

**T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BİLGİSAYAR DERSİ (1-8.SINIFLAR) ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ
(KARS İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nalân ÖZBEY

Tez Yöneticisi



Danışman: Yrd.Doç.Dr.İkram ÇINAR

KARS- 2011

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Nalân ÖZBEY'e ait İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği) konulu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesinin Unvanı, Adı ve Soyadı
Yrd. Doç. Dr. İkrâm ÇINAR(Danışman).....
Yrd. Doç. Dr. Ali Osman ENGİN.....
Yrd. Doç. Dr. Sibel GÜRBÜZOĞLU.....

İmza



Bu tezin kabulü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

UYGUNDUR

...../...../.....

Doç. Dr. Selçuk URAL

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEZ ONAY SAYFASI	
İÇİNDEKİLER	
ÖZET.....	I-II
ABSTRACT.....	III-IV
TEŞEKKÜR.....	V
ÇİZELGELER DİZELGESİ.....	VI-VIII
ÇİZGELER DİZELGESİ.....	IX

BÖLÜM I

GİRİŞ	1-6
1.1 Sorun Durumu.....	1-3
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4-5
1.3 Sayıtlar.....	5
1.4 Sınırlılıklar	6
1.5 Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	
2.1.1 Eğitimde Program Değerlendirme İle İlgili Genel Bilgiler	7-15
2.1.1.1 Eğitim.....	7-8
2.1.1.2 Öğretim.....	8-9
2.1.1.3 Öğrenme.....	9
2.1.1.4 Öğretme	9-10
2.1.1.5 Eğitim Programı.....	10-15
2.1.1.5.1 Eğitim Programının Faydaları.....	11-12
2.1.1.5.2 Eğitim Programının Özellikleri.....	12-13
2.1.1.6 Öğretim Programı.....	13-14
2.1.1.7 Ders Programı	14
2.1.1.8 Ünite Programı.....	14-15
2.1.2 Eğitimde Program Geliştirme.....	15-89
2.1.2.1 Eğitim Programı Tasarımı.....	19-58
2.1.2.1.1 Eğitim Programının Öğeleri.....	19-27
2.1.2.1.1.1 İhtiyaç Analizi.....	19-20
2.1.2.1.1.2 Hedefler.....	20-21
2.1.2.1.1.3 İçerik.....	21-23
2.1.2.1.1.4 Öğrenme- Öğretme Süreci.....	23-25
2.1.2.1.1.5 Değerlendirme	25-27
2.1.2.1.2 Program Tasarım Yaklaşımları.....	28-31
2.1.2.1.2.1 Konu Merkezli Program Tasarımları.....	28-29
2.1.2.1.2.2 Öğrenen Merkezli Program Tasarımları.....	29-30
2.1.2.1.2.3 Sorun Merkezli Program Tasarımları.....	30-31
2.1.2.1.3 Program Geliştirme Modelleri.....	32-43
2.1.2.1.3.1 Hedefler Modeli.....	32-34

2.1.2.1.3.2	Taba Modeli.....	34-35
2.1.2.1.3.3	Taba Tyler Modeli.....	35-36
2.1.2.1.3.4	Saylor, Alexander ve Lewis Modeli.....	36
2.1.2.1.3.5	Wheeler Modeli (Tekerlek Modeli).....	37
2.1.2.1.3.6	Kerr Modeli.....	37-39
2.1.2.1.3.7	Hunkins Modeli.....	39-40
2.1.2.1.3.8	Miller ve Seller Modeli.....	40
2.1.2.1.3.9	Goodlad Modeli.....	40-41
2.1.2.1.3.10	Sistem Yaklaşımı Modeli.....	41-43
2.1.2.1.4	Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları.....	43-58
2.1.2.1.4.1	Türkiye’de uygulanan Program Geliştirme Modelleri.....	46-54
2.1.2.1.4.1.1	MEB Program Geliştirme Modeli.....	46-47
2.1.2.1.4.1.2	MEB Yeni Program Geliştirme Modeli.....	48-52
2.1.2.1.4.1.3	Program Geliştirmede Demirel Modeli.....	52-54
2.1.2.1.4.2	Bilişim Teknoloji Alanında Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları.....	54-58
2.1.2.2	Eğitim Programının Uygulanması.....	58-59
2.1.2.3	Eğitim Programının Değerlendirilmesi.....	59-89
2.1.2.3.1	Program Değerlendirme Türleri.....	63-64
2.1.2.3.2	Program Değerlendirme Yaklaşımları.....	64-71
2.1.2.3.3	Program Değerlendirme Modelleri.....	71-89
2.1.2.3.3.1	Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	71-72
2.1.2.3.3.2	Metfessel - Michael Değerlendirme Modeli.....	72-73
2.1.2.3.3.3	Hammond’un Değerlendirme Modeli.....	73-74
2.1.2.3.3.4	Provus’un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli.....	75-76
2.1.2.3.3.5	Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli.....	76-77
2.1.2.3.3.6	Stufflebeam’in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli.....	77-82
2.1.2.3.3.7	UCLA Değerlendirme Modeli.....	83-84
2.1.2.3.3.8	Stake’in Uygunluk - Olasılık Modeli.....	84-86
2.1.2.3.3.9	Ürüne ve Erişime Bakarak Değerlendirme Modeli.....	86
2.1.2.3.3.10	Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli.....	86-89
2.1.3	2006 İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı.....	89-118
2.1.3.1	İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programının Yapısı ve Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımının Uygulanması.....	89-100
2.1.3.2	Bilgisayar Dersi Öğretim Programında Kazanımlar.....	100-102
2.1.3.3	Bilgisayar Dersi Öğretim Programında İçerik.....	102-104
2.1.3.4	Bilgisayar Dersi Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme ...	104-108
2.1.3.5	Bilgisayar Dersi Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme	109-118
2.2	İlgili Araştırmalar.....	119-124

BÖLÜM III

YÖNTEM	125-129
3.1 Araştırma Modeli (Deseni).....	125
3.2 Araştırmanın Çalışma Evreni	125-128
3.3 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	128-129
3.4 Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	129

BÖLÜM IV

BULGU VE YORUMLAR	130-201
4.1. Bilgisayar Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	130-132
4.2. Bilgisayar Öğretmenlerinin İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı İle ilgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132-174
4.2.1. Bilgisayar Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri.....	132-142
4.2.2. Bilgisayar Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	142-149
4.2.3. Bilgisayar Öğretmenlerinin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	149-162
4.2.4. Bilgisayar Öğretmenlerinin Derslerde Kullandığı Yöntem ve Tekniklere Yönelik Bulgular.....	161-162
4.2.5. Bilgisayar Öğretmenlerinin Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	162-173
4.2.6. Bilgisayar Öğretmenlerinin Derslerde Kullandığı Ölçme Yöntem ve Tekniklere Yönelik Bulgular.....	173-174
4.3. Anketin üçüncü bölümünde yer alan yedi nitel soruya ait bulgular ve yorumlar	
4.3.1. Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olup Olmadığına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	174-179
4.3.2. Programın Tanıtımın Öğretmenlere Yeterince Yapılıp Yapılmadığına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	180-183
4.3.3. Programın Güçlü Yanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	183-186
4.3.4. Programın Zayıf Yanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	186-189
4.3.5. Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	189-194
4.3.6. Programın Boyutlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	194-197
4.3.7. Daha Etkili Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Önerilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	197-201

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER	202-213
5.1. Sonuçlar.....	202-210
5.2. Öneriler.....	211-213
KAYNAKLAR	214-221
EKLER	222-232
ÖZGEÇMİŞ	233

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKÖĞRETİM BİLGİSAYAR DERSİ (1–8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (KARS İLİ ÖRNEĞİ)

Nalân ÖZBEY

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İkrâm ÇINAR

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Öğretmen görüşleri dikkate alınarak yeni öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme- öğretim süreci, ölçme- değerlendirme boyutlarında karşılaşılan güçlükler saptanmış, güçlükleri gidermek amacıyla öğretmenlerin ne gibi çözüm yolları önerdiği açıklanmıştır. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2009–2010 eğitim öğretim yılında Kars il merkezindeki ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan bilgisayar ve bilgisayar formatör öğretmenleri oluşturmuştur. Bu araştırmada eğitim programının öğelerine bakarak değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi suretiyle anket formu hazırlanmış ve öğretmenlere görüş ve önerilerinin derinlemesine betimlenmesi için yedi nitel soru yöneltilmiştir. Araştırmanın hem nitel hem nicel verilere dayanması nedeniyle hem nitel hem nicel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada anketin birinci ve ikinci bölümündeki verilerin analizi için SPSS 17.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünden elde edilen nitel veriler için içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında ilköğretim bilgisayar dersi programının yetersiz kaldığı ve programın uygulanmasında sorunların yaşandığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, bilgisayar laboratuvarlarında araç-gereç eksikliği, öğretim programının tanıtımının öğretmenlere yeterince yapılmadığı, programın bölgesel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmediği, ölçme ve değerlendirme yapılırken zorluk yaşandığı, programda daha farklı konulara yer verilmesi gerektiği, programın öğrenci beklentilerini karşılamadığı, kazanımların edinilmesi için belirlenen sürenin yetersizliği, etkinliklerin sosyal etkileşimi destekleyecek nitelikte olmadığı, kazanımların

bilişsel düzeyin üst basamaklarını barındıracak şekilde oluşturulmadığı, programın öğrenenlerin keşfetmesini sağlayacak yapıda düzenlenmediği, öğretim programında öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen etkinliklere yer verilmediği ve ders notunun karneye yansımamasından dolayı öğrencilerin dersi ciddiye almadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Bilgisayar Dersi, Öğretim Programı, Program Değerlendirme

2011 233 sayfa

ABSTRACT

Master Dissertation

THE EVALUATION OF PRIMARY EDUCATION COMPUTER LESSON (1-8 CLASES) CURRICULUM FROM TEACHERS POINT OF THE VIEW (A SAMPLE OF KARS PROVINCE)

Nalân ÖZBEY

Thesis Adviser: Asist. Prof. Dr. İkrâm ÇINAR

The aim of this research, is evaluation of Primary Education Computer Lesson (1-8 Clases) Curriculum according to the teacher wiews. It was express that the solution ways of teachers to overcome the diffuculties which target, contents, the timing of learning and teaching, evaluate of curriculum. In this research cross hatching model was used. The computer and computer formator teachers who Works in primary education schools in the center of the Kars and its villages in 2009-2010 education teaching year formed the research of the studiying population. İn this research, assimilated evaluation approaches as per element of the curriculum and is prepared survey form, seven qualitative questions were asked to describe their thoughts and suggestion in deptly. Because of the research technics are based on gualitive and quantitive datums, both quantitative and gualitive datum analysis techniques were used. it was used SPSS 17.0 package programme to analyse datums in survey's first and second questionnaire in that research. The content analyse was done to qualitative datums which was gotten in the third questionnaire of the research. The primary computer lesson curriculum wasn't enough in research's finding and some problems were having about the programme application.

In conclusion, it can be say that the lack of tools- equipment in computer laboratory, the curriculum's introduction which wasn't done for teachers, curriculum whşch wasn't prepared by paying attention to regional differences, while measuring and evaluation was beeing done some diffuculties were got, curriculum which wasn't pay attention to different subjects, wasn't enough for student's expectation, the time which was seperated isn't enough to get the targets, the activities wasn't support the social interaction, the targets weren't occuared in the logical level's high step, the

activities which evaluate the learns foreknowledge in curriculum and the students didn't consider the lesson in seriously because of the lesson marks which weren't in their report cards.

Key words: Primary Education Computer Lesson, Curriculum, Curriculum evaluation

2011 233 page

TEŞEKKÜR

Kendi küçük dünyamdan büyük denizlerin sonsuzluğuna yol almamda emeği geçenler;

Başta, mesleğime olan sevgimin tutkuya dönüşmesini sağlayan, bugünlere gelmemde çok fazla emeği olan emekli ğretmen babam, hayatım boyunca bana her konuda destek olan ve her zaman yanımda hissettiğim annem, kendileriyle bu süreci paylaşmayı bir şans olarak nitelendirdiğim, araştırma sürecine engin bilgi ve deneyimleriyle büyük katkılar sağlayan, hayata farklı bakış açısıyla bakmayı öğreten, araştırmayı yöneten ve yönlendiren, kişiliği ve bilgi birikiminin karşısında saygıyla eğildiğim değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. İkram ÇINAR, veri analizinde beni yönlendiren, akademik gelişimimde büyük pay sahibi olan, her zaman olduğu gibi bu çalışmada da bilim insanının bütün niteliklerini sergileyerek katkılarını esirgemeyen, tez hazırlama aşamasında “yapamayacağım deyip” her pes edişimde sorunları çözerek yeniden yreklendiren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Murat TAŐDAN, yüksek lisans öğrenimim boyunca emekleri ile bugünlere gelmemde büyük katkıları olan, bana deneyimlerinden yararlanma olanağı veren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ali Osman ENGİN, anket sorularının hazırlanmasında zamanını ayırarak görüş ve önerilerini sunan hocam Yrd. Doç. Dr. Özden DEMİR, anketlerin uygulanması aşamasında araştırmaya katılan sevgili öğretmenler, bu araştırma sürecinde olduğu gibi hem hayatın hem de tez hazırlama sürecinin yoğun ve stresli sürecinde her zaman yanı başımda olan, sevinçleri ve hüznleri beraber paylaştığım sevgili eşim,

Sizlere şükranlarımı sunmaktan onur duyarım.

ÇİZELGELER DİZELGESİ

ÇİZELGE NO

Çizelge 2.1: Konu Merkezli Program Tasarımlarının Özellikleri.....	29
Çizelge 2.2: Öğrenen Merkezli Program Tasarımlarının Özellikleri.....	30
Çizelge 2.3: Sorun Merkezli Program Tasarımların Özellikleri.....	31
Çizelge 2.4: Program Geliştirmede Modellerin Karşılaştırılması.....	42
Çizelge 2.5: Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırması.....	70
Çizelge 2.6: Alkin Değerlendirme Modeline Pace ve Friedlander'in Katkıları.....	84
Çizelge 2.7: Bilişim Teknolojileri ile Öğrenme Sürecinde Geçirilen Aşamalar.....	90
Çizelge 2.8: Geleneksel ve Yapısalcı Sınıfların Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	97-98
Çizelge 2.9: Geleneksel ve Yeni Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması.....	107
Çizelge 2.10: Geleneksel ve Yeni Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri.....	113
Çizelge 3.1: Araştırmanın Çalışma Evreni.....	126-127
Çizelge 4.1: Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular.....	130-131
Çizelge 4.2.1: İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programının Kazanım Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	133-134
Çizelge 4.2.1.1: Kazanım Boyutunda En Az ve En Çok Benimsenen Maddeler....	142
Çizelge 4.2.2: İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	143
Çizelge 4.2.2.1: İçerik Boyutunda En Az ve En Çok Benimsenen Maddeler.....	148
Çizelge 4.2.3: İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	149-150
Çizelge 4.2.3.1: Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda En Az ve En Çok Benimsenen Maddeler.....	160
Çizelge 4.2.4: Öğretmenlerin Derste Kullandıkları Yöntem ve Teknikler.....	161
Çizelge 4.2.5: İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	162-163
Çizelge 4.2.5.1: Ölçme ve Değerlendirme Boyutunda En Az ve En Çok Benimsenen Maddeler.....	172
Çizelge 4.2.6: Derslerde Kullanılan Ölçme Yöntem ve Tekniklerinin Dağılımı....	173
Çizelge 4.3.1.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olup Olmadığı İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı.....	174

Çizelge 4.3.1.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı	175
Çizelge 4.3.1.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu İle İlgili Olarak Söyledikleri	176-177
Çizelge 4.3.1.4: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu Fakat Şu Andaki Programda da Değişiklikler Yapılması Gerektiği Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı	178
Çizelge 4.3.1.5: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu Fakat Şu Andaki Programda da Değişiklikler Yapılması Gerektiği İle İlgili Olarak Söyledikleri	179
Çizelge 4.3.2.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin Programın Kendilerine Yeterince Tanıtımının Yapılıp Yapılmadığı İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı.....	180
Çizelge 4.3.2.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Tanıtımının Yapıldığı Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı.....	180
Çizelge 4.3.2.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Tanıtımının Yapıldığı Hususuyla İle İlgili Olarak Söyledikleri	181
Çizelge 4.3.2.4: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Tanıtımının Kendilerine Yeterince Yapılmadığı Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı.....	182
Çizelge 4.3.2.5: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Tanıtımının Yeterince Yapılmadığı Hususuyla İle İlgili Olarak Söyledikleri	182-183
Çizelge 4.3.3.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin Programın Güçlü Yanları Olup Olmadığı İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı.....	183
Çizelge 4.3.3.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Güçlü Yanları Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı.....	184
Çizelge 4.3.3.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Güçlü Yanları Hususuyla İle İlgili Olarak Söyledikleri.....	185-186
Çizelge 4.3.4.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin Programın Zayıf Yanları İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı.....	186

Çizelge 4.3.4.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Zayıf Yanları Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı.....	187
Çizelge 4.3.4.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Zayıf Yanları Hususıyla İle İlgili Olarak Söyledikleri (Örnek Cümleler İle).....	188-189
Çizelge 4.3.5.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin Programın Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı.....	190
Çizelge 4.3.5.2: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin Programın Uygulanmasında Ne Gibi Sorunlarla Karşılaştıkları Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı.....	190-191
Çizelge 4.3.5.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programı Uygularken Ne Gibi Sorunlarla Karşılaştıklarıyla İlgili Olarak Söyledikleri	191-193
Çizelge 4.3.6.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin Programın Boyutlarıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı.....	194
Çizelge 4.3.6.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Boyutlarıyla ilgili Ekledikleri Diğer Düşüncelerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı.....	195
Çizelge 4.3.6.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Boyutlarıyla İlgili Ekledikleri Diğer Düşünceleri	196-197
Çizelge 4.3.7.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin Daha Etkili Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Önerilerinin Dağılımı.....	198
Çizelge 4.3.7.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Daha Etkili Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Önerilerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı.....	198
Çizelge 4.3.7.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Daha Etkili Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Önerileri	199-200

ÇİZGELER DİZELGESİ

ÇİZGE NO

Çizge 2.1: Minnesota Üniversitesi, “Genel Eğitim Koleji”nin Program Geliştirme ve Planlamada Kullandığı Desen.....	27
Çizge 2.2: Otuz-Okul Araştırması Program Geliştirme Deseni.....	27
Çizge 2.3: Program Geliştirmede Tyler Modeli.....	33
Çizge 2.4: Program Geliştirmede Taba Modeli.....	34
Çizge 2.5: Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli.....	35
Çizge 2.6: Program Geliştirmede Saylor, Alexander ve Lewis Modeli.....	36
Çizge 2.7: Program Geliştirmede Wheeler Modeli.....	37
Çizge 2.8: Program Geliştirmede Kerr Modeli.....	38
Çizge 2.9: Hunkins Modeli.....	39
Çizge 2.10: Program Geliştirmede Miller Ve Seller Modeli.....	40
Çizge 2.11: Program Geliştirmede Goodland Modeli.....	41
Çizge 2.12: Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı Modeli.....	42
Çizge 2.13: MEB Program Geliştirme Modeli.....	47
Çizge 2.14: MEB Yeni Program Geliştirme Modeli.....	48
Çizge 2.15: Demirel Program Geliştirme Modeli.....	53
Çizge 2.16: Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli (1967).....	72
Çizge 2.17: Hammond Modeli.....	73
Çizge 2.18: Provus’un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli.....	75
Çizge 2.19: CIPP Modelinin Anahtar Öğeleri.....	81
Çizge 2.20: Alkin’in Değerlendirici Eğitsel Sistemi.....	83
Çizge 2.21: Uygunluk-Olasılık Modeli.....	85
Çizge 2.22: Bilişim Teknolojilerinin Gelişim Aşamaları.....	89
Çizge 2.23: Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nda Basamak-Seviye İlişkisi	92
Çizge 2.24: Bilgisayar Dersi Öğretim Programının Beş Öğrenme Alanının Sarmal Yapısı.....	104
Çizge 2.25: Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nın Uygulama Süreci.....	108
Çizge 2.26: Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nın Öğeleri Arasındaki İlişkiler...108	
Çizge 2.27: Öğrenci Değerlendirmeleri.....	111

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan sorun durumu, sorun tümcesi, alt sorunlar, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgiler sunulup, araştırmada kullanılacak kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1 Sorun Durumu

“Bilişim Devrimi” olarak adlandırılan çağımız bilgi işleme çağıdır. O halde, artık birey kendini bu yönde geliştirmek zorundadır. Temel görevlerinden biri, bireyleri toplumun gereksinimleri yönünde, geleceğe hazırlamak olan eğitim kurumlarının da bu doğrultuda çalışma gerekliliği ise, şüphe götürmez bir gerçektir. Artık öğretim sisteminin de bu hıza ayak uydurması gerekmektedir. Bu ayak uydurma, teknolojinin kullanımı sayesinde gerçekleşebilir. Teknolojinin kullanımını, davranışa dönüştürmedeki en önemli etken onun kazanılmasıdır. Bu nedenle, bilgisayar derslerinin de önemi bu bağlamda büyük önem arz etmektedir.

Öğrenmede yardımcı bir araç olmasının yanı sıra problem çözme becerisi kazandırma ve eğlendirme amaçlı olarak da eğitim programları içinde anlamlı bir yere sahip olan bilgisayar teknolojisinin günlük yaşamdaki etkilerinin de artmasıyla birlikte “bilgisayar kullanma bilgisine sahip olma” bir gereklilik halini almış, 1980’lerden itibaren “bilgisayar okuryazarlığı” kavramı üzerinde durulmaya, okullarda bilgisayar okuryazarlığı derslerine yer vermeye başlanmıştır. Yaygınlaşan bilgisayar teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması “bilgisayar okuryazarlığı” olarak adlandırılmaktadır (Sarı 2002: 1). Nasıl ki bir okul sistemi içinde, dili kullanma, okuma ve yazma yeteneğinin kazanılması için okuryazarlık eğitimi şart ise, bireyleri yaşama hazırlamak için bilgisayar okuryazarlığını kazandırmak da eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Akkoyunlu 1996: 15-28).

Ülkemizde de bilgisayar eğitiminin önemi kavranmış ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 26.08.1998 tarihinde aldığı 180 sayılı kararıyla ilköğretim okullarında bilgisayar ders programı kabul edilmiştir. Bu karar 2492 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak uygulamaya geçirilmiştir (MEB 1998). Buna göre ilköğre-

tim programlarına 4. sınıftan itibaren 1-5 yıl süre ile haftada bir ya da iki saat olmak üzere seçmeli bilgisayar dersleri konulmuştur (MEB TD 1998: 2492).

Programların sürekli olarak değişen ve gelişen toplumun koşullarına ayak uydurabilmesi ve bireyin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi önemli bir gerekliliktir. Aynı zamanda bilim ve teknolojiye ortaya çıkan gelişmelerin eğitim programlarına yansımaya düzeyini saptamak ve program geliştirme sürecindeki gelişmeleri görmek amacıyla eğitimin her kademesinde olduğu gibi ilköğretim kademesinde de eğitim programlarının sürekli olarak geliştirilmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sebeplerden dolayı Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006–2007 eğitim öğretim yılından itibaren yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı uygulanmaya başlanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı iki bölümden oluşmaktadır. Öğretim programının birinci bölümünde; giriş, programın vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğrenme alanları, öğretim programının uygulama süreci, bilişim teknolojileri becerilerinin seviyelere göre performans göstergeleri, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme alt başlıkları yer alırken, öğretim programının ikinci bölümünde ise geliştirilen temalar yer almaktadır (MEB TTKB 2006).

İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı ilköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadar, sekiz ayrı basamak halinde bilgisayar öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programının genel amacı; bilişim teknolojileri kullanım yeterliliklerine sahip, eleştirel düşünen, beklenmeyen durumlarda ortama hâkim olabilen, grup içerisinde çalışabilen, toplumda teknolojinin ve bilimin rolünü ve gerekliliğini bilen, sosyal ve etik açılardan düşünebilen, iletişim becerilerine sahip, teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmektir (MEB TTKB 2006). Bu durum, yeni program ile öğrencilerin üst düzey gelişim göstermelerinin ve öğrencilerin devamlı değişim içerisinde olan teknolojiye karşı sadece o an gerekli olan becerilerin kazanılmasını değil, kendini değişime karşı sürekli uyarlayabilen becerileri kazanmalarının amaçlandığını göstermektedir.

İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programının belirtilen özelliklerinin yanı sıra uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi, programdan beklenen etki ve verimin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğretim program-

larının uygunluğu hakkında uygulama göz önünde bulundurulmaksızın gerçekçi bir değerlendirme yapılması mümkün değildir (Gömlüksiz 2007). Yeni ilköğretim programlarına ilişkin olarak alanda yapılan araştırmalar, programların uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarken, yapılan alanyazın taramalarında, İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programının değerlendirilmesine ilişkin henüz bir çalışmanın yapılmadığı görölmüştür. Bu durum, araştırmanın İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programının değerlendirilmesi üzerinde odaklanmasına neden olmuştur.

Bir programın geliştirilmesi, ancak, öğretmenin bu doğrultuda isteği ile mümkündür (Varış 1997). Bu nedenle, bir eğitim programının etkililiğini belirleyecek olanların, onun uygulayıcısı konumundaki öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programının uygulamadaki uygunluğuna ilişkin bilgisayar öğretmenlerinin görüşlerinin saptanması araştırılması gereken bir problem olmaktadır.

Sorun Tümcəsi

Kars ilinde görev yapan Bilgisayar öğretmenlerinin, İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programının değerlendirilmesi hakkında görüşleri nelerdir?

Alt Sorunlar

Araştırmanın mevcut sorununu cevaplamak için sorun tümcəsi alt sorunlara ayrılmıştır. Bu alt sorunlar;

1) İlköğretim okullarında görev yapan Bilgisayar öğretmenlerinin, İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programındaki,

- a) Kazanım boyutuna,
- b) İçerik boyutuna,
- c) Öğretme- Öğrenme süreci boyutuna,
- d) Ölçme ve Değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

2) Bilgisayar Öğretmenlerin yeni programın genel özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

- a) Yeni öğretim programına ihtiyaç var mıydı?
- b) Öğretmenlere programın tanıtımı yeterince yapıldı mı?
- c) Öğretmenlere göre programın güçlü yanları nelerdir?

- d) Öğretmenlere göre programın zayıf yanları nelerdir?
- e) Programın uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- f) Bilgisayar öğretmenlerinin programın boyutlarına ilişkin eklemek istedikleri diğer görüşler nelerdir?
- g) Bilgisayar öğretmenlerinin daha etkili bir Bilişim Teknolojileri dersi için önerileri nelerdir?

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı 2006–2007 öğretim yılında uygulamaya konan İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programını hakkında öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu görüşler dikkate alınarak yeni öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme- öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme boyutlarında karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu saptanıp, güçlükleri gidermek amacıyla öğretmenlerin ne gibi çözüm yolları önerdiği açıklanmıştır.

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği bir dünyada akli ve bilgiyi en verimli şekilde kullanabilmek; çağdaş bir eğitim sürecinden geçmekle mümkündür. Bu doğrultuda eğitim, günümüzde sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Eğitim geliştiği için de eğitim kurumlarında okutulan ders programları da sürekli gelişime ayak uydurmak ve kendini yenilemek zorundadır. Bu da ancak öğretim sürecinin, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte yeniden düzenlenmesini gerektirir. Kazanımlar, içerik, öğretim öğrenme ve değerlendirme öğeleri açısından yeniden düzenlenmesi gereken derslerden biri de Bilgisayar dersi.

İlgili alanyazın taramalarında İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programının değerlendirilmesine ilişkin yeterli sayıda çalışmaya rastlanmadığından öğretmen görüşlerine dayalı olarak programın uygulanmasını değerlendirmeye imkân sağlayacak böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu teknolojinin diğer alanlardan çok daha hızlı geliştiği bilinen bir gerçektir. Bu durum dikkate alındığında bilgisayar dersi programının sürekli değerlendirilmesi bir gereklilikten çok zorunluluk olarak görülmektedir.

Bir eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenler önemli role sahiptir. Bir program ne kadar iyi tasarlanmış

olursa olsun, öncelikle esas uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılması ve bu konuda öğretmenlerin yetiştirilmesi gereklidir (Akpınar, 2002). Programın etkililiği ve verimliliği hakkında karar verebilmek için bizzat alanda araştırma yapmak ve programla doğrudan ya da dolaylı olarak etkileşimde bulunan kişilerden görüş almak gereklidir. Bu nedenle bu çalışmada bilgisayar öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Bu araştırma

- 1- Araştırma sonuçları programların tasarlanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi görevini yürüten Talim ve Terbiye Kurulu'nun çalışmalarına yön verebileceği,
- 2- Bilgisayar öğretimiyle ilgili uygulamada ne gibi aksaklıkların bulunduğu ortaya konulabileceği, böylece bilgisayar öğretimiyle ilgili yeni projeler için yol gösterici önerilerde bulunulabileceği,
- 3- Bu araştırmanın bilgisayar eğitimi verecek öğretmen adaylarını yetiştiren yüksek öğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarına dönüt sağlayabileceği, bilgisayar öğretmeni yetiştirmek için yeni stratejilerin geliştirilmesine yol açabileceği ve bilgisayar öğretmenlerine bilgisayar öğretiminde programla ilgili karşılaştıkları sorunları bilimsel olarak analiz edebilme altyapısı oluşturacağı,
- 4- İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programıyla ilgili Eğitim Programları ve Öğretimi alanındaki çalışmaların ortaya çıkmasının henüz yeni olması ve araştırmanın bu alana katkı sağlayıp, gelecekteki çalışmalara rehberlik edebileceği bakımından önemlidir.

1.3 Sayıtlılar

Araştırmanın dayandığı temel sayıtlılar şunlardır:

1) Örnekleme alınacak bilgisayar öğretmenleri evreni yeterince temsil edebilecek durumdadır.

2) Araştırmaya katılan Bilgisayar öğretmenleri, uygulanan anket sorularını, kendi gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde içten ve tarafsız olarak yanıtlamışlardır.

3) Araştırmada kullanılan ölçme aracının, kapsam geçerliliği konusunda, başvuru uzman görüşleri yeterli bir ölçüttür.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1- 2009–2010 eğitim-öğretim yılı ve Kars ilinde görev yapan Bilgisayar ve bilgisayar formatör öğretmenleri ile,

2- İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve genel özellikleri boyutunun araştırılması ile,

3- Veri toplama aracı olarak uygulanan, anket formu ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

İlköğretim: 6–14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaktadır. Kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretimin süresi 8 yıldır (MEB 1997-c).

Bilgisayar Öğretmeni: Bilgisayar dersini veren, kadrolu ya da sözleşmeli olarak çalışan, branşı bilgisayar olan ve olmayan tüm öğretmenler (MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı 2005).

Öğretim Programı: Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel 2008: 6).

Program Değerlendirme: Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden 1998: 10).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMA VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde program değerlendirme kavramı ile ilgili olan eğitimde program değerlendirme ile ilgili genel bilgiler, eğitimde program geliştirme ve 2006 ilköğretim bilgisayar dersi öğretim programı konuları açıklanmıştır.

2.1.1 EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

2.1.1.1.Eğitim

Bilginin önem kazandığı ve bir ülkenin gelişmişliğinin en önemli göstergelerinden birinin eğitim olduğu gerçeğiyle eğitim kavramının iyi tanımlanması gereken iddialı bir kavram olduğu söylenebilir.

Eğitim birçok bilim adamı tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. İlk defa Dewey, (1946:115) “*Eğitim kendini yaşamaktır*” diyerek, yaşamı “*çevrenin etkisiyle kendini yenileme süreci olarak belirtmiş ve eğitimi de yaşamın bir zorunluluğu*” olarak ifade etmiştir (Aksu 2007:1).

Ertürk (1994: 12) eğitimi “*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak değişiklik meydana getirme sürecidir*” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdaki istendik kelimesi söz konusu değişimin önceden tasarlandığını göstermek, kasıt kelimesi de önceden tasarlanmış bir değişikliği sadece bir tesadüf eseri olarak yaratan ve belki farkında bile olunmayan dışarıda tutmak için kullanılmıştır.

Sönmez (2001:2) eğitimi “*fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma süreci*” olarak görmektedir. Bu tanımda da kritik kavramlardan biri istendiktir. “Hangi davranışların istendik, hangilerinin istenmedik olduğu nasıl belirlenecek? İstendiğin ölçütleri nelerdir, bu ölçütler her toplum ve dönem için aynı mıdır? İstendiğin ölçütleri varsa, bunlar nelerdir ve nasıl belirlenecekler? “ sorularını yanıtlamak gerekmektedir.

Varış (1996: 13) genel çizgilerle eğitimi, “*bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır*” diye tanımlarken, Başaran (1994: 35) eğitimi, “*insana kendisinin ne olduğunu göstermek, kendisini tanımasına, bilmesine, bulmasına yardım etmek*” olarak görmektedir.

Toplumsallaşmanın en önemli araçlarından biri olan eğitimin toplumun devamlılığı ve kalkınmasında hayati bir öneme sahip olduğu herkes tarafından kabul edilirken toplumların geleceğinin de almış olduğu eğitimin niteliğine bağlı olduğu söylenebilir (Baki, 2003).

Akyüz (2008: 2) eğitimi “*kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümü*” olarak tanımlarken Çınar (2009:16) eğitimi “insan yavrusunu kültürleyerek insanlaştırma süreci” olarak farklı bir tanımlamada bulunmuştur.

Görüldüğü gibi eğitime ait tanımlarda bazı farklılıklar görülse de birbirinden farklı tanımların hemen hepsinde, eğitimin bir davranış değiştirme süreci olduğu, değişmelerin kasıtlı ve planlı sürdürüldüğü ve bunların toplumda kabul görmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.1.1.2.Öğretim

Öğretim “*insan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavramdır*” (Varış 1996: 13).

Kuzgun ve Deryakulu (2004) öğretimi, belirli bir kurumsal yapılanma içinde, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, bireyin bu amaçlara ulaşmasını sağlamak üzere, planlı ve programlı bir biçimde, öğrenilmesi beklenen içeriğin, bilgilerin dağıtımı ve bu içeriğin öğrenilmesini destekleyecek ve kolaylaştıracak öğrenme etkinliklerinin uygulanması süreci olarak tanımlamaktadır. Yani bireyin hayat boyu süren eğitiminin okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı bireyin öğretimini oluşturur.

Aydın’a (2006:7) göre, eğitim ve öğretim kavramları karıştırılan ya da birbirlerinin yerine kullanılan kavramlardır. Bu iki kavram arasında ayırım yapmak gerekirse, bireyin yaşam boyu süren eğitiminin okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı bireyin “öğretimini” oluşturmaktadır.

Öğretimde en önemli unsur planlı ve programlı olmasıdır. Öğretimde planlama, bir öğretmenin bir öğretim etkinliğini uygulamaya başlamadan önce, o etkinlikle ilgili olarak öğrencilere hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandıracaklarını ve

bunları nasıl gerçekleştireceğini belirlemesine yönelik olarak yürüttüğü sistemli bir çabadır (Saban 2000: 1).

Öğretim eğitimden daha dar kapsamlıdır. Öğretimin etkili yapılması eğitimden istenen hedeflere ulaşılmasını sağlar.

Öğretim, eğitim sisteminin içinde yer alan alt sistem ya da süreçlerden biridir. Öğretimin, eğitimin kendisi gibi düşünülmesinin sebebi, öğretimin bütün diğer süreçlerde yapılanların öğrenciye sunulduğu ve eğitimin sonuncu amacı olan öğrenci gelişiminin sağlanmaya çalışıldığı bir süreç olmasıdır (Açıkgöz 2000:13).

2.1.1.3.Öğrenme

İnsanın tek ve en karakteristik yönü öğrenmesidir. Öğrenme, insanın öylesine köklü bir niteliğidir ki, bunun insan için hemen hemen zorunlu olduğu söylenebilir (Bruner 1991:93). Birey, yaşayabilmek için gerekli tüm davranışları öğrenmek zorundadır. Bireyin öğrenmesi yaşam boyu süren bir oluşumdur. İnsan yaşadığı sürece öğrenir.

Öğrenme, *“bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişmesidir. Bu değişimin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışlarının istendik nitelikte olmasına olanak hazırlar”* (Bilen 2002:67).

Öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği olarak tanımlanması yaygın olarak kabul görmüştür. Bu tanıma göre, öğrenmenin üç önemli özelliği vardır. Bunlar; (a) bireyin davranışlarında bir değişiklik olması, (b) bu değişikliğin olgunlaşma, büyüme, uyku, ilaç, yorgunluk vb. etkenlerin etkisiyle değil de yaşantı sonucu meydana gelmesi ve (c) bu değişikliğin geçici değil en azından belli bir süre kalıcı olması gerekmektedir (Açıkgöz 2006: 81). Sonuç olarak; *“öğrenme öğretimin katkısıyla gerçekleşir, bunlarda eğitimin önemli iki unsurudur”* denilebilir.

2.1.1.4.Öğretme

“Öğretme, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir” (Ertürk 1994: 83). Yani öğretme en geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir.

Woodruff'e (1961:29) göre öğretme oldukça karmaşık bir yapıya sahip olup, gelişmiş bir becerinin, iyi planlanmış zamanın, dikkatli bir hazırlığın ve sistemli bir uygulamanın ürünüken, Clark ve Star'ın yaklaşımıyla öğretme, bireyin bilgi, beceri,

tutum, ideal, takdir etme gücü geliştirmesini sağlama ve gerçekleştirmedir (Akt. Bilen 2002:72). Woodruff öğretimin gerçekleşmeden önceki planlamanın önemi üzerinde dururken, Clark ve Star öğretimin gerçekleşmesinden sonraki ideal olanın üzerinde durmaktadır.

2.1.1.5.Eğitim Programı

Eğitim programı kavramının kullanılmasının, M.Ö. Birinci Yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma’da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki yarış pistini, Latince *curriculum* olarak kullanmışlar ve *curriculum* kavramı “izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Demirel 2008:1).

Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitliliklerle karşılaşmaktadır. Erden (1998: 2)’e göre tanımdaki bu farklılığın nedeni, yazarların eğitim anlayışı, felsefesi ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşleridir. Bu nedenle alanyazında eğitim programının farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlardan bazılarını belirtmek gerekirse,

Ertürk (1994: 14), eğitim programı için yetişek kavramını kullanmış ve bu kavramı “*belli öğrencilerin belli bir zaman süreci içinde yetiştirilmesine yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü*” olarak tanımlamıştır.

Varış (1996:14) eğitim programını; “*bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar*” şeklinde tanımlamış, öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer şeklinde belirtmiştir.

Doğan (1997:3) ise programı, “*öğrencilerin davranışlarında istenilen değişikliği meydana getirebilme amacıyla kapsamlı ve ayrıntılı olarak yapılan öğretimi planlama ve değerlendirme çalışmaları*” olarak tanımlamakta; programın da öğrencide meydana gelen davranış değişikliğini, öğrencinin geçireceği eğitim yaşantılarını ve amaca ne oranda ulaşıldığına ilişkin değerlendirme ölçütlerini kapsadığını belirtmektedir.

Demirel (2008:4) eğitim programını; “*öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*” olarak tanımlamaktadır.

Başaran'a (2006: 331) göre, "belli bir öğrenim çağında ya da belli bir alanda yetiştirilecek öğrencilerin, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına erişebilmeleri için gerçekleştirilen planlı eğitsel etkinliklerin tümüne eğitim program" denir.

Saylan (1998:54) ise eğitim programını, program tasarısı olarak ele almakta ve "eğitim sürecinde bireylere hangi davranışların nasıl kazandırılacağı, davranışların kazanılıp kazanılmadığının nasıl belirleneceği ve eksikliklerin, yanlışların ne şekilde giderilebileceğinin yani uygulamada işe koşulacak tüm değişkenlerin planıdır" şeklinde tanımlamaktadır.

Saylor, Alexander ve Lewis (1981) eğitim programını "eğitilecek olan bireyler için öğrenme fırsatları takımını (koşullarını) sağlamaya yarayan bir plan" şeklinde tanımlarken (Yüksel 2000), Tyler "eğitimin amaçlarına ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen tüm öğrenme yaşantılarıdır" şeklinde tanımlama yapmıştır (Tyler 1957: 79).

Genel anlamda ise eğitim programı, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlara dayalı yaşantılar düzeni olarak tanımlanabilir.

2.1.1.5.1.Eğitim Programının Faydaları

Eğitim programının faydaları dört başlık altında toplanabilir (Büyükkaragöz 1999:191):

a) *Eğitim Faaliyetlerine Yön Verir:* Eğitim programı ilgili okulun amaçlarını, okutulacak dersleri ve konuları belirtmek suretiyle öğretmen ve öğrencilerin faaliyetlerini daha bilinçli ve anlamlı bir yönde yapmalarını sağlar.

b) *Aynı Eğitim Basamağındaki Okullarda Eğitimin Aynı Amaçlar Çerçevesinde Hemen Hemen Aynı Yönde Gerçekleşmesini Sağlar:* Okullar toplumun benimsediği değer ölçülerine uygun vatandaşlar yetiştirmek ve vatandaşlar arasında birlik ve beraberlik sağlamakla görevli kurumlardır. Eğitim programları okulların bu görevlerini yapmalarında önemli rol oynamaktadır. Çünkü aynı seviyedeki okullarda aşağı yukarı aynı eğitim programı uygulanmaktadır.

c) *Eğitimde Verimi Arttırır:* Öğretmenin eğitim faaliyetlerini sadece kendi görüş ve anlayışına göre düzenlemesi ve yürütmesi bir takım hatalara yol açabilir. Bu hataları önlemek için öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, alışkanlık ve değer-takdir duygularının onların yaş, ilgi ve yeteneklerine göre seçilmesi ve denenmesi gerekir. Eğitim programı bu tabloda seçilmiş ve denenmiş konuları kapsadığından

gereksiz yere harcanan zaman, emek ve masrafı önlemektedir. Bunun yanında öğretmeni planlı, bilinçli ve düzenli bir çalışmaya yönelterek eğitimde verimi artırır.

d) *Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlere Rehberlik Eder:* Yani eğitim programı meslekte yeterli tecrübeye sahip olmayan öğretmenler için önemli bir yardımcıdır. Aslında öğretmen ne kadar hazırlıklı olursa olsun yine de programsız bir öğretim kargaşaya yol açabilir. Bu bakımdan hazırlıklı ve tecrübeli öğretmenler için de eğitim programı aynı ölçüde önemli bir rehberdir.

2.1.1.5.2.Eğitim Programının Özellikleri

İyi bir eğitim programında bulunması gereken özellikler şunlardır:

a) *İşlevsellik:* İşman ve Eskicumalı' ya (2006) göre işlevsel bir eğitim programı öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmelerine fırsat verir. İşlevsel eğitim programında öğretilen bilgi hayatta geçerli olan, işe yarayan konuları içerir (Akt. Uzunboylu ve Hürsen 2008:11).

b) *Esneklik:* İşman ve Eskicumalı' ya (2006) göre işlevsellik anlayışına göre düzenlenmiş bir programın esnek olması beklenir. Esneklik her öğrencinin gerek birey gerekse bir gurubun üyesi olarak ve yaşadığı çevrenin şartları bakımından bireysel farklılıkları, ihtiyaçları ve özellikleri dikkate almak demektir. İyi bir eğitim programı bilgi ve çevre özelliklerini, bireysel farklılıkları, hızla ilerleyen bilim ve tekniği dikkate alır, bunun yanı sıra ilgili oldukları okulların amaçlarını gerçekleştirme azami dikkat eder (Akt. Uzunboylu ve Hürsen 2008:11).

c) *Devletin ve Toplumun Görüş ve İsteklerine Uygunluk:* Eğitim kurumları toplumu meydana getiren bireylere, Millî değerleri ve idealleri kazandırmakla görevlidirler. Bunun için eğitim programlarında yer alan çeşitli dersler ve faaliyetler, devletin dayandığı temel felsefe ve ilkelerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik olmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999:193).

d) *Uygulayıcılara Yardımcı Olma:* Programların hazırlanması kadar uygulanması da önemlidir. Çünkü en iyi program yetersiz ve kötü bir uygulama ile verimliliğini kaybeder. Bir eğitim programının çağdaş yöntemlere uygun olarak çok iyi bir şekilde hazırlanmış olması onun başarıyla uygulanıp iyi sonuçlar vermesi için yeterli değildir. Bu işte en önemli rolü, yerine göre çevre ya da kaynak ayarlayıcısı olan öğretmen oynamaktadır (Çilenti 1997:23).

e) *Bilimsellik*: İşman ve Eskicumalı' ya (2006) göre iyi bir eğitim programı modern bilimlerdeki gelişmeleri, yeni öğrenme-öğretme metot ve teknikleri dikkate alır (Akt. Uzunboylu ve Hürsen 2008:12).

f) *Uygulanabilirlik*: İşman ve Eskicumalı' ya (2006) göre programların uygulanabilirlik özelliği onların işlevsellik ve esneklik özelliklerinin bir sonucudur (Akt. Uzunboylu ve Hürsen 2008:12).

g) *Ekonomiye uygunluk*: İşman ve Eskicumalı' ya (2006) göre bir eğitim programı içindeki amaçlar, içerik, ders yöntemleri ve değerlendirme teknikleri açısından ekonomik olmalıdır (Akt. Uzunboylu ve Hürsen 2008:11).

