

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

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAM
YAKLAŞIMLARININ ANALİZİ (Ankara ili örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİRGÜL AKTEMUR

**GAZIANTEP
MART, 2014**

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

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAM
YAKLAŞIMLARININ ANALİZİ (Ankara ili örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİRGÜL AKTEMUR

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN
İkinci Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdal BAY

GAZIANTEP
MART, 2014

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

Öğretmenlerin Öğretim Program Yaklaşımlarının Analizi (Ankara ili örneği)

Birgül AKTEMUR

Tez Savunma Tarihi: 18 Mart 2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Fatih ÖZMANTAR
EBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Erdal BAY
İkinci Tez Danışmanı

Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN
Tez Danışmanı

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

Jüri Üyeleri:

İmzası

Doç. Dr. Erdal BAY

Doç. Dr. Servet DEMİR

Yrd. Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAM YAKLAŞIMLARININ ANALİZİ (Ankara İli Örneği)

AKTEMUR, Birgül

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN

İkinci Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdal BAY

Mart 2014, 55 sayfa

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik uygulamalarını yansıtan en önemli kavramlardan biri öğretim program yaklaşımıdır. Program yaklaşımı programın amacı, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme gibi program öğeleri hakkında oluşturulmuş ortak inançlar sistemi olarak tanımlanmaktadır. Bir kişinin program yaklaşımı, o kişinin dünya görüşünü, önem verdiği değerleri ve sahip olduğu bilgiyi de yansıtmaya bakımdan önemlidir. Bu kapsamda, araştırmanın amacı öğretmenlerin sahip oldukları öğretim program yaklaşımlarının analizini yapmaktır. Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi seçilmiştir. Araştırma, Ankara ilinde bulunan ilköğretimde görevli 125 öğretmenin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde ölçme aracı olarak *Program Yönelimleri Envanteri* kullanılmıştır. Elde edilen veriler, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler, tek yönlü Manova analizi, LSD testi, Pearson Momentler Korelasyon hesaplaması gibi metotlar kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok bilişsel, daha sonra sırasıyla teknolojik-sistem, yeniden inşacı ve en az akademik program yaklaşımını benimsedikleri bulunmuştur. Bu bulguların bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslekteki deneyim sürelerine göre bilişsel, yeniden inşacılık ve hümanist öğretim program yaklaşımlarının farklılaştığı, ancak akademik ve teknolojik-sistem yaklaşımlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak ise öğretmenlerin öğretim program yaklaşımları arasında önemli bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarının cinsiyet, mesleki deneyim süresi ve öğrenim düzeyine göre öğretim program yaklaşımları açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği ve öğretim program yaklaşımlarının genel anlamda birbirleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Program yaklaşımı, akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden Kurmacı, insancıl, teknolojik(sistem).

ABSTRACT**ANALYSIS OF TEACHERS' PROGRAM APPROACHES**

AKTEMUR, Birgöl

M. A. Thesis, Department Of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN

Co-Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Erdal BAY

March 2014, 55 pages

The most important concepts that reflect applications about teachers' teaching and learning period is teachers' program approach/belief. Program approach is described as "shared beliefs system that is created from program elements like program's purpose, content, education status and evaluation. One's program approach is important in point of reflecting the one's philosophy of life, important values, knowledge. In this context, purpose of this research is making analysis of teachers' own program approaches. Descriptive survey method is selected in this study. Research is performed on 125 teachers who are on job at elementary schools in Ankara. *Program Orientations Inventory* is used as measurement device during the period of data collection. The data obtained is analyzed with methods as; one-way MANOVA analysis, LSD test, Pearson Product Moment Correlation calculation, descriptive statistics like mean and standard deviation. At the end of the research, it is found out that teachers are mostly adopt cognitive in order of technological-system, re-constructivist and the least academic program approach. It is determined that these findings shows meaningful variety according to arguments. It is also determined that cognitive, re-constructivist and humanist program approach are varied according to teachers' years of experience in job, but academic and technological-system approaches are not. Depending on the gender variables, no major variety is observed between teachers' program approaches. As a result, in terms of curriculum approaches, teachers' program approaches shows meaningful differences according to gender, years of experience and education level and curriculum approaches can be associated with each other in general.

Key Words: Program Approach, Academic, Cognitive Processes, Social Re-Fiction, Humane, Technological (System).

ÖNSÖZ

En değerli varlıklarımız olan çocuklarımızın, gençlerimizin eğitimi dünyamız, ülkemiz, ailemiz ve çocuklarımızın geleceği açısından çok büyük önem arz etmektedir. Dünyadaki ve Türkiye'deki gelişmeler eğitimde de yeni yaklaşımları ve sistem değişikliklerini doğurmaktadır.

Eğitimin etkin olarak icra edilebilmesi için nitelikli eğitim programları gerekmektedir. Söz konusu programların uygulayıcısı dolayısı ile en önemli aktörü öğretmendir.

Bu araştırmada öğretim program yaklaşımlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmayı yaparken yıllarca devam eden yüksek lisans öğrencilik hayatıma her dönüşümde aynı sıcaklıkla beni karşılayan ve bunca çalışma yoğunluğunun arasında yardımlarını eksik etmeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Hikmet CELKAN'a, aramızda kilometreler olmasına rağmen kısa Ankara ziyaretinde dahi bana vakit ayıran, e-postalarla bana destek olmaya çalışan sabrını, bilgisini, birikimini benimle cömertçe paylaşan Doç. Dr. Erdal BAY'a, bu süreçte yanımda olarak cesaretlendiren, destek veren aileme, sevgili eşim Ali AKTEMUR'a, canım oğlum Mete AKTEMUR'a da teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Mart, 2014

Birgül AKTEMUR

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ	vii
1. GİRİŞ	1
1.1. GİRİŞ.....	1
1.2. PROBLEM DURUMU	2
1.3. ARAŞTIRMA SORULARI	5
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
1.6. TANIMLAR.....	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ	7
2.1. PROGRAM GELİŞTİRME İLE İLGİLİ TANIMLAR	7
2.1.1. Program	7
2.1.2. Eğitim Programı	8
2.1.3. Öğretim Programı.....	9
2.1.4. Ders Programı	10
2.1.5. Örtük Program.....	10
2.2. EĞİTİM PROGRAMLARININ ÖZELLİKLERİ VE İŞLEVLERİ	11
2.3. PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ	12
2.3.1. Program geliştirme nedir?	12
2.3.2. Program Geliştirme Sürecinin İlkeleri	14
2.3.3. Program Geliştirme Sürecinin Aşamaları	15
2.4. PROGRAM GELİŞTİRME YAKLAŞIMLARI	17
2.4.1. Program geliştirme yaklaşımı ile ilgili sınıflandırmalar.....	18
2.4.2. Cheung'in Program yaklaşımları sınıflandırması	20
2.4.2.1. Akademik program yaklaşımı.....	20

2.4.2.2. Bilişsel yaklaşım	22
2.4.2.3. Teknolojik (Sistem) yaklaşımı.....	23
2.4.2.4. Sosyal Yeniden Kurmacı Program Yaklaşımı	24
2.4.2.5. Hümanist Program Yaklaşımı.....	24
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	26
2.6. LİTERATÜR ÖZETİ	28
3. YÖNTEM VE UYGULAMA	30
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	30
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	30
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	32
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	33
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	33
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	35
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	35
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM	36
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	41
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	43
5.1. SONUÇ	43
5.2. ÖNERİLER	46
KAYNAKLAR	47
EKLER.....	51
Ek-1. Anket Örneği	51

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Program Yaklaşım Sınıflandırmaları	18
Tablo 3.1. Örnekleme İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	28
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öğretim Program Yaklaşımlarına İlişkin Tanımlayıcı Değerler	33
Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğretim Program Yaklaşımlarına İlişkin Değerler	34
Tablo 4.3. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Program Yaklaşımların İlişkin Değerler	35
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Öğretim Program Yaklaşımları İle İlgili Değerler	37
Tablo 4.5. Öğretim program yaklaşımları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	39

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Program Geliştirme Süreci Akış Şeması	16
Grafik 3.1. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	29
Grafik 3.2. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı.....	29
Grafik 3.3. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı.....	30
Grafik 4.1. Öğretmenlerin Öğretim Program Yaklaşımlarının Dağılımı	33
Grafik 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Program Yaklaşımlarının Dağılımı	35
Grafik 4.3. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretim Program Yaklaşımlarının Dağılımları	37
Grafik 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretim Program Yaklaşımlarının Dağılımı	38

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Bu araştırmada öğretim program yaklaşımlarının öğretimler tarafından nasıl algılandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci bölümünde; araştırmanın yapılma gerekçesi, araştırmaya duyulan gereksinim, araştırmanın önemi, araştırma problemleri ve araştırmada geçen tanımlara yer verilmiştir.

İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini ortaya koymak açısından program geliştirme ile ilgili tanımlar kapsamında program, eğitim programı, öğretim programı, ders programı ve örtük program hakkında bilgi verilmektedir. Program geliştirmenin felsefi ve sosyal yönü ortaya konularak program geliştirme süreci ilkeleri, aşamaları, programın uygulanması ve son aşama olan programın değerlendirilmesi anlatılmaktadır. Program geliştirme sürecinin aşamaları ihtiyaç analizi, program kurulları; program kurulları da akademik yaklaşım ve bilişsel yaklaşım şeklinde ayrılarak açıklanmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde ise araştırmada kullanılan araştırma yöntemi ve deseni, araştırmanın evreni ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümünü, araştırma sonucunda problemlere bağlı olarak toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar oluşturmuştur.

Çalışmamızın beşinci ve son bölümünde araştırmada elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

1.2. PROBLEM DURUMU

Toplumların kültür miraslarının aktarılması ve çağın gelişmelerine ayak uydurması eğitim aracılığı ile sağlanmaktadır. Bireyin geçmişinden getirdiklerinin ve çağın gereklerinin harmanlanmasından meydana gelen gereksinimleri sürekli değişim göstermekte ve bireyler bu gereksinimlerini nasıl karşılayabileceklerini öğrenmenin yollarını aramaktadırlar. Sürekli değişen ve gelişen koşullarda, bireylerin kendi gereksinimlerini karşılayabilecek yetkinliğe erişebilmelerini sağlamak eğitimin amacını oluşturmaktadır. Eğitimin amacı da nitelikli eğitim programları ile gerçekleştirilebilir. Eğitim programından Demirel (2009) öğrenme yaşantıları düzeneği olarak bahsetmektedir. Yani öğrenme yaşantılarının nasıl bir düzen ve hangi kurallar çerçevesinde gerçekleşeceği programlar aracılığı ile ortaya konulmaktadır. Programlarda yer alan kural ve düzeneklerin gelişen teknoloji ve dönemin gerekliliklerine göre incelenmesi ve yenilenmesi gerekmektedir. Programların yenilenmesi sürecinde eğitim sürecinin gerçekleştiği öğrenme öğretme durumları kapsamında yer alan uygulamaların özellikle dikkate alınması gerekmektedir.

Eğitimin uygulamalı bir bilim dalı olması sebebiyle eğitim sorunlarına sorunların kaynağında, okulda veya eğitim sisteminin bütününde çözüm arayışında bulunma gerekliliği doğmaktadır. Türkiye’de eğitim sisteminde oluşan sorunların çözümü, ülkemizde uygulanan Milli Eğitim Politikasına ve eğitim programların geliştirilmesine bağlıdır (Varış, 1976: 4).

Demirel (2004), eğitim programını “Öğrenen konumunda olan kişilere okulda ve okul dışında planlı etkinliklerle sağlanan öğrenme yaşantıları sistemi” olarak tanımlamıştır. Eğitim programları dört adımdan oluşmaktadır. Bunlar, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmedir. Hazırlanacak yeni programların, gelişen teknoloji ve diğer koşullarına göre verilen dört öğesinin tekrardan düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında çeşitli programların birbirleri ile kıyaslanarak eksiklerin saptanması, programların güçlü yanlarının bir araya geldiği modeller tasarlanmasının geliştirilecek programların şekil almasına yardımcı olabileceği düşünülebilir. Zaten bu süreç programın geliştirilerek ideale yaklaşma eğilimini ifade etmektedir.

Program geliştirme süreci her ne kadar uygulamaya yönelik olarak algılansa da kuramsal temelleri büyük önem arz etmektedir. Program bireysel ve toplumsal

alan ile ilgili yapılan araştırma bulgularına bağlı geliştirilmektedir. Günümüzde devamlı bir değişim ve gelişim içerisinde olmamızdan ötürü bireyin ve toplumun bu değişim ve gelişimleri devamlı izlemesi ve onlara uyum sağlama becerilerini geliştirebilmesi gerekmektedir. Eğitim, yaşam boyu ve her yerde devam eden bir süreç olduğu için kişi okul dışında ve okul ortamında çeşitli öğrenme durumlarıyla karşılaşarak davranışlarını devamlı değiştirip, geliştirmektedir. Ama okul, kişiye bu davranışların kazandırılmasında daha etkili ve düzenli bir ortam sunduğundan, okulun kişinin ve toplumun gelişimine ve değişimine adapte olabilmesine olan katkısı daha önemli bir konudur. Okullarda uygulanan eğitim programlarının temel öğeleri devamlı incelenmeli ve eksiklikler tespit edilerek programın geliştirilmesi gerekmektedir.

Varış'a (1988) göre ise program geliştirme rehberlik ve okul dışı faaliyetlerini öğretim ile ilgili kuramları, öğretmen faaliyetlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi ile ilgili konuları kapsamaktadır. Program geliştirmenin kapsamlılığı program geliştirmeye katkı sağlayacak ve programın uygulayıcısı olacak uzmanların ve öğretmenlerin katılımını gerektirmektedir (s.31-32).

Uygulanma sürecinde önemli olan öğretmenlerin, geliştirilmiş olan programı, ilkelerine uygun gerçekleştirmeleridir. Bu görev, hem programın etkin bir şekilde uygulanması görevi olurken, hem de var olan programın geliştirilmesine ilişkin dönütteki temel öğelerden biri olmaktadır. Bunun nedeni de bir programın uygulayıcısı konumunda olan öğretmen, uygulama sürecine konulmuş olan programın eğitim öğretim ilkeleri, hedef, kapsam, öğretme-öğrenme yaklaşımları, gerekli eğitim teknolojisi faktörleri ve değerlendirme süreci faktörlerine hâkim olarak, programa en az "uygulama" derecesinde hâkim olabilmelidir. Böyle bir durumda programın uygulama bölümünden kaynaklanacak öğretmen yetersizliğindeki olumsuzluklar giderilmiş olmaktadır. Bu konumu ile öğretmen, program geliştirme aşamasının dönütüne uygulama deneyimi yeterlikleriyle katkı sağlamış olmaktadır (Taşdemir, 2007: 25). Buradan da anlaşılacağı üzere programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılmaları programa artı değer katacaktır.

