim. Bir de zaman kaygım az da olsa vardı.
Etkinlik görüşlerindeki öğrenciye ilişkin faktörler		Öğrenci seviyesi		

Tablo 4.25'in devamı

	Etkinlik için programaya ilişkin faktörler	Materyal için diğer durumlara ilişkin faktörler	Zaman	
Materyal: (uyumsuz)	Materyal için diğer durumlara ilişkin faktörler	Materyal için diğer durumlara ilişkin faktörler	Kaynak kitaplar	<i>Kaynak kitaplar yasak diye, mikroskop bozuk diye kullanamadık. Canlı örnekleri <u>arttırabiliriz</u> tabi ama ders verdiğim diğer sınıf şubelerinde sadece mantar çeşitleri (küf, maya, şapkali mantar) ve çiçeksiz bitki örneği getirebildi öğrenciler. Araç-gereç odamız var ancak <u>gerekli materyaller</u> çoğunlukla eksik.</i>
	Ölçme ve değerlendirme: (orta uyum düzeyi)	Ölçme ve değerlendirme için faktörler	Öğretmen tercihi	<i>Zihin haritaları ve yapılandırılmış grid için <u>uygun bir etkinlik ya da kaynağım yoktu.</u></i>
		Öğretmene ilişkin faktörler	Öğretmen tercihi	
		Okula ilişkin faktörler	Materyal eksikliği	

Tablo 4.25'de 50. Yıl Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenin program uyumluluk düzeylerine bakıldığında; *kazanım* boyutu için orta, *içerik* boyutu için çok yüksek, *eğitim durumu* boyutu için uyumsuz, *etkinlik* boyutu için düşük, *materyal* boyutu için uyumsuz ve *ölçme ve değerlendirme* boyutu için ise orta düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenin *kazanım* boyutu için belirtmiş olduğu ifadeler çerçevesinde geliştirilen tema ve kodların ise “öğrenciye ilişkin/öğrenci seviyeleri” ve “programa ilişkin/zaman”, *içerik* boyutu için “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi”, *eğitim durumu* boyutu için “okula ilişkin/ deneyle ilgili materyal eksikliği”, “diğer durumlara ilişkin/kurumsal izin”, *etkinlik* boyutu için “okula ilişkin/ etkinlikle ilgili malzeme eksikliği”, “öğrenciye ilişkin/öğrenci seviyesi” ve “programa ilişkin/zaman”, *materyal* boyutu için “diğer durumlara ilişkin/kaynak kitaplar”, “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi” ve “okula ilişkin/materyal eksikliği”, *ölçme ve değerlendirme* boyutu için ise “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi” faktörler olduğu görülmektedir.

Tablo 4.26. TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenin kendi program uyumluluk durumuna ilişkin görüşleri çerçevesinde geliştirilen tema, kodlar ve doğrudan alıntıları içeren genel tablo

Okullar	Ortalama uyum puanı düzeyleri	Tema/lar	Kod/lar	Görüşler	
TOKİ Akşemseddin Ortaokulu	Kazanım: (orta uyum düzeyi)	Ölçme ve değerlendirme için öğretmene ilişkin faktörler	Öğretmen tercihi	Kazanım bulunan ve süreçte eksik olan proje etkinliğini <u>ödev olarak verdim</u> , projeleri nisan ayında yazılılardan sonra toplayıp öğrencilere not veriyorum. Genelde dönem ortasında toplayıp değerlendirmeleri yapıyor ve not veriyorum.	
	İçerik: (çok yüksek uyum düzeyi)	Ölçme ve değerlendirme için öğretmene ilişkin faktörler	Öğretmen tercihi	Plana pek bağımlı kalmayı sevmem, planda olsun ya da olmasın öğrenciye ne verilmesi gerekiyorsa veriyorum. Plan sadece <u>göstermelik</u> oluyor benim için. Yani ünitelendirilmiş yıllık planda yazılıydı da çok önemli değildi benim için.	
	Eğitim durumu: (uyumsuz)	Eğitim durumu için görüşlerdeki diğer durumlara ilişkin faktörler	Öğrencilerin (velilerin) maddi imkanları	Mesela doğada öğrencilere bitkileri göstermek isteyeceğim, ama neyle gideceğiz en önemlisi <u>öğrencilerin maddi imkanları</u> yok, <u>araç yok</u> . Belki Milli Eğitim Müdürlüğü'nden isteyeceğiz yine sorun olacak; <u>velilerden izin vermeyen</u> var ya da <u>gerekli yazışma problemleri</u> olabiliyor. Grup çalışması verilebilirdi öğrenciye, ben denedim geçen senelerde. Ama öğrenci yeterince çalışmıyor, <u>öğrenci çok iyi hazırlanıp</u> gelemiyor. Ama yine en önemlisi <u>zaman</u> sorunu.	
		Eğitim durumu için görüşlerdeki diğer durumlara ilişkin faktörler	Araç (araba) yok (okulda)		
		Eğitim durumu için görüşlerdeki diğer durumlara ilişkin faktörler	Veli izni		
		Eğitim durumu için görüşlerdeki diğer durumlara ilişkin faktörler	Kurumsal izin (yazışmalar)		
		Eğitim durumu için görüşlerdeki diğer durumlara ilişkin faktörler	Öğrencilerin çalışmaması		
		Eğitim durumu için görüşlerdeki diğer durumlara ilişkin faktörler	Zaman		
		Etkinlik: (çok düşük uyum düzeyi)	Etkinlik için okula ilişkin faktörler	Materyal eksikliği	Okuldaki <u>materyal eksikliğinden dolayı</u> bazı etkinlikleri yapamıyoruz.
		Materyal: (uyumsuz)	Materyal için öğretmene ilişkin faktörler	Öğretmen tercihi (gerek gibi düşündüm)	Sınıfa getirilmedi ancak dışarıya çıkıp gösterebilirdim ben. Belki kaçındığım şeyler diye düşünebilirsiniz ama düşüncem şu; sınıfta kamera var, siz varsınız ben o anlamda düşündüm herhalde, yoksa ben öğrencilerle bahçeye çıkıp şu karşıda bankın orda biriken su var, şu sebeple birikiyor kenarda diye anlatıyorum. Ben o suları bile gidip hep beraber topluyorum zaten ama o anda değişik bir ortam vardı sınıfta kameradan kaynaklı. Süreci biraz daha sınıfta geçirmek <u>gerek gibi düşündüm</u> . Hayvan getirebilirdim ya da öğrencinin evinde de varsa istenilebilirdi <u>ama aklıma gelmedi</u> . Evde bakın görün dedik ama evinde hayvan olmayan olabilirdi tabi. Herkesin evinde vardır diye düşündüm belki o an. Dersimizin dışında olan kaynak kitaba gelince; Milli Eğitim Bakanlığı zaten kaynak kitabın yasak olduğunu söylemedi, böyle bir zorunluluğu yok. Ben tamamen öğrenciler için, daha iyi anlamaları için kitap istiyorum ancak <u>velilerden</u> kimse yanaşmıyor; sadece iki-üç kişi yanaşıyor, o yüzden herkeste var olmayınca da sonuç böyle oluyor.
		Materyal için öğretmene ilişkin faktörler	Aklıma gelmedi		

Tablo 4.26'nın devamı

	Materyal: (uyumsuz)	Materyal için diğer durumlara ilişkin faktörler	Veli	<i>Temel şey, velinin yanaşmamasıdır. Benim için yasak olması önemli değil, önemli değil derken; Milli Eğitim Bakanlığı sadece zorlamayın diyor, yasak değil, zorlamak yasak.</i>
	Ölçme ve değerlendirme:	Ölçme ve değerlendirme için öğrenciye ilişkin faktörler	Öğrencilerin başarı seviyeleri	<i>Öğrencilerin başarı seviyeleri düşük, zaman sıkıntı oluyor. Görsel olarak zihin haritası tekniği yapılmadı yani, ama adı üstünde zihinde canlandırma ile düşünür diye düşündüm. Zihin haritasını, ilk defa duydum. Yapılandırmış grid ve zihin haritası tam olarak bilmediğimiz ama belki uyguladığımız bir şeydir; müfettiş sorsa belki yaptığımız bir şeydir ama tanımını bilmediğimiz için yapmadığımızı zannedeceğim.</i>
Toki Akşemseddin Ortaokulu	(orta uyum düzeyi)	Ölçme ve değerlendirme için programa ilişkin faktörler	Zaman	
		Ölçme ve değerlendirme için öğretmene ilişkin faktörler	Aklıma gelmedi. (unuttum)	
			İlk defa duydum. (bilmiyorum)	
			Belki uyguladığım bir şeydir (bilmiyorum).	

Tablo 4.26'da TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenin program uyumluluk düzeylerine bakıldığında; *kazanım* boyutu için orta, *içerik* boyutu için çok yüksek, *eğitim durumu* boyutu için uyumsuz, tablo 4.33'de aynı öğretmenin *etkinlik* boyutu için çok düşük, *materyal* boyutu için uyumsuz ve *ölçme ve değerlendirme* boyutu için ise orta düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenin yapmış olduğu ifadeler çerçevesinde geliştirilen tema ve kodların ise *kazanım* boyutu için “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi”, *içerik* boyutu için “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi”, *eğitim durumu* boyutu için “diğer durumlara ilişkin/öğrencinin (velinin) maddi imkanları, veli izni, kurumsal izin (yazışmalar)”, “okula ilişkin/araç (araba) yok (okulda)”, “öğrenciye ilişkin/öğrencilerin çalışmaması”, “programa ilişkin/zaman”, *etkinlik* boyutu için “okula ilişkin/materyal eksikliği”, *materyal* boyutu için “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi (gerek gibi düşündüm), aklıma gelmedi”, “diğer durumlara ilişkin/veli”, *ölçme ve değerlendirme* boyutu için ise “öğrenciye ilişkin/öğrencilerin başarı seviyeleri”, “programa ilişkin/zaman” ve “öğretmene ilişkin/aklıma gelmedi (unuttum), ilk defa duydum (bilmiyorum), belki uyguladığım bir şeydir (bilmiyorum).” faktörler olduğu görülmektedir.

Tablo 4.27. Özel Doruk Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenin kendi program uyumluluk durumuna ilişkin görüşleri çerçevesinde geliştirilen tema, kodlar ve doğrudan alıntıları içeren genel tablo

Okullar	Ortalama uyum puanı düzeyleri	Tema/lar	Kod/lar	Görüşler
Özel Doruk Ortaokulu	Kazanım: (orta uyum düzeyi)	Kazanım için öğretmene ilişkin faktörler	Öğretmen tercihi (Önceki senelerde projeler yaptık.)	<i>Bu sınıfın öğrencileriyle önceki senelerde bazı projeler yaptık. Ancak programın her sene değişmesinden kaynaklı olarak zamansal olarak sıkıntı yaşamamızdan ötürü bu sene bu sınıf öğrencileri için tüm kazanımlara yer veremedim.</i>
		Kazanım için programa ilişkin faktörler	Zaman	
	İçerik: (çok yüksek uyum düzeyi)	İçerik için öğretmene ilişkin faktörler	Öğretmen tercihi (Tecrübe ve takip, farkındalık yok, planı ben hazırlamadım)	<i>Tecrübem ve programı sürekli takip etmem sebebiyle tüm içeriğe yer verdim. Bu durumu farkında olmadan yapmış olabilirim. Ünitelendirilmiş yıllık planı ben hazırlamadım.</i>
		Eğitim durumu: (uyumsuz)	Eğitim durumu için öğretmene ilişkin faktörler	Öğretmen tercihi (Daha iyi işlenebileceğini düşündüm)
	Etkinlik: (çok düşük uyum düzeyi)	Etkinlik için öğrenciye ilişkin faktörler	Öğrenci seviyesi	<i>Öğrenci seviyesine uygun olmayan etkinliklere süreçte yer vermiyorum</i>
		Materyal: (uyumsuz)	Materyal için öğretmene ilişkin faktörler	Öğretmen tercihim (Önceki yıllarda uyguladığım için)
	Ölçme ve değerlendirme: (orta uyum düzeyi)		Ölçme ve değerlendirme için öğretmene ilişkin faktörler	Öğretmen tercihi (Yer verebileceğimi düşündüğüm için)
			Ölçme ve değerlendirme için programa ilişkin faktörler	Zaman

Tablo 4.27’de Özel Doruk Ortaokulu’nda görev yapan öğretmenin program uyumluluk düzeylerine bakıldığında; kazanım boyutu için orta, içerik boyutu için çok yüksek, eğitim durumu boyutu için uyumsuz, etkinlik boyutu için çok düşük, materyal boyutu için uyumsuz ve ölçme ve değerlendirme boyutu için ise orta düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenin yapmış olduğu ifadeler çerçevesinde geliştirilen tema ve kodların ise *kazanım* boyutu için “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi” ve “programa ilişkin/zaman”, *içerik* boyutu için “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi”, *eğitim durumu* boyutu için “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi”, *etkinlik* boyutu için “öğrenciye ilişkin/öğrenci seviyesi”, *materyal* boyutu için “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi” ve “programa ilişkin/zaman” ve *ölçme ve değerlendirme* boyutu için “öğretmene ilişkin/öğretmen tercihi” ve “programa ilişkin/zaman” faktörler olduğu görülmektedir.

Son olarak bu kısımda araştırmanın üçüncü probleme ilişkin bulguların özeti niteliğinde olabilecek bir tablo hazırlanmış olup tabloda tüm ortaokulların tüm program boyutları kapsamında uyumluluk düzeyleri betimlenmiştir.

Tablo 4.28. Tüm ortaokulların program uyumluluk düzeyleri

	<i>Türkiye Petrolleri Ortaokulu</i>	<i>50. Yıl Ortaokulu</i>	<i>TOKİ Akşemseddin Ortaokulu</i>	<i>Özel Doruk Ortaokulu</i>
Kazanım	Orta	Orta	Orta	Orta
İçerik	Çok Yüksek	Çok Yüksek	Çok Yüksek	Çok Yüksek
Eğitim durumu	-	-	-	-
Etkinlik	Uyumsuz	Düşük	Çok Düşük	Çok Düşük
Materyal	-	-	-	-
Ölçme ve Değerlendirme	-	Orta	Orta	Orta

Tablo 4.28’de gözlem yapılan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin fen bilimleri öğretim programına uyumluluğuna bakıldığında tüm ortaokullardaki öğretmenlerin kazanım boyutunda uyumluluklarının *orta* düzeyinde olduğu görülmektedir. İçerik boyutunda yine tüm öğretmenlerin aynı program uyum düzeyine sahip oldukları ve bu düzeyin de *çok yüksek* olduğu görülmektedir. Eğitim durumları ve materyal boyutlarının hem MEB öğretim programı hem de öğretmenlere ait ünitelendirilmiş yıllık planlarının tümünde bulunmaması sebebiyle, bu boyutlarda program *uyum düzeyi aranmamış* ve dolayısıyla tabloda – işareti ile gösterilmiştir. Etkinlik boyutu için yüksek başarı düzeyine sahip Türkiye Petrolleri Ortaokulu öğretmenin program uyumluluğunun *uyumsuz* olduğu, bunun sebebinin ise bu boyutta MEB öğretim programında hiçbir etkinliğin bulunmaması, aynı zamanda öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık planda 3 adet etkinliğe yer vermesi ve buna rağmen etkinliklerin hiçbirini öğretim sürecinde kullanmamış olmasıdır.

Etkinlik boyutu için diğer ortaokullara bakıldığında ise tabloda orta başarı düzeyine sahip 50. Yıl Ortaokulu öğretmeninin program uyumluluğunun *düşük* düzeyde olduğu ve hem düşük başarı düzeyine sahip TOKİ Akşemseddin Ortaokulu hem de Özel Doruk Ortaokulu öğretmenlerinin program uyumluluklarının *çok düşük* düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak tabloda ölçme ve değerlendirme boyutunda Türkiye Petrolleri Ortaokulu öğretmeninin program *uyum düzeyinin aranmadığı* ve – işareti ile gösterildiği, bunun sebebinin ise bu boyutun hem MEB öğretim programında hem de bu ortaokulun öğretmeninin yararlandığı ünitelendirilmiş yıllık planda bulunmamış olmasıdır. Tabloda ölçme ve değerlendirme boyutu için 50. Yıl Ortaokulu, TOKİ Akşemseddin Ortaokulu ile Özel Doruk Ortaokulu öğretmenlerinin program uyumluluğunun ise *orta* düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular konu ile ilgili literatür göz önünde bulundurularak tartışılmıştır. Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analiz edildiği bu araştırmada belirlenen problemler bağlamında elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalar; incelenen her bir okula ilişkin elde edilen tüm bulguların öncelikle kendi içerisinde sonra da birbirleri ile karşılaştırılması ile aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

TEOG başarı sıralamasında en yüksek başarı düzeyine sahip Türkiye Petrolleri Ortaokulu'nda görev yapan öğretmene yönelik birinci problem kapsamında yapılan gözlem öncesi görüşmede öğretmenin konuyu ilk kez duyduğu ve “programın konularla eşdeğer olması, konuların belli bir düzende olması” şeklinde görüş bildirdiği yani program uyumluluğunu sadece konularla ilişkilendirerek o açıdan ele aldığı görülmektedir. Başarılı bir okulda görev yapan ve 11 yıllık kıdeme sahip olan eğitim fakültesi mezunu bir öğretmenin mesleği ile ilgili güncel bir kavramı duymamış olması, onun bireysel olarak mesleğine yönelik gündemi takip etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenin bu problem kapsamında öğretim programını daha önce incelemeye, program uyumluluğunu gerçekleştirdiğini düşündüğü ve program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik sadece okullara ilişkin önerilerde bulunduğu ifadeleri arasında yer almaktadır. Öğretmenin öğretim programını daha önce incelememe sebebi olarak; programda öngörülenlerin ünitelendirilmiş yıllık planda

da yer alıyor olmasını ileri sürdüğü, ancak boyutların tümünün ünitelendirilmiş yıllık planda bulunmayışı ve gözlem süresince de bu plana sürekli bağlı kalmamış oluşu dikkat çekici bir durumdur. Zira öğretmen başlangıçta belirttiği kendi ifadeleriyle çelişmektedir. Program uyumluluğunu gerçekleştirdiğini düşünmesi ve bunu açıklarken de gerekli konuları ve her aşamayı eksiksiz verdiğini belirtmesi ise öğretmenin bu konuda genel anlamda bir uyumsuzluk yaşamadığını düşündüğünü ve dolayısıyla böyle bir ifadeyle öğretmenin ileriki meslek yaşamında da bu konuda herhangi bir tedbir alma girişimine yönelme ihtimalinin düşük olabileceği düşünülebilir. Aynı şekilde öğretmenin program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik öğretmene değil de sadece okullara ilişkin önerilerde bulunması durumu da yine bu yorumu destekler nitelikte görünmektedir. Ayrıca öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanması amacıyla, içerik kapsamında sadece konuların eksiksizce verilmesi değil de bu konuda bazı durumların da göz önünde bulundurularak içeriğin öğrencilere sunulması gerektiği düşünülmelidir. Zira öğretim sadece öğrencilere bütün içeriğin sunulmuş olması anlamında düşünülemez. Bu bilgilerin, programın diğer boyutlarıyla ilişki halinde ve anlamlı olarak öğrenilmesi yönünde şekillendirilip desteklenmesi gerekmektedir. Söz konusu bu durumu Güven (2004) “Öğretimi düzenleyen ve uygulayan kişi olan öğretmenin, belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama gibi görevleri vardır. İster ders kitaplarından öğrenilsin isterse öğretmenler tarafından öğretilsin bilgiler ve olaylar arasındaki ilişkiler düşüncelerin tutarlı olması düzeyinde kalıcı olur ve öğrenilir. İçerik, öğrencilerin işlenen konulardan neler öğrenecekleri konusundaki etkinliklerin yol gösterdiği şekilde seçildiğinde anlamlı bir bütün oluşturabilir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere olaylar arasındaki ilişkileri tutarlı olarak düzenleyip vermesinde yarar vardır.” ifadesinde açıkça ortaya koymaktadır. Bu ifadeyle de öğretmenin program uyumluluğunu sadece konuları ve aşamaları eksiksiz verdiğini belirterek gerçekleştiremeyeceği; bu durumun farklı birçok faktöre bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci problem kapsamında bu öğretmene göre program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin programa ilişkin, okula ilişkin, öğretmene ilişkin, öğrenciye ilişkin ve diğer durumlara ilişkin olmak üzere çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Burada ilginç olan ise; öğretmenin program uyumluluğunu etkileyen faktörler dahilinde birden çok faktör sıralamış olup program uyumsuzluğunun önlenmesine

yönelik sadece okullara ilişkin önerilerde bulunmuş olmasıdır. Öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı olarak programda içeriğin yoğun olmasına dair, bazen konuların anlaşılmadığı durumda zamana ihtiyaç duyduğunu ve dolayısıyla içeriğin yoğun olmaması gerektiğini belirttiği görülmektedir.

Öğretmenin belirttiği okula ilişkin faktörler arasında bulunan “okulda ders saatinde farklı etkinlikler olabilmesi” şeklindeki görüşüne karşılık olarak bu konuda, Talim ve Terbiye Kurulu’nun (t.y.) yayımladığı temel eğitim haftalık ders periyotları kapsamında; haftalık 36 saatlik ders programı uygulayan okulların pazartesi günü 7+1 ders ve 2 saatte eğitsel etkinlik yapacağı, 38 saatlik program uygulayan okulların ise yine pazartesi günü 7+3 ders saati yapacağı bildirilmiştir. Ancak görüşme yapılan öğretmenin bahsetmiş olduğu etkinlikler tören, tatbikat ya da bilgilendirme amaçlı toplantılardır. Öğretmenin “okul yeni olduğu için yararlanılamayan durumların varlığının program uyumluluğunu etkilediği”ne yönelik ifadesi karşısında; yararlanılamayan durumların en aza indirgenmesi ve dolayısıyla program uyumluluğunun sağlanması amacıyla Uluğ’un (1998:158) belirttiği aşağıdaki ifadeye kulak verilmesi gerektiği söylenebilir:

“... Okul sisteminin iyi işlememesi, sonuçta, tüm eğitim sisteminin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Nitelikli işgörenleri bulma ve yeteneklerini geliştirme, çağdaş eğitim, yer, donanım ve teknolojilerini işe koşma olanağından yoksun olan ya da en azından bu konuda çevresindeki enerjiden yeterince yararlanamayan bir eğitim kurumunun etkili olmasını beklemek boşunadır”.

Öğrenci yaklaşımının program uyumluluğunu etkilediği yönündeki ifadeye bakıldığında bu ifade ile bu öğretmenin, öğrencinin öğretmene yaklaşımının yani “tutumunun” program uyumluluğunu etkilediğini anlatmak istediği anlaşılmaktadır. Demirel ve Turan (2009), tutumu insanların belirli bir nesne, kurum, kişi, kavram veya olaya karşı öğrenilmiş olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi şeklinde açıklamaktadır. Tutumun öğrencilerin dersteki davranış ve başarılarını belirlemede önemli bir rolü olduğu da ifade edilmektedir (Yılmaz ve Şeker, 2011:34). Dolayısıyla tutuma yönelik tüm bu ifadeler de anlaşıldığı gibi tutumun öğrencinin dersteki davranış ve başarılarını yönlendirdiği, sürece etki ettiği dolayısıyla burada öğretmenin bahsettiği “öğrencinin öğretmene yaklaşımının/tutumunun öğretmenin program uyumluluğunu etkilediği” düşüncesini desteklediği düşünülebilir.

Üçüncü problem kapsamında gerçekleşen gözlem sonucuna göre bu öğretmenin program uyumluluğu kazanım boyutunda orta, içerik boyutunda çok

yüksek düzeyde, etkinlik boyutunda uyumsuz durumdadır. Eğitim durumu, materyal ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ise uyum aranmayarak öğretmenin bu boyutlar için yararlandığı yöntem ve teknikler ile kullandığı materyallerin sayıca az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenin genel olarak bakıldığında program uyumluluğunun yüksek olmadığı sonucu ile ifade edilebilir. Bu sonuca ilişkin yapılan görüşmede ise öğretmenin; kazanım boyutundaki uyumun yüksek değil de orta düzeyde olması yönünde öğretmene ve programa ilişkin olumsuz bazı faktörlerin etkili olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bu konuda LeMarca, Redfield, Winter ve Despriet'in (2000:24; Akt: Hill, 2013:21) çalışmalarında uyumluluğu tanımlarken kullandığı, "arzulanan seviyede akademik standartlara bağlı olarak öğrenci performansı hakkında doğru bilgi sağlayan değerlendirmelerin ortaya çıkardığı sonuçların derecesi" ifadesi ile "belirlenen standartların somut göstergesi olan kazanımlar boyutu"nun önemini vurguladıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle hangi sebeple olursa olsun mümkün olduğunca programın tüm boyutları gibi başat ve önemli bir boyut olan kazanım boyutunun da eksiksiz gerçekleşmesi amacıyla önemsenmesi gerektiği vurgulanması gereken bir husustur. Öğretmenin içerik boyutundaki çok yüksek uyumunun sebeplerinden biri olan ünitelendirilmiş yıllık planda içerik boyutunun olmaması durumuna yönelik öğretmenin, planı bizzat hazırlamadığı için soruya cevap vermediği görülmektedir. Öğretmenin programın işleyişteki önemli bir parçası olan ünitelendirilmiş yıllık planını, hem kendi öğretim şartlarına uygun bir şekilde bizzat hazırlamamış olması hem de süreçte tam anlamıyla ona sadık kalmamış olması öğretmenin bireysel tercihi olarak belirtilebilir. Program uyumluluğu konusunda bu tür bir uyumsuzluğun var olma sebebi de farklı faktörlerden değil de tamamen öğretmenden kaynaklanmaktadır. Bu konuda Şenel (2004:50) çalışmasında yer alan "öğreticilerin eğitimde izledikleri yolun kendi tercihlerine göre farklı olduğu" ifadesinin de bu durumu desteklediği görülmektedir. Rençber de (2008) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında yine, öğretmenlerin program ve uygulamaya karşı isteksiz ve önyargılı olduğu, programın amaç ve vizyonunu benimsemediği ve alışılmış uygulamaları devam ettirme isteğinin mevcut olduğu gibi sonuçlara ulaşmıştır. Buradan da anlaşılmaktadır ki öğretmenlerin programı uygulamadaki durumlarını onların bireysel tercih, istek, önyargıları ve programı benimseme durumları da etkileyebilmektedir. Bunun yanısıra öğretmenin program uyumluluk düzeyinin uyumsuz olduğu etkinlik boyutunda programa; program uyumluluğunun aranmadığı eğitim durumu boyutunda programa, diğer

durumlara, okula ve öğretmene ilişkin ve yine uyumun aranmadığı materyal ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ise öğretmene ilişkin olumsuz bazı faktörlerin etkili olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

TEOG başarı sıralamasında orta başarı düzeyine sahip 50. Yıl Ortaokulu'nda görev yapan öğretmene yönelik birinci problem kapsamında yapılan gözlem öncesi görüşmede öğretmenin program uyumluluğu konusunu ilk kez duyduğu ve “MEB’in hazırladığı öğretim programının genel amaçları ile 5. sınıf öğretim programının uyumu” şeklinde ifade ettiği görülmektedir. 9 yıllık kıdeme sahip olan eğitim fakültesi mezunu bir öğretmenin mesleği ile ilgili güncel bir kavramı duymamış olması, onun da bireysel olarak mesleğine yönelik gündemi takip etmediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenin öğretim programını daha önce incelediği, program uyumluluğunu gerçekleştirmeye çalıştığı ve program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik programa, öğretmene ve okullara ilişkin önerilerde bulunduğu ifadeleri arasında görülmektedir. Öğretmenin öğretim programını daha önce inceleme sebeplerini ön hazırlık ve uygulamaya yönelik ana hedefleri belirlemek, süreçte inceleme sebeplerini ise hedef ve kazanımları hatırlamak ve uygulamada bir bütünlük olması şeklinde ifade etmesine rağmen gözlem süresince programa uyumunun ne kazanım boyutunda ne de bir bütün olarak tam olmadığı gözlemlenmiştir. Program uyumluluğunu “gerçekleştirmeye çalışıyorum” ifadesi ile öğretmenin bu konuda uyumluluğu tamamen gerçekleştirmediği, ancak mevcut şartlar kapsamında elinden geleni yapıyor olduğu anlaşılabilir. Zira öğretmenin burada net değil esnek bir ifade kullandığı görülmektedir. Öğretmenin program uyumluluğunu gerçekleştirmeye çalışırken öğrencileri araştırmaya teşvik ettiği ancak malzeme (araç-gereç) eksikliğinden bazı etkinliklere süreçte yer veremediğini ve bunun da kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerine yön verdiğini ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretmenin bazı etkinliklerin malzeme eksikliğinden yapılamadığı ifadesi ile Özdemir’in (2008) çalışmasındaki katılımcı öğretmenlerden birine ait “Etkinlikleri yaptırıyoruz fakat, bazıları materyal eksikliğinden bazıları ise kalabalık sınıf ortamı nedeniyle yapılamıyor. Sınıflarda araç-gereçlerin, kaynak kitapların, etkinlikler için gerekli malzemelerin yeterli olmaması, programın tam olarak uygulanmasını olumsuz etkiliyor.” ifadeleri birbirine çok benzer iki ifade olup sonuç olarak bu ifadelerin birbirini desteklediği söylenebilmektedir. Öğretmenin öğrencileri araştırmaya teşvik ediyor olduğuna ilişkin ifadesi araştırmada gerçekleşen gözlemlerle de desteklenmiştir.