2.1.1.6.Öğretim Programı

Eğitim program içinde yer alan bu kesim, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış 1996:14).

Öğretim programı; bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derece kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınav durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür (Senemoğlu 2001: 8).

Demirel'e (2008:6) göre, "*okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm ayrıntıları kapsayan yaşantılar düzeniğidir*".

Öğrencilere kazandırılacak özellikleri, yani erişilecek hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için yapılacak etkinliklerle kullanılacak araç ve gereçleri, saptanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını anlama olanağı verecek değerlendirmeyi içeren bir öğretim programı, öğretmen ve öğrencinin maksadına tıpkı bir mimarın planı gibi hizmet eder. Dikkatlice hazırlanmış bir öğretim programı, öğretmen ve öğrenciye, nereye gideceklerini ve ilerlemenin her basamağında ne elde edeceklerini bilme olanağı verir (Tekin 1980:5).

Bir öğretim programı "*ne amaçlar, dersler ve konular listesidir, ne de öğretmenin eline verilen ve uyması gereken yazılı ya da basılı bir kitaptır. Öğretim prog-*

ramı, öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin bütünü” olarak açıklanabilir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan 2002:12).

Durmuş Ali Özçelik program çeşitlerini inceleyerek, öğretim programı üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Öğretim programını *“bir ders ile ilişkili öğretim-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı*” olarak tanımlamaktadır (Özçelik 1992 :3).

En genel anlamda ise öğretim programını; bir derste bireye kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve tutumlara dayalı okul ve okul dışı etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlamak mümkündür.

Öğretim programları; öğretim sürecine kimler katılacak, neleri öğrenecekler, nasıl öğrenecekler ve ne zaman öğrenecekler sorularını cevaplandırarak şekilde tasarlandıklarından ötürü eğitim sistemini oluşturan temel öğelerin başında gelmektedir.

2.1.1.7.Ders Programı

Küçükahmet (2003:9) *“öğretim programı içinde yer alan dersle ilgili öğretim faaliyetlerini sistematik olarak düzenleyen programlar”* olarak tanımlamaktadır.

Ders programı; Varış (1996:14) tarafından *“öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki davranışları öğrenci davranışına dönüştüren programdır”* şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımda öğrenci davranışına dönük olarak dersin amaçlarının, öğretim ilkeleri, konu alt kategorisi ve değerlendirme esaslarına göre gerçekleştirmek olarak genelleştirilebilir.

Bu açıklamalar göz önüne alındığında birbirleriyle aynı gibi görünen eğitim programı, öğretim programı ve ders programlarının birbirlerinden kavramca farklılaştığı ve belirtilen sırada hiyerarşik bir yapı oluşturdukları ifade edilebilir.

2.1.1.8.Ünite Programı

Ünite Programı, genellikle, öğretim programı modelinin üniteye uyarlanmış biçimidir. Günümüzde hızla yaygınlaşan bu program ‘ünite adı, hedefler(amaçlar) ve hedef davranışlar, içerik=ana ve alt konular, işleniş=öğrenme-öğretme durumları ve sınav-ölçme durumları ile değerlendirme işlemlerinden oluşur. Bu tür programlarda

işlenişte izlenen yöntem ve teknikler, kullanılan araç ve gereçler, başvuru ve yararlanılan kaynaklar ayrı ayrı belirtilir (Uçan 2002: 134).

2.1.2. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME

Eğitim, bireyin yaşamını uyumlu, dengeli ve içinde yaşadığı toplumun beklentileriyle örtüşen, yapıcı ve üretici bireyler yetiştirme işlevini sağlayacak bir araçtır. Eğitimin işlevselliğinin artması planlı, sistemli ve uygulanabilir eğitim programları düzenlenerek oluşur.

İnsanoğlunun ilk dönemlerinde eğitim denilince ilk akla gelen aile idi. Çünkü insanların öğrenmesi gereken şeyler sınırlıydı. Oysa günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sonucunda bireylerin fiziki ve sosyal çevresinin değişmesine bağlı olarak, topluma uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranışlar nitelik ve nicelik olarak artmakta, bu arada bireylerin öğrenmesi gereken bazı kavramlar, ilkelere ve uygulamalar da değişikliğe uğramaktadır (Kıncal 2005, Senemoğlu 1987 akt. Doğan 2007: 7).

Eğitim sisteminde yapılacak değişikliklerin program geliştirme çalışmalarına dayandırılması gerektiği bütün dünya tarafından kabul edilmiş bir gerçektir. Öğretmen eğitiminden, ders kitabına, sınıf yönetiminden uygulanacak öğretim yöntemine ve ne tür bir insan tipi yetiştirmek istediğiniz sorularının cevabına kadar uygulanan programlarda bulmak mümkündür (Akbaba 2004:1).

Öğretim programlarının çağın ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, diğer şartlara zemin oluşturması bakımından önceliklidir. Yabancı ülkelerde de birçok bilim adamı öğretim programlarının değişme zorunluluğu olduğunu öne sürmektedir. Şu anda öğretim programı için gerekli olan en büyük değişim onu parçalar olarak değil de bir bütün olarak görmek gerektiğidir (White 2007). White'a göre öğretim programı oluşturmada öncelik ihtiyaç analizidir.

Cumhuriyetimizin kuruluşundan bugüne kadar öğretim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi ile ilgili genel politika ve stratejilerde, Atatürk ilkeleri ve Cumhuriyetimizin temel nitelikleri esas alınmıştır.

Atatürk'ün program geliştirme konusundaki görüşlerini, "hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi Millî Eğitim işleridir. Burada muvaffak olmak için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle, içtimai,

hayati ihtiyacı ile, muhiti şartlarıyla ve asrın icaplarıyla tamamen mütenasip ve mütevakif olsun. Bunun için muazzam ve fakat hayali, muğlak mütalalardan tecerrüt ederek hakikate nazım nazarlarla bakmak ve el ile temas etmek lazımdır” şeklinde ifade etmiştir (MEB 1995:3).

Atatürk’ün program geliştirmedeki görüşleri şu şekilde sıralanabilir (Güleryüz 2001:5).

1. Ulusumuzun bugünkü sosyal ve kültürel durumunu, toplumsal yapısı,
2. Ulusun yaşamını sürdürebilmesi için temel ihtiyaçları,
3. Geleceğe dönük ihtiyaçları (uzun vadeli planlama, kestirimlerde bulunma),
4. Çevre koşulları,
5. Çağın icapları,
6. Hayali ifadelerden uzak ve gerçeğe uygun olmalı,
7. El ile dokunacak kadar somut ve gerçekleştirilebilir olmalıdır.

Bu genel çerçevenin program geliştirme açısından bugün içinde geçerli olduğunu ve kullanıldığı söylenebilir.

Erden (1998:4) program geliştirmeyi; “*eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci*” şeklinde tanımlamaktadır. Varış (1996:17) program geliştirmeyi; “*gerek okul içinde ve gerekse okul dışında Millî eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü*” şeklinde tanımlarken, Fidan (1996: 23) program geliştirmeyi; “*taslak programın veya basılı olarak hazırlanan programın uygulamada ve uygulama sonunda sürekli değerlendirme ve araştırma faaliyetleri ile daha etkili duruma getirilmesi işi*” olarak ifade etmektedir.

Program geliştirme yaşayan bir süreçtir. Program geliştirme süreci bir süreklilikler kompleksi olup birbirini takip eden adımlardan oluşur. Program geliştirme aslında planlama ile başlar fakat planlama önceki veya mevcut programın bir değerlendirmesini gerektirir. Değerlendirilecek program ise yürütölmekte olan programdır. Program geliştirme pahalı ve yoğun emek isteyen bir süreç olduğu için büyük bir

özenle ve özveriyle çalışma gerektirir. Bu nedenle program geliştirme bireysel bir çaba değil bir ekip çalışması gerektirir (Çepni ve Ayas 2008:15).

Her program uygulamaya konulmadan önce bir taslaktır. Bir program taslağının uygulamada nasıl bir sonuç vereceği ve kusurlarının neler olabileceği ancak programın uygulanıp, öğrenciler üzerindeki etkileri ortaya çıktıktan sonra anlaşılabilir. Hazırlanan öğretim programının uygulamadan alınan sonuçlardan hareketle, bir kez geliştirildikten sonra sürekli olarak uygulanması düşünülemez, çünkü sürekli bir değişim yaşanmaktadır.

UNESCO tarafından yayımlanan “Program Yenileştirme ve Araştırma” adlı 28 nolu dokümanda program değişikliğini etkileyen faktörler altı maddede toplanmıştır. Bunlar:

1. Bilimsel bilgilerin hızla gelişmesi ve uygulamaya konmasının sonucu olarak yaşamın tüm dallarında meydana gelen değişimler,
2. Eğitimin amaçları ve maksadı konusundaki görüşlerin değişmesi.
3. Eğitim, psikoloji ve biyolojideki gelişmelerin sonucu olarak öğrenme süreçleri ve çocuğu anlamadaki bilgilerin gelişmesi,
4. Demokrasi kavramı ve insan haklarının ırk, renk, cinsiyet, din, siyasi görüş, ekonomik ve sosyal statüsü ne olursa olsun tüm vatandaşları kapsayacak biçimde genişlemesi,
5. Eğitimi toplumun kalkınmasına uyarlama çabaları: örneğin okulu ve öğretmeni insanların yaşam standardını yükseltmede etken bir araç olarak kullanma,
6. Bağımlı bir ülke olmaktan çıkıp bağımsız olma yönündeki statü değişimidir.

Büyükkaragöz (1997), program geliştirmede dikkat edilmesi gereken belli başlı bazı hususları şu şekilde sıralamıştır;

- Program geliştirmede eğitimin ve eğitim kurumlarının fonksiyonu göz önünde bulundurulmalıdır.
- Program geliştirmede bireysel verilerden faydalanılmalıdır.
- Program geliştirmede amaçlar belli kriterlere göre belirlenir. Amaçların hiyerarşik düzeniyle bağıntı kurularak davranış değişikliği gerçekleştirilmelidir.
- Program geliştirmede içeriğin yapısı ve seçimi üzerinde objektif incelemelere dayanan tercihler yapılmalıdır.

• Program geliştirmede öğretim süreçleri değerlendirilmeli, araç-gereç unsurları geliştirilip, sağlanmalıdır.

• Program geliştirme bir araştırma sürecidir.

Eğitimde çağdaş program geliştirme anlayışı; programların değişen bilim ve teknolojiler karşısında değişmeye daima açık sürekli yenileşme çabası içinde olan, araştırma ve geliştirme çalışmalarına yer veren bir anlayıştır. Bu anlayışa göre her eğitim kurumunun, programlarını çağdaş hale getirmek için yeniden düzenleme çalışmalarına girmesi öncelikle, bilişsel, duyuşsal ve motor davranışlar olarak hedeflerini belirlemesi, bu hedefleri davranışa dönüştürerek, sistemin bir ürün olarak, öğrencilerin kazanması gereken davranışlar ortaya konmalıdır.

Program sözcüğünün yerine “yetişek” sözcüğünü kullanan Ertürk (1994: 13–14) program geliştirme ile uğraşacakların cevaplandırması gereken soruları şöyle sıralamıştır:

1. Eğitim hedefleri neler olmalı? Öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalı?
2. Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli? Hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar?
3. Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından elverişli olur?
4. İstendik davranışların isabetlilik, durumlarında etkililik derecesi nedir?
5. Sorunu cevapları ışığında mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir?

Klasik program anlayışının en önemli savunucusu ve program teorisi üzerinde büyük etkisi olan Ralph Tyler ise program çalışmasını dört temel soruya cevap aranması ile başlanacağını ileri sürmüş ve program anlayışını böyle temellendirmiştir. Bu sorular şunlardır (Urevbu 1999:20):

- 1- Eğitimde hangi eğitimsel amaçlar seçilecektir?
- 2- Bu amaçları gerçekteştirmek için hangi eğitimsel tecrübeler seçilecektir?
- 3- Bu eğitimsel tecrübeler etkili bir biçimde nasıl organize edilecektir?
- 4- Bu amaçların gerçekteşip gerçekteşmediği nasıl tespit edilecektir?

Programın temelini oluşturan sorulara dayalı olarak yapılan program geliştirme çalışmaları, eğitim programının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi ol-

mak üzere üç aşamada gerçekleşir (Erden 1998:5) . Bunları sırasıyla açıklamak gerekirse:

2.1.2.1 Eğitim Programı Tasarımı

Nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabını vererek; ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini oluşturan eğitim programları dört temel öğeden oluşmaktadır (Yüksel 2003). Bunlar hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmedir (Demirel 2008:105). Bu noktada, bütün bu öğelere ve bu öğelere temel oluşturan ihtiyaç analizi konusuna açıklık getirilecektir.

2.1.2.1.1 İhtiyaç Analizi:

Eğitim ihtiyacı kavramı eksik olan ve arzu edilen duruma ulaşmak için gerek duyulan tutum, anlayış ve becerilere karşılık kullanılan bir terimdir. Diğer taraftan, bireylerin ihtiyacı ile toplumun ihtiyaçları arasındaki paralelliği sağlamak ve eğitim programlarının bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına dönük olarak etkili olabilmesi için, program hedefleri ile konu alanları arasındaki tutarlılık ihtiyaç analizi ile gerçekleştirilir (Demirel 2008:74-75).

Bilim çağında kendini sürekli yenilemek zorunda olan toplumlardaki en önemli sistem eğitim sistemidir. Eğitim sistemi değişen toplumda, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bireylerin yetiştirilmesi sorumluluğunu taşımaktadır ve bu sistem içinde en önemli öge öğretim programlarıdır. Gelişen ve değişen koşullar altında öğretim programları yeniden düzenlenmelidir. Öğretim programlarının toplumun, bireylerin değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmasında ihtiyaç analizi sürecinden yararlanılmaktadır (Bilen 2002: 5). Toplumun ihtiyaçları, bireyin ihtiyaçları göz ardı edilerek hazırlanan programlar, bireyin ihtiyaçlarını karşılamadığından bireye, toplumun ihtiyaçlarını karşılamadığından da topluma yararlı olamaz.

Arsal'a (1998:20) göre toplumsal dinamizm, eğitim programlarının dinamik olmasını gerektirmektedir. Eğitim programlarının dinamizmi, objektif süreçlere yönelmek suretiyle insan gücünü, toplum hizmetlerine uygun nitelikte yetiştirmekle mümkün olabilmektedir. Eğitim programları yalnızca toplumda düzenli çalışmayı değil, aynı zamanda toplumda da yaşama ve öğrenme koşullarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple eğitim programları toplum problemlerini ve ihtiyaçlarını esas alarak geliştirilmedi.

Eğitim programı tasarısı hazırlanırken veriler konu alanı, toplum ve bireyin ihtiyaçların analiz ile elde edilir. Bu veri toplama kaynaklarından hangisinin öncelik taşıdığı, tasarının dayandığı eğitim felsefesi ve modeline göre değişir (Erden 1998:6).

Eğitim programın öğelerinden hedeflerin belirlenmesi de bir ihtiyaç analizi çalışmasını gerektirir.

2.1.2.1.2. Hedefler:

Ertürk (1994:24); hedefi, *"yetiştirilen insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler"* olarak tanımlamaktadır. Sönmez (1994: 15) ise hedefi genel olarak *"kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler"* olarak belirtmekte ve bu özellikleri; bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. gibi olarak ele almaktadır. Hedefler;

- toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olmalı,
- bireyin temel gereksinmelerini karşılayacak nitelikte olmalı,
- konu alanının özelliklerine uygun olmalı,
- gerçekleşebilecek (ulaşılabilir) nitelikte olmalı,
- öğretmene yönelik değil, öğrenciye yönelik olmalı,
- "bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, hoşgörülülük" gibi sözcüklerden biri ile bitmeli,
- hangi konu içeriğiyle ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilmeli,
- davranışa dönüştürüleebilecek nitelikte olmalı,
- öğrenme özelliğini belirtecek nitelikte olmalı,
- genel ve aynı zamanda sınırlı olmalı,
- bir öğrenme ürününü kapsamalı,
- hangi konu içeriğiyle ilgili olarak gerçekleştirileceğini belirtmeli,
- birbirlerini destekler nitelikte ve kendi içinde mantıksal açıdan tutarlı olmalı,
- aynı zamanda gözlenebilir ve ölçülebilir olmalı,
- açık ve net olarak ifade edilmeli,
- demokratik ideallere uymalıdır (Ertürk 1994:53, Sönmez 2001:28- 30; Erden 1998: 24; Varış 1996:97; Demirel 2008: 110-111; Bilen, 2002: 4).

Eğitimde hedefler uzak hedefler, genel ve özel hedefler olmak üzere genelden özele doğru sıralanmaktadır.

1. Uzak Hedefler: Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002:15) “uzak hedefler, politik felsefemizi yansıtır, fonksiyonu yön göstermek, eğitim hizmetlerinin amaçlarını belirtmektedir” şeklinde ifade eder. Özçelik (1992:9) ise uzak hedefin, “ideal insanın niteliklerinin neler olması gerektiğinden yola çıkarak ifade edilebileceğini belirtir”.

2. Genel Hedefler: Ertürk’e (1994:14) göre genel hedefler iki düzeyde düşünülebilir. Bunlar eğitimin genel hedefleri ve okulun genel hedefleridir. Eğitimin genel hedefleri uzak hedeflerin bir bakıma yorumlanmasıdır. Eğitimin genel hedefleri belirlenirken, ülkenin mevcut şartları ile varılmak istenen şartlar arasındaki farkın giderilmesi doğrultusunda bireyin sahip olması gereken özellikler düşünülerek belirlenir. Okul’un hedefleri genel hedeflerin çerçevesi içinde kalınarak, fakat okulun yetiştireceği insan gücünün mahiyeti göz önüne alınarak yapılmaktadır. Hem okulun genel hedefi, hem de eğitimin genel hedefi, uzak hedeflere dönük olmalıdır.

Varış (1996:108) bu noktada, genel hedeflerin özel hedefler doğrultusunda şekillendirildiğini, ancak her okulun yetiştirmek durumunda olduğu insan tipinin farklı oluşundan ayrıca kademeler arasındaki yaş farkından dolayı, genel hedeflerin hiçbir değişikliğe uğramadan her bir eğitim kademesinde uygulanmasının mümkün olmadığını belirtir. Çünkü 8 yaşındaki bir öğrenci ile 20 yaşındaki bir öğrencinin birçok açıdan farklı oluşuna paralel olarak, genel hedeflerin ifade edilmesinde farklılıklar olacaktır. Bundan dolayı her bir eğitim kurumu uzak hedeflere ulaşabilmek için, genel hedefleri kendi okullarında bulunan öğrencilerin özelliklerine göre düzenler. Fakat sonuçta okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin hepsi uzak hedeflere ulaşmak için bir araçtır.

3. Özel hedefler: Ertürk’e (1991:15) göre; öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler olmakla birlikte bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanır. Erden’in (1998:23) tanımına göre özel hedefler, “programın genel hedefleri doğrultusunda, bir disiplin ya da çalışma alanı ile ilgili öğretim programlarını yönlendirmek ve eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine ve değerlendirilmesine rehberlik etmektedir”.

2.1.2.1.3. İçerik (Kapsam):

Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretecek?” sorusuna cevap aranır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel 2008:120).

Variş (1996:114) içeriğin, “*olguların ve olayların ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesi*” olduğunu vurgulamaktadır.

İçerik seçimi sırasında araştırma bulgularından, uzman görüşlerinden ve ihtiyaç analizinden elde edilen verilerden yararlanır. İçerik seçimi bazı ölçütlere göre yapılmaktadır. Bu ölçütler kişisel yeterlilik, önemlilik, geçerlilik ve ilgidir. Kişisel yeterlilik bireyin yeterliliği sorunudur. Seçilen içerik bireyin hedeflerin öngördüğü düzeye ulaşmasını sağlayıcı nitelikte seçilip örgütlenmelidir. İçerik öğrenci için, onun gelişimi için önemli olmalıdır. Öğretimin hedeflerinin öngördüğü bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedefleri gerçekleştirici nitelikte öneme sahip olmalıdır. Geçerlilik ise içeriğin programın hedefine hizmet etme derecesidir. İçerik yeni buluşlara uygun olacak biçimde sık sık gözden geçirilmeli ve bilim çağına uygunluğu sağlanmalıdır. Ayrıca bir öğretim programında öğrenmeyi anlamlı kılan ilgidir. İlgi duyulmayan bir hedefe ulaşma çabası gösterilmesi beklenemez (Bilen 2002: 23-27).

Sönmez (2001: 108-114) ise içeriğin hedef davranışlara göre düzenlenmesi, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemesi, temele alınan felsefe ve eğitim felsefesine göre düzenlenmesi, öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara göre düzenlenmesi, öğrencinin içinde yaşadığı kültürel değerlere göre hazırlanması ve değişik öğretim-öğrenme yöntem, strateji ve tekniklerine uygun seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İçerik önkoşul ilkesi çerçevesinde belirli bir sıraya konulmalıdır. Öğrencilerin ön bilgi düzeyleri belirlenmelidir. İşlenmesi gereken konuların belirlenerek genelden özele doğru sıralanması, örneklendirilmesi gerekir. Yeni öğrenilecek bilgi, anlamlı bir bütün içinde verilmelidir. İçerikte yer alan davranışsal özelliklerin, basitten karmaşığa doğru yapılandırılarak tanımlanması ve düzenlenmesi önemlidir (Demirel 2008:125).

İçeriğin seçimindeki kriterler, Variş (1996:116) tarafından dört kategoride değerlendirilmektedir. Bu kategoriler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

1- Toplumsal fayda: Öğrencilerin ülkenin kalkınmasına katkıda bulunabilmeleri, yaşadığı toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için nelerle donatılmaları gerektiği ve öğrencilere verilecek bilgilerin kapsamının ne olması gerektiği, verilen bilgilerin

sadece Millî yönünden öte milletlerarası yönlerinin ne olması gerektiği çok ciddi bir şekilde sorgulanmalıdır.

2- Bireysel fayda: Bireylerin okullarda öğrendikleri disiplinlerin içerikleri bireylerin gelişimlerine ve onların öğrenmelerine yardımcı olmalıdır ve içerik seçiminde bu kriterler göz ardı edilmemelidir.

3-Öğrenme ve öğretim: Öğrenilen içerik öğrenciler için bir anlam ifade etmelidir. İçerik öğrencilerin ihtiyaçlarına ne denli uymaktadır sorusunun sorgulanması şarttır.

4-Bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği yer: Çağların tecrübesi, disiplinlerin geçerliği için bir kontrol mekanizması teşkil etmiştir. Yerleşmiş disiplinlerin bütün öğrenciler tarafından hangi ölçüde öğrenileceği ise program geliştirmede göz önünde bulundurulması gereken bir sorundur.

Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde içeriğin nasıl örgütleneceği önemli rol oynar. Kapsam yatay ve dikey olmak üzere iki türlü örgütlenir. Dikey örgütlenme içeriğin, basitten karmaşığa, benzerden benzer olmayana, yakından uzağa ve somuttan soyuta doğru sıralanmasıdır. Yapılan araştırmalar bu tür sıralamanın başarıyı artırdığını göstermektedir. Yatay örgütlenmede ise kapsamın aynı zaman dilimi içinde verilen diğer programların kapsamı ile tutarlılığı sağlanır. Yatay örgütlenmede birbirine paralel uygulanan öğretim programlarının kapsamlarının birbirleriyle binişik olmaması, ancak birbirlerini destekler nitelikte olması önem taşır. Yatay örgütlenme özellikle ilköğretim programlarında büyük önem taşır (Erden, 1998:32).

2.1.2.1.4. Öğrenme- Öğretme Süreci (Eğitim Durumu):

“Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip ise koşulması” eğitim durumu olarak tanımlanır. Eğitim sisteminin en can alıcı ögesi eğitim durumlarıdır. Bir ders ya da konu alanı için saptanan hedef davranışların her bir öğrenciye nasıl ve ne şekilde kazandırılacağı belirlenmesi gerekir (Sönmez 2001: 99).

Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantıların etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Diğer bir anlatımla, bu yaşantıların bilinmesi gereklidir. Bu nedenle eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz. Düzenleme çalışmalarını bu nedenle öğrenciye dönük ve öğretmene dönük olmak

üzere iki aşamada ele alabiliriz. Öğrencileri programın merkezinde tutabilmek için hedeflerle tutarlı öğretim etkinliklerinin neler olacağı iyi bir şekilde düşünülmeli ve buna uygun öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir. Etkinliklere dayalı bir öğretim yaklaşımı öğrenci açısından da ilginç olacaktır. Tüm bu etkinlikler planlanırken dikkate alınması gereken ilk husus öğrencilere kazandırılacak istenilen davranışlar olmaktadır (Demirel, 2008:135).

Ertürk'e (1994:85-93) göre "*belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar*" olarak tanımlanabilen eğitim durumları şu özelliklere sahiptir:

1. Hedefe görelilik: Eğitim durumunun öncelikle işe koşulduğu hedefe hizmet edici, yani belirli davranışları geliştirici nitelikte olması gerekir. Bu amaçla, hedefler davranışa dönüştürülmeli ve hangi konu alanı ile kazandırılacağı saptanmalıdır.

2. Öğrenene görelilik: Belirlenen davranışları kazandırmak için düzenlenen eğitim durumları öğrencinin ihtiyaçlarını giderici olmalıdır. Öğrenen geçirdiği eğitimsel yaşantıdan haz duymalıdır. Ayrıca öğretim faaliyetleri öğrenenin öğrenme gücünü asmamalı, hazırbulunusluk düzeyine yani öğrenenin düzeyine uygun olmalıdır. Aksi takdirde istenmeyen ürünler ortaya çıkabilir. Eğitim durumlarında başarısızlık duygusu veren, hoş gitmeyen yaşantılara yer verilmemeli; ayrıca baskı yöntemleri uygulanmamalıdır.

3. Ekonomiklik: Ekonomiklik denilince, yaşantı, araç gereç ve öğretim zamanı açısından ucuza mal edilmelidir. Diğer yaşantılarla tutarlılık sağlanmalı, yaşantılar tutarlı olmalı ve birbirini desteklemelidir. Öğrenme yaşantısı birden fazla davranışı gerçekleştirici olmalıdır. Örneğin; bilişsel alandaki davranışlarla duyuşsal alandaki özelliklerin birlikte gerçekleştirilmesi gibi. Diğer yaşantılarla kaynaşıklık; öğrenme, tek başına bir yaşantıyla olmaz, ya da daha yerinde anlatımla tek başına bir yaşantı diye kopuk bir şey yoktur. Her yaşantı bir yandan aşamalar dönemi içinde yerleşik, öte yandan da başka yandaş yaşantılarla sürekli bir etkileşim halindedir.

Eğitim durumları,

- hedeflerle ulaştırıcı olarak düzenlenmeli,
- öğrencinin hazırbulunusluk düzeyine, ilgi, tutum ve ihtiyaçlarına uygun olmalı,
- fazla sayıda hedef davranışın gerçekleşmesine olanak sağlamalı,

- öğretim ilkelerine uygun olmalı,
 - olabildiğince çok duyu organına yönelik olmalı,
 - kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç olarak kendi içinde tutarlı olmalı,
 - istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına fırsat vermemeli,
 - diğer derslerdeki öğrenme yaşantıları ile ilişkili olmalı,
 - önceki ve sonraki öğrenme-öğretme durumları ile uygunluk göstermelidir
- (Ertürk, 1994: 86; Sönmez, 2001:99-123; Saylan, 1995: 53-54, Erden, 1998: 34).

2.1.2.1.5. Değerlendirme:

Programın son boyutu olan değerlendirme, “*eğitim etkinlikleri sonunda öğrencilere kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin gerçekleşme düzeyini anlamaya yönelik bir süreçtir*”. Değerlendirme sayesinde öğrencilerde ne yönde bir değişim olduğu, programın etkililik derecesi ve kullanılan yöntemlerin yeterlik derecesi hakkında bir görüş sahibi olunur. Ayrıca değerlendirme, programın hangi öğelerinde nasıl bir değişim yapılacağına, öğrencilerdeki eksikliklerin nasıl giderileceğine karar verme işlemidir. Değerlendirme öğretmenlere, kendi kendilerini değerlendirme imkânı da sağlar (İşman, 2003: 31 akt. Çelik 2006:3).

Erden (1998:10), program değerlendirmeyi, “*gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci*” olarak tanımlar.

Değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecinde yaptığı ilerlemeyi belirlediği için öğrenciyi güdüleme bakımından çok önemlidir. Eğitimde değerlendirme, öğrencilerin eksikliklerini belirleme, yeterliliğe dayalı amaçlara ne oranda ulaştıklarını tespit etme, uygulanan yöntemin etkinliğini anlama ve genel olarak uygulanan yöntemin ne oranda etkili olduğunu belirleme gibi amaçlarla yapılır (Doğan 1997: 316).

Eğitim programının başarılı sayılabilmesi için tüm öğrencilerin programda öngörülen hedeflere tam anlamıyla ulaşmış olmaları gerektiği farz edilir. Gerek programın uygulanma aşamasına gelindiğinde programda aksayan öğelerin olup olmadığı, varsa bu öğelerin neler olduğunun saptanması program geliştirme değerlendirme bölümünü içine almaktadır. Program değerlendirmede programın aksayan yerleri tespit edilerek gerekli önlemler alır ya da gerekli düzeltmeler yapılır. Program

değerlendirme süreci, “veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme” basamaklarından oluşmaktadır (Demirel 2008:177).

Sınama durumları ve araçları ile ilgili olarak dikkat edilecek hususları Demirel (2008:155-157) şöyle açıklamaktadır:

1. İlk iş olarak belirtke tablosu düzenlenmelidir.
2. Değerlendirmenin hangi amaçla düzenleneceği belirlenmelidir.
3. Sınama durumu bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanların niteliklerine ve davranışın düzeyine göre belirlenmelidir.
4. Sınama durumları hedef davranışların yoklanmasında işe koşulacak uygun soru tiplerine göre hazırlanmalıdır.
5. Sınama durumu yoklanacak davranışla ilgili olmalıdır.
6. Sınama durumu açık, seçik ve anlaşılır olmalıdır.
7. Soru, olumsuz söz ya da söz öbekleri ile bitiyorsa, bunların altı ya çizilmeli ya da italik yazılmalıdır.
8. Soru çoktan seçmeli ise, soru kökü ve seçeneklerde anlatım birliği bulunmalıdır. Soru kökü ve seçenekler çok uzun olmamalı, yinelemelere, tek olumlu ya da olumsuz seçeneğe yer verilmemelidir. Seçenekler arasında tek doğru yanıt bulunmalı, çeldiriciler bilenleri yanıltmamalı, bilmeyenlere çekici gelmelidir. Seçenek sayısı sınıf düzeylerine uygun olmalıdır. Soru kökünde vurgulanan "en doğru", "en az", "çelişen" ya da "tutarsız" gibi kelimelerin altı çizilmelidir.
9. Eğer hedef davranış gerektirmiyorsa, öğrencinin doğru yapabilmesi için bilgiler tam ve doğru olarak verilmeli, bilimsel ve mantıksal hatalar yapılmamalıdır.
10. Sınama durumu bilenle bilmeyeni ayırmalıdır. Bileni şaşırtmamalı, bilmeyene ipucu vermemelidir.
11. Her soru bağımsız olmalı, bir soru diğerinin ipucu olmamalıdır.
12. Sorunun yanıtlanması için yeterli zaman verilmelidir. Yeterli zaman soru sayısı, güçlük ve yeterlik düzeyiyle ilgilidir.
13. Sınama durumunda dönüt, düzeltme ve ipucu kullanılmamalıdır.
14. Kolay sorular başa, sona ve ortaya dağıtılmalıdır.
15. Benzer nitelikteki sorular gruplandırılmalıdır.

16. Sınav ortamı davranışın gerektirdiği koşullara göre düzenlenmelidir.
17. Sınav ortamında davranışın niteliği gerektirmiyorsa öğrenciye kızılmamalı, küçük düşürücü, motivasyonunu bozucu, isteğini kırıcı, şaşırtıcı, korkutucu vb. istenmedik örüntülerden kaçınılmalıdır.
18. Kopya çekmeye olanak tanınmamalıdır.

Genel bir perspektif görüş kazanmak için program geliştirme tasarımı ile ilgili bazı örnekleri incelemek gerekirse (Alkan 1983: 14);

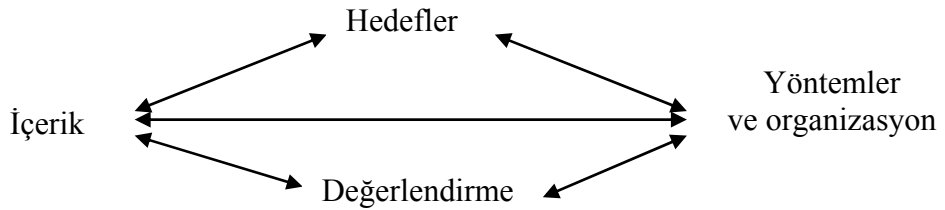
1. Genel Eğitim Koleji program deseni: Bu program, programın geliştirilmesinden sorumlu kişilerin eğitim, inanç ve azimlerine toplumun ve öğrencilerin gereksinimlerine dayalı olarak tasarlanmıştır.



Çizge 2.1: Minnesota Üniversitesi, “Genel Eğitim Koleji”nin Program Geliştirme ve Planlamada Kullandığı Desen

Kaynak: ALKAN, Cevat, Eğitimde Program Geliştirme Yöntemi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt: 16 Sayı:2 Yayın Tarihi: 1983

2. Otuz- Okul Araştırması Program Geliştirme Deseni: Program öğeleri arası ilişkileri göstermek amacıyla geliştirmiştir.



Çizge 2.2: Otuz-Okul Araştırması Program Geliştirme Deseni

Kaynak: ALKAN, Cevat, Eğitimde Program Geliştirme Yöntemi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt: 16 Sayı:2 Yayın Tarihi: 1983,

3. Etkili okullarda program geliştirme tasarımları: Balcı (2007: 201), etkili okullardaki program geliştirme aşamalarını şu şekilde açıklamıştır:

1. *Amaçlar:* Temel davranış ve yaşam alanları ya da içerik tanımlanır. Bu program düşünmeyi, hissetmeyi ve yapmayı amaçlar. Amaçlar bilişsel-zihinsel, duygusal ve beceri olarak üçe ayrılırlar.

2. *Öğretim stratejileri:* Çeşitli amaçlara uygun değişik öğretim stratejileri vardır. Bir eğitimci, örneğin, sosyal bilimlerin sosyal problemleri, sosyal bilimler yöntemlerini uygulamakla öğretebileceğini söyleyebilir.

3. *Sıralanma:* Ne, neden önce gelecek? Bazı fikir, beceri ve düşünme yolları kendilerinden sonra gelenlere temel olurlar. Çocuğa ilkin, ona fiziksel ve psikolojik olarak yakın şeyler öğretilir. Bazen kronolojik olarak öncelik yapılır.

4. *Süreklilik:* Süreklilik gerekli değerler, beceriler ve fikirlerin araştırılması ve yıldan yıla genişlemesi ile sağlanabilir. Örneğin, grup dinamikleri becerileri, okulun ilk yılında informal olarak başlar, daha sonraları formal grup süreçleri yöntemleri ile geliştirilir.

5. *Değerlendirme ve dönüt:* Program planlamada sonuncu aşama neyin ne kadar öğretildiğinin kararlaştırılması ve gelişimin öğretmen ve öğrenciye iletilmesidir.

2.1.2.1.2 Program Tasarımı Yaklaşımları

Tasarı hazırlanırken programın temel öğelerinden hangisine önem verilirse program o yönde değişmektedir. Eğitim programları tasarımlarını geliştirmede genelde üç temel yaklaşım izlenmektedir. Bunlar:

1. Konu merkezli program tasarımları,
2. Öğrenen merkezli program tasarımları,
3. Sorun merkezli program tasarımlarıdır.

2.1.2.1.2.1 Konu Merkezli Program Tasarımları: Eğitim uygulamalarında en yaygın kullanılan bir tasarım şeklidir. Programın her bir ögesi bir bütün olarak ele alınır. Okullarda uygulanan eğitim programlarının büyük bir çoğunluğu bu tasarım yaklaşımıyla düzenlenmiştir (Demirel 2008:48).

Konu merkezli program tasarımlarında, her bölüm o konunun uzmanlarınca hazırlanır. Konular öğrencinin, ilgi, yetenek ve hazır bulunuşluk düzeyine göre dü-

zenlenir. Her bir konu diğerinin ön koşulu olacak şekilde basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sıralanmaktadır (Sönmez 2001:92).

Konu merkezli program tasarımların özelliklerini özetlemek gerekirse,

Çizelge 2.1: Konu Merkezli Program Tasarımlarının Özellikleri

Değişkenler	Özellikler
Toplum	Toplum olduğu gibi kabul edilmelidir. Değişim çok az olur Geçmişle bağ koparılmamalıdır. Bireyleri kontrol etmek toplumun görevidir. Konular toplumun ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir
Öğrenci	Ödül ve ceza ile daha iyi öğrenir. Kendisi karar veremez. Öğretilenleri öğrenir. Yetişkinlerin uygun gördüklerini öğrenir Sıkı kontrol edilmelidir. Öğrenciler genelde pasiftirler
Bilgi/konu	Çalışmaların ürünüdür ve öğrencilerin dışındadır. Konular, disiplinlerin içinde düzenlenmelidir. Bilme, bilginin öğrenilmesi ve becerilerin kazanılmasıdır. Bilgi, bilgi içindir. Dersler, özel bilgilerden oluşur
Amaç	Konuları öğrenmedir. Topluma uyum sağlamadır
Yöntem	Öğrenen pasif ve alıcı durumundadır. Neyin ve nasıl öğretileceğine öğretmen karar verir. Anlatım ağırlıklıdır. Öğretmen merkezlidir.

Kaynak: Gürol, Mehmet, Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme, Ankara, Nobel Basımevi, 2004.

Eğitim uygulamalarında ve okullardaki programların birçoğunda karşımıza çıkan bu tasarım; aklın insanı değerli kılan ve bilginin aranmasını gerektiren konu tasarımı, aslen konu tasarımıyla aynı olan ancak akademik disiplinleri göz önünde tutan disiplin tasarımı, farklı konuları bir araya getirerek tek bir dersin oluşturulması mantığına dayanan geniş alanlı tasarım ve her konu için ayrı öğrenme yolları yerine problem çözüme, eleştirel düşünme gibi öğrenme yöntemlerini esas yöntem kabul eden süreç tasarımı şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Demirel 2008:48-49).

2.1.2.1.2.2 Öğrenen Merkezli Program Tasarımları: 20. yüzyılın başında öğrencinin programın merkezi olduğu ve her konunun ona göre düzenlenmesi gerektiği görüşüyle ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım özellikle ilkokul düzeyinde kalmış, buna karşın üst sınıflarda tüm ders kitaplarının konu merkezli olması nedeniyle yavaş yavaş konu merkezli programlara dönüşüm olmuştur (Demirel 2008: 49).

Öğrenen merkezli program tasarımların özelliklerini özetlemek gerekirse,

Çizelge 2.2: Öğrenen Merkezli Program Tasarımlarının Özellikleri

Değişkenler	Özellikler
Toplum	Toplumların bireyi sosyalleştirmeye çalışması ona müdahale etmektedir. Toplumsal değer ve kültürlerin bireylere aktarılması uygun olmaz. Herkesin uymak zorunda olduğu kurallar konulamaz. Toplumun görevi yönlendirme değil, alternatifler sunmaktır. Konular toplumun ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir.
Öğrenci	Kendisi öğrenebilir, en iyiyi ve en doğruyu seçebilir. Öğrenme içsel güçlerin ve kendi yeteneği ile gerçekleşir. Bireysel farklılıklar desteklenmektedir. Her birey kendine özgüdür ve bunun değiştirilmeye çalışılması Yanlıştır. Öğrenme bireyin kendini anlatmasıdır. Öğrenme bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenirse daha iyi gerçekleşir.
Bilgi/konu	Bilgi, kişinin kendi benliğini tanıması ve kendini ifade etmesi için bir araçtır. Birey, kendisi için önemli saydığı bilgilerin seçicisi olmalıdır. Bilgi özeldir ve içseldir. Bilgi öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir.
Amaç	Öğrencinin varoluşunun anlamını bulması, kendisini tanımasıdır. Öğrencinin potansiyelini geliştirmesidir.
Yöntem	Sınırlandırılmayan bir öğretim ortamı düzenlenmelidir. Öğrenciye isteğine bağlı bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine ortam hazırlanmalıdır.

Kaynak: Gürol, Mehmet, Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme. Ankara, Nobel Basımevi, 2004.

Öğreneni merkeze alan bu tasarım; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu, tabanın “kişi yaşadığını öğrenir” anlayışına dayalı çocuk merkezli tasarımlar, çocuk merkezli tasarımlara benzer olan ancak öğrenci ihtiyaçlarının önceden tasarlanamayacağı düşüncesiyle uygulama esnasında belirlenmesini öngören yaşantı merkezli tasarımlar, okulun işlev ve işgörülerinin tamamen gözden geçirilip değiştirilmesi ve öğrencilerin kendi doğalarında ele alınması gerektiğini savunan radikal (romantik) tasarımlar ve insan davranışlarını çok basit bir şekilde etki-tepki ilişkisi olmayacağını savunan hümanistik tasarımlar şeklindedir (Demirel 2008:48-49).

2.1.2.1.2.3 Sorun Merkezli Program Tasarımları: Bu tasarımlar kültürel ve geleneksel değerlerin güçlenmesini sağlamak, ayrıca toplumun halen karşılanmamış

ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir ve öğrencinin toplumsal sorunları, ihtiyaçları ilgi ve yetenekleri üzerinde durur (Demirel 2008: 50).

Sorun merkezli program tasarımların özelliklerini özetlemek gerekirse,

Çizelge 2. 3: Sorun Merkezli Program Tasarımların Özellikleri

Değişkenler	Özellikler
Toplum	Toplumun kültürel ve geleneksel değerlerinin güçlenmesi sağlanmalıdır. Toplumun karşılanmamış ihtiyaçlarına önem verilir. Güçlendirilmesi gereken değer ve gelenekleri vardır.
Öğrenci	Öğrencinin sorunları göz ardı edilmez.Sosyal ihtiyaçlarına yer verilir.
Bilgi/konu	Toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda ihtisaslaşmayı sağlayan bir araçtır. Bireye problem çözme yeteneği kazandırmalıdır.
Amaç	Sosyal problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirmek Sağlıklı bir toplum yaratmak
Yöntem	Öğrenci aktiftir.Sorun çözme süreçlerini kullanmaya özendirir

Kaynak: Gürol, Mehmet, Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme. Ankara, Nobel Basımevi, 2004.

Sorun merkezli program tasarımları, öğrencilerin kavrayışlarını geliştirmeyi amaçlayan, gerçek dünya ile ilgili sorunlarla ilgilenen, öğrencileri öğrenmeye ve sorun çözmeye yönlendiren yaşam şartları tasarımı, öğrenen merkezli tasarımlarla ilgisi olmayan konu merkezli ve genel eğitim üzerine odaklanan, öğrenci sisteme girmeden tasarımın gerçekleştirildiği ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi merkeze alan çekirdek (CORE) tasarımı ve toplumun sosyal, politik ve ekonomik gelişmelerinin program tasarımları aracılığıyla değiştirilmesini amaç edinen toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık tasarımı şeklindedir (Demirel 2008:50-51).

Yeni ilköğretim programlarına bu yönüyle bakıldığında adı geçen tasarımlardan bazılarının izlerini taşıdığı ancak merkezde öğrenen merkezli tasarımlardan çocuk merkezli tasarımların özelliklerine daha çok sahip olduğu söylenebilir.

Program tasarımı modelleri tespit edildikten sonra programın geliştirilmesi için programın ihtiyaçlarının tespiti gerekmektedir. Bu amaçla programın ihtiyaçlarının tespitinden önce Program Geliştirme Modeli oluşturmanın gerekliliği üzerinde durulması gerekmektedir.