Program geliştirme, katılım ve ekip çalışması gerektirmektedir, bu bakımdan işbirliğinin olduğu tekniklerde beceri kazanmak önem taşımaktadır. Bunun yanında tüm ekip çalışmalarında olduğu gibi, etkin bir eşgüdüm vurgulanmaktadır. Birlikte yürütülen program geliştirme gayretlerinde, bilimsel yaklaşımın önemli

olması için katılanların rollerini tekrardan yorumlamaları ve program geliştirme sürecine statü ve bilgileri ile orantılı olarak katkıda bulunmaları esastır. Program geliştirme operasyonel bir araştırma süreci gerektirmektedir. Bunun yanında ilgili kişilerin sürekli eğitime inanmaları, araştırma süreçlerinde eğitilmeleri, deneysel yaklaşıma ilgi göstermeleri, aşırı kişisel ve kayıtsız olmamaları, yeni ve yaratıcı öğretim süreçlerini ele almaları program geliştirmenin başarısını etkilemektedir (Varış,1996: 16).

Programın geliştirilme sürecinde ve uygulanmasında aktif rol alan öğretmenlerin süreç üzerindeki etkileri göz ardı edilemez. Öğretmen öğretim faaliyetlerinde uygulanan programın gerekliliklerine uygun planlanıp, planladığı biçimi ile uygulanamıyor ise, o programın genel başarıyı yakalaması olanaksızdır. Programın uygulama süreci başarısı için öğretmenlere önemli sorumluluklar verilmiştir. Bu da uygulama sürecine konulan programın başarısı için, öğretmenlerin ilk önce ve devamlı eğitilmelerini önemli duruma getirmektedir (Taşdemir, 2007: 26). Ertürk'e (1994) göre “bir programın ne kadar mükemmel olduğu uygulayıcılarını değiştirmemektedir, onlar öğretmenlerdir.” Bunun için öğretmenlerin uygulamaya konulan programın, ilke, uygulama anlayışı/strateji, hedef, değerlendirme anlayış ve teknik yeterlikleri yönünde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda merkez ve taşra teşkilatlarında hizmet içi eğitim, seminer ve yayınlarla öğretmenlerin program ve programın öngördüğü niteliklere ulaşmaları sağlanmalıdır.

Bu bakımdan öğretmenlerin geliştirilecek/uygulanacak programa karşı benimsedikleri tutum programın öğretmenlere yüklediği sorumluluğu yerine getirmesinde etkin rol oynayacaktır. Bir programın başarısı uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin o programa olan olumlu yaklaşımları ile sağlanabilir Programın uygulanmasının ardından sorunlu yanlarının olup olmadığı, varsa bu problemlerin programın hangi aşamasından kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmek mümkün olmaktadır (Demirel, 2004: 183-184). Bu konuda öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarının öğrenilmesi de programın başarılı olup olmadığının belirlenmesi açısından önemli katkılar sağlamaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın problemi, *öğretmenlerin program tasarısı, planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme süreçlerine yaklaşımları nasıldır?* şeklinde belirlenmiştir.

1.3. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin program geliştirme yaklaşımlarını analiz etmektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin,

- Akademik
- Bilişsel
- Yeniden inşacılık/Kurmacılık
- Hümanist
- Teknolojik/sistem yaklaşımına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?

2. Öğretmenlerin cinsiyet, lisans, mesleki kıdemlerine göre,

- Akademik
- Bilişsel
- Yeniden inşacılık/Kurmacılık
- Hümanist
- Teknolojik/sistem yaklaşımına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermekte

midir?

3. Öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Demirel'e (2009) göre program geliştirme süreci hedef, içerik, öğrenme öğretme durumları ve değerlendirme süreçleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Bu dinamik ilişkileri sağlayan ayaklardan herhangi birisindeki aksama tüm süreci olumsuz etkileyecektir. Bu bakımdan öğrenme öğretme durumlarında aktif rol alan öğretmenlerin programın uygulanması sürecindeki etkisi göz ardı edilemez. Öğretim programının öğretmenler olmadan ve öğretmenlerin öğretim programları ile ilgili yaklaşımlarını dikkate almadan gerçekleştirilmesi planlandığında programın başarısı mümkün değildir. Öğretmenlerin eğitim/öğretim faaliyetleri boyunca programdaki neyin doğru ve neyin yanlış olduğuna ilişkin yaklaşımları eğitim programının hangi taraflarına, hangi yoğunlukta düzenleme yapılması gerektiği konusunda geri bildirim sağlamakta ve hazırlanan programın başarısı hakkında bilgi vermektedir. Bu yüzden

öğretmenlerin bir eğitim programlarında olması gereken niteliklerle ilgili yaklaşımları önem kazanmaktadır.

Dünyada ve ülkemizde bu konuyla ilgili olarak yapılan çalışmaların çok az olması da bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin yaklaşımlarının ya da inançlarının araştırılması, ileride bu alanda gerçekleştirilebilecek araştırmalara kaynak oluşturması açısından da önem taşımaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma verileri 2012-2013 eğitim öğretim yılı 1. dönemine aittir.
- Araştırma Ankara ili merkez ilçeleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada Program Yönelimleri Envanteri kullanılmış olup elde edilen veriler bu ölçekle sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuştur.

1.6. TANIMLAR

Eğitim programı: Eğitim gereksiniminin değerlendirilmesini, diğer bir deyişle öğrencide oluşabilecek davranış değişikliğinin tespit edilmesini, buna hedefe varabilmek için programın seçilmesini ve düzenlenmesini, öğretim araç gereçlerinin geliştirilmesini, bu araç gereçlerle uygulanacak öğretim yöntemlerinin tespitini ve hedeflenen gayeye ne düzeyde ulaşıldığını saptamak için değerlendirme araç ve standartlarının geliştirilmesini kapsayan bir tasarımdır (Doğan, 1997: 3).

Program yaklaşımı: Programın hedefleri, içerik, öğretme stratejileri ve değerlendirme gibi program unsurları hakkındaki inançlardır.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan kuramsal bilgiler yer almaktadır. Eğitim bilimleri alanıyla ve araştırma konumuzla ilgili literatürün verdiği bilgiler doğrultusunda program geliştirme ile ilgili tanımlar, program geliştirme süresi açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca program geliştirme ile ilgili olarak yapılan araştırmalara ve literatür özetine bu bölümde yer verilmiştir.

2.1. PROGRAM GELİŞTİRME İLE İLGİLİ TANIMLAR

Çalışmanın bu bölümünde program, eğitim programı, ders programı, örtük program kavramları gibi program geliştirme ile ilgili önemli ve temel kavramların tanım, açıklamalarına yer verilmiştir.

2.1.1. Program

Program, M.Ö. birinci yüzyılda kullanılmaya başlandığı düşünülmektedir. Bu süreçte, eğitim programı “izlenen yol” anlamında eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Bu sebeple kelimenin etimolojik yapısında hareket eden eğitimci yazar ve düşünürler “izlence” sözcüğünü kullanmayı tercih etmektedirler.

Program sözcüğü, birçok alanda kullanılan ve kullanıldığı alana özgü olarak değişik anlamlar kazanıp bir terim haline gelebilen bir sözcüktür. Program sözcük kaynağı olarak belirli koşullara ve nizama göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü anlamına gelmekte ve ayrıca izlence olarak tanımlanmaktadır. Ancak günümüz Türkçe kullanımı içinde genel anlamı, yapılacak bir işin bölümlerini, bu bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarımı, planlama şekline dönüşmüştür.

Bununla beraber değişik yerlerde kullanıldıkları alana göre farklı anlamlara bürünmüştür. Siyaset, diplomasi, ekonomi, eğitim, sosyoloji, turizm vs. birçok alanda değişik anlam hüviyetine sahiptir. Önemli bir kullanım alanı da bilgisayar

bilimindedir. Bilgisayara bir işlemi yaptırmak için yazılan komutlar dizisinin bütünü veya bir kısmı olarak tanımlanan terim, sadece günlük hayatta kullanılan bir bilgisayar terimi olarak kalmamış aynı zamanda bazı programlama dillerinde bizzat bir standart olarak teknik terim haline gelmiştir.

2.1.2. Eğitim Programı

Eğitim kavramının genel, kapsayıcı bir anlam içermesinden dolayı Eğitim programının da genel, kapsayıcı bir anlamsal sınırı vardır. Öğretim, ders dışında yapılan eğitsel kol faaliyetleri, özel günlerde yapılan kutlamalar, geziler, rehberlik hizmetleri, sağlık vb. hizmetler ve faaliyetler bu çerçevede düşünülebilir.

Program sözcüğü eğitim bilimlerinde de kendine has bir terim-anlamla yaygın olarak kullanılmaktadır. Bugüne dek program sözcüğü ile ilgili eğitim bilimleri literatüründe, yerli-yabancı pek çok uzmanın tanımları mevcuttur. Bunlar özetlenecek olursa:

Demirel (2004) farklı eğitim programı tanımlarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir: Eğitim programı;

- Eğitilecek kişilere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planıdır.
- Öğrencilerin sahip olduğu değerleri, tutumları, davranışları, becerileri değiştiren, bilgi ve anlayış sahibi olmalarını sağlayan tüm yaşantılar sistemidir.
- İstenen hedef ve davranışlara ulaşılması için stratejilerin ortaya konduğu yazılı doküman ya da eylem planlarıdır.

Türkiye’de program geliştirme konusundaki faaliyetleriyle önde gelen isimlerden olan Varış (1994, s: 14), eğitim programını “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde ifade etmektedir. (s. 14).

Saylan (1995), "*Program insanları, kişisel veya topluluk halinde mümkün olduğu kadar hızlı, ekonomik ve yeterli bir biçimde eğitime yollarını saptamak amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanıdır (s. 12).*" şeklinde belirtmiştir.

Ertürk’ün (1994) düşüncesiyle program, Öğrencileri belli zaman süresi kapsamında yetiştirmek için düzenli eğitim durumlarının tümüdür (s. 14).

Sönmez (1995), öğrenciye kazandırılacak davranışlar için uyarıcıların düzenlenmesi, işe koşulması ve uygulama bitiminde değerlendirilip geliştirilmesinin programlı bir etkinlik için gerekli olduğunu ifade etmiştir (s. 99).

Bilen'e (1993) göre program, hedef, eğitim durumları ve değerlendirme unsurlarından oluşmakta, bu unsurların etkileşimiyle geçirilen yaşantılarla öğrenme olmaktadır (s. 5).

Hesapçioğlu'na (1994) göre eğitim programı, "*Öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili dönemlerin ve önemli konuların önceden tasarlanması ve belirlenmesidir.*" (s.74).

Alkan'a (1991) göre program, "*Öğretme - öğrenme faaliyetlerini kapsayan bir plandır.*" (s. 11).

Büyükkaragöz ve Çivi (1995) programı şu şekilde ifade etmiştir: "*Eğitim ve öğretimin programlı bir çalışma olduğunu, çalışmaların programa göre düzenlenmesi gerektiğidir.*" (s. 183).

Günden'e (1998) göre "*Program, amacı, muhtevası, ilkesi, metodu, etkinliği, öğretmen ve öğrencisiyle oluşan bir bütündür.*" (s. 129).

Fidan (1985), program tasarlamada hedefleri gerçekleştirici, planlı faaliyetlerin uygulamada işe koşulmasının gerekliliği üzerinde durmuştur (s. 20).

Özçelik (1987): ise programı şu şekilde tanımlamıştır: "*Öğretme, öğrenme faaliyetinde nelerin niçin ve nasıl bulunacağını gösteren bir kılavuzdur.*" (s. 4).

Tüm bu tanımların neticesinde bir terkip olarak eğitimde programa veya eğitim programına ilişkin şu tanımlama yapılabilir: Eğitim programı, eğitimin hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme gibi iş bölümlerini, bu bölümlerin her birinin amacını, sırasını, zaman çizelgesini bütün halinde gösteren bir tasarı yahut planlamadır.

2.1.3. Öğretim Programı

Öğretim programı ile eğitim programı arasında doğan kavram farklılıklarından dolayı bu ifadeler arasında kapsam ve muhteviyat farkı vardır.

Öğretim programı genel itibariyle okulda kazanılan deneyimlerle sınırlı olan okulda okutulan ders veya kurs programını kapsamaktadır (Kulahçı, 1995: 9). Belli bir öğretim kademesindeki sınıf ve derslerde öğretilecek konuları, o konuların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat öğretileceğini ve öğretim

yöntemlerini, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz, 1997: 2). Bu programın, eğitim programının amaçları çerçevesinde öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve tavırların ders grupları olarak planlı bir şekilde düzenlenmesidir.

Öğretim programı, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kısım, genellikle belli bilgi alanlarından oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya öncelik veren, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları kapsamında ve planlı bir şekilde kazandırılmasına yönelik bir programdır" (Varış, 1978: 17).

Eğitim programı kavramının genelliği ve kapsayıcılığına karşın; öğretim programı kavramı, eğitimin programının içerisinde yer alan, onun bir parçası olarak ifade edilebilir.

2.1.4. Ders Planı

Bir ders için o dersle ilgili eğitim programlarında yer alan ve birbirleriyle ilişkili öğrenci kazanımlarını bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konu örüntüsünü, konuya ilişkin deney, tartışma soruları, proje ve ödevleri, uygulama çalışmalarını, ders araç-gerecini içine alan birinci dereceden sorumlu olduğu zümre öğretmenleri ile şube öğretmenlerinin ortak katkısıyla ders öğretmenlerince önceden hazırlanan plandır. Ders planı eğitim-öğretim programına, ders programına ve ünitelendirilmiş yıllık plana göre hazırlanır (Demirel, 2007: 5) Bir dersin amacı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan bir süreçtir.

Ders planı, sadece bir ders saatinde dersin nasıl işleneceğini gösterir. Yani dersin sadece bir saatlik diliminin planlanmasıdır. Ders programına göre daha ayrıntılıdır.

2.1.5. Örtük Program

Eğitim ve öğretimle ilgili uygulamalar belli bir amaca göre planladığından bu çalışmaların belli bir eğitim programı çerçevesinde yürütülmesi gerekmektedir. Bu sebeple önceden onaylanmış resmi yazılı eğitim programları kullanılmakta ve uygulanmaktadır. Okuldaki tüm çalışma ve uygulamalar bu programlara uygun olarak yapılır ve bu süreç sonunda başarılı olan öğrenciler okuldan mezun olurlar.

Öğrenciler bu bahsi edilen yazılı programın dışında planlanmamış ve yazılı nitelikte olmayan başka programlardan da etkilenmektedirler. Bu görüşü benimseyen

kuramcılar okullarda iki tür programın olduğunu ifade etmektedirler Bu programlar, yazılı, resmi olarak kullanılan program ve yazılı bir şekilde belirtilmemiş, resmi olmayan (informal) özelliklere sahip olan örtük programlardır (Jackson, 1992: 8).

Örtük program eğitim literatüründe pek fazla bilinmeyen bir program türüdür. İlk olarak 1968'de Jackson tarafından kullanılmıştır (Gordon, 1982: 187; Lynch, 1989: 1; Pınar vd., 1995: 248; Hemmings, 2000: 1).

Örtük program, yazılı niteliği bulunmayan, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar sonucu öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve deneyimlerdir (Yüksel, 2007: 362). Eğitim sistemi ve okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeler, okul-çevre arasındaki etkileşimler ve sınıf içerisinde öğretmen ile öğrencilerin birbirlerine karşı konum ve etkileşimleri örtük programın şekillendiği üç temel alanı oluşturmaktadır.