Bu ifadeyle ilgili olarak ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED, 2008) yayınında yer alan “2007-2013 çalışma planı” konusu kapsamında da öğrencileri araştırmaya teşvik etmeye yönelik amaçların “...Eğitimde kalitenin artırılması ve yaygınlaştırılması amacıyla, yenilikçiliği ve araştırıcılığı esas alan öğretim programlarının ülke genelinde yaygınlaştırılması, öğrencilerin bilimsel araştırmaya ve girişimciliğe teşvik edilmesi” şeklinde ifade edildiği görülmektedir (s.10).

İkinci problem kapsamında bu öğretmene göre program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin programa, okula, öğrenciye ve diğer durumlara ilişkin olmak üzere çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Program uyumluluğunu etkileyen faktörler arasında bu faktörleri sıralarken, birinci problem kapsamında öğretmenin program uyumsuzluğunun önlenmesi yönünde bu faktörlerden program, okul, öğrencinin yanısıra farklı olarak öğretmen faktörüne de yer vermesi ve diğer durumlara ilişkin faktörler için herhangi bir öneride bulunmamış olması dikkat çekicidir. Bu durumun öğretmenin aslında bu faktörlerin varlığından haberdar olduğu, ancak bunun yanısıra öğretmenin unutkanlığı ya da konuyu gerçek anlamıyla önemsememesi durumundan kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir. Oysa ki program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin bilinmesi ve uyumsuzluğun önlenmesi konuları unutulup yabana atılmayacak şekilde önemli konulardır (Bümen vd., 2014:209). Bu konuda Dusenbury ve arkadaşları (2003:237) da özellikle öğretmen faktörünü program uyumluluğunu etkileyen 4 temel faktör arasında belirterek bu faktörün önemini vurgulamaktadır. Çalışmada bu temel faktörler sırasıyla öğretmen eğitimi, program özellikleri, öğretmen özellikleri ve kurumsal özellikler şeklinde belirtilmektedir.

Öğretmen, program faktörü kapsamında diğer öğretmenlerden farklı olarak, programın sık sık değişmesinin program uyumluluğunu etkilediğini belirtmiştir. Türkiye’de öğretim programının sık sık değişmesine ilişkin Aktaş Salman (2013) eğitim sisteminin 11 yılda 13 kez değiştiğini belirterek yapılan değişikliklerin çok sayıda ve çok çeşitli olduğundan bahsetmektedir. Yapılan bu değişiklikler elbetteki doğrudan eğitim programlarına ve bu programların uygulanmasına yansımaktadır. Dolayısıyla bu ifade öğretmenin ifadesini destekler niteliktedir. Faktörler arasında bu öğretmenin belirttiği “gezi-gözlem etkinliği için buldukları ilin imkanlarının sınırlı olması” faktörüne ilişkin Karacaoğlu ve Acar’ın (2010) çalışmalarında, yenilenen programların daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve programların bölgesel, yöresel, ekonomik vb. farklılıkları dikkate alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu

ifadelerle de anlaşılan, programların bölge ya da il şartlarına ve özelliklerine uygun olmaması durumunda öğretimin beklenen şekilde gerçekleşmeyeceği durumudur.

Üçüncü problem kapsamında gerçekleşen gözlem sonucuna göre bu öğretmenin program uyumluluğunun kazanım boyutunda orta, içerik boyutunda çok yüksek, etkinlik boyutunda düşük ve ölçme-değerlendirme boyutunda orta uyum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu ve materyal boyutlarında ise uyum aranmayarak öğretmenin bu boyutlar için yararlandığı yöntem ve teknikler ile kullandığı materyallerin sayıca az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Görüldüğü gibi bu durum genel olarak bakıldığında öğretmenin program uyumluluğunun yüksek olmadığı sonucu ile ifade edilebilir. Bu sonuca ilişkin yapılan görüşmede öğretmenin; kazanım boyutundaki uyumun yüksek değil de orta düzeyde olması yönünde öğrenciye ve programa ilişkin olumsuz bazı faktörlerin etkili olduğunu ifade ettiği görülmektedir. İçerik boyutunda uyumun çok yüksek oluşunun yanısıra bu boyutu etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen tercihinin söz konusu olduğu ve içeriklerin ünitelendirilmiş yıllık planda yer almaması durumunun başka okulun zümre öğretmenlerince hazırlanmış olmasından kaynaklandığını ve aslında kendisinin bu planı mevcut şartlara göre hazırlaması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde 2014-2015 öğretim yılı Ankara ili zümre başkanları toplantısı raporu'nun (2015) planlar ve derse hazırlık sorunu çerçevesinde de “Planların hazır olmasının çok yanlış olduğu ve yaratıcılığı öldürdüğü” ve “öğretmenlerin kendi etkinliklerini kendilerinin hazırlamaları gerektiği” ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Öğretmenin ayrıca eğitim durumları boyutunda okula ve diğer durumlara, etkinlik boyutunda okula, öğrenciye ve programa, materyal boyutunda okula, öğretmene ve diğer durumlara ve son olarak ölçme-değerlendirme boyutunda ise öğretmene ilişkin olumsuz bazı faktörlerin etkili olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

TEOG başarı sıralamasında en düşük başarı düzeyine sahip TOKİ Akşemseddin Ortaokulu'nda görev yapan öğretmene yönelik birinci problem kapsamında yapılan gözlem öncesi görüşmede öğretmenin program uyumluluğu konusunu daha önce duyduğunu belirttiği ve konuyu öğretim programının öğrenciye uyarlanması, uyumlu olması şeklinde öğrenci ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin bu durumu açıklarken bu kavramı seminer, toplantı vs. etkinliklerde sık sık duyduğunu belirttiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin katılmış olduğu eğitim etkinliklerinde bahsedilen konuları ya tamamen anlayamadığı

ya da bu etkinliklerde programın uyumlu olabilmesi durumunun sadece öğrenci ile ilişkilendirildiği ve kavramın tam karşılığı olan tanımından bahsedilmemiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Zira kavram doğrudan öğrenci ile ilişkili değildir. Bu durumun aslında öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine isteksiz katılıyor olmalarından da ileri geldiği düşünülebilir. Bu isteksizliğin sebebi olarak ise Ayvacı ve arkadaşlarının (2014:360) çalışmalarında, hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin görüşlerine başvurulmadan düzenlenmiş olması bu nedenle de bu etkinliklerin yeterince etkili olmadığı sonuçlarına ulaşıldığını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenin öğretim programını değişiklikler olabilmesi, uygulama sürecini bilmek, programa mecburen paralel gitmek sebeplerinden incelediğini belirttiği ancak buna rağmen süreçte programla paralel gitmediği gözlenmiştir. Dolayısıyla görüşmede öğretmenin program uyumluluğunu “gerçekleştirmeye çalıştığı”nı belirtmesi ile de program uyumluluğunu gerçekleştirdiğinden tamamen emin olmadığı ve bunun için birtakım eksiklikler, faktörlerin etkin olduğu anlaşılabilir. Öğretmenin bu ifadeyi açıklarken öğrenci, çevre ve ders kitabındaki bilgi eksiklikleri sebeplerini sıralaması da bu yorumu destekler niteliktedir.

Öğretmenin program uyumluluğunu gerçekleştirdiğine ilişkin ifadesinde, bu amaçla öğrencilere ders kitabında bulunmayan bilgileri de verdiği çünkü aksi halde sınavlarda (TEOG, deneme sınavları ya da kitaplarda bulunan testler vb.) farklı bilgilerin de yer aldığı ve öğrencilerin bu bilgileri cevaplayamadığını belirttiği görülmektedir. Benzer şekilde Yang’ın (1996) “Teksas ilköğretim matematiğinde program uyumluluğu” adlı doktora tez çalışmasındaki nicel ve nitel veriler de ders kitapları ve testlerin uyumlu olmadığı sonucunu göstermektedir. Bu konuya farklı şekilde ama aynı doğrultuda yaklaşan Pickreign ve Capps (2000) de çalışmalarında, güncel ders kitabı içeriği ile standart beklentileri arasında boşluğun olduğunu ve bu durumun önemli değişim bir için ihtiyacı yansıttığını belirtmektedir. Bahsedilen bu çalışmalarda ifadelerin tümünde, ders kitabı ile standartlar veya testler arasında uyumluluk olması gerektiği, aksi halde programın uyumsuz olabileceği yönünde görüşler bulunmaktadır.

Öğretmenin program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik öneriler kapsamında sadece okullara ilişkin öneri geliştirdiği, bunun için ise okullardaki disiplin problemlerinin çözülmesi gerektiğini belirttiği görülmüştür. Okullardaki

disiplin problemlerinin çözülmesi gerektiğine yönelik ifadeyle aynı yönde görüş sahibi olan ve okullardaki disiplin sorunlarının ve görülme sıklığının öğrenme ve öğretme sürecini etkilediğini belirten Yıldırım ve Sezginsoy (2004), bu düşünceden yola çıkarak disiplin sorununa sebep olan istenmeyen davranışların öğretim sürecinin önemli boyutlarda engellenmesine ve aksatılmasına neden olduğunu ileri sürmüş ve bu sorunun giderilmesi gerektiği konusunda birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

İkinci problem kapsamında bu öğretmene göre program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin programa, okula, öğrenciye, öğretmene ve diğer durumlara ilişkin olmak üzere çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenin program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin çoğuna değinmiş olması, onun öğretim sürecinde yolunda gitmeyen durumların farkında olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenin birinci problem kapsamında öğretmenin program uyumsuzluğunun önlenmesi yolunda bu faktörlerden sadece okula ilişkin öneride bulunması da ilginç görünmektedir. Bu durum da öğretmenin unutkanlığından ya da aslında durumu önlem alınabilecek kadar önemli olarak düşünmemesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı olarak “öğrencinin derse yaklaşımının” program uyumluluğunu etkilediği ifadesine karşılık olarak ve bu ifadeyi olumsuz yönde bir tutum olarak ele aldığımızda (ki burada öğretmenin ifadesi bu yöndedir: bkz. ek 4). Sarıtepeci ve Çakır’ın (2014), “Sosyal Bilgiler dersinin öğretimini olumsuz yönde etkileyen değişkenlerden biri, hemen her yaş grubundaki veya sınıf düzeyindeki öğrencilerin bu derse karşı olumsuz bir tutum içerisinde olmasıdır.” ifadesinin bu ifadeye uygun düştüğü görülmektedir. Zira öğretim olumsuz etkilendiğinde dolayısıyla program uyumluluğunun da olumsuz etkilendiği söylenebilmektedir. Son olarak öğretmenin bu problem kapsamında program uyumluluğunu etkileyen bir faktör olarak “öğretmenin sınıftaki disiplin durumunu” belirttiği görülmektedir. Benzer şekilde Smith and Rivera (1995) da çalışmalarında, öğretmenin sınıfta disiplini sağlamalarının gerektiği konusunda; genel ve özel eğitim ortamlarında etkili bir disiplin elde edilmesinin ihtiyaç olduğunu savunarak öğretimin etkin bir şekilde gerçekleşmesi için sınıfta disiplini bozan sorunların sebepleri ile bunlardan kaçınmanın metotlarını açıklamaktadırlar.

Üçüncü problem kapsamında gerçekleşen gözlem sonucuna göre bu öğretmenin program uyumluluğunun kazanım boyutunda orta, içerik boyutunda çok

yüksek, etkinlik boyutunda çok düşük ve ölçme-değerlendirme boyutunda orta uyum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu ve materyal boyutlarında ise uyum aranmayarak öğretmenin bu boyutlar için yararlandığı yöntem ve teknikler ile kullandığı materyallerin sayıca az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenin genel olarak program uyumluluğunu gerçekleştirmediği ve program uyumluluk düzeyinin yüksek olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca ilişkin yapılan görüşmede ise öğretmenin; kazanım boyutundaki uyumun orta düzeyde olması yönünde öğretmene ilişkin faktörün etkili olduğunu yani kazanımlardan birini bilinçli olarak ertelemesinden kaynaklandığını belirttiği görülmüştür. İçerik boyutunda uyum çok yüksek bulunmuştur. Bu sonuca ilişkin yapılan görüşmede ise programın içerik boyutundaki tüm içeriklere yer vermesi ve içeriklerin de ünitelendirilmiş yıllık planda bulunmaması durumuna ilişkin öğretmenin; plana bağlı kalmayı sevmediğini ve öğrenciye ne verilmesi gerekiyorsa onu verdiğini, yani planın sadece göstermelik olduğunu zaten içerikler planda yazılmış olsa da bunun önemli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenin bu ifadesine karşılık olarak bu konu hakkında Taşdemir ve Taşdemir (2007:164) öğretmenin öğretim etkinliklerini başarı ile gerçekleştirebilmelerinin onların ünitelendirilmiş yıllık, ders planı ya da gezi, gözlem, deney gibi öğretim etkinliklerini ilkelerine uygun olarak kullanabilme ve planlayabilme (programlama) yeterliliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada öğretmenlerin “ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretimi programlama sürecini değerlendirme ölçeği” dahilindeki öğretimin planlanmasına ilişkin görüşleri çerçevesinde “ünitelendirilmiş yıllık planlamanın öğretimin ana taslağı olduğu görüşü”ne yüksek düzeyde ve “öğretim planları öğretmen-okul-öğrenci ve çevre faktörleri gerçeği esas alınarak öğretmen tarafından yerinde ve zamanında planlanmalı görüşü”ne tam olarak katıldıkları da görülmektedir (s. 168). Eğitim durumu boyutunda öğretmenin program uyumluluğunun uyumsuz olmasında program, öğrenci, okul ve diğer durumlara ilişkin faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkinlik boyutunda öğretmenin program uyumluluğunun çok düşük düzeyde oluşunun sebebi olarak okula, öğretmene ve diğer faktörlere ilişkin faktörleri belirttiği görülmektedir. Öğretmenin ölçme ve değerlendirme boyutunda orta düzeyde uyum olmasının sebebi olarak ise program, öğrenci ve öğretmene ilişkin faktörleri belirttiği görülmektedir.

TEOG başarı sıralamasında yüksek başarı düzeyine sahip ve özel bir okul olan Doruk Ortaokulu'nda görev yapan öğretmene yönelik birinci problem kapsamında yapılan gözlem öncesi görüşmede, öğretmenin program uyumluluğu konusunu ilk kez duyduğunu ve bu kavramı öğretim programının öğrenciye göre olması şeklinde öğrenci ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Toplumda özel okulların devlet okullarından bazı yönlerden pozitif olarak farklı olması, öğrencilerine ve öğretmenlere farklı imkanlar sağlayabilmesi düşüncesi yaygındır. Zira bu durum özel okulların ortaya çıkmasının da bir sebebi olarak kabul edilebilmektedir. Hatta bu bakımdan özel okulların eğitimde fırsat eşitliğini bozmakta olduğu ve haksız rekabet oluşturduğu da ifade edilmektedir (Uygun, 2003:117). Taşdan ve Tiryaki (2008:68) de çalışmalarında özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyinin, devlet okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Hal böyle iken bu okulda görev yapan öğretmenin eğitimde var olan güncel bir konuyu ilk kez duyuyor olması da dikkat çekici bir durumdur. Öğretmenin öğretim programını, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olup olmadığını anlamak sebebiyle incelediğini belirttiği görülmektedir. Ancak buna rağmen öğretmenin bu konuda herhangi bir önlem almamış olabileceği düşünülmektedir. Zira öğretmen gözlem sonunda yapılan görüşmelerde, süreçte öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmadığını düşünerek pek çok etkinliğe yer vermediğini de belirtmiştir. Öğretmenin program uyumluluğunu “gerçekleştirmeye çalıştığını”nın onun %80 gerçekleştiriyorum ifadesi yansıtmaktadır ve dolayısıyla bu ifade ile öğretmenin program uyumluluğunu gerçekleştirdiğinden tamamen emin olmadığı da anlaşılabilir. Öğretmenin ayrıca program uyumluluğunu gerçekleştirilmeye çalışırken MEB'in hazırlamış olduğu kılavuz kitabı ve ders kitabından yararlandığını da belirtmektedir. Öğretim sürecinde ders kitaplarından yararlanılması konusunda Bayrakçı'nın (2005), “Ders kitapları öğretim amacıyla kullanılan temel kaynaklardır. Bir derste, bilgilerin öğrenciye aktarımı sürecinde öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun, öğretim programları esas alınarak hazırlanmış basılı eğitim araçları olan ders kitapları en yaygın öğretim materyalleridir” şeklinde, Toprak'ın (1993; Akt: Bayrakçı, 2005) ise “Ders kitapları, eğitim programlarında belirlenen amaçlar doğrultusunda; öğretim programlarındaki derslerin içeriği ile ilgili bilgileri öğrencilere sunan, pekiştirme, sınava hazırlama ve öğrenme hızlarına uygun çalışma olanağı sağlayan kullanışlı bir öğretim materyalidir.” şeklinde görüş bildirdikleri ve ders kitabının önemini vurguladıkları

görülmektedir. MEB'in yayınladığı kılavuz kitaplarının öğretmenlere faydasına yönelik bu öğretmenin ifadesine benzer şekilde Konur, Ayas ve Konur'un (2010:227) çalışmalarında da öğretmenlerin, bu kitapların "... tasarımının ve ünite dağılımının iyi yapıldığı, işbirliği ve dayanışmayı sağladığı, yaparak yaşayarak öğrenmeye sevk ettiği, öğretmene rehber olduğu ve çeşitlilik sağladığı ve öğretmenleri plan yükünden kurtardığı" gibi düşüncelere sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Son olarak birinci problem kapsamında öğretmenin program uyumsuzluğunu önlemek amacıyla belirttiği önerilerin ise diğer tüm öğretmenler tarafından değinilen program, okul ve öğretmen öğelerinin tümüne yönelik olduğu görülmektedir.

İkinci problem kapsamında bu öğretmene göre program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin programa, okula, öğrenciye, öğretmene ve diğer durumlara ilişkin olmak üzere çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenin program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin çoğuna değinmiş olması, onun öğretim sürecinde yolunda gitmeyen durumların farkında olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenin birinci problem kapsamında program uyumsuzluğunun önlenmesi yolunda da bu faktörlerden program, öğretmen ve okula ilişkin önerilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenin öğrenci ve diğer durumlara ilişkin faktörler için herhangi bir öneride bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenin öğrenciye ilişkin herhangi bir öneride bulunmaması durumu da ayrıca dikkat çekicidir. Zira öğretmenin görüşmelerde özellikle öğrenciyle ilgili ifadeler yer vermiş olması sebebiyle onun bu yönde herhangi bir öneride bulunmuş olması beklenirdi. Sonuç olarak bu durumun öğretmenin aslında bu faktörlerin varlığından haberdar olduğu, ancak bunun yanısıra öğretmenin unutkanlığı ya da programın uygulanması kapsamında öğrenci konusunu gerçek anlamıyla önemsememesi durumundan kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir. Öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı olarak programa ilişkin faktörler kapsamında ders kitabındaki görsellerin eksikliği yer almaktadır. Bu düşünceye yönelik Erbaş, Alacacı ve Bulut'un (2012:2321) Türk, Singapur ve Amerikan ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında, yazı yoğunluğu düşük olan ders kitaplarının yazı yoğunluğu yüksek olan ders kitaplarından daha verimli bir öğrenmeye katkı sağlayacağını ileri sürdükleri görülmektedir. Öğretmen ayrıca diğer öğretmenlerden farklı olarak program uyumluluğunu etkileyen faktörlerden öğrenci faktörüne kapsamında öğrencinin psikolojik durumunu belirtmektedir. Öğrencinin psikolojik durumunun program uyumluluğunu etkilemesi

durumu ile akla öğrencinin olumlu ve olumsuz yöndeki psikolojik halleri gelmektedir. Ancak bu konuda görüş bildiren öğretmenin ifadesinde olumlu psikolojik hallerden ziyade daha çok öğrencinin olumsuz psikolojik hallerinin vurgulandığı görülmektedir. Olumsuz psikolojik haller her ortamda olduğu gibi sınıf içerisinde de ortamı olumsuz etkileyebilecek ve istenmeyen bazı durumlara yol açabilecektir. Kaya'nın (2002:175) öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarının istenmeyen davranış olarak adlandırılabilmesi için ileri sürdüğü dört temel ölçütün sınıftaki düzenin bozulduğunu anlattığı görülmektedir. Dolayısıyla bu tür istenmeyen davranışların, sergilendiği sınıf ortamında öğretmenin öğretimi gerçekleştirirken programa uyumunu zorlaştıracağını da düşünmek mümkündür. Bahsedilen 4 temel ölçüt ise davranışın öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşların öğrenmesini engellemesi, öğrencinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi ve öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi şeklinde belirtilmektedir.

Öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı olarak belirtmiş olduğu çalışma ortamlarının program uyumluluğunu etkilediği yönündeki görüşe ilişkin Çiftçi, Sünbül ve Köksal'ın (2013) çalışmalarında müfettişlerin, özel okullarda ve şehir merkezlerinde fiziksel imkânların yeterli olduğu ve velilerin daha ilgili olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin programı daha etkili uyguladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Karaköse ve Kocabaş'ın (2006) yaptığı çalışmada elde edilen bulguların bu çalışma ile zıt sonuç belirttiği görülmektedir. Zira bu çalışmada özel okulda görev yapan Ö4 öğretmenin iddiasına göre; çalışma ortamlarının program uyumluluğuna etkisi, özel okulun ve velilerin sahip olduğu ekonomik durum ile öğrencinin bulunduğu sosyokültürel durum anlamında özel okulların lehinedir. Ancak Karaköse ve Kocabaş'ın (2006) çalışmasında “özel okul öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken çalışma ortamı bakımından kendilerini daha fazla stres altında hissettikleri”ni ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla bu durum yukarıdaki ifadeye dayanarak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, programa uyumlulukları anlamında tedirgin olabildikleri yönünde de yorumlanabilir. Zira bu çalışmada da öğretmenin (Ö4) özel okulda olmasına rağmen yani çalışma ortamının öğretmenin lehine olduğu düşünülürken, öğretmenin program uyumluluğunu yüksek düzeyde sağlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü problem kapsamında gerçekleşen gözlem sonucuna göre bu öğretmenin program uyumluluğunun kazanım boyutunda orta, içerik boyutunda çok

yüksek, etkinlik boyutunda çok düşük ve ölçme-değerlendirme boyutunda orta uyum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu ve materyal boyutlarında ise uyum aranmayarak öğretmenin bu boyutlar için yararlandığı yöntem ve teknikler ile kullandığı materyallerin sayıca az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenin genel olarak program uyumluluğunu gerçekleştirmediği ve program uyumluluk düzeyinin yüksek olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca ilişkin yapılan görüşmede ise öğretmenin; kazanım boyutundaki uyumun orta düzeyde olması yönünde öğretmene ilişkin faktörün etkili olduğunu yani kazanımlardan biri olan proje etkinliğini bilinçli olarak gerçekleştirmediğini olduğunu bunun da dolaylı olarak programdan kaynaklı zaman sıkıntısına bağlı olduğunu belirttiği görülmüştür. Zaman sıkıntısı hakkında ise Caner ve Tertemiz'in (2010:175) çalışmasında bu çalışmanın sonucuyla benzer şekilde, öğretmenlerin öğretim programını uygulamak amacıyla ders programındaki ders saatlerinin yeterli olmadığı ve etkinlikleri gerçekleştirmek için daha fazla zamana ihtiyaç olduğu görüşleri yer almaktadır. Yine bir başka çalışmada benzer şekilde, öğretmenlerin ders programlarını uygulanmasına ilişkin ayrılan ders sürelerinin yetersiz oluşundan bahsedilmektedir (Yalar, 2010:32). İçerik boyutunda çok yüksek düzeyde uyum olmasına ilişkin öğretmenin görüşü; bu durumun kendi bilgi ve tecrübesi ile programı sürekli takip ediyor olmasından kaynaklandığı yönünde olmuştur. Bu durum öğretmenin mesleğine ilişkin konularda bilgi bakımından kendini yeterli görüp bu konuda yüksek düzeyde özgüvene sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenin programı sürekli takip etmesine yönelik ifadesiyle, gözlem sonucu öğretmenin program uyumluluğunun yüksek olmaması çelişkili bir durum olarak görünmektedir. Eğitim durumu ve materyal boyutlarında uyum aranmamış olması her öğretmen için olduğu gibi bu öğretmen için de hem öğretim programı hem de ünitelendirilmiş yıllık planda bu boyutların yer almamasından kaynaklanmıştır. Ancak öğretmenin eğitim durumları boyutunda programlar arasında uyum aranmamasının yanısıra bu kapsamda üniteyle uygun olabilecek çok sayıda yöntem ve tekniğe yer vermemiş olması onun özel bir okulda çalışıyor olması akla geldiğinde tuhaf görünebilmektedir. Zira bu özel okulda devlet okullarından farklı olarak birçok öğretim yöntem ve tekniğine elverişli ortamlar, materyaller ve sınıflarda az sayıda öğrenci bulunması beklenirken öğretmenin az sayıda öğretim yöntem ve tekniğine yer verdiği görülmüştür. Öğretmenin gözlem sonrası bu konuda belirttiği görüş ise ünitenin bu şekilde daha iyi işlenebileceğini düşündüğü ve daha önceki ünitelerde bu yöntem ve teknikleri uygulamış olması

yönündedir. Bu ifade de yine oldukça ilginç olup öğretmenin başına buyruk olduğu yönünde algılanabilir. Öğretmenin etkinlik boyutunda az sayıda etkinlik gerçekleştirmesine sebep olarak da okulda materyal eksikliğini işaret ettiği görülmüştür. Bu durum materyal bakımından okul yönetiminin gerekli donanımı sağlamamış olması ya da okulda görev yapan öğretmenlerin bu zamana kadar bu konuda taleplerinin olmayışı şeklinde düşünülebilir. Bunun yanısıra öğretmenin materyal boyutu için daha önce bütün materyallere yer verdiği ayrıca bu üniteye zaman sıkıntısı yaşadığı için bu üniteye sadece bazı materyalleri kullandığını belirttiği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda program uyum düzeyinin orta düzeyde olmasının ise yine zaman yetersizliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Özel olan bu ortaokulda, diğer üç ortaokuldan farklı olarak velilerin sosyo-ekonomik açıdan genel anlamda daha güçlü olmaları, okulun fiziki teknolojik destekli imkanlarının daha fazla olabilmesi, sınıflarda mevcudun az olması sebebiyle gerektiğinde bir öğrenciye ayrılan vaktin fazla olabilmesi, dolayısıyla öğretmenin ilgisinin daha fazla olabilmesi ve bireysel öğrenmeye daha yatkın ortamlar oluşturulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu okullarda velilerin kaynak kitabı almak konusunda itirazsız olabilecekleri ve dolayısıyla öğrencilerin okul dışındaki çalışmalarında ilgi ve ihtiyaç duyduğu kaynakların sağlanabileceği de düşünülebilir. Hal böyle iken bu okulda görev yapan öğretmenin program uyumluluğunun da, bu şartları bu bahsedilen sebeplerle büyük ölçüde sağlayamayan diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin program uyumlulukları gibi yüksek düzeyde olmayışı dikkat çekmektedir. Bu durumun sorumlusu olarak ise okul yönetimi ve öğretmen faktörlerini ifade etmek mümkün olabilir.