2.1.2.1.3 Program Geliştirme Modelleri

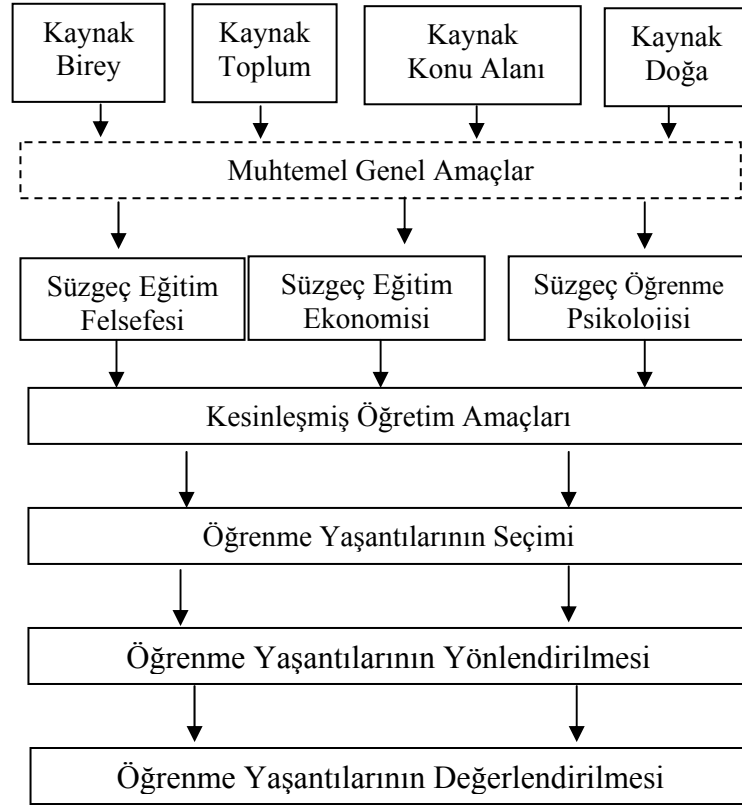
Program tanımını farklılıkları kadar hangi alanda ve hangi öğretim seviyesinde program hazırlanacağı zorunlu olarak farklı modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Öğrenilecek veya öğretilecek bilginin niteliği ve yapısı ne şekilde bir program modelinin oluşturulacağına rol oynaması kaçınılmazdır. Sosyal bilimlerde, fen bilimlerinde, tarih, matematik, teknik ve meslek alanlarında geliştirilecek program modelleri arasındaki farklılıkların olması kaçınılmazdır. Yine de klasik anlayışta Tyler'ın sistematik olarak yapılaştırdığı hedeflere dayalı programlama modelinin en yaygın olduğu ve daha sonraki program modelleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Karakaya 2004:17).

Program modelleri genellikle modeli öneren kişi ya da kişilerin adıyla anılmaktadır. Tyler, Taba, Saylor ve Alexander, Goodland, Hunkins, Miller ve Seller, Olivia, Davis, Wulf ve Schave, Kerr modelleri bunlardan bazılarıdır (Posner 1995; Demirel 1996; Olivia 1988; Ornstein 1988; Urevbu 1991; White 1988; Erişen, 1998 akt. Çeliköz 2004: 101). Program modellerinin ortak özelliği planlılık, aşamalılık ve davranış değiştirmeyi hedefleyen bir örgütlenme deseni ile hedef, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerini içermesidir. Bunlardan bazılarını incelemek gerekirse;

2.1.2.1.3.1 Hedefler Modeli

Modelde konu, birey, toplum ve doğa alanından seçilen aday amaçlar eğitim süzgeçleri olarak ifade edilen eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi, eğitim psikolojisinden geçirilerek kesinleşmiş program amaçları oluşturulmaktadır. Bunlara uygun öğrenme yaşantılarının seçimi, yaşantıların düzenlenmesi ve yönlendirilmesi yapılmaktadır. Daha sonrada öğrenmelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için değerlendirme çalışmalarına yer verilmektedir (Gülyüz 2004:11). Bu modelde en önemli unsur hedeflerdir. Bu nedenle hedef dayanaklı model olarak da adlandırılır. Program geliştirme süreci bütünüyle hedeflere göre düzenlenir.



Çizge 2.3: Program geliştirmede Tyler modeli

Kaynak: Oliva1988:171 akt. Gülerüz, Hasan, Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme, Ankara, Pegem+A Yayıncılık, 2001.

İşman ve Eskicumalı (2006) bu modelin en büyük özelliğinin, öğrencilerde bir davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak algılanması olduğunu belirtmektedir (Akt. Uzunboylu ve Hürsen 2008: 39).

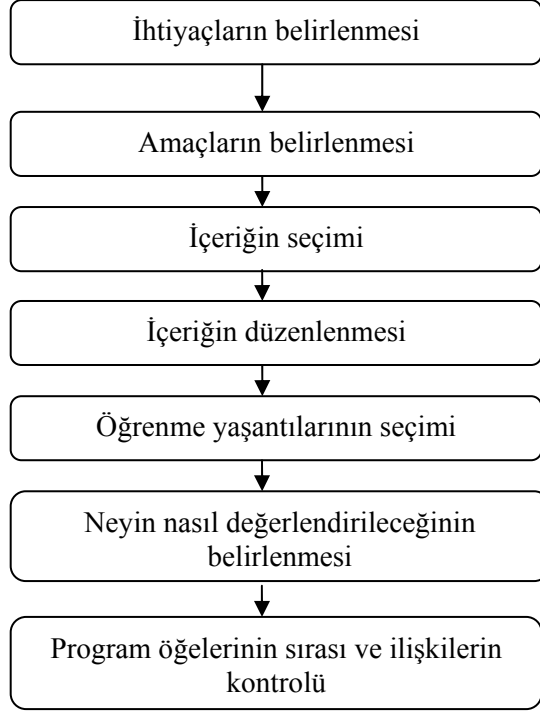
Tyler'in modeli önceleri büyük etki yaratmış fakat zaman ilerledikçe çok fazla eleştiri almıştır. Bu eleştiriler şunları içermektedir: Amaçların seçimi hususunda rehberlik etmemektedir, gerçek öğretmen uygulamalarına benzememektedir, kasıtsız öğrenmeleri hesaba katmamaktadır, ölçülebilir amaçlara aşırı vurgu yapmıştır. Buna rağmen dikkate alınmalıdır ki, Tyler'in modeli acımasızca eleştirilmiştir (Brady 1995, Marsh 1992; Mcgee 1997).

Eleştirilerden bir başkası Klibard tarafından yapılmıştır. Klibard, bireyle tanışmadan, özelliklerini bilmeden, ihtiyaçlarını dikkate almadan eğitim hedeflerinin belirlenemeyeceğini savunmuştur. Bu yüzden eğitim hedefleri, öğrenme yaşantıları eğitim sürecinin başında değil, eğitim sürecinin içinde belirlenmelidir. Tyler Modelinde öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların gözlenmemesi Tyler Modelinin bir diğer eksikliğidir. Tyler Modelindeki eksiklikler göz

önünde bulundurularak Tyler Modeli birçok eğitim bilimci tarafından yeniden ele alınmıştır ve Tyler Modelinde birçok değişiklik yapılmıştır fakat özünde bir değişikliğe uğratılmamıştır (www.acilveilkyardim.com).

2.1.2.1.3.2 Taba Modeli

Taba modelinde tümevarım yaklaşımı benimsenmekte ve sekiz aşamada program geliştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Bu aşamalar Çizge 2.4'de gösterilmiştir.



Çizge 2.4: Program geliştirmede Taba modeli

Kaynak: Oliva 1988:165 akt. Demirel, Özcan, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Pegem Akademi, 2008.

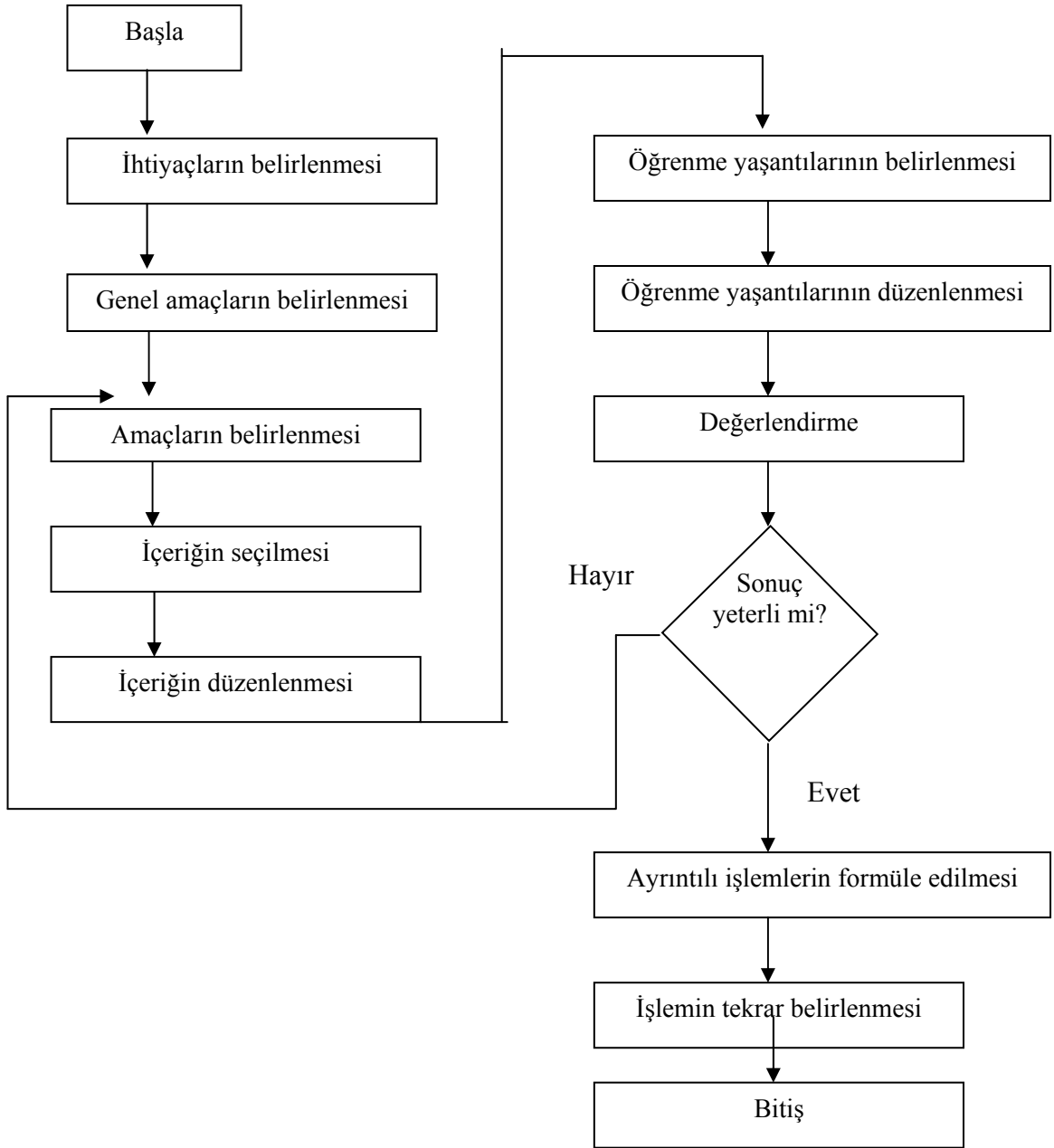
Taba modelinde gereksinimler saptanarak, amaçlar ve içerik belirlenir. Ardından öğrenme yaşantıları seçilerek örgütlenir ve değerlendirme ölçüt ve araçları belirlenerek, program öğeleri ve ilkeleri kontrol edilir.

Taba'ya göre özel tasarıları ne olursa olsun, bütün programlar belirli öğelerle düzenlenir. Bir program genellikle amaçları ve özel hedefleri içerir, içeriğin düzenini belirtir, bazı öğrenme ve öğretme örnekleri verir ya da açıklar. Sonuçları değerlendirme programını içerir. Programlar bu öğelere verilen değerlere, bu öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerine göre değişir. Taba'nın ortaya koyduğu her bir basamakta alt

basamaklar, tanımlanan ölçütler için etkinlikleri belirlemeye yardım eder (Akar 2001 akt. Soycan 2006:16).

2.1.2.1.3.3 Taba – Tyler Modeli

Bu model Taba – Tyler modellerinin ortak yönlerini ele alarak oluşturulmuştur. Çizge 2.5’de görülen Taba-Tyler program geliştirme modelinin ilk aşamasını ihtiyaçlar oluşturmaktadır.



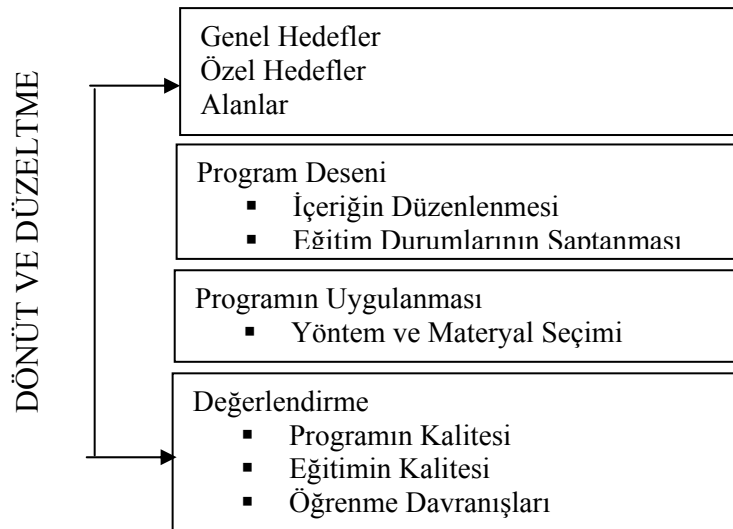
Çizge 2.5: Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli

Kaynak: White 1988 akt. Demirel, Özcan, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Pegem Akademi, 2008.

Uzmanlar, modelde ilk boyutun amaçlar (hedefler) olmasını önermişler ve amaçların davranışa dönüştürülmesi konusunda görüş birliğine varmışlardır. İçerik programın ikinci önemli boyutu olarak kabul edilmiş; ancak bu boyutun anlam olarak konular listesinden öğretim işlemlerine kadar ve hatta davranış boyutuna kadar farklı şekillerde algılandığı gözlenmiştir. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun merkezinde öğrencinin bulunması gerektiği konusunda uzmanların tamamı ortak bir görüşte birleşmişlerdir. Öğrenme öğretme süreçlerinde ise öne sürülen değişkenlerin pekiştirici, ipucu, dönüt-düzeltilme, öğrenci katılımı, motivasyon, hazır bulunuşluk, öğretim yöntemi ve teknikleri ile araç-gereç ve zamanlama olduğu ifade edilmiştir. Programın son boyutu olarak kabul edilen değerlendirmenin programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılmasının uygun olacağı benimsenmiştir (Belli 2009:36).

2.1.2.1.3.4 Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirmede sistematik bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Modelin ilk safhasında, program geliştirmeciler sürece genel ve özel amaçların belirlenmesiyle başlarlar. Genel amaçların belirlenmesi program alanlarının tespitinde yön gösterici niteliktedir. Burada dikkate alınması gereken dört alan vardır. Bunlar; bireysel gelişme, insan ilişkileri, öğrenme becerileri ve uzmanlaşmadır. Alanlar bu şekilde belirlenmiş olmasına rağmen, okullar yalnızca bu dört alanla sınırlandırılmayabilir (Saylor, Alexander ve Lewis 1981: 40).

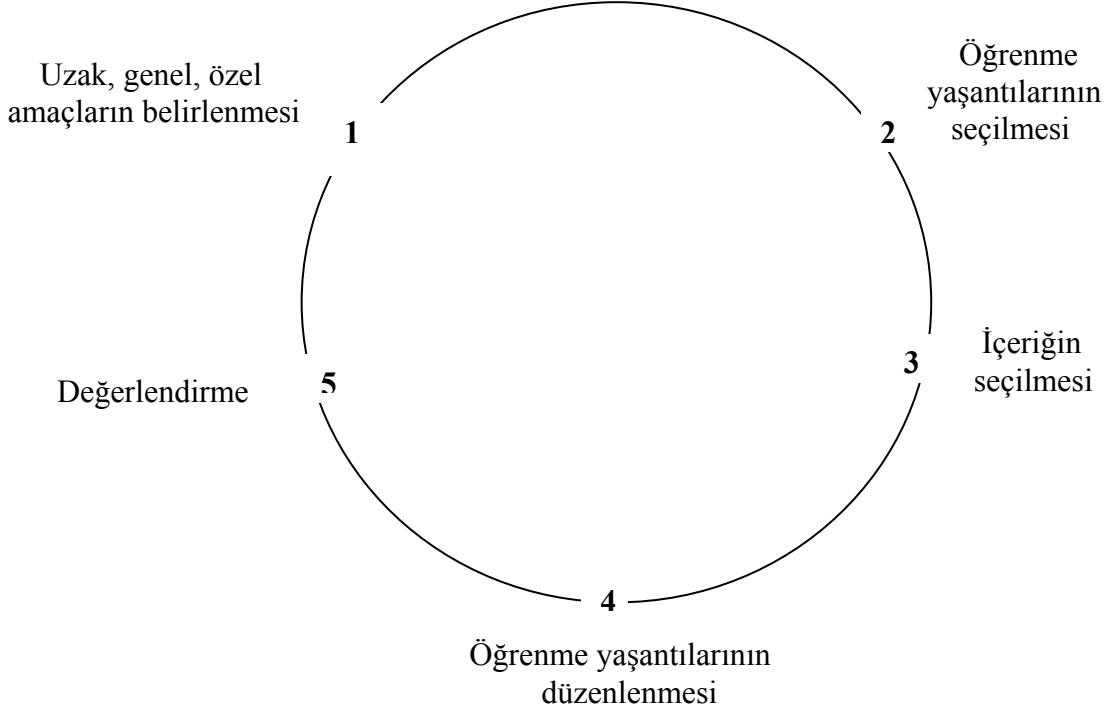


Çizge 2.6: Program Geliştirmede Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

Kaynak: Uzunboylu, Hüseyin ve Hürsen, Çiğdem, Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi, Ankara, Öğreti Yayıncılık, 2008.

2.1.2.1.3.5 Wheeler Modeli (Tekerlek Modeli)

Bazı program geliştirmeciler Tyler'ın modelini eleştirerek değerlendirme sürecinin bütün safhalarda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum Wheeler'in modelinde yansıtılmaktadır. Wheeler, Tyler'ın program geliştirmedeki orijinal düşüncelerini dairesel bir sürece yerleştirmiştir (Urevbu 1991:21).



Çizge 2.7: Program Geliştirmede Wheeler Modeli

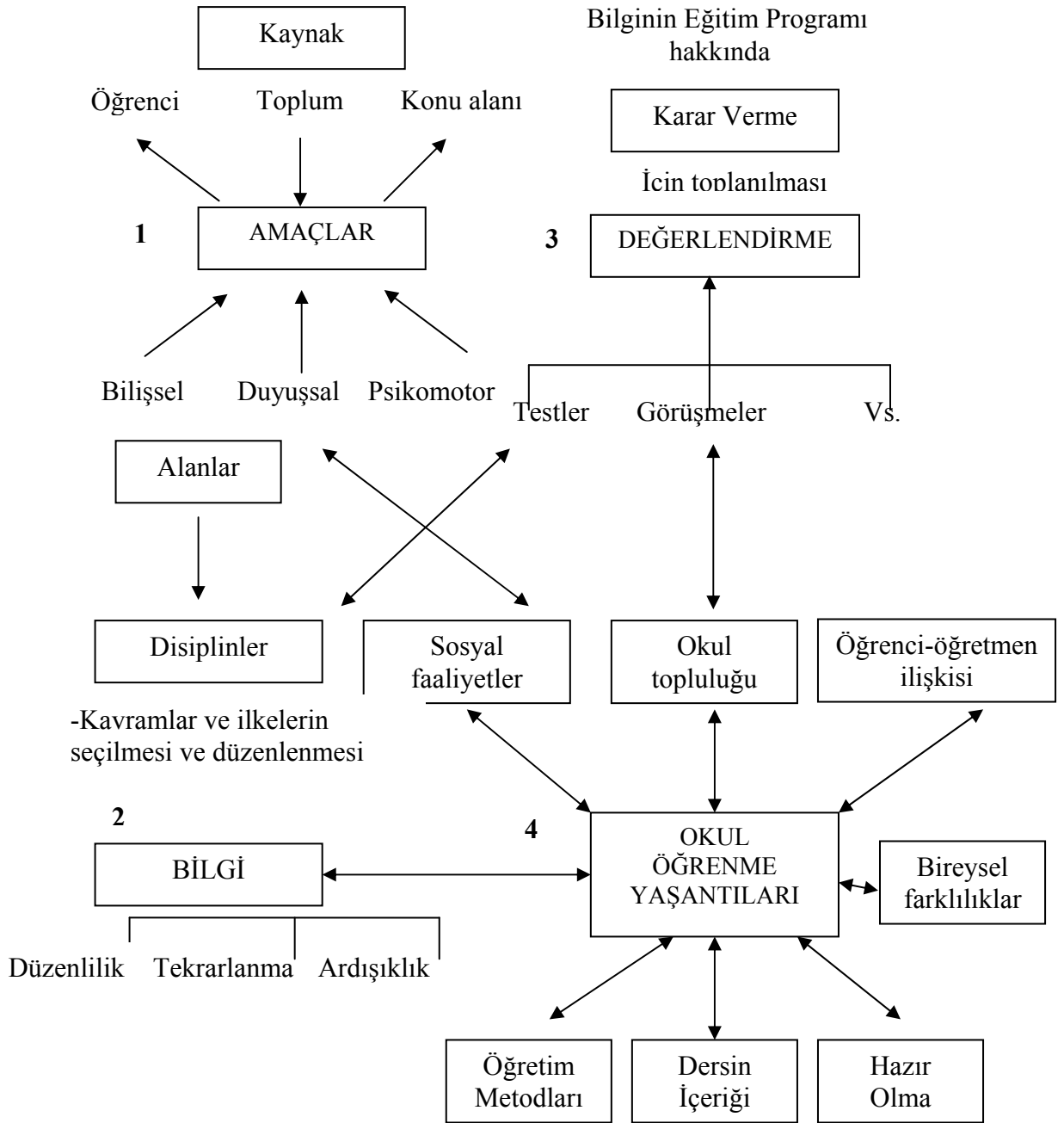
Kaynak: Urevbu, Andrew, Curriculum Studies, Nigeria, Longman, 22, 1991.

Wheeler'ın modelindeki ilk safhayı uzak, genel ve özel amaçların belirlenmesi oluşturur. Bu amaçların belirlenmesi, her bir ders için hedef davranışların belirlenmesini sağlar. Tyler ve Wheeler'ın modelleri birbirine oldukça benzer görülmektedir (Urevbu 1991:21).

2.1.2.1.3.6 Kerr Modeli

Model İngiltere'de program geliştirme konusunda ortaya çıkan ilk girişimlerdendir. Kerr'in modeli program geliştirmeyi dört temel safhada ele almıştır. Bunlar amaçlar, bilgi, değerlendirme ve okuldaki öğrenme yaşantılarıdır. Kerr, program geliştirmede her bir safhanın diğer safhaları etkilediğini, bu nedenle herhangi bir safhanın analizinden başlanabileceğini belirtmesine rağmen, modelinde program geliştirmeye amaçların belirlenmesi ile başlanmasını tavsiye etmektedir (Urevbu 1991, 22).

Kerr de Tyler gibi program geliştirmede amaçların kaynağının ğrenci, toplum ve konu alanı olduğunu belirtmiştir.



Çizge 2.8:Program Geliştirmede Kerr Modeli

Kaynak: Urevbu, Andrew. Curriculum Studies, Nigeria, Longman, 23, 1991.

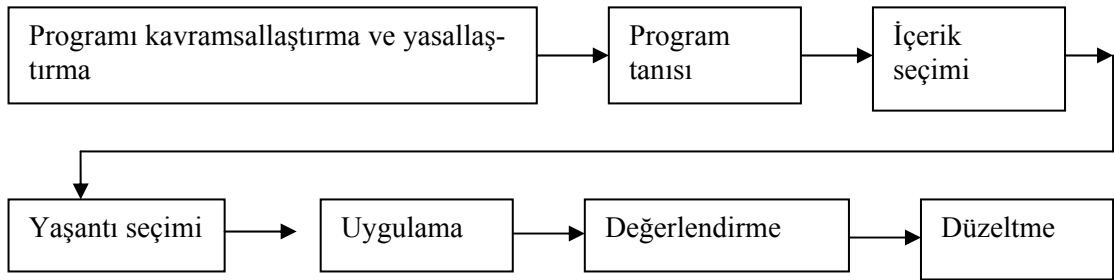
Kerr modelin amaçlarının seçimi ile bir başlangıç tavsiye eder. Amaçların belirlenmesinde öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları; toplumun mevcut

durumu ve öğrencilerin karşılaşacağı toplumsal problemler ve konu alanının özellikleri dikkate alınmaktadır.

Kerr'in modelinde ikinci safhayı bilginin oluşturması şartıdır. Kerr'e göre bu safhada eğitim programı içerisinde yer alan bilginin öğeleri güncelleştirilmeli, böylece araştırmalar ile uygulamalar arasındaki boşluk giderilmelidir. Bilginin oluşturulmasında disiplinlerle ilgili kavramlar ve ilkeler seçilmeli ve düzenlenmelidir (Ureybu 1991: 23-24). Modelin üçüncü safhasında değerlendirme yer almakta ve son safhayı da okuldaki öğrenme yaşantıları oluşturmaktadır.

2.1.2.1.3.7 Hunkins Modeli

Hunkins'in modelinde ilk aşama, hedeflere kaynak olmak üzere felsefenin belirginleştirilmesi, son aşama ise düzeltmedir. Bunlar arasında, içeriğinde belli başlı bir sırada ötekileri izlemelidir (Büyükkaragöz 1997:218).



Çizge 2.9: Hunkins Modeli

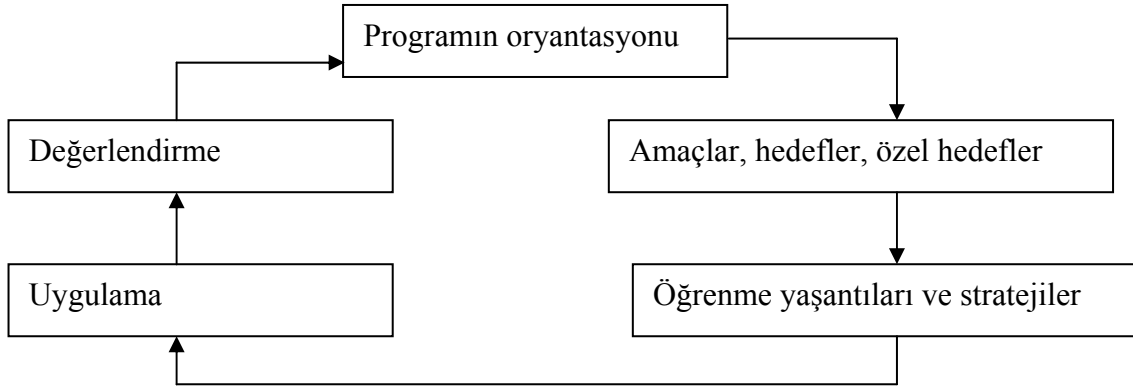
Kaynak: Büyükkaragöz, Savaş, Program Geliştirme “Kaynak Metinler, Konya, Kuzucular Ofset, 1997.

Modelde kavramsallaştırma ve yasallaştırma ile dönüt ve düzeltme safhalarına yer verilmesi önemli bir özellik olarak görülmüştür. Kavramsallaştırma ve yasallaştırma safhasında sorulan ve cevaplandırılan felsefi sorular program tasarımında hassas tercihlerin yapılması gerektiğini gösterir. Program geliştirmede felsefe önemli bir rol oynamaktadır. Bu safhada programın felsefi temelleri belirlenmektedir. Modelde dönüt ve düzeltmenin var olması, modelin işleyişi hakkında sürekli karar verilmesini ve düzeltme yapılmasını sağlamaktadır. Örneğin; program tasarımcıları, içerik seçiminde öğrencilere uygun olmayan bir içeriğin var olduğunu gördükleri takdirde bir önceki safhaya yani eğitim programı tanısına tekrar dönerler ve bu safhada gerekli düzeltmeleri yaparlar veya ilk safhaya dönüp yeni bilgilerin ışığında programı yeniden tasarlarlar. Dönüt ve düzeltmelerin yer alması program geliştirme

sürecinin doğrusal değil, dairesel bir süreç olduğunu gösterir. Programın sürdürülmesi safhası da modelin diğer bir özelliğini oluşturmaktadır. Genelde program geliştirmede, program değerlendirme son safhayı oluşturmaktadır (Erişen 1997).

2.1.2.1.3.8 Miller ve Seller Modeli

Bu modele göre program geliştirmede değişik yönelmeler vardır. Bu yönelmelerden birincisi iletmedir. Burada programın öğrencilere olguları, becerileri ve değerleri kazandırması vurgulanmaktadır. İkinci yönelme ise etkileşimi içermektedir. Bu yönelmede öğrencinin programla doğrudan etkileşerek zihinsel ve kişisel yönden gelişimini içermektedir. Üçüncü yönelme ise değişimdir. Bu yönelme kişisel ve sosyal değişime vurgu yapmaktadır (Aykaç ve Aydın 2006).

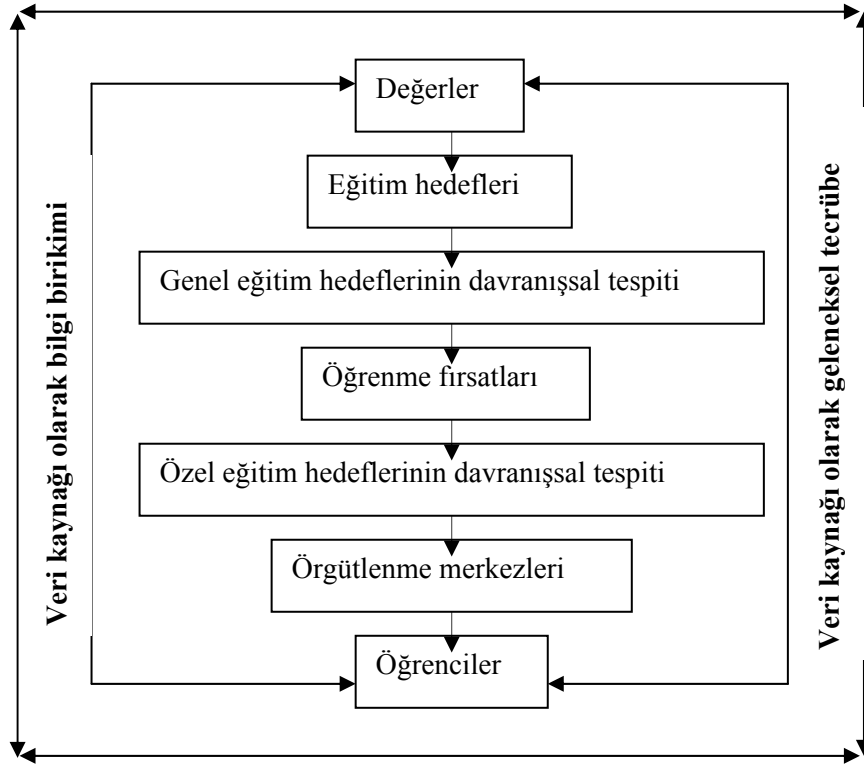


Çizge 2.10: Program geliştirmede Miller ve Seller Modeli

Çizgedeki modele göre, amaçlar ve hedef davranışlar belirlenir; öğrenme yaşantıları ve öğretim stratejileri saptanır. Modelde içerik boyutuna yer verilmemiş olması ilginç görülmektedir. Amaçlardan yaşantılar ve öğretim metotlarına geçilmiştir. Öğretim metotları öğretmen davranışı ve etkinliği ile ilgilidir. Program öğretmenler tarafından uygulandıktan sonra, etkili olup olmadığı değerlendirme ile karşılaştırılır.

2.1.2.1.3.9 Goodlad Modeli

Goodlad modelinde ilk aşamayı kültürel değerlerin analizi oluşturur. Bu analizden hedeflerin tespiti yapılır. Ardından hedeflere ilgili davranışsal özellikler tespit edilir. Bu özelliklerin oluşumu için öğrenme fırsatları verilir. Program geliştirmeciler, daha çok öğrenme fırsatlarından sonuç çıkarırlar. Özel eğitim hedeflerinin davranışsal tespitinden sonra da, örgütlenme merkezleri oluşturulur. Ardından öğrencilere ulaşılır (Yıldırım 2009: 1).



Çizge 2.11: Program geliştirmede Goodland Modeli

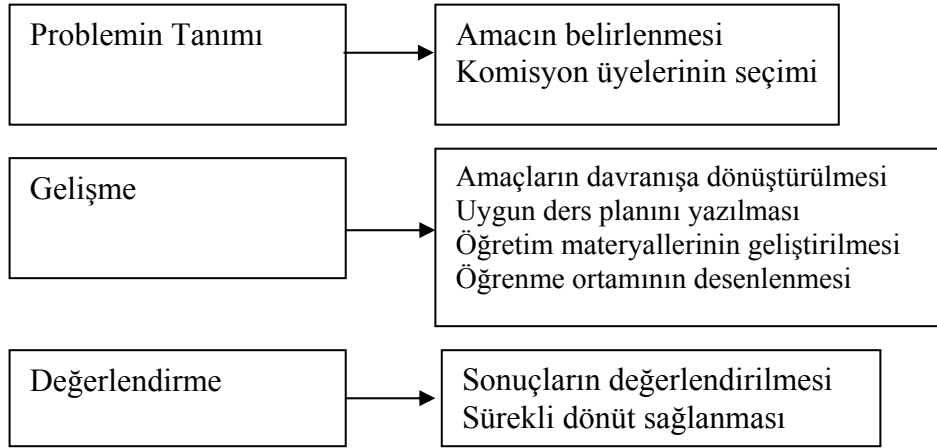
Kaynak: Uzunboylu, Hüseyin ve Hürsen, Çiğdem, Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi, Ankara, Öğreti Yayıncılık, 2008.

2.1.2.1.3.10 Sistem Yaklaşımı Modeli

Bu model sistem yaklaşımını ele almıştır. Model üç aşamalıdır. Birinci aşamada problemin tanımlanması yapılırken seçilen komisyon üyelerinin belirlediği ihtiyaçlar ile program içeriği arasındaki ilişki önemli görülmektedir. Modelin ikinci aşaması olan değişme bölümünde program geliştirme sürecinde gerekli görülen altı boyut ele alınmaktadır. Öncelikle programın içeriği belirlenmekte bunun için de dört farklı yaklaşımın izlenmesi önerilmektedir; a) Araştırma yapma, b) Uzman görüşünü alma, c) Komisyon üyelerinin görüşlerini belirleme, d) İhtiyaç değerlendirmesi yapma. Amaçların belirlenmesinde Bloom ve arkadaşları tarafından önerilen aşamalı sınıflamadaki sistematik yaklaşım izlenmektedir. Amaçlar davranış cinsinden ifade edilmekte ve daha sonra bu davranışları kazandırıcı öğrenme ortamlarını düzenlemek için uygun ders planları ve öğretim materyalleri hazırlanmakta, son olarak da uygun öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağı ortaya konmaktadır. Modelin son aşamasında değerlendirme ve dönüt sistemi üzerinde durulmaktadır. Değerlendirme, öğ-

renme durumlarına göre farklı şekilde yapılmakta dönüt sistemine program geliştirme sürecinin her aşamasında yer verilmekte ancak ağırlık daha çok değerlendirme boyutunda olmaktadır (Demirel 2008: 55–56).

Sistem yaklaşımı esas alınarak Wulf ve Schave (1984:3-4) tarafından geliştirilen program geliştirme modeli Çizge 2.12’de gösterilmiştir (Akt. Demirel 2008:56).



Çizge 2.12: Program geliştirmede sistem yaklaşımı modeli

Kaynak: Demirel, Özcan, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Pegem Akademi, 2008.

Bu modellerden farklı olarak Avrupa’da değişik program geliştirme modelleri uygulanmaktadır. Bunlardan en önemli üçü rasyonel planlama, süreç yaklaşımı ve yenilikçi-durumsal modeldir.

Çizelge 2.4: Program geliştirmede modellerin karşılaştırılması

Rasyonel Planlama Modeli	Süreç Yaklaşımı Modeli	Yenilikçi/Durumsal Model
Genel Amaçlar	İçerik-Bağlam	Durum Çözümlemesi
Amaçlar	Öğrenme Durumları	Amaçlar
Öğrenme Durumları	Genel Amaçlar	Öğrenme-Öğretme
		Programı desenleme
		Programı uygulama
Değerlendirme	Değerlendirme	Değerlendirme

Kaynak: Demirel, Özcan, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Pegem Akademi, 2008.

Her üç modelde de başlangıç noktalarının farklı olduğu, rasyonel modelle durumsal modelde önemli farklılıkların olmadığı, süreç yaklaşımı modelinin diğerlerinden çok farklı olduğu ve son aşamanın ise her program modelinde değerlendirme boyutu ile noktalandığı görülmektedir. Süreç yaklaşımı modeli sınıf öğretmenine mesleki özerklik sağladığı için öğretmenlerin çok iyi yetişmiş olmasını gerekli kılmakta; Durumsal model ise okulu merkeze aldığından okul ve yakın çevresindeki durumun değerlendirilmesini önemli görmektedir (Demirel 2008:57).

Modellerin incelenmesinden de anlaşıldığı gibi, hemen hemen tüm modellerin Tyler'ın program geliştirmede cevaplandırılmasını gerekli gördüğü dört temel soru etrafında şekillendiği, ancak bazı modellerde farklılıklar olduğu görülmektedir. Program geliştirme çalışmalarında, incelenen bu modellerden yalnızca birinin kullanılması elbette ki her zaman geçerli olmayabilir. Geliştirilecek programın amacına uygun olarak modellerden yalnızca biri kullanılabilmesi gibi, modellerde bulunan farklı unsurlar da adapte edilerek yeni bir model geliştirilebilir.

Ülkemizde de program geliştirme çalışmalarının nasıl yapıldığını ve eğitim sistemimizi yönlendiren ve bizi bilgi çağına taşıyacak olan eğitim programlarının hazırlanmasında program geliştirmenin hangi süreç ve modellerinin takip edildiğine bakılacak olunursa;

2.1.2.1.4 Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları

Türkiye’nin gelişmiş ülkeler düzeyine çıkması için gerekli olan eğitime verilen önemin salt okullaşma oranını artırmakla kalmayıp niteliğinin de artırılması gereklidir. Nitelikli eğitim için nitelikli programların hazırlanması ve sürekli geliştirilmesi bir zorunluluktur.

Türkiye’de Cumhuriyet dönemindeki ilk program geliştirme çalışmalarından olan ve 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu), 1923’te Cumhuriyetin ilanı ile yürürlükten kalkmış ve Cumhuriyetin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk zamanında 1924 yılından itibaren öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarına hız verilmiştir. Bu dönemde yapılan Heyet-i İlmiye toplantıları neticesinde Cumhuriyetin ilköğretim programı olan “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Daha sonra Cumhuriyet Döneminin John Dewey tarafından kapsamlı olarak hazırlanmış olan öğretim programı yürürlüğe gir-

miştir. 10 yıl uygulamada kalan 1926 öğretim programı 1936 ve 1948'de yeniden gözden geçirilmiştir (Akbaba 2004).

1950'li yıllara kadar Türkiye'de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamakla ele alınmış, 1952 yılında yurdumuza gelerek köy okullarında incelemeler yapan V. Wofford'un hazırladığı raporla daha sistematik bir yaklaşımla yapılmaya başlamıştır. 1953 yılında toplanan Millî Eğitim Şurasında ilköğretim programları ele alınmış, 1948. ilkokul programının geliştirilmesi zorunluluğu üzerinde durulmuş, böylece program geliştirme çalışmaları M.E. Bakanlığında ağırlıklı bir şekilde başlamıştır. Hazırlanan taslak program 1953-54 öğretim yılında Bolu ve İstanbul'da deneme okullarında uygulanmıştır (Demirel 1992: 27).

1960'lı yıllarda çalışmalar yine ilkokul programları üzerinde yoğunlaşmıştır. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı ilköğretim kanununun getirdiği hükümlerle program geliştirilmesi zorunlu kılınmıştır (MEB, 1997:21). VII. Millî Eğitim Şurasında deneme programlarının geliştirilerek tüm yurda uygulanması kararlaştırılmıştır. Daha sonra hazırlanıp denenen program, değerlendirilerek kurulun 1 Temmuz 1968 tarih ve 171 sayılı kararı ile 1968-69 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. 1962 yılında ilkokul programının ders programlarında amaç ve konu başlıklarının yanı sıra yöntem ve değerlendirme ile ilgili bölümlere de yer verildiği görülmektedir (Varış 1996:36).

1980'lere ulaşıldığında ise büyük bir değişim söz konusudur. Artık disiplinler arası gelişen bilim ve teknoloji; sosyal meselelere çözüm olabilecek, toplumun baz ihtiyaçlarını karşılamak zorunda kalmıştır. İhtiyaçlardaki bu değişim ve gelişmeler sonucunda 1980'lerin eğitilmiş bireyleri için sadece bilimsel ilkeleri anlamak değil, aynı zamanda bu ilkelerin sosyal değişimlerle ilişkisini kurmak, teknoloji üretmek ve onları pratikte uygulamak anlam kazanmıştır (Gücüm ve Kaptan 1992:253-256).

1990'lı yıllarda Millî Eğitim Sistemimiz yeniden düzenleme çalışmaları içerisinde Program Geliştirme ve Ölçme-Değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Öğretim programları hazırlanırken, Türk Millî Eğitimin genel amaçlarına uygun olarak derslerin, konuların hedeflerinin belirlenmesi, hedeflerin davranışlara dönüştürülmesi, öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve sınav durumlarının belirtilmesi anlayışı ile programların yeniden gözden geçirilmesi önerilmiştir.

Bu amaçla Bakanlık bünyesinde Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme İhtisas Komisyonları kurulmuştur (Tertemiz 1997:201).

İlköğretimde program geliştirme faaliyetleri genellikle, daha fazla sayıda ilginin program yapma işine katılması, hazırlanan programın tanıtılması şeklinde uygulanmış, değerlendirme ve araştırmaya sürekli yer verilememiştir. Son yıllarda ilköğretim programı ders programları boyutunda geliştirilmektedir. Bazı ders programları; hedef davranış ders konuları derslerin işlenişine ile ilgili açıklamalar boyutunda ele alınmıştır. Ancak ilköğretim programının 1995'deki yeni baskısında hedef ve davranışların belirlenmesi yerine dersin amaçları ve konuların belirlenmesiyle yetinilmiştir. Ancak ders programları ayrı basılmış ve bu baskılarda hedef ve davranışlara önemle yer verilmiştir. (Büyükkaragöz 1997: 231).

Bilgi çağının yaşandığı 2000'li yıllarda ise, bilgi kavramı ve bilgi toplumu anlayışındaki gelişmeler, hayat boyu öğrenme anlayışının oluşturduğu öğretim anlayışı, AB normlarına uygun, globalleşen dünyada millî değerlerle donanık, evrensel bilgiye ulaşma çabası vb. gibi birçok gerekçeler ileri sürülmüş, programların güncellenmesi ve geliştirilmesi için kapsamlı çalışmalar başlatılmıştır (Akbaba 2004).

Türkiye, son yıllarda, değişen koşullara uyum sağlamak amacıyla eğitim alanında yoğun girişimlerde bulunmaktadır. 2000'li yılların başında toplam kalite yaklaşımına dayalı okul gelişim modeli hayata geçirilmiş, 2004 yılından itibaren de ilköğretimde yapılandırmacı eğitim görüşü benimsenmiştir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile hazırlanan program 2005–2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulmuştur (Çınar ve Teyfur 2006:59).

Son on yıl içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen program geliştirme çalışmalarında önemli gelişmeler kaydedilmiş, belirli bir standartlaşmaya doğru gidilmiş ise de, bu konuda yapılan bir çalışma, belli başlı sorunların yaşandığını göstermektedir. Bu sorunlar şöyle sıralanabilir (Yüksel 2003:1):

- Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde program geliştirme çalışmalarını yürüten birimlerin faaliyetleri arasında bir bütünlük bulunmamakta, her birim program geliştirme çalışmalarını farklı biçimlerde yürütmektedir. Birimler arasında yeterli düzeyde bir iletişim de bulunmamaktadır.
- Program geliştirme için ihtiyaç tespiti araştırmaları ile komisyonlarca geliştirilen programların ön uygulama ve değerlendirme çalışmaları yeterince yapılmamaktadır.

- Program geliştirme komisyonları, her üyenin görev ve sorumlulukları belirlenmeden, çalışmalarını plânsız bir şekilde yürütmektedir. Komisyonda her üyenin görüşlerine değer verildiği demokratik bir çalışma ortamı da bulunmamaktadır.
- Geliştirilen programların Talim ve Terbiye Kurulu'nda onaylanması sürecinde sorunlar yaşanmaktadır.
- Geliştirilen programların amaç, kapsam ve öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutlarına ait nitelikler genelde yerine getirilmekte, değerlendirme boyutuna ait nitelikler ise tam olarak yerine getirilememektedir.