Yukarıda da değinildiği gibi örtük programlar göz önünde olmayan fakat eğitim de etkili bir yere sahip olan ve öğrencilere önemli niteliklerin kazandırıldığı süreçtir. Örtük programın olmadığı bir eğitim süreci düşünüldüğü zaman, eğitimin çok düz olduğu ve çok yönlü bireylerin yetişmediği görülecektir.

2.2. EĞİTİM PROGRAMININ ÖZELLİKLERİ VE İŞLEVLERİ

Eğitim programının eğitim sisteminde etkili olması ve amacına ulaşması için birtakım temel özelliklere sahip olmalıdır. Bu temel özellikler kısaca şu şekilde ifade edilebilir:

- *İşlevsel olmalıdır:* Konu ve etkinliklerin gerçek hayatta bir yeri olmalı, kişisel ve toplum gereksinimlerine cevap vermeli, kişinin yetkinliklerini ortaya çıkarıp geliştirme imkanı sağlamalı yani işlevsel olarak faydalı olmalıdır.

- *Uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olmalıdır:* Programlar bilimsel, ekonomik, toplumsal yapı ile zıt nitelikte olmamalıdır. Öğretmenlere rehberlik oluşturacak biçimde açık, anlaşılır ve uygulanabilir özellikte olmalıdır.

- *Çerçeve program özelliği olmalıdır:* öğretim sürecindeki etkinlikler programda genel olarak yer almalı, çok detaya girilmemelidir. Programdaki ana hedeflerin ve başlıkların bütün ülke okullarında aynı olması gerekmektedir.

- *Esnek olmalıdır:* Program farklı ihtiyaçları göze alabilme imkanını öğretmene sağlamalıdır. Aynı ülke içinde dahi olsa yöresel, kültürel ve iklimsel farklılıklar, öğrencilerin bireysel farklılıkları, genel olarak gelişme ve değişmeler plan ve programlar esnek olmasını gerektirir.

- *Değişmez ve genel olmalıdır:* Eğitim programlarının ana çerçevesi ve temel fonksiyonları değişmez nitelikte olmalıdır.

- *Bilimsel olmalıdır:* Eğitim programları bilimsel kurallara uygun olarak göre hazırlanıp, bilimsel çalışma sürecine göre uygulaması yapılmalıdır.

- *Yenilenebilir (dinamik) olmalıdır:* İyi bir eğitim programının dünyadaki gelişmelere paralel olarak yenilenmesi gerekmektedir (Demirel, 2004).

Bu özellikleri muhtevasında barındıran bir eğitim programı belli birtakım işlevleri yerine getirecek niteliklere de sahip olduğu anlamına gelir. Bu işlevler eğitim faaliyetlerine yön kazandırmak, yapılan çalışmaların doğru ve bilinçli olarak yapılması, mevcut imkânların ve çabaların birleştirilmesi, ortak amaçlara ulaşılması için aynı eğitim basamaklarındaki faaliyetlerde eşgüdüm sağlamak, verimliliği artırmak, eğitimi rastgelelikten kurtarmak, öz bilgi vermeye çalışmak, yapılacak olan etkinliklere yön vermek, öğretmenliğe yeni başlayanları çalışmalarını nasıl yapacakları hakkında bilgilendirmek, tecrübeli öğretmenlere de sistematik tecrübe ve birikimler sağlamak vs. şeklinde sıralanabilir (Demirel, 2004).

Sonuç olarak, eğitim programı özellikleri ve işlevleri itibarıyla hem öğreticiye hem öğrenciye eğitim-öğretim hayatında kılavuzluk eden bir faaliyetler bütünüdür.

2.3. PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ

Çalışmanın bu bölümünde; ihtiyaç analizi ile başlayıp kazanımların belirlenmesi ve içeriğin düzenlenmesi ile devam eden ve uygulanan bir eğitim-öğretim programının uygulanmasından sonra ortaya çıkan verilere göre programın yeniden ele alınması, düzenlenmesi süreci olarak tanımlanabilen program geliştirme süreci ile ilgili olarak bilgi verilecek ve açıklamalarda bulunulacaktır. Bu kapsamda program geliştirmenin ne olduğu, program geliştirme sürecinin temel ilkeleri ve bu süreçte yer alan aşamalar incelenmiştir.

2.3.1 Program geliştirme nedir?

Program geliştirmenin amacı ve sürecini daha iyi kavrayabilmek için program geliştirmenin ne olduğunun tam olarak bilinmesi gerekir. Program geliştirme son yıllarda, daha çok önem kazanmış ve üzerinde durulan bir kavramdır. Program geliştirme denildiği zaman aklımıza tek bir tanım gelmemektedir. Program geliştirmenin farklı yaklaşımlarını benimseyen ve uygulayan eğitim bilimcileri kendi

yaklaşımlarına uygun program geliştirme tanımı yapmışlardır. Bundan dolayı Program geliştirme kavramı eğitim bilimciler tarafından farklı şekillerde tarif edilmektedir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Varış (1996) program geliştirmeyi, gerek okul içinde gerekse okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü şeklinde tanımlamaktadır. Program düzenleme, basılı bir program hazırlamadır. Program geliştirme ise basılı programın uygulamada geliştirilmesidir. Bu bakımdan program geliştirme düzenlenen programın masa başında değiştirilmesi değil, bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlerden yararlanan kapsamlı ve sürekli bir araştırma sürecidir (s.20).

Ertürk ise (1982) program geliştirmeyi, bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç:

“...hedeflerin belirlenmesi ve öğrenciye kazandırılacak istenik davranışlara dönüştürülmesi, öğrenme deneyimleri ve eğitim durumları tasarlanması, tasarlanan deneyim ve durumların örgütlenmesi, tasarlanıp örgütlenen deneyim ve durumların gerçekleştirilmesi, çevrenin bu duruma göre düzenlenmesi ya da uygulama, programın ve uygulamanın hedef davranışı öğrenciye kazandırıp kazandırmadığının ya da öğrenci davranışında istenik değişimlere sebep olup olmadığının yoklanması ve değerlendirme adımlarından oluşan bir araştırma sürecidir...”(s. 9).

Fidan'a (1986) göre program geliştirme, programın daha gerçekçi ve daha etkili duruma getirilmesi için yapılan tüm çalışmalardır (s. 24).

Demirel (2004) program geliştirmeyi *“eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiler bütünü”* olarak ifade etmektedir (s.4-5).

Netice itibariyle program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verilere göre tekrardan düzenlenmesi süreci olarak değerlendirilebilir. Yukarıda da farklı tanımlara yer verilmiştir. Program geliştirme süreci katı kurallara veya keskin çizgilere sahip bir süreç değildir. Bu noktadan da görülüyor ki program geliştirme esnek bir yapıya sahiptir ve ihtiyaca göre düzenlenebildiği için, doğru düzenlemelerle işlevsel olarak kalmakta ve kullanılabilir.

2.3.2. Program Geliştirme Sürecinin İlkeleri

Program geliştirmenin ne olduğunu ve nasıl olduğu konusu hakkında açıklamalar yapılmıştır. Bu kısımda program geliştirmenin sağlıklı ve doğru işlemesi için sahip olduğu temel ilkelerine kısaca değinilecektir.

Program geliştirmenin temel ilkeleri şunlardır (Demirel, 2004):

- Program geliştirme sürekli değişim gösteren bir süreçtir. Yani bir program geliştirildiği zaman, geliştirildiği gibi kalmak durumunda değildir. İhtiyaca göre, programın gereken olan kısımlarında uygun şekilde değişiklikler yapılabilmektedir.
- Program geliştirme aşamalarında program denenmektedir. Program geliştirildikten sonra, gerçek hayatta da ne kadar işlevsel, uygulanamayan her hangi bir noktasının bulunup bulunmadığı bire bir uygulanarak değerlendirilir. Bu deneme kısmında işlevsel olmayan noktalar bulunursa eğer geri dönülüp o nokta üzerinde ayrıca çalışılır ve tekrar düzenlenir. Bu kısımdan da anlaşıldığı gibi bir önceki ilke devreye girmektedir. Yani program geliştirmenin temel ilkelerinden biri sürekli değişim gösteren bir süreç olması durumudur.
- Program geliştirme araştırma yapmayı gerekli kılmaktadır. Programlar geliştirilip bireylerin öğrenme süreçlerinde kullanılmaktadır. Yani geliştirilen bu programlar bireyleri etkilemektedir. Bundan dolayı program geliştirme önemli ve kritik bir yere sahiptir. Bu yüzden bu süreçte yeteri kadar araştırma yapılmalıdır.
- Uygulanmakta olan eğitimin kalite kontrolü yapılmalıdır.
- Program geliştirme sayesinde uygulanan programın herhangi bir bileşenindeki değişiklik diğer bileşenleri de etkiler. Program geliştirmeye birbirinden ayıramayız hepsi bir bütün şeklinde işleyiş gösterir ve birbirini etkiler. Bundan dolayı program geliştirilirken her noktaya dikkat edilmeli ve özen ile hazırlanmalıdır.
- Dersler arasında yatay ve dikey korelasyon bulunmalıdır. Kopuk bir şekilde işlememektedir. Sürekli aralarında bir bağlantı bulunmaktadır.
- Program geliştirmede hazırlanan program gelecek hayata yönelik olmalıdır. Program geliştirmede amaç geliştirilen programdan bireyin kendi hayatın da uygulayabileceği bilgilerin bulunmasıdır.

- Program kişinin ve toplumun gereksinimlerini karşılamaya dönük olmalıdır. Geliştirilen program gereksinimlere göre düzenlenmemişse, programın uygulandığı yerlerde bireyler yeteri kadar öğrenmez, öğrenmek istemez ve amaçlandığı gibi program işlevsel olmaz. Geliştirilen program bireylerin gereksinimlerini karşılıyorsa eğer, bireyler öğrenmeye istekli olur ve bu süreci benimser. Dolayısıyla bu da öğrenilen bilginin kalıcı olmasını sağlar.

İçinde bulunduğumuz hayat statik bir özellik göstermek yerine dinamik özellikler arz eder. Teknoloji, bilim, eğitim ve benzeri aklımıza gelen her şey bir değişim içerisindedir. Bu sürekli değişimde insanların ihtiyaçlarının gereksinimlerinin ve kullanacakları bilgilerin de değişimi anlamına gelmektedir. Bu sürekli değişimde ortaya çıkacak bilgi ihtiyacının doğru ve zamanında öğretilmesi çok önemlidir. İşte bu noktada devreye geliştirilen programlar girmektedir. Bundan dolayı program geliştirme bir süreklilik ve değişim içerisindedir. Sonuç olarak program geliştirme süreci kişinin ve toplumun gereksinimlerini karşılayan sürekli değişen ve araştırma yapmaya yönelen ilkelerle örülü bir uygulamadır.

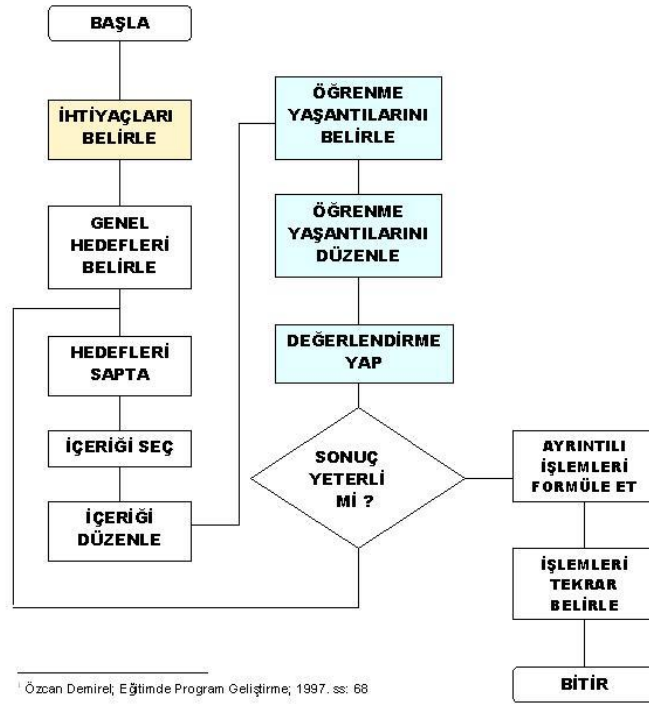
2.3.2. Program Geliştirme Sürecinin Aşamaları

Program geliştirme sürecinde şimdiye dek birçok model geliştirilmiştir. Bu modellerin her biri birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Ancak her program geliştirme modelinde bazı temel aşamalar benzerlik göstermekte ve program geliştirme sürecinin temel taşlarını oluşturmaktadır.

Birçok program geliştirme uzmanı program geliştirmenin temel unsurlarının amaçlar (hedefler), muhteva (içerik), öğretme-öğrenme süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme olduğunu belirtmişlerdir (Demirel, 2004; Ertürk, 1991).

Program geliştirme sürecinde yapılan hataları aza indirmek, bu süreci sistematik bir hale getirip daha sağlam adımlar atmak için sürecin belli kısımları, belli gruplara bölünerek çalışmalar yapılmaktadır. Bu noktada program geliştirme çalışmalarının başarıya ulaşması için kurullar oluşturulması önemlidir. Program geliştirme konusundaki çalışma grupları üçe ayrılmaktadır. Bunlar Program Karar ve Koordinasyon Grubu, Program Çalışma Grubu ve Program Danışma Grubudur (Demirel, 2004: 74-80). Program geliştirme sürecinde oluşturulan bu kurullar belli konularda birbirinden farklı özelliklere ve görevlere sahip olsalar da

genelde bütünlük teşkil etmektedir. Yani birbirinden bağımsız hareket organizasyonları değildir.



Şekil 2.1. Program geliştirme süreci akış şeması

Program geliştirme modelleri incelendiğinde hedefler belirlenmeden önce ihtiyaçların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Demirel'e (2004) göre programın ilk aşamasında ihtiyaç analizi yapılmalıdır. İhtiyaç analizi "ne?" ile "ne olmalı?" sorularına verilen cevaplar arasındaki farkın belirlenmesi sürecidir. İhtiyaç analizi süreci; hazırlık, bilgi toplama, bilgilerin analizi ve son olarak bu bilgilerin rapor edilmesi ile tamamlanır (s. 81).

İhtiyaç analizi yapıldıktan sonra hedeflerin belirlenmesi için çalışmalara girilir. Ertürk (1991) amaç (hedef) tanımını, "bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli bir özelliktir." şeklinde ifade etmektedir (s. 25). Eğitimde hedefler uzak hedefler, genel ve özel hedefler olmak üzere genelden özele doğru sıralanmaktadır.

Amaçlar belirlendikten sonraki aşama içerik belirlemesidir. Eğitim programının gerçekleştirmeye çalıştığı hedeflere ulaşabilmek için, işlenmesi istenen bir takım konu ve etkinlikler, program geliştirme sürecinin içerik kısmını oluşturmaktadır (Gürol ve Güven, 2004:11). Bir başka deyişle içeriğin

şekillenmesine hedefler kılavuzluk eder. Öğrenciye kazandırılmak istenen hedef, üçgenin alanını hesaplayabilme davranışı ise, haliyle bu hedefi gerçekleştirebilmek için öğrencinin öncelikle hangi davranışlara sahip olması gerektiğinin sorgulanması ve bu doğrultuda bir konu içeriği düzenlenmesi bir anlamda içeriğin düzenlenmesidir.