Sonuç olarak bakıldığında araştırmaya dahil olan tüm öğretmenlerin program uyumluluğu tanımını gerçek anlamıyla kavramsal olarak bilemediği görülmektedir. Öğretmenlerin yeni bir kavram olan program uyumluluğu kavramını duymamış olmalarına rağmen, zaman geçtikçe tecrübelerinden ve mesleğe aşinalıklarından dolayı kavramın içeriğini daha doğru tahmin etmeleri öğretmenlerden beklenebilir. Ayrıca öğretmenlerin kavrama ilişkin doğru bir tahminde bulunamamalarının da öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden kaynaklanmış olduğu düşünülebilir.

Tüm meslek alanlarında olduğu gibi öğretmenlerin de mesleklerini icra ederken mesleklerine ilişkin kavramları, uygulamaları ve gelişmeleri takip etmeleri, bu konuda geri kalmamaları gerekmektedir. Hizmetiçi eğitimin önemine işaret eden

Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız (2014:358) “Nitelikli bir hizmet öncesi eğitiminden geçen öğretmenlerin bile mesleki yaşantıları sırasında kendilerini geliştirmeleri ve çağın gerekliliklerine uyum sağlamaları kaçınılmaz bir durumdur.” şeklinde görüş bildirmektedir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı’na ait “sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi” adlı yayında ise yaşanan değişim ve gelişmelerin iş hayatına da yansdığı, dolayısıyla sadece hizmet öncesinde alınan eğitim ile meslek hayatında başarılı olmanın imkânsız bir hale geldiği, bu nedenle her alanda çalışan personelin çalışma hayatı boyunca değişme ve gelişmeler doğrultusunda hizmet içi eğitimden geçirilmesinin kaçınılmaz olduğu ifadeleri yer almaktadır (Demirer, 2008:iii). Yine Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı’nın yayınladığı “ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaptıkları mesleki seminer çalışmalarının değerlendirilmesi” adlı çalışmada Demirer’in (2006:ii) benzer düşünceleri vurguladığı görülmektedir. Araştırmacının bu konuda, öğretmenlerin hizmet öncesi aldığı eğitimin üç beş yıl içinde yetersiz kaldığını ve bu bilgilerle mesleğini gereği gibi yürütmesinin imkânsız hâle geldiğini, dolayısıyla eğitim alanında her öğretmenin; eğitimle ilgili yayınlar, mesleki seminer çalışmaları, hizmet içi semineri, internet ve diğer her türlü imkânlardan yararlanması, mesleği ile ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip etmesi, meslek hayatı boyunca bilgilerini yenilemesi ve kendini yetiştirmesinin çağın insanını hazırlaması açısından zorunlu olduğu şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında dersin öğretim programını öğretmenlerden birinin hiç incelemediği (Ö1), diğer üç öğretmenin (Ö2, Ö3, Ö4) de incelediklerini belirtmelerine rağmen program uyumluluk düzeylerinin bu durumu desteklemediği görülmektedir. Zira tüm öğretmenlerin program uyumluluk düzeylerinin genel olarak yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bümen (2005:31) çalışmasında öğretmenlere yeni ilköğretim programını inceleyip incelemediklerini, incelediyseler hangi sonuçlara ulaştıkları sorusunu yöneltmiştir. Bu soruların beraberinde öğretmenlere programı uygulamaya başlamadan önce neleri bilmeleri gerektiği ve hangi tür etkinlikleri hazırlama veya geliştirmenin onları programa hazırlayacağı soruları da sorulmuştur. Özellikle bu sorulardan öğretmenlerin uygulama öncesinde neleri bilmeleri gerektiği sorusuna verilen cevapların bu çalışmanın bulgularına destek olacak nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar; öğretmenlerin programları iyice incelemeleri, yeni ve eski programları birbirleriyle

kıyaslamaları, araç-gereç ve materyal hazırlamaları, öğretim yöntem ve tekniklerini yeterince öğrenmeleri, bilgisayar ve interneti daha iyi kullanmaları, ders kitaplarına bir an önce ulaşmaları ve her öğretimde programın bir örneğinin bulunması gerektiği yönünde olmuştur. Benzer şekilde Tekbıyık ve Akdeniz (2008:24) de çalışmalarında “öğretmenlerin öğretim programını uygulamadan önce o dersin öğretim programı temellerini inceleyip programın dayandığı felsefeyi, öğretim süreci ile ilgili anlayış ve düşünceleri, öğretmenin programdaki yerini, öğretim programının ve ünitelerin organizasyon ve yapısını özümsemesi, programı kabullenmesi ve uygulamaya istekli olması gerektiği”ne yer vermektedir.

Özellikle öğretmenlerden üçünün (Ö2, Ö3, Ö4) öğretim programını ya da ünitelendirilmiş yıllık planı incelemelerine rağmen, bu program ve planları bireysel olarak benimsememiş olmaları sebebiyle ve genel olarak tüm öğretmenler için de programın kendisine ait sebeplerden uygulanabilir düzeyde olmaması, dışsal birtakım faktörler sebebiyle programın süreçte uygulanamaması ve öğretim programına dayalı olarak hazırlanması gereken ünitelendirilmiş yıllık planı öğretmenlerin bizzat hazırlamayıp farklı öğretmenlerden almış olmaları gibi sebepler bakımından, öğretmenlerin programa uyumluluğunu büyük ölçüde gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin program uyumsuzluklarının önlenmesine yönelik önerilerinin ise genel olarak programa, okula ve öğretmene ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin belirttiği ifadelerle benzer şekilde Thompson’ın (2000:77) sekizinci sınıf fen bilimleri dersi programının uyumluluğunu incelediği çalışmasında, programda var olan hedeflerle öğrencilere uygulanan testlerin kısmen uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul çevresinin öğretimi etkilediği konusunda ise Waynik’in de (2013:9) literatür incelendiğinde kültür, okul ve sınıf bağlamının, okul hayatını ve özellikle öğretimi etkilediğini belirten çalışmaların olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Mullis (1991) ise anaokullarda program uyumluluğunu incelediği tez çalışmasında, öğretmenlerin süreçte kullandıkları materyallerin resmi programda yazılı olan materyallerle aynı olmadığı ve kullanılan testlerin hedeflerle uyumlu olmadığı sonucunu elde etmiştir. Ayrıca araştırmacı çalışmasında bu testlerin tercih edilmeden önce uyumlu oldukları anlaşılmadıkça kullanılmamalarını önermektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin “programdaki eksiklikler giderilmeli” şeklindeki önerilerile ilişkin olarak programdaki eksikliklerin giderilmesinin

yanısıra daha programlar hazırlanmadan önce olası sorunlar, yaşanabilecek eksiklikler düşünülerek programın uygulamaya sunulması gerektiği belirtilebilir. Günümüzden 43 yıl öncesinde benzer yönde düşünen Pierce da (1972:221) programlar oluşturulurken bazı unsurların göz önünde bulundurulması gerektiğinden bahsetmektedir. Araştırmacı çalışmasında bu durum ile ilgili olarak program geliştirme hazırlığının, öğretmen, veli, öğrenci ve diğer bireylerin anlayış ve kabulü ile başarıya ulaşacağını, program geliştirme faaliyetlerinin devamlı olması gerektiğini ve özel bir proje olarak değil ama her zaman mevcut ve devam eden bir süreç olarak kabul edilmesi gerektiğini anlatmaktadır.

Okullarda uygulamanın aksamaması için gerekli bütçeler sağlanması ile ilgili olarak Şahinkayası ve Şahinkayası'nın (2004:6) “öğretim teknolojisi planlamada (ÖTP) belirtilen yazılım, donanım, mesleki gelişim ve diğer hizmetleri sağlamak ve güncelliğini korumak için yeterli bütçe sağlanmalıdır. Etkili bir ÖTP geliştirme sürecinde okulun ihtiyaç analizi sonucunda belirlenen gerçek ihtiyaçlar ve mali kaynağın sınırlılığı, planı hazırlayan komisyon tarafından göz önünde bulundurulmalıdır. Bugün parasız herhangi bir şey yapılamayacağı için bir ÖTP hazırlanırken yapılacak yatırımlar ve harcamalar, bütçe ve mali kaynak durumları dikkate alınarak planlanmalıdır” ifadeleriyle eğitim-öğretim faaliyetleri için bütçelerin önemine dikkat çektiği anlaşılmaktadır. Memduhoğlu ve Meriç'e (2014:655) göre de eğitim yönetiminde, birçok işin yapılması bütçe olanaklarıyla alakalıdır. Araştırmacılar çalışmalarında, eğitimin etkililiğini yükseltmek amacıyla, eğitimi bütçelemenin gerçekleşmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Yine, Hint halk okullarında bütçe azalmasının etkileri konulu çalışmanın da bütçenin önemine işaret ettiği ve çalışmanın ana amacının mevcut bütçe azalmalarının sınıf büyüklüğü ve öğrenci başarısı üzerindeki olası etkilerinin incelenmesi olduğu görülmektedir (Jarman ve Boyland, 2011).

Okullarda teknolojik yapı geliştirilmesi gerektiği konusuna ilişkin olarak Amerika Eğitim Bölümü'ne ait ulusal eğitim teknoloji planında (NETP), teknoloji ile güçlendirilmiş bir öğrenme modeline dikkat çekilmektedir. Bu planda ayrıca; teknolojinin günlük yaşamımızın ve işimizin her açısının fiilen merkezinde olduğu ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci başarısını daha karmaşık, otantik ve anlamlı yollarda ölçen kaynaklar ile değerlendirmeler kadar güçlü öğrenme deneyimlerini sağladığı anlatılmaktadır (Office of Educational Technology, 2014:6).

Okulun fiziksel yapısının düzenlenmesi hakkında Miller (2011) fiziksel yapıların okul kültürleri ve öğrenme yöntemleriyle uyumlu olması gerektiğini belirtmiştir. Ona göre fiziksel yapılar, öğrenme ortamı hakkında birçok bilgi sunar. Phillips (2014) ise benzer düşüncelerle; sınıfların fiziki çevresini konu aldığı yazısında bir sınıfın fiziki yapısının öğrenci maneviyatını ve öğrenmesini etkilemede önemli bir değişken olduğunu ve fiziki ortamlarını yaratma sürecinde öğrencilerin ilgilerinin onları güçlendirebildiği, toplumu geliştirebildiği ve motivasyonu artırabildiğini ifade etmiştir.

Okullarda gerçekleştirilen törenler ve toplantıların ders saati dışında yapılmasına ilişkin öğretmen ifadesine yönelik olarak resmi gazetede 27 Ağustos 2003 tarihinde yayınlanan, öğretmenlerin toplantıya katılmalarına ilişkin bir madde yer almaktadır (Resmi Gazete, 2003). Öğretmenin ifadesi ile bu maddede yer alan dersleri aksatmamak hususunun okullarda benimsenmemiş olduğu anlaşılmaktadır. Bahsi geçen madde ise aşağıdaki gibidir:

Madde 69—Öğretmenler, komisyon üyesi ve gözcü olarak görevlendirildikleri sınav komisyonlarında, okulda yapılan her türlü resmî toplantılar ve yerel kurtuluş günleri ile millî bayramlarda bulunmak zorundadırlar. Görevlendirme ve toplantılar, en geç iki gün önceden bir yazı ile kendilerine duyurulur. Toplantılar, dersleri aksatmamak üzere çalışma günlerinde yapılır.

Araştırmada belirtilen öğretmene ilişkin öneriler kapsamında yer alan “öğretmenler mesleki eğitime katılmalı” ifadesi ile ilgili olarak Unayağyol’un (2010) çalışmasında, öğretmenler tarafından sayıca en çok vurgulanan sorunlar arasında da, programların etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgilendirilmemeleri sorununun bulunduğu görülmektedir. Karacaoğlu ve Acar’ın (2010:57) öğretmenlerin yenilenen programları uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin çalışmalarında ise, öğretmenlerin değişen programlar ve yeni yaklaşımlara yönelik bilgilendirilmelerini sağlayacak hizmet içi eğitim programlarının tasarlanması gerektiği ifade edilmektedir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin önerilerinin bazı benzer noktalarda buldukları ve bu önerilerin bu konuda yapılmış olan literatürdeki bazı çalışmalarda bulunan önerileri destekler nitelikte olduğu ve dolayısıyla bu önerilerin literatüre katkı yapacak nitelikte olabildikleri düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin program uyumluluğunu etkileyen faktörler kapsamında genel olarak program, okul, öğretmen, öğrenci ve diğer bazı durumlara

ilişkin faktörlerin belirtildiği sonucuna ulaşılmıştır. Programın sık sık değişmesi konusunda belirtilen ifadelere benzer şekilde İncekara'nın (2011) çalışmasında da, programın sık sık değiştirilmesine yönelik öğretmenlerin %87'lik bir oranla öğretim programlarının sık sık tamamen değiştirilmesinin doğru olmadığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Programa bağlı olarak geliştirilen ders kitaplarında görsellerin eksik oluşu konusunda ise Şahin-Yıldırım'ın (1999) “etkili bir kitap görsel zenginlik içermeli, albenisi olmalı, renkli resim ve fotoğraflarla desteklenmelidir” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir (Akt: Uzuner, Aktaş ve Albayrak, 2010:722). Küçükahmet'in (2001:20) de bu konuda benzer bir görüşle “planlı eğitim uygulamalarında kullanılan ders kitapları; açıklayıcı, yönlendirici, tamamlayıcı resim, grafik, şekil gibi öğretim materyallerine yer vererek öğrenme-öğretme sürecini daha canlı, ilgi çekici ve aktif hâle getirebilir” şeklinde ifadesi bulunmaktadır.

Devlet okullarında araç-gerecin yeterli olmamasının program uyumluluğunu etkilediği konusunda Demirhan, Bulca, Saçlı ve Kangalgil (2014) çalışmalarında, beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunlar arasında araç-gereç yetersizliğinin yer aldığı saptanmıştır. Ayrıca bir başka çalışmada, ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi derslerinin amacına uygun bir şekilde işlenmemesinde öğretmenlerin sayıca yetersiz oluşu ve spor için gerekli saha-salon-araç ve gerecin yeterli olmayışının önemli rol oynayabildiği belirtilerek araç gereç yetersizliğinin önemi vurgulanmaktadır (Dalkıran, Altıntaş, Gündüz, Sunay ve Akgül, 2004:111). Yine Coşkun'un (2005:441) çalışmasında yenilenen Türkçe öğretim programında derslerde kullanılmak üzere belirtilen araç-gereçlere ilişkin öğretmen görüşlerinin “Okulumuzda yeterince araç gereç bulunmuyordu. Dersler için kendimiz araç-gereç üretmeye çalışırken vakit sıkıntısı çektiğimiz oluyordu” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu konuya benzer şekilde Aykaç'ın (2007) çalışmasında öğretmenlerin çoğunun, okullardaki araç-gereçlerin ve fiziki olanaklarının bazı etkinlikleri uygulamak için yetersiz olduğu, sınıfların kalabalık olduğu, hazırlanan etkinliklerin öğrenci merkezli olarak hazırlanmadığı ve etkin öğretim yöntemlerine yer vermediği yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görülen o ki bu konuda bu çalışmada da olduğu gibi eski ya da yeni yapılan yayınlarda araç-gereç konusunda yaşanan sıkıntılar devam etmekte ve öğretmenler tarafından her fırsatta dile getirilmektedir. Durum böyleyken bu eksiklikleri ileri süren bu çalışmadaki ve diğer çalışmalardaki öğretmenlerin öğretim

süreci başlamadan önce ünitelendirilmiş yıllık planı neden uygulamada işleyebilecekleri yönde değiştirmedikleri düşüncesi de akla gelmektedir.

Okulun öğrenci bakımından disiplinli olmamasının öğretmenin program uyumluluğunu etkilediği yönündeki öğretmen ifadesine ilişkin Akpınar ve Özdaş (2013:21) çalışmalarında disiplin sorunlarının, ülkemizde de okulların karşı karşıya kaldığı sorunlar arasına girebildiğini ifade etmektedir. Araştırmacılar ayrıca bu sorunu dikkate almanın, öğrencilerin sosyalleşmeleri, gelişimlerini sağlıklı olarak sürdürebilmeleri ve öğrenmeleri gibi birçok yönden son derece önemli olduğunu, bu bakımdan yönetici ve öğretmenlerin okul ve sınıfta disiplinin sağlanması için bu sorunla başa çıkabilmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Öğretmenin motivasyonunun program uyumluluğunu etkilediği yönündeki öğretmen ifadesine ilişkin Karaköse ve Kocabaş (2006:4) çalışmalarında “eğitimde verimin sağlanabilmesi için personelin moralli olmasının önemli olduğu”ndan ve “motivasyonun, kişilerdeki içsel enerjinin belirli hedeflere yönlendirilmesi amacıyla hareketlendirilmesi, aktif hale getirilmesi” anlamına geldiğinden bahsetmektedirler.

Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin program uyumluluğunu etkilediği yönündeki öğretmen ifadesine ilişkin Çiftçi, Sünbül ve Köksal’ın (2013) çalışmalarında görüşme yapılan öğretmenlerden birinin, öğretmenlerin programı uygulamalarını çalışılan yerin imkânları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve velilerin tutumlarının etkilediğini ileri sürdüğü görülmektedir. Bu durum programlar hazırlanırken öğrenci hazırbulunuşluğunun göz ardı edilmemesi bilakis ön planda tutulması gereğini de ortaya koyabilmektedir.

Yaşanılan bölgelerin program uyumluluğunu etkilediği yönündeki öğretmen ifadesine ilişkin Karacaoğlu ve Acar’ın (2010) çalışmalarında, yenilenen programların daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve programların bölgesel, yöresel, ekonomik vb. farklılıkları dikkate alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerle de anlaşılan, programların bölge şartlarına ve özelliklerine uygun olmaması durumunda öğretimin beklenen şekilde gerçekleşmeyeceği durumudur.

Aile hayatının program uyumluluğunu etkilediği yönündeki öğretmen ifadesine ilişkin Çiftçi, Sünbül ve Köksal’ın (2013:288) çalışmalarında bir müfettişin aile hayatının bir yansıması olarak “velilerin okula yaklaşımı programın uygulanmasını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir” ifadesi yer almaktadır. Yine aynı çalışmada bir başka müfettişin ise bu konuda “... velilerin tutumları, programın uygulanmasını etkilemektedir.” ifadesinin yer aldığı görülmektedir (s.288).

Okullarda kaynak kitap kullanılmamasının program uyumluluğunu etkilediği yönündeki öğretmen ifadesine ilişkin, geçtiğimiz yıl düzenlenen Türkiye Yayıncılık Kurultayı'nın (2014) sonuç bildirgesinde şu ifadeler yer almaktadır:

“Türkiye'nin en büyük yayınevi Milli Eğitim Bakanlığıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, yayıncılık yapmaktan çekilmeli, yayıncıların daha iyi ve kaliteli ders kitapları yayımlayabilmesi için gerekli desteği sağlamalıdır. Okullarda kaynak kitap kullanımının önü açılmalıdır. Öğretmenler öğretim programlarını destekleyen kaynak kitapları serbestçe öğrencilere tavsiye edebilmelidir.”

Gökçek ve Hacısalihoğlu Karadeniz (2013) çalışmalarında, matematik ders kitaplarının öğrencilerin isteklerine hangi düzeyde cevap verdiği ve öğrencilerin ders kitabı dışındaki kaynaklara yönelme sebeplerini araştırmışlardır. Çalışmada öğrencilerin ders kitaplarını bazı yönlerden yetersiz bulmaları, gerek duydukları bilgiye kaynak kitaplarda daha rahat ulaşmaları, kaynak kitapların bireysel farklılıkları dikkate alması, ödevlerine yardımcı olması ve kaynak kitaplardaki soru türlerinin üniversiteye giriş sınavında çıkan soru türlerine daha uygun olduğu yönündeki düşüncelerinin, onları alternatif kaynaklara yönelttiği sonucu açığa çıkmıştır.

Araştırmada tüm öğretmenlerin, programda yer alan gezi-gözlem etkinliğinin uygulanması için birtakım zorluklar yaşandığı ve bu sebeple öğretim sürecinde bu tekniğe yer verilemediği yönündeki görüşlerine ilişkin Atayeter ve Tozkoparan'ın (2014) çalışmalarında bu görüşleri destekleyen öğretmen ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Çalışmada öğretmenlerin bu konuda gezi-gözlem yönteminin uygulanmasının çok zaman aldığı ve pahalıya mal olduğu, okul dışında yapılan gözlemlerin öğretmene ek yasal sorumluluklar yüklediği belirtilmektedir. Ayrıca çalışmada, bu yöntemin uygulamasında gözlem yerine gidiş ve dönüşte bazı sorunlar ortaya çıkabildiği, gezi için izin prosedürünün zaman zaman zor olduğu, gezi esnasında disiplinin kolayca sorun haline gelebildiği ve gezi programının yapıldığı gün öğrencilerin diğer derslerine devam etmelerinin önemli bir engel teşkil ettiği şeklinde benzer görüşler bulunmaktadır. Benzer şekilde Öztürk'ün (2004) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin gezi-gözlem tekniğini hiçbir zaman kullanmadıkları, bunun sebebi olarak ise ekonomik nedenler ve sorumluluk yüklenmeme isteğini gösterdikleri görülmektedir. Demir'in (2007) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yapmış olduğu çalışmasında da adayların “gözlem gezisinin uygulamada yasal sorumluluk ve formalitelerin fazla olduğu, çeşitli idareci ve

kurumların gözlem gezisine yönelik olumlu tutumlara sahip olmadığı ve sorumluluk almaktan kaçınmak, çok fazla prosedürün aşılması gerekliliği, yeterli maddi destek olmaması gibi sebeplerle ülkemizde gözlem gezisinin yeterince uygulanmadığı'nı düşündüğü sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada tüm öğretmenlerin program uyumluluk düzeylerinin yüksek olmamasının yanısıra; tüm öğretmenlerin programın kazanım (orta) ve içerik (çok yüksek) boyutlarında uyumluluk düzeylerinin aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine tüm öğretmenler için, eğitim durumu ve materyal boyutlarına dair hem öğretim programında hem de ünitelendirilmiş yıllık planlarda herhangi bir ifadenin yer almaması sebebiyle, bu program ve planlar ile öğretmen uygulamaları arasında herhangi bir uyumluluk aranmamıştır. Etkinlik boyutu kapsamında sadece yüksek başarı düzeyine sahip olan Türkiye Petrolleri Ortaokulu öğretmeni için programlarda bu boyuta ilişkin bilgi yer almaması sebebiyle programlar arasında bir uyum aranmamıştır. Bunun yanısıra diğer okullar için ise uyum düzeyi düşük ve çok düşük şeklinde değişmektedir. Son olarak ölçme ve değerlendirme boyutunda yine sadece yüksek başarı düzeyine sahip olan Türkiye Petrolleri Ortaokulu öğretmeni için programlarda bu boyuta ilişkin bilgi yer almaması sebebiyle programlar arasında bir uyum aranmamıştır. Diğer üç okul için ise bu boyutta uyum orta düzeyde bulunmuştur.

Tüm öğretmenlerin öğretim programı ve ünitelendirilmiş planlarında eğitim durumları ve materyal boyutlarında, Türkiye Petrolleri Ortaokulu öğretmenininde ise ölçme ve değerlendirme boyutlarında, boyutlara ilişkin bilgi bulunmaması sebebiyle bu boyutlarda uyumun aranmamış olması durumu ise programın uyumluluk düzeyinin yüksek olmaması için başlı başına bir sebep olarak görülebilir. Bu konuda sorumluların sadece MEB öğretim programını hazırlayanlar değil, aynı zamanda ünitelendirilmiş yıllık planı hazırlayan öğretmenler olduğu düşünülebilir. Bu boyutların hem MEB öğretim programı hem de ünitelendirilmiş yıllık planda yer almaması halinde, bu durumun bu boyutlar açısından öğretimde düzensizliğe, rastgeleliğe, tesadüfiliğe yol açacağı düşünülebilir. Öyledir ki uygulama süresinde öğretmenlerin aynı ünite için farklı sayı ve türde öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallere yer verdikleri gözlenmiştir.