2.1.2.1.4.1 Türkiye’de uygulanan Program Geliştirme Modelleri

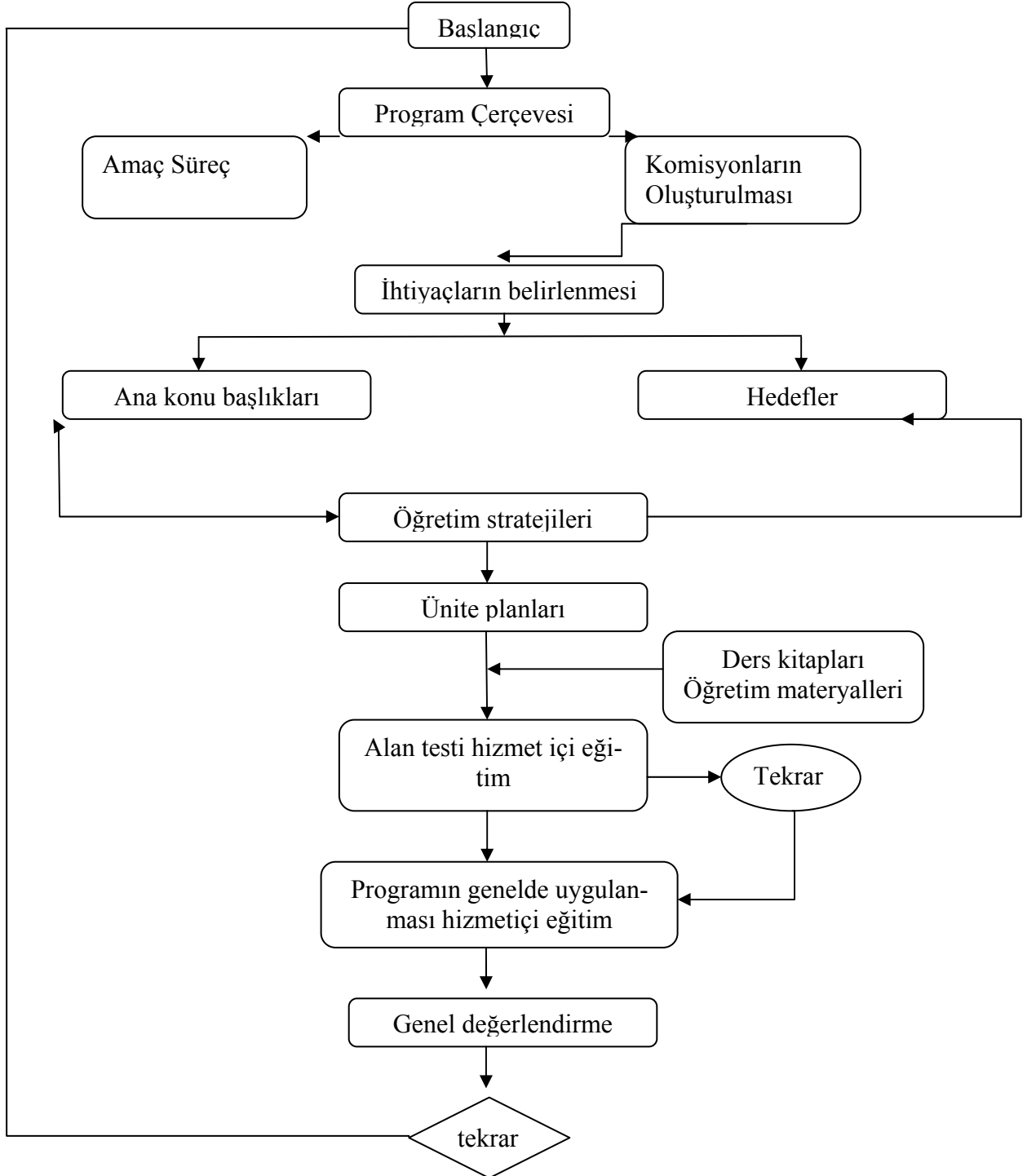
Türkiye'deki program geliştirme alanındaki uzmanların Taba- Tyler modelinin etkisi altında kaldıkları söylenebilir. Türkiye’de uygulanan ve geliştirilen modellere bakılacak olunursa,

2.1.2.1.4.1.1 MEB Program Geliştirme Modeli

Mili eğitim bakanlığı program geliştirme modeli 3797 sayılı kanunla eğitim öğretim programlarını geliştirme görevi verilen birimler tarafından hazırlanmıştır. Mili Eğitim Bakanlığı Program geliştirme modelinde şu aşamalar takip edilmektedir.

- 1- Modelde ilgili birimlerin teklifi şeklinde ortaya konan başlangıç aşaması birinci aşamadır.
- 2- Programın çerçevesi belirlenir. Programın belirli ilkeler doğrultusunda genel çerçevesi oluşturulmaktadır.
- 3- Amaç ve süreç tanımlanmaktadır.
- 4- Ders alanı komisyonu oluşturulmaktadır.
- 5- İhtiyaç belirleme çalışmaları yapılmaktadır.
- 6- Ana konu başlıklarının belirlenmesidir.
- 7- Ders ve sınıf düzeylerine göre hedeflerin belirlendiği aşamadır.
- 8- Öğretim stratejileri ve materyallerin belirlendiği aşama olarak görünmektedir.
- 9- Ünite planları geliştirilmektedir.
- 10- Öğretim materyallerinin belirlenmesi ya da geliştirilmesi yer almaktadır.
- 11- Hazırlanan taslak program alanda test edilmektedir.
- 12- Test sonuçlarına göre programda gerekli düzeltmeler yapılmaktadır.
- 13- Bu aşamada program uygulanmaktadır.
- 14- Uygulanan program türü değerlendirilmektedir.

15- Programın yeniden gözden geçirilmesi amacıyla modelin sistemli bir şekilde tekrarlanması söz konusudur.

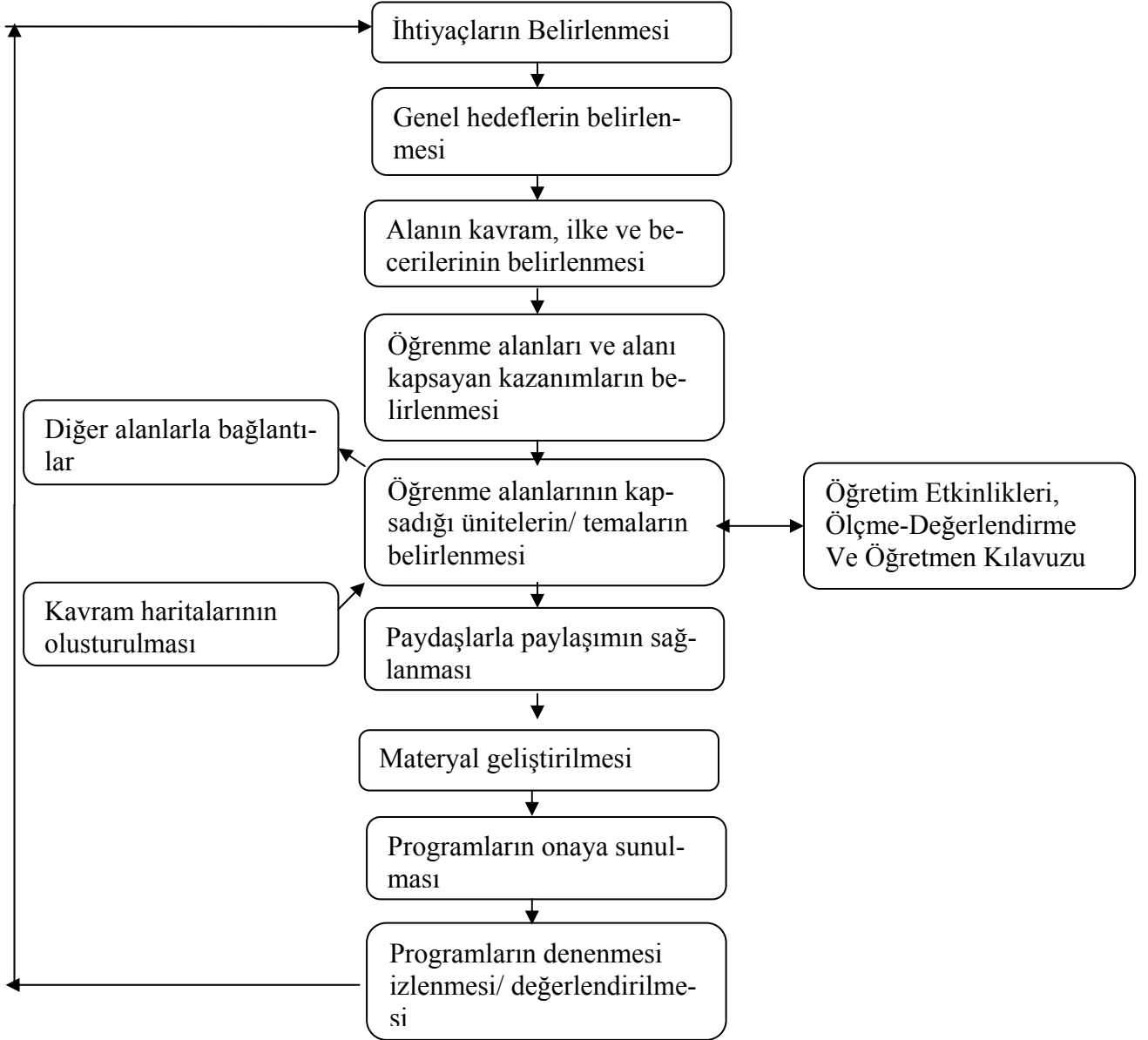


Çizge2.13:MEB Program Geliştirme Modeli

Kaynak: Demirel, Özcan, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Pegem Akademi, 2008.

2.1.2.1.4.1.2 MEB Yeni Program Geliştirme Modeli

Millî Eğitim Bakanlığı Türk eğitim sisteminin son yıllarda yetersiz kaldığını görmüş ve bu çerçevede Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca (TTKB) çalışmalara başlamıştır. Yenilenen ilköğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde program geliştiricilerin benimsediği oldukları program geliştirme modeli Çizge de sunulmuştur.



Çizge2.14:MEB Yeni Program Geliştirme Modeli

Kaynak: Demirel, Özcan, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Pegem Akademi, 2008

TTKB’ınca geliştirilen program geliştirme modelinde toplam 12 aşama vardır. Bu aşamalar şöyledir (<http://tkb.meb.gov.tr>).

1. İhtiyaç Belirleme

Yeni bir programların hazırlanması için program ihtiyacının ortaya çıkması gerekir. Bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanmasına bağlıdır. İhtiyaç belirleme çalışmaları program geliştirenlere programın kapsamı, izlenecek sıra ve programın diğer öğeleri ile ilgili kararları vermede; programların hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ortaya koymada yardımcı olur. İhtiyaç belirleme çalışmalarının amacı toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi; sürekli değişen bilgilerin programlara yansıtılmasıdır.

2. Genel Hedeflerin Belirlenmesi

Genel hedefler, Anayasa’nın ön gördüğü ilgili kanunlar, Millî Eğitim Temel Kanunu, Atatürk’ün eğitime ilişkin ilkeleri ve görüşleri, kalkınma plânları, şûra kararları, hükümet programları, bireyin ilgi ve ihtiyaçları, araştırma bulguları ve program değerlendirmeleri temel alınarak belirlenir.

3. Alanın Kavram, İlke ve Becerilerinin Belirlenmesi

Kavram, insan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formül yapısıdır. Kavram öğrenme iki aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşama kavram oluşturma ikinci aşama da kavram kazanmadır. Kavram oluşturma, kavramın benzer ve farklı yanlarını algılayarak benzerliklerden genelleme yaparak oluşturulmaktadır. Kavram kazanma, oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırma işlemine işaret etmektedir. İlke, iki kavram arasındaki ilişkiyi açıklar. Araştırmalar sonucu elde edilmiş genellenebilir ifadelerdir. Yol göstericidir. Beceriler, öğrencilerde öğrenme süreci sonunda kazanılması, geliştirilmesi ve yasama aktarılması tasarlanan kabiliyetler/yetenekler/maharetlerdir.

4. Öğrenme Alanları ve Alanın Kapsadığı Kazanımların Belirlenmesi

Öğrenme alanları; aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan; sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdır. Yeni öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları, alanla ilgili kavram ve beceriler ile ana konuların ilişkilendirilmesi sağlanarak belirlenmiştir. Öğrenme alanları belirlemenin sağladığı en önemli fayda;

birbiri ile ilişkili beceri, konu ve kavramları bir bütün olarak görmeyi ve ilişkilendirmeyi sağlamasıdır. Bu ilişkilendirme öğrenmeyi organize eder. Hazırlanan yeni öğretim programlarında öğrenme alanları belirtilen çerçevede belirlenmiştir. Kazanım; plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencinin kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlardır. Yeni öğretim programlarında yer alan kazanımlar genellik-sınırlılık, açık- anlaşılır ve içerik ile ilişkililik özellikleri göz önüne alınarak belirlenmiştir.

5. Öğrenme Alanlarının Kapsadığı Ünitelerin/Temaların Belirlenmesi

Her alan içindeki ana konular, öğrenme alanına ilişkin üniteleri işaret eder. Ünitelerin öğrenme alanlarına dayalı olarak belirlenmesi öğrencilerde konulara ilişkin anlayış ve bilgi edinilmesini sağlarken, önemli beceri ve tutumların gelişimini de plânlar. Programda üniteler ve temalar belirlenirken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmaktadır:

- a) Öğrencilerin gelişim özellikleri
- b) Öğrenme ilkeleri (yakından-uzağa, kolaydan-zora, basitten karmaşığa, somuttan- soyuta)
- c) Ön şart ve birbiriyle ilişkililik
- d) Birimler arasındaki anlamlı bütünlük

6. Diğer Alanlarla Bağlantılar

Konular ve dersler birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu nedenle derslerin birbirleriyle ilişkilendirilmesi için programlar geliştirme süreçleri boyunca farklı derslerin komisyonları arasında iletişim sağlanması gerekmektedir. Ayrıca yeni öğretim programları oluştuktan sonra komisyonlar kurularak diğer alanlarla ilişkilendirmelerin sağlanması gerekmektedir. Disiplinler arası bir yaklaşım ile temel ortak alanlarda bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılması için derslerde, her bir dersin amaçları ile ilişkili etkinlikler programlar içinde yer alması gerekmektedir.

7. Kavram Haritaları Oluşturma:

Kavram haritalarının tasarlandığı aşamadır. Kavram haritası, olay, olgu ve fikirlerin grafiksel olarak ortaya konması, aralarındaki ilişkilerin açıklanmasıyla oluşan görsel tasarımıdır. Kavram haritaları önermeler şeklinde kavramlar arasında ilişkiler kurmayı amaçlar. Kavram haritaları önermelerle kavramların anlamlarını bağlayabilecek yolları öğrenene gösteren yol haritaları gibidir.

8. Öğretim Etkinlikleri Ölçme Değerlendirme ve Öğretmen Kılavuzunun Hazırlanması:

Öğretim etkinliklerinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve öğretmene yardımcı olacak kılavuz kitaplarının hazırlanması aşamasıdır. Öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlara yönelik plânlanmış eğitim yaşantılarının yeterli veya yetersiz yönlerini belirlemek için “çoktan seçmeli”, “kısa cevaplı”, “doğru-yanlış” testlerin oluşturulması, sürecin değerlendirilmesine yönelik olarak sınıf içi etkinliklere katılma, grup çalışmalarına katılma, sorumluluk alma vb. yaşam becerileri için gözlem formları, gelişim dosyaları (portfolyo) gibi araçların tasarlanması da bu aşama içerisinde yer almaktadır.

9. Paydaşlarla Paylaşım

Üniversiteler, eğitim sistemini belirleyen ilgili kurumların genel müdürlükleri ve daire başkanlıkları, özel ve resmî eğitim kurumları, yöneticiler, müfettişler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve sivil toplum kuruluşları ile toplantıları yapılması aşamasıdır. Bu toplantılar sonucunda öğretim programları tanıtılarak, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmaktadır.

10. Materyal Geliştirilmesi

Öğretim araç ve gereçleri, öğretme-öğrenme sürecini oluşturan diğer unsurlardan bağımsız olarak düşünülemez. Öğretim materyallerinin seçimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar; öğretim hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri, öğretim ortamı, araçların özellikleri, gereçlerin tasarım özellikleri, öğretmen tutumları, becerileri, maliyet, zaman ve elde edebilirliktir. Bu faktörler öğretme- öğrenme sisteminin unsurları olup, karşılıklı etkileşim içinde olmaktadır. Tüm bu noktalar göz önüne alınarak öğretim materyallerinin geliştirilmesi aşamasıdır.

11. Programların Onaya Sunulması

Hazırlanan öğretim programları, eğitim sisteminde karar verme yetkisi bulunan kurumların onayına sunulması aşamasıdır. Hazırlanan öğretim programları bu kurumların ilgili kurullarında görüşüldükten sonra gerekli görülen düzeltmeler yapılmaktadır.

12. Programların Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi:

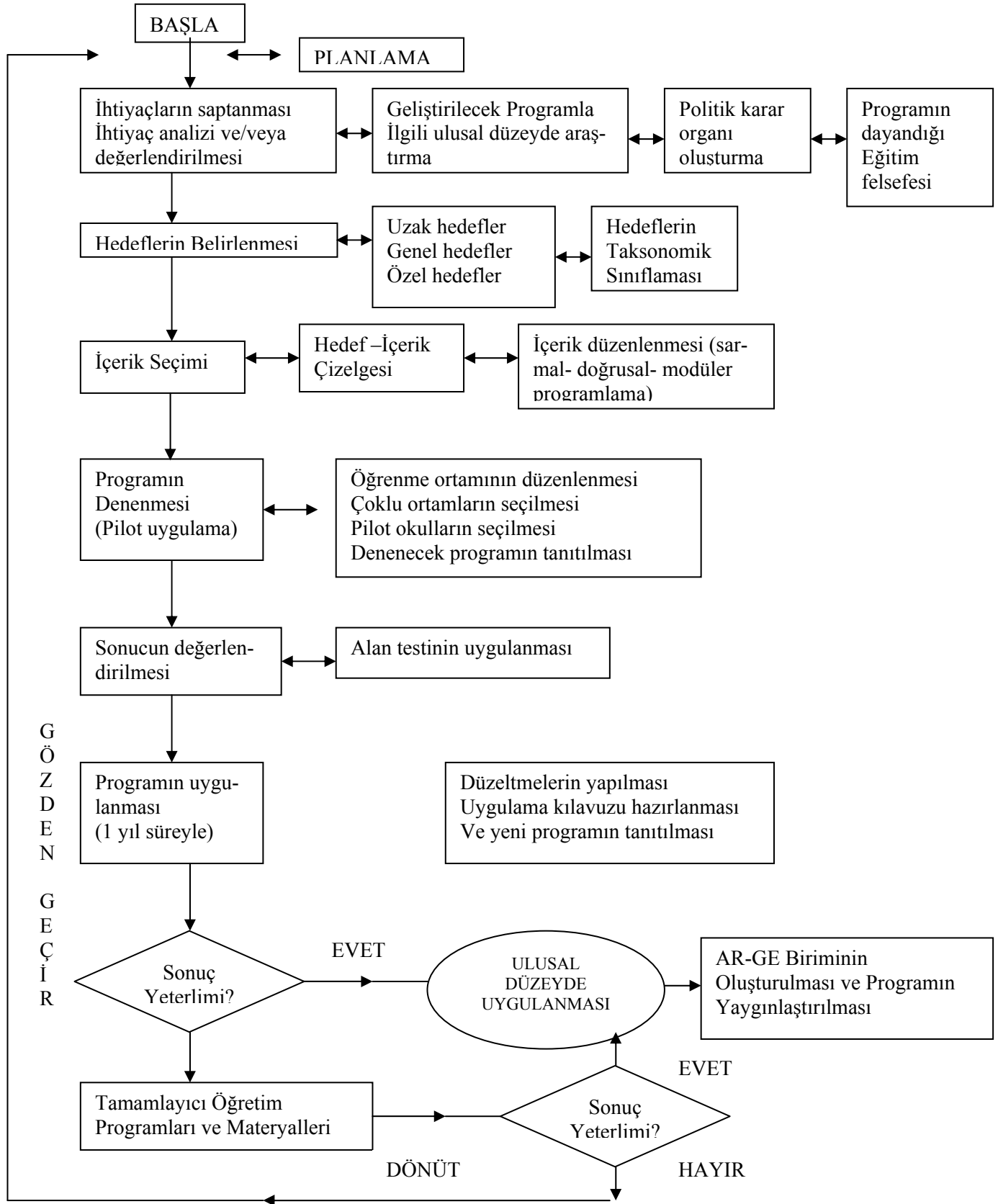
Son aşama iki kısımda gerçekleşmektedir. Birincisi “Öğretim Programların Uygulanması ve İzlenmesi”, ikincisi “Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”.

Öğretim programları ilk olarak pilot uygulama aşamasından geçmektedir. Pilot uygulama sırasında karşılaşılan güçlükler belirlenerek programların izlenmesi aşaması gerçekleşmektedir. Son olarak programların değerlendirilmesine geçilmektedir. Bu aşama, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlara yönelik plânlanmış eğitim yaşantılarının yeterli ve yetersiz yönlerini belirlemek, programların etkililiği hakkında karar vermek amacıyla yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda programda belirlenen eksiklikler tekrar düzeltilerek uygulamaya geçilmektedir.

2.1.2.1.4.1.3 Program Geliştirmede Demirel Modeli

Demirel (2008:64), tarafından geliştirilen model, Türkiye'de benimsenen Tabba-Tyler modeline uygun görülmekte ve daha çok öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasını temele almaktadır.

Modelde ilk aşamayı planlama içermektedir. Bu aşamada, program geliştirme çalışmalarının planlanması için karar-koordinasyon, çalışma ve danışma olmak üzere üç değişik grubun oluşturulması önerilmektedir, ikinci aşamada, ihtiyaç analizi ve değerlendirmesi çalışmalarına yer verilmekte; bu bağlamda geliştirilecek programın politik ve felsefi temelleri için destek aranmakta ve ülkenin uzak hedefleri ile tutarlı yol izlenmesine özen gösterilmesi vurgulanmaktadır. Üçüncü aşamada program taslağı hazırlanırken hedefler belirlenmekte, dördüncü aşamada ise içerik oluşturulmasına yer verilmektedir. Bundan sonraki aşamalarda sırasıyla taslak programın denenmesinde öğrenme ortamının düzenlenmesi, çoklu ortamın seçilmesi ve pilot okulların seçilip denenecek programın tanıtılması önem taşımaktadır. Sonucun değerlendirilmesinde ise alan testi koşulmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına göre sisteme sürekli dönüt verilmesi sağlanmakta; böylece programın düzeltilmesi yapıldıktan sonra yeni program uygulama kılavuzu hazırlanmakta ve program tanıtıldıktan sonra ülke genelinde uygulamanın yaygınlaştırılmasına gidilmektedir. Bu şekilde program geliştirme çalışmasının sürekli araştırma ve gelişmeye açık bir süreç olduğu ön plana çıkarılmaktadır (Demirel 2008: 64).



Çizge 2.15: Demirel Program Geliştirme Modeli

Kaynak: Demirel, Özcan, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Pegem Akademi, 2008

Bu modeller, program geliştirmenin, kağıt üzerinde kısa süreli olarak yapılan bir çalışmadan daha çok uzun bir süreci içeren, kapsamlı, çok boyutlu ve sürekli bir çalışma olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle program geliştirme çalışmaları, yalnızca programın belli yönünü yama şeklinde değiştirip, eklenip yada çıkarılmasından ziyade, programın bir bütün olarak görülüp, programla ilgili olan tüm öğelerin birbiri ile ilişki halinde sistematik olarak geliştirilmesi çabalarının tümü olarak algılanmalıdır. Bu yönüyle bakıldığında program geliştirme bir ülkenin politika ve felsefelerinin yansıdığı, eğitim hedeflerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için hayati bir öneme sahiptir (Uzunboylu ve Hürsen 2008:50).

Bugün öncelikli olarak sistematik ve bilimsel olarak ele alınması gereken eğitim sorunları, mesleğe ve yüksek öğrenime temel eğitimin son yıllarında yönelmenin gerçekleştirilmesi, uygulanan öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, sınıf sayılarının azaltılması, ayırt ediciliğin geliştirilmesi, program ve yöntemlerin belli alanlarda kişiselleştirilmesi, araç-gereç ve organizasyonunun geliştirilmesi ve kaliteli öğretmen yetiştirme programlarının realiteye dayalı olarak düzenlenmesi ve çok amaçlı, farklı programların geliştirilmesi gerekmektedir (Karakaya 2004:31). Gelişen ve değişen programlardan biri de İlköğretim programlarının bir parçası olan İlköğretim Bilgisayar dersi öğretim programıdır.

2.1.2.1.4.2 Bilişim Teknoloji Alanında Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları

21.yüzyıl, bilginin serbestçe dolaşması, kolaylıkla elde edilmesi, hızlı yayılıp, hızlı paylaşılması bakımından “uzay çağı” veya “bilgi çağı” olarak da adlandırılmaktadır. Her geçen gün yenilenen bilgi hızlı bir değişim ve dönüşümü de beraberinde getirmektedir. Artık değişim her alanda mutlak ve kaçınılmaz hale gelmiştir. Eğitim kurumlarının da uluslar arası boyutları ele alacak, çağın getirdiği rekabet ortamına ayak uyduracak “daha iyi ve sürekli” eğitim programları geliştirmeleri ve bu yönde değişiklikler yapmaları gerekmektedir. Civelek’e (2005:5) göre çağdaş dünyada onurlu ve güçlü bir üye olarak yer alabilmenin ilk şartı daha kaliteli eğitim için “*eğitimde değişme*” olgusunu düşünce modeli olarak yaşantıya geçirebilmektir. Ancak, bu değişim düşüncesi ve değiştirme eylemi çevremizdeki değişimlerden daha hızlı olmak zorundadır.

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisinde “her ülkede eğitim sisteminin görevi, toplumsal yaşam düzeninin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişimlere uyumlu biçimde sürdürölüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesidir. Eğitim sisteminin bu görevini yerine getirebilmesi için, eğitim kurumlarının işlev ve işleyişleri ile eğitim programları bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenir. Ülkelerin eğitim sistemlerinin yapı, işlev ve işleyişleri ile eğitim programları kendi iç toplumsal dinamiklerinin yanı sıra bilgi ve teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması; küreselleşme, ülkelerarası ekonomik ve siyasi birleşme gibi uluslararası oluşumlardan da etkilenir. Özellikle bilginin, teknolojinin ve ürünlerinin hızla gelişmesi ve yayılması, her ülkede bireysel ve toplumsal yaşamda, toplumsal sistemlerde ve üretim-istihdam ilişkilerinde köklü değişikliklere neden olmaktadır. Okulların, bireyleri bu değişime uyum sağlanabilecek şekilde yetiştirebilmeleri için, eğitim programlarının çağdaş gelişmeler ve değişimler doğrutusunda oluşturulması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu açıdan bir ülkenin eğitim sistemi içinde uygulanan eğitim programları, öncelikle ülkenin kendi iç toplumsal dinamikleri, gereksinimleri ve yaşantılarından kaynaklanmak durumundadır” şeklinde eğitim programını tartışarak programla ilgili görüşler açıklanmıştır (Akt. Altıok 2005).

Akkoyunluya göre, eğitim sistemimizin sorunlarının çözölmesi doğrutusundaki düşüncelerin günümüzde ulaştığı son aşama, başka pek çok sektörde olduğu gibi sorunların çözölümü için teknolojidir. Özellikle iletişim teknolojisinden yararlanılması kaçınılmazdır. Bu amaçla işe koşulabilecek yeni teknolojilerden biri olan ve çağımıza adını veren bilgisayarın eğitim niçin girdiğine ilişkin birçok neden ortaya atılmıştır. Örneğin sosyal gerçeklik, öğrencilerin yeni teknolojilerle donanmış olarak topluma hazırlanmaları gerektiğini ileri sürerken, mesleki gerçeklik çocukların teknolojik bir toplumda teknolojiyi profesyonelce kullanabilecek şekilde hazırlanmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Pedagojik gerçeklik ise bilgisayarların öğrenme öğretme ortamını zenginleştireceğini savunmaktadır (Şimşek 2002: 193).

Bilgisayar, içinde yaşadığımız yüzyılın temel kültür öğelerinden biri olup, kullanımı hızla yaygınlaşan bir araçtır. Geleceğin karmaşık dünyasında yaşayabilmek

için insanların bilgisayar denilen teknoloji aracını tanıma ve kullanma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Çakmak 2001: 23).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın bilişim teknolojileri alanındaki hedef ve politikası: “bilgi çağını yakalamak, bilgi ve teknoloji toplumu olmak için evrensel düşünen ve ulusal düşünen insanı yetiştirmek, insanımızın ve toplumumuzun rekabet gücünü sürekli arttırmak için eğitim sistemimizin her kademesini teknolojiyle donatmak” şeklinde belirlenmiştir (EGİTEK 2002).

Bu doğrultuda 01/07/1990 tarih ve 20570 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan “Millî Eğitim Geliştirme Projesinin Finansmanı için Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankasından Sağlanan Krediyle İlgili Antlaşma” gereği Dünya Bankası'nın borç verdiği 90,2 milyon ABD \$ ve 87 milyon ABD 2\$ Hükümet katkısı olmak üzere, projenin toplam tutarı 177,2 milyon ABD\$ tutan finansman sağlanmıştır (MEB 2000). Bu finansmanın kullanılacağı alanlar üç kategoriye ayrılmış ve şu hedefler konmuştur:

- İlköğretimde ve ortaöğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırılmak,
- Öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliği arttırarak OECD ülkelerindeki benzer standartlara ulaştırılmak,
- MEB'in yönetim ve işletmecilik beceri ve uygulamalarını geliştirerek kaynak kullanımında daha ekonomik ve daha etkili olmayı sağlamaktır (MEB 2000).

Proje kapsamında yapılan çalışmalardan olan “7 bölgeden seçilen 208 MLO, 235 BDO ve 4 ÖKM'ye bilgisayar donanımı, eğitim yazılımı ve öğretim materyali satın alınması, bu okulların personeli çeşitli eğitimlerden geçirilmesi” (MEB 2000) hazırlıkları Türk ilköğretim okullarında bilgisayar dersi eğitimin okutulmaya başlamasının ilk adımıdır.

“Bilgisayar I” ismiyle ortaöğretime yönelik olmak üzere 1992 yılında ilk Bilgisayar dersi programı hazırlanmış, ancak 2000 yılı Aralık ayında Tebliğler Dergisinde yürürlüğe konmuştur (M.E.B. 2000). 1995 yılında Eğitimde Çağı Yakalama–2000 Projesi kapsamında Temel Eğitim Programı devreye sokulmuş, “Bilgi Teknolojileri” programı yapılmış, son olarak 1998 yılında ise ilköğretim için “Seçmeli Bilgisayar” derslerine yönelik program çıkarılmıştır. 1998 tarih ve 2492 sayılı Tebliğler

Dergisinde ilköğretim okullarında okutulacak seçmeli bilgisayar dersinin ders saatlerine yer verilmiştir. Buna göre, dördüncü sınıftan itibaren bilgisayar dersi, haftada 1-2 saat olmak üzere 1-5 yıl süreyle okutulacak, dersin konuları 1-2-3-4-5 Seçmeli Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nda ayrı ayrı ve basamaklar halinde düzenlenmiştir. Ayrıca her basamaktaki programın alt kademelerdeki programı içeren bir yapıdan oluştuğu, bu yüzden öğrencinin Seçmeli Bilgisayar dersini ilköğretim okulunun herhangi bir sınıfında seçebileceğine yer verilmiştir.

Eylül 1998 tarih ve 2492 sayılı İlköğretim Okulları Seçmeli Bilgisayar Dersi Öğretim Programının içeriği incelendiğinde, konuların bir önceki sınıftaki bilgisayar dersi konularını tamamen içine alarak ve birikerek ilerlediği, içerik düzenleme yaklaşımlarından sarmal yaklaşımın uygulandığı görülmektedir. Bilgisayar 1 ve Bilgisayar 2 derslerinin konuları dikkatle incelendiğinde tamamen aynı olduğu görülmektedir yani her yıl bir önceki sınıftaki konulara bazı eklemeler yapılarak aynı konular tekrar edilmekteydi. Öğrenciler 4. sınıftan 8. sınıfa kadar her yıl aynı konuları biraz daha gelişmiş halde tekrar etmek zorunda kalmaktaydı. Özdener ve Öztokunda (2005) belirttiği gibi bu durum öğretmenlerin programa uymak yerine kendi programlarını geliştirmesine ve uygulamasına; aynı zamanda öğrencilerin sıkılmasına, öğretmenlerin mecburi olarak program dışına çıkmalarına ve aynı programı görmesine rağmen farklı konularda bilgi edinmiş öğrenciler yetişmesine sebebiyet vermiştir.

Bilgisayar okuryazarı bir toplum olmak bütün ülkelerin olduğu gibi Türkiye'nin de amacıdır. Bu yüzden okullarda yaşanan gelişmeler ışığında öğretim programı da yenilenmiştir.

Programdaki aksaklıkların giderilmesi amacıyla ilköğretim 1., 2. ve 3. kademelere ait bölümünün 2006–2007; ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. kademelere ait bölümünün ise 2007–2008 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan bilişim teknolojileri (eski adıyla bilgisayar) dersi öğretim programında çok fazla değişiklik yapılmıştır. Program geliştirilirken içerisinde üç bilgisayar öğretmeni, iki sınıf öğretmeni, bir matematik öğretmeni, bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir dil uzmanının bulunduğu bir komisyon oluşturularak programa yeni şekli verilmiştir. Bu komisyona yardımcı olmaları için de Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde görev yapan konu uzmanı profesörlerden de danışmanlar komisyonu oluşturulmuştur. Yeni

program İlköğretim Seçmeli Bilgisayar (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı 28.08.2006 tarih ve 347 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile yürürlüğe girmiştir. 2006– 2007 öğretim yılından itibaren Bilgisayar dersi, ilköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıfta seçilebilecek bir ders olarak ilköğretim programında yer almaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı yaptığı değişikliklerle bilgisayar dersine yeni bir vizyon kazandırmıştır. Buna göre bilgisayar dersi yeni öğretim programıyla; geçmiş yaşantıları, bireysel farklılıkları ve olanakları ne olursa olsun bütün öğrencileri “bilgisayar okuryazarı” olarak yetiştirmenin yanında, bilişim teknolojilerini kullanırken etik ve sosyal değerler, tutumlar, güvenlik, sağlık, teknoloji okuryazarlığı konularını bilinçli olarak hayata geçirebilmelerini sağlamaktır (Irmak, İnce, Şenyüzlü ve Uğur 2007:2). Yeni öğretim programı bilişim teknolojilerini en verimli şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin bilgisayarı etkin bir şekilde kullanabilmesi, problem çözebilmesi, çözümlerini ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşabilmesi, bilgisayarı öğrenmekten zevk alması ve gerçek hayata uyarlayabilmesi Bilişim Teknolojileri (BT) dersinin ana amaçları arasındadır. Bu nedenle bilgisayar dersinin ilköğretim kademesindeki yeri çok önemlidir.

Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda gelişen teknolojinin, toplumu oluşturan bireyler tarafından anlaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda, ilerlemenin önemli bir boyutunu oluşturan eğitim alanında, ilköğretimden yükseköğretime kadar her seviyedeki “teknoloji eğitimi” çağın gereklerine uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Bacanak, 2003). Öğretim programları geliştirilirken, öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanabilecek düzeyde ihtiyaç duyulacak temel beceriler ve öncelik sıralarının doğru tespit edilmesi oldukça önemlidir.

2.1.2.2 Eğitim Programının Uygulanması

Program geliştirme sürecinin ikinci basamağı olan programın uygulanması aşamasında; uygulamanın planlanması, deneme yapılacak okulların ve sınıfların seçilmesi, okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçilmesi, okul yöneticisi ve öğretmenlere denenecek programın tanıtılması, hazırlanan taslak program ile öğretim materyallerinin ise koşulması ve denenen taslak program ile öğretim materyallerinin değerlendirilmesi çalışmaları yapılır. Program uygulamasının, deneyimli ve başarılı öğretmenler ve önkoşul bilgi ve becerilere sahip öğrencilerle, uygun öğrenme ortamlarında

yapılması, deneme sonuçlarından yararlı bilgiler edinilmesi konusunda önemli görülmektedir (Demirel 2008: 172-174).

İlköğretim programlarının teorik olarak ve uygulamada, istenen özellikleri taşıyıp taşımadıklarının belirlenmesi ihtiyacı doğmaktadır. İşte tam bu noktada program değerlendirme süreci devreye girmektedir.

2.1.2.3 Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Program değerlendirme yeni geliştirilen bir programın ne derece etkili ve yeterli olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan bir süreçtir.

Eğitim çıktılarının temel aracı olan programların sürekli değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına göre geliştirilmesi zorunludur. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, başka bir deyişle programlar geliştirildikçe, eğitimin de niteliğinin artması beklenir. Programları daha etkili duruma getirecek bilimsel olgulara dayanan doğru kararların alınabilmesi için öncelikle programların değerlendirilmesi gerekir (Erden 1998:2). Program değerlendirme kavramı birçok farklı şekilde tanımlanmıştır.

Erden (1998: 10), gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci biçiminde bir tanım yapmaktadır.

Gözütok, (1999: 161) program değerlendirmeyi, eğitim programını ya da programın herhangi bir ögesini kabul etmek, değiştirmek ya da çıkartmak amacıyla çeşitli ölçme araçları ile veri toplayarak elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırma ve programın etkililiği konusunda karar verme süreci olarak tanımlamıştır. Program değerlendirme, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek üzere program uygulanmadan önce yapılabileceği gibi programın etkililiğini saptamak amacıyla programının uygulanması sırasında ya da sonrasında da yapılabilir. Urevbu ise program değerlendirmeyi, programda yer alan tüm boyutların, programın başarısına sağladığı yararlar açısından sorgulanması ve yorumlanması olarak belirlemiştir (Urevbu 1991).

Doğan'a (1997:28) göre program değerlendirme, program tasarımı aşamasında verilen kararların değerlendirilmesi için bilgi toplama ve bilgileri yorumlama sürecidir. Programı değerlendirme; ğretim sürecini ve ğretim kaynaklarını gözden geçirmek, karşılaşılan sorunları analiz etmek, öğrencilerin kazandıkları yeterlikler ile programın amaçlarını ve iş hayatında bu görevde çalışan bireylerin niteliklerini (performansı) karşılaştırarak programı geliştirmek için yapılır. Değerlendirmede; ğrencilere, ğretim yöntemlerine ve ğretim kaynaklarına, programın amaçlarına, mezunların başarılarına ve programdan tatmin olmalarına ilişkin veriler toplanmalıdır.

Program değerlendirme yalnızca bir programın ya da ğrenci başarısını değerlendirme değildir. O açıkça toplumsal bir sorundur. nemli olan ğrenci, okul, program, ğretmen ve toplumsal değerler arasındaki ilişkileri incelemek olmalıdır (Urevbu 1991:74).

Program değerlendirme net olarak, kendi öğrencilerimizle slendiğimiz bir ulusal proje ya da çalışma ise herhangi bir eğitim etkinliğinin değer ve verimliliğini ölçmeye çalışan bir yöntemdir (Kelly 1989:187).

Eğitimde program değerlendirmenin önemi tartışılmazdır. Değerlendirme, belirli bir programın niteliğine ve okul programının faydası hakkında kara vermede, bir l ve amaç yönünde okulun ilerleyişini izlemeye önem arz etmektedir (Weinberger 2009:14).

Eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılır Erden (1998: 9) :

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,

2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öğe ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.

Bunlardan birincisinde değerlendirilen obje öğrencidir. İkincisinde ise eğitim programıdır.

Anderson ve Ball'a (1978) göre ise program değerlendirmenin altı önemli amacı vardır. Bunlar:

1. Programın oluşturulması hakkında karar vermek için katkıda bulunur.

2. Programın devamı, gelişmesi ve onaylanması hakkında karar vermek için katkıda bulunur.
3. Programın değişikliği hakkında karar vermede katkıda bulunur.
4. Bir programın canlandırılmasını desteklemek için kanıt sağlar.
5. Bir program için canlandırıcı zıtlıkları desteklemek için kanıt sağlar.
6. Psikolojik ve toplumsal önemin anlaşılması için katkıda bulunur (Worthen 1990: 1).

İyi değerlendirme tüm eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Değerlendirmenin faydaları şöyle sıralanabilir:

1. Programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi gelişmeye atılan ilk adımdır.
2. Değerlendirme olmadan, düzeltme öncesi problemlerin tespiti zorlaşır ya da imkânsız hale gelir.
3. Eğitim faaliyeti süresince ihtiyaçların belirlenmesine yardımcı olur.
4. Eğitimde etkili bir biçimde kullanılacak insan gücü ve diğer kaynakların tespitini sağlar.
5. Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koymaya yardımcı olur.
6. Eğitim planlamasında ve karar vermede kullanılacak yararlı bilgiler ortaya koyar.
7. Eğitim harcamalarını düşürecek maliyet bilgisi verir (Sanders 1976).

Demirel (2008:177) bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerektiğini, ancak bu her zaman gerçekleşmeyeceğini söyler. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bir eğitim programının değerlendirilmesi (1) programın amaçlarından çok program faaliyetlerine yöneliyorsa, (2) bilgi için bireylerin ihtiyaçlarına cevap veriyorsa ve (3) toplumun farklı değerlerinden programın başarısı veya başarısızlığı noktasında bahsediyorsa uyumlu bir programdır (Stake 1975).

Wiles and Bondi (1998)'e göre programın değerlendirilmesi aşaması şu şekilde gerçekleşmelidir (Akt. Dombaycı 2008);

1- Programdan beklenen mantıksal sonuçlar nelerdir? Programın etkinliği ne düzeydedir? Ne tür veriler toplanmalıdır?

2- Etkinliğe ilişkin yargıları destekleyecek yargıların toplanması.

3- Verilerin çözümlenmesi.

4- Sonuçlarla ilgili yargıya varılması.

5- Programın yeniden yapılandırılması.

Öğretim programlarının planlanması, geliştirilmesi, yenilenmesi ve değerlendirilmesi çalışmalarına konu ile ilgili olan herkesin katılması gerekir. Öğretim programları ile ilgili olanların en önemlisi program uygulayan öğretmenlerdir. Bu nedenle, sürekli değişen ve gelişen bilimin ışığında öğretim programlarının geliştirilerek yenilenebilmesi ve çağın gerektirdiği koşullara uygun hale getirilebilmesi için, mutlaka program uygulayan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmalı ve bu görüşlerden faydalanılmalıdır.. Ancak bu şekilde öğretim programlarının eksik yönleri tamamlanıp, eğitimde nitelik, verim ve kalite arttırılabilir. (Karatepe, Yıldırım, Şensoy, Yalçın 2004:168).

Dünyadaki bilim, teknoloji, demokrasi ve insan hakları alanındaki gelişmeler, öğretim programlarını da değiştirmeye zorlamaktadır. Toplumsal değişim ve dönüşümde, eğitimde yenilikler yapmada program geliştirme çalışmalarının stratejik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Elbette geliştirilen programların çağın gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olması, ön uygulamalarının yapılarak hatalardan arındırılması, güvenilir ve geçerli hale getirilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle program değerlendirme çalışmalarının dinamik bir süreç olduğu ifade edilebilir (Güleryüz 2001:4).

Program değerlendirmeye ilişkin açıklamalarda üç temel nokta öne çıkmaktadır. Birincisi; değerlendirmenin sürekli bir iş olduğudur. Değerlendirme öğretimin planlanması ile başlar, öğretim sırasında ve öğretim sonunda da devam eder. İkincisi; değerlendirme süreci planlı bir faaliyettir ve değerlendirme belirli bir amaca yöneliktir. Üçüncüsü; karar vermeye esas olacak verileri toplamak için değerlendirme doğru, güvenilir ve duyarlı ölçme araçlarının kullanılmasını gerektirir.

2.1.2.3.1 Program Değerlendirme Türleri

Alkin'in değerlendirmeye ilgili alıntılarında sık sık belirttiği gibi; Değerlendirme, alternatifler arasından karar vericilere faydalı olacakları seçmeye yönelik özet verileri kaydetmek için söz konusu bilgileri toplarken, seçerken ve analiz ederken alınacak kararları tespit etmektir (Urevbu 1991:63).

Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre yapıldığında üçe ayrılmaktadır. Bu daha çok programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılan değerlendirmedir (Demirel 2008:178). Bu ölçütlere göre:

1. Program girişte yapılan değerlendirme, tanılayıcı değerlendirme
2. Program sürecinde yapılan değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme
3. Programın çıkışında yapılan değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirme

denir.

1. Tanılayıcı (Diagnostic) değerlendirme: Öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmedir. Öğrencileri tanıırken bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ile devinişsel giriş becerilerinin ne olduğuna bakılması ve buna göre öğrencilere kazandırılması istenen özellikleri kazandırıcı uygulamalara yer verilmesi planlanmalıdır (Demirel 2008: 178).

2. Biçimlendirici (Formative) değerlendirme: Geri bildirim sağlamaya yöneliktir. Bu nedenle süreçte geliştirme, yenileme ve geleceği planlama esastır (Kelly 1999:189). Daha iyi sonuçlanmış bir ürünü şekillendirmek için kullanılan verileri elde etme amacıyla araştırma ve geliştirme aşamalarında yol gösteren bir değerlendirmedir (Urevbu 1991:72).

Öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirilmeleri önemli görülmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme yaklaşımına biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı denilmektedir (Demirel 2008: 178).

3. Düzey belirleyici (Summative) değerlendirme: Çalışmanın tahmini değerlendirilmesi ile ilgilidir. Öncelikli olarak izlenen yolun amaçlarının başarıya ulaşp ulaşmamasıyla ilgilidir (Kelly 1999:189). Bu program geliştirme yönteminin tamamlanmasını yürüten bir değerlendirmedir ve tamamlanmış olan ürünün son bir karara bağ-

lanmasını sağlar. Summative değerlendirme, esas olarak amaçlar, gözlemler ve sonuçlar hakkındaki kararları ele alır (Urevbu 1991:72).