Hedeflere ulaşabilmek için uygun konu içeriğinin belirlenmesinden sonra, konu içeriğin öğrencilere ne şekilde verilebileceğinin saptanmasıdır. Teknolojik gelişmeler ve diğer bilim alanlarındaki araştırmalar, program geliştirme uzmanlarına ve eğitimcilere, insanların nasıl öğrendikleri ya da etkili ve kalıcı öğrenmenin karakteristiğine dair bilgiler vermektedir. Tan'a (2005) göre, öğretme-öğrenme aktiviteleri, yani sistemin süreç ögesi, eğitim sisteminin verimli işlemesi açısından en önemli öğedir(s. 13). Öğrenme-öğretme aktiviteleri belirlenen hedef davranışların kazanılması için yapılan etkinliklerin tümüdür.

Ertürk (1991), program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası, "eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci" olarak değerlendirme aşamasına dikkat çekmektedir(s. 107). Program geliştirmede "değerlendirme" aşaması, bahsi geçen eğitim programı, öğretim programı veya ders programının etkinliğinin ölçülmesi işlemi olarak ifade edilebilir.

2.4. PROGRAM GELİŞTİRME YAKLAŞIMLARI

Çalışmanın kuramsal kısımlarından birini teşkil eden bu bölümde, program geliştirme yaklaşımları ve bu yaklaşımların sınıflandırmaları hakkında bilgi verilmiş, program geliştirmede çok kullanılan bazı yaklaşımlar izah edilmeye çalışılmıştır.

21. yüzyılda bilgi, insan ve toplumun geleceği, bilgiyi edinme, bilgiyi kullanma ve üretme yetilerine bağlı olarak gelişmektedir. Bu yetilerin kazanılması ve yaşamın sonuna kadar devam ettirilmesi, ezberleme anlayışı yerine, bilgi üretimine bağlı modern bir eğitimi gerektirmektedir. Çağdaş eğitim sisteminin bu gerekleri sahip olunan eğitim felsefesiyle şekillenir, düzenlenir. Eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin ya da sistemli fikir ve kavramlar bütünü olan eğitim felsefesinin eğitim inançlarını düzenlemek ve birleştirmek gibi önemli bir bütünleyici işlevi vardır.

Bu anlamda bireylerin sahip oldukları eğitim inançlarının temel belirleyicisinin, eğitim felsefeleri olduğu söylenebilir. Tüm eğitimciler farkında olarak ya da olmayarak belirli bir eğitim felsefesine sahiptir. Bundan dolayı

öğretmenlerin farklı eğitim felsefelerine olan tutumları (yakınlık-uzaklıkları), işlevsel bir şekilde, öğrencilerin nasıl eğitileceğini etkilemektedir. Çünkü öğretmenler sınıflarını, bilgiye bakışları ve öğretmenin rolü hakkında sahip oldukları bakış açılarına göre yönetmektedir.

Eğitim felsefelerinin eğitim-öğretim sistemine etkisi gibi, eğitim sistemi için eğitim programlarının tasarlanmasında bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarının belirlenmesi, programın başarısı açısından ehemmiyeti haiz bir meseledir. Öğretmenlerin öğrenme ortamında eğitim öğretim ile ilgili ortaya koyduğu uygulamaları inanç temelli olarak şekillenmektedir. Yani öğretmenlerin bir eğitim programının temel unsurlarına yani hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumlarına ilişkin inançları, yaklaşımları programının hangi yönlerine, hangi yoğunlukta vurgu yapacaklarını ve eğitim ile ilgili düzenlemelerin hayata geçirilip geçirilemeyeceğini belirleyen önemli etmenlerden bir tanesidir.

Öğretmenlerin program yaklaşım-inancından kastedilen; öğretmenlerin eğitim programına inançları, düşünceleri, görüşleri veya yönelimleridir. Öğretmenlerin eğitim programının doğasına yönelik düşünceleri, program inançları (curriculum beliefs), program yönelimleri (curriculum orientations) veya program ideolojileri (curriculum ideologies) gibi farklı kavramlarla ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte bu kavramların tamamı “*eğitim programının hedef, içerik, öğretme/öğrenme süreçleri, ölçme/değerlendirme gibi elementlerine yönelik bir inançlar seti (s.9)*” şeklinde bir tanımla birleştirilmektedir (Eren, 2010). Dolayısıyla, kullanılan kavramlar arasındaki farklılıkların kuramsal bir temele dayanmaktan çok, subjektif tercihlere bağlı olduğu söylenebilir. Bu sebepten ötürü bu çalışmada program yaklaşımları kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

2.4.1. Program geliştirme yaklaşımı ile ilgili sınıflandırmalar

Bir eğitim programının geliştirilme süreci ve bu süreçte programın nasıl düzenlenip, değerlendirileceği, bir bakıma o programın hangi yaklaşıma dayalı olarak geliştirildiğine ve temel yapısının ne olduğuna bağlıdır. Bahsi edilen bu yaklaşımlar, program geliştirmenin hangi aşamasında üzerinde daha fazla durulması ve önemszenmesi gerektiğine yönelik savunulan felsefeye göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Dolayısıyla program geliştirme yaklaşımları sınıflandırmaları oluşmuştur.

Örneğin, Posner (2004)'e göre, programların değerlendirilmesinde o programın temel perspektifi veya yaklaşımı çerçevesinde değerlendirme soruları anlam kazanmakta ve sorulması gerekmektedir. Bu noktada Posner (2004) beş farklı program yaklaşımından bahseder. Bunlar: geleneksel, deneysel/yaşantısal, davranışçı, disiplinler yapısı ve Kurmacı programlardır. Diğer yandan, Lee Cronbach program değerlendirme yaklaşımlarını birbirine zıt uçlar olarak ikiye ayırmıştır. Bunlar Bilimsel/deneysel yaklaşımlar ve Hümanistik yaklaşımlardır. Bilimsel yaklaşımların savunucuları tarafsız ve objektif deneyleri/işlemleri benimserken, Hümanistik yaklaşımın savunucuları ise deneylerin/işlemlerin yanlış bilgiler verebileceklerini düşünmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 2004; s. 49).

Program yaklaşımları Eisner ve Vallance (1974) tarafından; akademik rasyonalizm, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılanmacılık, kendini gerçekleştirme ve teknoloji; Mc Neil (1996) tarafından insancıl, sosyal yeniden Kurmacı (social reconstructionist), teknolojik ve akademik olmak üzere dört faktörlü bir yapıda sınıflandırılmıştır (akt: Eren, 2010). Bu yaklaşımlar Cheung ve Wong (2002) tarafından ise akademik, bilişsel, teknolojik, hümanist ve sosyal yeniden Kurmacı yaklaşım olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 2.1. Program yaklaşım sınıflandırmaları (Kaynak: Bay vd., 2012)

Eisner ve Vallance (1974)	Ornstein ve Hunkins (1988)
1-Akademik rasyonalizm	<i>a. Teknik ve bilimsel</i>
2-Bilişsel süreçler,	1-Davranışsal
3-Sosyal yeniden yapılanmacılık-	2-Yönetimsel
4-Kendini gerçekleştirme	3-Sistem,
5-Teknoloji	4-Akademik
	<i>b. Teknik ve bilimsel olmayan</i>
	1-Hümanist
	2-Yeniden Kurmacı
Mc Neil (1996)	Cheung ve Wong (2002)
1- Akademik	1-Akademik,
2-Teknolojik	2-Bilişsel,
3- İnsancıl	3-Teknolojik,
4-Sosyal yeniden Kurmacı	4-Hümanist
	5-Sosyal yeniden Kurmacı

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere program yaklaşımları ile ilgili farklı tasniflerin yapıldığı ama temelde çok benzer oldukları görülmektedir. Örneğin Mc

Neil'in tasnifinde bilişsel süreç yaklaşımına yer vermemesi dışında, Eisner ve Vallance (1974) tarafından tanımlananlarla denklik oluşturduğu görülmektedir.

Öğretim program yaklaşımları literatürde farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Ornstein ve Hunkins (1988) tarafından ise program yaklaşımları teknik ve teknik olmayan, bilimsel ve bilimsel olmayan şeklinde tasnif edilir. Teknik ve bilimsel yaklaşımlar pozitif ve modern topluluklarda düşünülürlerken teknik ve bilimsel olmayan yaklaşımlar, yenilik yaratan bir parça olarak ve deneysel felsefeler, politik eğitimler olarak geliştirilir. Onlar eğitimin, kurulmuş ve biçimlendirilmiş uygulamalarına meydan okumaya meyillidirler. Daha da ilerisi, teknik olmayan yaklaşımlar post pozitivist ve post modernistlerin görüşlerini yansıtır. Ornstein ve Hunkins (1988) davranışçı (behavioral), yönetsel (managerial), sistem ve akademik (academic) yaklaşımları teknik ve bilimsel; hümanist ve yeniden Kurmacı yaklaşımları ise teknik ve bilimsel olmayan yaklaşımlar olarak ele almaktadırlar.

Netice itibariyle her bir programın geliştirilme süreci programların temel özelliklerini oluşturan yaklaşıma göre değişebilmektedir. Her bir yönlendirme program tasarısı hakkında ayrı inanç kümesini temsil eder.

Görüldüğü üzere Program yaklaşımları farklı sınıflandırmalara tabi tutulmaktadır. Öğretmen adaylarının sahip oldukları program yaklaşımlarının analizini yapmayı hedefleyen bu çalışmada, daha güncel ve yeni olması hasebiyle literatürde önemli bir yer edinmiş olan Cheung Program Yaklaşımları esas alınmıştır. Çalışmamızın bundan sonraki bölümünde; Cheung (2002)'in program yaklaşımları modelinde yer alan akademik program yaklaşımı, Bilişsel Program Yaklaşımı, Teknolojik (Sistem) Yaklaşım, Hümanistik, ve Sosyal Yeniden Kurmacı Program Yaklaşımı ve bu yaklaşımların özellikleri açıklanmıştır.

2.4.2. Cheung'in Program yaklaşımları sınıflandırması

2.4.2.1. Akademik program yaklaşımı

Akademik program yaklaşımı geleneksel, ansiklopedik, entelektüel, bilgi odaklı yaklaşım olarak da isimlendirilmektedir. Bu yaklaşımın temelleri John Dewey, Henry Morrison ve Boyd Bode'in entelektüel ve felsefi çalışmalarında görülmektedir.

1930-1950'lerde popüler olan bu yaklaşımda, bu tarihlerden sonra programdaki başlıca ilgi, disiplin yapısı ve kalite metotları etrafında odaklanmıştır. Bu yüzden akademik yaklaşım, programcılar arasında biraz cazibesini kaybetmiştir

(Ornstein ve Hunkins, 1988). Bu program yaklaşımında, belirli bir konu alanında öğrenenlerin entelektüel mantıksal düşünme ve araştırma becerilerinin geliştirilmesinin programın ana önceliği olması gerektiği savunulur (Cheung ve Wong, 2002). Bu yaklaşımda idealist eğitim felsefesinin savunduğu şekilde, öğrencilerin bir fizikçi, tarihçi gibi davranmaları beklenir. Bu yaklaşım, tarihi veya felsefi olmaya meyillidir. Program yapmadaki tartışma genellikle bilimsel ve teoriktir ve eğitim çalışması dâhil okulun görünüşü ile ilgilenir. Program sınırlarının ilerlemesi okul konusuna ve program davranışına bağlı kalmıştır. Çünkü entelektüel düşünce iyi bir bilgi alt yapısında ve insanların, olayların genel bakışlarında yansıtılır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Akademik rasyonalizm yönlendirmesinde öncül programa göre müfredatın çalışma yapmaya değer konularda öğrencilerin entelektüel bilgilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Her konu titiz entelektüel çalışmayı vurgular ve öğrencilerden birer fizikçi, tarihçi, matematikçi gibi hareket etmesini beklenir. Önemli yeni program içeriğinin elde edilmesi ve çeşitli akademik disiplinlerde bilgi kalıplarının hakimiyeti çok önemlidir. Akademik rasyonel yönlendirmenin aksine bilişsel süreç yöneltmesi program içeriğinden önce öğrenme sürecine vurgu yapar. Bu yöneltmenin savunucuları, yüksek seviyedeki bilişsel süreç yeteneklerinin özellikle transfer edilebilenlerin öğrencilere öğrenmeyi öğrenme adına yardımcı olma konusunda bilgiden daha yakın olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerin problem çözme görevlerini tamamlayabilmeleri için ders süresinin uygun bir bölümünü planlamaya çalışırlar ve test maddeleri genellikle öyle bir sıralanmıştır ki öğrencilerden bu soruları cevaplamak için gerçek bilgiye ulaşmaları istenmez. Sosyal yeniden Kurmacı yöneltme (yönlendirmesi) okul programını sosyal hayata katkı sağlayan bir araç olarak görmektedir. Öğrencilere insanoğlunun karşılaştığı sosyal problemlerin eleştirisel analizi için öğrenim imkânları sağlanır. Program vurgusu grup deneyimleri ve öğrencilerin eleştirme bilinçleriyle sosyal sorumluluk duyguları üstündedir. Kendini gerçekleştirme savunucuları öğrencilerin, bütün programın önemli bir kaynağı olması gerektiğine inanmaktadırlar. Okul programlarının amacı öğrencilere kişisel özgürlük ve gelişim sağlayan, içsel olarak pekiştirici deneyimler sağlamaktır. Öğrencilerin duyuşsal alanlarıyla (duygular, davranışlar, değerler) bilişsel alanlarının (zihinsel bilgi ve yetenekler) bütünleşmesi en üstün önceliktir. Teknoloji programının temeli, sistemli program planlaması ve öğretimsel yeterlilik fikridir.

Son olarak, bu yaklaşıma göre okul programı, önceden kararlaştırılmış öğrenim amaçlarının düzenlenmesi için verimli kaynaklar bulmaya odaklanmalıdır. Program içeriğinin düzenlenmesi, amaçların mantıklı sırasıyla düzenlenir. Öğretmenlere bilgisayar destekli ve öğrenme merkezli öğretim teknikleri kullanmaları tavsiye edilir.

2.4.2.2. Bilişsel yaklaşım

Bilim ve biliş (cognition) olguları hep insanın ilgisini çekmiş, değişik yaklaşımların konusu olmuştur. Bilgi edinme ve bilinçli duruma gelme sürecinin öğrenme, davranış üzerindeki etkileri psikoloji biliminin konusunu oluşturmaktadır.

Çağdaş biliş anlayışında iki yaklaşım göze çarpar. Bunlardan biri, bilgi işleme yaklaşımıdır. Bunda düşünceyi ve usavurma (akıl yürütme) süreçlerini açıklamak amaçtır. Bu yaklaşım insan zihnini çeşitli programlara göre bilgi edinmek, bilgiyi işlemek, depolamak ve kullanmak üzere tasarlanmış gelişkin bir bilgisayar sistemi olarak ele alır. Diğer yaklaşım Jean Piaget'nin çalışmalarına dayanan yaklaşımdır. Gelişme psikolojisi alanındaki çalışmaları ile tanınan Piaget, çocuğun yetişkinliğe değin bir dizi zihinsel gelişim evrelerinden geçtiğini savunmuştur. Piaget, çocukta dört gelişim evresi saptamıştır. Piaget'nin gelişme ile ilgili görüşleri eğitim anlayışında farklılıklar doğmasına sebep olmuştur.