Öğretimde planlamanın önemi hususunda Livatyalı'nın (2004; Akt: Sadi ve Yıldız, 2014:78) karşılaşılan ya da daha önceden tahmin edilemeyen sorunların

çözümünde, uygulanabilir bir plana sahip olmanın işe yarayabileceği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Erkılıç (2006; Akt: Sadi ve Yıldız, 2014:78) da plansız derse girmenin sınıf içinde karşılaşılabilecek pek çok olumsuzluğun sebebi olabileceğini ifade etmektedir. Bu bakımdan Sadi ve Yıldız (2014:78) öğretmenlerin ders saatinden önce mutlaka derste uygulayacakları stratejileri çok iyi belirlemeleri ve konulara göre uygun olabilecek farklı öğretim ve değerlendirme yöntemleri uygulamaları hususunda emek vererek kendilerini geliştirmelerinin çok önemli olduğuna işaret etmektedir. Kıraz'ın (2002) çalışmasında da öğretim planının uygulanması konusunda birtakım sorunların var olduğu, bu sorunların ders planının göstermelik olduğuna inanılması, planlamada çeşitli modeller belirtilmesine rağmen uygulama sürecinde tek modele bağlı kalınması ve planlama ile uygulamada yer alan öğelerin farklı olması gibi sorunlar olduğu belirtilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin belirli sebeplerden dolayı materyal kullanamama durumları da program uyumluluğunun gerçekleşmemesi anlamında önemli bir sonuç olarak düşünülebilir. Karamustafaoğlu (2006:92) da eğitimde materyal kullanımının, etkin bir eğitim-öğretim için oldukça önemli olduğunu, çünkü eğitim sürecinde öğrencilere asıl nitelik kazandıran öğenin öğretim programları olduğu ve özellikle fen bilimleri öğretim programlarının başarısı için materyal kullanımının büyük önem arz ettiğini ifade etmektedir.

Araştırmada öğretmenler tarafından ölçme değerlendirme konusunda süreçte kullanılmayan teknikler için öğretmenlerin unutmuş olması, bazı ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik etkin bir kaynağının bulunmaması, zaman eksikliği ve bazı yöntem ve teknikleri bilememe gibi sebepler sıraladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum da program uyumluluğunun gerçekleşmemesi anlamında önemli bir sonuç olarak düşünülebilir. Zaman problemi konusunda Duban ve Küçükıılmaz'ın (2008:779) çalışmasında da benzer şekilde öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin uygulanmasını zaman alıcı bulması yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Gülbahar ve Büyüköztürk'ün (2008:149) çalışmalarında ise öğretmenlerin yöntem ve teknikleri bilememe durumuna yönelik "Öğretmenler, öğrencileri tanımada ve başarılarını ölçmede kendilerini daha çok yeterli gördükleri geleneksel yöntemleri kullanmaktadırlar. Öğretmenler, kendilerini yeterli görmedikleri öğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerini çok az kullanmaktadırlar." ifadelerine yer verildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin program uyumluluğu çereçevesinde görüşmelerde ifade ettikleri ve gözlem sürecine de yansıyan birçok sebepten içerik boyutu hariç, programın tüm boyutlarında sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu durum ise program uyumluluğunun gerçekleşmemesinin sebebini açıkça ortaya koyabilmektedir. Bu konuda Dusenbury ve arkadaşlarının da (2003:237) araştırmalarında, bu araştırmada olduğu gibi çoğu öğretmenin programdaki herşeyi süreçte tamamlamadığını, belirlenen zaman içinde daha az öğrettiklerinin muhtemel olduğunu ve bu şekilde bir öğretimin tek başına program uyumluluğunu garanti etmede yeterli olmadığını belirttiği görülmektedir. Son olarak bakıldığında Lentz'in (2007) yazılı, uygulanan ve test edilen programların uyumluluğunu konu aldığı tez çalışmasındaki, incelenen dört ders bölümünün hiçbirinin, on adet dersi hedefi ile tamamen uyumlu olmadıkları sonucunun da bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Yine bu çalışmada ulaşılan program uyumluluğunu etkileyen tüm faktörlerin, Bümen ve arkadaşlarının (2014:209) çalışmasında öngörülen program uyumluluğunu etkileyen faktörler ile ilgili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulara bağlı olarak elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlar ışığında öğretim programını hazırlayanlara, bu konuda politika belirleyenlere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmada uygulanan görüşme ve gözlem sonuçlarına göre, öğretmenlerin program uyumluluğunun kavramsal tanımına ilişkin net bir bilgiye sahip olmadıkları, öğretim programını ve ünitelendirilmiş yıllık planı daha önce belirttikleri gibi tam olarak incelemedikleri ve sürece adapte etmedikleri görülmektedir. Ayrıca görüşmelerde öğretmenlerin tümünün program uyumluluğunun tanımını öğrendikten sonra, program uyumluluğunu büyük ölçüde gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri; ancak yapılan gözlemlerde durumun böyle olmadığı, öğretim programının tüm boyutları ele alındığında genel itibariyle yüksek bir uyum olmadığı, sadece içerik boyutunda tüm öğretmenlerin program uyumluluklarının çok yüksek düzeyde olduğu, hatta detaylı bakıldığında her bir öğretmenin birden çok boyutta, kullandıkları ünitelendirilmiş yıllık planda ilgili boyutlara ilişkin herhangi bir ifade bulunmaması sebebiyle program uyumluluklarının aranmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada gerçekleşen gözlem öncesi görüşmede öğretmenlerin program uyumluluğunu etkileyen faktörlere ilişkin belirttikleri faktörlerin programa, öğretmene, okula, öğrenciye ve diğer durumlara ilişkin faktörler olduğu görülmüştür. Gözlem sonrası gerçekleşen görüşmede ise öğretmenlerin bu ünite için uygulamada program uyumluluğunu etkilediğini düşündükleri faktörlerin, gözlem öncesi görüşmede belirttikleri program uyumluluğunu etkileyen faktörler gibi programa,

öğretmene, okula, öğrenciye ve diğer durumlara ilişkin faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmada gerçekleşen gözlem öncesi görüşmede, öğretmenlerin program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik geliştirdikleri önerilerin sadece programa, öğretmene ve okula ilişkin faktörlere yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin gözlem öncesi görüşmede geliştirdikleri önerilerin, öğretmenlerin gözlem öncesi görüşmede belirttikleri program uyumluluğunu etkilediğini düşündükleri faktörler ile gözlem sonrası gerçekleşen görüşmede öğretmenlerin bu ünitenin uygulamaya ilişkin belirttikleri faktörlerden daha az sayıda olduğu, bu faktörlerin tamamını karşılamadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin program uyum durumlarının yüksek olmama sebebinin sadece programı uygulayan öğretmenlerden kaynaklanmadığı, bu konudaki sorumluluğun aynı zamanda programda belirli boyutlar hakkında bilgi verilmemesi sebebiyle fen bilimleri dersi öğretim programını hazırlayan MEB kurumunun ilgili kişilerinde de olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak TEOG sınavı başarı durumlarına bakıldığında (bkz. EK.8) araştırmada uygulama yapılan en yüksek, orta ve en düşük başarıya sahip ortaokullar ile özel ortaokulun başarısının 2013-14 öğretim yılına göre 2014-2015 öğretim yılında her okul için yükseldiği görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma sonuçları doğrultusunda yapılabilecek son bir yorum ise, program uyumluluğu ile merkezi sınav uygulamalarından biri olan TEOG sınav sonuçlarının birbiriyle doğrudan ilişkili olmadığı sonucu ile ifade edilebilir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında programı hazırlayanlara, uygulayanlara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Programı Hazırlayanlara Öneriler

1. Programlar hazırlanırken toplumdaki, hayattan ve gerçeklerden uzak bir şekilde hazırlanmasından kaçınılmalıdır.
2. Programlar hazırlanırken program uyumluluğunu etkileyen/etkileyebilecek unsurları mümkün olduğunca ortadan kaldırmaya yardımcı olabilecek önlemler göz önünde bulundurulmalıdır.

3. MEB öğretmenlerin program uyumluluğunu sağlamaları amacıyla öğrencilerin geleceğini belirleyici sınavları, geliştirmiş olduğu öğretim programlarından bağımsız oluşturmamalı; gerek bu tür sınavlarda gerekse öğretim programlarında yer alan konuların birbirine paralel olması gereği önemsenmelidir.
4. Öğretmenlere program uyumluluğu konusunu, önemini ve nasıl gerçekleştirilebileceğini açıklamaya yönelik hizmet içi kurslar, etkinlikler vs. düzenlenmelidir.
5. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına program uyumluluğu konusunu, önemini ve nasıl gerçekleştirilebileceğini açıklamaya yönelik ders içerikleri yer almalı ve bu içerikler program geliştirme uzmanları tarafından hazırlanmalıdır.

5.2.2. Programı Uygulayanlara Öneriler

1. Öğretmenler öğretim sürecini uygulamada görev alan yegane kişi olmaları ve bu konuda en önemli konumda olmaları sebebiyle, program uyumluluğunu öğrenip önemsemeli ve bu durumu öğretim hayatlarına yansıtmalıdırlar.
2. Öğretmenler programa uyum durumlarını olumlu yönde etkileyebilmesi sebebiyle öğretim sürecinde yararlanacakları ünitelendirilmiş yıllık planları mevcut durumlarını göz önünde bulundurarak bizzat hazırlamalıdırlar.

5.2.3. Araştırmacılara Öneriler

1. Program uyumluluğu konusu ülkemizde bilimsel toplantılar, etkinlikler ve araştırmalara dahil edilerek detaylı bir şekilde ele alınmalıdır.
2. Program uyumluluğu konusunun öğretim süreci ve niteliği açısından önem arz etmesi, kapsamlılığı ve uygulamada bu konuda eksiklikler olmasından dolayı bu yönde yapılacak araştırmaların çok sayıda olabilmesi, özellikle farklı okul türleri, kademeleri ve farklı branşlardaki öğretmenler ile gerçekleştirerek daha çok deneysel nitelikte olması önemsenmelidir.

KAYNAKLAR

- Abbott, L. L. T. (2014). *District Support Systems for The Alignment of Curriculum, Instruction and Assessment: Can We Predict Student Achievement In Reading and Writing For School Turnaround?* (Unpublished doctoral dissertation). Sam Houston State University/Faculty of the Department of Language, Literacy, and Special Populations, Huntsville, Texas.
- Acar, H. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, s.131.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, ss. 31-46.
- Akkoyunlu, B. (2002). Educational Technology in Turkey: Past, Present and Future. *Educational Media International*. 39(2):165-174.
- Akpınar, B. & Özdaş, F. (2013). Lise Disiplin Sorunlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21:20-29.
- Aktaş-Salman, U. (2013). Havuz probleminden daha zor: 11 yılda eğitim sisteminde 13 değişiklik. *Radikal Gazetesi* <http://www.radikal.com.tr/turkiye/havuz-probleminden-daha-zor-11-yilda-egitim-sisteminde-13-degisiklik-1140795/> (05.09.2015)
- Altunay, E. Oral, G. & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim Kurumlarında Mobbing Uygulamalarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Nisan, 4(1):62-80.
- Alwardt, R. K. (2011). *Investigating the Transition Process When Moving From a Spiral Curriculum Alignment Into a Field-Focus Science Curriculum Alignment in Middle School*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Lindenwood/School of Education, Missouri.
- Ananda, S. (2003). *Rethinking Issues of Alignment Under "No Child Left Behind."* Knowledge Brief. WestEd-San Francisco: WestEd Institute. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476416.pdf> (05.04.2015)
- Anderson, R. D. (1996). *Study of Curriculum Reform*. Washington, DC: US Government Printing Office. Educational Resources Information Center (ERIC) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397535.pdf> (03.10.2014)
- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4): 255-260, http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9 (14.11.2014)

- Ankara İli Zümre Başkanları Toplantısı Raporu (2015). *2015-2015 Eğitim-Öğretim Yılı İl Zümre Raporu*, Ankara http://nasuhpasailkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/20/708308/dosyalar/2015_04/13020906_zmredeerlendirme2.docx (24.07.2015)
- Armstrong, D. H. & Suddards, C. (1999). Focus on Curriculum Alignment: Edmonton Public Schools Introduces A Strategy to Improve Student Achievement. *ATA Magazine*, 79(2): 7-9.
- Atayeter, Y. & Tozkoparan, U. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Gezi Gözlem Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, Güz, 3(5):1-21.
- Atılgan, H. (2013). Değerlendirme ve Not Verme. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Atılgan, H. (Ed.). 6. Baskı, Ankara: Anı, ss. 350-365.
- Aviles, C. B. (2001). *Curriculum Alignment: Matching What We Teach and Test Versus Teaching to The Test*. Buffalo: Social Work Dept. Buffalo State College. Educational Resources Information Center (ERIC). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448402.pdf> (01.09.2014)
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. <http://tez2.yok.gov.tr/> (09.09.2014).
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1):1-19. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/302.pdf> (12.01.2015)
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Programında Yer Alan Etkinliklerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2):19-35.
- Aykaç, N. & Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1):63-82.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. & Yıldız, M. (2014). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2):357-383.
- Baker, E. L. (2004). *Aligning Curriculum, Standards and Assessments: Fulfilling The Promise of School Reform*. (CSE Report No: 645) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483412.pdf> (14.08.2014)
- Ball, A. L. & Garton, B. L. (2005). Modeling Higher Order Thinking: The Alignment Between Objectives, Classroom Discourse and Assessments. *Journal of Agricultural Education*, 46(2):58 – 69.
- Barge, J. D. (2013). Student Learning Objectives Operations Manual. *State School Superintendent*, August, pp. 1-37.
- Bateman D., Taylor, S., Janik, E. & Logan, A. (2007). *Curriculum Coherence and Student Success*. Reseach Project. http://www.cdc.qc.ca/parea/786950_curriculum_champlain_st_lambert_PA_REA_2007.pdf (12.11.2014)
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış, 165. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/165/bayrakci.htm (04.07.2015)

- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar*. Ankara: Nobel, ss. 3-8, 23.
- Bergman, D., Calzada, L., LaPointe, N., Lee, A. & Sullivan, L. (1998, July 1). *Vertical Alignment and Collaboration*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421472). Texas: Texas A&M University.
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detail_mini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED421472&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED421472 (15.08.2014)
- Bhola, D. S., Impara, J. C. & Buckendahl, C. W. (2003). Aligning Tests with States' Content Standards: Methods and Issues. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(3), 21-29.
- Blakely, C. H., Mayer, J. P., Gottschalk, R. G., Schmitt, N., Davidson, W., Roitman, D. B. & Emshoff, J. G. (1987). The Fidelity–Adaptation Debate: Implications for the Implementation of Public Sector Social Programs. *American Journal of Community Psychology*, 15:253–268.
- Boydak, A. (2008). *Yeni Öğretim Programlarına Temel Olan Yaklaşımlar*. İstanbul: Beyaz.
- Brent, G. & DiObilda, N. (1993). Effects of Curriculum Alignment Versus Direct Instruction on Urban Children. *Journal of Educational Research*, Jul 1, 86(6):333-338.
- Bulger, S. M., Housner, L. D. & Lee, A. M. (2008). Curriculum Alignment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*. September, 79(7):44-49.
- Burti Jr., N. (2010). *Curricula Alignment and Its Impact on End of Course Assessment Scores*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Wilmington/Faculty of University of Wilmington in Innovation and Leadership, Wilmington.
- Bümen, N. (2005). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmetiçi Eğitim Çalışması Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2):21-52.
- Bümen, N., T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1):203-228.
- Caner, A. & Tertemiz, N. (2010). Uygulamayı Etkileyen Faktörler Açısından İlköğretim 1. Kademe Öğretim Programları Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Sınıf Öğretmeni Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Ağustos, 14(2):155-187.
- Cawthon, S. W. (2004/2005). Early Elementary Curricular Alignment and Teacher Perspectives on Standards-Based. *American annals of the deaf*. Winter 2004/2005, proquest central, 149(5): p. 428.
- Christensen, V. (2014). Types of curriculum alignment. http://www.ehow.com/info_8573111_types-curriculum-alignment.html (05.09.2014)
- Clark, J. A. (2010). *Exploration of Children's Literature Core-curriculum Alignment with Preservice Teacher Practicum Experience*. (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University/Graduate Faculty of the School of Education, Arizona.

- Clarke, N. A., Stow, S., Ruebling, C. & Kayona, F. (2006). Developing Standards-Based Curricula and Assessments: Lessons from the Field. *The Clearinghouse*, 79(6), 258–261.
- Cohen, S. A. & Stover, G. (1981). Effects of Teaching Sixth Grade Students to Modify Format Variables of Math Word Problems. *Reading Research Quarterly*, 16(2):175-200.
- Cohen, S. A. (1987). Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet. *Educational Researcher*, 16(8):16-19.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Kasım, 5(2):421-476
- Crowell, R. & Tissot, P. (1986). *Curriculum Alignment*. (Developing Guidelines for Building Effective Instructional Designs: Status Report No: 143). Washington: Office of Educational Research and Improvement, 1-14.
- Curriculum Alignment, (2001). PSSA classroom connections-Wilson Area School District.
www.wilsonareasd.org/pssa/connections/curriculum%20alignment.pdf
(18.08.2014)
- Çam, Ö., Bayraklı, B. & Dodurgalı, A. (1998). *İmtihan Pedagojisi ve Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. Yeniden Düzenlenmiş İkinci Baskı, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, ss. 15-27.
- Çelik-Şen, Y. & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık, 7(2):26-51.
- Çetin, Y. & Başbay, M. (2015). Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle On İkinci Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38):115-130.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. & Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Nisan, 9(1), 281-295.
- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher Self-Efficacy and Teaching Beliefs as Predictors of Curriculum Implementation in Early Childhood Education*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> (10.09.2014)
- Dağ, F. (2012). Görsel materyallerin tasarım ilkeleri. https://fundadag.files.wordpress.com/2012/03/gc3b6rsel-materyal-tasararc4b1m-ilkeleri_fd.pdf (08.03.2015)
- Dalkıran, O., Altıntaş, A., Gündüz, N., Sunay, H. & Akgül, M. (2004). Ankara İli Devlet-Özel İlk Ve Orta Öğretim Okullarındaki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Dışı Etkinliklerinde Kapalı Spor Alanlarının Etkin Kullanımı Üzerine Görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3):109-118.
- Dane, A. V. & Schneider, B. H. (1998). Program Integrity in Primary and Early Secondary Prevention: Are Implementation Effects out of Control? *Clinical Psychology Review*, 18:23–4.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözlem Gezisi Yöntemine Bakış Açılarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3):83-98.

- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7:27-43.
- Demirel, Ö. & Turan, S. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 34(152):15-28.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme "Kuramdan Uygulamaya"*. 19. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, ss.122-135.
- Demirer, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaptıkları mesleki seminer çalışmalarının değerlendirilmesi-Sunuş*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, ss. 1-147. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/senebasi_seminer_calismalari.pdf (01.08.2015)
- Demirer, İ. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi-Sunuş*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, ss.1-69. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/sinif_ogrt_ihtiyaci.pdf (01.08.2015)
- Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F. & Kangalgil, M. (2014). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Nisan, 29(2), 57-68.
- District Administration, (2004). The benefits of curriculum alignment. <http://www.districtadministration.com/article/benefits-curriculum-alignment> (16.06.2014)
- Doğan, H. Ortaöğretim programları üzerinde bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 3(1):65-90. DOI: 10.1501/Egifak_0000000310 <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/487/5709.pdf> (24.11.2014)
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Gazi.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2):468-484. file:///C:/Users/acer/Downloads/5000038257-5000053811-1-PB%20(1).pdf (21.09.2015)
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2005). Designing Modules for Learning. In: *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, O'Neill, G., Moore, S. and McMullin, B. (Eds.). Dublin: All Ireland Society for Higher Education (AISHE), pp. 99-110.
- Duban, N. & Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3):769-784. <http://ilkogretim-online.org.tr> (12.07.2015)
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A Review of Research on Fidelity of Implementation: Implications for Drug Abuse Prevention in School Settings. *Health Education Research*, 18(2):237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237
- Dwidar, S. I. & Farah, D. S. (2012). *Curriculum Design and Development for Interior Design-An Applied Study on Interior Design Program at Prince Sultan University, Saudi Arabia*. International Conference on Education and e-Learning Innovations. <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6360660> (01.02.2015)
- EARGED, (2008). *Ders Saatlerinin Etkin Kullanımı (İlköğretim Ve Ortaöğretim Okulları)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme

- Dairesi Başkanlığı, ss1-115.
http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ders_saat_etkin_kullanimi.pdf
 (05.08.2015)
- ECLKC-Early Childhood Learning and Knowledge Center, (2015). The curriculum: a written plan for action. http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/eecd/Curriculum/Definition%20and%20Requirements/edudev_art_00031_071005.html (22.01.2015)
- Edglossary.org (2014). The glossary of education reforms for journalists, parents and community members: “coherent curriculum”. <http://edglossary.org/coherent-curriculum/> (14.06.2014)
- Eğitimde zaman yönetimi.
<http://obs.iszu.edu.tr/dosyalar/DersMateryal/e%C4%9Fitimdezamany%C3%B6netimi.pdf> (14.07.2015)
- Ekmekçi, O., Lotrecchiano, G. R. & Corcoran, M. (2014). The Devil is in the (Mis) Alignment: Developing Curriculum for Clinical and Translational Science Professionals. *Journal of Translational Medicine and Epidemiology*, 2(2)-1029, pp. 1-7.
- Elsworth, S. (2014). The definition of curriculum alignment. http://www.ehow.com/about_6616423_definition-curriculum-alignment.html (16.06.2014)
- English, F. W. & Steffy, B. E. (2001). *Deep Curriculum Alignment: Creating a Level Playing Field for All Children on High-Stakes Tests of Educational Accountability*. Lanham: Scarecrow. <http://eric.ed.gov/?id=ED454587> (15.02.2015)
- Erbaş, A. K., Alacacı, C. & Bulut, M. (2012). Türk, Singapur ve Amerikan Matematik Ders Kitaplarının Bir Karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Yaz, 12(3):2311-2330.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: PegemA, s.3.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 28-39.
- Evans, M. (2014). Curriculum alignment process. http://www.ehow.com/facts_7555322_curriculum-alignment-process.html (12.06.2014)
- Fettahoğlu, B. (2011). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi-Nitel Bir Çalışma (Gümüşhane İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan, ss. 81-85.
- Fullan, M. (2005). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). New York: Teachers College.
- Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Shemwell, J. T., Ayala, C. C., Brandon, P., Shavelson, R. J. & Yin, Y. (2008). On the Fidelity of Implementing Embedded Formative Assessments and Its Relation to Student Learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4):360-389. doi:10.1080/08957340802347852
- Glatthorn, A. (1999). Curriculum Alignment Revisited. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(1):26-34.
- Glatthorn, A. A. & Jailall, J. M. (2009). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What is Taught and Tested*. (3rd ed.). California: Corwin.

- Glennerster, R., Kremer, M., Mbiti, I. & Takavarasha, K. (2011). Access and quality in the Kenyan Education System: A review of the progress, challenges and potential solutions. Pp. 2-54. <http://www.povertyactionlab.org/publication/access-and-quality-kenyan-education-system>
- Great School Partnerships (2014). The glossary of education reforms for journalists, parents and community members. <http://edglossary.org/coherent-curriculum/> (16.06.2014)
- Golden, N. & Lane, M. (1998). A Seven Step Process to Align Curriculum with Oregon State Content Standards. *OSSC Bulletin*, Fall, 42(1):1-34.
- Gökçek, T. & Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2013). Ortaöğretimde Matematik Ders Kitabı Yerine Alternatif Kaynakların Tercih Edilme Nedenleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1):20-31.
- Gundlach, D. J. (2005). *Build Your Own Curriculum (Byoc): Evaluating A K-12 Online Curriculum Management System*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Cardinal Stritch/Doctorate of Education in Leadership for the Advancement of Learning and Service, Wisconsin.
- Güçlü, A. (2013). Ölçme Değerlendirme Neden Çok Önemli? *Milliyet*, 04.04.2013. <http://www.milliyet.com.tr/olcme-degerlendirme-neden-cok-onemli-gundem/gundemyazardetay/04.04.2013/168cc9011/default.htm> (13.02.2015)
- Gülbahar, Y. & Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme Tercihleri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35:148-161.
- Gündüz, Ş. & Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, ISSN: 1303-6521, January, 3(1):43-48.
- Gürkan, T. & Gökçe, E. (1999). *Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. Ankara: Siyasal.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm (02.07.2015)
- Güven, B. & İleri, S. (2006). Program Değerlendirme Kavramı ve Türkiye'de İlköğretimde Program Değerlendirme Çalışmalarına Kuramsal Bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2):141-163.
- Gwimbi, E. M. & Monk, M. (2003). Study of Classroom Practice and Classroom Contexts Amongst Senior High School Biology Teachers in Harare, Zimbabwe. *Science Education*, 87:207-223.
- Hacıömeroğlu, G. (2014). Karma Yöntemler. *Araştırma Deseni-Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Demir, S. B. (Çev. Ed.). 4. Baskıdan Çeviri, Ankara: Eğiten, ss. 215-240.
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin İşlevsel Paradigmaları ve Eğitim Reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1):59-79.
- Herron, M. (1971). On teacher perception and curricular innovation. *Curriculum Theory Network*, 7:47-52. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1179161?uid=3739192&uid=2&uid=4&sid=21102706663487> (16.10.2014).