Bu üç değerlendirme içinden ilk bakışta yalnız üçüncüsü program değerlendirmesi ile ilgili görülebilir. Oysa her üç değerlendirme program değerlendirmesinde yet tutacaktır. Çünkü bir yandan üçüncü ile birincideki bulguların farkına bakılarak yetişğin değeri hakkında bir yargı verilebileceği gibi, öte yandan yetiştirmeye dönük değerlendirme faaliyetleri ile de programın yetersiz ve yeterli yanları üzerinde adım adım karar verme imkânı vardır. Burada belirttiğimiz üç türlü değerlendirmenin her biri program geliştirmeye belli bir açıdan katkı getirici ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Ertürk 1994: 113).

Program değerlendirme uzmanlarının benimsedikleri kuram ve felsefi değerleri ile program değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri düzeyleri, program değerlendirmede farklı yaklaşımlar doğurmuştur.

2.1.2.3.2 Program Değerlendirme Yaklaşımları

Program değerlendirme yaklaşımlarına bakıldığında değerlendirmede, değerlendirilecek programın farklı öğelerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Program anlayışı kişiden kişiye farklılaştığından değerlendirme anlayışı da değişim göstermektedir. Oysa program bir bütündür ve her öğesinin öğrencilere farklı bir katkısı söz konusudur. Bu nedenle, yapılacak olan program değerlendirme çalışmalarında program bir bütün olarak görülmeli ve programın yalnızca bir bölümü değerlendirme kapsamına alınmalıdır (Postner, 1995 akt. Uyangör 2007:32).

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir.

Ertürk (1994: 114–115), program değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır. Bunlar, 1) eğitim program (Yetişek) tasarısına bakarak, 2) Ortama (gizil ve muhtemel uyarıcılar düzenine) bakarak, 3) Başarıya bakarak, 4) Erişiye bakarak, 5) Öğrenmeye bakarak, 6) Ürüne ve yan ürünlere bakarak yapılan değerlendirmelerdir.

Ertürk'e (1994:115) göre yapılan en yaygın değerlendirme türlerinden biri olan "Program Tasarisına Bakarak Değerlendirme" dir. Eğitim programı tasarısına bakılarak yapılan değerlendirmede, tasarıda program geliştirme ilkelerine uyulup uyulmadığına bakılır. Fakat program tasarısı uygulanan programın özdeşi olmayaca-

ğından yetersiz kalır. Bu tür değerlendirme sadece tasarı değerlendirmesi olarak kalır.

Eğitim ortamına bakılarak yapılacak değerlendirmede, gizli ve olası uyarıcılar ile gerçek durumdaki uyarıcılar arasındaki özdeşlik olup olmadığı ölçülür (Ertürk 1994:115). Bu değerlendirme, programın girdi ve işlemlerine bakılmadan eğitim-öğretim yılı ya da dönem bitiminde öğrenci düzeyini belirlemeye yönelik bir değerlendirmedir. Bu işlem sonunda program hakkında genel sonuca ulaşılır.

Öğrenci başarısına bakılarak yapılan değerlendirmede ise öğrencilerin bitirme sınavlarında ki başarıları göz önüne alınır (Ertürk 1994:115). Bu değerlendirme sonucunda programın da değerlendirilmesi yapılmaktadır. Fakat diğer özellikler açısından kesin bilgilere ulaşılması güç olduğu için sadece öğrenci değerlendirmesi olarak kalmaktadır.

Erişmeye bakılarak yapılan değerlendirmede öğrencilerin programa girişte ve çıkıştaki davranışları arasındaki farka bakılır. Doğrudan programın kendisini gözlemlemek zordur. Bunun için programın ürününe bakmak en makul yoldur. Fakat bu da programın (yetişegin) tamamını karşılamayacağı için yetersiz kalmaktadır. (Ertürk 1994:115).

Öğrenmeye bakılarak yapılacak değerlendirmede erişimin yanı sıra eğitim programının öngörmediği halde ortaya çıkan öğrenmelere de bakılır. Ancak, bu değerlendirmede tam anlamıyla bir değerlendirme kapsamının dışındadır. Bunun için istenilen değerlendirmenin gerçekleştirilmesini sağlamak mümkün görülmemektedir (Ertürk 1994:115).

Ürüne ve yan ürünlere bakarak yapılan değerlendirmede, öğrenci davranışında programın amaçları çerçevesinde ortaya çıkacak davranış değişikliklerinin yanı sıra diğer öğrenciler, ortam ve öğretmen davranışındaki değişikliklerde kapsama alınır.

Karakaya (2004: 125) hedefler modeline yapılan eleştirilere değinerek, alternatif yaklaşımları, süreç modeli, etkileşim modeli ve yapısalcı (constructivism) olarak üç başlıkta toplamıştır.

Süreç Modeli

Etkinliklerin hedefe dönük olmaktan ziyade, kendi içinde değerli olmaları ve eğitimde rol oynayabilmeleri süreç modelinin temelidir. İnsan için önemli olan seçi-

len hedef değil, seçilen bilgidir. Bilgi, hedeflerin aracı değil bizzat öğrencinin seçimidir. Etkinlikler “ürün” etrafında değil, “öğrenme süreci” etrafında yoğunlaşır. Öğretmenler, öğrenciler ve aileler özellikleri, ihtiyaçları ve beklentileri, öğrenme – öğretme hakkında bakış açıları, devlet politikaları, toplum nitelikleri gibi faktörlerin tespiti ve organizasyonu gereklidir. Süreç modelinde ölçme-değerlendirme mantığı öğretmenin not vermesi ile değil, bir eleştirmen olma zorunluluğuna işaret eder. Ayrıca bu modelde öğretmenin sürekli kendini geliştirme zorunluluğu vardır.

Etkileşim Modeli

Bu modelin temelinde, “öğretmen’in anahtarının etkileşim olduğu” fikri yatar. Öğretmen’in üç boyutu vardır. Bunlar, bilme, yapma ve hatırlamadır. Etkileşim süreçlerinin uygun şartlarda organize edilmesi gerekir. Çevresel faktörler ve başarılı sınıf yönetimi bu modelde önemli değişkendir (Karakaya 2004:125–135).

Etkileşim modelinde, bireyin öğrenmeleri, onun davranışlarından anlaşılır. Hedefler, öğrencinin katılımı sağlanarak, öğretmen ve alan uzmanları gözetiminde belirlenmelidir. Seçilen hedefler öğrenci tarafından kesinlikle gösterilecek ve süreç sonunda ürün olarak ortaya çıkacaktır (Özerbaş 2001:110). Modelde önemli olan temel unsur, uygun yöntem ve tekniklerle düzenlenmiş eğitim çevresi ve başarılı bir sınıf yönetimiyle öğrencinin doğru ve verimli etkileşimlerde bulunmalarını sağlamaktır.

Yapısalcı (Constructivist) Model

Öğretmenlerin öğrencilerin düşünme faaliyetlerine değer verdiği ve öğrencinin kendi öğrenmesinden kendisinin sorumlu olduğu, derslerini kendilerinin yürüttüğü bir modeldir. Bu modelde, öğrencilerin önünde çeşitli engeller oluşturularak, bilişsel yapılarını harekete geçirmeleri hedeflenir. Öğretmenler rehber konumundadır ve öğrencilerin grup tartışmalarına ön ayak olurlar. Modelin özünde, öğrencilerin kendi akranlarını, kendilerine kaynak olarak görmelerini sağlamak yatar (Karakaya 2004:141-147).

Posner ise program değerlendirme yaklaşımlarını şu şekilde sınıflandırmıştır (Posner 1995 akt. Sulak 2007:10):

1. Geleneksel Yaklaşım: Geleneksel yaklaşıma göre hazırlanan program, olayların dayandığı sebep ve sebeplerin yol açtığı sonuçların hatırlanmasını, temel becerilerin edinilmesi gerektiğini vurgular. Bu sebeple değerlendirmede kullanılacak en önemli

yöntemler; öğrencinin bilgiyi ve temel becerileri kazanıp kazanmadığını amaçlayan değerlendirmelerdir. Bu değerlendirme yöntemleri soru-cevap, çoktan seçmeli test, sözlü yoklama, ödev ve projelerdir. Değerlendirme sonucu; kabul edilebilir gerçeklerin, becerilerin ve değerlerin etkin bir şekilde transfer edilip edilmediğini ve karar vermeyi amaçlar.

2. Deneysel Yaklaşım: Deneysel eğitimin başlıca amacı, eğitsel deneylerle öğrenci gelişiminin sürdürülmesidir. Değerlendirme soruları, deneysel programların öğrenci üzerinde uzun ve kısa vadeli etkilerini geniş oranda ölçmeyi amaçlar. Ürüne dayalı değerlendirmelere ek olarak deneysel eğiticiler, öğrencilerin deneyimle sahip olduğu gerçek niteliklerle ilgilenir. Demokratik ve insanı olan eğitsel deneyler öğrenci merakını ve kendilerine güveni artırır.

3. Davranışsal Yaklaşım: Bu yaklaşımda becerilere yönelik performansla bakılmaktadır. Davranışsal yaklaşımda kullanılan değerlendirme soruları, öğrencilerin programın hedeflemiş olduğu davranışları kazanıp kazanmadığına yönelik sorulardır. Bu yaklaşımda kullanılan yöntemler, açık uçlu sınavlar, gözlem ve uygulamalı sınavlardır. Ölçme ve değerlendirme araçları kullanılırken geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlar seçilmelidir.

4. Disiplinlerin Yapısına Bağlı Yaklaşım: Disiplinci yaklaşım, akademik disiplinlerin yapısına önem verir. Bu yaklaşımda öğrencinin sahip olduğu bilginin niteliği ve içeriğin kavramsal yapısı gereklidir. Yaklaşımına uygun yöntemler; öğrencinin problemlerini, verilerini ve tasarlayacakları deneyleri kapsar. Bu yaklaşımda önemli olan, değerlendirilecek programın disiplinler içindeki bilgiler ile uyumlu olmasıdır.

5. Bilişsel Yaklaşım: Bu yaklaşım, öğrencilerin temel kavramları anlamasına ve düşünce becerilerini geliştirmesine önem verir. Değerlendirme soruları, öğrencilerin temel kavramları anlamlı bir şekilde kazanıp kazanmadığı, sıradan olmayan problemleri çözmeyi öğrenip öğrenmediğini amaçlar. Yöntemler, klinik görüşmeler, öğrencilerin problem çözme analizi, hata analizi, kavram haritası alıştırmaları ve bireylerin neyi nasıl düşünüp anladıkları, değerlendirmenin gerçek amacıdır.

6. Ölçmeye Dayalı Değerlendirme: Bu model iki varsayıma dayandırılmaktadır: Eğitsel uygulamalar eğiticinin başarmaya çalıştığı bir takım öğrenme ürünleriyle öğrenilir ve bu ürünler ölçülebilir. Bu yaklaşım, öğrenme sonucunu ölçmek için testlerin geliştirilmesine yönelik eğitim değerlendirme çabalarının çoğuna yön vermiştir.

Daha çok, okullardaki öğrenme ürünlerinin ölçülmesiyle ortaya çıkmaktadır. Ürünler, hedef ve davranışlarıdır. Bu yaklaşımda istenilen, hedefin tamamlanması ve başarılmasıdır. Hedefler üzerindeki uzlaşmada da problem olmadığı var sayılır.

7.Bütünleştirilmiş Değerlendirme: Bu model deneysel bir bakış açısı taşımaktadır. Bütünleştirilmiş değerlendirme büyümeye yöneliktir. Bu yaklaşım öğrencinin kontrolünde, işbirliğine dayalı esnek bir yapıdadır. Öğrenciye kişisel gelişimi değerlendirme konusunda karar verme sorumluluğu yüklenerek, kendini değerlendirmesinden sorumlu tutulmuştur.

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (1997: 78) ise değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır:

1. Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları: Odak noktası, hedefleri tanımlamak ve bu hedeflere ne derece ulaşıldığına karar vermektir (Akt. Karataş 2007:23).

Yaklaşım ölçülebilen hedefleri belirleme, veri toplamak için objektif ölçme araçlarını kullanma, hedef ve performans arasında bağ kurma özellikleriyle diğer yaklaşımlardan ayrılır. Hedeflerin ölçülebilir özeliğine gereksinim duyan bu yaklaşım, program değerlendirme aşamasında kullanılmaktadır. Bu yaklaşım kullanım kolaylığı, sonuçlara odaklanma, hedeflerin nitelikli belirlenmesine olan katkıları gibi üstün yönleri sahipken; programın etkililiğine ilişkin sadece hedeflere vurgu yapması, sonuçları basite indirgemesi ve öğretme-öğrenme sürecinin ihmal edilmesi gibi sınırlıkları vardır (Artino 2004:1-2).

2. Yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımları: Yönetimle ilgili karar vericilerin bilgi ihtiyaçlarını tanımlamayı ve bu ihtiyaçları karşılamayı amaçlar (Akt. Karataş 2007:23-24).

Programa ilişkin farklı boyutlarda veri toplamasıyla teknik yeterliğe sahip olan bu yaklaşım, program değerlendirme süreçlerinde uygun ve yararlı bir yaklaşımdır. Yorumlamaya olanak sağlama, katılımcıların ihtiyaçlarına duyarlı olma, değerlendirmede sistematik bir yaklaşım kullanma, elde edilen verilerin çeşitli şekillerde kullanımına fırsat verme diğer avantajları olarak sıralanabilir. Bu yaklaşımda program hakkındaki kararları sezgilerin, önyargıların ve tahminlerin etkilemesi sınırlılık olarak yorumlanabilir (Şahan 2007:10).

3. Tüketici yönelimli değerlendirme yaklaşımları: Ürünleri ya da hizmetleri seçme durumunda olan müşteriler tarafından kullanılmak üzere, ürünler hakkında değerlendirme bilgisi geliştirmeyi merkeze alır (Akt. Karataş 2007:23).

Sonuçları analiz etmek için eleştirmenlerin kriterlerini kullanma, sonuçları test etme, programı uygulayan kişilerden elde edilen bilgilerle programın etkililiğine karar vermeyi temele alması, diğer yaklaşımlardan ayrılan özellikleri olarak sıralanabilir (Artino 2004:1-2).

4. Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımları: Değerlendirilecek olan her türlü çabanın kalitesi hakkında yargıda bulunmak için direk olarak profesyonel uzmanlıktan faydalanmayı düşünür (Akt. Karataş 2007:24).

Standartların belirlenmesi, dış uyarıcılara maruz kalmadan programı değerlendirme ve bireysel eleştirinin objektifliği yaklaşımın değerlendirme sürecine getirdiği katkılar olarak sıralanabilir. Uzmanların nitelikli olup olmadıkları konusundaki şüphelere ve uzmanların görüş farklılıklarına ilişkin çatışmalara açık olması yaklaşımın sınırlı yönlerini oluşturmaktadır (Şahan 2007:11).

5. Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımları: Lehinde ya da aleyhinde olmak üzere farklı değerlendirme uzmanlarının görüşleri değerlendirme işleminin odak noktasıdır (Akt. Karataş 2007:24).

6. Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımları: Değerlendirme işlemi için değerleri, ölçütleri, ihtiyaçları ve verileri belirlemede değerlendirilen programın paydaşlarının katılımını merkeze alır (Akt. Karataş 2007:24).

Tümevarım yönteminin kullanımı, çok boyutlu değerlendirme, programın nitelikli olup olmadığını belirlemek için kriterlerin kullanımı, yaklaşımın değerlendirme sürecine katkılarıdır. Programı betimlemeye odaklı olma, içeriği dikkate alma, tümevarım yöntemini kullanma, geniş çeşitlilikte bilgi kullanımına olanak sağlama ve tüm değerlendirme modellerinin kullanımına esneklik sağlama yaklaşımın yararlarıdır. Yaklaşımın sınırlılıkları ise; sonuca ulaşmada başarısızlık, hipotezlerin net olarak ortaya konamaması ve doğrudan değil dolaylı bir program değerlendirme olmasıdır (Şahan 2007:11).

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (1997) bu değerlendirme yaklaşımlarından dördünü altı ana başlıkta karşılaştırmıştır. Belirtilen karşılaştırmayı Çizelge 2.5'de ifade etmek gerekirse,

Çizelge 2.5: Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırması

	Hedef yönelimli	Yönetim Yönelimli	Uzmanlık Yönelimli	Katılımcı Yönelimli
Yaklaşımların savunucuları	Tyler Provus Metfessel ve Michael Hammond Popham	Stufflebeam Aklin Provus	Eisner Akreditasyon Grupları	Stake Guba ve Lincoln Parlett ve Hamilton
Değerlendirme amaçları	Hangi hedeflere ne derece ulaşıldığını belirleme.	Karar vermeye yardımcı olmak için faydalı bilgi sağlama	Kalite konusunda profesyonel görüş sağlama.	Katılımcıların bilgi gereksinimlerine cevap vererek programlı bir etkinliğin karmaşıklığını anlama ve tanımlama.
Ayırt edici nitelikleri	Ölçülebilir hedefleri belirleme, veri toplama için nesnel araçlar kullanma, hedefler ve performans arasındaki tutarsızlığı araştırma.	Mantıklı karar verme sürecine hizmet etme, program geliştirme için tüm aşamalarında değerlendirme yapma.	Bireysel bilgi ve deneyim hakkında yargıları temel alma, görüş birliği standartlarının kullanımı, takım ve kurum ziyaretleri.	Çoklu gerçekleri yansıtmaya, tümevarım yönteminin kullanımı, konum hakkında kaynağından deneyim.
Geçmiş kullanımları	Program geliştirme, katılımcıların çıktılarını izleme, ihtiyaç belirleme.	Program geliştirme, kuramsal yönetim sistemleri, program planlama, sorumluluk.	Kendi kendini inceleme, mavi kurdele panelleri, akreditasyon, komite tarafından sınav.	Bilinen küçük yenilik ya da değişikliklerin sınanması.
Faydaları	Kullanım kolaylığı, basitlik, çıktılara odaklanma, yüksek kabul edilebilirlik, ayarlanmak için hedefi zorlama.	Kapsamlılık, liderlik pozisyonunda olanların bilgi ihtiyaçlarına hassasiyet, değerlendirmeye sistem yaklaşımı, program geliştirme süreci boyunca değerlendirmenin kullanımı, geniş bir bilgi çeşitliliğinin kullanımı.	Geniş kapsama, verimlilik (uygulama kolaylığı, zamanlama), insan yargısını aktifleştirmek.	Tanımlamaya ve yargıda bulunmaya odaklanma, bağlamla ilgili değerlendirme tasarımını geliştirmede açıklık, çoğulculuk, tümevarım düşünmenin kullanımı, anlamaya vurgu yapma.
Sınırlılıkları	Değerlendirme ve programların basitleştirilme, sadece çıktı eğilimli	Örgütsel verimlilik ve üretim modeli üzerine vurgu yapma, karar verme işleminde düzenlilik ve tahmin edilebilirlik varsayımı, yönetme sürdürmenin pahalılığı.	Tekrarlanabilirlik, kişisel yanlılığa incinebilirlik, sezginin fazla kullanımı, uzmanların niteliklerine güvenme.	Potansiyel olarak iş yoğunluğu ve maliyet, sonuca ulaşmada hata yapma potansiyeli

Kaynak: Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırması (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 1997: 178-182 akt. Ruhland, 2003:1).

Açıklanan değerlendirme yaklaşımlarından her hangi birinin en iyi olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü her bir değerlendirme yaklaşımının güçlü ve zayıf yönleri vardır. Bir program değerlendirme çalışmasında bu yaklaşımlardan hangisinin kullanılacağına ilişkin karar verirken, temel ölçüt değerlendirmenin amacı olmalıdır.

2.1.2.3.3 Program Değerlendirme Modelleri

Program geliştirme yaklaşımlarındaki çeşitlilik, program değerlendirme modellerinde çeşitliliğe sebep olmuştur. Literatürde yer alan bu modellerden belli başlı olanları şunlardır:

2.1.2.3.3.1 Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli: Tyler'ın değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayanır. Tyler'a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Tyler'a göre bu üç öge sürekli etkileşim halindedir. Tyler'ın modelinin merkezinde hedefler vardır, önce hangi hedeflere ulaşılabildiğine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılamadığını belirlemek için hedef ve öğrenme yaşantıları incelenir (Demirel 2008:179).

Tyler'ın değerlendirme modelinde niceliksel verilerden yararlanılır. Değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez ölçülerek hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek gerektiğini savunmuştur. Ayrıca davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izlenme çalışması ile değerlendirilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Bu özelliğinden ötürü Tyler'ın hedef dayanaklı değerlendirme modeli deneysel araştırma yöntemlerine uymaktadır (Erden 1998:12). Bu değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için hedef dayanaklı başarı testleri, psiko-motor beceriler için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılır.

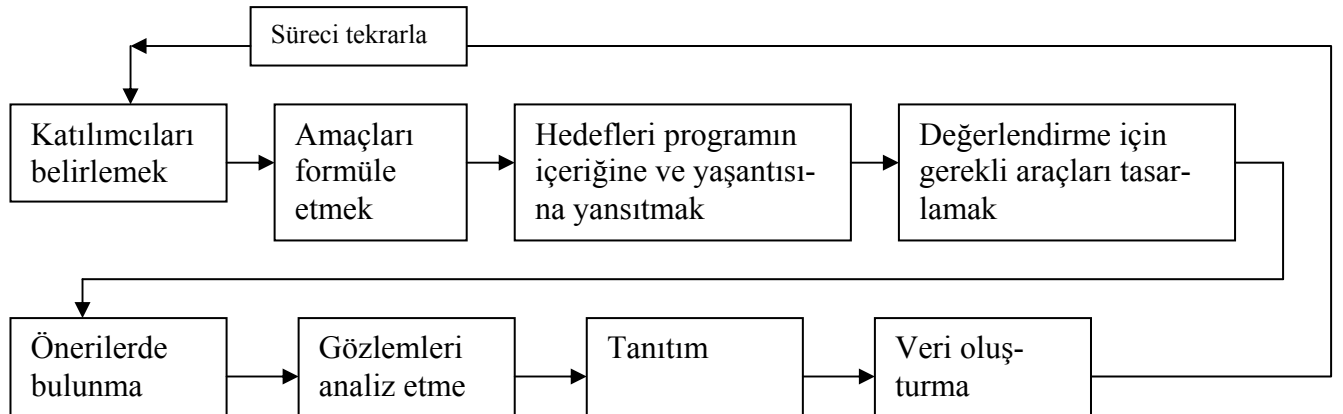
Worthen and Sanders (1987) modelin basamaklarını şu şekilde belirlemiştir (Akt.Ogle 2002:24):

1. Programın hedeflerinin belirlenmesi,
2. Hedeflerin kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflama ve sıralama,
3. Hedeflerin davranışlara dönüştürülerek ifade edilmesi,
4. Hedeflerin ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumların tespiti,

5. Ölçme işleminde kullanılacak teknik ve araç seçimi ve geliştirilmesi,
6. Öğrencilerin davranış, yetenek ve bunlara dayalı yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla veri toplama,
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedeflerin karşılaştırılması.

2.1.2.3.3.2 Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli: Worthen and Sanders'e (1987) göre Metfessel ve Michael Değerlendirme sürecinde sekiz aşama önerilmektedir. Bunlar şu şekildedir (Akt.Ogle 2002:25-26):

1. Program değerlendirmesinde yardımcı olarak tüm okul çevresini de dahil etmek.
2. Belirli hedeflere ve amaçlara dayalı model oluşturmak.
3. Belirli hedefleri yaygın hale getirmek.
4. Program etkinliği konusunda çıkarımlar yaparak ölçümleri ortaya koyma da, aletler yapma ve geliştirmek.
5. İçerik – değer testleri, ölçümleri ve diğer davranışsal ölçütleri kullanarak periyodik gözlemleri sürdürmek.
6. Uygun metotlar kullanarak verileri analiz etmek.
7. Tüm ölçümler üzerinde istenen performans seviyelerini standartlarını kullanarak veriyi yorumlamak.
8. Belirli hedefler ve büyük amaçları yeniden gözden geçirmek, değiştirmek ve daha fazla uygulama için öneriler geliştirmek.



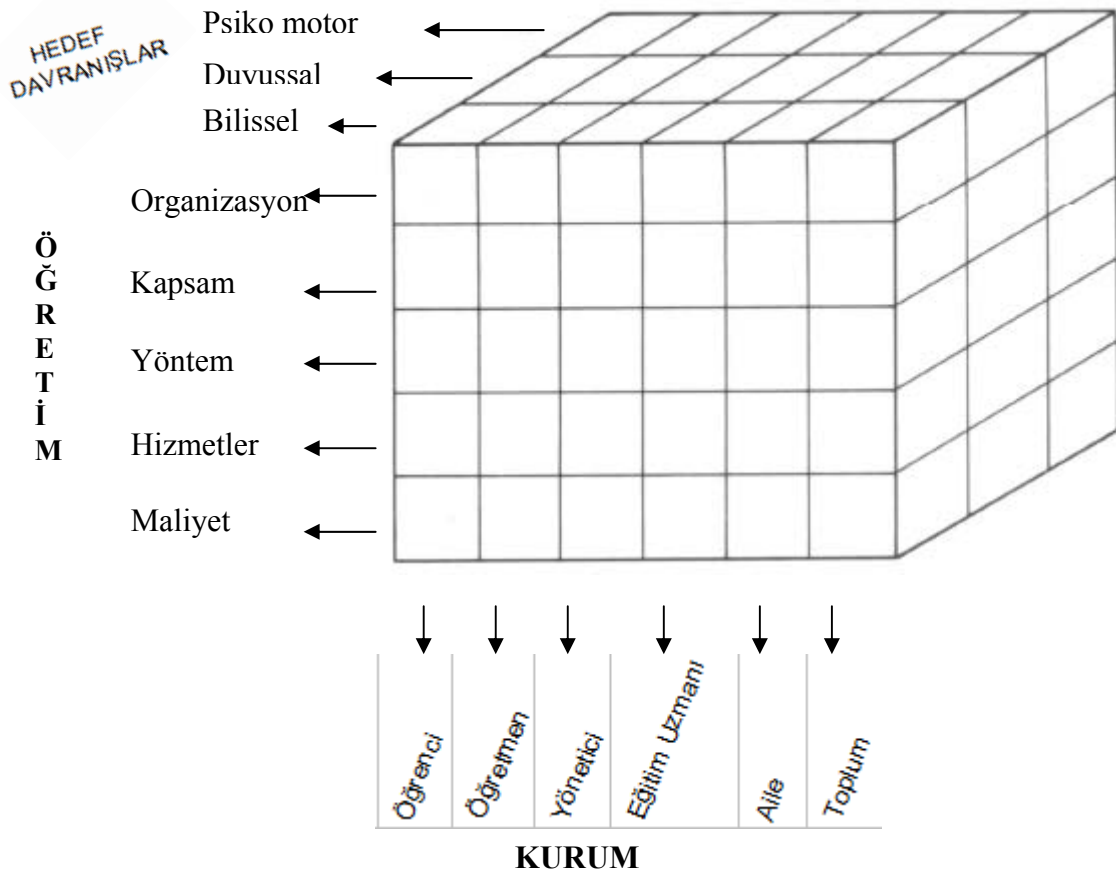
Çizge 2.16: Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli (1967)

Kaynak: Metfessel, N. And Michael, W, A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of effectiveness school programming , *Educational and Psychological Measurement*, Winter, 93 1-943'den uyarlandı.

Bu modelin Tyler’cı gelenekten oldukça etkilendiği söylenebilir. Fakat Tyler’ın hedefe dayalı değerlendirme modeline göre daha açık, anlaşılır ve kapsamlı bir şekilde ifade edilmiştir.

Bu modele göre programda en önemli olan şey amaçlar ve davranışsal amaçlardır. Programın başarısı da söz konusu amaçlara ulaşılma derecesiyle belirlenebilir. Bu modelin günümüzde davranışçı akımın etkisinde kaldığının söylenebileceği ancak özellikle de değerlendirme konusunda amaçlar ve davranışsal amaçları ele almasından dolayı kendi içinde tutarlığının olduğu belirtilmektedir (Brown 1995: 220-221 akt. Özkanal 2009:30).

2.1.2.3.3 Hammond’un Değerlendirme Modeli: Hammond, eğitim programlarını tanımlamak ve değerlendirme ile ilgili değişkenleri düzenlemek için “değerlendirme yapısı” diye adlandırdığı üç boyutlu bir küp geliştirmiştir. Geliştirilen küpün üç boyutu şu şekildedir (Worthern & Sanders, 1987: 66 akt. Ogle 2002:26).



Çizge 2.17: Hammond Modeli

A) Öğretim: Değerlendirilmekte olan eğitim etkinliğinin nitelikleri.

- Organizasyon: Zaman, programlama, ders dizileri, okul organizasyonu.
- Kapsam: İşlenmesi gereken konular.
- Yöntem: Öğretim etkinlikleri, etkileşim türleri, öğretim-öğrenim kuramları.
- Hizmetler: Boş alan, teçhizat, sarf edilebilir materyaller.
- Maliyet: Hizmetler için gerekli ödenekler, bakım, personel.

B) Kurum: Değerlendirilen eğitim etkinliğine dahil olan bireylerin ve grupların nitelikleri.

- Öğrenci: Yaş, derece, cinsiyet, aile geçmişi, sosyal sınıf, sağlık, akıl sağlığı, başarı, yetenek, ilgi alanları.
- Öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı: İlgili kişi, cinsiyete, eğitim geçmişine ve iş deneyimine, uygun kişilik özelliklerine dikkat etmelidir.
- Aile: Değerlendirilen etkinliğe dâhil olma derecesi, kültür ya da dil, aile büyüklüğü, gelir, eğitim seviyesi.
- Toplum: Coğrafi konum, tarih, demografik, ekonomik özellikler.

C) Hedef davranışlar: Değerlendirilen eğitim etkinliğinin hedefleri.

- Bilişsel hedefler: Bilgi ve entelektüel beceriler.
- Duyuşsal hedefler: İlgi alanları, tutumlar, duygular ve heyecanlar-coşkular.
- Psiko-motor hedefler: Fiziksel beceriler, koordinasyon (Guskey 2000: 51-52).

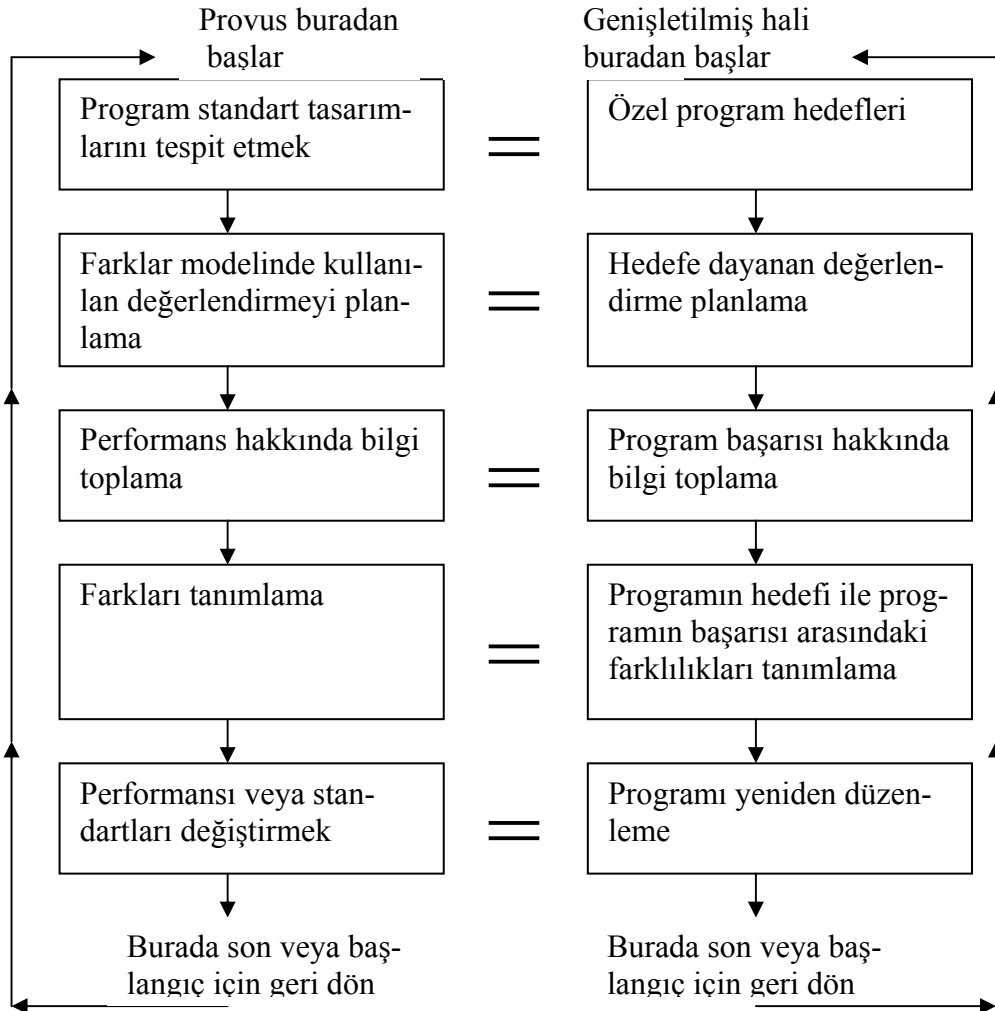
Hammond'un küpü ortaya çıkabilecek değerlendirme soru çeşitlerini belirlemek için sınanabilen 90 adet hücreden oluşmaktadır. Değerlendirme uzmanı kapsam (öğretim boyutu), öğretmen (kurum boyutu) ve duyuşsal hedeflerin (davranışsal hedefler boyutu) etkileşiminden oluşturulmuş herhangi bir hücreyi sımayabilir. Bazı örnek sorularla bu hücrelerden cevap alınabilir. Bunlar

- ✓ Duyuşsal hedeflere ulaşmak için öğretmenin programın ana temasını ne derece iyi kullandığı,
- ✓ öğretmenlerin programın kapsamı ve duyuşsal hedefleri hakkında ne düşündükleri,
- ✓ öğretmenlerin kendi duyuşsal hedeflerine ulaşabilmesi için programın kapsamını yeterli bulup bulmadıkları
- ✓ programın duyuşsal hedeflerine ulaşabilmek için öğretmenlerin programın ana temasını kullanmaya hazır olup olmadıkları(Guskey 2000: 52).

2.1.2.3.3.4 Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli: Provus tarafından geliştirilen bu modelde program değerlendirme süreci dört bileşene ayrılmıştır. Bu bileşenler sırasıyla şöyledir (Ogle 2002:27):

1. Programın standartlarının belirlenmesi,
2. Program performansının belirlenmesi,
3. Program standartları ile performansının karşılaştırılması,
4. Program standartları ile performansının karşılaştırılması sonucunda bir farklılığın olup olmadığının kıyaslanmasıdır.

Kıyaslama sonucunda elde edilen bu farklar sırasıyla her adımda karar vermek zorunda olan karar vericilere rapor edilir.



Çizge 2.18: Provus'un Farklar yaklaşımı değerlendirme modeli
Kaynak: McKENNA, Constance, Making Evuluation Manageable'den uyarlandı.

Provus'a (1973) göre değerlendirme beş aşamadan oluşan bir süreçtir. Bunlar: tasarım, oluşturma, süreçler, ürün ve maliyet- yarar analizidir (Akt.Barrett 1998:2).

Tasarım: Bu aşamada “program yeterince tanımlanmış mı?” sorusuna yanıt aranır (Alter 1998:64). Daha önce hazırlanan ölçütler ya da standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırılması söz konusudur. Fark bulunması durumunda bu fark karar vericilere bildirilir. Buna göre program kabul edilir ya da ret edilir veya geliştirilmesine karar verilir (Demirel 2008:181).

Oluşturma: Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri değerlendirilir. Programın oluşturulması ile ölçütlerin oluşturulması arasındaki fark karar vericilere bildirilir (Demirel 2008:182). Bu aşamada “birinci aşamada tanımlandığı gibi program oluşturulmuş mudur?” sorusuna yanıt aranır (Alter 1998:65).

Süreçler: Öğrenci başarısı, işlevler ve iletişimler açısından belirli program süreçleri değerlendirilir. Eğer süreçler yetersiz ise uygun düşecek ayarlamaları yapması gereken karar vericiye bildirilmelidir (Demirel 2008:182). Bu aşamada “Programın amaçlarına kaynaklar ve yöntemler uygun mu?” sorusuna yanıt aranır (Alter 1998:65).

Ürünler: Programın hedefleri doğrultusunda yapılan genel bir değerlendirme. Karar vericiler için programın devam etmesi değiştirilmesi ya da son verilmesi konusunda bilgi sağlar. Öğrenci ve personel arasındaki ilişki olabildiği gibi okul toplum arasındaki ilişki açısından değerlendirme konusu olabilir (Demirel 2008:182). Bu aşamada “programın hedefleri başarılı mı?” sorusuna yanıt aranır (Alter 1998:65).

Maliyet- yarar analizi: Programın çıktıları benzer başka bir programın çıktılarıyla karşılaştırılır. Maliyet-yarar analizi yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçlarının, maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır. Maliyet sadece para değil, ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından da değerlendirilir (Demirel 2008:182).

2.1.2.3.3.5 Eisner’ın Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli: Bu model, 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eğitsel eleştirici modeli diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur. Eisner program değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmeye

benzetmektedir. Nasıl bir opera, film, resim bu konuların uzmanı olan kişiler tarafından eleştiriliyorsa, eğitim programı da bu konuda geniş bilgi sahibi olan, eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından benzer şekilde değerlendirilebilir (Erden 1998:14).

Bu modelde, programı değerlendirecek kişi hem değerlendirme konusunda uzman hem de sınıf içindeki uygulamayı iyi bilmek zorunda olduğundan programın uygulayıcısı olmalıdır. Böylece program geliştirme uzmanı diğer bir sınıfta öğrenci, öğretmen ve onlar arasındaki iletişimi gözlemlerken aynı zamanda kendi sınıfı ile kıyaslama imkânı bulacaktır. Eisner'e göre bir öğretim programının sırasıyla betimlenmesi, yorumlanması ve son olarak da eleştirilmesi gerekir (Marsh ve Willis, 1995, akt. Karataş 2007:39).

Eisner, eğitimsel eleştiriyi kullanacak değerlendirmecilerin “Belli bir programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler oldu? Anahtar olaylar nelerdi? Bu olaylar nasıl ortaya çıktı? Öğretmen ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldı? Bu olaylara katılanların tepkileri nasıldı? Bu olaylar daha nasıl etkin yapılabilirdi? Öğrenciler yeni bir programı denerken ne öğrendiler?” gibi soruları sormaları gerektiğini belirtir (Ornstein, Hunkins 1988 akt. Demirel 2008:185).

Modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır (Erden 1998:14):

Betimsel Boyut: Eğitimin niteliği ile ilgili özellikler tanımlanır. Betimleme sırasında, yeni program sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara yanıt aranır.

Yorumlama Boyutu: Program sonucu meydana gelen olaylar göz önünde bulundurularak, bu olayların olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır.

Değerlendirme Boyutu: Betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulur.

2.1.2.3.3.6 Stufflebeam' in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli (CIPP Değerlendirme Modeli):

Worthen ve Sanders'e (1987) göre bu yaklaşım karar yapma sürecinde idarecilerin ihtiyaçlarına hizmet etmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu yaklaşımın odak noktası, değerlendirmenin bir programın başlangıcında başlamasıdır (Barrett 1998:29).

Stufflebeam tarafından geliştirilen bu model bağlam (Context), girdi (İnput), süreç (Process) ve ürün (Product) sözcüklerinin baş harflerinden oluşan CIPP sözcüğü ile alınır (Guskey 2002:54). Bunları açıklamak gerekirse;

Bağlamın Değerlendirilmesi: Karar vericiler tarafından amaçları ve öncelikleri belirlemede kullanılır. Başka bir deyişle gereksinimleri, sorunları, var olanları ve fırsatları değerlendirmek anlamında kullanıldığı görülmektedir (Stufflebeam 2003:2).

Stufflebeam (2003), özellikle biçimlendirici değerlendirme amacıyla CIPP'nin kullanıldığı durumlarda, ihtiyaçların neler olduğu sorusunun bu aşamadaki temel soru olduğunu belirtir. Bu sebeple, biçimlendirici değerlendirme kapsamında yapılan ihtiyaç analizi bu modelin bağlam değerlendirmesi aşamasını oluşturmaktadır (Toy ve Topbaş 2007:415).

Sorulan bazı sorular çerçevesinde bağlamın değerlendirilmesi yapılabilir. Bunlar: mevcut personelin tepkisi nasıl olacak? Onların kuralları ne olacak? Topluğun problemleri olacak mı? sorularıdır. (Ward ve Cratwright 1972:10).

Rodgers (1979), bağlam değerlendirmesinin temel özelliklerinin şu şekilde belirttiştir:

1. Amacı;

- ✓ Çevrenin niteliğini tanımlamak,
- ✓ Genel hedefler ve özel amaçları belirlemek,
- ✓ Hedeflere ve amaçlara ulaşmayı engelleyen engelleri belirlemek, problemleri saptamaktır.

2. İşlevi;

- ✓ Mevcut ve arzu edinilen çevrenin her ikisini de belirtmek,
- ✓ Karşılanamayan ihtiyaçları ve kaçırılmış fırsatları belirtmek,
- ✓ Problemleri ve engelleri saptamaktır.

3.Yöntemi;

- ✓ Hizmet etmek için topluluğun sınırlarını belirten kavramsal analizler,
- ✓ Karşılaşılmamış fırsatları ve ihtiyaçları belirtmek için deneysel çalışmalar,
- ✓ Problemlerin saptanmasında uzmanların ve istemcilerin kararı,
- ✓ Amaçların ve hedeflerin belirlenmesinde uzmanların fikridir.

Girdinin Değerlendirilmesi: Girdi değerlendirmeleri ise alternatif yaklaşımların, farklı aksiyon planlarının, personel planlarının ve bütçelerin hedeflenen gereksinim-

leri karşılamadaki yeterliğini ve mali açıdan etkililiğini değerlendirir. Karar vericiler bu değerlendirme yaklaşımını; girdi değerlendirmelerini yapmak, farklı planlar içerisinden uygun olanı seçmek, kaynakları ayarlamak, mali kaynak bulmak, kişileri görevlendirmek, iş planı yapmak için kullanırlar. (Stufflebeam 2003:3).

Sorulan bazı sorular çerçevesinde girdinin değerlendirilmesi yapılabilir. Bunlar: Öğrenciler öğrenme yaşantılarına ne getirdiler? Arzu edilen giriş davranışları nelerdir? Önceden sahip oldukları yetenekleri ve bilgileri nelerdir? sorularıdır. (Ward ve Cratwright 1972:10).

İhtiyaç analizi ile öğrencilerin temel ihtiyaçları ortaya konulduktan sonra, bu ihtiyaçları karşılayabilmek için nelerin yapılması gerektiği konusunda yapılan çalışmalar, bu çalışmanın girdi değerlendirmesi aşamasını oluşturmaktadır (Stufflebeam 2003 akt. Toy ve Topbaş 2007:415).

Rodgers (1979), girdi değerlendirmesinin temel özelliklerinin şu şekilde belirtmiştir:

1. Amacı;

- ✓ Hedeflere ulaşmak için bir program tasarlamak,
- ✓ Programın ihtiyaç kaynaklarının kararlaştırmak,
- ✓ Programı yapmak için mevcut kaynakların ve personelin olup olmadığını kararlaştırmaktır.

2. İşlevi;

- ✓ Çeşitli stratejileri kapsayan program için bir plan geliştirmek, (plana ulaşmak için stratejileri denetlemek, uzmanların kaynağını ve kapasitelerini denetlemek)
- ✓ Planı gerçekleştiren bir program geliştirmektir.

3.Yöntemi;

- ✓ Mevcut insan ve materyal kaynakları,
- ✓ Pilot uygulamalardır.

Sürecin Değerlendirilmesi: Çalışanların faaliyetlerini gerçekleştirmesine yardımcı olmak için ve kullanıcıların programın performansı hakkında yargıda bulunması amacıyla planların uygulanmasını değerlendirir. (Stufflebeam 2003:3). Yapılan çalışmada ihtiyaçların giderilmesine yönelik alınan kararların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, bu çalışmanın süreç değerlendirme aşamasını oluşturmaktadır (Toy ve Topbaş 2007:415).

Sorulan bazı sorular çerçevesinde sürecin değerlendirilmesi yapılabilir. Bunlar: Öğrenciler ve sistem arasındaki etkileşimin niteliği nedir? Bireysel farklılıklar nelerdir? Farklı eğitim stratejileri ile bireysel farklılıklara göre sistemin denklığı nasıl daha iyi yapılabilir? sorularıdır. (Ward ve Cratwright, 1972:10).

Rodgers (1979), süreç değerlendirmesinin temel özelliklerinin şu şekilde belirtmiştir:

1. Amacı;

- ✓ Eğer programın ihtiyacı kabul ettirmek, düzeltmek ve sona erdirmek ise karar yapıcılarını önemli bilgileri sağlamaktır.

2. İşlevi;

- ✓ Mevcut donanımlar ile istenilen tasarımlar arasındaki uyumsuzlukları saptamak,
- ✓ Tasarımdaki kusurları saptamaktır.

3. Yöntemi;

- ✓ Uzman bir üye hizmete almak,
- ✓ Bu üye gözlem yapacak ve şartları oluşturacak ve uyumsuzlukları ortaya çıkaracaktır.

Ürünün Değerlendirilmesi: Ürün değerlendirme çalışanların önemli ve gerekli ürünler üzerinde odaklanmasına ve programdan yararlanan herkesin hedeflenen gereksinimlerinin başarısı için çalışmalarına yardımcı olmak amacıyla istendik olan ya da olmayan, kısa vadeli veya uzun vadeli ürünleri değerlendirir (Stufflebeam 2003:3).