Bilişsel öğrenme yaklaşımında belli kavramların özümsebilmesi için zihinsel gelişmede belli aşamaların tamamlanmış olmasının gereği anlaşılmıştır. ABD'li psikolog ve eğitimci Jerome S. Bruner, küçük çocuklarda algı, öğrenme, bellek gibi biliş biçimleri konularındaki çalışmaları ile eğitim anlayışında etkili olmuştur. Çalışmaları, ders programlarının yeniden düzenlenmesini sağlamıştır. Bruner'e göre; bütün çocuklarda doğal bir merak ve değişik konulara ilgi vardır. Hangi gelişim amacında olursa olsun her çocuğa uygun biçimde verilmesi koşuluyla her konuyu öğretmek mümkündür. Bilişsel program yaklaşımı ise program içeriğinden çok öğrenme sürecine odaklanır ve programın amacını öğrencinin düşünme kabiliyetinin gelişimi olarak değerlendirir (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009). Bu yaklaşımın savunucuları, özellikle transfer edilebilir üst düzey bilişsel becerilerin öğrenciler için bilgi yerine öğrenmeyi nasıl öğrenecekleri konusunda daha fazla önemli olduğunu belirtirler (Cheung ve Wong, 2002). Düşünmeyi öğrenme, ömür boyu öğrenmenin temelidir. Bu yaklaşım öğrencilere, çeşitli problem türlerine uyarlanabilir bilişsel becerileri geliştirmek için yardım etmeyi amaçlar. Bu yaklaşımın

kalıcı başarısı, becerileri öğrenmek için ya da kabiliyetleri kazanmak için kullanılan belirli bilgiler kullanılmaz olduğunda, becerilerin ve kabiliyetlerin kaybolmadığıdır (Jenkins, 2009).

Netice itibariyle bu yaklaşıma göre eğitim-öğretimin işlevi çocuğa yalnızca bilgi aktarmak değil, ona dünyayı keşfetmesinde rehberlik etmektir. Dolayısıyla eğitim-öğretim programlarının da buna uygun olması gerekmektedir.

2.4.2.3. Teknolojik (Sistem) yaklaşımı

Günümüzde teknolojik gelişmelerin yaygınlaşmasıyla, eğitimde programların geliştirmesinde ve tasarlanmasında bilgisayar ve teknoloji temelli modeller öne çıkmıştır. Program geliştirmede teknolojik yaklaşımın temeli, sistematik planlama ve verimlilik fikri üzerine kurulmuştur. Buna göre program, önceden kararlaştırılmış öğrenim amaçlarının bir düzeni için verimli kaynaklar bulmaya odaklanmalıdır.

Teknoloji (sistem) yaklaşımı, sistematik program planlaması ve öğretimsel etkililiğe dayanmaktadır. Bu yaklaşımın savunduğu görüşe göre, okul programları önceden tespit edilen öğrenme hedeflerine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretim ve aktif öğrenme gibi öğretim yöntemlerini uygulamalarını tavsiye etmektedir Etkili bir sınıf öğretmeni bu kuramın uygulamasını kişiye özgü eğitim olarak değerlendirir (Jenkins, 2009). Öğrencinin yeteneğine göre öğretme yöntemi ve faaliyetler yapılır. Uygulamadan sonra öğrenci tekrar değerlendirmeye alınır. Bilgi teknolojilerini öğrencilerin kullanmaları istenir (Cheung ve Wong, 2002). Bu yaklaşımda aşamalar (gelişme, tasarı, etki ve değerlendirme) ve yapılar (konular, dersler, planlar) bu yaklaşımın en temel nitelikleridir (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Ayrıca sistem yaklaşımı esas alınarak geliştirilen program geliştirme modelleri, “*öğretmenler de program geliştirebilir*” temel sayıtlısına dayanmakta ve bu sistem çerçevesindeki grup etkileşiminin eğitimdeki gelişmeleri olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Netice itibariyle sistem yaklaşımı bir bütünü, onu oluşturan parçaları ve parçalar arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurarak ele alıp incelemek olarak tanımlanabilir. Program geliştirme sürecine sistem yaklaşımıyla açısından değerlendirildiğinde programın muhtelif aşamalarından birinde olan bir değişimin, sistemdeki diğer aşamaları da etkilemektedir.

2.4.2.4. Sosyal Yeniden Kurmacı Program Yaklaşımı

Toplumsal değişmeyi ve yenileşmeyi sağlayan nedenler çeşitlilik gösterdiği gibi, bu nedenlerden biri eğitim yahut bunun sosyal aracı olan okuldur. Okulun sosyal değişmedeki rolünü açıklamaya ilişkin çeşitli fikir akımları mevcuttur.

Yeniden Kurmacı ve modernist görüşlere göre eğitim, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomik ve teknolojik gelişmeyi sağlayan, hürriyet, adalet ve eşitlik ilkelerine dayanan yeni bir toplumsal düzenin yaratıcısı olarak görülmektedir. Bu görüşü savunanlar eğitim kurumlarını diğer toplumsal yapı ve kurumlardan bağımsız ya da yarı bağımsız kurumlar olarak görürler. Dolayısıyla eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir ya da toplumsal değişmeye sebep olabilir.

Sosyal yeniden Kurmacı program yaklaşımı, sosyal değişimi kolaylaştırmanın bir aracı olarak okul programlarının işlevine dikkat çeker. Bu program yöneltmesinin doğuşu ilerleyen çağın ve John Dewey'in çalışmasıyla (1859-1952) bağlantılıdır.

Genel eğitimin amacı insan durumunu iyileştirmek için sosyal değişimi teşvik etmek ve yaratmaktır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin insanlığın sosyal problemlerini eleştirel olarak analiz etmeleri için öğrenme fırsatları verilmelidir (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009). Program hem kişiye hem de topluma uygun olmalıdır. Öğrencilerin ilgileri arasındaki bağlantılar ve daha geniş kültürel sonuçlar bu yöneltmenin doğuşunu oluşturur. Bu daha geniş anlayışla, okullar gençlerin deneyimlerini şekillendirmeye çalışabilirler böylece bugünkü alışkanlıkları çoğaltmak yerine daha iyi alışkanlıklar oluşturulacaktır ve böylece gelecek yetişkin toplum kendilerine gelişme sağlayacaktır (Dewey, 1916: 92).

Sosyal yeniden Kurmacı yöneltme okul programını sosyal değişimi kolaylaştıran bir araç olarak görür. Öğrencilere, insanoğlunun yüzleştiği eleştirel çözümlenmeli sosyal sorunlar için öğrenme imkânları sunulur. Müfredatsal vurgu, grup deneyimleri ve öğrencilerin eleştirel bilinci ve sosyal sorumluluk duygusunun gelişimindedir.

2.4.2.5. Hümanist program yaklaşımı

İnsanın değerini kabul eden; onu her şeyin ölçütü olarak tanımlayan, insanın doğasını, yetilerinin sınırlarını ya da ilgilerini konu edinen bir felsefi akım veya düşünce olarak tanımlanan hümanizm (insancılık), çağdaş eğitim-öğretim

programlarının oluşturulmasında bir program yaklaşımı mahiyetinde önem kazanmış, dikkate değer bir temel oluşturmuştur.

Hümanist yaklaşımın savunucuları öğretim programının her öğrenci için bireysel tatmin edici olanaklar ya da yaşantılar sağlaması gerektiğini vurgular. Aynı zamanda diğer program yaklaşımlarının teknokratik olduğunu, bilimsel ve mantıklı olmakla uğraşırken programın sosyal yönlerini ihmal ettiklerini, öğrencilerin kendi kendilerini gerçekleştirmelerine ilişkin olanakları nadiren gerçekleştirdiklerini ve sonuç olarak sınıf ve okulun sosyo-psikolojik dinamiklerini gözden kaçırdıklarını savunurlar. Hümanist program yaklaşımı çocuk merkezli hareket üzerine temellendirilir. Bu yaklaşım, çocuk psikolojisinin (çocukların ihtiyaç ve ilgileriyle ilgilenir) ve insancıl psikolojinin (değer, ego, kimliği, psikolojik sağlık, öğrenmek için özgürlük) gelişmesiyle 1940 ve 1950’li yıllarda daha fazla önem kazanmıştır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Bu yaklaşımı benimseyenler öğrencilerin okul programlarının temelini oluşturması gerektiğini savunurlar. Eğitimin amacı, öğrencilere kişisel gelişimlerini eşsiz bireyler olarak gerçekleştirme fırsatları sağlamaktır. Öğrencilerin bilişsel (entelektüel bilgi ve beceri) alanları ile duyuşsal alanlarının (duygu, tutum, değer) entegrasyonu bu yaklaşımın temel önceliğidir. Carl Rogers (1969) olumlu ilişkilerin insanların gelişimlerine imkân sağladığına dikkat çeker. Öğrencilere kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve sağlıklı bir bireysellik geliştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlanması ve duygusal gelişime odaklanması gerekmektedir. Bu yaklaşımdan, hayat tecrübelerine dayalı dersler, grup oyunları, projeler, alan gezileri gibi program aktiviteleri ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, hümanist yaklaşımın savunucuları öğretim programının her öğrenci için bireysel tatmin edici olanaklar ya da yaşantılar sağlaması gerektiğini vurgularken; sosyal Kurmacılar toplumun ihtiyaçlarının bireysel istek ve ilginin üzerinde olması gerektiğini ve programın esas sorumluluğunun toplumsal reformu tetiklemek ve toplum için daha iyi bir gelecek yaratmak olduğunu iddia ederler. Teknolojik yaklaşımçılar öğretim programı yapmayı karar vericilerin arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak için geçen teknolojik (sistemik) süreç olarak görürler. Akademik yaklaşım eğilimli kişiler öğretim programını disiplinlerin ve örgütlenmiş çalışma alanlarının öğrencilere tanıtıldığı bir araç olarak görürler.

Görüldüğü üzere program geliştirme yaklaşımları eğitim-öğretim programına farklı bakış açıları sunmakta ve değişiklik göstermektedir. Çalışmamızın

sonraki bölümünde konusu ile ilgili araştırmalara yer verilmiş, açıklamalar yapılmıştır.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim bilimleri alanında program yaklaşımlarıyla ilgili çeşitli sınıflandırmaları içeren, program yaklaşımlarının önemine dikkat çeken birçok araştırma yapılmıştır. Bununla birlikte özellikle yabancı literatürde öğretmenlerin program yaklaşımlarını analiz eden birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Bunların belli başlıları şu şekilde ifade edilebilir:

Cheung ve Wong (2002) öğretmenlerin program yaklaşımlarını belirlemek amacıyla bu çalışmada da kullanılan otuz (30) maddelik ‘Program Yönelim Envanteri’ geliştirmişler ve Hong Kong’ta görev yapan 648 öğretmene bu envanteri uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin program yaklaşımlarının beş faktörde de olumlu olduğu, öğretmenlerin en çok teknolojik yaklaşıma, en az ise akademik yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin program yaklaşımları arasında önemli farklılığa ulaşılamamıştır. Ancak deneyimli öğretmenlerin daha fazla akademik yaklaşıma ve İngilizce öğretmenlerinin de Fen öğretmenlerinden daha fazla insancıl yaklaşıma sahip olduklarını belirlenmiştir. Araştırmada, hümanist ve teknolojik program yaklaşımları arasında (.91); bilişsel süreçler ile teknoloji arasında (.91); en düşük korelasyon ise teknoloji ile sosyal yeniden yapılandırmacı program yaklaşımları (.69) arasında hesaplanmıştır.

Jenkins (2009), Cheung ve Wong (2002) tarafından yapılan çalışmanın tekrarı niteliğinde bir çalışma yapmıştır. Cheung ve Wong’un (2002) pratik olmayan çalışmasının belirgin sonucu olarak, Hong Kong ve Amerika’nın eğitim sistemlerinin olgunluğunda önemli farklılık göstermektedir. Gelişimsel farklılıklar, eğitimin amaçları hakkındaki inanç ve kültürleri farklılaştıran yansımalarıdır. Amerika için, halkın eğitiminin özünde iki önemli inanç vardır: ilki, halk eğitimi bütünüyle yerel kontroller tarafından yerine getirilen en iyi eğitimidir. İkincisi ise, temsilci bir demokrasi, eğitilmiş vatandaşlığı gerektirir. Bu inanışlar önemli tarihi kökenlere sahiptir ve Amerika’da halkın eğitiminin geliştirilmesinde temel alınmaktadır. Hong Kong ise buna benzer bir tarihi paylaşmaz. Bu farklılıklar önemsiz değildir ve temel olarak “Hangi bilgi en değerlidir?” eleştirel sorusu araştırıldığında bu farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle Amerika’daki öğretmenlerin yaygın program

inançlarının nasıl farkına varmaları gerektiği ve bu inançlarının öğretmen demografileriyle(nüfuslarıyla) nasıl bağlantılı olduğuna dair daha büyük bir anlayış geliştirmeleri için Cheung ve Wong'un çalışmasının tekrarı gereklidir.

Jenkins (2009) tarafından yapılan araştırmalara göre, Amerika'da program inançları eğitim literatüründe öğretmenler ve eğitim uzmanları tarafından geniş bir şekilde tartışılmasına rağmen, bu inançlar ne iyi bir şekilde belgelenir ne de iyi bilinir. Öğretmenlerin inançları ve beş baskın (başat) program inancı (Akademik Akılcı, Davranışsal, Hümanistik, Sosyal Kurmacı ve Bilişsel Süreç) arasındaki ilişki tam olarak açık değildir. Bu nedenle bu program inançlarının, öğretmen seçimlerini ve onların eğitim politikasını icra ve uygulamasını nasıl etkilediğini tartışmak zordur. Bu çalışma Hong Kong'ta Cheung ve Wong tarafından 2002'de yapılan araştırmanın tekrarıdır. Örnekleme Amerika' da 308 öğretmen katılmıştır. Bulgulara göre, verilerin güvenilirliği ve geçerliği zayıf-orta; cinsiyet, seviye, konu uzmanlığı ve tecrübe, öğretmenlerin program inançları üzerindeki tutumlarını etkileyen belirli özelliklerdir. Araştırma, sağlanan bütünleyici çoğulculuğun (kişisel öğretmen inançları arasında güçlü bir pozitif ilişkinin), Amerika' da öğretmenler için aynı düzeyde yoğunluk oluşturmadığını da göstermektedir. Daha doğrusu, program inançlarındaki bu kuramsal zıtlık, uygulamadaki zıtlıktır.

Ennis ve Hooper (1988), 90 maddelik Değer – İnanç Envanteri (Value Orientation Inventory) geliştirmiştir. Bu envanter beden eğitimine özel beş program inancını kapsamaktadır. Ennis ve diğerleri (Ennis ve Zhu 1991; Ennis, Ross ve Chen 1992; Ennis ve Chen 1993,1995; Ennis 1994; Ennis, Cothran ve Loftus 1997) tarafından yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin içerik ve öğretim yöntemleri seçiminde büyük ölçüde etkili olan güçlü inançlara sahip olduğunu doğrulamaktadır. VOI, öncelikle beden eğitimi alanında çalışan ve tecrübeli öğretmenlere uygulanmıştır. Bununla birlikte, envanter içinde yer alan değer inançları, Eisner, Vallance (1974) ve McNeil (1996) tarafından tartışılan daha yaygın olan program inançlarını bire bir yansıtmaz. Bu nedenle diğer program alanlarına kolayca transfer edilemez.