- Hill, T. C. (2013). *Common Formative Assessments Developed Through Professional Learning Communities (Plcs): A Case Study To Analyze The Alignment Of Curriculum, Assessment, And Instruction In A Math Plc At A Title I Middle School In The Southern United States*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas A&M/Office of Graduate Studies, Texas, p.21.
- Hunkins, F. P. & Gehrke, N. J. (1985). Curriculum Alignment Measures of Effective Schools: Findings and Implications. (ERIC Document Reproduction Service No. 262484). (05.08.2014)
- International Baccalaureate Programmes, (2014). Curriculum: written, taught, assessed. <http://www.ibo.org/en/programmes/primary-years-programme/curriculum/> (02.09.2014)
- İlhan, H. (2012a). Ders amaç, hedef ve kazanımları nasıl yazılır? 02.04.2012 tarihli ppt sunum. <http://tip.ogu.edu.tr/images/bilgibelge/2012426145857.pptx> (19.06.2014)
- İlhan, H. (2012b). Ders amaç, hedef ve kazanımları nasıl yazılır? Genişletilmiş word dosyası. <http://tip.ogu.edu.tr/images/bilgibelge/20124261456t19.docx> (19.06.2014)
- İncekara, S. (2011). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve programın uygulanmasına yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, ISSN:1304-0278 Bahar-10(36): 351-368. www.esosder.org (12.07.2015)
- Jarman, D. W. & Boyland, L. G. (2011). The impacts of budget reductions on Indiana's Public Schools: The impact of budget changes on student achievement, personnel, and class size for Public School Corporations in the State of Indiana. *Current Issues in Education*, 14(2):1-9. <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/762/198> (10.07.2015)
- Jones, A. N. (2012). Commentary: Curriculum alignment and after: prompts, positions and prospects at la trobe university. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(3), 2012. <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss3/8> (10.10.2014)
- Kan, A. (2013). Ölçmenin temel kavramları. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Atılğan, H. (Ed.). 6. Baskı, Ankara: Anı, ss. 2-22.
- Karacaoğlu, Ö. C. & Acar, E. (2010). Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1):45-58.
- Karaçalı, A. (2006). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> (16.08.2015)
- Karaköse, T & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1):3-14.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *AÜ Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1):90-101.
file:///C:/Users/acer/Downloads/Fen_ve_teknoloji_ogretmenlerinin_ogretim.pdf (20.09.2015)
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştıma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 1(1):62-80. http://www.academia.edu/3621577/Sosyal_Bilimlerde_Nitel_Ara%C5%9Fta

[C4%B1rma Y%C3%B6ntemleri Qualitative Research Methods in Social Sciences](#) (10.07.2015)

- Kasapoğlu, K. (2010). *Relations Between Classroom Teacher's Attitudes Toward Change, Perception's of "Constructivist" Curriculum Change and Implementation of Constructivist Teaching and Learning Activities in Class at Primary School Level*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> (10.09.2014).
- Kattner, C. L. (1998). *The Effects of Curriculum Alignment on the Texas Assessment of Academic Skills Scores of Selected Seventh Grade Students in Peet Junior High School in the Conroe Independent School District*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas A&M/Office of Graduate Studies, Texas, pp. 1-122.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5):59-72.
- Kaya, Z. (2002). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: PegemA.
- Kaya, M. F. (2011). Türkiye ve Almanya'daki coğrafya öğretim programlarının karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 57-78. <http://ebad-jesr.com/>.
- Kercheval, A. & Newbill, Sharon L. (2001). A case study of key effective practices in Ohio's improved school districts. Indiana Center For Evaluation. Pp. 1-49. http://ceep.indiana.edu/projects/PDF/200107_Key_Effec_Prac_Interim_Report.pdf (12.04.2015)
- Kim, M. (2005). *Alignment of Classroom History Assessments and the 7th National Curriculum in Korea: Assessing Historical Knowledge and Reasoning Skills*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh/ Graduate Faculty of The School of Education, Pittsburgh.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Mesleki Gelişiminde Uygulama Öğretmenlerinin İşlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2):183-196.
- Konur, K. B., Ayas, A. & Konur, B. (2010). Fen ve Teknoloji Dersi Kılavuz Kitaplarının Kullanım Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, Kış, 185:227-239.
- Kopera-Frye, K., Mahaffy, J. & Svare, G. M. (2008). The Map to Curriculum Alignment and Improvement. *Collected Essays on Teaching and Learning*, 1:8-14.
- Kuhn, K. A. L. & Rundle-Thiele, S. R. (2009). Curriculum alignment: Exploring student perception of learning achievement measures. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3): 351-361. ISSN 1812-9129 <http://www.isetl.org/ijtlhe/> (12.08.2014)
- Kumral, O. & Saracaloğlu, S. (2011). Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Eğitsel Eleştiri Modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2):27-35.
- Kurz, A., Elliot, S. N., Wehby, J. H. & Smithson, J. L. (2010). Alignment of the Intended, Planned and Enacted Curriculum in General and Special Education and Its Relation to Student Achievement. *The Journal of Special Education*, 44(3):131-145.
- Kurz, A., Talapatra D. & Roach, A. T. (2012). Meeting the curricular challenges of inclusive assessment: the role of alignment, opportunity to learn and student engagement. *International Journal of Disability, Development and*

- Education*, 59(1):37-52. DOI: 10.1080/1034912X.2012.654946
<http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2012.654946>
- Küçükahmet, L. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*. Ankara: Nobel.
- Lentz, C. A. (2007). *Science Course Sequences: The Alignment of Written, Enacted, and Tested Curricula and Their Impact on Grade 11 HSPA Science Scores*. Ohio: Wilmington College, pp. 25-28.
- Leitzel, T. C. & Vogler, D. E. (1994). Curriculum Alignment: Theory to Practice. ERIC database. (Viewpoints No: 120) Pp. 1-51.
- Levey, M. (2010). The role of curriculum in education reform. <http://ny.chalkbeat.org/2010/03/15/the-role-of-curriculum-in-education-reform/#.VdChffntmko> (16.12.2014)
- Liang, L. L. & Yuan, H. (2008). Examining the alignment of chinese national physics curriculum guidelines and 12th-grade exit examinations: a case study. *International Journal of Science Education*, 30(13):1823-1835. DOI: 10.1080/09500690701689766 <http://dx.doi.org/10.1080/09500690701689766> (14.03.2015)
- Liebling, C. R. (1997). *Achieving Standards-Based Curriculum Alignment through Mindful Teaching*. New Hampshire-Portsmouth: RMC Research Corp, pp. 1-33.
- Lipinge, S. M. & Kasanda, C. D. (2013). Challenges associated with curriculum alignment, change and assessment reforms in Namibia. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20(4):424-441. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2013.839544> (21.12.2014)
- Marcano, C. L. (2013). *An Assessment of the Alignment of The Puerto Rico's English Curriculum Framework and Classroom Teaching Practices at the High School Level in the Metropolitan Area*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Turabo/School of Education, Gurabo, pp. v-vi, 103-105.
- Martone, A. & Sireci, S. G. (2009). Evaluating Alignment Between Curriculum, Assessment and Instruction. *Review of Educational Research*. Dec., 79(4): 1332-1361.
- Maryland State Dept. of Education. (1999). *Blended Instruction: Integrating The Curriculum Through Projects and Curriculum Alignment*. (Guides No:052). Baltimore: ERIC Database). Pp. 1-94.
- McDonald, R. & Horst, H. V. D. (2007) Curriculum alignment, globalization, and quality assurance in South African higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1):1-9, DOI: 10.1080/00220270500422715 <http://dx.doi.org/10.1080/00220270500422715> (18.02.2015)
- McGehee, J. J. & Griffith, L. K. (2001). Large-Scale Assessments Combined with Curriculum Alignment: Agents of Change. *Theory into Practice*, Spring, 40(2):137-144.
- MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB, ss.14-20.
- Memduhoğlu, H. B. & Meriç, E. (2014). Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetiminin İşlevleri Bağlamında Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Temel Sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33):653-666.
- Miller, A. (2011). Matching physical structures to learning and school culture. <http://www.wholechildeducation.org/blog/matching-physical-structures-to-learning-and-school-culture> (12.08.2015)

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2003). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2551:438-448.
- Michalic, S. (2004). The Importance of Implementation Fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*. Fall, 4(4):81-109.
- Mitchell, F. M. (1999). *All Students Can Learn: Effects of Curriculum Alignment on the Mathematics Achievement of Third-Grade Students*. American Educational Research Association Annual Meetings, April 19-23, Montreal, pp.1-2.
- Mullis, L. C. E. (1991). *Curriculum alignment in Georgia kindergartens: Assessment and recommendations*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Georgia, Georgia.
- Morton, C. (2013). *Judging Alignment of Curriculum-Based Measures in Mathematics and Common Core Standards*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon, Graduate School, Eugene, Oregon.
- Nartgün, Z. (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Bahar, M. (Ed.). Ankara: PegemA, ss. 356-357.
- Niedermeyer, F. & Yelon, S. (1981). Los Angeles Aligns Instruction with Essential Skills. *Educational Leadership*. May, 38(8):618-620.
- North Carolina State Dept. of Public Instruction. (1999). *Curriculum Alignment*. NC HELPS: North Carolina Helping Education in Low-Performing Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 439 526). Pp. 1-123.
- Ocak, G. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. <http://www.aku.edu.tr/anasayfa/gocaksunum1.ppt> (16.02.2015).
- Office of Educational Technology (2014). Future ready schools: Building technology infrastructure for learning. <http://tech.ed.gov/wp-content/uploads/2014/11/Future-Ready-Schools-Building-Technology-Infrastructure-for-Learning-.pdf> (16.07.2015)
- Olson, L. (2003). Standards and Tests: Keeping Them Aligned. *Research Points: Essential Information for Education Policy*, 1(1), pp. 1-4.
- Ölçme ve Değerlendirme Birimi (2015). Eğitim süreci içinde ölçme ve değerlendirmenin yeri. <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olcmedegerlendirmeninyeri.ppt> (14.02.2015)
- Özçelik, D. A. (2010). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 1, 191-195.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N. Y. & Kılıç, Ç. (2005). *Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Kayseri, ss. 239-255.
- Özdemir, S. M. (2008). *Yeni İlköğretim Programlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Nitel Bir Çalışma*. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 01-03 Eylül, Sakarya.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2):126-149.
- Öztürk, E. (2003). *An Assessment of High School Biology Curriculum Implementation*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University/Graduate School of Social Sciences. Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> (12.02.2015)

- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2):75-83.
- Öztürk-Akar, E. (2005). Lise Biyoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Düzeyinde Görülen Farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7):51-67.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12:271-299.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage.
- Pautler, A. J. (1989). Curriculum Alignment as A Means for Improving Institution Effectiveness. *Community/Junior College*. 13:173-180.
- Pence, K., Justice, L. & Wiggins, A. (2008). Preschool Teachers' Fidelity in Implementing A Comprehensive Language-Rich Curriculum. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 39(3):329-341.
- Perlman, C. L. & Redding, S. (2011). Aligning instruction (Vertically and to standards). *Handbook on effective implementation of school improvement grants*, Perlman, C. L. ve Redding, S. (Ed.). Center on Innovation and Improvement, pp. 109-110. <http://www.centerii.org/handbook/> (04.07.2014)
- Phillips, M. (2014). A place for learning: The physical environment of classrooms <http://www.edutopia.org/blog/the-physical-environment-of-classrooms-mark-phillips> (06.08.2014)
- Pickreign, J. & Capps, C. L. (2000). Alignment of Elementary Geometry Curriculum with Current Standards. *School Science and Mathematics*, 100(5), pp. 243-251.
- Pierce, P. R. (1972). Eğitim programlarının geliştirilmesinde uygulanan teknikler. Kısakürek, M. A. (Çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1):221-248. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/489/5747.pdf> (09.07.2015)
- Porter, A. C. (2002). Measuring the Content of Instruction: Uses in Research and Practice. *Educational Researcher*, 31(7):3-14.
- Porter, A. C., Smithson, J., Blank, R. & Zeidner, T. (2007). Alignment as a Teacher Variable. *Applied Measurement in Education*, 20(1), 27-51.
- Rader, J. B. (1996). *The Effect of Curriculum Alignment Between Mathematics Instruction and Cai Mathematics on Student Performance and Attitudes, Staff Attitudes and Alignment*. (Unpublished doctoral dissertation). University of United States International/Faculty of the Department of Education, San Diego, p. 247.
- Reining-Gray, K. M. (2008). *Georgia Science Curriculum Alignment and Accountability: A Blueprint for Student Success*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Capella/School of Education, Minneapolis.
- Reitsma, R., Marshall, B. & Zarske, M. (2010). Aspects of 'Relevance' in the Alignment of Curriculum with Educational Standards. *Information Processing and Management*, 46: 362-376.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*. 75 (2):211-246. <http://rer.sagepub.com/content/75/2/211.refs.html> (15.08.2014)
- Rençber, İ. (2008). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. (Konya İli

- Örneği*). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Resmi Gazete (2003). Toplantıya katılma. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/08/20030827.htm> (21.07.2015)
- Roach, A. T., Elliott, S. N. & Webb, N. L. (2005). Alignment of An Alternate Assessment with State Academic Standards: Evidence for the Content Validity of the Wisconsin Alternate Assessment. *The Journal of Special Education*, 38(4), pp. 218–231.
- Rothman, R, Slattery, J. B., Vranek, J. L. & Resnick, L. B. (2002). Benchmarking and Alignment of Standards and Testing. *CSE Technical Report 566*. pp.1-35.
- Rountree, C. B. (2000). *The Effects of the Curriculum Alignment Model Target Teach on Mathematics Achievement of Selected Richmond County Schools*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina State, Orangeburg.
- Sadi, Ö. & Yıldız, M. (2014). Fizik Öğretmenlerinin 2011-2012 Öğretim Döneminde İlk Defa Uygulanan 12. Sınıf Fizik Dersi Müfredatına Bakışı. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(27):73-79.
- Saritepeci, M. & Çakır, H. (2014). Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ocak, 35(1):115-129.
- Savard, W. G. & Cotton, K. (1982). *Curriculum alignment: topic summary report*. Research on school effectiveness project. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 265 631).
- Scott, R. O. (1983). Curriculum alignment as a model for school improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 252 508)
- Shih, T. T. (1997). *Curriculum Alignment of General Music in Central Texas: An Investigation of The Relationship Between the Essential Elements, Classroom Instruction, and Student Assessment*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas/Faculty of the Graduate School, Austin.
- Sidek, H. M., Hazlina, A., Hazrimah A. R. & Yuslina M. (2014). ESL Reading Instruction: Alignment of Curriculum and Implementation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, pp. 442 – 449.
- Smith, D. D. & Rivera, D. P. (1995). Discipline in Special Education and General Education Settings. *Focus on Exceptional Children*, 27(5):1-14. EJ506731
- Smith, N. (2014). How to assess curriculum alignment. http://www.ehow.com/how_8064701_assess-curriculum-alignment.html (28.08.2014)
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 3. Baskı, Ankara: Anı, s.59.
- Squires, D. A. (2005). *The Relationship Between Aligned Curriculum and Student Achievement*. (A Research Brief.) Appalachia Educational Laboratory (AEL) at Edvantia. Pp. 1-7. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489150.pdf> (18.09.2014)
- Squires, D. A. (2009). *Curriculum Alignment: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. California:Corwin Press, p.3.
- Squires, D. A. (2012). Curriculum Alignment Research Suggests That Alignment Can Improve Student Achievement. *The Clearing House*, 85: 129–135.
- Supovitz, J. & Christman, J. (2003). Developing communities of instructional practice: Lessons for Cincinnati and Philadelphia, Philadelphia Consortium

- for policy research in education, University of Pennsylvania. www.researchforaction.org. (12.02.2015)
- Sülün, A., Dellalbaş-Kılınc, H., Kışoğlu, M. & Akar, M. S. (2012). *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde.
- Şahinkayası, Y. & Şahinkayası, H. (2004). *Okullar İçin Öğretim Teknolojisi Planı ve Öğeleri*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, Malatya.
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. *İlköğretim-Online*, 3(2):48-53. <file:///C:/Users/acer/Downloads/5000038388-5000053942-1-PB.pdf> (10.07.2015)
- Talim ve Terbiye Kurulu (t.y.). http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/dersdaglimcizelgeleri/temelegitimhafders07_08.pdf (12.07.2015)
- Taşdan, M. & Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2007). Mesleki Sürecin Bazı Boyutlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *SAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14:161-174.
- Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Yenilenmiş 4. Baskı, Ankara: Data, ss.277-288.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2):23-37.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 155-156, Yaz-Güz. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/terzi.htm (04.07.2015)
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (CSRI), (2006). 7 actions that improve school district performance. November, pp. 1-4 www.centerforcsri.org (18.09.2014)
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (CSRI), (2009). Vertical alignment-Ensuring opportunity to learn in a standards-based system, Issue Brief. www.centerforcsri.org (18.09.2014)
- The English Schools Foundation-ESF, (2015). The written curriculum. www.esf.edu.hk/curriculum/primary/written (20.01.2015)
- Thompson, C. E. (2000). *Alignment of the Georgia Eighth Grade Science Curriculum: A collaborative Action Research Study*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Georgia, The Fielding Institute of Doctor of Education, Georgia.
- Tok, T. N. (2007). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Doğanay, A. (Ed.). Ankara: Pegem A, ss.162-212.
- Topsakal, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Nobel, ss. 1-26.
- Türk Dil Kurumu-TDK (2015a). *Yabancı sözlere karşılıklar kılavuzu*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_karsilik&arama=kelime&guid=TDK.GTS.559d0457e19958.95272520 (23.01.2015)
- Türk Dil Kurumu-TDK (2015b). *Güncel Türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56409273824a52.77813946 (21.01.2015)

- Türkiye Yayıncılık Kurultayı (2014). 6. Türkiye yayıncılık kurultayı sonuç bildirgesi. <http://www.turkyaybir.org.tr/haberler/6-turkiye-yayincilik-kurultayi-sonuc-bildirgesi/429> (08.08.2015)
- Uğurel, I. & Bukova Güzel, E. (2010). Matematiksel Öğrenme Etkinlikleri Üzerine Bir Tartışma ve Kavramsal Bir Çerçeve Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39:333-347.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim Sisteminde Değişime Yapısal Uyum Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14:153-166.
- Ulutaş, S. (2015). Ölçme ve değerlendirme. http://ideas.ceit.metu.edu.tr/ttkb/Mersin_Seminer/sunular/29112006/%C3%96L%C3%87ME%20VE%20DE%C4%9EERLEND%C4%B0RME%20sunu%20son.ppt (15.02.2015)
- Unayağyol, S. (2010). *Fen ve Teknoloji Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 13-15 Mayıs, Balıkesir.
- UNESCO (2015). Curriculum. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/core-resources/curriculum/> (21.12.2014)
- University of Manchester-Teaching and Learning Support Office (2015). Curriculum design. <http://www.tlso.manchester.ac.uk/map/teachinglearningassessment/teaching/curriculumdesign/> (02.01.2015)
- University of Minnesota-Center for Teaching and Learning (2015). Integrated align course design. <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/coursedesign/> (07.01.2015)
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme "Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller"*. Ankara: Anı, ss. 15-70.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2):107-120.
- Uzuner, S., Aktaş, E. & Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *TÜBAR-Bahar*, 27:721-733. http://tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010BAHAR/uzuner_serap-akta_elif-albayrak_leyla%20721-733.pdf (10.07.2015)
- Ünsal, H. (2013). Yeni Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(3):635-658.
- Wagner, E. P. & DiBiase, W. J. (2001). Development and evaluation of a standards-based approach to instruction in general chemistry. *Electronic Journal of Science Education*, 6(1). <http://www.unr.edu/homepage/crowther/ejse/wagnerdibiase.pdf> (08.09.2014)
- Waller, S. (2015). On the road with curriculum alignment. http://www.esc9.net/pages/uploaded_files/On%20the%20Road%20Again%20Short%20Version.%20ppt.ppt (08.01.2015).
- Waynik, M. (2013). *Expert Teaching Practice and the Influence of School Culture: Three Expert Teachers, in Three Different Settings, in One City*. University of Columbia /Degree of Doctor of Education, Columbia. Teachers College, Columbia University

- Webb, N. L. (1997). Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. *NISE Brief*, Jan, 1(2):1-10. <http://www.wcer.wisc.edu/nise> (08.09.2014)
- Webb, N. L. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement in Education*, 20(1):7-25 <http://www.cehd.umn.edu/edpsych/C-BAS-R/Docs/Webb2007.pdf> (08.09.2014).
- Weiss, C. H. (1998). Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1):21-33.
- White, S. (2014). How to use vertical curriculum alignment. http://www.ehow.com/how_8742404_use-vertical-curriculumalignment.html (14.09.2014).
- Wilson, L. O. (2015). The second principle-types of curriculum. <http://thesecondprinciple.com/instructional-design/types-of-curriculum/> (25.01.2015).
- Wishnick, K. T. (1989). *Relative Effects on Achievement Scores of Sex, Gender, Teacher Effect And Instructional Alignment: A study of alignment's power in mastery learning (Socioeconomic Status)*. (Unpublished doctoral dissertation). University of San Francisco, Kalifornia.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. (3. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara: Alkim, s. 114.
- Vartuli, S. & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4):502-512. <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Research-in-Childhood-Education/204681848.html> (16.10.2014)
- Vasquez, K. (2014). What curriculum alignment is and is not. Seattle Public Schools. <http://district.seattleschools.org/modules/cms/pages.phtml?pageid=210607&sessionid> (16.06.2014)
- Veltri, N. F., Webb, H. W., Matveev, A. G. & Zapatero, E. G. (2011). Curriculum mapping as a tool for continuous improvement of IS curriculum. *Journal of Information Systems Education*, Vol. 22(1):31-42.
- Villareal, L. T. (2001). *The Effect of Curriculum-Aligned Instruction on Reading and Mathematics Achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Houston/Faculty of the College of Education, Houston, pp. 2-23.
- Virginia Department of Education Office (2014). Introduction to evaluating the written, taught, and tested curriculum. www.doe.virginia.gov/support/school_improvement/academic_reviews/resources/academic_review_tool/written_curriculum.pptx (20.01.2015)
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15:30-41.
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Programının Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (1):329-359.
- Yang, H. G. (1996). *Curriculum Alignment in Elementary Mathematics in Texas*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas/Faculty of the Graduate School, Austin, 105-111.

- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1):121-130.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkan, B., Yıldız, N. & Girmen, P. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Kayseri, ss. 51-63.
- Ybarra, S. & Hollingsworth, J. (2001). Increasing classroom productivity. *Leadership*, September-October, 31(1): 34-35. <http://search.proquest.com/docview/204319185?accountid=13645> (07.01.2015)
- Yıldırım, A. (2003). Instructional Planning in A Centralized School System: Lessons of A Study Among Primary School Teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5): 525-543. doi: 10.1023/A:1026361208399
- Yıldırım, B. & Sezginsoy, B. (2004). *Liselerde Öğrencilerin Disiplinsiz Davranışları ve Sebepleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, Malatya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 6. Baskı, Ankara: Seçkin, s. 77-227.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Genişletilmiş Baskı. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, İ., Kara, K., Karakoç, B., Demir, S. & Bay, E. (2014). *Sekizinci Sınıf Matematik Öğretiminde Teori ve Uygulama Bağlamında "Program Uyumluluğunun" İncelenmesi*. 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 7-9 Mayıs, Gaziantep.
- Yılmaz, K. & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11): 34-50. http://iaud.aydin.edu.tr/makaleler/ciltysayiy/kaya_y%C4%B1lmaz.pdf (16.07.2015)

EKLER

EK 1. GÖZLEM SONUCU PROGRAM, PLAN VE ÖĞRETMEN UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI FORMU

	MEB 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretmene Ait Ünitelendirilmiş Yıllık Plan	5. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öğretmenin Uyguladığı Öğretim Programı
Kazanım			
İçerik			
Eğitim Durumu			
Etkinlik			
Materyal			
Ölçme ve Değerlendirme			

EK 2. TÜRKİYE PETROLLERİ ORTAOKULU'NDA ARAŞTIRMAYA KATILAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNE YÖNELİK PROGRAM UYUMLULUĞU GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenim,

“Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlerin Analizi” konulu doktora tez çalışmam için yardımlarınıza ihtiyaç duymaktayım. “Program Uyumluluğu” hakkındaki görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar ile çalışmama katkıda bulunmanızı istemekteyim.

Form 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize ait sorular yer almaktadır. Kişisel özelliklerinize ilişkin ifadelerde, durumunuza uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. İkinci bölümde, sınıftaki uygulamalarınız göz önüne alındığında program uyumluluğuna dair ifadelerinizi isteyen 5 genel soru ve bu genel sorulardan 6.'sına ait 6 alt soru yer almaktadır. Sorular açıkça anlaşılmadığı takdirde soruları daha net anlayabilmenize yardımcı olacak konuyla ilgili benzer sorular yöneltilecektir.

Lütfen ikinci bölümdeki bu soruları, idealde olması gereken ya da olmaması gereken uygulamalar şeklinde değil de, sizin gerçekte sınıf içindeki mevcut uygulamalarınız dahilinde düşünerek cevaplayınız.

Görüşme sorularına samimiyetle vereceğiniz cevaplar, araştırmanın başarısı için çok önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı için, kimliğiniz ile ilgili herhangi bir bilgi belirtmenize gerek yoktur.

Araştırmaya olan katkılarınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Esen TURAN ÖZPOLAT
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi
esen.turan@hotmail.com

BÖLÜM 1-Kişisel Bilgiler**1. Cinsiyetiniz:**

Kadın Erkek

2. Toplam hizmet süreniz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri

3. Çalıştığınız kurum:

Türkiye Petrolleri Ortaokulu

4. Öğrenim durumunuz:

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

5. Mezun olduğunuz lise türü:

Anadolu Öğretmen Lisesi Diğer (Genel Lise)

6. Mezun olduğunuz fakülte:

Eğitim Fakültesi Fen-Edebiyat Fakültesi Diğer

BÖLÜM 2- Program Uyumluluğu Görüşme Soruları

1. 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programını incelediniz mi?

Hayır; çünkü yıllık planda (ünitelendirilmiş yıllık plan) ne işleyeceğimiz daha önce belli olduğu için.

2. Program uyumluluğu nedir?

İlk defa sizden duydum. Programın konularla eşdeğer/uyumlu olması, konuların belli bir düzende olmasıdır. Konuların öğrenci seviyesine uygun olması da olabilir aslında.

3. Program uyumluluğunu gerçekleştiriyor musunuz?

Evet, gerçekleştirdiğimi düşünüyorum, gerekli olan konuları eksiksiz verdiğimi düşünüyorum. Her aşamayı eksiksiz verdiğimi düşünüyorum. Ama yüzde yüz olarak değil.

4. Program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerileriniz var mı?

Mesela, ne olabilir; laboratuvar malzemeleri getirilebilir; projeksiyon cihazı, bilgisayar, internet sağlanabilir. Onun dışında kaynak kitap alma konusunda; eğer okulun bir bütçesi varsa ya da bir geliri varsa kitap almaları da önerilebilir. Sınıf ortamı olarak, binanın yapısı olarak bir sıkıntı yaşamadım; bu benim beşinci okulum, diğer okullarda da bu konuda bir sıkıntı yaşamadım. Önceden görev yaptığım okullarda bir sıkıntım olmadı çünkü okullar hep merkezdeydi. Sadece görev yaptığım bir okul köydeydi, kayda değer bir sıkıntım olmadı yani. Ama köyde kaynak konusunda bir şey alamıyordum; para sıkıntısı, projeksiyon, araç-gereç sıkıntısı, ısınma problemi vardı.

Köy okuluna sabah ilk gittiğimizde soba yanmamış olursa uğraşıyorduk; hem öğretmenler hem de öğrenciler ilk 10-15 dakika soba ile uğraşıyorduk. Temizlikle uğraşmıyorduk ama soba yakma vs. zaman alıyordu, bu problem çözülmeli diye düşünüyorum.