Sorulan bazı sorular çerçevesinde ürünün değerlendirilmesi yapılabilir. Bunlar: Sistem çalıştı mı? Bütün öğrenciler hedeflere ulaştı mı? Öğrencilerin davranışları nasıl değişti? Davranışlar ne kadar korundu? Öğrenciler ve diğer personeller programı sevdi mi? sorularıdır. (Ward ve Cratwright 1972:10).

Rodgers (1979), ürün değerlendirmesinin temel özelliklerinin şu şekilde belirtmiştir:

1. Amacı;

- ✓ Programın sonlandırılması, düzeltilmesi veya kabul edilmesi için karar vermektir.

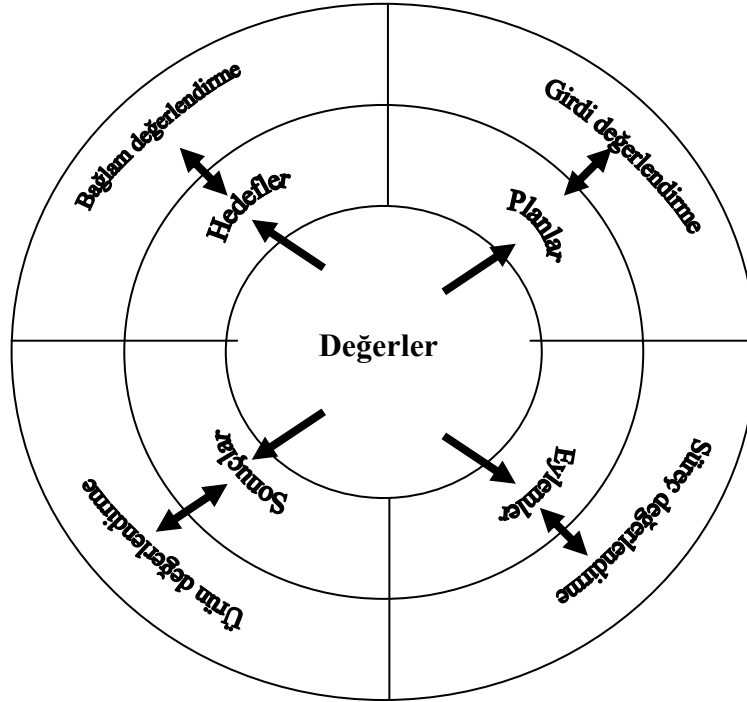
2. İşlevi;

- ✓ Programın değerini geliştirmektir.

3.Yöntemi;

- ✓ Geleneksel araştırma metodları, hedeflerin çoklu ölçütleri ve diğer methodlardır.

CIPP modelinin öğeleri şekille ifade edilirse;



Çizge 2.19: CIPP Modelinin Anahtar Öğeleri

Kaynak: Stufflebeam, Daniel, The CIPP Model for Evaluation, Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network, 2003, den uyarlandı.

Çizgede de görüleceği gibi, merkezde yer alan değerler, toplum ya da bir grup tarafından belirlenen amaçlara gönderme yapmaktadır. CIPP modelinde değerlendirme yapacak kişilerin, değerlendirmeye rehberlik edecek olan bu değerleri iyi tanımlamaları ve sınıflandırmaları istenmektedir (Stufflebeam 2003: 8).

Mantıklı bir yapı kullanarak her bir değerlendirme türünü tasarlamak için Stufflebeam değerlendirme uzmanlarına aşağıda belirtilen adımları önermektedir (Rodgers 1979: 1):

a. Değerlendirmeye odaklanma

- Program hakkında alınan kararların hizmet edeceği seviyeyi belirlemek.

- Her bir seviye için karar durumlarını planlamak ve her birini yer, odaklanma noktası, kritiklik seviyesi, zamanlama cinsinden tanımlamak.
- Seçeneklerin değerlendirilmesinde kullanılacak standartları ve ölçüm değişkenlerini göz önünde tutarak her bir karar durumu için ölçütleri tanımlamak.
- Değerlendirme uzmanlarının uyması gereken kuralları belirlemek.

b. Bilginin toplanması

- Toplanacak bilgilerin kaynağını belirlemek.
- Gerekli bilgiyi toplamak için araç ve yöntemleri belirlemek.
- Kullanılacak örnek işlem sırasını belirlemek.
- Bilgi toplamak için şartları belirlemek.

c. Bilginin örgütlenmesi

- Toplanan bilgi için bir biçim belirlemek.
- Analiz işlemini gerçekleştirecek bir araç geliştirmek.

d. Bilginin analizi

- Analiz için kullanılacak işlemleri seçmek.
- Analiz işlemini gerçekleştirecek bir araç geliştirmek.

e. Bilginin raporlanması

- Değerlendirme raporu için katılımcıları belirlemek.
- Katılımcılara bilgi sağlamak için kullanılacak araçları belirlemek.
- Değerlendirme raporları için bir biçim belirlemek.
- Bilginin rapor edilmesini listelemek.

f. Değerlendirme yönetimi

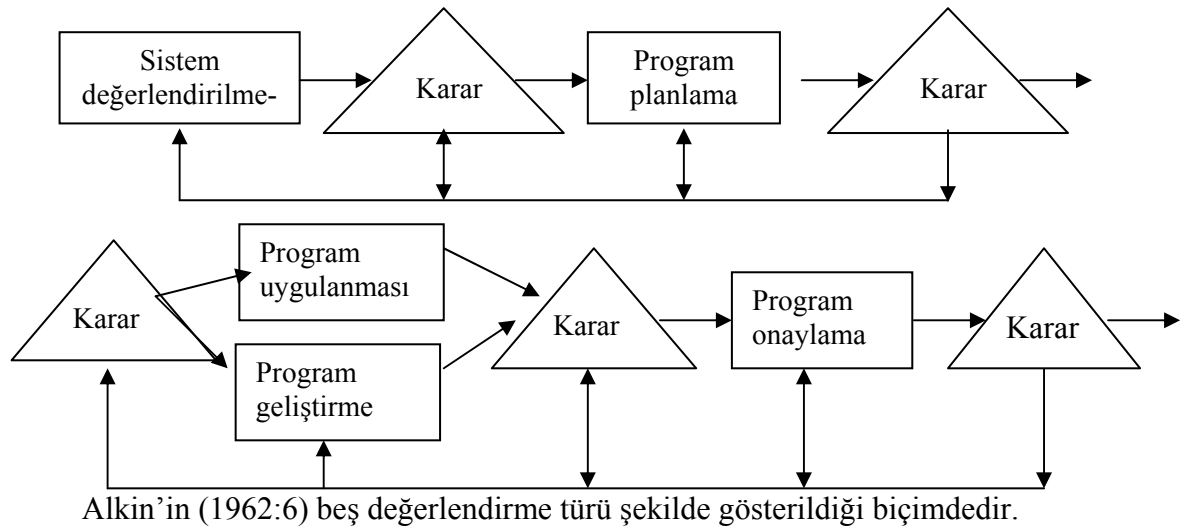
- Değerlendirme listesini özetlemek.
- Kaynak ihtiyaçlarını, araçları tanımlamak ve bu ihtiyaçları sağlamak için plan belirlemek
- Değerlendirmenin yönetimi için gerekli olan politik ihtiyaçları giderme araçlarını belirlemek.
- Geçerli, güvenilir, inanılır, yerinde, yaygın bilgi etmek için değerlendirme tasarımının potansiyelini değerlendirmek.
- Değerlendirme tasarımını düzenli olarak güncelleştirilmesini sağlayan araçları belirlemek.
- Değerlendirme programının tamamı için bir bütçe oluşturmaktır.

2.1.2.3.3.7 UCLA Değerlendirme Modeli:

Alkin (1969), Stufflebeam'ın CIPP modeli ile paralellik gösteren bir değerlendirme modeli geliştirmiştir (Barrett 1998:33). Aklın değerlendirmeyi “karar seçenekleri arasından seçim yapabilme aşamasında karar vericilere faydalı veri sağlamak için ilgili karar noktalarını tespit etme, uygun bilgiyi seçme, toplama ve bilgiyi analiz etme süreci” olarak tanımlar (Rose ve Nyre 1977:28).

Bu model beş değerlendirme türünü kapsamaktadır (Ogle 2002:28, Rose ve Nyre 1977:28). Bunlar;

- 1. Sistem değerlendirmesi:** Sistemin durumu hakkında bilgi sağlamak (CIPP modelindeki bağlam değerlendirmeye çok benzer).
- 2. Program planlama:** Belirlenmiş eğitim ihtiyaçlarını karşılamada muhtemelen etkili olabilecek belirli programların seçimine yardımcı olmak (CIPP modelindeki Girdi değerlendirmesine çok benzer).
- 3. Program uygulaması:** Hedeflendiği gibi uygun öğrenci grubuna programın uygulanıp uygulanmadığı ile ilgili bilgi sağlamak.
- 4. Program geliştirme:** Programın nasıl işlediği, geçici hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve beklenmeyen çıktıların görünüp görünmediği ile ilgili bilgi sağlamak (CIPP modelindeki Süreç değerlendirmeye benzer).
- 5. Program onaylama:** programın değeri ve başka yerdeki potansiyel kullanımı için bilgi sağlamak (CIPP modelindeki Ürün değerlendirmeye benzer).



Çizge 2.20: Alkin'nin Değerlendirici Eğitsel Sistemi

Kaynak: ALKIN, Marvin.C, Evaluation Theory Development, Evaluation comment, Vol 2, no 1, October 1969,4-5'den uyarlanmıştır.

Pace ve Friedlander (1978) ise Alkin'in bu modelini Çizelge 2.6'daki gibi düzenlemişlerdir.

Çizelge 2.6: Alkin Değerlendirme Modeline Pace ve Friedlander'in Katkıları

Karar Alanı	Değerlendirme Türü
Problemin belirlenmesi	Gereksinim analizi
Programın belirlenmesi	Program planlama
Programın işlevsel hale getirilmesi	Değerlendirmenin uygulanması
Program geliştirme	Süreci değerlendirme
Program sertifikasyonu	Ürünü değerlendirme

Kaynak: Pace ve Friedlander, 1978: 7 akt. Ogle, Gwendolyn, Towards A Formative Evaluation Tool, Blacksburg, Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction, Polytechnic Institute and State University Virginia, 2002, 28'den uyarlamıştır.

Aklin (1969:2)'in modeli değerlendirme hakkında dört varsayımda bulunur. Bunlar;

- Değerlendirme bilgi toplama sürecidir.
- Bir değerlendirme işlemiinde toplanan bilgi özellikle değerlendirme sürecinde izlenecek yol planına karar vermek için kullanılır.
- Değerlendirme bilgisi, etkili bir şekilde kullanabileceği ve onu şaşırtmak ya da yanlış yönlendirmekten daha çok yardım etmek için tasarlanmış bir biçimde değerlendirme uzmanına sunulur.
- Farklı türdeki kararlar farklı türde değerlendirme işlemleri gerektirir.

2.1.2.3.3.8 Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Robert Stake tarafından 1967 yılında geliştirilmiştir. Stake (1967) değerlendirmenin iki temel öğeden oluştuğu fikrini geliştirmiştir. Bunlar tasvir etme ve karar vermedir. Bu değerlendirmenin amacı bilgilerin analizi ve organizasyonu için bir araç ile değerlendirmeyi sağlamaktır. Değerlendirici, gözlem ve amaçlar arasındaki uyuma ve kayıtlar üzerindeki sonuçların olasılığına bakarak tasvir etme matriksi içinde bilginin analizini yapacak (Barrett 1998: 35).

Stake (1967), değerlendirmeye dayalı bilgilerin üç boyutta düzenlenebileceğini söylemektedir (Ntoi, 2007:369). Bunlar;

1. Girdi: Girdiler ürünü etkileyebilen öğretim ve öğrenmeden önce var olan her türlü durumlardır. Bunlar çevre şartları, okul prosedürü, öğrencilerin ilgileri ve ön öğrenmeler gibi özellikler içerir.

2. Süreç: Süreçler, öğretmen- öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci- program materyali arasında gerçekleşen etkileşimlerdir.

3. Ürünler: Stake'in çıktılar ya da ürünler olarak belirlediği özellikler, başarı, tutum ve beceriler ile ilgilidir.

Eğitimsel programların her birinde değerlendirme bilgilerinin sıralanmasında temel iki yol vardır. Girdi, süreç ve ürün arasında uygunluğu bulma ve tasarımlar ile gözlemler arasındaki uygunluğu bulmadır (Stake 1975:9).

Stake'in değerlendirme süreci Çizgede gösterildiği biçimdedir.

Tasarlamak		Yerine getirmek
Tasarlanan girdiler (Öğrenme ve öğretmelerden önce tasarımlar nelerdi?)	← Uygunluk →	Gözlenen girdiler (Öğrenme ve öğretmelerden önce mevcut var olanlar nelerdi?)
Mantıksal olasılık		Deneysel olasılık
Tasarlanan süreçler (Eğitimi planlama)	← Uygunluk →	Gözlenen süreçler
Mantıksal olasılık		Deneysel olasılık
Tasarlanan çıktılar (Başarılı olmak için ne tasarlanmalıdır?)	← Uygunluk →	Gözlenen çıktılar (Tasarlanan veya tasarlanmayan ve başarı nedir?)

Çizge 2.21: Uygunluk-Olasılık Modeli

Kaynak: Stake, 1969 akt. Ntoi Litšabako, Incorporating Technology Into The Lesotho Science Curriculum, University of Western Cape, 2007:37 den uyarlanmıştır.

Çizgede de görüleceği gibi bu süreç tanımlayıcı verilerin elde edilerek, tasarlanan ve gözlenen arasındaki uygunluğun incelenmesidir. Bu modele göre programı değerlendirenler; öğrenci, öğretmen, personel ve programla ilgili olanlardan bilgi

toplayarak girdi, süreç ve çıktı arasındaki uygunluğu incelerler. Bunun için; sürecin önceki girdilere bağlılığı yani mantıksal uyumluluğunun yanı sıra istenen ve gözlenen sonuçlar arasındaki uygunluğu da araştırır. Öğrenmeye bakarak değerlendirme yaklaşımına uygun olan bu modeli, Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modelinden ayıran en önemli özellik; programın değerlendirilmesinde sadece öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşma derecelerine bakılmaması, program uygulanırken, öğretmen, öğrenci, yönetici, veli gibi programla ilgili herkesin gözlem, anket, değerlendirme formu gibi farklı yöntemler kullanılarak tutum ve görüş belirtmesi ve aktif olarak değerlendirmeye katılmasıdır (Büyükduman 2001:12 akt. Er Kural 2007:11).

2.1.2.3.3.9 Ürüne ve Erişiye Bakarak Değerlendirme Modeli: Bu yaklaşımda programın başında belirlenen hedef davranışların, öğretim işlemleri sonunda ne kadarının, ne mükemmellikte öğrenildiği sorusuna cevap aranır. Değerlendirmenin ana konusu; programın kendisinden veya işlemlerden öğrencilerin davranışlarına yönelmiştir. Programda yer alan davranışların ne kadarının öğrenildiği, hedef davranışlara yönelik olarak hazırlanan ayrıntılı bir testle ölçülebilir. Ölçme sonuçları, davranışın hangi düzeyde öğrenilmesi gerektiğine ilişkin önceden saptanmış bir yeterlik düzeyi ile karşılaştırılarak değerlendirmeye gidilir (Demir 2007:6).

Ürüne ve erişiyeye bakarak yapılan değerlendirme çalışmalarının her ne kadar program değerlendirmede yararlı olduğu ve en uygun değerlendirme modeli olduğu ifade edilse de, bu modelin hedefleri esas kabul etmesi ve süreç boyutunu bir kenara bırakarak öğrencilerin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki farka bakması, farkın anlamlı ve istendik nitelikte ve nicelikte olması durumunda da programın etkili olduğu yargısına ulaşılması program değerlendirme açısından yetersizdir. Bu durum ancak programın genel yeterliliği hakkında bilgi veren, öğrencilerin yeterliliğine ilişkin ayrıntılı bilgi vermeyen ve programdaki eksiklik ve aksaklıkların belirlenmesinde yeterli olmayan bir durumdur. Dolayısıyla programın öğelerine dönük değerlendirme gerekli olmaktadır.

2.1.2.3.3.10 Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli: Modelde, eğitim programı öğelerine ayrılarak değerlendirmeye tabi tutulur. Erden'e göre (1998:21-42); bu modelde cevaplandırılması istenilen belli başlı sorular şunlardır:

I. Genel ve Özel Hedeflerin Değerlendirilmesi

1. Hedefler toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?

2. Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
3. Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
4. Hedefler birbiriyle tutarlı mı?
5. Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
6. Hedefler gerçekleştirilecek nitelikte mi?
7. Hedefler içerikle bağlantılı olarak ifade edilmiş mi?

Genel ve özel hedefler nasıl ifade edilirse edilsin eğitim programlarının temel taşıdır. Bu nedenle de özellikle hedefe dayalı program değerlendirme çalışmalarında çoğunlukla hedefler bir ölçütler takımı olarak ele alınır ve hedeflerin doğruluğu çoğunlukla sayıtlı olarak kabul edilir ve öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerine bakılır. Her ne kadar kuramsal olarak, eğitim programlarının hazırlanmasında hedefler toplumun, konu alanının ve öğrenci özelliklerini belirleyen araştırma bulgularına dayalı olarak saptanması, sonra eğitim felsefesi ile tutarlılığına bakılması gerekiyorsa da, bazı durumlarda bu analizlerde bazı aksaklıklar olabilir ya da programlar bu özelliklerden bazıları göz önünde bulunmadan hazırlanabilir. Ayrıca programların uygulandığı süre içinde toplumsal değişme ve bilim alanındaki ilerlemeler sonucu genel ve özel hedeflerde değişikliğe gitmek gerekebilir. Bu nedenlerden ötürü program değerlendirme çalışmaları sırasında hedefleri doğru seçilmiş olarak kabul etmek yerine hedeflerin yerindeliğinin de araştırılması program hakkında daha güvenilir kararlar verilmesine yardımcı olacaktır (Erden 1998:24).

II. Kapsamın (İçeriğin) Değerlendirilmesi

1. İçerik hedeflerle tutarlı mı?
2. İçerikte yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
3. İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlı mı?
4. İçerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?

III. Eğitim Durumlarının Değerlendirilmesi

1. Hangi davranışların ve içeriğin öğrenilmesinde güçlükler var?
2. Kullanılan yöntemler etkili mi?
3. Öğretim programı ve ders planları uygulama ile tutarlı mı?
4. Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
5. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri uyumlu mu?
6. Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

Eğitim durumları planlanırken öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmalı, konular basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzak çevreye, somuttan soyuta doğru örgütlenmelidir. Konular öyle bir sıra izlemeli ki öğrencilerin bir basamakta öğrendiklerini diğer basamakta tekrarlayarak geliştirebilsinler. Öğrencilerin başlangıçta öğrendikleri onları ileri öğrenmeler için güdülesin ve istekli kılsın. Öğrencileri bir dersten sağlanan öğrenme yaşantılarını diğer derslerde sağlanan yaşantılara paralel olsun ve birbirini pekiştirmesini sağlasın (İşman ve Eskiçalı 1999 akt. Tunalı 2009:28).

IV. Sınama Durumlarının Değerlendirilmesi

1. Ölçüt uygun mu?
2. Ölçme sonuçları geçerli mi?
3. Ölçme sonuçları güvenilir mi?

V. Öğeler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

1. Kaynaklar genel hedeflere uygun kullanılıyor mu?
2. Örgütün yapısı hedeflere ulaşmada yeterli mi?
3. Öğretim programları ve diğer alt programlar okulun amaçlarına ulaşmasına hizmet edici nitelikte mi?

Bu sorularla hem program taslağında hem de program tasarısının uygulanması sırasında meydana gelebilecek olası hataların ortaya çıkarılması mümkündür.

Açıklanan değerlendirme modellerinden Hedefe Dayalı değerlendirme modeli, Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, Hammond'un Değerlendirme Modeli ve Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli, Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşıma, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşıma, Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeli ve UCLA Değerlendirme modeli Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşıma, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli de Uzman Yönelimli Değerlendirme Yaklaşıma dahildir.

Program değerlendirme yaklaşım ve modellerine genel olarak bakıldığında program değerlendirme yaklaşım ya da modellerinin farklı kavramlar üzerine oturduğu, programla ilgili kararların da doğal olarak söz konusu model üzerinden alındığı görölmektedir. Program değerlendirmede sadece tek bir modelin temel alınmasının doğru olmadığı, tek model kullanmanın bazı olumsuz sonuçlara yol açabileceği,

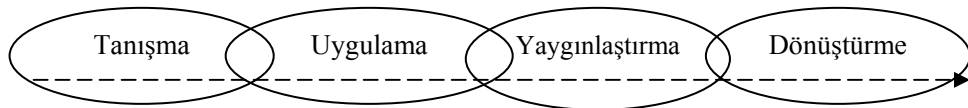
günümüzde farklı yaklaşımların farklı bileşenlerinin bir araya getirildiği seçmeli model kullanımına yönelik bir fikir birliği olduğu belirtilmektedir (Yıldız 2004: 26-27).

Bu çalışmada ilköğretim bilgisayar öğretim programını, programdaki aksaklıkları, düzeltilmesi gereken kısımları belirlemek ve yeniden yapılandırılacak olan programlara yardımcı olabilmek için program değerlendirme modellerinden biri olan “programın öğelerine dönük değerlendirme” modeli baz alınmıştır. Çalışmada genel ve özel amaçlar (kazanım), içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci), ve değerlendirme öğeleri hakkında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada Erdenin program öğelerine yönelik değerlendirme çalışmasında kullanılması gereken sorulardan hem de diğer alan uzmanlarının belirttikleri programın öğelerinin değerlendirme kriterlerinden yola çıkılarak anket hazırlanmıştır. Ancak bir programın değerlendirilmesi uzun zaman, çaba ve süreklilik isteyen zor bir iştir. Bu çalışmada sınırlılık sebebiyle sadece öğretmen görüşüne başvurulmuştur.

2.1.3 2006 İLKÖĞRETİM BİLGİSAYAR DERSİ (1–8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI

2.1.3.1 İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programının Yapısı ve Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımının Uygulanması

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinde, bilişim teknolojilerinin gelişimine bakıldığında dört farklı aşamadan geçtikleri görülmektedir. Bu dört gelişim aşaması tanışma, uygulama, yaygınlaştırma ve dönüştürme aşamaları olarak adlandırılmaktadır.



Çizge2.22 Bilişim teknolojilerinin gelişim aşamaları

1. Tanışma Aşaması

Bu aşamada okullara bağış ya da diğer yollarla donanım ve yazılım alınmaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler, bilişim teknolojilerini okul yönetiminde nasıl kullanacakları konusunda araştırma yapmaya başlarlar. Okullar bu aşamada, hâlâ yoğun olarak geleneksel ve öğretmen merkezli eğitim uygulamalarına devam ederler. Öğretim programları içerişinde temel bilişim teknolojileri becerilerine ihtiyaç duyulmaya başlar.

2. Uygulama Aşaması

Bu aşama sırasında ise bilişim teknolojileri kullanımının öğrenmeye olumlu etki yaptığı anlaşılır. Yöneticiler ve öğretmenler okul yönetiminde ve öğretim programları içerisinde bilişim teknolojilerini kullanmaya başlarlar. Bununla birlikte öğretmenler, öğretim ortamını hâlâ büyük ölçüde kontrol etmektedirler. Bu aşamadaki okullar, değişik konu alanlarında bilişim teknolojilerini daha yaygın kullanmak amacıyla bazı yazılım ve araçları kullanabilecek şekilde öğretim programlarını değiştirmeye başlamışlardır.

3. Yaygınlaştırma Aşaması

Bu aşamadaki okullar, bilişim teknolojilerini öğretim programlarıyla bütünleştirmeyi başarmışlar ve okullarının laboratuvarlarında, sınıflarında ve yönetim birimlerinde bilgisayarlı uygulamaları yaygın olarak kullanmaya başlamışlardır. Öğretmenler, bilişim teknolojilerini kullanarak kendi üretkenlik ve profesyonel gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar. Öğretim programları, meslekî uygulama alanlarında gerçek hayat problemlerinin çözüm önerilerine katkı sağlayacak şekilde değişime uğramıştır.

4. Dönüştürme Aşaması

Bu aşamadaki okullarda ise bilişim teknolojilerinin yaygın kullanımı artık okulların kendini yenilemesini sağlayacak yaratıcı etkisini göstermeye başladığı aşamadır. Bilişim teknolojileri günlük hayatın görünen bir parçası hâline gelmiştir. Öğretim programları artık öğrenci merkezli olmuştur ve konu alanlarında gerçek hayat problemlerinin çözümü ile uğraşmaktadır. Bilişim teknolojileri ayrı bir alan olarak profesyonelce öğretilmekte ve bütün meslekî alanlarla bütünleşebilmektedir. Okullar, kendi toplumlarının öğrenme merkezleri hâline dönüşmüşlerdir. Eğitim sistemi ve okullar yukarıda sayılan aşamaları geçirirken öğretmen ve öğrenciler de benzeri aşamalardan geçmektedirler. Bu aşamalar aşağıdaki çizelgede belirtilmiştir.

Çizelge 2.7. Bilişim Teknolojileri ile Öğrenme Sürecinde Geçirilen Aşamalar

Tanışma	Keşfetme
Uygulama	Nasıl kullanılacağına karar verme
Yaygınlaştırma	Niçin ve ne zaman kullanılacağına karar verme
Dönüştürme	BT araçlarının kullanım amaçlarını tanımlama

Bilişim teknolojileri ile öğrenme sürecinde geçirilen aşamalar incelendiğinde Türkiye'deki bilgisayar eğitimi “yaygınlaştırma” aşamasında bulunmaktadır. Öğrencilerin bilgisayarı etkin bir şekilde kullanabilmesi, problem çözebilmesi, çözümlerini ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşabilmesi, bilgisayarı öğrenmekten zevk alması ve gerçek hayata uyarlayabilmesi bilişim teknolojileri dersinin ana amaçları arasındadır.

Bilişim teknolojileri dersi işlenirken her öğrencinin bilgisayarı kullanabileceği düşüncesi ile hareket edilmelidir. Öğrencilerin bilgiye ulaşmasını sağlayacak etkinlikler kullanılmalıdır. Öğrenciler, bilişim teknolojileri dersinde öğrendikleri bilgileri diğer derslerle bütünleştirmelidirler. Etkinlikler; öğrencileri bilgiye ulaştıracak, bilgiyi paylaşımlarını sağlayacak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkarmak şeklinde düzenlenmelidir.

2.1.3.1.1 Bilgisayar Dersi Öğretim Programının Vizyonu ve Yapısı

Bilgisayar dersi öğretim programının vizyonu; geçmiş yaşantıları, bireysel farklılıkları ve olanakları ne olursa olsun bütün öğrencileri “bilgisayar okuryazarı” olarak yetiştirmenin yanında, bilişim teknolojilerini kullanırken etik ve sosyal değerler, tutumlar, güvenlik, sağlık, teknoloji okuryazarlığı konularını bilinçli olarak hayata geçirebilmelerini sağlamaktır.

Çağımızın modern kurumları Bilişim Teknolojileri’ni yoğun olarak kullanmaya başlamışlardır. Bu gelişime paralel olarak günümüzün modern okullarında da Bilişim Teknolojileri bir yandan anlamlı öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesine katkı yaparken bir yandan da eğitim kurumlarının organizasyonu ve yönetiminde yeni imkânlar sunmaktadır. İnternet, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ilerlemesinde ve yeni olanaklara kavuşmasında itici güç olarak rol oynamaktadır.

Çağın gerisinde kalmak istemeyen bütün ülkeler bu güçten yeterince faydalanabilmelidirler. Bu ise, ancak Bilişim Teknolojileri eğitimine sahip bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olabilecektir. Teknolojik gelişmeler çalışma ortamlarının değişimine neden olurken bu değişim de organizasyonların değişimine neden olmaktadır. Bunun sonucunda oluşan ortamlarda verimli çalışabilmek için yeni yeterliliklerin geliştirilmesi zorunlu olmaktadır. Teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan yeni yeterlilikleri şu ana başlıklar altında toplamak mümkündür:

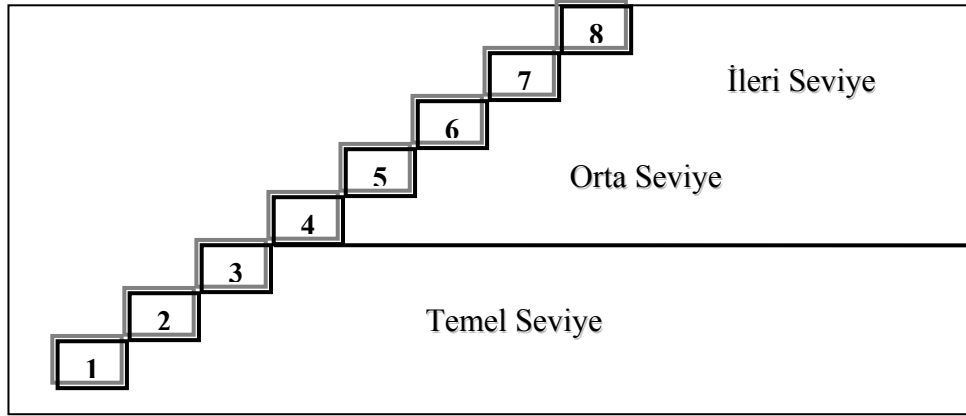
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Bilişim Teknolojileri yeterlilikleri

- Eleştirel düşünme
- Karar verebilme
- Beklenmeyen durumlarda ortama hâkim olabilme
- Grup içerisinde çalışabilme
- İletişim becerilerine sahip olma
- Çok yönlü yeterli olma

Dolayısıyla, günümüzde ilk ve orta öğretim kurumlarından mezun olacak öğrencilerimize yukarıda belirtilen yeni yeterliliklerin kazandırılması gerekmektedir.

2.1.3.1.1 Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nda Basamak ve Seviyeler

Bilgisayar Dersi Öğretim Programı basamaklı olarak hazırlanmıştır. Bu basamaklar üç seviyede düzenlenmiştir. Basamaklar ve seviyeler arasındaki ilişkiyi belirtmek gerekirse,



Çizge 2.23: Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nda basamak-seviye ilişkisi

Bu basamaklar sınıfları değil, düzeyleri göstermektedir. Örneğin 3. sınıfta ilk kez bilgisayar dersini alan öğrencinin düzeyi “1. basamak” tır. Ancak öğrenci, bu düzeyi, daha büyük bir yaşta aldığı için daha kısa sürede tamamlayacaktır. Sınıfın durumuna göre bir eğitim-öğretim yılı içinde birden fazla basamak işlenebilir. Bu da programın sarmal yapısını göstermektedir.

BT’ de sınıfın durumuna göre bir eğitim-öğretim yılı içinde birden fazla basamak işlenebilmektedir. Tüm basamakların CD’leri bilgisayarlara yüklenebildiğinden program, sarmal yapısı gereği öğrenciye çeşitli basamaklarda çalışma fırsatı sunulmaktadır. BT dersinde olduğu gibi basamak sistemine dayalı değerlendirmenin diğer derslerdekinden önemli bir farkı yoktur. Temel amaç, her öğrencinin mevcut

durumunu saptayarak gelecekte neye ihtiyacı olduğunu belirlemektir (Ashcroft, Palacio, 1997).

Millî Eğitim Bakanlığı 2007–2008 öğretim yılında ilk kez öğretmen kılavuz kitabı ile birlikte iki adet CD verilmiştir. CD'lerin birinde öğrencilerin ders işlenişinde uygulayacağı etkinlikler, diğerinde ise öğrenci çalışma kitaplarının elektronik hâli yer almaktadır. Bu CD'ler yardımıyla ihtiyaç hâlinde, bir üst veya alt basamaktaki çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere de ulaşılabilmektedir. Böylece seçilen kitapta yer almayan ve diğer basamaklarda bulunan kazanımlar CD'den çoğaltılarak işlenebilir. İşlenecek olan basamakların etkinlikleri CD'den alınıp sınıf seviyesine uygun olarak yeniden düzenlenip öğrencilere dağıtılabilir.

2.1.3.1.1.2 Bilişim Teknolojileri Becerilerinin Seviyelere Göre Performans Göstergeleri

A) Bilişim Teknolojileri Becerileri Temel Seviye Performans Göstergeleri

Bütün öğrenciler temel seviyedeki üçüncü basamağı bitirmeden önce aşağıda tanımlanan becerileri gösteriyor olmalıdırlar:

1. Bilgisayarları, giriş birimlerini (örneğin fare, klavye vb.) ve çıkış birimlerini (örneğin monitör, yazıcı vb.) kullanabilmelidirler.
2. Yönlendirilmiş veya bağımsız öğrenme aktiviteleri için gerekli olan çeşitli medya ve teknoloji kaynaklarını kullanabilmelidirler.
3. Yaş seviyelerine uygun ve doğru terminolojiyi kullanarak teknoloji hakkında iletişim kurabilmelidirler.
4. Öğrenmeyi desteklemek için gelişim seviyelerine uygun çoklu ortam kaynaklarını (örneğin etkileşimli elektronik kitaplar, eğitimsel yazılımlar, orta düzeyde çoklu ortam ansiklopedileri) kullanabilmelidirler.
5. Sınıf içeriğinde teknolojiyi kullanırken arkadaşları ile iş birliği ve dayanışma içeriğinde çalışabilmelidirler.
6. Teknolojiyi kullanırken yaş seviyelerine uygun olumlu, sosyal ve etik açıdan uygun davranışlar göstermelidirler.
7. Teknoloji sistemleri ve yazılımlarını sorumluluk duygusu içinde kullanabilmelidirler.
8. Öğretmenlerinin, aile bireylerinin ve arkadaşlarının yardımıyla yaş grubu özelliklerine uygun materyaller hazırlayabilmelidirler.

9. Teknoloji kaynaklarını yaş seviyelerine uygun bir şekilde (örneğin bulmacalar, mantıksal düşünme programları, yazma araçları, çizim araçları) problem çözme, iletişim, düşünce ve fikirlerin paylaşımında kullanabilmelidirler.
10. Öğretmenlerinin, aile üyelerinin ve/veya arkadaşlarının desteğiyle Bilişim Teknolojileri'ni kullanarak bilgi toplayabilmeli ve diğer insanlar ile iletişim kurabilmelidirler.

B) Bilişim Teknolojileri Becerileri Orta Seviye Performans Göstergeleri

Bütün öğrenciler orta seviyedeki beşinci basamağı bitirmeden önce aşağıda tanımlanan becerileri gösteriyor olmalıdırlar:

1. Klavye ve diğer giriş/çıkış birimlerini (gerektiğinde uyarlanmış araçları) etkili ve başarılı bir şekilde kullanabilmelidirler.
2. Teknolojinin günlük yaşamdaki genel kullanımının avantaj ve dezavantajlarını tartışabilmelidirler.
3. Teknoloji ve bilginin sorumluluk duygusuyla kullanımına bağlı temel meseleleri tartışabiliyor ve uygunsuz kullanıma dair kişilere düşen görevleri tarif edebiliyor olmalıdırlar.
4. Genel amaçlı üretim araçlarını ve çevresel birimleri kişisel üretkenliği artırmak, beceri eksikliklerini gidermek ve müfredat boyunca öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanabilmelidirler.
5. Teknoloji araçlarını (çoklu ortam yazılımı, sunum, web araçları, dijital kameralar, tarayıcılar vb.) kişisel ve kolektif yazım araçlarını, iletişim aktivitelerini sınıftaki ve sınıf dışındaki öğrenciler için bilgi kaynağı yaratma ve yayımlama amacıyla kullanabilmelidirler.
6. Bireysel ve bağımsız öğrenme çerçevesinde uzaktaki bilgiye ulaşmak, başkalarıyla haberleşmek ve kişisel ilgi alanlarını geliştirmek için Bilişim Teknolojileri araçlarını verimli biçimde kullanabilmelidirler.
7. Sınıf içi ya da sınıf dışındaki öğrenciler için materyal ya da çözüm geliştirme amacıyla iletişim araçlarını ve çevrim içi kaynakları (e-posta, çevrim içi tartışmalar, web ortamı vb.) kolektif sorun-çözme etkinliklerinde kullanabilmelidirler.

8. Teknoloji kaynaklarını (hesap makineleri, veri toplama araçları, videolar, eğitim yazılımları vb.) problem çözme, kendi kendine öğrenme ve etkin öğrenme etkinlikleri için kullanabilmelidirler.
9. Çeşitli durum ve problemleri çözmek için hangi teknolojinin faydalı olacağını belirleyerek uygun teknoloji kaynaklarını seçebilmelidirler.
10. Elektronik bilgi kaynaklarının etkinliği, güvenilirliği, uygunluğu, çok yönlülüğü ve eğilimleri değerlendirebilmelidirler.

C) Bilişim Teknolojileri Becerileri İleri Seviye Performans Göstergeleri

Bütün öğrenciler ileri seviyedeki sekizinci basamağı bitirmeden önce aşağıda tanımlanan becerileri gösteriyor olmalıdırlar:

1. Günlük kullanım sırasında karşılaşılabilecekleri yazılım ve donanım sorunlarını tanımlayıp çözme stratejilerini uygulayabilmelidirler.
2. Bilgi teknolojilerindeki şu anda var olan değişikliklerden haberdar olduğunu ve bu değişikliklerin çalışma hayatındaki etkilerini tanımlayabilmelidirler.
3. Bilgi ve teknolojiyi kullanırken yasal ve etik davranışlar sergileyebilmeli ve yanlış kullanımın sonuçlarını tartışabilmelidirler.
4. Öğrenmeyi ve araştırmayı desteklemek amacıyla içeriğe uygun araçlar, yazılımlar, simülasyonlar (örneğin çevre ile ilgili araştırmalar, grafik çizim, programlama araçları, web tasarım araçları vb.) kullanabilmelidirler.
5. Üretkenlik/çoklu ortam ve yardımcı araçları, kişisel üretkenliği, grupta iş birliği yeteneğini desteklemek ve müfredatı baştan sona öğrenebilmek için kullanabilmelidirler.
6. Sınıf içindeki ve sınıf dışındaki kişilere müfredat kavramlarını gösteren ve iletebilen materyaller (örneğin web sayfaları vb.) tasarlayabilmeli, geliştirebilmeli, yayımlayabilmeli ve sunabilmelidirler.
7. Sınıf içindeki ve sınıf dışındaki kişiler için müfredatla ilgili sorunları, olguları ve bilgileri tanımlayıp bunların çözümü için sınıf arkadaşları ve uzmanlarla iletişim araçlarını kullanarak ilişki kurabilmelidirler.
8. Değişik görevleri başarmak ve problemleri çözmek için uygun araçları ve teknolojik gereçleri seçip kullanabiliyor olmalıdırlar.
9. Öğrenme ve problem çözmeye yönelik pratik uygulamalar geliştirebilmeli ve bunların yazılım, donanım ve iletişim ile ilgisini anlayabilmelidirler.

10. Gerçek dünya problemleri ile ilgili elektronik bilgilerin doğruluk, ilişkili olma, uygunluk, bütünlük (eksiksiz ve tam) ve ön yargı içerip içermediğini araştırıp değerlendirebilmelidirler.

Her geçen gün yeni bir şeyler öğreniyoruz. Peki, bu bilgilerimiz nereden geliyor? Daha önceden bilmediğimiz bir şeyi nasıl bilir hale geliyoruz? Bu bilme işleminde ne gibi süreçler yaşanıyor ya da bilgi, bizim zihnimize nasıl yerleşiyor? Hem birer inceleme konusu hem de büyük bir merak kaynağı olan bu sorular eğitimci olarak bizlerin hiç de yabancı olmadığı sorulardır. Bu sorular, yıllarca çok sayıda araştırmacının, uzmanında inceleme konusu olmuştur. Eğitim psikologları tarafından çeşitli açıklamalar ve teoriler ortaya kondu. Birçok program denendi. Hiçbir zaman “En iyisi budur” denemeyecek olsa da zamanın ve ihtiyaçların değişmesiyle bunlara bir yenisi daha eklendi. Yapılandırmacı yaklaşım, bu sorulara cevap arama gayretinin bir ürünü olarak ortaya çıktı (Brooks, Jacqueline G. ve Martin G. Brooks 1999 akt. Titiz 2005:17).

Yapılandırmacılık dilimizde çok farklı isimlerle anılmaktadır. Yapısalcılık, yapıcılık, yapılkçılık, oluşturmacılık vb. Bu çalışmada MEB tarafından bilgisayar dersi öğretim programı hazırlanırken yapılandırmacı yaklaşım temel alındığı için yapılandırmacılık kelimesi kullanılmıştır.

Yapılandırmacılık giderek popülerleşen bir bilme kuramıdır. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık, bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz Ün 2005:60). Bu tanımdaki “bilgiyi yapılandırma” sürecini Deryakulu (2000) şu şekilde açıklamaktadır: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre her öğrenci, daha önceden yaşadığı çeşitli bireysel ya da toplumsal deneyimleri sonucu edindiği, anlamlı bilgileri içeren bir zihinsel yapıya sahiptir ve karşılaştığı yeni ham bilgileri varolan bu zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi, bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeye çalışır. Eğer yeni bilgi, önceden varolan yapıyla çelişmiyor ve önceki bilgilerle arasında çeşitli ilişkiler kurulabiliyorsa, yeni bilgi varolan zihinsel yapı içerisine eklenir ve zihinsel yapının bir parçası haline gelir. Böylece

ham bilgi mevcut bilgilerle ilişkilendirilmiş, özümsemiş ya da içselleştirilmiş ve anlamlı bilgiye dönüştürülmüş olur. Eğer yeni bilgi, varolan zihinsel yapı ile çelişiyorsa ya da önceki bilgilerle arasında bir uyumsuzluk söz konusu ise mevcut zihinsel yapıda değişikliğe gidilerek, çatışma durumu çözülmeye çalışılır (Senemoğlu, 2001).

Phillips (1995) yapılandırmacılığın üç farklı öğrenen tipini belirginleştirdiğini vurgulamıştır. Bunlar sadece dinlemek, okumak ve rutin egzersizleri yapmak yerine, tartışan, araştıran ve sorgulayan ‘aktif öğrenenler’, bireysel değil grupla öğrenen ‘sosyal öğrenenler’ ve öğrendiklerini yaratıcılıkla besleyen ‘yaratıcı öğrenenlerdir’ (Gömleksiz ve Kan 2007:61). Bu farklı öğrenen tiplerinin öğrenme etkinlikleriyle karşılaşacağı sınıf ortamlarının da farklı olması gerekmektedir.

2.1.3.1.2 Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Ortamı:

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre birey, öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalarını bizzat kendisi gerçekleştirme durumunda olduğu için, bireyin eğitim ortamlarında gerçekleşen öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alması ve etkin olması gerekir. Bu nedenle, oluşturmacı öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunabilecekleri ve bunun doğal sonucu olarak da zengin öğrenme yaşantıları geçirebilecekleri biçimde düzenlenmelidir (Scheurman, 1998 akt. Kuzu 2005:6). Geleneksel sınıf ortamıyla yapısalcı sınıf ortamını karşılaştırmak gerekirse;

Çizelge 2.8 Geleneksel ve yapısalcı sınıfların özelliklerinin karşılaştırılması

Geleneksel sınıflar	Yapısalcı sınıflar
Programda temel beceriler üzerine vurgu yapılarak parçadan bütüne doğru sunum yapılır.	Programda genel kavramlar üzerinde durularak bütünden parçaya doğru sunum yapılır.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrencilerin sorunlarını takip etmek önemlidir.
Programlar ağırlıklı olarak kitaplara ve alıştırmalara dayalıdır.	Program aktiviteleri ağırlıklı olarak birincil elden kaynaklara ve elle yapılan materyallere dayanır.
Öğrenciler öğretmenler tarafından bilgi yüklenecek boş kaplar olarak düşünülür.	Öğrenciler dünya hakkındaki teorileri ortaya çıkaran düşünürler olarak görülürler.
Öğretmenler genellikle konuşma yöntemini kullanarak bilgi öğretmeyi amaçlar.	Öğretmenler öğrencilerle çevre arasında etkileşimi sağlayacak tarzda eğitim yaparlar.
Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinde geçerli doğru cevaplar vermelerini ararlar.	Öğretmenler daha sonraki dönemlerde kullanılmak amacıyla hala hazırdaki anlayışlarını anlamak amacıyla öğrencilerin bakış açılarını anlamaya çalışırlar.

Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirilmesi genellikle testlerle öğretimden ayrı olarak incelenir.	Öğrenme durumlarının değerlendirilmesi öğrenme sergileri ve portföyleri arasından, çalışmalar sırasındaki öğretmenler tarafından yapılan gözlemlerden ve öğretim içerisinde gerçekleştirilir.
Öğrenciler kendi başlarına çalışırlar.	Öğrencilerin gruplar halinde çalışmaları özendirilir.