Jenkins (2009); Cheung (2000), Cheung ve Ng (2002), Cheung ve Wong (2002)'un çalışmaları öncesinde, program uyumları ve öğretmenlerin inançları konusundaki araştırmaların şüpheli olduğunu öne sürmüştür.

Cheung ve Wong (2002) tarafından yapılan literatür taramaları; aslında hiçbir araştırmamanın, öğretmenlerin program inançları ile onların konu alanı disiplinleri arasındaki ilişkiyi açıklamadığını göstermiştir.

Cheung ve Wong (2002) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin alternatif program inançları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin program inançları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri de anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca, tecrübeli öğretmenler daha çok akademik yönelimlere değer vermekte; İngiliz dili öğretmenleri, fen öğretmenlerinden daha çok insancıl inançtadırlar. Araştırma sonuçları, sonraki araştırmalara fikir verebilir.

2.6. LİTERATÜR ÖZETİ

Eğitim programı arzu edilen hedeflere ve davranışlara erişilmesi için stratejilerin bulunduğu yazılı doküman ya da eylem planlarıdır. Öğretim programı; okullarda farklı sınıf ve derslerde işlenecek konuları, bunların amaçlarını, sınıflarda her dersin haftada kaç saat yapılacağını ve öğretim yöntemlerini, tekniklerini kapsayan kılavuzdur. Ders programı; Bir dersteki öğrencilerin kazançlarını, işlenecek konuları, proje, ödev, sorular vs. içeriği olan, zümre öğretmenleri ile şube öğretmenlerinin de katkısıyla ortak ders öğretmenleri tarafından önceden hazırlanan plandır. Örtük Program; yazılı programın dışında aynı planlanmamış ve yazılı olmayan fakat örtük olarak uygulanan bir programdır

Program geliştirme, milli eğitimin ve okulun amaçlarını okul içerisinde ve dışarısında gerçekleştirmek için düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun metot ve tekniklerle geliştirilmesine dönük yapılan organize çalışmaların tamamı olarak ifade edilmektedir. Türk Eğitim sistemindeki program geliştirme modeli Taba-Tyler yaklaşımıdır.

Program geliştirmede eğitim ihtiyacının tespit edilmesi önem taşımaktadır. Eğitim ihtiyacı; yaşanan durum ile arzu edilen durum arasındaki uygun eğitim faaliyetleriyle telafi edilebilecek eksiklikler ya da açıklardır. Eğitim ihtiyacının gerçekçi olarak tespit edilmesi, gerçeğe uygun öğretim hedefinin belirlenmesini ve program geliştirilmesini kolaylaştırır

Program yaklaşımlarından akademik program yaklaşımı bazen geleneksel, ansiklopedik, entelektüel ya da bilgi odaklı yaklaşım olarak da adlandırılır. Bu yaklaşım, John Dewey, Henry Morrison ve Boyd Bode'nin entelektüel ve felsefi

çalışmalarında temellenmiştir. Bu yaklaşım, tarihi veya felsefi olmaya eğilimlidir. Program oluşturmadaki tartışma genellikle bilimsel ve teoriktir ve eğitim çalışması dâhil okulun görünüşü ile ilgilidir. Bilişsel program yaklaşımı ise; programın içeriğinden çok öğrenme sürecine yoğunlaşır ve programın amacının öğrencinin düşünme konusundaki yeteneğinin gelişimi olarak değerlendirir. Sosyal yeniden Kurmacı program yaklaşımı; sosyal değişimi hızlandırmanın bir aracı olarak okul programlarını görmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin insanlığın sosyal sorunlarını eleştirel bir gözle analiz etmeleri için öğrenme fırsatları verilmelidir. Hümanist program yaklaşımı; diğer program yaklaşımlarının programın sosyal yönlerini ihmal ettiklerini, öğrencilerin kendi kendilerini gerçekleştirmelerine ilişkin olanakları nadiren gerçekleştirdiklerini ve sonuç olarak sınıf ve okulun sosyo-psikolojik niteliklerini görmediklerini savunurlar.

Amerika'da program inançları eğitim literatüründe öğretmenler ve eğitim uzmanları tarafından geniş bir şekilde tartışılmasına rağmen, bu inançlar ne iyi bir şekilde belgelenir ne de iyi bilinir. Öğretmenlerin inançları ve beş baskın (başat) program inancı (Akademik Akılcı, Davranışsal, Hümanistik, Sosyal Kurmacı ve Bilişsel Süreç) arasındaki ilişki tam olarak açık değildir. Bu nedenle bu program inançlarının, öğretmen seçimlerini ve onların eğitim politikasını icra ve uygulamasını nasıl etkilediğini tartışmak zordur. Bu çalışma Hong Kong'ta Cheung ve Wong tarafından 2002'de yapılan araştırmanın tekrarıdır. Öğretmenlerin program inançları üzerindeki tutumlarını etkileyen belirli özelliklerdir. Araştırma, sağlanan bütüncü çözümlülüğün (kişisel öğretmen inançları arasında güçlü bir pozitif ilişkinin), Amerika'da öğretmenler için aynı düzeyde yoğunluk oluşturmadığını da göstermektedir. Daha doğrusu, program inançlarındaki bu kuramsal zıtlık, uygulamadaki zıtlıktır.

Ennis ve Zhu (1991), Ennis, Ross ve Chen (1992), Ennis ve Chen (1993), Ennis (1994), Ennis, Cothran ve Loftus (1997) tarafından yapılan araştırmalar öğretmenlerin içerik ve öğretim metotları tercihinde seçiminde büyük olan güçlü inançlara sahip olduğunu teyit etmektedir.

Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin geliştirilen programlara olan inançları programın uygulanmasını ve başarısını etkilemesi açısından önem teşkil etmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan yöntem, araştırmanın örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizinde izlenen aşamalar açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

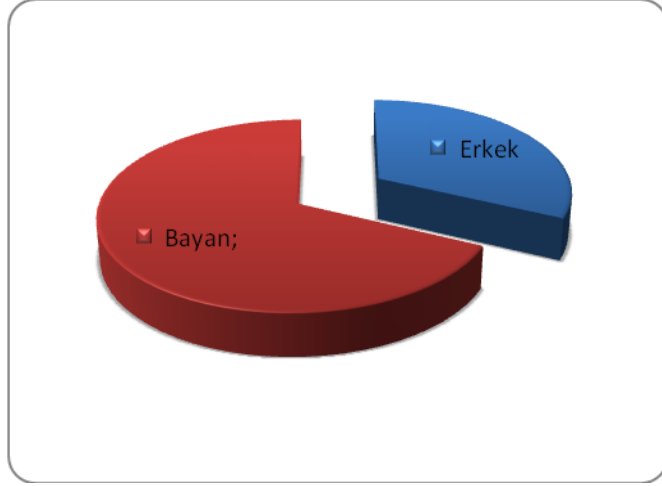
Bu araştırma tarama modeli kapsamında betimsel bir çalışmadır. Tarama modeline bağlı olarak, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002). Bu araştırmada da yöntemine uygun olarak ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin program yaklaşımları mevcut haliyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmamızın evrenini Ankara ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise izin alınan okullardaki gönüllü olarak seçilen 125 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemeye ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.1. Örneklemeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<i>Cinsiyet</i>	Erkek	40	32,0
	Bayan	85	68,0
	Toplam	125	100,0
<i>Öğrenim düzeyi</i>	Yüksekokul	25	20,0
	Lisans	88	70,4
	Lisansüstü	12	9,6
	Toplam	125	100
<i>Mesleki deneyim süresi</i>	0-10 yıl	45	36
	11-20 yıl	57	45,6
	21 yıl→	23	18,4
	Toplam	125	100,0



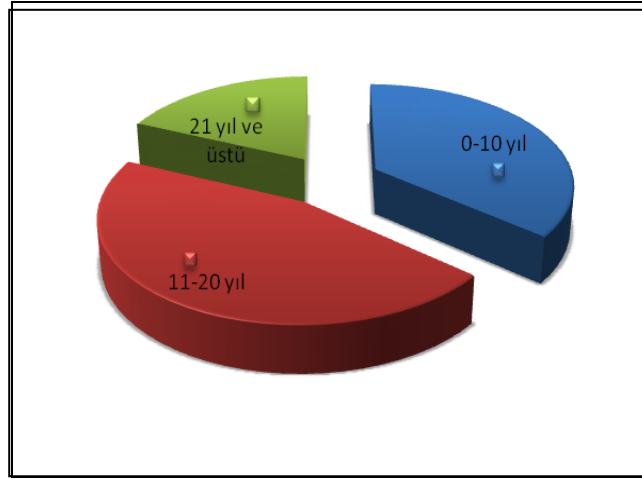
Grafik 3.1. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 3.1. ve Grafik 3.1.'deki değerler incelendiğinde örnekleme alınan öğretmenlerin %32'sinin erkek ve %68'inin de bayan öğretmenlerden oluşmaktadır.



Grafik 3.2. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 3.1. ve Grafik 3.2.'deki değerler dikkate alındığında öğretmenlerin %20'sinin yükseköğül, %70,4'ünün lisans ve %9,6'sının da lisansüstü mezunu oldukları görülmektedir.



Grafik 3.3. Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı

Tablo 3.1. ve Grafik 3.3. incelendiğinde öğretmenlerin %36'sının 0-10 yıl, %45,6'sının 11-20 yıl, %18,4'ünün 21 yıl ve üstü arasında değişen mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada, verilerin toplanması sürecinde ölçme aracı olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen *Program Yönelimleri Envanteri* kullanılmıştır. Bu ölçme aracı Eren (2010) tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir (2012) tarafından ölçeğin yapı geçerliliği için yeniden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılan araştırmadan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş Ki-kare değerinin ($\chi^2= 627.36$, $sd=359$, $p= 0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum değerlerinin indeksleri ise RMSEA= .050, RMR= .0,04 NFI= .93, CFI= .97, IFI= .97 ve RFI= .92 olarak bulunmuştur.

Eren (2010) ve Bay vd. (2012) tarafından yapılan analizlerde ölçme aracının güvenilirlik katsayılarının da yeterli olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ölçme aracının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracında yer alan maddelerin toplam puanla olan korelasyon değerleri de 0.261 ile 0.807 arasında değişmekte ve $p<.01$ önem düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

Bu ölçme aracı, akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden inşacı, hümanist ve sistem (teknoloji) faktörlerinden oluşmaktadır. Her bir alt faktörde öğretmenlerin yaklaşımlarını belirlemeye yönelik altı madde bulunmaktadır. Her bir faktörde

alınabilecek puanlar 6-30 arasında değişmektedir. Ölçme aracındaki her bir boyutla ilgili örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

<i>Madde</i>	<i>Yaklaşım</i>
- Öğrencilerin kültürümüzün en önemli değerlerini kazanmalarına olanak sağlamak, bir eğitim programının birincil önceliğidir.	Akademik
- Programın temel amacı, öğrencilerin her şeyi öğrenmede kullanabilecekleri problem çözme, analiz ve sentez yapma gibi bilişsel becerilerinin geliştirilmesi olmalıdır.	Bilişsel
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde yurttaşlık bilinci, problem çözme becerileri ve karar alma becerileri dikkate alınmalıdır.	Yeniden inşacı
- Öğretmenler programın içeriğini öğrencilerinin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmelidirler.	Hümanist
- Programın organizasyonu öğrenme hedeflerinin aşamalı bir biçimde sıraya konulması ile yapılmalıdır.	Teknolojik-Sistem

Yukarıdaki süreçlerden sonra yeteri düzeyde güvenilirlik ve geçerli olduğu kabul edilen ve araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılan bu ölçme aracı belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Hazırlanmış olan anket ulaşılabilirlik göz önünde tutularak seçilen Ankara'daki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere, gönüllülük esasına göre yaptırılmıştır. Anketi yapan öğretmenlerin birbirlerinden etkilenmemelerine özen gösterilmiştir. Öğretmenlere anket dağıtılmış, bitince almak üzere anket doldurulan yerde bulunulacak şekilde uygulanmıştır. Uygulamanın tamamının bitmesi 14 gün sürmüştür.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Ölçme aracı vasıtasıyla elde edilen veriler, SPSS İstatistik 16.00 programına girilerek analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin program yaklaşımı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin hangi düzeyde olduğunun ortaya konulması için ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan cinsiyet, mesleki deneyim ve mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde tek yönlü Manova analizi kullanılmıştır. Bu analiz bağımlı değişkenlerin hepsini birden gözeterek, bağımsız değişkendeki gruplar arasında fark olup olmadığını test eder. Manova'da varyans eşitliği sağlandığı için gruplar arasındaki farklılaşmaları açıklamada çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden LSD testi uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmenlerin öğretim program yaklaşımları arasında korelasyon olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Korelasyon hesaplaması kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM **BULGULAR, TARTIŞMA ve YORUM**

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

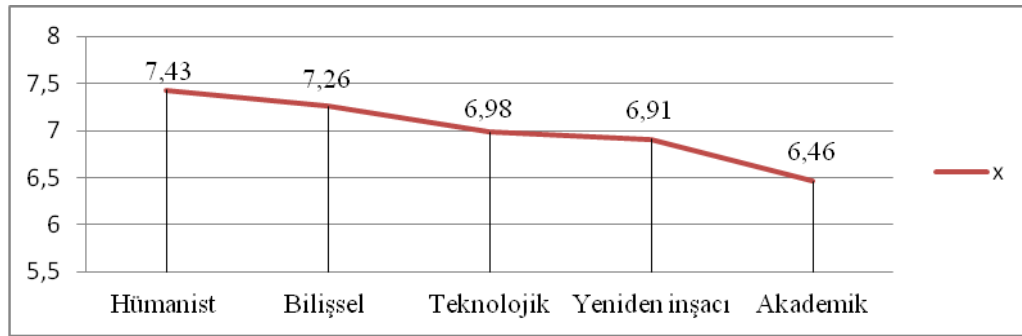
Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarının değişken ayrımı olmaksızın hangi düzeyde olduğu belirlenmek istenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öğretim program yaklaşımlarına İlişkin Tanımlayıcı Değerler

Program yaklaşımı	n	\bar{X}	S.S.
Hümanist	125	7,43	,770
Bilişsel	125	7,26	1,356
Teknolojik-sistem	125	6,98	1,491
Yeniden inşacı	125	6,91	1,004
Akademik	125	6,46	1,694

Tablo 4.1'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin en çok hümanist program yaklaşımını benimsedikleri, daha sonra sırasıyla bilişsel, teknolojik-sistem, yeniden inşacı ve en az akademik program yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir.

Bu durum aşağıdaki grafikte görülebilir.



Grafik 4.5. Öğretmenlerin Öğretim program yaklaşımlarının Dağılımı

Bu bulgulara göre öğretmenlerin en çok hümanist ve diğerlerine göre en az da akademik program yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir.