5. Programa uyumluluğunuzu etkileyen faktör/faktörler neler?

% 100 uyumlu olmam mümkün değil, şu şekilde; müfredatta (öğretim programı) konular az. Sekizlerde konular daha fazla mesela, dört saatlik ders 8. sınıflara az gelir. Yani konuların farklı yoğunlukta olması. Bazen anlaşılmıyor,

zaman gerekiyor iki saatlik konuyu dört saate yayabiliyoruz. Ders saatinde toplantı olması, tören olması, tatbikat olması; bunların hepsi ders planını, dersin akışını etkiliyor. Bir de şu anda okul yeni açıldığı için laboratuvarı tam kullanamıyoruz. İnterneti tam kullanamıyoruz. Ben mesela daha önce çalıştığım okulda projeksiyon cihazından, bazı internet sitelerinden aldığım soruları ve konuları yansıtıyordum. Animasyonlarla ders daha eğlenceli hale geliyor. Görsel hale geliyor. Çocukların daha hoşuna gidiyor. Laboratuvar şuan eksik ya da donanımsız değil, daha yeni ayarlıyoruz, yeni tasarlandı ama şuan malzeme eksiklerimiz yok.

Kitap alımında sıkıntı yaşıyoruz. Bunu dış faktörler genelde etkiliyor. Yani istediğimiz şeyi alamıyoruz, ondan sıkıntımız var. Kitap ismi de veremiyoruz normalde milli eğitim bakanlığı başka bir kitaba biraz karşı, yani kaynak kitap kullanmayın diyor ama tavsiye niteliğinde olabilir. Aslında biz yapıyorduk da ilk geldiğim hafta bir veliye söylerken bir öğretmen beni uyardı, dedi ki sıkıntı oluyor, siz kırtasiyelerden promosyon mu alıyorsunuz? gibi şeyler söyleniyor. Ondan dolayı ben de artık tavsiye etmeyi bıraktım. Veli faktörü etkiliyor yani.

Okul, öğrenci bakımından disiplinli değil. Ama öğretmen bakımından bakacak olursak; insan ancak mutlu olduğu bir ortamda daha başarılı olur. Mesela ben şu anda burada kendimi % 100 mutlu hissetmiyorum. Öğrenci faktörü olsun, diğer faktörler olsun ya da öğrencinin öğretmene yaklaşımı etkiliyor özellikle ilk hafta motivasyon olarak kötüydüm yani.

4. Gözlem sonuçlarına göre;

6.1. Kazanımların yarısına yer verildi. Ancak bahsedilen kazanımlardan bir kısmı sadece ödev olarak verildi, örneğin proje ödevi sınıfta uygulanmadı. Neden?

Projelere daha sonra yer vereceğiz, ödev olarak vermeyi unutmuştum bir önceki ders, bu nedenle de son dersimizde bu konuyu proje tarzında ele alamadık. Bir hafta kadar zaman ayıracağım sonra. Zaman sıkıntımız var.

6.2. MEB'in belirlemiş olduğu içeriklerin tümüne yer verildi. Ancak içerikler ünitelendirilmiş yıllık planda yer almıyordu. Bunun için ne söylemek istersiniz?

Evet. Ünitelendirilmiş yıllık planı bizzat hazırlamadığım için cevap veremeyeceğim.

6.3. Eğitim durumları çerçevesinde öğretim yöntem ve tekniklerden genellikle düz anlatım, soru-cevap, araştırma-inceleme, bireysel çalışma yöntemleri ve kavram haritası tekniğine yer verildi. Ancak konuyla uyumlu olabilecek grupla çalışma yöntemleri, deney ve gezi-gözlem teknikleri ile ünitelendirilmiş yıllık planda bahsedilen altı şapka tekniği ve ders kitabında yer alan proje hazırlama tekniklerine sınıfta yer verilmedi (ödev olarak verildiler sadece). Neden?

Sınıfta yapacağız bunları (sonraki uygun bir zamanda) zaten. Şimdi şöyle; grupla çalışma yöntemini eski okullarımızda yapıyorduk. (Ancak) öğrencilerin geldikleri yerler farklı olduğu için, (grup olarak) bir araya gelmeleri sıkıntı oluyor. Yapan (öğretmen) da olur tabi; biraz zordur (uygulama için yöntem ve tekniklerin) unutulması, unutmadım da, zaman olmadı. Gezi konusunda, bir araya gelmenin biraz zor olduğunu ve ders saatinde gitme şansımızın olmayacağını düşündüm. Geziyi bir saatte halledemeyiz, servis zamanında gelmez, plan yapmam lazım, araç olması lazım; toplu bir araç. Her şeyden öğretmen sorumlu; veli izni, gideceğimiz yer kurumsa eğer kurumsal izin almamız lazım. Deney içinse, zaten bizim maya mantarı deneyi en az 20 dakika. Bu nedenle 1 saatte altı şapka tekniği ve deney yapılabilir, ikisi 1 saatte olur (sonraki uygun bir zamanda).

6.4. Ünitelendirilmiş yıllık planda belirtilen etkinliklerden hiçbirine sınıf içinde yer vermediniz. Neden?

Projelere daha sonra yer vereceğim. Ancak tümü için zaman sıkıntısı yaşıyoruz.

6.5. Materyal olarak ders kitabı, çalışma yaprakları, çiçek modeli kullanıldı. Ancak canlı örnekleri (kanarya, mantar, bakteri, çiçek, hayvan vs.) sınıfa getirilmedi, kaynak kitap (anlatım amaçlı) ve mikroskop kullanılmadı. Neden?

Canlı örnekleri getirilebilir tabi. Mikroskop da var, uygulanabilir. Yani şu an şöyle diyeyim daha laboratuvarın anahtarı bile ben de değil. Okulda yeni olduğum için henüz kullanmadım. Eskiden kaynak kitap kullanılıyordu şimdi de kullanılabilir ama ders dışında. Kaynak kitap da zorunlu olmayacak şekilde yararlanılabilirdi tabi. Mantar da bulunabilirdi kolay ulaşabilmek.

6.5. Ölçme-değerlendirme amacıyla farklı bir kaynaktan aldığımız çalışma yapraklarındaki farklı türdeki soru çeşitlerinden yararlandı. Ancak zihin haritaları

ve iki aşamalı test, altı şapkalı düşünme, proje hazırlama, poster hazırlama, etkinlik ödevi gibi farklı teknikler ile akran değerlendirme tekniğine yer verilmedi. Neden?

Hayır kullanıyordum, aklıma gelmedi. Kameranın da olumsuz etkisi oldu ama yani rahat değildim.

EK 3. 50. YIL ORTAOKULU'NDA ARAŞTIRMAYA KATILAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNE YÖNELİK PROGRAM UYUMLULUĞU GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenim,

“Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlerin Analizi” konulu doktora tez çalışmam için yardımlarınıza ihtiyaç duymaktayım. “Program Uyumluluğu” hakkındaki görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar ile çalışmama katkıda bulunmanızı istemekteyim.

Form 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize ait sorular yer almaktadır. Kişisel özelliklerinize ilişkin ifadelerde, durumunuza uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. İkinci bölümde, sınıftaki uygulamalarınız göz önüne alındığında program uyumluluğuna dair ifadelerinizi isteyen 5 genel soru ve bu genel sorulardan 6.'sına ait 6 alt soru yer almaktadır. Sorular açıkça anlaşılmadığı takdirde soruları daha net anlayabilmenize yardımcı olacak konuyla ilgili benzer sorular yöneltilecektir.

Lütfen ikinci bölümdeki bu soruları, idealde olması gereken ya da olmaması gereken uygulamalar şeklinde değil de, sizin gerçekte sınıf içindeki mevcut uygulamalarınız dahilinde düşünerek cevaplayınız.

Görüşme sorularına samimiyetle vereceğiniz cevaplar, araştırmanın başarısı için çok önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı için, kimliğiniz ile ilgili herhangi bir bilgi belirtmenize gerek yoktur.

Araştırmaya olan katkılarınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Esen TURAN ÖZPOLAT
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi
esen.turan@hotmail.com

BÖLÜM 1-Kişisel Bilgiler**1. Cinsiyetiniz:**

Kadın Erkek

2. Toplam hizmet süreniz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri

3. Çalıştığınız kurum:

50. Yıl Ortaokulu

4. Öğrenim durumunuz:

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

5. Mezun olduğunuz lise türü:

Anadolu Öğretmen Lisesi Diğer (Meslek Lisesi)

6. Mezun olduğunuz fakülte:

Eğitim Fakültesi Fen-Edebiyat Fakültesi Diğer

BÖLÜM 2- Program Uyumluluğu Görüşme Soruları

1. 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programını incelediniz mi?

Evet, çünkü ana hedeflerin belirlenmesi, eğitimde bir bütünlük olması ve ön hazırlık için incelemem gerektiğini düşünüyorum. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği öğretim programına bir defa başlangıçta bakıyorum. Sonra gerek duydukça bakarım daha çok kazanımları hedefleri hatırlamak için.

2. Program uyumluluğu nedir?

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı öğretim programının genel amaçları ile 5. sınıf öğretim programının uyumluluğu diye düşündüm, doğru mu acaba? Daha önce bir kavram olarak hiç duymamıştım.

3. Program uyumluluğunu gerçekleştiriyor musunuz?

Evet, gerçekleştirmeye çalışıyorum. Öğrencileri araştırmaya teşvik ediyorum, çevrelerini incelemelerini sağlıyorum. Ama bazı etkinlikleri yapamıyoruz, malzeme eksikliğinden kaynaklanıyor. Bu da kullandığımız yöntem ve tekniklere de yön veriyor, onları şekillendiriyor.

4. Program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerileriniz var mı?

Öğretmenler arasında zümre olarak ünitelendirilmiş yıllık planın oluşturulması amacıyla işbirliği oluşturulmalı, bu programın uygulamasına yansır diye düşünüyorum. Programdaki eksiklikler tamamlanmalı. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretim programındaki içerik anlamında kaynakları zenginleştirmeli; görsel olarak, etkinlik ve kaynak olarak. Kaynak kitaplardan soru amaçlı yararlanıyoruz ama bu çok yorucu oluyor bizim için; fotokopi çektirmemiz gerekiyor sürekli, külfetli de oluyor, kağıtları veliler karşılıyor ama fotokopi ücretleri biz öğretmenlere ait oluyor. Bazı hedefler ve kazanımlar öğrenci düzeyine veya okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye uygun değil. Ama kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri konusunda serbestiz, bu bizim için faydalı, esneklikten memnunum. Programda sınırlayıcı bir çerçeve yok yani. Öğrenciye yani sınıflara göre bazı yöntemleri değiştiriyorum. Ama zaten genelde öğrenci merkezli yöntemleri esas alıyorum uygulamada. Ölçme-değerlendirme için ülkedeki her öğrenciye aynı seviye tespit sınavlarının uygulanması yanlış diye düşünüyorum. Fırsatlar eşit değil çünkü.

Öğretmenler de kendisini geliştirmeli, seminerler veya hizmet içi eğitimlere uygulamalara dahil olup takip etmeli diye düşünüyorum.

5. Programa uyumluluğunuzu etkileyen faktör/faktörler neler?

Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, sahip olduğu bilgiler. Okul kaynakları, malzemeler. Gezi-gözlem için ilin sınırlı imkanları ve kurumsal prosedürlerin uğraştırıcı olması. Aile ilgisi, ailenin sosyo-kültürel durumu ve maddiyatı. Programın sık sık değiştirilmesi; içeriğin genişletilip daraltılması ya da ünitelerin yerlerinin değiştirilmesi gibi.

6. Gözlem sonuçlarına göre;

6.1. Kazanım kısmında bahsedilen kazanımların 2 tanesine yer verildi. “Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.” kazanımına yer verilmedi, neden?

Öğrencilerin seviyelerini (kazanım kapsamındaki) bazı etkinlikler için uygun görmedim. Bir de zaman kaygım az da olsa vardı. Çünkü değerlendirmeleri ya da ödevleri sunumları yapacak zaman sınırlı olacaktı.

6.2. MEB’in belirlemiş olduğu içeriklerin tümüne yer verildi. Ancak içerikler ünitelendirilmiş yıllık planda yer almıyordu. Bunun için ne söylemek istersiniz?

Bir başka okulun zümre öğretmenlerince belirlenmiş olan ünitelendirilmiş yıllık planı kullanmaktansa, benim bizzat o yılki planı okulun ve çevre şartlarına göre hazırlamış olmam gerektiğini düşünüyorum. Bu durumun benim programı uygularken öğretim programından kopmamı sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü bu planı doğrudan aldım, üzerinde benim okutacağım sınıflara ilişkin değişiklikler yapmadım. Mesela uygulamada yapamayacaklarımı planda eksiltirdim. Yöntemleri de yine değiştirebilirdim.

6.3. Öğretim yöntem ve tekniklerden çoğunlukla düz anlatım, soru-cevap, araştırma-inceleme ve grupla çalışma-bireysel çalışma yöntemlerine (proje ve poster oluşturma) yer verildi. Ancak konuyla uyumlu olabilecek deney ve gezi-gözlem tekniklerine yer verilmedi. Neden?

Deney için mikroskop kullanmak istedim ancak mercek kısmı yoktu, diğer fen hocalarına da sordum ama bulamayınca yapamadım. Gezi-gözlem yöntemi için ise kurumsal prosedürlerin uğraştırıcı olması nedeniyle yer veremedim bu uygulamaya.

6.4. Ünitelendirilmiş yıllık planda belirtilen etkinliklerden birkaçı (proje hazırlama/geri dönüşümlü kağıt yapma, çiçekli bitkinin kısımları çiçek modeli üzerinde gösterme, yaşadığımız çevre değişiyor mu?/ yaşadığımız çevre değişimine yönelik slayt gösterisi hazırlama, poster hazırlayalım: haberlerde çevre/çevre hakkındaki haberleri içeren posterler hazırlama) dışındaki pek çok etkinliğe sınıf içinde yer vermediniz. Neden?

Bazı etkinlikleri yapamıyoruz, bu durum malzeme eksikliğinden kaynaklanıyor. Bazı etkinliklere ise öğrenci seviyesine uygun bulmadığım için yer vermedim. Bir de zaman kaygım az da olsa vardı.

6.5. Materyal olarak ders kitabı, projeksiyon, çalışma yaprakları, afiş ve posterler için fon kağıtları, geri dönüşüm kutuları, çiçek modeli kullanıldı. Ancak canlı örnekleri (bakteri, çiçek, hayvan vs.) sınıfa getirilmedi, kaynak kitap (anlatım amaçlı) ve mikroskop kullanılmadı. Neden?

Kaynak kitaplar yasak diye, mikroskop bozuk diye kullanamadık. Canlı örneklerini arttırabilirdik tabi ama ders verdiğim diğer sınıf şubelerinde sadece mantar çeşitleri (küf, maya, şapkalı (kültür) mantar) ve çiçeksiz bitki örneği getirebildi öğrenciler. Araç-gereç odamız var ancak gerekli materyaller çoğunlukla eksik.

6.6. Ölçme değerlendirme amacıyla ünitelendirilmiş yıllık plan ve farklı bir kaynaktan aldığımız çalışma yapraklarından yararlanıldı. Ancak zihin haritaları, yapılandırılmış grid, altı şapkalı teknik gibi farklı tekniklere yer verilmedi. Neden?

Zihin haritaları, yapılandırılmış grid ve altı şapka tekniği için uygun bir etkinlik ya da kaynağım yoktu.

EK 4. TOKİ AKŞEMSEDDİN ORTAOKULU'NDA ARAŞTIRMAYA KATILAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNE YÖNELİK PROGRAM UYUMLULUĞU GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenim,

“Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlerin Analizi” konulu doktora tez çalışmam için yardımlarınıza ihtiyaç duymaktayım. “Program Uyumluluğu” hakkındaki görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar ile çalışmama katkıda bulunmanızı istemekteyim.

Form 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize ait sorular yer almaktadır. Kişisel özelliklerinize ilişkin ifadelerde, durumunuza uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. İkinci bölümde, sınıftaki uygulamalarınız göz önüne alındığında program uyumluluğuna dair ifadelerinizi isteyen 5 genel soru ve bu genel sorulardan 6.'sına ait 6 alt soru yer almaktadır. Sorular açıkça anlaşılmadığı takdirde soruları daha net anlayabilmenize yardımcı olacak konuyla ilgili benzer sorular yöneltilecektir.

Lütfen ikinci bölümdeki bu soruları, idealde olması gereken ya da olmaması gereken uygulamalar şeklinde değil de, sizin gerçekte sınıf içindeki mevcut uygulamalarınız dahilinde düşünerek cevaplayınız.

Görüşme sorularına samimiyetle vereceğiniz cevaplar, araştırmanın başarısı için çok önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı için, kimliğiniz ile ilgili herhangi bir bilgi belirtmenize gerek yoktur.

Araştırmaya olan katkılarınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Esen TURAN ÖZPOLAT
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi
esen.turan@hotmail.com

BÖLÜM 1-Kişisel Bilgiler**1. Cinsiyetiniz:**

Kadın Erkek

2. Toplam hizmet süreniz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri

3. Çalıştığınız kurum:

TOKİ Akşemseddin Ortaokulu

4. Öğrenim durumunuz:

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

5. Mezun olduğunuz lise türü:

Anadolu Öğretmen Lisesi Diğer (Genel Lise)

6. Mezun olduğunuz fakülte:

Eğitim Fakültesi Fen-Edebiyat Fakültesi Diğer

BÖLÜM 2- Program Uyumluluğu Görüşme Soruları

1. 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programını incelediniz mi?

Evet, çünkü özellikle programda değişen herhangi bir faktör var mı yok mu ona bakıyorum. Geçen sene ile bu sene arasındaki fark var mı yok mu, program da herhangi bir farklılık var mı yok mu? Daha sonra da bu programı uygulayan benim sonuçta; bu yüzden incelemem gerekiyor. İncelemediğim zaman usta-çırak ilişkisi gibi; usta bilmediği zaman çırak hiç bir şey yapamayacaktır. O yüzden öncelikle programı inceleyip sene başında böyle genel olarak bir bakıp eğer gerek duyarsam arada yine bakarım. Ama genelde sene başında bakarım. Eğer bir değişiklik varsa mecburen paralel gitmek amacıyla bakmalıyım. Örneğin aynalar konusu ile ilgili bir değişiklik ya da yeni bir örnek olduğu zaman, ben onu öğrenciye vermediğimde ve tabi denemelerde çıktığı zaman sorumlusu vicdanen ben oluyorum.

Zaten kitabımıza baktığımızda görüyoruz. Hocam bir tane örnek yok. Ya da kitapta çok basit bir soru bir örnek veriliyor, ama bir deneme sınavında vs. çocuk bambaşka sorularla karşılaşılıyor. Daha detaylı oluyor ve ben bunu artı olarak öğrenciye veriyorum, tabi burada programın çok az bir şey dışına çıkmak gerekiyor, ben de çevre koşullarına göre çocukların anlayacağı türden örnekler ekleyerek mecbur dışına çıkıyorum. Mesela kitabın verdiği örnekler sınırlı oluyor. Genelde ben kitabın örneklerini verip geçtiğim zaman çocuk denemede yanıma geliyor hocam bunu anlatmadınız. 8. sınıfta nisan ayında TEOG sınavı var. Amacımız öğrencileri o sınava hazırlamak. Bir de öğrenciler bursluluk sınavına hazırlanıyor ya da başka okulların özel bursluluk sınavları oluyor.

Genelde 5., 6., 7., ve 8. sınıfların hepsinde ışık ünitemiz var ama birinde sadece ışık kaynaklarını verip geçiyorum, diğerinde aynalara detaylı giriyorum, diğerinde yansımalara detaylı ve sekize daha da detaylı, bu nedenle hepsi birbiri ile uyumlu. Programı öğrencilerin anlaması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği kitaplardan daha detaylı anlatıyorum. Öğrenci kaynak kitaplardan çalışıyor. Geliyor hocam bakın denemede çıkan soru, seviye tespit sınavında çıkan soru, kitabımızda yok siz söylememiştiniz ama kaynak kitapta var diyebiliyor. İşte bu gibi şeylerle karşılaşmamak için örneğin ışık ünitesini ya da canlılar ünitesini işlediğim zaman öğrencilere çocuklar bakın kitabımızda yok ama bu bilgileri de veriyorum karşınıza

çıkabilir diye. 5. sınıfta ışık ünitesini işliyorum, 6. sınıfta da öğrenciye hatırlatıyorum; geçen sene bunu fotosentez konusunu anlatınca söylemişim diye.

2. Program uyumluluğu nedir?

Program uyumluluğu daha önce duymuştum ama hiç soru olarak karşıma geleceğini düşünmedim, okudum mesela 2005'ten bu yana yapılandırmacı eğitime geçince programın uyumluluğu falan defalarca internette olsun toplantılarda olsun tabi bahsediliyor orada bahsediliyor ama dediğim gibi hiç bu şekilde bir soru olarak gelmedi. Program uyumluluğu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı ders programındaki dersin işleniş tarzının öğrenciye uyumluluğu olarak düşündüm. Ya da önce o programı kendime uyarlayıp daha sonra programı öğrenciye nasıl verebilirim diye uyarlamam şeklinde düşünebilirim.

3. Program uyumluluğunu gerçekleştiriyor musunuz?

Evet, gerçekleştirmeye çalışıyorum. Öğrencilerimin ve çevrenin etkilerini de burada göz ardı edemiyorum, ama % 80 uyumlu oluyorum. Özellikle içerik kısmında ders kitabında bulunmayan bilgileri de ekliyorum. Çünkü ders kitabı bilgi bakımından eksik. Ama öğretim programındaki hedefler doğrultusunda yapıyorum yine bunu.

4. Program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerileriniz var mı?

Öncelikle şu okullardaki disiplin problemlerinin halledilmesi gerekiyor. Çoğu okulda görüyoruz, öğretmene bıçak çekmeler, öğretmeni dövmeler vs. var. Öncelikle ben bunların halledilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ortam güzel olursa öğrenci zaten kendisini derse verecektir. Bir de 5., 6., 7., 8. sınıf ders kitaplarımızdaki etkinliklerimiz yeterli olmuyor, sayı olarak yetersiz. Sadece 5. sınıf ders kitabı içerik olarak yeterli, güzel hatlara değilmiş, onu açmak bize kalıyor. Dikkat ettiyseniz market örneğini verdik, başka örnekler de verdik ve bunu genişletmek öğretmenin elinde diye düşünüyorum.

5. Programa uyumluluğunuzu etkileyen faktör/faktörler neler?

Öncelikle ben bunu etkileyeni “sınıftaki disiplin” olarak görüyorum, onun da öğrenciden değil öğretmenden kaynaklandığını düşünüyorum. Mesela sınıfa giriyorum, öğrenciler birbirini itiyor, yerleştirene kadar o stresten bu defa program da aklımdan çıkıyor. İkinci olarak şu var; öğrenci hala şu anda bile kekeleyerek heceleyerek okuyor, beşinci sınıfta heceleyerek okuyan öğrencilerim var. Sınıfın % 20’lik kısmını zaten bu öğrenciler oluşturuyor, öğrenci dediğimi anlamıyor. Ben onların seviyesine inmeye çalışırken diğer taraftan zaten bizim derslerimiz 40 dakika; 2-3 dakika yoklama ile geçiyor, kalıyor elimizde 35 dakika. 5 dakika, bir önceki konuyla ilgili tekrarlar hatırlatmalarla derse giriş olarak geçiyor. Kalıyor elimizde 30 dakika. 30 dakikada ise ödev olarak okuyun çalışın dediğim kısımları hiç kimse okumamış oluyor.

Dün keşke burada olsaydınız altı şapkalı düşünme tekniği ile çalıştık ne fikirler çıktı görseydiniz 2 saat sadece onunla geçirdik, çevre konumuzu tekrar ettik. Bayağı bir fikirler çıktı, onu dün yaptık ama zaman kısıtlı.

Diğer üniteden zaman aldık plana göre, işte o zamanı genişletmeyi de öğrencinin hazırbulunuşluğu etkiliyor. Öğrenci okuyarak evde geldiği zaman ben dersi soru-cevap yöntemi ya da başka yöntemler ile çok rahat işleyebiliyorum, ama diğer durumda hiç okumamışsa öğrenci hazırlıksız olduğu benim söylediğim için askıda kalıyor. Konu sürecini uzatıyor, böylece doğal olarak o değerlendirme bölümü de diğer derslere sarkabiliyor. Mesela dün burada özellikle bunları yapıp gelin dedim öğrencilere, çok güzel fikirler çıktı burada.

En çok etkileyen çocuğun aile çevresi, sosyal çevresi, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlardır aslında. Bir örnek verecek olursam; çocuk sabah geliyor, “*Hocam karnum ağrıyor*” diyor. “*Niye kahvaltı yaptın mı kızım*” diyorum; “*Hayır*” diyor. “*Ailen nerede?*” diye sorunca, “*Annem yatıyor*” diyor. “*Baban nerede?*” deyince “*Babam işte*” diyor. Anne kalkıp çocuğu okula hazırlamıyor, öyle olunca da çocuk beni dinlemiyor. Çocuk zaten sabah kahvaltısı yapmadan ne kadar ders dinleyebilir? Aynı zamanda 40 dakikada ben öğrencilerin zihnini derse odaklayamıyorum; bazen bir öğrencilere takılıyorum, espri yapıyorum ve toparlamaya çalışıyorum zihinlerini. Çocuğa ilgi yok, çocuğa sadece kitabı ve defteri veriliyor, o kadar. Çocuk akşam eve döndüğünde evde temizlik yapıyor; bulaşık yıkıyor. Çocuk konuya hazırlanamıyor, bu defa programı yetiştirmeye çalışıyorum, soru çözmekten konu anlatmam da taviz vermiyorum ama sonuçta öğrenci eksik kalıyor, daha fazla bir şey yaptığımı düşünemiyorum ve sonunda konuyu

bitiriyorum. Öğrencinin derse yaklaşımı da etkendir diye düşünüyorum. Öğrencinin derse yaklaşımı olumsuz olursa da bu durum süreci etkiler diye düşünüyorum.

Uygulamalarımız çok az. Mesela geçen genleşme konusunu işliyorduk. Genleşmeyi ben simülasyon ortamında işlediğim zaman öğrencinin daha çok aklında kalacağını düşünüyorum. Bir simülasyon olarak ortama ısı verecektim, burada öğrenci telefon kablosunu aşağı doğru sarkıtacaktı ya da odayı soğutacaktım ve telefon kablosu gerginleşecekti. Bunu ben sınıfta laboratuvarda yapmaya çalışıyorum ama tabii laboratuvarda yapamadığım şeyler de oluyor. Materyaller var ama dedim ya laboratuvar malzemesi dışında şeyler de sağlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı daha değişik uygulama yöntemleri geliştirirse bence daha iyi olur. Ben laboratuvarda gösteriyorum çocuğa ama bunu kendi yaşadığı çevre de doğada dikkat ederseniz kendi evimizde kendi çevremizde örnekler bakın dediğim zaman çocuğun aklına daha iyi kalıyor.