Kaynak: Brooks, J.G. ve Brooks, M.G. In search of understanding: The Case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

<http://asimov.coehs.uwosh.edu/~cramer/casestudy1/Concepts/Constructivist.html>

Bilgisayarlı eğitimde öğrencinin bilgisayarı bizzat kendisi kullanarak deneyimlerini kendileri yaşayarak öğrenirler. Bu kuramda kubaşık çalışma esastır. Kubaşık öğrenmede, öğrenciler küçük kümelerde birbirlerine ortaklık ilişkisi ile bağlıdır. Ve belirlenen hedeflere ulaşmak için tüm kaynak ve çabalarını birleştirirler (Şimşek: 2002). Yine bu kuramda öğrencinin yaratıcı yeteneklerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Öğrenciler bilgisayarda merak ettikleri herhangi bir konuyu kendileri de öğrenebilirler.

Yapılandırmacı bir bilgisayar dersi yerleşim düzeninin belirlenmesinde aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Sınıf yerleşim düzeni öğrenci merkezli olmalıdır.
- Sınıftaki bilgisayarlar en fazla iki öğrenci tarafından kullanılacak sayıda olmalıdır.
- Sınıftaki bilgisayar masaları arasında belli bir boşluk bırakılarak, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine ve birbirinden yardım almaya olanak sağlayacak biçimde yerleştirilmelidir.
- Öğrencilerin kullandıkları sandalyelerin dönerli olması gerekir. Böylece, öğrenciler hem öğretmenin tahtada yapacağı açıklamaları, sınıfa göstereceği örnekleri ya da sunuları rahatlıkla yerinden kalkmadan görebilmelidir.
- Sınıftaki bilgisayarlarda öğrencilerin yaptıkları çalışmalar öğretmen tarafından görülecek biçimde olmalıdır.

Sınıfta bilgisayar masalarının kapladığı alanın dışında da kullanılacak ortak etkinlik alanı olmalıdır (Ersoy 2005:171).

Yurdakul (2004:214-221) yaptığı araştırmada, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının gerçekleştiği fiziksel ortamları üç bölümden oluşturulmuştur. Bunlar, et-

kinlik planlama alanı, temel öğrenme alanı ve teknoloji desteği alanıdır. Teknoloji desteği alanı bir bilgisayar dersliği biçiminde tasarlanmıştır ve bilgisayarlar U yerleşim düzeni biçiminde yerleştirilmiştir. Bu yerleşim düzeninin olduğu ortamda, öğrenciler arasındaki etkileşimin arttığı ve çeşitli etkinliklerin birlikte yapıldığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirildiği bilgisayar dersinde U yerleşim düzeninin tercih edilmesinin hem öğretmen hem de öğrenciler için daha uygun olduğu söylenebilir.

2.1.3.1.2.1 Yapılandırmacı Anlayışın Benimsendiği Eğitim Ortamlarında Öğretmen Sorumlulukları

Brooks and Brooks (1999)' e göre, yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmen,

1. Öğrencilere özerklik tanıyarak, girişimciliklerini cesaretlendirir.
2. Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra, ham veriler ve birincil bilgi kaynaklarını kullanılır.
3. Görevleri belirlerken “sınıflandırmak”, “analiz etmek”, “tahmin etmek” ve “oluşturmak” gibi bilişsel bir terminoloji kullanır,
4. Dersin işleniş aşamasında öğrencilerin sorumluluk almasına izin verir, dersin işleniş sırasında gerektiğinde değişik stratejileri kullanabilir.
5. Belli kavramlar ile ilgili kendi görüşlerini yansıtmadan önce öğrenenlerin bu kavramlar hakkındaki düşüncelerini sorgular.
6. Öğrencilerin öğretmenle ve öğrencilerle iletişimi desteklenir.
7. Öğrencilere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorularak, onların konuyu araştırmaları desteklenir. Öğrenciler, kendi arkadaşlarına sorular sormaya özendirilir.
8. Öğrencilerin tartışmalarına ve yeni teoriler oluşturmalarına önem verir.
9. Sorulardan sonra öğrencilere gerekli zamanı verir.
10. Öğrenenlere kavramsal ilişkileri yapılandırmaları ve metafor oluşturmaları için zaman tanır.
11. Öğrenme modellerinin dönüşümlü olarak ve sık bir şekilde kullanılmasıyla öğrencilerin doğal meraklarının uyanmasına imkân sağlar (Drew, 2003:1).

Türkiye’de 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programları da yapılandırmacı eğitim felsefesi temel alınarak geliştirilmiştir ve bu yaklaşımın programların temel öğeleri olan kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme

süreci ve değerlendirme boyutlarına yansıtıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2005). Bu bağlamda, yenilenen ilköğretim bilgisayar dersi (1-8.sınıflar) öğretim programının programın temele aldığı yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda; programların temel öğeleri olan kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarıyla ortaya konulacaktır.

2.1.3.2 Kazanımlar

Kazanımlar, öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişmeleri, kazanımların gerçekleşmesine bağlıdır. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre bir bütün olarak verilmektedir. Bu bağlamda bakılacak olursa eski programlardaki hedeflerin yerini, yeni programlarda kazanımların aldığı gözlenmektedir.

Programda yer alan kazanımlar; öğrencilerin keşfetmelerini, uygulamalarını ve gerçek hayatla ilişkilendirmelerini sağlayacak yapıda hazırlanmıştır. Ayrıca “Bilişim Teknolojilerinde Bilimsel Süreç Becerileri” ve “Bilişim Teknolojileri Etiği ve Sosyal Değerler” kazanımları diğer kazanımlarla birlikte işlenecek şekilde programın içeriğine yerleştirilmiştir.

Bilişim Teknolojileri’nde Bilimsel Süreç (BTBS) Kazanımları:

1. Hesaplamaları (deneysel, matematiksel vb.) yapmak için uygun teknolojiyi seçerek problemleri çözer.
2. Yaş seviyesine uygun günlük kullanım esnasında karşılaşılabilecek donanım ve yazılım sorunlarını belirlemek ve çözmek için strateji geliştirir.
3. Bütün bir problemi bileşenlerine ayırır.
4. Problem çözme süreci esnasında kullanmak için bir plan tasarlar, takip eder ve gerekli olduğunda planda düzenlemeler yapar.
5. Ana kavramlarla bağlantısı olan farklı soru tiplerini kullanır.
6. Tanımlanmış bir probleme Bilişim Teknolojileri çözümlerini uygular.
7. Problemin doğasını dikkate alır ve beklenen çıktıların açık tanımlarını gösteren raporlar üretir.
8. Problem çözme durumunda veriyi organize etmek ve göstermek için Bilişim Teknolojileri’ni kullanır.
9. Sonuçları desteklemek ve sunmak için teknolojiyi kullanır.

10. Problemi çözerken teknolojiyi kullanmak için eylem planını açıkça ifade eder.

11. Eylem planını başarmak için kullanılan uygun materyalleri ve araçları tanımlar.

12. Sonuçları ve olasılıkları test etmek için tablolama ve grafikleme teknolojilerini kullanarak veriyi düzenler.

2.1.3.2.1 Bilişim Teknolojileri Etiği ve Sosyal Değerler (BTESD)

Bilişim teknolojilerinin temel kullanım alanı olarak bilgiye erişim ve iletişim konusunda öğrencilerin uyması gereken etik ve sosyal değerlere yönelik temel beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır.

Bilişim Teknolojileri Etiği ve Sosyal Değerler (BTESD) Kazanımları:

1. Bilişim Teknolojileri’ni kullanırken işbirliği yapar ve birbirlerine saygı gösterir.
2. Bilişim Teknolojileri’ni kullanırken sınıf içindeki süreçleri takip eder.
3. Teknolojik araçları kullanırken özen gösterir.
4. Bilginin bütünlüğüne ve sahipliğine saygı duyar.
5. Bilişim Teknolojileri ürünlerinin sahipliğini tanır ve benimser.
6. Kısıtlı kaynakları tasarruflu kullanır.
7. Başkalarının dosyalarını, çalışmalarını veya klasörlerini izinsiz kullanmanın kişisel gizlilik haklarına saygısızlık olduğunu bilir.
8. Ağ üzerinde isim, adres, telefon numarası gibi kişisel bilgilerini her durumda paylaşmak zorunda olmadığını farkına varır.
9. Uygun iletişim dilini ve görgü kurallarını kullanır (büyük harfin bağırma, karışık yazmanın küfür olduğu vb.).
10. Ağ ve İnternette ahlaka aykırı iletiler ve resimler göndermenin etik bir davranış olmadığını bilir.
11. Web sitesi gibi elektronik yoldan sağlanan kaynakları referans göstererek kullanır.
12. Telif hakkı olan ve/veya herkese açık materyalleri kullanırken alıntı yaptığı yeri bildirir.
13. Yazılım lisans sözleşmesi, ağ ve İnternet konularında okul yönetiminin kullanım politikasına uyar.

14. Kaynağın bir telif hakkının ve sahipliğinin olduğunu anlar.
15. Bir korsan yayını orijinalinden ayırt eden özellikleri (ürün id numarası vb.) bilir.
16. Korsan yayıncılığın ürün sahibine, ekonomiye ve topluma olumsuz etkilerini fark eder.
17. Bilişim suçlarını örnekler vererek açıklar.
18. Bilişim suçlarına karşı alınabilecek önlemler hakkında tartışır.

2.1.3.3 İçerik

2.1.3.3.1 Bilgisayar Dersinde Öğrenme Alanları

Öğrenme alanı; birbiriyle ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır. Bilgisayar Dersi Öğretim Programı, genel olarak aşağıda verilen üç öğrenme alanını içerecek şekilde oluşturulmuştur. Bunlar :

- Temel İşlemler ve Kavramlar
- Bilişim Teknolojileri'nin Kullanımı
- Bilişim Teknolojileri'nde İleri Uygulamalardır (MEB 2006: 9).

1. Temel İşlemler ve Kavramlar: Bu öğrenme alanı, bilişim teknolojilerinin günlük hayattaki kullanımı için gerekli olan temel kavramların öğretilmesini kapsamaktadır.

Alt öğrenme alanları olarak:

- Bilişim teknolojilerinin temel kavramları,
- Teknolojinin doğası ve rolü,
- Sağlık ve güvenlik,
- Bilgisayar okuryazarlığı,
- Medya okuryazarlığı,
- Bilgi ve bilişim güvenliği yer almaktadır.

2. Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Bu öğrenme alanında ise alt öğrenme alanları olarak:

- Resim programı,
- Kelime işlemci,
- Elektronik çizelge,
- Veri tabanı,
- Sunu programı,

- Çoklu ortam uygulamaları,
- İletişim,
- Masaüstü yayıncılık yer almaktadır.

3. Bilişim Teknolojilerinde İleri Uygulamalar: Bu öğrenme alanında ise alt öğrenme alanları olarak:

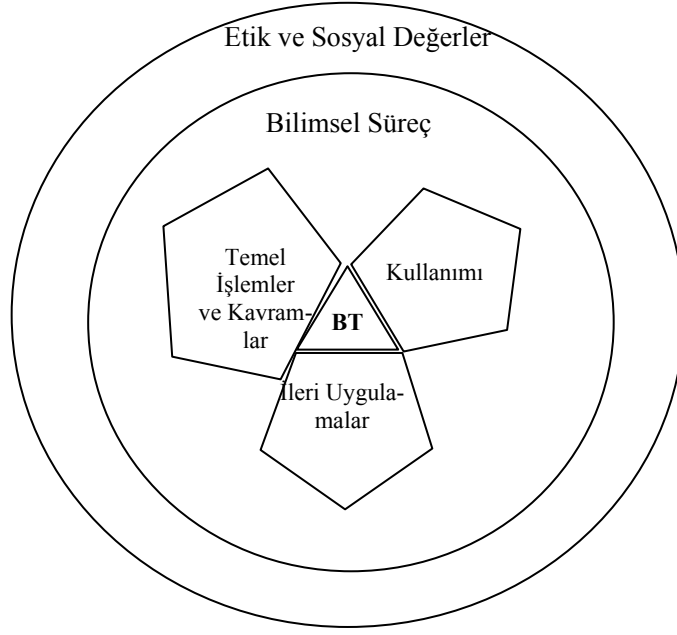
- Programlamaya giriş,
- Nesne tabanlı programlama
- Web tasarımı yer almaktadır.

Bu üç ana öğrenme alanının yanı sıra öğrencilerin bilişim teknolojileri konusundaki bilimsel gelişmelerine yardımcı olması ve bilişim teknolojilerinin kullanımı sırasında uymaları gereken sosyal değerleri göz önüne alan iki öğrenme alanına ait kazanımlar bütün programa dağıtılmıştır (MEB 2006: 9).

2.1.3.3.2 Bilişim Teknolojilerinde Bilimsel Süreç (BTBS)

Bu öğrenme alanında, bilişim teknolojileri konusunda temel bilgi ve becerileri kazanmış olan bireylerin bu teknolojileri kullanarak diğer alanlarda nasıl çözüm üretebilecekleri konusunda gerekli becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Bilişim teknolojileri doğası itibarıyla daha çok yaparak yaşayarak öğrenilen ve kullanılan bir alan olduğu için temel işlemler ve kavramlardan başlayarak öğrencilerin gruplar halinde gerçek hayatla ilgili problemlere proje tabanlı çözüm üretmeleri amaçlanmıştır.

Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı'ndaki beş öğrenme alanının, bütün program içine sarmal bir yapı ile dağıtılıp İlköğretim 1-8. sınıfları kapsayacak şekilde uygulanmasıyla çağın gereği olan ve bilişim teknolojileri konusunda yeterli bilgilerle donanmış öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.



Çizge 2.24: Bilgisayar Dersi Öğretim Programında Beş Öğrenme Alanının Sarmal Yapısı

2.1.3.4 Öğrenme- Öğretme Süreci

- Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ile ilgili hazır bulunuşluk düzeyini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla eğitim-öğretim yılının başında derse, hazırlayıcı uygulamalar (etkinlikler, değerlendirme ölçekleri vb.) ile başlanmalıdır.
- Her kazanım için bir sınıf-okul içi veya okul dışı etkinlik yapma zorunluluğu vardır. Öğretmen, her kazanımı alternatif etkinlikler ile (aile etkinlikleri, farklı zekâ alanlarına dönük etkinlikler vb.) desteklemeye özen göstermelidir.
- Bilişim Teknolojileri ile ilgili programda belirtilen kavramlar ve beceriler hakkında, kazanım sırası geldikçe o yaş grubu öğrencisi için gerekli bilgiler, etkinlikler yoluyla verilmelidir.
- Her ünite sonunda değerlendirme etkinlikleri verilmelidir. Ünite sonu değerlendirme etkinlikleri ünitenin tüm kazanımlarını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.
- İşlenen her basamak ile ilgili proje veya performans ödevi yapılmasına özen gösterilmelidir.
- Her basamak sonunda (ünite değerlendirme etkinliklerinden farklı olarak) basamak değerlendirme etkinliği/etkinlikleri (bütün üniteleri kapsayıcı) yapılmalıdır.
- Öğrencilere “Bilişim Teknolojileri Becerileri (BTB)” seviyelerine göre “Bilişim Teknolojileri (BT) Belgesi” verilebilir.

2.1.3.4.1 Bilgisayar Dersi Öğrenme-Öğretme Süreci

Hazırlık

Bu bölümde planlanan işler ile ilgili bilgilendirme, kazanımlar, süre, yöntem ve teknikler, araç-gereçler vb. bilgileri içermelidir.

Bilgi Paylaşımı

Bu kısımda gerçekleştirilecek olan etkinlik ile ilgili olarak öğrencilerin etkinliği daha iyi anlamalarını sağlayacak bilgi paylaşımı gerçekleştirilmelidir. Yeni bilgilerin oluşturulmasından önce öğrencinin önceki bilgilerinden, ihtiyaçlarından veya isteklerinden yola çıkılarak öğrenci derse hazırlanmalıdır (Kısa bir film, drama, resim, İnternet sitelerine ziyaret vb.).

Uygulama

Bilgi paylaşımının gerçekleştirilmesinden sonra öğrenciler, programın genel felsefesi doğrultusunda kazanıma dönük düzenlenen okul içi veya okul dışı etkinlik yapmalıdırlar. Kazanım, alternatif etkinliklerle (farklı bölgelerin özelliklerine göre, farklı zekâ alanlarına göre vb.) desteklenebilir. Kazanımda geçen kavram veya kurallar kazanım sırasında verilmelidir.

Sonuçlar ve Değerlendirme

Sonuçlar temel anlamda gerekli becerilerin kazanılması, proje, sunum, ya da makale gibi bir ürün olabilir.

Değerlendirme yöntemi: Kazanımların işlenişi sonrasında işlenişi değerlendirmek için değerlendirme çalışması (soru, resimleme, anlatım, değerlendirme ölçeği vb.) yapılmalıdır.

Kaynaklar

Öğrencilerin gerçekleştirilen etkinlikle ilgili olarak daha fazla bilgi edinmelerini sağlayacak kaynakların listesi bu kısımda verilmelidir.

2.1.3.4.1.1 Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nın Uygulama Süreci

Programın uygulanması sırasında öğrenme alanları temel, orta ve ileri olarak üç seviyeye ayrılmıştır. Her üç seviye için Bilişim Teknolojileri Becerileri (BTB) belirlenmiş ve programa sekiz basamak olarak uygulanmıştır. Genel olarak programı “Basamaklı Seviye” olarak adlandırabiliriz.

2.3.2.1.1.1 Bilişim Teknolojileri Becerileri (BTB)

Genel olarak başarılı öğrenme etkinliklerinin sadece teknoloji kullanılarak gerçekleştirilmesi beklenemez. Bununla birlikte öğrenme, öğretme ve idari konularda teknolojinin etkin kullanımı için özel şartların gerçekleşmesi gerekmektedir.

Okullardaki teknoloji kullanımının başarısını fiziksel ortam, ekonomik şartlar ve siyasi irade olmak üzere birçok faktör belirlemektedir.

Eğitim etkinliklerinde teknolojinin etkin kullanımı için:

- Eğitim sisteminin buna uygun bir vizyona sahip olmasına ve öncü rol almalarına
- Teknolojiyi öğretim amacıyla kullanabilecek beceriye sahip eğitimcilerin varlığına
- İçerik standartları ve buna uygun öğretim programlarına
- Öğrenme amacıyla kullanılan teknolojinin değerlendirilebilir olmasına
- Kapsamlı teknoloji, yazılım ve iletişim olanaklarına sahip ağ ortamlarına erişim olanaklarına
- Tecrübe, destek ve gerçek hayat ilişkilerinin yaşanabileceği toplumsal desteğe
- Sürekli yeni teknoloji kullanımına olanak sağlayacak parasal kaynaklara
- Yeni öğrenme ortamlarını destekleyecek politikalara ve standartlara ihtiyaç duyulmaktadır.

İnternet'le birlikte gelen yeni öğrenme ortamları öğrencilere gerçek hayat problemlerinin çözümünde güncel bilgi ve diğer kaynaklara erişimde sınırsız olanaklar sağlamaktadır. Bu tür ortamlar, öğretim teknolojileri ve bunlara uygun program çıktı örneklerini içerdiklerinden öğrencilerin daha fazla ilgilerini çekmektedir.

Geleneksel eğitim uygulamaları, günümüz insanının ihtiyacı olan becerilerin tam olarak gelişmesine olanak sağlamada yetersiz kalmaktadır. Günümüzde öğrenciler problem çözerken yeni bilgileri edinmeye, iletişim ve yardımlaşma becerilerini kullanabilecekleri stratejiler geliştirmeye zorlanmaktadırlar. Bu tür yeni becerilerin geliştirilebileceği ortamlar ile geleneksel ortamların kıyaslaması Çizelge 2.9' da sunulmaktadır.

Çizelge 2.9: Geleneksel ve Yeni Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması

Geleneksel Öğrenme Ortamı	Yeni Öğrenme Ortamı
Öğretmen merkezli öğretme	Öğrenci merkezli öğrenme
Tek boyutlu uyarı	Çok yönlü uyarı
Tek boyutlu gelişme	Çok yönlü gelişme
Çevreden soyutlanmış çalışma ortamı	Grup çalışması
Bilgi sunumu	Bilgi paylaşımı
Edilgen öğrenme	Etkin / keşfe dayalı / sorgulayıcı öğrenme
Tepkisel cevap	Planlanmış / hep etkin
Soyutlanmış, suni kapsam	Gerçek dünya ile ilişkilendirilmiş, doğal

En etkin öğrenme ortamlarına, bireysel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak geleneksel ve yeni yöntemlerin birbiri içerisinde harmanlanması yoluyla ulaşılabilmektedir (Özden 2002). Bu yaklaşımla gerçekleştirilen eğitimler aracılığıyla öğrenciler:

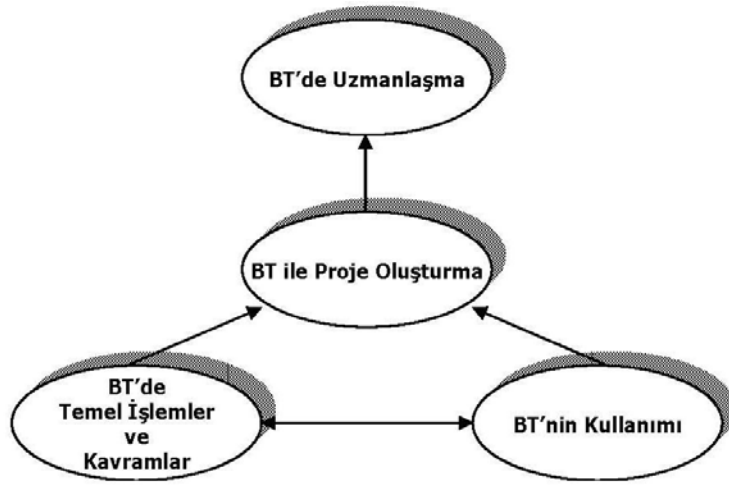
- Değişik ortam ve araçları kullanarak iletişim kurmaya,
- Çok değişik yollarla bilgiye erişmeye ve bilgiyi paylaşmaya,
- Bilgiyi analiz, sentez ve organize ederek işleyebilmeye,
- Toplanan bilgilerden sonuç çıkarırken genellemeler yapabilmeye,
- İçerik konusunda bilgi sahibi olduğu durumlarda bile gerektiğinde, fazla bilgiye nereden erişebileceğini bilmeye,
- Kendi başına öğrenebilen birey olmaya,
- Grup çalışmalarında iletişim kurmaya ve yardımlaşmaya açık olmaya,
- Diğer kişilerle etik ve diğer kurallar çerçevesinde etkileşmeye hazırlanabilmektedirler.

Harmanlanmış öğretim ortamları oluşturulurken sadece teknolojik araç ve gereçlerin ortama getirilmesi eğitimin kalitesinin artmasına yetmemektedir. Bunun yanında bugüne kadar baskın olarak kullanılan davranışçı yaklaşımlarla birlikte günümüzde eğitim paradigmasının değişimine paralel olarak yaygın bir şekilde öğretim ortamlarına girmeye başlayan (Özden ve Şimşek 1998) yapılandırmacı/oluşturmacı (constructivist) yöntemlerin kullanımıyla oluşturulan öğretim ortamları sayesinde

hayatla ilişkilendirilmiş anlamlı bilgi ve becerilerin edinilmesi mümkün olabilmektedir.

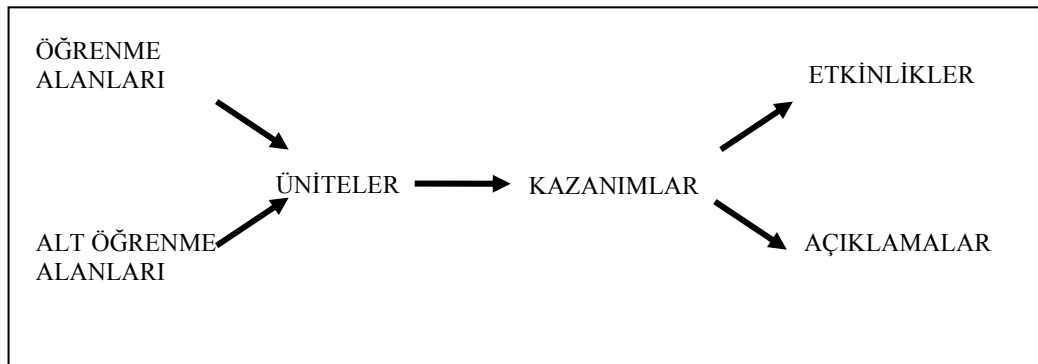
Bilişim teknolojileri konusundaki bütün becerilerin kazandırılması amacıyla yapılandırmacı yaklaşım kullanılmıştır. Bu amaca ulaşmada, kazanımların edinilmesi sırasında gerçek hayatla ilişkilendirilmiş problemlerin gruplar hâlinde proje yaklaşımı çerçevesinde çözümü gerçekleştirilmiştir.

Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nın uygulama sürecini Çizge 2.26'daki model oluşturmaktadır.



Çizge 2.25: Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nın Uygulama Süreci

Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Birbiri ile ilgili olan kazanımlar birleştirilerek aynı etkinlik içinde verilebilir. Etkinlikler öğrencilerin seviyesine, gelişimine ve ortama uygun olarak düzenlenmelidir.



Çizge 2.26: Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nın Öğeleri Arasındaki İlişkiler

2.1.3.5 Ölçme ve Değerlendirme

Tekin'e (2000) göre ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Ölçme bir gözlemleme türü olup bir oluşumun niceliğini belirlemeye yarar. Ölçme, özelliklerin veya niteliklerin sayı veya sembollerle eşlenmesi olarak da tanımlanır. Turgut (1992) ise ölçmeyi, "bir niteliğin gözlenip, gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi" olarak tanımlamıştır. Yapılan ölçme tanımlamalarından anlaşılacağı gibi ölçme, bir betimleme işidir. Betimleme sürecine konu olan şey ise bir nesnenin ya da bireylerin belli bir özelliğidir. Gözlemlenen bu özellikler, ölçme işleminde sayı ya da sembollerle ifade edilmektedir.

Değerlendirme, "ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci" olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekir. Ölçme bir betimleme işi iken değerlendirme bir yargılama, karar verme işidir.

Eğitim ile ilgili her türlü sorunun cevabı ölçme ve değerlendirme kavramlarından ve uygulamalarından geçer. Değerlendirme, eğitim sisteminin olmazsa olmaz parçalarından biridir ve sistemin devamlılığı için önemli veriler sağlar. Eğitimde değerlendirme türleri aynı zamanda yapılan değerlendirmelerin amaçlarını da ortaya koyar. Değerlendirme yapma sebepleri şu şekilde gruplanabilir:

- a) Öğretim programının değerlendirilmesi
- b) Öğretimin etkinliğinin değerlendirilmesi
- c) Öğrenme eksikliklerinin saptanması
- d) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin saptanması
- e) Öğrenci başarısının değerlendirilmesi

Değerlendirme, öğrencinin fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve toplumsal durumlarını içine alan akademik başarısını kapsmalıdır. Öğrencilerin gelişen ilgileri, gereksinimleri, bedensel özellikleri, duyu ve düşüncelerine ilişkin tüm özellikleri ne ka-

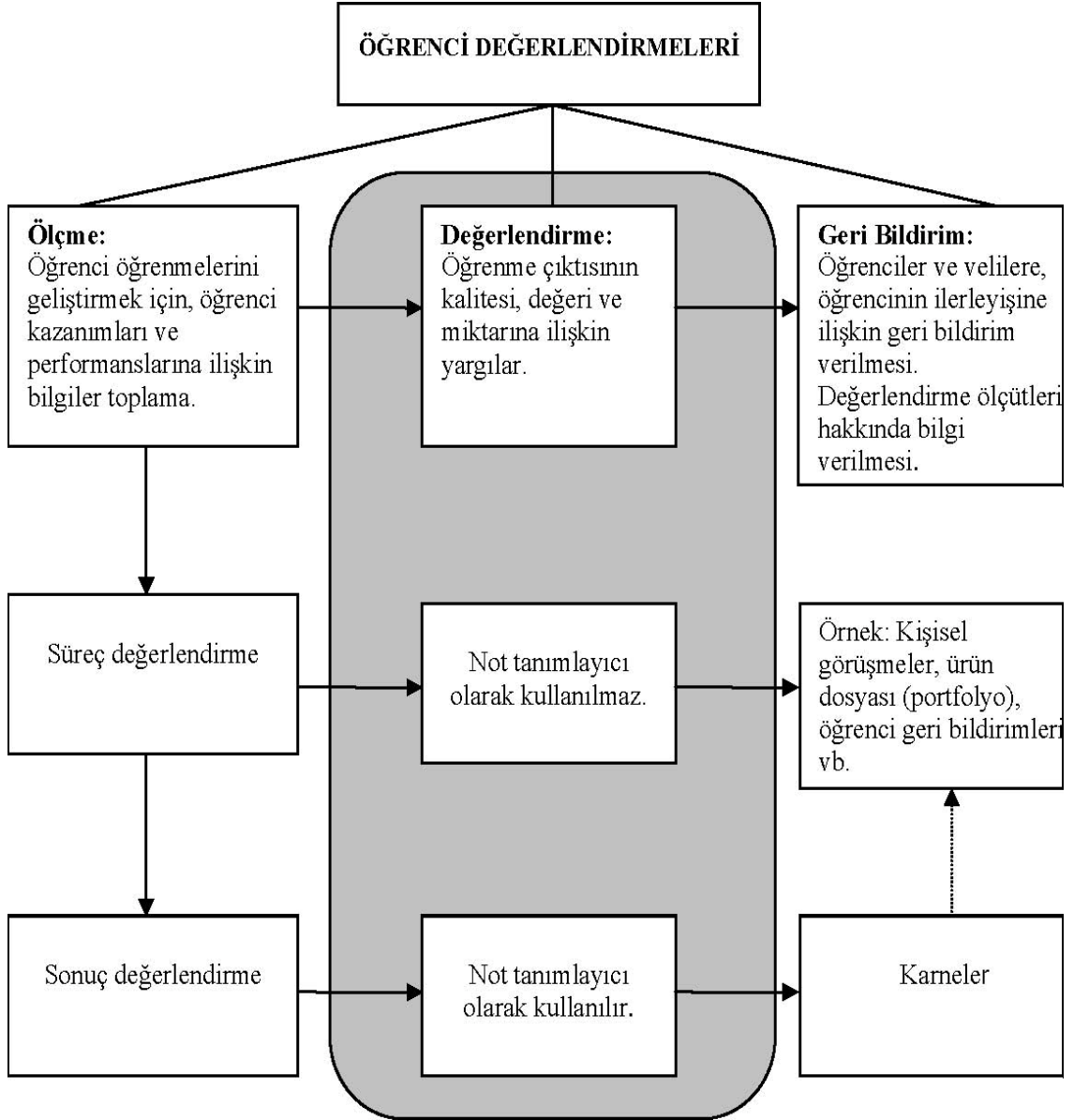
dar iyi tanınırsa, eksikliklerinin zamanında giderilmesi yoluyla onun sağlıklı gelişmesine o kadar etkili ve verimli yardımda bulunulabilir.

Test amaç değil bir araç olmalıdır. Amaç, her ders için belirlenmiş olan hedeflere ne derecede ulaşıldığını, öğrenmenin ne kadarının gerçekleştirildiğini saptayabilmektir. Bu nedenle, öğrenci-öğretmen-sistem açısından ölçme ve değerlendirme yapılmalı ve sonucunda da durum saptamasına ilişkin hedefler – sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

Değerlendirmelerdeki temel amaç, öğrenilenlerle ilgili olarak öğrencilerin neleri, ne kadar öğrendiğini belirlemek ve sonuçlarına göre öğrenme güçlüklerini, eksik ve hatalı yönlerini giderici önlemler alabilmek olmalıdır. Öğrenci başarısını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarında sadece bilginin ölçülmesine değil, anlama-kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde edindikleri becerilerin ölçülmesine (süreç ve sonuç) ağırlık verilmelidir.

Öğrenme, değerlendirme stratejileri öğrenenin kazanımlarına ve öğretime uygunsa artar. Değerlendirme öğretim ile bir bütündür. Daha önceki öğrenmelerle yeni kavramları ilişkilendirir. Öğrenciler kendi değerlendirilme süreçlerine katılmalıdırlar. Öğrencilere değerlendirme sonunda çabuk ve anlamlı geri bildirimler verilmelidir. Değerlendirme öğrenciyi cesaretlendirmeli ve motive etmelidir. Tüm yetenek seviyelerinden öğrencilere ne bildiklerini ve ne yapabildiklerini gösterebilmelidirler.

Öğretmenler öğrenci öğrenmelerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde önemli bir role sahiptirler. Öğretmenler düzenli olarak öğrencileri değerlendirmeli ve periyodik olarak bu değerlendirme sonuçlarını öğrencilere ve ailelere rapor etmelidirler.



Çizge 2.27 Öğrenci Değerlendirmeleri

Ölçme ve değerlendirme, öğrenci kazanımlarının gelişimine ilişkin öğrenme ve öğretme sürecinin temel parçalarıdır. Öğretme ve öğrenme sürecinin her bir parçası öğrenciler için olumlu bir deneyim olmalı ve kişisel gelişim sağlamalıdır. Uygulamalar sürekli öğrenmeyi ve gelişimi destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bilgisayar dersinde öğrenci kazanımlarının etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi için:

- Değerlendirme sürekli olmalıdır
- Değerlendirme iş birlikçi olmalıdır
- Değerlendirme geniş kapsamlı ve açıklayıcı olmalıdır

- Değerlendirme açık ve kesin bir şekilde tanımlanmış ölçütler içermelidir

Ölçme ve Değerlendirme uygulamaları ise:

- Hem ana konunun hem de öğrenci kazanımlarının gösterimini içermelidir
- Öğrenci öğrenmesini ilerletmelidir
- Öğretimin bir parçası olarak öğrenci kazanımları ile eşleşen araç ve metotları kullanmalıdır
- Süreç ve ürüne odaklanmalıdır
- Öğrencilere daha önceki öğrenmeleri hakkında bilgi vermelidir
- Öğretimin etkililiği konusunda geribildirim sağlamalıdır
- Öğrencilere bilgi ve becerilerini gösterme fırsatı vermelidir
- Öğrenmelerini geliştirmek ve hedeflerine ulaşabilmek için öğrencilere çalışmalarını yeniden gözden geçirmek için fırsat sağlamalıdır
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına ve teknoloji kullanımına karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmalıdır
- Öğrencilere kendi ürün ve performanslarının değerlendirilmesinde kullanacakları ölçütlerin oluşturulmasına katılma fırsatı sağlamalıdır
- Öğrencilerin kazanımları elde etmek için birlikte çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olmalıdır
- Teknoloji kullanımında kendilerini başarılı ve yetkin hissetmelerine yardımcı olmalıdır
- Yapılandırmacı olmalı, öğrencilerin güçlü yanlarına göre oluşturulmalı, olumlu bir atmosfer ve benlik algısı yaratarak daha sonraki öğrenmeler için teşvik edici olmalıdır
- Birçok delile dayanmalıdır (formal / informal)

Bilgisayar dersi kazanımlarının değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarına geçmeden önce geleneksel ve alternatif teknikleri açıklamak gerekirse;

Çizelge 2.10 Geleneksel ve Yeni Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Geleneksel Teknikler	Yeni Teknikler
<ul style="list-style-type: none">• Çoktan seçmeli testler• Doğru-yanlış soruları• Eşleştirme soruları• Tamamlama (boşluk doldurma) soruları• Kısa cevaplı yazılı yoklamalar• Uzun cevaplı yazılı yoklamalar• Soru –cevap	<ul style="list-style-type: none">• Performans değerlendirme<ul style="list-style-type: none">○ Öğrenci ürün dosyası(portfolyo)○ Proje○ Performans ödevi○ Drama○ Görüşme○ Yazılı raporlar○ Gösteri○ Poster• Kavram haritaları• Yapılandırılmış grid• Tanılayıcı dallanmış ağaç• Kelime ilişkilendirme• Grup ve/veya akran değerlendirmesi• Kendi kendini değerlendirme

İlköğretim Bilgisayar Dersinde Kullanılan Ölçme Yöntemleri

2.1.3.5.1 Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak tasarlanan, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ya da görevler olarak tanımlanabilir. Performans değerlendirme süreç içerisinde yapılmış olup, zamana bağlı değildir. Performans değerlendirme süreci gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Performans değerlendirme ile öğrenciler sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterli derecelerini ortaya koyma olanağına sahip olurlar. Performans değerlendirme, öğrencinin yeni bir bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Performans görevlerinde tek bir doğru yanıt yoktur. Görevi tamamlamak için farklı yollar bulunmaktadır. Bu nedenle görevin iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bilgisayar dersinde, diğer derslerde olduğu gibi, öğrencilerin bilgiyi eleştirel olarak değerlendirme, araştırma yapma, sorgulama, problem çözme ve iletişim kurma gibi çeşitli süreçlerde kullandıkları yeteneklerinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerden yeni kazandıkları bilgilerini ve becerilerini günlük hayatlarındaki durumlarda uygulamaları beklenmektedir. Bu kazanımlar, en iyi şekilde, anlamlı, yol gösterici, ilginç, yaşa ve müfredata uygun performans değerlendirmeleri kullanılarak değerlendirilebilir. Performans değerlendirmeleri geleneksel ölçme araçları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin belirlenen kazanımları elde etme yeteneğinin ölçülmesinde daha etkilidir.

2.1.3.5.2 Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

Dereceli puanlama anahtarı, gözlemleri sınıflandırılmış kategoriler içerisine kayıt etmek için kullanılan bir araçtır. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. Dereceli puanlama anahtarı kullanmanın nedenleri şunlardır:

- Öğrenci ve öğretmen için açık bir kalite tanımı verir.
- Öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullandıkça ortaya koydukları ürünün sorumluluğunu daha fazla üstlenirler.
- Öğretmenin puanlama için harcadığı zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğrencilere bir görevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri ölçütler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi; velilere çocuğunun dersteki performansı hakkında geribildirim sağlar.

Dereceli puanlama anahtarı geliştirilme amaçlarına göre ikiye ayrılır:

• **Bütünsel (holistic):** Öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasıdır. Bu yöntem öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılabilir.

• **Analitik (analytic):** Burada önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını, sonra da bu puanların toplanarak toplam puanın hesaplanması gerekmektedir. Bu ölçekler, çalışmanın farklı boyutlarına, farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur.

Dereceli puanlama anahtarları, görev değerlendirme ölçütlerini tanımlayarak öğrencilerden ne beklendiğini ve performansın seviyelerini gösteren değerlendirme

araçlarıdır. Öğrenciler dereceli puanlama anahtarında kullanılan dili anlamalı ve kendilerinden ne beklediğini kesin olarak bilmelidirler. Performans ölçütlerinin öğrencilerle birlikte belirlenmesi onlar için farklı bir öğrenme deneyimi olabilir.

Dereceli puanlama anahtarları öğrenci performansının kalitesinin değerlendirilmesinde ve başarılı öğrenmenin geliştirilmesinde etkili araçlardır. Bu araçların daha etkili kullanılabilmesi için, değerlendirmeye başlamadan önce bu değerlendirme araçlarında yer alan ölçütler öğrencilerle paylaşılmalıdır. Dereceli puanlama anahtarları çoğu durumlarda karmaşık gelebilir. Bu durumda, kontrol listeleri kullanılabilir.

2.1.3.5.3 Kontrol Listeleri

Kontrol listelerinde, **var** veya **yok**, **evet** veya **hayır** şeklinde puanlanabilen bir dizi davranış, özellik veya nitelik bulunur. Kontrol listeleri genellikle, daha küçük parçalara ayrılabilen ve karmaşık davranışları belirlemek için uygundur. Örneğin bilgisayarı açma-kapama, internetten arama yapma vb. bir dizi hareketi gerektiren davranışlar kontrol listesinde açıkça belirtilip sıralanabilir. Bazı değerlendirme listeleri öğrencinin etkinliği yerine getirirken sık yaptığı hataları da gösterebilir. Bu durumda +1 gibi bir puan her bir pozitif davranış için , - 1 gibi bir puan her bir hata için, 0 ise davranışın gözlenemediği durumlar için verilir. Kontrol listeleri ‘evet’ ‘hayır’ ; ‘var’ ‘yok’ veya 0 – 1 şeklinde değerlendirilir. Bu listeler, davranışın gözlemci tarafından gözlemlenme fırsatının olmadığı durumları da belirten ifadelerin eklenmesiyle davranışın gözlenemediği durumları da belirleme şansı verir.

2.1.3.5.4 Mülakat / Görüşme

Mülakatlar öğrencilerin anladıkları, düşündükleri ve hissettikleri ile ilgili değerli bilgiler sağlarlar. Mülakatlar genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılır. Resmi mülakatlar, planlı bir takım soruların açık uçlu tartışmalara olanak sağlayacak şekilde sıralanması ile yapılır. Resmi olmayan mülakatlar ise ders esnasında öğrenciye sorular sorularak yapılabilir. Aşağıdaki form bir mülakat sırasında, herhangi bir etkinliğe ilişkin tutumlar, süreç ya da ürün hakkında öğrencinin yorumlarını kaydetmek için kullanılabilir.

2.1.3.5.5 Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme

Öz değerlendirme, bireysel veya kendini değerlendirme olarak da adlandırılabilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmeleri olarak açıklanabilir. Temel amaç, öğrencilerin kendile-

rini değerlendirme becerilerini geliştirmektir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil, aynı zamanda kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılmaktadır. Değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı, öğrencinin kendi güçlü ve zayıf yanları ve becerileri hakkında değerlendirme yapmasını sağlar.

Akran değerlendirme, bir grup içinde yer alan bireylerin akranlarını değerlendirmeleridir. Bu değerlendirme öğrencilerin birbirlerini değerlendirme, eleştirme becerilerini kazandırmak amacıyla ve yapılan etkinlikleri başka kişilerce değerlendirmeleri amaçlanıyorsa kullanılır. Bu değerlendirme sırasında öğrencilerin becerileri de gelişir. Akran değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını da sağlar. Kişinin öğretmen dışında başka birinden de dönüt almasına yardımcı olur. Fakat bu değerlendirmenin de bazı sakıncaları vardır. Örneğin akranlar arasında arkadaşlık durumu birbirlerine yüksek veya çok düşük puan verilmesine neden olabilir. Kendi aralarında anlaşarak birbirlerine yüksek puan verebilirler.

2.1.3.5.6 Proje

Öğrencilerin proje hazırlama süreci içerisinde geribildirim almaları önemlidir. Bireysel projeler bağımsız çalışma becerisini geliştirirken grup projeleri grup çalışması konusunda öğrencileri teşvik eder. Grup projelerinin puanlanmasında sorun yaşanabilir. Gruba ortak puanın verilmesi dezavantaj yaratabilir. Projenin amacı, öğrencilerden beklenenler ve ölçme – değerlendirme ölçütleri önceden belirlenmeli ve öğrencilere açıklanmalıdır.

Proje değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

- bağımsız çalışma yeteneği
- grupla iş birliği
- değişen durumlara uyum sağlama
- problemlerle başa çıkma, çözme ya da kaçınma becerisi
- gösteri tasarımı ve sunumu
- konuya yaklaşımın orijinalliği
- teorik beceriler / psikomotor beceriler
- hedef belirleme
- zamanı etkili ve verimli kullanma

2.1.3.5.7 Dijital Ürün Dosyası (Portfolyo)

En genel anlamı ile ürün dosyası öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonudur veya öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmalarının sistematik, amaçlı ve anlamlı koleksiyonu olarak tanımlanmaktadır.

2.1.3.5.8 Kavram Haritaları

Kavram haritaları, bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlardır. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturulur. Kavram haritaları, bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede, kavram yanlışlarının tespit edilmesinde ve değerlendirme yapmada kullanılabilir.

2.1.3.5.9 Kısa Yanıtlı Maddeler

Kısa yanıtlı maddeler öğrencilerin konuya ilişkin sorulara bir paragraflık ya da bir kaç cümlelik yanıtlar vermesini hedeflemektedir. Bu yanıtlar cümle tamamlama, tanımlama, kısa açıklamalar ya da tablo / grafik ile açıklamalar şeklinde olabilir. Bu test maddeleri belirli bir hedefi test etmede kullanılabilirler. Bu maddeler tahmin etmeyi azaltır ve öğrencilerin yanıtlarını kendilerinin yapılandırmasına imkân sağlar. Yanıtları puanlamak kolaydır. Ayrıca, bu soru tipi öğrencilerin aşına oldukları bir yapıya sahip olduğundan, öğrenci kendini sınavlarda daha az tedirgin hisseder; ancak, daha karmaşık konuları bu maddelerle ölçmek mümkün değildir.

2.1.3.5.10 Çoktan Seçmeli Maddeler

Çoktan seçmeli maddeler, bir soru kökü ve bunu izleyen bir seri olası yanıtlardan ibarettir. Bu çeşit bir soruyu yanıtlandıracak bir öğrenci, verilen açıklama ve soru köküne göre en uygun veya doğru cevabı seçer. Soru kökü, genellikle soru şeklinde ifade edilir. Çoktan seçmeli testler, maddelerin birleşmesinden oluşur. Madde, bir testin puanlanabilen en küçük birimidir.

2.1.3.5.11 Eşleştirme Maddeleri

Eşleştirme maddeleri; bir sütundaki soruların diğer sütundaki yanıtlarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla vb. eşleştirilmesi ile yapılandırılır. Bu madde türlerinin hazırlanması oldukça kolaydır. Öğrencinin okumak için harcayacağı zamanı azaltır. Etkili ve nesnel bir puanlamaya imkân sağlar; ancak,

bu madde türleri üst-düzey becerilerin ölçülmesinde yetersizdir. Sadece hatırlamayı ölçtüğü şeklinde eleştiriler almaktadır.