Bay vd.(2012) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarında birinci sırada öğretmen öğretim program yaklaşımlarından insancıl (%80); ikinci sırada bilişsel süreçler (%77), üçüncü sırada teknolojik yaklaşım(%74); dördüncü sırada sosyal yeniden Kurmacı yaklaşım (%73) ve son sırada akademik (%67) program yaklaşımının olduğunu tespit etmişlerdir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Bu alt problemde öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumları ve mesleki deneyimlerine göre öğretim program yaklaşımlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

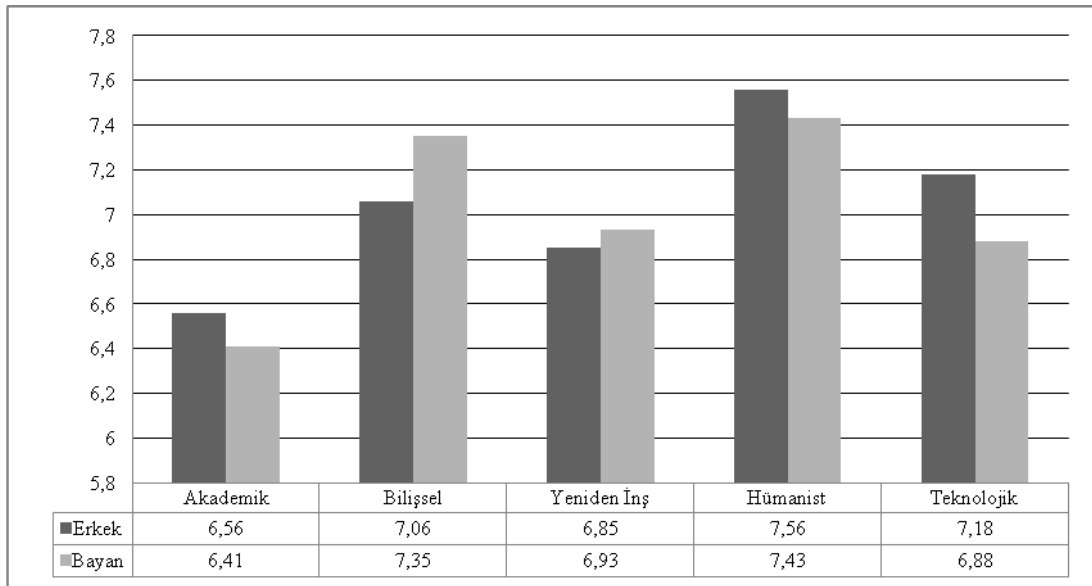
Öğretmenlerin öğretim program yaklaşımları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğretim Program Yaklaşımlarına İlişkin Değerler

	Erkek		Bayan		F	p
	\bar{X}	S.S	\bar{X}	S.S.		
Akademik	6,56	1,064	6,41	1,924	,204	,653
Bilişsel	7,06	1,022	7,35	1,484	1,283	,260
Yeniden inşacı	6,85	1,032	6,93	,996	,159	,691
Hümanist	7,56	,520	7,43	,770	8,262	,005*
Teknolojik-sistem	7,18	1,006	6,88	1,669	1,065	,304

*Wilks' Lambda= ,883; F_(5,119)=3,164; p= ,0,01 *p<.05 Anlamlı*

Tablo 4.2'deki tek yönlü MANOVA analizi sonuçları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu ($F=3,164$, $p=0,01$) göstermektedir. Tablodaki bulgularda bu farklılığın hümanist program yaklaşımında olduğu ve erkek öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin görüşlerinin ortalamasının bayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre, erkeklerin bayan öğretmenlerden daha fazla hümanist yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin diğer program yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum aşağıdaki grafikte de görülebilir.



Grafik 4.6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Program Yaklaşımlarının Dağılımı

Bay vd. (2012) yaptıkları çalışmada ankete katılanların cinsiyetine göre öğretim program yaklaşımları arasında anlamlı farklılık olmadığını saptamışlardır. Bu sonuca göre erkek ve kız öğretmen adaylarının öğretim program yaklaşımlarının birbirine benzediği görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretim program yaklaşımları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.3. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim program yaklaşımlarına İlişkin Değerler

	Yüksekokul		Lisans		Lisansüstü		F	p	Ortalama Fark
	\bar{X}	S.S	\bar{X}	S.S.	\bar{X}	S.S			
Akademik	6,8	,84	6,4	1,8	5,9	1,27	1,35	,262	-
	8	2	1	9	5		5		
Bilişsel	7,7	,25	7,2	1,4	6,4	1,62	3,78	,025	Yüksekokul>lisansüstü
	3	9	3	5	5	8	9	*	
Yeniden inşacı	6,9	,88	7,0	,84	6,0	1,78	4,81	,010	Yüksekokul>lisansüstü
	5	1	1	6	8	1	5	*	Lisans > Lisansüstü
Hümanist	7,5	,49	7,5	,53	6,4	1,68	12,1	,000	Yüksekokul>lisansüstü
	0	4	3	0	7	0	3	*	Lisans > Lisansüstü
Teknolojik-sistem	6,2	2,8	7,2	,63	6,3	1,45	5,91	,004	Lisans >Yüksekokul
	8	3	6	0	4	8	7	*	Lisans > Lisansüstü

Wilks' Lambda= ,735; $F_{(10,236)}=3,921$; $p=,0,00$ * $p<.05$ Anlamlı

Tablo 4.3'teki tek yönlü MANOVA analizi sonuçları öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğretim program yaklaşımlarında anlamlı farklılık olduğunu ($F=3,921$, $p=0,00$) göstermektedir. Tablodaki bulgular incelendiğinde, öğrenim durumuna göre bilişsel, yeniden inşacı, hümanist ve teknolojik-sistem yaklaşımlarına ilişkin görüşlerde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tabloda yüksekokul mezunu olan öğretmenlerin bilişsel programa yaklaşıma ilişkin görüşlerinin ortalamasının lisansüstü öğrenim yapmış olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlılık gösterdiği ($p=.01$) görülmektedir. Bu bulguya göre, yüksekokul mezunu öğretmenlerin bilişsel program yaklaşımını lisansüstü öğrenim görmüş olan öğretmenlerden daha çok benimsedikleri söylenebilir.

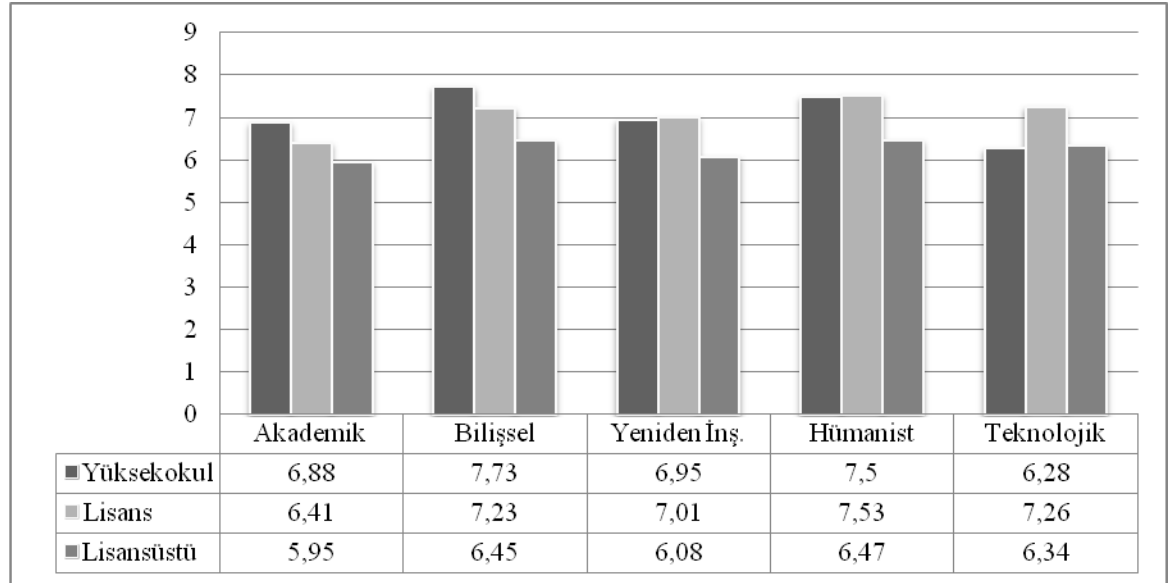
Yeniden inşacı program yaklaşımına ilişkin bulgular incelendiğinde, yüksekokul mezunu öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin görüşlerinin ortalamasının lisansüstü öğrenim görmüş olan öğretmenlerden ve lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının da lisansüstü öğrenim görmüş olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek çıktığı ve istatistiksel olarak da anlamlılık gösterdiği ($p=.00$) görülmektedir. Bu bulgulara göre, yüksekokulu mezunlarının lisansüstü ve

lisans mezunlarının da lisansüstü mezunlarından daha fazla yeniden inşacı yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

Tablo 4.3'te yüksekokulu mezunu öğretmenlerin hümanist program yaklaşımına ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($x=7,50$) lisansüstü mezunlarından (6,47) ve lisans mezunlarının ortalamasının da ($x=7,26$) olduğu ve istatistiksel açıdan da anlamlılık gösterdiği ($p=.00$) görülmektedir. Bu bulgulara göre, yüksekokul ve lisans mezunlarının lisansüstü mezunlarından daha fazla hümanist program yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

Tabloda yüksekokulu mezunu öğretmenlerin teknolojik-sistem yaklaşımına ilişkin görüşlerinin ortalamasının 6,28; lisans mezunlarının 7,26 ve lisansüstü mezunlarının da 6,34 olduğu görülmektedir. Bulgulara göre lisans mezunlarının yüksekokul ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre teknolojik-sistem yaklaşımını daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre öğretim program yaklaşımlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki grafik 4.3. görülmektedir.



Grafik 4.7. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretim Program Yaklaşımlarının Dağılımları

Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre öğretim program yaklaşımları anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Öğretim program yaklaşımları İle İlgili Değerler

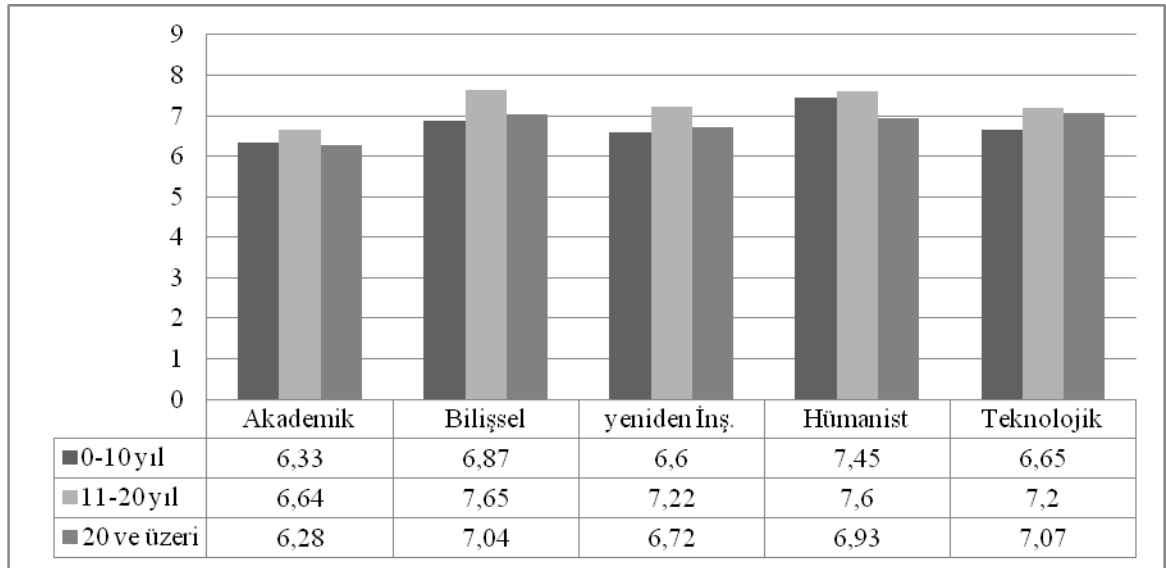
	0-10 yıl		11-20 yıl		20 yıl→		<i>f</i>	<i>p</i>	<i>Ortalama Fark</i>
	\bar{X}	S.S	\bar{X}	S.S.	\bar{X}	S.S			
Akademik	6,33	2,05	6,64	1,56	6,28	1,17	,553	,577	--
Bilişsel	6,87	1,95	7,65	,363	7,04	1,29	4,766	,010	11-20 yıl>0-10 yıl
Yeniden inşacı	6,60	,877	7,22	,922	6,72	1,22	5,631	,005	11-20>0-10 yıl 11-20>20 yıl→
Hümanist	7,45	,555	7,60	,506	6,93	1,31	6,908	,001	0-10>20 yıl→ 11-20> 20 yıl→
Teknolojik-sistem	6,65	2,21	7,20	,547	7,07	1,25	1,810	,168	--
Wilks' Lambda= ,708; $F_{(10,236)}=4,445$; $p= ,0,00$							*$p<.05$ Anlamlı		

Öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri ile öğretim program yaklaşımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan MANOVA analizi sonucu bilişsel, hümanist ve yeniden inşacı yaklaşımlar arasında anlamlı farklılık olduğunu ($f=4,445$; $p=.000$), akademik ve teknolojik-sistem yaklaşımına ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

Tabloda, 11-20 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin bilişsel yaklaşıma ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($x=7,65$), 0-10 yıl arasında olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasından ($x=6,87$) daha yüksek ve anlamlılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.4.'te 11-20 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin 0-10 yıl arası ile 20 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenlerden daha fazla yeniden inşacı yaklaşımı benimsedikleri belirlenmiştir.

Hümanist yaklaşıma ilişkin bulgular incelendiğinde, 0-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 20 yıl ve üzeri olanlardan, 11-20 yıl arası olanlarında 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha çok bu yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir.



Grafik 4.8. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretim program yaklaşımlarının Dağılımı

Cheung ve Wong (2002) öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarını tespit etmek için amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada tecrübeli öğretmenlerin daha çok akademik yaklaşıma sahip olduklarını ve İngilizce branş öğretmenlerinin de Fen öğretmenlerinden daha çok insancıl program yaklaşımını benimsediklerini tespit etmiştir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmada öğretim program yaklaşımları alt boyutları arasındaki korelasyon incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretim program yaklaşımları Arasındaki Korelasyon Değerleri

		Akademik	Bilişsel	Yeniden inşacı	Hürmanist	Teknolojik- sistem
Akademik	r	1	,622**	,341**	,304**	,062
	p		,000	,000	,001	,495
Bilişsel	r		1	,520**	,595**	,059
	p			,000	,000	,516
Yeniden inşacı	r			1	,619**	,072
	p				,000	,427
Hürmanist	r				1	,185*
	P					,039
Teknolojik- sistem	r					1
	P					

* p<0.05 anlamlı

**p<0.01 anlamlı

Tablodaki bulgularda, akademik ile bilişsel, yeniden inşacı ve hümanist program yaklaşımları arasında $p=.01$ önem düzeyinde pozitif yönlü ilişki olmasına rağmen, akademik ile teknolojik-sistem yaklaşımı arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Akademik program yaklaşımı ile en yüksek ilişkinin bilişsel yaklaşım arasında olduğu görülmektedir.