- Siz öğretmenler işlenen konulara uygun örnekler yapıp getiremez misiniz sınıfa, nasıl olsa her sene her sınıf seviyesinde aşağı yukarı aynı konular işleniyor?

Aaa evet bizim sınıfa örnekler getirmemiz evde daha iyi olurdu tabii. Dediğim gibi uymaya çalışıyoruz ama engelleyen nedenler var. Malzeme eksikliği olan okullarımız var. Önce ben kendim uyacağım programa yoksa öğrenciye bir şey veremem. Şimdi benim anlattıklarımla, uygulama tarzımla öğrenciye yaklaşımımın bir başka öğretmenin yaklaşımı farklı oluyor. Alan bilgisi, kişisel yaklaşım, motivasyon ve öğrencinin seviyesi de önemli, kaynak kullanımında. Sonuç olarak çoğu şey öğretmenle anlam kazanıyor.

En önemlisi öğretmen-öğrenci ilişkisidir. Ama tabii ailede de aynı düşünce olmadığı için evdeki sorunlar dolaylı olarak sınıfa yansıyor. Çoğu veli ayrı zaten boşanmış vaziyette parçalanmış aile olduğundan dolayı öğrencinin eksikliği oluyor, öğrencinin hazırbulunuşluğu etkileniyor. Mesela ben bugün bir etkinlik yapacaktım sesle ilgili. Altıncı sınıfta çocuklar bulgur taneleri getirecekti, zaten öğrenciye maddi olarak yük olmamaya çalışıyorum. 30 kişilik sınıftan hiç kimse getirmemişti, bulgur tanesi gelmeyince küp şeker ezdim o şekilde gösterdim konuyu. Bu şekilde ise öğrencinin yaratıcılığı da olumsuz etkileniyor.

6. Gözlem sonuçlarına göre;

6.1. Kazanımların tümüne yakınına yer verildi. Ancak bahsedilen kazanımlardan bir kısmı sadece ödev olarak verildi, örneğin proje ödevi sınıfta uygulanmadı, neden?

Haklısınız, projeleri ödev olarak verdim, projelerini nisan ayında yazılılardan sonra toplayıp onlara not veriyorum. Genelde dönem ortasında toplayıp değerlendirmeleri yapıyorum, not veriyorum.

6.2. İçeriklerin tümüne yer verildi. Ancak içerikler ünitelendirilmiş yıllık planda bulunmuyordu. Bunun hakkında ne söylemek istersiniz?

Ünitelendirilmiş yıllık planı ben hazırlamadığım için buna dikkat etmedim.

6.3. Öğretim yöntem ve tekniklerden çoğunlukla düz anlatım, soru-cevap, araştırma-inceleme, bireysel çalışma yöntemlerine (sadece ödev olarak, “proje ödevi oluşturma” şeklinde) ve kavram haritası tekniğine yer verildi. Ancak konuyla uyumlu olabilecek grupla çalışma yöntemleri, gezi-gözlem teknikleri ile ünitelendirilmiş yıllık planda bahsedilen altı şapka tekniğine sınıfta yer verilmedi (ödev verildi sadece). Neden?

İşte benim eksiklik dediklerimden biri de bu, yeri geldiği için ifade edeyim. Mesela doğada öğrencilere bitkileri göstermek isteyeceğim, ama neyle gideceğiz en önemlisi öğrencilerin maddi imkanları yok, araç yok. Belki Milli Eğitim Müdürlüğü’nden isteyeceğiz yine sorun olacak; velilerden izin vermeyen var ya da gerekli yazışma problemleri olabiliyor. Grup çalışması verilebilirdi öğrenciye, ben denedim geçen senelerde. Ama öğrenci yeterince çalışmıyor, öğrenci çok iyi hazırlanıp gelemiyor. Ama yine en önemlisi zaman sorunu, zamanı ancak yetiştiriyorum.

6.4. Ünitelendirilmiş yıllık planda belirtilen etkinliklerden iki tanesi (çiçekli bitkinin kısımları çiçek modeli üzerinde gösterme ve deneyerek keşfedelim (mantarlar)/küf mantarlarını mikroskopta inceleme) dışındaki pek çok etkinliğe sınıf içinde yer vermediniz. Neden?

Okuldaki materyal eksikliğinden dolayı bazı etkinlikleri yapamıyoruz.

6.5. Materyal olarak ders kitabı, çalışma yaprakları, mikroskop ve çiçek modeli kullanıldı. Ancak canlı örnekleri (bakteri, çiçek, hayvan vs.) sınıfa getirilmedi, kaynak kitap (anlatım amaçlı) kullanılmadı. Neden?

Sınıfa getirilmedi ancak dışarıya çıkıp gösterebilirdim ben. Belki kaçındığım şeyler diye düşünebilirsiniz ama düşüncem şu; sınıfta kamera var, siz varsınız ben o anlamda düşündüm herhalde, yoksa ben öğrencilerle bahçeye çıkıp şu karşıda bankın orda biriken su var, şu sebeple birikiyor kenarda diye anlatıyorum. Ben o suları bile gidip hep beraber topluyorum zaten ama o anda değişik bir ortam vardı sınıfta kameradan kaynaklı. Süreci biraz daha sınıfta geçirmek gerek gibi düşündüm. Hayvan getirebilirdim ya da öğrencinin evinde de varsa istenilebilirdi ama aklıma gelmedi. Evde bakın görün dedik ama evinde hayvan olmayan olabilirdi tabii. Herkesin evinde vardır diye düşündüm belki o an. Dersimizin dışında olan kaynak kitaba gelince; Milli Eğitim Bakanlığı zaten kaynak kitabın yasak olduğunu söylemedi, böyle bir zorunluluğu yok. Ben tamamen öğrenciler için, daha iyi anlamaları için kitap istiyorum ancak velilerden kimse yanaşmıyor; sadece iki-üç kişi yanaşiyor, o yüzden herkeste var olmayınca da sonuç böyle oluyor. Temel şey, velinin yanaşmamasıdır. Benim için yasak olması önemli değil, önemli değil derken; Milli Eğitim Bakanlığı sadece zorlamayın diyor, yasak değil, zorlamak yasak.

6.6. Ölçme-değerlendirme amacıyla ünitelendirilmiş yıllık plandan yararlanıldı. Ancak ünitelendirilmiş planda da bahsedilen zihin haritaları, yapılandırılmış grid gibi farklı teknikler ile öz ve akran değerlendirmeye yer verilmedi. Neden?

Ne oldu da vermedik; hımm... yani aklımıza gelmedi. Yine bu sosyal çevreden kaynaklanıyor; bölüm sonundaki soruları çözerken öğrenci zorlanıyor, (başarı seviyeleri düşük), diğer tekniklere de yer verdiğim zaman yine zaman olarak sıkıntı oluyor. Öncelikle öğrenciye kitapta var olanları tamamen verip daha sonra konuyu genişletmeyi düşünüyorum, önemli olan konuları zamanında yetiştirmek ve ancak yetiştirebiliyorum. Öz değerlendirmeyi dün yaptım, üniteyi sizden hemen sonra tamamen bitirdim. Akran değerlendirmeyi değil, ama öz değerlendirmeyi yaptım. Bu konuya başladık ve bitirdik, kim ne öğrendi dedim. Mesela, öğrencilerden bir tanesi ayağa kalktı “hocam ben o kurbağaların iki yaşamlılığını anlamadım” dedi, ben onu tekrardan 3-5 dakika öğrencinin anlayacağı şekilde anlattım, teker teker belki bütün sınıfa söz veremedim ama problemi olan öğrenciler parmak kaldırdı “ben burayı anlamadım, ben şurayı anlamadım” diye. Akran değerlendirme yapmak aklıma gelmedi. Bir de var olanı öncelikle basitten böyle iyice vermeye çalıştım, bittikten sonra onlara da büyük bir zaman ayarlamamız gerekir diye düşünüyorum. Ders, zaten 40 dakikadan ibaret onun dışına da çıkılmaz.

Özel olarak zihin haritası yapılmadı ama ben orada konu aralarında bakın çocuklar markete gittiğinizde şunlara bakın diye kafalarında canlandırmaya çalışıyorum. Görsel olarak yapılmadı yani, ama adı üstünde zihinde canlandırma ile düşünür diye düşündüm. Ben onu tekrar inceleyip üzerinde duracağım zihin haritasını, ilk defa duydum. Yapılandırılmış grid ve zihin haritası tam olarak bilmediğimiz ama belki uyguladığımız bir şeydir; müfettiş sorsa belki yaptığımız bir şeydir ama tanımını bilmediğimiz için yapmadığımızı zannedeceğim, haklısınız evet.

EK 5. ÖZEL DORUK ORTAOKULU'NDA ARAŞTIRMAYA KATILAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNE YÖNELİK PROGRAM UYUMLULUĞU GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenim,

“Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlerin Analizi” konulu doktora tez çalışmam için yardımlarınıza ihtiyaç duymaktayım. “Program Uyumluluğu” hakkındaki görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar ile çalışmama katkıda bulunmanızı istemekteyim.

Form 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize ait sorular yer almaktadır. Kişisel özelliklerinize ilişkin ifadelerde, durumunuza uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. İkinci bölümde, sınıftaki uygulamalarınız göz önüne alındığında program uyumluluğuna dair ifadelerinizi isteyen 5 genel soru ve bu genel sorulardan 6.'sına ait 6 alt soru yer almaktadır. Sorular açıkça anlaşılmadığı takdirde soruları daha net anlayabilmenize yardımcı olacak konuyla ilgili benzer sorular yöneltilecektir.

Lütfen ikinci bölümdeki bu soruları, idealde olması gereken ya da olmaması gereken uygulamalar şeklinde değil de, sizin gerçekte sınıf içindeki mevcut uygulamalarınız dahilinde düşünerek cevaplayınız.

Görüşme sorularına samimiyetle vereceğiniz cevaplar, araştırmanın başarısı için çok önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı için, kimliğiniz ile ilgili herhangi bir bilgi belirtmenize gerek yoktur.

Araştırmaya olan katkılarınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Esen TURAN ÖZPOLAT
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi
esen.turan@hotmail.com

BÖLÜM 1-Kişisel Bilgiler**1. Cinsiyetiniz:**

Kadın Erkek

2. Toplam hizmet süreniz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri

3. Çalıştığınız kurum:

Özel Doruk Ortaokulu

4. Öğrenim durumunuz:

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

5. Mezun olduğunuz lise türü:

Anadolu Öğretmen Lisesi Diğer (Genel Lise)

6. Mezun olduğunuz fakülte:

Eğitim Fakültesi Fen-Edebiyat Fakültesi Diğer

BÖLÜM 2- Program Uyumluluğu Görüşme Soruları

1. 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programını incelediniz mi?

Evet, çünkü kazanımların, etkinliklerin öğrenci seviyesine ne kadar yakın olduğunu anlamak için incelerim. Bazen programlar yenilenebiliyor. Program öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun mu onu anlamak için de...

2. Program uyumluluğu nedir?

Programın öğrenciye göre olmasıdır, bunu anlıyorum. Üçü bir zincir halindedir zaten; öğrenci, öğretmen ve program. Bence en önemlisi programın öğrenciye uygun olmasıdır.

3. Program uyumluluğunu gerçekleştiriyor musunuz?

Evet, % 80 gerçekleştiriyorum; ders kitaplarından, tecrübelerimden, MEB'in yayınladığı kılavuz kitaplarından destek alarak programa uyumu gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. Öğretmenlerin programın dışına çıkmasını da yanlış buluyorum, çünkü uygulamada farklı kazanımlara yer verebilir öğrenciye ve bilgi kirliliği yaratabilir.

4. Program uyumsuzluğunun önlenmesine yönelik önerileriniz var mı?

Mesleki eğitim önemlidir, geliştirilmelidir. Programdaki yanlışlıklar giderilmeli. Kaynak kitaplar gözden geçirilmeli, öğrencilerin hazırbulunuşluğu dikkate alınarak programlar oluşturulabilir. Okullar geliştirilmeli, teknolojik yapı, sınıflar düzenlenmeli.

5. Programa uyumluluğunuzu etkileyen faktör/faktörler neler?

Ders kitabındaki görsellerin eksikliği vs. öğrencilere ekstra bir yük katıp bilgi kirliliği oluşturuyor. Devlet okullarında teknolojinin, yani araç-gerecin yeterli olmaması da etkiler. Aile hayatı etkiliyor, öğrencinin psikolojik vs. durumu; bu da bizim programa uyumumuzu dolaylı olarak etkiler. Yaşadığımız coğrafyalar da etkiler, çünkü Hakkari'deki öğretmenle çalışma ortamlarımız farklı, oradaki ortaokul öğrencilerinin okuma-yazma problemleri bile var. Bireysel olarak öğretmenin de tercihi farklı olabilir; programdan saparak programa uyumluluğunu onaylamayabilir.

6. Gözlem sonuçlarına göre;

6.1. Kazanımlardan “canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırma kazanımı” öğrencilerce elde edildi. Ancak “insan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırma” ve “yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlama” kazanımları sağlanmadı. Neden?

Yoğun bir çalışma temposu var. Bu sınıfın öğrencileriyle önceki senelerde bazı projeler yaptık. Ancak programın her sene değişmesinden kaynaklı olarak zamansal olarak sıkıntı yaşamamızdan ötürü bu sene bu sınıf öğrencileri için tüm kazanımlara yer veremedim.

6.2. Öğretim programının içerik kısmındaki tüm ifadeler sınıfta bahsedildi. Bunu farkında olarak mı gerçekleştirdiniz? Ünitelendirilmiş yıllık planda bu içeriklerin yer almamış olması hakkında ne söylemek istersiniz?

Evet kesinlikle farkındaydım. Bu durum benim tecrübem, programı sürekli takip etmem sebebiyle içerik konusunda çok bilgili olmamdan kaynaklanıyor. Ben hazırlamadığım için bilemiyorum.

6.3. Öğretim yöntem ve tekniklerden çoğunlukla düz anlatım, soru-cevap, araştırma-inceleme yöntemi ve kavram haritası tekniğine yer verildi. Ancak konuyla uyumlu olabilecek ve ders kitabında bulunan bireysel çalışma yöntemleri, grupla çalışma yöntemleri, gezi-gözlem ve altı şapka tekniklerine yer verilmedi. Neden?

Bu ünitenin bu şekilde daha iyi işlenebileceğini düşündüm. Daha önceki ünitelerde uyguladım diğer yöntem ve teknikleri, bu ünite de ünite bittikten sonra yani gözlemden hemen sonraki iki saatlik derste tekrar mahiyetinde grupla çalışma yöntemine yer verdim. Zayıf öğrencileri harmanlayarak gruplar oluşturup gerçekleştirdim.

6.4. Ünitelendirilmiş yıllık planda belirtilen etkinliklerden iki tanesi (gerçek çiçekli bitkiyi inceleme ve çevremizdeki bitkileri gözlemleyelim/fasulye, nohut veya mercimek tohumu ekme ve bitki oluşumunu gözleme) dışındaki pek çok etkinliğe sınıf içinde yer vermediniz. Neden?

Öğrenci seviyesine uygun olmayan etkinliklere süreçte yer vermiyorum.

6.5. Materyal olarak ders kitabı, kaynak soru kitabı, çalışma yaprakları, akıllı tahta, gerçek çiçek örneği ve fasulye, nohut, mercimek tahılları kullanıldı. Ancak canlı örnekleri (mantar, bakteri, hayvan vs.) sınıfa getirilmedi ve mikroskop kullanılmadı. Neden?

Aynı grup öğrenciler için önceki yıllarda bu araç-gereç ve malzemeleri kullandığım için, bu seneki programdaki zaman sıkıntısından dolayı yer vermedim.

6.6. Ölçme değerlendirme amacıyla ünitelendirilmiş yıllık planda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile farklı bir kaynaktan aldığımız çalışma yaprakları ve etkinlik ödevi tekniğinden yararlanıldı. Ancak ünitelendirilmiş yıllık planda yer alan zihin haritaları, yapılandırılmış grid, altı şapka ile öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi tekniklere yer verilmedi. Neden?

Süreçte yer verebileceğimi düşündüğüm için ünitelendirilmiş yıllık planda elemedim bu değerlendirme tekniklerini, ama zamanım yetmediği için yer veremedim.

EK 6. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ İZİN YAZISI

T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48278708/150/1482662
Konu: Bilimsel Araştırma İzni.

11/02/2015

Sn:Esen TURAN ÖZPOLAT
(Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fak. Altınşehir Mah. 3005. Sok. No:13-Adıyaman)

İlgi: 10/02/2015 tarihli dilekçeniz.

"Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlerin Analizi (Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Örneği)" konulu tezinizde kullanmak üzere bilimsel çalışmanızı ilimiz merkezinde bulunan Türkiye Petrolleri Ortaokulu, 50. Yıl Ortaokulu, TOKİ Akşemseddin Ortaokulu ve Doruk Ortaokulunda görev yapan 5. Sınıf Fen Bilimleri öğretmenleriyle yapmanız ve "Öğretmenlerin Öğretim Programları Uyumuna Etki Eden Faktörlerin Analizi" anketini ise ilimiz merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan tüm 5. Sınıf Fen Bilimleri öğretmenlerine uygulamanız Valilik Makamının 10/02/2015 tarih ve 1478488 sayılı Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

Mustafa YETİŞ
Müdür a.
Millî Eğitim Şube Müdürü

EK:
- 1 Adet Onay (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Ada No 404/2014
SİGİZİ 10000-421
Mehmet FERİD
T.C.M.E.B.

Bilgi İçin : Temel Eğitim Şub. (M.KIRMIZI)
Telefon : 0(416) 216 11 81 -165
e-posta : adiyamanmem@meb.gov.tr

Adres : Millî Eğitim Md. ADIYAMAN
Fax : (0416) 216 45 70
Wep : adiyaman.meb.gov.tr

EK 7. 2013-2014 YILI ADIYAMAN İLİ MERKEZ İLÇESİNDE BULUNAN ORTAOKULLARIN LİSTESİ

1.	Adıyaman Türkiye Petrolleri Ortaokulu
2.	Adıyaman TOKİ Ortaokulu
3.	Altınşehir Ortaokulu
4.	Biraralık Ortaokulu
5.	Cengiz Topel Ortaokulu
6.	Emniyet Ortaokulu
7.	Fevzi Çakmak Ortaokulu
8.	Hürriyet Ortaokulu
9.	Karacaoğlan Ortaokulu
10.	Malazgirt Ortaokulu
11.	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
12.	Menderes Ortaokulu
13.	Mimar Sinan Ortaokulu
14.	50.Yıl Ortaokulu
15.	Orhangazi Ortaokulu
16.	Osmangazi Ortaokulu
17.	Özel İdare Ortaokulu
18.	Şehit Cem Özgül Ortaokulu
19.	Yavuz Selim Ortaokulu
20.	Yunus Emre Ortaokulu
21.	Zeynep Turgut Ortaokulu
22.	75. Yıl İMKB Yatılı Bölge Ortaokulu
23.	Fatih İmam Hatip Ortaokulu
24.	Polis Amca İmam Hatip Ortaokulu
25.	75. Yıl TOBB İmam Hatip Ortaokulu
26.	Gazi İmam Hatip Ortaokulu
27.	TOKİ Akşemseddin Ortaokulu
28.	Özel Doruk Ortaokulu
29.	Özel Pi Ortaokulu
30.	Özel İkbal Ortaokulu

EK 8. GÖZLEM YAPILAN OKULLARIN 2013-2014 VE 2014-2015 ÖĞRETİM YILLARINA AİT ADIYAMAN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN BİLGİYE GÖRE TEOG SINAVI GENEL BAŞARI DURUMLARI

Bu bilgiler valilik tarafından resmi yazı ile herhangi bir nedenle hiçkimseyle paylaşılmaması uyarısı nedeniyle, il milli eğitim müdürlüğü yetkili kişilerinden şifaen alınmıştır.

	2013-2014	2014-2015
Durum		
Türkiye Petrolleri Ortaokulu	1. sırada	1. sırada (başarılı)
50. Yıl Ortaokulu	13. sırada	11. sırada (başarısı artmış)
TOKİ Akşemseddin Ortaokulu	27. sırada	18. sırada (başarısı artmış)
Özel Doruk Ortakulu	4. sırada	3. sırada (başarısı artmış)

EK 9. 5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN VE ARAŞTIRMADA YARARLANILAN İLGİLİ ÜNİTEYE AİT BİLGİLER

Üniteler (Konu Alanları) ve Zaman Dağılımı

No	Ünite / Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre	
			Ders Saati	Yüzde (%)
1	Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim / Canlılar ve Hayat	13	36	25,0
2	Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi / Fiziksel Olaylar	2	12	8,3
3	Maddenin Değişimi / Madde ve Değişim	6	20	13,9
4	Işığın ve Sesin Yayılması / Fiziksel Olaylar	7	24	16,7
5	Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım / Canlılar ve Hayat	3	12	8,3
6	Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik / Fiziksel Olaylar	3	16	11,1
7	Yer Kabuğunun Gizemi / Dünya ve Evren	10	24	16,7
Toplam		44		

5. Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım / Canlılar ve Hayat

Bu ünite de öğrencilerin; canlıları, benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırması; mikroskobik canlıları, mantarları, bitkileri, hayvanları tanıması; insan faaliyetleri sonucu oluşan çevre sorunlarına karşı duyarlılık kazanması ve bu sorunların çözümüne yönelik bilgi ve beceriler kazanması amaçlanmaktadır.

5.1. Canlıları Tanıyalım

Önerilen Süre: 6 ders saati

Konu/Kavramlar: Canlıların benzerlik ve farklılıkları, mikroskobik canlılar, mantarlar, bitkiler, hayvanlar

5.1.1. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.

a. Canlıların sınıflandırılmasında sistematik terimlerin (âlem, cins, tür vb.) kullanımından kaçınılır.

b. Mikroskobik canlılar (bakteriler ve protozoalar) ve şapkallı mantarlara örnekler verilir ancak yapısal ayrıntısına girilmez.

c. Zehirli mantarların yenilmemesi konusunda uyarı yapılır.

5.2. İnsan ve Çevre İlişkisi

Önerilen Süre: 6 ders saati

Konu/Kavramlar: İnsan-çevre etkileşimi (insanın çevreye etkisi)

5.2.1. İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.

5.2.2. Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.

**EK 10. 2014-2015 ÖĞRETİM YILI TÜRKİYE PETROLLERİ ORTAOKULU
FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE
YARARLANDIĞI ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN**

NİSAN				MART			AY
27-30 NİSAN 2015	20-24 NİSAN 2015	13-17 NİSAN	6-10 NİSAN 2015	30 MART 3 NİSAN	23-27 MART 2015	3. HAFTA 16-20 MART	HAFT A
4	4	4	4	4	4	4	SAAT
5.6.2.2. Bir elektrik devresi şeması çizdir. fiziksel devreyi kurar ve çalıştır. Değerlendirme	5.6.2.1. Bir elektrik devresindeki elemanları sembollerle gösterir.	5.6.2.1. Bir elektrik devresindeki elemanları sembollerle gösterir.	5.6.1.1. Bir elektrik devresindeki lamba parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin eder ve tahminlerini test eder.	6.ÜNİTE:ELEKTİRİK	5.5.2.2. Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarımlar ve siner. Değerlendirme	5.5.2.1. İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.	KAZANIMLAR
	Basit bir elektrik devresi yapalım	Basit bir elektrik devresi yapalım	Ampul parlaklığının ampul sayısına bağlılığı Ampul parlaklığının pil sayısına bağlılığı	ETKİNLİKLER	Çevre dostu ve sağlıklı yaşamın Yakın çevremizi koruyalım	Ekmegi kitledirilelim Yoğurt mayalayalım	KAZANIMLAR
	Devre şemasının ortak bilimsel dili açısından önemi belirlir.	Devre şemasının ortak bilimsel dili açısından önemi belirlir.	a. Bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişken kavram grupları, örneklerle açıklanır. b. Paralel bağlamaya girilmez.	ACIKLAMALAR		a. Canlıların simfiondirmesinde sistemdeki terimlerin (âlem, cisim, tür vb.) kullanımından b. Mikroskopik canlılar (bakteriler ve protozoalar) ve sapkalı mantarlar örnekler verilerek yapısal, yaşamına girilmez. c. Zehirli maddelerin yenilmesini konuşurken uyarı yapılır.	ACIKLAMALAR
	2. dönem 2. yazılı sınavı: (13-17 NİSAN 2015)	2. dönem 2. yazılı sınavı: (13-17 NİSAN 2015)			2. dönem 1. yazılı sınavı: (16-20 MART 2015)	2. dönem 1. yazılı sınavı: (16-20 MART 2015)	SINIF:5
							BRASİGİ VE DİĞER DENİSLE İLİŞKİLENDİRİ ME
	23 NİSAN ULUSAL EGEMENLİ K VE ÇOCUK BAYRAMI						ARA DİSPİRİNDE ATATÜRKÇÜ LÖK
							18 MART CANAKKALE SEHİTLERİN ANMA GÜNÜ
							ORMAN HAFTASI (21-26 MART)

2014-2015 ÖĞRETİM YILI TÜRKİYE PETROLLERİ ORTAOKULU 5.SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİ
ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI
ÖĞRETİM ALANI: CANLILAR VE HAYAT BİLİMİ / FEN BİLİMLERİ
ÜNİTE 5 / 6 : CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM VE TARIYALIM / YAŞAMIN VAZGEÇİLMEZİ: ELEKTİRİK

2014-2015 ÖĞRETİM YILI
TÜRKİYE PETROLLERİ ORTAOKULU
5.SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİ
ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI
ÖĞRETİM ALANI: CANLILAR VE HAYAT BİLİMİ / FEN BİLİMLERİ
ÜNİTE 5 / 6 : CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM VE TARIYALIM / YAŞAMIN VAZGEÇİLMEZİ: ELEKTİRİK

**EK 11. 2014-2015 ÖĞRETİM YILI 50. YIL ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ
ÖĞRETMENİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE YARARLANDIĞI
ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN**

50. YIL
2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI

ÖĞRENME ALANI : CANLI VE HAYAT
ÜNİTE V : CANLI DÜNYASINI GEZELİM TANIMALIM

SINIF : 5 / A-B

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	ÖZGÜN DEĞERLENDİRME	DERS İÇİ VE DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRİME	ARA DİSİPLİNLER ATATÜRKÇÜLÜK
MART	2. HAFTA	4	5.1. Canlıları tanıyabilmek için ilgili olarak öğrencileri; 5.1.1. Canlıları örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	<p>☞ Mikroskopik Canlıları Gözlemleyelim (S.1.1) (MEB)</p> <p>☞ Çiçekli Bitkiler Hangi Kısımlardan Oluşur? (S.1.1) (MEB)</p> <p>☞ Çevremizdeki Bitkileri Gözlemleyelim (S.1.1) (MEB)</p> <p>☞ Doğal Alanlarda Gözlem Yapıyoruz (S.1.1) (MEB)</p> <p>☞ Dengesiz kışınların Mantarlar (S.1.1) (EVREN)</p> <p>☞ Dengesiz kışınların Mikroskopik Canlılar (S.1.1) (EVREN)</p>	<p>(S.1.1) Canlıların sınıflandırılmasında sistematik terimlerin (alem, cins, tür vb.) kullanımından kaçınılmalıdır.</p> <p>(S.1.1) Mikroskopik canlılar (bitkiler) ve protozoaları ve saphala mantarları örnekler verilir ancak yapısı ayrıntısına girilmez.</p> <p>(S.1.1) Zehirli mantarların yenilmemesi konusunda uyarı yapılır.</p> <p>S.1.1 Bilimsel sınıflandırmada Monera, Protista, Mantarlar, Bitkiler ve Hayvanlar olmak üzere 5 ayrı alanda inceleme yapılır, bu seviyede inceleme yapılır, bu seviyede inceleme yapılır, bu seviyede inceleme yapılır.</p> <p>S.1.1 Bitkiler bu aşamada sadece çiçekli ve çiçeksiz bitkiler olarak sınıflandırılır. Çiçeksiz bitkilerin üremesi ve yapasal ayrımlarına girilmez.</p> <p>S.1.1 Çiçekli bir bitkinin kısımları kök, gövde, yaprak ve çiçek olarak verilir. Bu kısımların şekli ve görevlerine göre çizimleri verilmelidir.</p>	<p>Öğrenci ve öğretmen için kavram haritaları, zihin haritaları, tabloları hazırlanır.</p> <p>Öğrenci ve öğretmen için kavram haritaları, zihin haritaları, tabloları hazırlanır.</p> <p>Öğrenci ve öğretmen için kavram haritaları, zihin haritaları, tabloları hazırlanır.</p>	<p>S.1.1 Kazanım için Türkçe dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanı, Görsel Okuma (kazanım 10)</p> <p>S.1.1 Bu konu işlenirken öğrencilerin sınıfındaki "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesi hazırlanır.</p>	<p>Karier Bilinci Geliştirme Birliklerinde ilgili mesleklerle örnek olarak ziraat mühendisliği, çiçekçilik vb örnekler verilir.</p>

☞ : Sınıf-Okul İçi Etkinlik
☞ : Kavram Yanlısı

☞ : Okul Dışı Etkinlik
☞ : Uyan

☞ : Ders İlişkileştirme
☞ : Sınıflarlar

☞ : Diğer Derslerle İlişkileştirme
☞ : Ana Disiplinlerle İlişkileştirme

☞ : Ölçme ve Değerlendirme

24.HAFTA

2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI **50.41L** ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI

ÖĞRENME ALANI : CANLIYAR VE HAYVAT
ÜNİTE V : CANLIYAR DÜNYASINI GEZELİM TANIMALIM

SINIF : 5 / A-B-C-D-E-F-G-H

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	DERS İÇİ VE DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRİME	ARA DİSİPLİNLER ATATÜRKÇÜLÜK
MART	3.HAFTA	4	5.2. İnsan ve çevre ilişkisi ile ilgili olarak öğrenciler: 5.2.1 İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.	5.2. İnsan ve çevre ilişkisi ile ilgili olarak öğrenciler: 5.2.1 İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur. Hava Kirliliği Gözlemleniyor mu? (5.2.2) (MEB) Poster Hazırlayalım: Hırsızlarla Çevre (5.2.2) (MEB)	5.1.1 Canlıların sınıflandırılmasında sistematik yöntemi (gen, cans, tür vb.) kullanımından kaçınılır. 5.1.1 Mikroskopik canlılar (bakteriler ve protozoalar) ve şapka mantarları örnekler verilerek ancak yapısal ayrıntısına girilmez. 5.1.1 Zehirli mantarların yenilmesi konusunda uyarı yapılır. 5.1.1 Omurgalı hayvan sınıflarının genel özellikleri için memelilerde kıl, yavrularını doğurma ve sütü besleme; kuşlarda tüy ve kanat, yumurta ile üreme; sürüngenlerde pulu, sert bir deri; yunurta ile üreme; kurbağalarda iki yaşantılılık; yumurta ile üreme; balıklarda suya yaşama; yüzgeç ile hareket; pullarla kaplı vücut, solungaçlar ve yumurta ile üreme özellikleri verilir. 5.1.1 Birçok kişi mantarların birisi olduğunu düşünür. 5.1.1 Mantar çeşitlerine örnek olarak şapka mantar, küf mantarı, mayha mantarı ve hastalık yapan mantarlar verilir. 5.1.1 Mantarların üremeleri ve yapısal ayrıntıları verilmaz. 5.1.1 Doğada yetişen mantarların çoğunun zehirli olduğu ve kesinlikle yenmemesi gerektiği vurgulanır. 5.1.1 Virüsler üst sınıfta işlenecek	Ölçme ve değerlendirme ME X	5.1.1 Omurgalı hayvanlar atlatıldıkten 4. Sınıf "Yırcudumuz Bilmecem Cözelim" ünitesindeki iskeletin yapısı ve görevleri kısaca anlatılır.	

23.HAFTA

49 : Sınıf-Okul İçi Etkinlik
222 : Kavram Yantığı

48 : Okul Dışı Etkinlik
19 : Üyar

X : Ders İlişkileme
11 : Sınırlamalar

□ : Diğer Derslerle İlişkileme
♣ : Ara Disiplinlerle İlişkileme

♣ : Ölçme ve Değerlendirme

2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI **50. YIL** ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI

ÖĞRENME ALANI : CANLILAR VE HAYAT
 ÜNİTE V : CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM TANIMALIM

SINIF : 5 / A-B-C-D-E-F-G-H

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	DERS İÇİ VE DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİŞİPLİNER ATATÜRKÇÜLÜK
MART	4. HAFTA	4	5.2.2. Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.	5.2.2. Ülkemizde nesli tükenen hayvanlar için aslan, Anadolu leoparı vb. nesli koruma programında olan hayvanlar için kelaynak bükükler için de onküler(satıp yapımı amacı ile kullanılmayan) vb. örnek olarak verir.	5.2.2 Her yıl ilkbahar veya sonbahar mevsiminde ağaç dikimi ve bakım kampanyalarına katılma veya bu tür bulunan TEMA ya da Çevre ve Orman Bakanlığı İl/İlçe Müdürlükleri ile işbirliği yapılır.	Ölçme ve değerlendirme için kavram haritaları zihin haritaları, tanılayıcı dâirenmiş ağaç, yapılandırılmış grid, altı sapa tekniği, bulmaca, sokak seçmeli, seğk uçuş, doğru-yanlış, yarış, çözümlenme, boşluk doldurma, iki aşamalı test gibi farklı soru ve tekniklerden uygun olan uygun yerlerde kullanılabılır.		İnsan Hakları ve Vatandaşlık (5.2.2- 55, 56) "Ağacın Haklarını Var" etkinliği Sağlık Kültürü (5.2.2 – 28) Atatürkçülük ile ilgili konular (5.2.2.2)

5.2.2 : Sınıf-Okul içi Etkinlik
 5.2.2 : Kavram Yanılgısı

5.2.2 : Okul Dışı Etkinlik
 5.2.2 : Uzun

5.2.2 : Ders içi İşbirliği
 5.2.2 : Sınıflarlar

5.2.2 : Diğer Derslerle İşbirliği
 5.2.2 : Ara Disiplinlerle İşbirliği

5.2.2 : Ölçme ve Değerlendirme

26. HAFTA

**EK 12. 2014-2015 ÖĞRETİM YILI TOKİ AKŞEMSEDDİN ORTAOKULU
FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE
YARARLANDIĞI ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN**

2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI TOKİ AKŞEMSEDDİN ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI

ÖĞRENME ALANI : CANLIYAR VE HAYVAT
ÜNİTE Y : CANLIYAR DÜNYASINI GEZELİM TANINYALIM

SINIF : 5/A-B-C

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	DERS İÇİ VE DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRİME	ARA DİSİPLİNLER ATATÜRKÇÜLÜK
MART	2.HAFTA	4	5.1. Canlıları tanıyalım ile ilgili olarak öğrencileri; 5.1.1. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	<p>☞ <i>Mikroskobik Canlıları Gözetim</i> (5.1.1) (MEB)</p> <p>☞ <i>Çiçekli Bitkiler Hangi Kısımlardan Oluşur?</i> (5.1.1) (MEB)</p> <p>☞ <i>Cevrimci'deki Bitkileri Gözetim</i> (5.1.1) (MEB)</p> <p>☞ <i>Doğal Alanda Gözetim Yayıncu</i> (3.1.1) (MEB)</p> <p>☞ <i>Deneyerek keşfedelim Mantarlar</i> (5.1.1) (EVREN)</p> <p>☞ <i>Deneyerek keşfedelim Mikroskobik Canlılar</i> (5.1.1) (EVREN)</p>	<p>☞ (5.1.1) Canlıların sınıflandırılmasında sistematik terimlerin (alem, cins, tür vb.) kullanımından kaçınılır.</p> <p>☞ (5.1.1) Mikroskobik canlılar (bakteriler ve protozoalar) ve sıpıklı mantarlara örnekler verilir ancak yapısal ayrıntısına girilmez.</p> <p>☞ (5.1.1) Zehitli mantarların yenilenmesi konusunda uyarı yapılır.</p> <p>☞ 5.1.1 Bilimsel sınıflandırmada Monera, Protista, Mamutlar, Bitkiler ve Hayvanlar olmak üzere 5 ayrı alimde incelenen canlılar, bu seviyede Mikroskobik Canlılar, Mantarlar, Bitkiler, Hayvanlar olarak sınıflandırılmıştır. Bu ayrımlı biyoloji dersinde verilecektir.</p> <p>☞ 5.1.1 Alem, Sınıf ve Tür dışındaki sistematik terimlerin kullanımından kaçınılır.</p> <p>☞ 5.1.1 Bitkiler bu aşamada sadece çiçekli ve çiçeksiz bitkiler olarak sınıflandırılır. Çiçeksiz bitkilerin üremesi ve yapısal ayrıntılarına girilmez.</p> <p>☞ 5.1.1 Çiçekli bir bitkinin kısmını kök, gövde, yaprak ve çiçek olarak veririz. Bu kısmın şekli ve görevleri göre çizimleri verilebilir.</p>	<p>☞ Ölçme ve değerlendirme için kavram haritaları, zihin haritaları, tanılayıcı dalgalanmış ağaç yapılandırılmış grid, alın şerhla tekniği, bulmaca, çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, iki aşaralı test gibi farklı soru ve tekniklerden uygun olanı uygun yerlerde kullanılacaktır.</p>	<p>☞ 5.1.1 Kazanımı için Türkiye dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanı, Görsel Okuma (kazanım 10)</p> <p>☞ 5.1.1 Bu konu işlenirken dördüncü sınıftaki "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesi bağlantılıdır.</p>	<p>☞ Kavram Bilinçli Geliştirme Bitkilerle ilgili mesleklere örnek olarak ziraat ortamı mülhendisi, çiçekçilik vb örnekler veririz.</p>

24

: Sınıf-Okul İlişkili
: Kavram Yanılgısı

☞ : Okul Dışı Etkinlik
: Uyarı

☞ : Ders İlişkili
: Sınıflar

☞ : Diğer Derslerle İlişkili
: Ara Disiplinlerle İlişkili

☞ : Ölçme ve Değerlendirme

24.HAFTA

2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI TOKİ AKŞEMSEDDİN ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI

ÖĞRENME ALANI : CANLIAR VE HAYAT
 ÜNİTE V : CANLIAR DÜNYASINI GEZELİM TANIMALIM

SINIF : 5 / A-B-C

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	DERS İÇİ VE DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRİME	ARA DİSİPLİNLER ATATÜRKÇÜLÜK
MART	3.HAFTA	4	5.1.1. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır. 5.2. İnsan ve çevre ilişkisi ile ilgili olarak öğrenciler; 5.2.1. İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.	Proje Hazırlayalım (5.2.1) (SEYÇİ) Yaşadığımız Çevre Değişiyor mu? (5.2.1) (MEB) Hava Gözlemleyelim (5.2.2) (MEB) Kırtlığın Poster Hazırlayalım: Habercide Çevre (5.2.2) (MEB)	5.1.1 Canlıların sınıflandırılmasında sistemlik terimlerin (alem, cins, tür vb.) kullanımından kaçınılır. 5.1.1 Mikroskopik canlılar (bakteriler ve protozoalar) ve şapkalı mantarların örnekler verilip ancak yapısal ayrıntısına girilmez. 5.1.1 Zehirli mantarların yenilmesesi konusunda uyarı yapılır. 5.1.1 Omurgalı hayvan sınıflarının genel özellikleri için, memelilerde kıl, yavrularını doğurma ve sütle besleme; kuşlarda tıy ve kanat, yumurta ile üreme; sürüngenlerde pullu sert bir deri; yunurta ile üreme; kurtçuklarda iki yaşantılılık, yumurta ile üreme; balıklarda suda yaşama; yavaşça ile hareket, pullarla kaplı vücut, solungaçlar ve yumurta ile üreme özellikleri verilir. 5.1.1 Bırçuk kişi mantarların bitki olduğunu dışsınır. 5.1.1 Mantar çeşitlerine örnek olarak şapkalı mantar, kıl mantarı, maye mantarı ve hastalık yapan mantarlar verilir. 5.1.1 Mantarların üremeleri ve yapısal ayrıntıları verilmaz. 5.1.1 Doğada yetişen mantarların göğünm zehirli olduğunu ve kesinlikle yememesi gerektiği vurgulanır. 5.1.1 Virüsler üst sınıfta işlenecek	Ölçme ve değerlendirme için kavram haritaları, zihin haritaları, tanılayıcı dalganın ağaç, yapılandırılmış grü, altı şapka tekniği, bulmaca, çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, iki aşamalı test gibi farklı soru ve tekniklerden uygun olanı uygun yerlerde kullanılacaktır.	5.1.1 Omurgalı hayvanlar anlatılırken 4. Sınıf "Vücudumuz Bilimcesini" Çözelim" ünitesindeki iskeletin yapısı ve görevleri kısaca hatırlanır.	

☞ : Sınıf Ököl İki Etkinlik
 ??? : Kavram Yanılışı

☞ : Ököl Dışı Etkinlik
 ☞ : Üyan

☞ : Ders İki İlişkileştirme
 ☞ : Sınıflarlar

☞ : Diğer Derslerle İlişkileştirme
 ☞ : Ara Disiplinlerle İlişkileştirme

☞ : Ölçme ve Değerlendirme

25.HAFTA

2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI TOKİ AKŞEMSEDDİN ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI

ÖĞRENME ALANI : CANLIYAR VE HAYAT ÜNİTE V : CANLIYAR DÜNYASINI GEZELİM TANIMAYALIM

SINIF : 5/A-B-C

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	DERS İÇİ VE DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ATATÜRKÇÜLÜK
MART	4.HAFTA	4	5.2.2. Yakın çevresindeki bir çevre sorununa göz önüne ilişkin proje tasarımlar ve sunar.	Eğlenceye yönelen Çeri Dörtünlü Kâğıt Yapılım (3.2.2) (B/YRENY)	5.2.2 Ülkemizde nesli tükenen hayvanlar için aslan, Anadolu leoparı vb., nesli koruma programında olan hayvanlar için keşif yapmak, bitkiler için de orkideler (salep) yapmak amacıyla ile kullanımları vb. örnek olarak verilir. 5.2.2 Her yıl ilkbahar veya sonbahar mevsiminde ağaç dikimi ve bakımı kampanyalarına katılma veya bu tür kampanyaların düzenlenmesine katkıda bulunan TEM/VA ya da Çevre ve Orman Bakanlığı İl/İlçe Müdürlükleri ile işbirliği yapılır.	Ölçme ve değerlendirme için kavram haritaları, zihin haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, altı şapka tekniği, bölünme, a. seçme, i. ayık, d. doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, iki aşamalı test gibi farklı sorun ve tekniklerden uygun olanı uygun yerlerde kullanılacaktır.	İnsan Hakları ve Vatandaşlık (5.2.2- 55, 56) "Ağacım Haklarım Var" etkinliği Sağlık Kültürü (5.2.2- 28) Aranırsanız bulunur (3.2.2-2)	İle ilgili

📄 : Sınıf/Okul İç Ekranlık
??? : Kavram Yanılgısı

📄 : Okul Dışı Ekranlık
📄 : Uyarı

📄 : Ders İç İlişkileştirme
📄 : Sunumlar

📄 : Diğer Derslerle İlişkileştirme
📄 : Ara Disiplinlerle İlişkileştirme

📄 : Ölçme ve Değerlendirme

26.HAFTA

EK 13. 2014-2015 ÖĞRETİM YILI ÖZEL DORUK ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE YARARLANDIĞI ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN

2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DORUK ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI

SINIF : 5 / A-B

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	DERSİÇİ VE DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ATATÜRKÇÜLÜK
MART	2.HAFTA	4	5.1. Canlıları tanıyalım ile ilgili olarak öğrenciler; 5.1.1. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	<p>☞ <i>Mikroskobik Canlıların Gözlenmesi (S.1.1) (MEB)</i></p> <p>☞ <i>Çiçekli Bitkiler Hangi Kısımlardan Oluşur? (S.1.1) (MEB)</i></p> <p>☞ <i>Çevremizdeki Bitkileri Gözlemleyelim (S.1.1) (MEB)</i></p> <p>☞ <i>Doğal Alanlarda Gözlem Yapıyoruz (S.1.1) (MEB)</i></p> <p>☞ <i>Deneyerek Keşfedelim Mantarlar (S.1.1) (EVREN)</i></p> <p>☞ <i>Deneyerek Keşfedelim Mikroskobik Canlılar (S.1.1) (EVREN)</i></p>	<p>☞ (S.1.1) Canlıların sınıflandırılmasında sistematik terimlerin (alem, sınıf, tür vb.) kullanımından kaçınılır.</p> <p>☞ (S.1.1) Mikroskobik canlılar (bakteriler ve protozoalar) ve sapkahlı mantarların örnekleri verilir ancak yapısal ayrıntısına girilmez.</p> <p>☞ (S.1.1) Zehitli mantarların yenilenmesi konusunda uyarı yapılır.</p> <p>☞ 5.1.1 Bilimsel sınıflandırmada Monera, Protista, Mantarlar, Bitkiler ve Hayvanlar olmak üzere 5 ayrı alimde incelenen canlılar, bu seviyede ağaç, Mikroskobik Canlılar, Mantarlar, Bitkiler, Hayvanlar olarak sınıflandırılmıştır. Bu ayının biyoloji dersinde verilecektir.</p> <p>☞ 5.1.1 Alem, Sınıf ve Tür dışındaki sistematik terimlerin kullanımından kaçınılır.</p> <p>☞ 5.1.1 Bitkiler bu aşamada sadece çiçekli ve çiçeksiz bitkiler olarak sınıflandırılır. Çiçeksiz bitkilerin üremesi ve yapısal ayrıntılarına girilmez.</p> <p>☞ 5.1.1 Çiçekli bir bitkinin kısımları kok, gövde, yaprak ve çiçek olarak verilir. Bu kısımların şekli ve görevlerine göre çizimleri verilir.</p>	<p>Ölçme ve değerlendirme için kavram haritaları, zihin haritaları, tanılayıcı daldanmış ağaç, yapılandırılmış grtd, altı sapkahlı ekinliği, bütüncü, çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, iki aşamalı test gibi farklı soru ve tekniklerden uygun olanı uygun yerlerde kullanılacaktır.</p>	<p>☞ 5.1.1 Kazanımı için Türkiye dersli Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanı, Görsel Okuma (kazanım 10)</p> <p>☞ 5.1.1 Bu konu işlenirken sınıftaki "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesi hatırlanır.</p>	<p>☞ Karıyer Bilinci Geliştirme Bitkilerde ilgili mesleklerle örnek olarak ziraat mühendisliği, çiçekçilik vb örnekler verilir.</p>

☞ : Sınıf-Okul İçi Etkinlik
☞ : Kavram Yanılgısı

☞ : Okul Dışı Etkinlik
☞ : Üçüncü

☞ : Ders İlişkileştirme
☞ : Sınırlamalar

☞ : Diğer Derslerle İlişkileştirme
☞ : Ara Disiplinlerle İlişkileştirme

☞ : Ölçme ve Değerlendirme

24.HAFTA

ÖĞRENME ALANI : CANLILAR VE HAYAT
ÜNİTE V : CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM TANİYALIM

SINIF : 5 / A-B

2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DORUK ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	DERSLERİ VE DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ATATÜRKCÜLÜK
MART	3.HAFTA	4	5.1.1. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır. 5.2. İnsan ve çevre ilişkisi ile ilgili olarak çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.	5.1.1. Proje Hazırlayalım (S.2.1) (SEY/GİB) 5.2. Yasadığınız Çevre Değişiyor mu? (S.2.1) (MEB) 5.2.1. Hava Kirliliğini Gözlemledim (S.2.2) (MEB) 5.2.2. Poster Hazırlayalım: Haberdeki Çevre (S.2.2) (MEB)	5.1.1. Canlıların sınıflandırılmasında sistematik temaların (alem, cins, tür vb.) kullanımından kasarız. 5.1.1. Makroskobik canlılar (bakteriler ve protozoalar) ve şapkalı mantarların örnekler verirler ancak yapasal ayrımsızna girilmez. 5.1.1. Zehirli mantarların yenilmesini konusunda uyarı yapılır. 5.1.1. Omurgalı hayvan sınıflarının genel özellikleri için, memelilerde kıl, yavrularını doğurma ve sifle besleme; kuşlarda üy ve kanat, yumurta ile üreme, sürüngenlerde pulu sert bir deri, yumurta ile üreme; kurbağalarda ki yaşantılılık, yumurta ile üreme; balıklarda suda yaşama, yüzgeç ile hareket, pullarla kaplı vücut, solungaçlar ve yumurta ile üreme özellikleri verirler. 5.1.1. Birçok kişi mantarların bitti olduğunu düşünür. 5.1.1. Mantar çeşitlenme örnek olarak şapkalı mantar, kuf mantarı, maya mantarı ve hastalık yapan mantarlar verirler. 5.1.1. Mantarların üremeleri ve yapısal ayrımları verirler. 5.1.1. Doğada yetişen mantarların görgünü zehirli olduğu ve kesinlikle yenmemesi gerektiği vurgulanır. 5.1.1. Virüsler üst sınıfta işlenecek	Ölçme ve değerlendirme için kavram haritaları, zihin haritaları, tartışma, dalgalanmış ağaç, yapılandırılmış grid, atı sapka tekniği, bulmaca, çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, iki aşamalı test, gibi farklı sorun ve tekniklerden uygun olanı kullanılacaktır.	5.1.1. Omurgalı hayvanlar anlatılırken 4. Sınıf "Yasadığımız Çevremiz" ünitesindeki iskeletin yapısı ve görevleri kısaca hatırlanır.	

25 : Sınıf Ököl İçi Etkinlik
25 : Kavram Yanılgısı

40 : Okul Dışı Etkinlik
15 : Uyarı

25 : Ders İçi İşlemlendirme
15 : Sınıflamalar

25 : Diğer Derslerle İlişkilerinde
15 : Ara Disiplinlerle İlişkilerinde

25 : Ölçme ve Değerlendirme

25.HAFTA

2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI DORUK ORTAOKULU FEN BİLİMLERİ DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI

ÖĞRENME ALANI : CANLI LAR VE HAYVAT
ÜNİTE V : CANLI LAR DÜNYASINI GEZELİM TANITILIM

SINIF : 5 / A-B

AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	DERSİÇİ VE DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	ARA DİSİPLİNLER ATATÜRKÇÜ ÖK
MART	4.HAFTA	4	5.2.2. Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarımları ve sunar.	5.2.2. Eğilerek öğrenimin Geri Dönüşümü Kağıdı Yapılım (5.2.2) (EYREN)	5.2.2. Ülkemizde nesli tükenen hayvanlar için aslan, Anadolu leoparı vb., nesli korunma programında olan hayvanlar için kelaynak, bükükler için de orkideler(salep) yapımı amacı ile kullanımları vb. örnek olarak verilir.	Ölçme ve değerlendirme için kavram haritaları, zihin haritaları, tanımlayıcı dalgaların ağaç, yapılandırılmış prd, altı sapa tekniği, bulmaca, çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, iki aşamalı test gibi farklı soru ve tekniklerden uygun olanı uygun yerlerde kullanılacaktır.		İnsan Hakları ve Vatandaşlık (5.2.2-55-56) "Ağacım Haklarım Var" etkinliği Sağlık Kuratları (5.2.2-28) Aranırcılık ile ilgili

5.2.2 : Sınıf Ököl İçin Etkinlik
5.2.2 : Kavram Yantığı

5.2.2 : Okul Dışı Etkinlik
5.2.2 : Üyan

5.2.2 : Ders İçin İlişkileendirme
5.2.2 : Sınıflar

5.2.2 : Diğer Derslerle İlişkileendirme
5.2.2 : Ara Disiplinlerle İlişkileendirme

5.2.2 : Ölçme ve Değerlendirme

26.HAFTA

ÖZGEÇMİŞ

Esen TURAN ÖZPOLAT 1984 yılında Adıyaman’da doğdu. İlköğrenimini Adıyaman’da tamamladı ve ortaokulu Adıyaman Anadolu Lisesi’nde okuduktan sonra Adıyaman Özel Merkez Lisesi’nden mezun oldu. Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden 2006 yılında mezun oldu. Yüksek lisans derecesini 2009 yılında “10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleri ile Uygunluğunun İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)” konulu tezi ile Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’ndan aldı. 2007 yılında Gaziantep Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2011 yılından beri Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde aynı bölümde uzman olarak görev yapmaktadır. Eğitim dergilerinde yayınlanmış birçok makalesi ve eğitim kongrelerinde sunduğu bildirileri bulunmaktadır.

VITAE

Esen TURAN ÖZPOLAT was born in Adıyaman in 1984. She completed her primary education in Adıyaman and after she had been studying secondary school in Adıyaman Anadolu Lisesi, she graduated from Ozel Merkez High School. In 2006 she graduated from Department of Elementary Teaching, Adıyaman Faculty of Education at Gaziantep University. She holds her Master’s of Art degree on “An Analysis of the Conformity of the Teaching Methods Used by High School Teachers with Different Learning Styles of 10th Grade Students (A Case Study in Gaziantep)” in the Department of Educational Sciences at Gaziantep University Social Sciences in 2009. In 2007 she started to work as a research assistant in Department of Curriculum and Instruction in Department of Educational Sciences at Gaziantep Faculty of Education. Since 2011 she has been working as an educational specialist in the same department in Faculty of Education at Adıyaman University. She has many articles published in educational journals and presentations submitted to the educational conferences.