Tabloda bilişsel yaklaşım ile yeniden inşacı ve hümanist yaklaşımlar arasında da anlamlı korelasyon olduğu ama teknolojik-sistem yaklaşımı ile anlamlı korelasyon olmadığı görülmektedir. Yeniden inşacı yaklaşımla hümanist yaklaşım arasında da $p=0.01$ önem düzeyinde anlamlı korelasyon hesaplanmıştır. Hümanist yaklaşımla teknolojik-sistem yaklaşımı arasında ise $p=0.05$ önem düzeyinde anlamlı korelasyon olduğu hesaplanmıştır.

Tablodan, en yüksek korelasyonun akademik ile bilişsel arasında ($r=.622$; $p=.000$) ve en düşük korelasyonun da hümanist yaklaşımla teknolojik-sistem yaklaşımı arasında ($r=.185$; $p=0,39$) olduğu görülmektedir. Teknolojik-sistem yaklaşımı ile hümanist yaklaşım dışında diğer program yaklaşımları arasında korelasyon hesaplanmamıştır.

Bay vd.(2012) yaptıkları araştırmada bütün program yaklaşımları arasında orta seviyede pozitif yönlü anlamlı korelasyon olduğu tespit edilmiştir. En yüksek dercede korelasyonun sosyal yeniden Kurmacı program yaklaşımıyla bilişsel süreçler program yaklaşım arasında bulunduğu ($.661$; $p=.000$; orta düzey); en düşük düzeyde korelasyonun ise akademik program yaklaşımı ile sosyal yeniden Kurmacı ($.316$; $p=.000$; zayıf) ve hümanist program yaklaşımları arasında bulunduğu belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçları sonucunda elde edilen sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Bu araştırmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin program geliştirme süreçlerinde kullanılan öğretim program yaklaşımlarının analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla uygulanan veri toplama aracından elde edilen veriler üzerine yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin en çok hümanist program yaklaşımını benimsedikleri, daha sonra sırasıyla bilişsel, teknolojik-sistem, yeniden inşacı ve en az akademik program yaklaşımını benimsedikleri bulunmuştur. Cunningham, Johnson ve Carlson (1992) tarafından ev ekonomisi öğretmenlerinin öğretim program yaklaşımlarının tespit edilmesiyle ilgili yapılan bir çalışmada, bu branş öğretmenlerinin en çok düzeyde bilişsel süreçler, en az düzeyde ise akademik program yaklaşımına sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Bunun gibi Ryu (1998) yapmış olduğu başka bir çalışmada, Kore`de ev ekonomisi öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerinin öğretim program yaklaşımları incelemiş ve öğretmenlerin en fazla bilişsel süreçler, en az ise akademik program yaklaşımlarına sahip olduklarını; ayrıca, öğretmenlerin tüm öğretim program yaklaşımlarını desteklediklerini gözlemlemiştir. Yine Cheung ve Wong (2002) tarafından öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarını belirlemek amacıyla, bu çalışmada da faydalanılan otuz (30) maddelik ‘Program Yönelim Envanteri’ geliştirilmiş ve Hong Kong`ta görev yapan 648 öğretmene bu envanter uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarının beş kriterde de olumlu olduğu,

öğretmenlerin en çok teknolojik yaklaşıma, en az ise akademik yaklaşıma sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada, cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin öğretim program yaklaşımları arasında önemli bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Fakat deneyimli öğretmenler daha fazla akademik yaklaşıma sahipken, İngilizce öğretmenlerinin Fen öğretmenlerinden daha fazla insancıl yaklaşıma sahip olduğu ortaya çıkartılmıştır. Yine aynı çalışmada, hümanist ve teknolojik program yaklaşımları arasında (.91) düzeyinde, bilişsel süreçler ile teknoloji arasında (.91) düzeyinde, en düşük korelasyon ise teknoloji ile sosyal yeniden Kurmacı program yaklaşımları arasında (.69) olduğu tespit edilmiştir. Brown, Lake ve Matters (2011) ise program yönelim envanterini Yeni Zelanda ve Queensland'daki okullarda uygulayarak öğretmenlerin program inançlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmanın bulgularına göre ise öğretmenlerin en çok akademik-insancıl yaklaşıma, en az ise sosyal yeniden Kurmacı yaklaşıma sahip olduğu belirlenmiştir. Her üç araştırma bu araştırmayla benzer sonuçlar göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretim program yaklaşımlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Erkek öğretmenlerin hümanist program yaklaşımını bayan öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre akademik, bilişsel, yeniden inşacı ve teknolojik-sistem yaklaşımına ilişkin olarak bayan ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığı başka bir deyişle benzer görüşe sahip oldukları bulunmuştur. ABD'de Crummey (2007), tarafından evreni 95 öğretmen olarak seçilen çalışmada, öğretmenlerin en çok insancıl en az ise sosyal yeniden Kurmacı program yaklaşımına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu çalışmada cinsiyet değişkenine bağlı olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla teknolojik program yaklaşımına önemli ölçüde daha fazla sahip oldukları da gözlenmiştir. Crummey'in yapmış olduğu araştırma ile bu araştırmayla benzer sonuçlar elde edilmediği sonucuna varılmaktadır.

Araştırmada kapsamında elde edilen bir diğer sonuç ise, bilişsel program yaklaşımını yükseköğretim mezunlarının lisansüstü mezunlarından daha fazla benimsedikleridir. Yükseköğretim mezunu öğretmenlerin yeniden inşacılık ve hümanist program yaklaşımını da lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha çok benimsedikleri bir diğer sonuçtur. Yine, yeniden inşacılık ve hümanist program yaklaşımlarını lisans mezunlarının lisansüstü mezunlardan daha çok benimsedikleri sonucu elde edilmiştir.

Teknolojik-sistem program yaklaşımını da lisans mezunlarının yüksekokul ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri bulunmuştur.

Öğretmenlerin meslekteki deneyim sürelerine göre bilişsel, yeniden inşacılık ve hümanist program yaklaşımlarının farklılaştığı, ancak akademik ve teknolojik-sistem yaklaşımlarının farklılaşmadığı sonucu da araştırmada elde edilmiştir. Mesleki deneyim süresi 11-20 yıl olan öğretmenlerin, 0-10 yıl olanlardan daha fazla bilişsel ve yine 0-10 yıl ile 20 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olanlardan daha fazla yeniden inşacı yaklaşımı benimsedikleri sonucu elde edilmiştir. Hümanist yaklaşımı da mesleki deneyim süresi 0-10 yıl arası ile 11-20 yıl olanların 20 yıl ve üzeri olanlardan daha çok benimsedikleri sonucu bulunmuştur. Jenkins (2009) ise öğretmenlerin program inançlarını ölçmek amacıyla ABD`de 308 öğretmene uyguladığı bir çalışmada öğretmenlerin en fazla düzeyde hümanist, daha sonra bilişsel süreçler program yaklaşımını benimsediklerini, sosyal yeniden Kurmacılık ve akademik yaklaşımların ise bu sıralamada sonlarda yer aldığını gözlemlemiştir. Buna ek olarak yapılan bu araştırmada cinsiyet, okul düzeyi, branş ve kıdem değişkenleri bakımından da öğretmenlerin program yaklaşımları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bahsedildiği üzere cinsiyet değişkenine bağlı olarak, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla oranda insancıl ve eklektik yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, kıdem değişkenine bağlı olarak da deneyimli öğretmenlerin, teknolojik ve bilişsel süreçler program yaklaşımlarına daha fazla ölçüde sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada son olarak program yaklaşımı ile ilgili alt faktörler arasında anlamlı korelasyon olup olmadığı incelenmiştir. Pozitif yönlü en güçlü korelasyonun akademik ve bilişsel program yaklaşımları arasında, en zayıf korelasyonun da hümanist ve teknolojik-sistem yaklaşımları arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Akademik, bilişsel, yeniden inşacı yaklaşımlar ile teknolojik-sistem yaklaşımları arasında anlamlı korelasyon hesaplanmamıştır. Ng ve Cheung (2002), ilköğretim fen programı kapsamındaki öğretmen adaylarının benimsedikleri yaklaşımları belirlemek amacıyla 437 öğretmen adayını evren olarak seçtikleri çalışmada, öğretmen adaylarının en çok bilişsel süreçler, en az ise akademik program inancına sahip oldukları, bununla birlikte diğer program yaklaşımlarını da reddetmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma Ng ve Cheung'un yapmış olduğu araştırma ile bu araştırma bulguları arasında benzerlik bulunmaktadır. Eren (2010) tarafından ülkemizde yapılan bir çalışmada da, öğretmen adaylarının program yaklaşımlarına

yönelik eğilimleri incelenmiştir. Bu araştırmadaki bulgular öğretmen adaylarının program anlayışlarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden kurmacı, insancıl ve teknolojik bağlamdaki öğeler açısından ele alınabileceğini göstermiştir. Yine elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının program anlayışları arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu; bu anlayışların da ‘yüksek düzeyli program yaklaşımları’ ve ‘düşük düzeyli program yaklaşımları’ olarak ifade edilen iki ayrı grupta tanımlanabileceği de ortaya atılmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarının cinsiyet, mesleki deneyim süresi ve öğrenim düzeyine göre öğretim program yaklaşımları açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği ve öğretim program yaklaşımlarının genel anlamda birbirleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Bu çalışmada, örnekleme dahil olan öğretmenler uygulanan ölçme aracındaki önermelere bağlı olarak olması gereken program yaklaşımını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ilkokullarda şu anda hangi program yaklaşımının etkili olduğu araştırılmamıştır. Bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda bu boyuta odaklanabilir.
- Bu çalışma daha geniş ve çeşitli bir örneklem üzerinde yapılabilir.
- Bu çalışma öğretim üyeleri veya öğretmen adayları üzerinde de yapılabilir.
- Bu çalışma beş program yaklaşımı esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Daha farklı öğretim program yaklaşımlarını içeren farklı ölçme araçları kullanılarak da yapılabilir.
- Bu çalışma bölgesel farklılıklar göz önünde tutularak, Türkiye'nin farklı yerlerinde görev yapan öğretmenler üzerinde de yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Bilen, M. (1993). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Takav Matbaacılık, Ankara.
- Brown, G. T. L., Lake, R., ve Matters, G. (2011). New Zealand And Queensland Teachers' Conceptions Of Curriculum: Potential Jurisdictional Effects Of Curriculum Policy And Implementation. *Curriculum Perspectives*, 31(3), 33-48.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme "Kaynak Metinler"*. Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Konya.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1995). *Genel Öğretim Metotları*. Atlas Kitabevi, Konya.
- Cheung, D. ve Wong, H. W. (2002). Measuring Teacher Beliefs About Alternative Curriculum Designs. *Curriculum Journal*, 13(2): 225–248.
- Crummey, M. (2007). Curriculum Orientations Of Alternative Education Teachers. University of Kansas. ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/-304860138?accountid=8403> (12.06.2013).
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Kurmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11): 47-64.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7: 27-43.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*. 7.Baskı, Pegem A. Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A., Ankara.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. An Introduction To The Philosophy Of Education (1966 edn.), New York.
- Doğan, H. (1997). Mesleki Ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. *AÜEBFD*, 30 (1): 1-26.
- Doğan, İ. (2000). *Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Eren, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Program İnançlarının Görünüm Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18(2), 379-388.
- Eren, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Program İnançlarının Görünüm Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2): 379-388.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ocak Yayınları, Ankara.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan Ltd. Şti., Ankara.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan Matbaacılık, Ankara.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğretme ve Öğrenme*. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Fidan, N. ve Erden M. (1994). *Eğitime Giriş*. Meteksan Matbaacılık, Ankara.
- Fidan, N.ve Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul.
- Gordon, D. (1982). The Concept Of The Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16: 187-198.
- Günden, S. (1997-1998). *Genel Öğretim Bilgisi*. Yaygın Eğitim Kurumu Yayınları, Ankara.

Güven, B. ve İleri, S. (2006). Program Değerlendirme Kavramı Ve Türkiye’de İlköğretimde Program Değerlendirme Çalışmalarına Kuramsal Bakış, *TSA*, Nisan Ağustos, 1-2: 141-163.

Hemmings, A. (2000). The Hidden Corridor Curriculum. *High School Journal*, 83(2):1-11.

Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretimi*. Beta Basın Yayın Dağıtım, İstanbul.

İhtiyaç analizi.

<http://gul6.bim.gantep.edu.tr/~ebb/moodle/mod/resource/view.php?id=202>, (12.06.2013).

Jackson, Philip W. (1992). Conceptions Of Curriculum And Curriculum Specialist. *Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association*, P.W. Jackson (Ed.). Mac Millan Publishing Company, New York.

Koç, M. ve Yavuzer, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayınevi, Ankara.

Küçükahmet, L. (1992). *Hizmet İçi Eğitim (Teori ve Uygulamaları)*. G.Ü. İlet.Fak.Yay., Ankara.

Külahçı, Ş. (1995). *Analiz ve Program Geliştirme*. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi Öğrenci Kılavuzu, Özışık Ofset, Ankara.

Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum. Reproduction in Education, A Reappraisal*. The Falmer Press, London.

Ng, P. H., ve Cheung, D. (2002). Student-Teachers' Beliefs On Primary Science Curriculum Orientations. *New Horizons in Education*, 45: 42-53.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum-Foundations. Principles and Issues*, Ally & Bacon, United States.

Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi*. ÖSYM Eğitim Yayınları, Ankara.

- Pınar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. ve Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum*. Peter Lang Publishing Inc., New York.
- Program geliştirmenin temel ilkeleri. www.egitimfakultesi.net, (12.06.2013).
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde Program Tasarısı: Temeller, Prensipler, Kriterler*. İnce Ofset, Balıkesir.
- Saylan, N. (1996). *Program Teorileri*, Ders Notları, Balıkesir.
- Sönmez, V. (1995). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Önder Matbaacılık, Ankara.
- Sözer, E. (2000). Eğitimde Felsefi Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ersan Sözer). (Ed.). AÜAÖF, Eskişehir.
- Şaylan, G. (1996). *Çağdaş Düşünce Akımları: Postmodernizm, (Ders Notları)*. TODAİE Yayınları, Ankara.
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Meslektaşları ve Kendi Mesleki Yeterliklerini Algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar Sayısı, 174: 171-191.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet İçi Eğitim*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. AÜEBFD, Ankara.
- Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Atlas Kitabevi, Konya.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. 7. Baskı, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara.
- Varış, F., (1978). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Pegem A., Ankara.
- Yüksel, S. (2007). Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Bahar, 50: 321-345.

EKLER**Ek-1. Anket Örneği**

Sevgili Öğretmen,

Bu çalışmanın amacı, bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinizin belirlenmesidir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, görüşleriniz yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Birgül AKTEMUR
Yüksek Lisans Öğrencisi

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz?

(1) Bay (2) Bayan

2. Mezun olduğunuz okul?

(1) Yüksekokul (2) Lisans (3) Lisansüstü (4) Doktora

3. Mesleki Kıdeminiz?

(1) 0-5 yıl (2) 6-10 yıl (3) 11-15 yıl (4) 16-20 (5) 21-25, (6) 26-Daha fazla