2.1.3.5.12 Açık Uçlu Sorular

Öğrencilerin kendi fikir ya da yaklaşımlarını delil ve örneklerle destekledikleri yazılı çalışmaların istenmesidir. Açık uçlu sorular öğrenci öğrenmelerinin geniş çaplı bir ölçümünü sağlar; ancak, bu tarz sorularla yapılan sınavlardan önce öğrenciler bilgiyi ezberleyebilirler ve bu sınavlardaki başarı öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşip gerçekleşmediğinin nesnel bir değerlendirmesini sağlayamayabilir.

Açık uçlu sorularla öğrencilerden genellikle bir cümleyi tartışmaları, bir konu hakkında kompozisyon yazmaları, tanımlamaları, karşılaştırma yapmaları, açıklama yapmaları, değerlendirmeleri ya da analiz etmeleri istenebilir. Bu tarz sorular açık sorulmalı ve puanlama yapılmadan önce öğrencinin öğretmenin beklentilerini tam olarak anlayıp anlamadığından emin olunmalıdır.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili alan yazın tarandığında, Türkiye’de ve Dünya’da, bilgisayara yönelik tutum, kaygı, algı (Namlu, 1998; Usluel ve Askar, 2003; Namlu ve Ceyhan, 2003; Askar ve Usluel, 2002; Umay, 2004; Divaris, Polychronopoulou ve Mattheos, 2007; Beckers, Wicherts ve Schmidt, 2007; Norris, Pauli ve Bray, 2007), öz-yeterlik (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005), bilgi okuryazarlığı (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Kellner, 2002; Akkoyunlu, 1996; Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002), internet ve bilgisayar oyunları (Akkoyunlu ve Orhan, 2004; Akkoyunlu, 2002), bilgisayar destekli eğitim (Kula ve Erdem, 2005) gibi konularla ilgili birçok araştırma olmasına karşın, bilgisayar öğretimi ve bilgisayar dersi öğretim programı ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Çengel 2007:46).

Özek (2002) yüksek lisans tezi çalışmasında ilköğretim okullarındaki bilgi teknolojisi sınıflarının bilgisayar eğitimi, bilgisayar destekli eğitim ve ders dışı etkinlikler açısından durumunu ve bilgi teknolojisi sınıflarının, öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, okullarının bulunduğu yerleşim yerine ve evlerinde bilgisayar bulunma durumuna göre beklentilerini ne kadar karşıladığını ortaya koymak için öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Yaptığı çalışmada öğrencilerin %75’inin okullardaki bilgi teknolojisi sınıflarının bilgisayar eğitimine yardımcı olduğunu düşündüğü, %80’inin de bilgi teknolojisi sınıflarının bilgisayar destekli eğitim ve ders dışı etkinlikler için yeterince yardımcı olmadığını düşündüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Sabancı (2003) araştırmasında ilköğretim bilgisayar öğretim süreçleri ve bilgisayarın öğrenciler üzerindeki sosyal etkilerini incelemek için öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine başvurmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirisinin bilgisayar eğitimi ile ilgili öğretmen yetiştiren bir fakülteden mezun olmayıp, sertifikaları ile ücret karşılığında bu derse girdikleri vurgulanmıştır. Bilgisayar başına 2–3 öğrencinin düşmesinin, öğrenci seviye farklılıklarının derslerde göz ardı edilmesinin yarattığı olumsuz etkiler vurgulanırken öğrencilerin derse karşı duydukları yüksek ilginin derslere olumlu olarak yansıdığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin uygulama sınavı yapılmasından yana oldukları ancak bunun yerine yazılı ve testlerin tercih edildiği, öğretmenlerin % 71’inin ödev ve proje vermediği dile getirilmiştir.

Keser (2004) Türkiye’deki ilköğretim bilgisayar ders kitaplarının önceden belirlenmiş olan 48 görsel tasarım ilkesini temel alarak değerlendirilme amaçlı çalışma-

sında 46 kişiden oluşan Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri son sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelemeye alınan hiçbir kitap ilkelerin tümünü karşılayacak nitelikte bulunmamıştır.

Yılmaz ve Demirci (2004) İlköğretim okullarında II. kademe bilgisayar dersi müfredatının değerlendirilmesi konulu araştırmalarında ilköğretim okullarında 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan seçmeli bilgisayar dersi müfredatında yer alan ünite ve konuları incelemiştir. Hazırlanıldığından bu yana revizyondan geçirilmeyen müfredattaki konuların gereklilik dereceleri öğrenci ve bilgisayar öğretmenlerinin görüşleri alınarak araştırılmıştır. İkinci kademe de yer alan 439 öğrenci ve değişik illerde görev yapan 10 bilgisayar öğretmeninden elde edilen verilerden yola çıkarak hangi konuların çıkartılıp hangilerinin eklenmesi gerektiği ve müfredattaki değişiklikler konusunda önerilerde bulunulmuştur. Yapılan araştırmada öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarına göre; 6. sınıf müfredatında yer alan “Veri tabanı kullanımı” konusunun müfredattan çıkartılıp bunun yerine “Hareketli video, film ve ses programları” ile “İnternet kullanımı ve e-mail işlemleri” konularının konulması uygun görülmüştür. 7. sınıftaki “Fare Kullanımı” , “Fare kullanarak resim çizme” , “Oyunlar oynama” ve “Veri tabanı kullanımı” konularının müfredattan çıkartılıp bunların yerine “Virüs koruma programları” , “İnternet kullanımı ve e-mail işlemleri” ile “Hareketli video, film ve ses programları” konularının konulmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. 8. sınıf müfredatında bulunan “Bilgisayar kullanımında güvenlik önlemleri” , “Fare kullanımı” , “Oyunlar oynama” , “Fare kullanarak resim çizme” , “Canlandırılan olayı açıklama” ve “Ses ve ses aletlerini ayırt etme” konularının çıkartılıp bunların yerine “Hareketli video, film ve ses programları” ile “İnternet kullanımı ve e-mail işlemleri” konularının konulmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. İlköğretim II. kademe 6, 7 ve 8. sınıf müfredatında ortak olarak bulunan “Oyunlar Oynama”, “Resim ve Şekilleri Uygun Yerlere Yerleştirip Olay Canlandırma” , “Canlandırılan Olayı Açıklama” ve “Ses ve Ses Aletlerini Ayırt Etme” konuları öğrenciler tarafından gereksiz diye nitelendirilmektedir. Bunun için ilgili konuların içeriklerinin gözden geçirilip değiştirilerek daha verimli hale getirilmesi gerekmektedir.

Özgen (2005) tarafından yapılan çalışmada ise, “Avrupa Birliği’ne Üye 15 Ülke ve Türkiye’de İlköğretim Birinci Kademe Bilgisayar Ders Programlarının Karşı-

laştırılması ve Türkiye’deki Durumun Değerlendirilmesi” araştırılmıştır. İlgili araştırmada bilgisayar dersi açısından, ilgili ülkeler arasında genel bir karşılaştırma sunulmuştur. Ülkelerin eğitim teknolojileri ile ilgili genel politikaları, eğitim teknolojileri dersine giren öğretmenlerin yetiştirilme süreçleri, dersin zorunlu ya da seçmeli olma durumu, haftalık ders saati içindeki dağılımı gibi konulara değinilmiş, eğitim teknolojileri dersinde farklı ülkelerdeki öğrencilerin hangi konuları işledikleri ile ilgili ayrıntılı bir açıklamaya gidilmemiştir.

Ersoy (2005) ilköğretim beşinci sınıf bilgisayar dersindeki yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi amaçlı araştırmasında yapılandırmacı öğretmen rollerini sınırlandıran etmenlerin neler olduğunu da belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bilgisayar dersinde benimsenen bireysel yerleşim düzeni ile gerçekleşen öğretmen rollerinin çoğunlukla yapılandırmacı öğrenmeye uygunluk gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, sınıf yerleşim düzeninden kaynaklanan ve yapılandırmacı öğretmen rollerinin gerçekleştirilmesini sınırlandıran kimi etmenlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu etmenler, bir bilgisayarı 3 öğrencinin kullanması, sınıfın fiziksel olarak yeterli büyüklükte olmaması, öğrencilerin kullandığı sandalyelerin dönerli olmaması, bilgisayar masalarının yan yana gelecek biçimde boşluk bırakılmadan yerleştirilmiş olması sınıfın yerleşim düzenini yapılandırmacı öğretmen rollerinin yerine getirilmesi açısından kısmen olumsuz etkilemektedir. Gözlem yapılan bilgisayar dersinde; öğretmenin, yapılandırmacı öğretmen rollerinden en çok, öğrencilerin ön bilgilerini araştırma ve öğrenmeyi eğitim programına göre gerçekleştirmeye çalıştığı görülmüştür.

Usluel ve Demiraslan (2005) yaptıkları araştırmada Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu, öğretmenler, öğrenciler, bilgi ve iletişim teknolojileri koordinatörü, okul yönetimi, eğitim programları ve okul kültürü gibi birçok dinamiği içinde barındıran karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğu için bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamalarının, içinde bulunduğu bağlamla birlikte ele alınıp incelemişlerdir.

Bektaş (2006) “İlköğretim Okullarında Bilgisayar Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)” başlıklı araştırmasında ilköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşlerini almıştır. Araştırma bulgularına göre, bilgisayar öğretmenlerinin branşlarından genel anlamda memnun oldukları fa-

kat eğitim öğretim faaliyetlerinin dışındaki teknik işlerle meşgul olmak zorunda kalmalarından, okul imkânlarının yetersizliğinden ve ders saatlerinin düşürülerek bilgisayar dersi notlarının öğrenci karnelerinde yer almayacak olmasından rahatsız oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda bilgisayar dersi öğretim programının çağın gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmesinden memnun oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ders saatlerinin azaltılmasının öğretmenler tarafından olumsuz karşılandığı, bunun sebebinin de içeriğin bir ders saatinde yetiştirilemeyeceğinin olduğu tespit edilmiştir ve en çok öğretmenlerin laboratuvar ortamları ve teknik eksikliklerden yakındığı ortaya çıkmıştır.

Ulutaş (2006) İlköğretim 8. Sınıf Bilgisayar dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyini tespit etmeyi amaçlayan araştırmasında daha önceden belirlenmiş alt problemlere bağlı olarak araştırmanın bulguları yorumlanmış ve öğrencilerin genel olarak amaçlara ulaştıklarını belirlemiştir. Ancak bireysel olarak notları arasındaki farklılıkların göze çarptığını belirtmiş ve bu farklılıkları ortaya çıkaran faktörleri; okulların buldukları yerleşim yerleri ve okullar arasındaki farklılık, haftalık ders sayısı, derslerin laboratuvarda işleme sıklığı, sınıf mevcudu, öğrencilerin aile yapısı ve kişisel farklılıkları olarak tespit etmiştir. Buna göre; amaçların kazandırılmasında, genel olarak il merkezindeki okulların daha başarılı sonuçlar alırken, belde ve köy okullarının daha düşük sonuçlar aldığı vurgulanmıştır. Haftada 1 saat bilgisayar dersi olan okulların daha başarılı oldukları, derslerin, bilgisayar laboratuvarında işleme sıklığının başarı durumunu olumlu şekilde etkilediği, öğrencinin bir bilgisayara sahip olup olması, anne ve babanın bilgisayar kullanıcısı olması ve ders dışı bilgisayar kullanma sıklığı ile amaçlara ulaşılma düzeyi arasında da olumlu bir ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir.

Kural Er (2007) ilköğretim bilgisayar dersi programına ilişkin Çanakkale ilinde öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları nitel yöntemle araştırarak durum çalışması olarak desenlendirmiştir. Araştırmacı 2006–2007 öğretim yılında Çanakkale il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında bilgisayar dersinin öğretimini yapan öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Sonuç olarak, görüşme yapılan öğretmenler görüş birliği içinde, programın geliştirilmesi, ders süresinin arttırılması, düzenli olarak bilgi teknolojisi sınıflarının yazılım ve donanım ihtiyaçlarının karşılanması önerilerinde bulunmuşlardır.

Çengel (2007) “İlköğretim dördüncü sınıf bilgisayar dersi programının değerlendirilmesi” adlı araştırmasında nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, bazı okullarda bilgisayar laboratuvarını kullanmamanın bir ceza aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Değerlendirme boyutu ile ilgili olarak, öğrencilerin ve bilgisayar öğretmenlerinin bilgisayar dersinin karnede notunun olması yönünde bir beklentisi vardır. Bilgisayar öğretmenlerinin, bilgisayar başında uygulamalı sınav yapabilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Sonuçlara genel olarak bakıldığında, bilgisayar öğretmeni görüşlerine göre, bilgisayar dersi hedefleri öğrenci düzeyine uygun değildir. Bilgisayar derslerinde oynatılacak oyunların nitelikleri belirlenmeli, bu ünite ile ilgili eğitsel oyunlar geliştirilmelidir. Programda, internetin araştırma amacıyla kullanımı ile ilgili konulara daha geniş yer verilmelidir. Görüşme sonuçlarına göre, içerik farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda farklı işlenmektedir. Bilgisayar dersi ile ilgili uygulamalara bakıldığında, bilgisayar dersinin düzenli olarak işlenmesi için özen gösterilmemesi, öğrencilere örtük olarak bilgisayar dersinin önemli bir ders olmadığı mesajını vermektedir. Öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili olarak, okulların bilgisayar laboratuvarlarının fiziksel alanı ve alt yapısı önemli etkenlerdir. Özellikle alt-sosyo ekonomik düzeydeki okullara bilgisayar laboratuvarlarının güncellenmesi için bakanlık ya da yerel yönetimler aracılığı ile destek verilmesi gerektiği söylenebilir. Bilgisayar ders kitapları ile ilgili öğretmenler arasında bir görüş birliği bulunmamaktadır.

Seferoğlu'nun (2007) yaptığı ‘İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı: Eleştirel Bir Bakış ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar’ başlıklı araştırma 2006 yılında kabul edilen “İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı”nı eleştirel bir bakışla incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu inceleme yapılırken programın temel ünitelerine göz atılmış, programın uygulamasında yaşanabilecek sorunlar ele alınmıştır. Ayrıca BÖTE Bölümü öğretim programı incelenerek bu programla yetişen bilgisayar öğretmenlerinin yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının gerektirdiği becerilere ne ölçüde sahip oldukları tartışılmıştır. Son olarak elektronik ortamda ulaşılan bilgisayar öğretmenlerinin programlarla ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelere göre, yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programının “kazanımlar, performans göstergeleri, yaparak yaşayarak öğrenme ve proje tabanlı etkinlikleri, etkinlik örnekleri ve değer-

lendirme” bölümleriyle alana katkı getirdiği anlaşılmaktadır. Ancak öte yandan programın uygulamasında güçlüklerle yol açan birçok unsurun varlığı da göze çarpmaktadır.

Konuyla ilgili yapılan en son çalışmalardan biri Aydın (2009)’un yaptığı “ilköğretim okullarında bilişim teknolojileri dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” başlıklı araştırmadır. Bu araştırmanın temel amacı Millî Eğitime bağlı ilköğretim okullarında okutulan bilişim teknolojileri dersinin yeni eğitim programının öğretim sürecindeki mevcut durumu ve uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşleriyle ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmaktır. Bu araştırmada örnek olay (özel durum çalışması) metodu kullanılmıştır. Araştırma, Bilgisayar Öğretmenleri görüşlerinin incelenmesine yönelik anket modeline uygun, betimsel bir araştırmadır. Programın uygulamada yeni olmasından ve öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim seminerleri almamalarından kaynaklanan sorunların baş gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu araştırmada laboratuvar imkânlarının yetersizliği, donanım sıkıntısı, kaynak eksikliği, haftalık ders saatinin az olması ve sınıfların kalabalık olması programın uygulamada başarısını düşürdüğü sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli (Deseni)

Program değerlendirme sürecinde tüm soruların yanıtını deneysel çalışmalarla belirlemek mümkün değildir. Özellikle programdaki aksaklık ve eksikliklerin belirlenmesinde, konu alanı ve program geliştirme uzmanlarının, öğretmenlerin, velilerin, yöneticilerin görüşlerinin de alınması önemlidir. Yapılan bu çalışmada programın değerlendirilmesi amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. İlköğretim okullarında uygulanmakta olan İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmayı konu alan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar 2008: 77). Bu yönetime dayanan araştırmalarda durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak yanıt bulunmak istenir (Kaptan 1993:59).

Bu araştırmada da eğitim programının öğelerine bakarak değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi suretiyle anket formu hazırlanmış, İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programının öğelerine ilişkin, ilköğretimde bu dersin öğretimini yapan bilgisayar öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin derinlemesine betimlenmesine ve programın değerlendirilmesine çalışılmıştır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Evreni

Bu araştırmanın genel evrenini, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının görev yapan Bilgisayar öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise 2009–2010 eğitim öğretim yılında Kars il merkezindeki ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan bilgisayar ve bilgisayar formatör

öğretmeni oluşturmaktadır. Bilgisayar formatör öğretmenleri, haftalık olarak belirli bir ders saati, bilgisayar dersine girmekle yükümlü oldukları için araştırmanın çalışma evrenine dahil edilmişlerdir. Araştırma kapsamında bilgisayar öğretmeni ifadesi içerisinde, bilgisayar formatör öğretmenlerine de yer verilmiştir.

Çalışma evreninin çok büyük olmaması, ulaşımda güçlük bulunmaması ve daha güvenilir bilgilerin elde edilebileceği düşüncesiyle araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyerek, anketin çalışma evrenini oluşturan bütün öğretmenlere uygulanması düşünülmüştür. Araştırmacının kendisi de Kars'da bilgisayar öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı haricinde Kars'daki ilköğretim okullarında görev yapan 59 bilgisayar öğretmeni bulunmaktadır. Bilgisayar öğretmenlerinden 46'sı anket uygulamasını kabul etmiştir. Böylece araştırmanın çalışma evrenini 46 kişi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı oldukları okulların il merkezi ve ilçelere göre dağılımı Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Araştırmanın Çalışma Evreni

No	İl/ilçe	Okulun Adı	Öğretmen Sayısı
1	Merkez	Fevzipaşa İlköğretim Okulu	1
2	Merkez	Namık Kemal İlköğretim Okulu	1
3	Merkez	Kümbetli İlköğretim Okulu	1
4	Merkez	Cumhuriyet Köyü İlköğretim Okulu	1
5	Merkez	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	1
6	Merkez	Aydıncalan İlköğretim Okulu	1
7	Merkez	Ölçülü Köyü Şehit Turgay Salgar İlköğ. Okulu	1
8	Merkez	Halitpaşa İlköğretim Okulu	1
9	Merkez	Gazi Ahmet Muhtar Paşa İlköğretim Okulu	1
10	Merkez	Çerme Köyü Şehit Tahsin Yıldırım İlköğ. Okulu	1
11	Merkez	Aydın Tanrıverdi İlköğretim Okulu	1
12	Merkez	Şh. Alb. İbrahim K. Oğlanoğlu Y.İ.B.O	1
13	Merkez	Başbakanlık Toplu Konut İdaresi İlköğ. Okulu	1
14	Arpaçay	Tomarlı Şh. Ayhan Kızılkaya İlköğretim Okulu	1
15	Arpaçay	Koç Köyü Gazi Ahmet İlköğretim Okulu	1
16	Arpaçay	Yatılı ilköğretim Bölge Okulu	1

17	Arpaçay	Gülyüzü Köyü Şh. Alpaslan Kaya İlköğ.Ok	1
18	Arpaçay	3 Kasım Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	1
19	Arpaçay	Doğruyol Köyü Şh.Ast.Tuncay Güneş İlköğ.Ok	1
20	Digor	Atatürk İlköğretim Okulu	1
21	Digor	Türk Telekom Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	1
22	Digor	Kocaköy İlköğretim Okulu	1
23	Kağızman	Mustafa Yalçın İlköğretim Okulu	1
24	Kağızman	Merkez Şehit Refik Cesur Y.İ.B.O	1
25	Kağızman	1 Ekim İlköğretim Okulu	1
26	Kağızman	Oluklu Köyü İlköğretim Okulu	1
27	Kağızman	Çayarası İlköğretim Okulu	1
28	Kağızman	Atatürk İlköğretim Okulu	1
29	Kağızman	M.Akif Ersoy İlköğretim Okulu	1
30	Kağızman	Halime Aslan Yıldız İlköğretim Okulu	1
31	Sarıkamış	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	1
32	Sarıkamış	Şehit Taner Baran Y.İ.B.O	1
33	Sarıkamış	Gazipaşa İlköğretim Okulu	1
34	Sarıkamış	Mustafa Kemal Paşa İlköğretim Okulu	1
35	Sarıkamış	Gazipaşa İlköğretim Okulu	1
36	Sarıkamış	Karakurt İlköğretim Okulu	1
37	Sarıkamış	İnkaya İlköğretim Okulu	1
38	Sarıkamış	Sarıkamış lisesi (İlköğretimde görevlendirme)	1
39	Akyaka	İncedere İlköğretim Okulu	1
40	Akyaka	Demirkent 75. yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1
41	Akyaka	Akyaka Merkez İlköğretim Okulu	1
42	Selim	Atatürk Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	1
43	Selim	Kazım Karabekir Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	1
44	Selim	Şehit Öğretmen Taşkın Senper İlköğ. Okulu	1
45	Susuz	75.yıl İMKB Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	1
46	Susuz	100.yıl Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	1
Toplam			46

Çizelge 3.1 incelendiğinde Kars il ve ilçelerde her bir okulda bir tane olmak üzere toplam 46 öğretmene ulaşılabildiği görülmüştür.

3.3 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından “İl-köğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programının Değerlendirilmesi” Anketi” hazırlanmıştır.

Anket araştırmacı tarafından anket hazırlama basamakları ve yöntemleri kullanılarak, program değerlendirme kitaplarındaki programın öğelerinin özellikleri tespit edilerek ve program değerlendirme konulu yüksek lisans ve doktora tezlerindeki sorular incelenerek önce taslak olarak hazırlanmış, sonra taslağa yönelik görüş ve kapsam geçerliliğinin sağlanması için; anketteki maddelerin programın kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerini örneklemesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Geliştirilen veri toplama aracı, araştırma amacıyla kullanılmadan önce, çalışma evrenini temsil edebilecek nitelikte ve sayıda 10 öğretmenin katılımlıyla ön denemeden geçirilmiş, ayrıca anket uygulanan bazı öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Ön denemeden alınan sonuçlar ile görüşmeden elde edilen veriler düzenlenerek, ankete son biçimi verilmiştir.

Araştırma için kullanılan anket üç ana bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgileri tespit etmek amacıyla 11 madde, ikinci bölümde, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik program tasarısındaki boyutlar temel alınarak “Kazanımlar”, “İçerik”, “Öğrenme- öğretme süreci” ve “ölçm- değerlendirme” olmak üzere dört boyutun değerlendirilmesine yönelik 80 madde, üçüncü bölümde ise programın güçlü ve zayıf yönlerine, boyutlarına ilişkin öğretmen görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla 7 açık uçlu soru bulunmaktadır. Anketteki açık uçlu sorular katılımcılardan serbestçe cevap vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilir. Yapılandırılmamış sorular olarak da bilinen açık uçlu sorular da cevaplayıcı, soruya serbestçe cevap verir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008:126).

Anketin okullardaki ilgili öğretmenlere uygulanması için izin almak üzere, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nün bir yazısı ile Millî Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve anketin uygulanması için gerekli izin onayı alınmıştır. 2009-2010 eğitim öğretim yılında anket öğretmenlerin görev yaptıkları okullara gidilerek

ve şehir merkezinde buluşularak birebir uygulanmıştır. Öğretmenlerin ilçelerdeki dağılımı ve her okulda bir öğretmen olması araştırmacı için sürecin uzamasına neden olmuştur.

3.4 Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın hem nitel hem nicel verilere dayanması nedeniyle hem nitel hem nicel veri analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada anketin birinci ve ikinci bölümündeki verilerin analizi için SPSS 17.0 paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın ana problemi ve alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Öncelikle bütün sorulara verilen cevaplar frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak genel durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmenlerin en çok benimsedikleri ve en az benimsedikleri beş maddeyi belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermeme durumları tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünden elde edilen nitel veriler için içerik analizi yapılmıştır. Anketi yanıtlayan toplam 46 katılımcı için K1'den başlayarak K46'ya kadar numara verilmiştir. Verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların yazılanlar içindeki sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak gösterilmiştir. Bunun yanı sıra her bir ifade için örnek cümlelere yer verilmiş ve bunlarla ilgili yorumlar yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde bilgisayar öğretmenlerine uygulanan anketlerden elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. Daha sonra bu tablolar değerlendirilmiş ve gerekli yorumlar yapılmaya çalışılmıştır. Öncelikle bütün sorulara verilen cevaplar frekans ve yüzde kullanılarak genel durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.1. Bilgisayar Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ilk olarak, araştırma örneklemini oluşturan 46 bilgisayar öğretmenin; cinsiyeti, mezun olduğu lisans programı, kadro statüsü, kıdem yılı, eğitim düzeyi, görev yaptığı ilçe, bilişim teknolojileri sınıfının olup olmaması, bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı, bilgisayarların donanım özelliklerinin öğretim programını uygulamaya yeterli olup olmaması, hizmetiçi eğitim alıp almaması, hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyup duymaması durumlarını belirten yüzdeler ve frekans dağılımı belirtilmiştir. Katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bulgular Çizelge 4.1'deki gibidir.

Çizelge 4.1: Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	13	28,3
	Erkek	33	71,7
	Toplam	46	100,0
Mezun olunan lisans programı	Böte(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)	30	65,2
	Bilsis(Bilgisayar ve sistemleri)	11	23,9
	Elekvebil(Elektronik ve bilgisayar)	4	8,7
	Elekvehab(Elektronik ve Haberleşme)	1	2,2
	Toplam	46	100,0
Kadro statüsü	Kadrolu	14	30,4
	Formatör	14	30,4
	Sözleşmeli	18	39,2
	Toplam	46	100,0
Kıdem yılı	1-3	30	65,2
	4-6	16	34,8
	Toplam	46	100,0
Eğitim düzeyi	Lisans	46	100
	Toplam	46	100,0

Görev yaptığı ilçe	Merkez	14	30,4
	Diğor	3	6,5
	Selim	2	4,3
	Sarıkamış	8	17,4
	Kağızman	8	17,4
	Susuz	2	4,3
	Akyaka	3	6,5
	Arpaçay	6	13,0
	Toplam	46	100,0
	Bilişim teknolojileri sınıfının olup olmaması	Evet	46
Toplam		46	100,0
Bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı	1	3	6,5
	2	25	54,3
	3 ve üzeri	18	39,1
	Toplam	46	100,0
Bilgisayarların donanım özelliklerinin öğretim programını uygulamaya yeterli olup olmaması	Evet	28	60,9
	Hayır	18	39,1
	Toplam	46	100,0
Hizmetiçi eğitim alıp almaması	Evet	4	8,7
	Hayır	42	91,3
	Toplam	46	100,0
Hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyup duymaması	Evet	27	58,7
	Hayır	19	41,3
	Toplam	46	100,0

Çizelge 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan bilgisayar öğretmenlerinin % 28,3'ü kadın iken, % 71,7'si erkektir. Yine bilgisayar öğretmenlerinin % 65,2'si BÖTE (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi), % 23,9'u BİLSİS (Bilgisayar ve sistemleri bölümü), % 8,7'si ELEKveBİL(Elektronik ve Bilgisayar Bölümü), % 2,2'si ise ELEKveHAB (Elektronik ve Haberleşme Bölümü) mezunudur. Bilgisayar öğretmenlerinin %30,4 eşit orana sahip olarak kadrolu ve formatör, % 39,2'sinin sözleşmeli olduğu görülmektedir. % 65,2'si 1-3 yıl arasında kıdeme sahip iken, 34,8'i 4-6 yıl arasında kıdem yılı bulunmaktadır. Görüldüğü gibi 6 yılın üzerinde kıdem yılına sahip öğretmen yoktur. Bilgisayar öğretmenliği bölümünün yeni açılan bir bölüm olması ve Kars ilinin doğu hizmeti olarak tercih edilmesinin bunda etken olduğu yorumu yapılabilir. Eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında öğretmenlerin tümünün lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Bilgisayar öğretmenlerinin Kars ilindeki görev yaptıkları ilçelere göre dağılımında merkezde %

30,4, Sarıkamış ve Kağızman ilçelerinin her birinde % 17,4, Arpaçay'da % 13, Digor ve Akyaka ilçelerinin her birinde % 6,5, Susuz ve Selim ilçelerinin her birinde ise % 4,3'dir. Bu durumla ilgili olarak ilçelerin nüfus yoğunluğuna göre bilgisayar öğretmeni atamasının yapıldığı yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda bilişim teknoloji sınıfının olup olmamasıyla ilgili olarak %100'ünde mevcut olduğu görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak teknolojiye verilen önemin giderek büyüdüğü yorumu yapılabilir. Teknoloji sınıfındaki bilgisayar başına düşen öğrenci sayısına bakıldığında % 54,3 oranla en fazla 2 kişi, %39,1 bir bilgisayar başına 3 ve üzeri öğrenci düştüğü ve % 6,5'lik kısımla bilgisayar başına 1 öğrenci düştüğü belirtilmiştir. Bu durumla ilgili olarak hala çoğu okulda bir bilgisayarda 3 ve daha fazla öğrenci oturduğu yorumu yapılabilir. % 60,9'u okullardaki bilgisayarların donanım özelliklerinin öğretim programını uygulamaya yeterli olduğu, %39,1'i yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 91,3'ü Bilgisayar öğretim programıyla ilgili olarak hizmetiçi eğitim almadıklarını, % 8,7'si ise programla ilgili olarak hizmetiçi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, programın hazırlık ve uygulama aşamalarında öğretmenlerin çoğuna ulaşılması gerekirken ulaşamadığı ve öğretmenlerin bilgilendirilmeden programı uygulamaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bilgisayar öğretmenlerinin % 58,7'si öğretim programıyla ilgili olarak hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğunu % 41,3'ü ise böyle bir eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir.

4.2. Bilgisayar Öğretmenlerinin İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı İle ilgili Görüşlerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan bilgisayar öğretmenlerinin ilköğretim bilgisayar dersi öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Bilgisayar Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında, ankete katılan öğretmenlerin, ilköğretim bilgisayar dersi öğretim programının kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğretmenlere yöneltilen 20 ifadeye ilişkin frekans ve yüzde hesaplanarak Çizelge 4.2.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4.2.1:İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programının Kazanım Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

KAZANIM BOYUTU										
İFADELER	Katılım sıklığı									
	Kesinlikle katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1- Toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.	3	6,5	29	63,0	8	17,4	6	13	0	0
2- Öğrenenlerin ilgilerine uygun olarak düzenlenmiştir.	1	2,2	20	43,5	14	30,4	10	21,7	1	2,2
3- Öğrenenlerin ön bilgilerine uygun olarak düzenlenmemiştir.	6	13,0	9	19,6	9	19,6	17	37,0	5	10,9
4- Öğrenenlerin bilişsel gelişim (akıl yürütme, iletişim vb.) özelliklerine uygun değildir.	3	6,5	10	21,7	7	15,2	24	52,2	2	4,3
5- Öğrenenlerin duyuşsal gelişim (özgüven duyma, sabırlı olma vb.)özelliklerine uygundur.	1	2,2	25	54,3	8	17,4	11	23,9	1	2,2
6- Öğrenenlerin psiko-motor gelişim (dikkat, koordinasyon vb.) özelliklerine uygun değildir.	2	4,3	13	28,3	4	8,7	27	58,7	0	0
7- Öğrenenlerin ahlaki gelişim(kişiler arası uyum, düzen vb.) özelliklerine uygundur.	5	10,9	31	67,4	4	8,7	6	13,0	0	0
8- Öğrenenlerin, öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.	2	4,3	23	50,0	11	23,9	10	21,7	0	0
9- Öğrenenin sosyal ihtiyaçlarını (saygı, değer verme vb.) karşılayacak nitelikte değildir.	1	2,2	20	43,5	8	17,4	16	34,8	1	2,2
10- Öğrenenlerin keşfetmesini sağlayacak yapıda düzenlenmemiştir.	4	8,7	14	30,4	12	26,1	15	32,6	1	2,2
11- Öğrenenlerin uygulamalarını sağlayacak yapıda düzenlenmiştir.	4	8,7	22	47,8	7	15,2	13	28,3	0	0
12- Bilişsel düzeyin üst basamaklarını (analiz, sentez, değerlendirme) barındıracak şekilde oluşturulmuştur.	0	0	18	39,1	7	15,2	19	41,3	2	4,3
13- Programda üst düzey düşünmeye dayalı (mantıki düşünme, eleştirel düşünme vb) kazanımlar yer almaktadır.	0	0	19	41,3	4	8,7	23	50,0	0	0
14- Günlük yaşamla ilişkilendirilmeye uygundur.	3	6,5	26	56,5	6	13,0	11	23,9	0	0
15- Öğrenme alanlarının özelliklerine uygun değildir.	1	2,2	7	15,2	9	19,6	26	56,5	3	6,5
16- Birbirleri ile tutarlı değildir.	1	2,2	6	13,0	6	13,0	29	63,0	4	8,7
17- Açık ve net olarak ifade edilmemiştir.	2	4,3	8	17,4	3	6,5	27	58,7	6	13,0
18- Gerçekleştirilebilir niteliktedir.	2	4,3	33	71,7	3	6,5	7	15,2	1	2,2

19- Tekrardan çok birbirini destekler şekildedir.	3	6,5	26	56,5	8	17,4	8	17,4	1	2,2
20- Gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte değildir.	3	6,5	8	17,4	4	8,7	26	56,5	5	10,9

Çizelge 4.2.1'e göre, birinci maddede yer alan "*toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir*", ifadesine öğretmenlerden kesinlikle katılmayanın olmadığı, % 13'ü katılmadıklarını, % 17,4'ü kısmen katıldıklarını, % 63'ü katıldıklarını, % 6,5'i ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde olumlu görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı, % 69,5'dir. Eğitim programlarının en önemli işlevi toplumun bütünlüğünü koruyan ve toplumun devamını sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle eğitim programın hedefleri, toplumun ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Aksi takdirde bu kurumlardan yetişen bireyler topluma uyum gösteremezler ve toplum içinde üzerlerine düşen görevleri yerine getiremezler (Erden 1998:24-25). Bu ifadeye verilen cevaplardan, bilgisayar öğretmenlerinin öğretim programında yer alan kazanımların toplumun ihtiyaçlarını karşıladığı görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.1'e göre, ikinci maddede yer alan "*Öğrenenlerin ilgilerine uygun olarak düzenlenmiştir*" ifadesini öğretmenlerden % 2,2'si "Kesinlikle katılıyorum", % 43,5'i "Katılıyorum", % 30,4'ü "Kısmen katılıyorum", % 21,7'si "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifade "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde olumlu görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 45,7'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrenenlerin ilgilerine uygun olarak düzenlendiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Programın öğrenen ilgisine göre düzenlenmemesi öğrenenin derse karşı güdüsünü azaltabileceği ve böylece başarılı olma ihtimalini düşürebileceği söylenebilir.

Çizelge 4.2.1'e göre, üçüncü maddede yer alan "*Öğrenenlerin ön bilgilerine uygun olarak düzenlenmemiştir*" ifadesini öğretmenlerden % 13'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 19,6'sı "Katılıyorum", % 19,6'sı "Kısmen katılıyorum", % 37'si "Katılmıyorum", % 10,9'u "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifade "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde olumsuz görüş bildi-

ren öğretmenlerin toplamı, % 47,9'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrenenlerin ön bilgilerine uygun olarak düzenlenmediğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Oysaki Erden'e (1998:26) göre, öğrenme birikik bir süreçtir. Her yeni öğrenme bir öncekinin üzerine inşa edilir. Eğer öğrenciler yeni bir davranışı öğrenmeleri için gerekli ön bilgilere sahip değilse öğrenme gerçekleşemez. Bu nedenle kazanımların öğrencilerin ön bilgileri ile tutarlılığına bakmak gerekir.

Çizelge 4.2.1'e göre, dördüncü maddede yer alan "*Öğrenenlerin bilişsel gelişim (akıl yürütme, iletişim vb.) özelliklerine uygun değildir*" ifadesini öğretmenlerden % 6,5'i "Kesinlikle katılıyorum", % 21,7'si "Katılıyorum", % 15,2'si "Kısmen katılıyorum", % 52,2'si "Katılmıyorum", % 4,3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 56,5'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrenenlerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun olarak düzenlenmediğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Oysaki Piaget'e göre, eğitim programlarını düzenlerken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapamayacağı beklentiler oluşturulmamalıdır (Yurdakul 2007:43).

Çizelge 4.2.1'e göre, beşinci maddede yer alan "*Öğrenenlerin duyuşsal gelişim (özgüven duyma, sabırlı olma vb.) özelliklerine uygundur*" ifadesini öğretmenlerin % 2,2'si "Kesinlikle katılıyorum", % 54,3'ü "Katılıyorum", % 17,4'ü "Kısmen katılıyorum", % 23,9'u "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde olumlu görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 56,5'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan

kazanımların, öğrenenlerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygun olarak düzenlendiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1'e göre, altıncı maddede yer alan "*Öğrenenlerin psiko-motor gelişim (dikkat, koordinasyon vb.) özelliklerine uygun değildir*" ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 28,3'ü "Katılıyorum", % 8,7'si "Kısmen katılıyorum", % 58,7'si "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 58,7'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrenenlerin psiko-motor gelişim düzeylerine uygun olarak düzenlendiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir. Eğer kazanımlar psiko-motor gelişime uygun olarak düzenlenirse kazandırılmak istenen bilgiler öğrenciye daha kolay aktarılır.

Çizelge 4.2.1'e göre, yedinci maddede yer alan "*Öğrenenlerin ahlaki gelişim (kişiler arası uyum, düzen vb.) özelliklerine uygundur*" ifadesini öğretmenlerin %10,9'u "Kesinlikle katılıyorum", % 67,4'ü "Katılıyorum", % 8,7'si "Kısmen katılıyorum", % 13'ü "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 78,3'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrenenlerin ahlaki gelişim düzeylerine uygun olarak düzenlendiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1'e göre, sekizinci maddede yer alan "*Öğrenenlerin, öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir*" ifadesini öğretmenlerin %4,3'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 50'si "Katılıyorum", % 23,9'u "Kısmen katılıyorum", % 21,7'si "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 54,3'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyo-

rum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Öğrenen kendisi için anlamlı ve gerekli olduğu şeyleri daha kolay kazanabilir. Aksi takdirde derste sıkılabilir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrenenlerin ahlaki gelişim düzeylerine uygun olarak düzenlendiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1’e göre, dokuzuncu maddede yer alan “*Öğrenenin sosyal ihtiyaçlarını (saygı, değer verme vb.) karşılayacak nitelikte değildir*” ifadesini öğretmenlerin % 2,2’si “Kesinlikle katılıyorum”, % 43,5’i “Katılıyorum”, % 17,4’ü “Kısmen katılıyorum”, % 34,8’i “Katılmıyorum”, % 2,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 45,7’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrenenlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1’e göre, onuncu maddede yer alan “*Öğrenenlerin keşfetmesini sağlayacak yapıda düzenlenmemiştir*” ifadesini öğretmenlerin % 8,7’si “Kesinlikle katılıyorum”, % 30,4’ü “Katılıyorum”, % 26,1’i “Kısmen katılıyorum”, % 32,6’si “Katılmıyorum”, % 2,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 39,1’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrenenlerin keşfetmesini sağlayacak yapıda düzenlenmediğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1’e göre, onbirinci maddede yer alan “*Öğrenenlerin uygulamalarını sağlayacak yapıda düzenlenmiştir*” ifadesini öğretmenlerin % 8,7’si “Kesinlikle katılıyorum”, % 47,8’i “Katılıyorum”, % 15,2’i “Kısmen katılıyorum”, % 28,3’ü “Katılmıyorum”, % 0’ı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğret-

menlerin toplamı, % 56,5'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrenenlerin uygulamalarını sağlayacak yapıda düzenlendiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1'e göre, onikinci maddede yer alan "*Bilişsel düzeyin üst basamaklarını (analiz, sentez, değerlendirme) barındıracak şekilde oluşturulmuştur*" ifadesini öğretmenlerin % 0'ı "Kesinlikle katılıyorum", % 39,1'i "Katılıyorum", % 15,2'si "Kısmen katılıyorum", % 41,3'ü "Katılmıyorum", % 4,3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 56,5'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, bilişsel düzeyin üst basamaklarını barındıracak şekilde oluşturulmadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1'e göre, onüçüncü maddede yer alan "*Programda üst düzey düşünmeye dayalı (mantıki düşünme, eleştirel düşünme vb) kazanımlar yer almaktadır*" ifadesini öğretmenlerin %0'ı "Kesinlikle katılıyorum", % 41,3'ü "Katılıyorum", % 8,7'si "Kısmen katılıyorum", % 50'si "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, programda üst düzey düşünmeye dayalı kazanımların yer almadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Eleştirel düşünme becerisi kazandırma günümüz eğitim programlarında yer almaktadır. Fakat eleştirel düşünmeyi yaşamlarında etkili biçimde kullanabilen bireyler, eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip bireylerdir. Bundan dolayı eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması çağdaş eğitim programlarının hedefleri arasında olmalı ve düşünme be-

cerileri öğrenme sürecinde temel konumda bulunmalıdır (Seferoglu ve Akbıyık 2006: 199).

Çizelge 4.2.1'e göre, ondördüncü maddede yer alan "*Günlük yaşamla ilişkilendirilmeye uygundur*" ifadesini öğretmenlerin % 6,5'i "Kesinlikle katılıyorum", % 56,5'i "Katılıyorum", % 13'ü "Kısmen katılıyorum", % 23,9'u "Katılmıyorum", %0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 63'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, günlük yaşamla ilişkilendirilmeye uygun olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1'e göre, onbeşinci maddede yer alan "*Öğrenme alanlarının özelliklerine uygun değildir*" ifadesini öğretmenlerin % 2,2'si "Kesinlikle katılıyorum", % 15,2'si "Katılıyorum", % 19,6'sı "Kısmen katılıyorum", % 56,5'i "Katılmıyorum", %6,5'i "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 63'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrenme alanının özelliklerine uygun olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1'e göre, onaltıncı maddede yer alan "*Birbirleri ile tutarlı değildir*" ifadesini öğretmenlerin % 2,2'si "Kesinlikle katılıyorum", % 13'ü "Katılıyorum", % 13'ü "Kısmen katılıyorum", % 63'ü "Katılmıyorum", % 8,7'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 71,7'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, birbiri ile tutarlı olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1'e göre, onyedinci maddede yer alan "Açık ve net olarak ifade edilmemiştir" ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 17,4'ü "Katılıyorum", % 6,5'i "Kısmen katılıyorum", % 58,7'si "Katılmıyorum", % 13'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 71,7'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, açık ve net olarak ifade edildiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir. Erden'e (1998:28) göre, hedef (kazanım) cümleleri öğretim süreci sonunda öğrenciye kazandırılması istenilen özellikleri açıkça ifade etmeli ve yeterince genel olmalıdır. Hedeflerin bu özelliklere sahip olması uygulayıcıların yorumlama hatası yapmalarını engeller. Aksi takdirde programda yer alan ve gerçekleştirilmesi istenilen hedefle çıktı arasında fark olabilir.

Çizelge 4.2.1'e göre, onsekizinci maddede yer alan "*Gerçekleştirilebilir niteliktedir*" ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 71,7'si "Katılıyorum", % 6,5'i "Kısmen katılıyorum", % 15,2'si "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 76'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1'e göre, ondokuzuncu maddede yer alan "*Tekrardan çok birbirini destekler şekildedir*" ifadesini öğretmenlerin % 6,5'i "Kesinlikle katılıyorum", % 56,5'i "Katılıyorum", % 17,4'ü "Kısmen katılıyorum", % 17,4'ü "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 63'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, tekrardan çok birbirini destekler nite-

likte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.1'e göre, yirminci maddede yer alan "*Gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte değildir*" ifadesini öğretmenlerin % 6,5'i "Kesinlikle katılıyorum", %17,4'ü "Katılıyorum", % 8,7'si "Kısmen katılıyorum", % 56,5'i "Katılmıyorum", % 10,9'u "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 67,4'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Kazanımlar boyutundan elde edilen bulgulara dayalı olarak, ankete cevap veren öğretmenlerin çoğunluğunun, kazanım ifadelerine olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Olumsuz görüş olarak belirtilen ifadeler "*Programda üst düzey düşünmeye dayalı (mantıki düşünme, eleştirel düşünme vb) kazanımlar yer almamaktadır*", "*Bilişsel düzeyin üst basamaklarını (analiz, sentez, değerlendirme) barındıracak şekilde oluşturulmamıştır*", "*Öğrenenlerin keşfetmesini sağlayacak yapıda düzenlenmemiştir*", "*Öğrenenin sosyal ihtiyaçlarını (saygı, değer verme vb.) karşılayacak nitelikte değildir*" şeklinde dört maddedir. Anketin bu boyutuna verilen cevapların çoğunluğunun "katılıyorum" yönünde olması, kazanımların bilgisayar dersinin niteliğine uygun ve öğrenci davranışına dönüştürülecek bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Bilgisayar öğretmenlerinin kazanımlar açısından aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak elde edilen en çok benimsedikleri ve en az benimsedikleri 5 madde şu şekildedir:

Çizelge 4.2.1.1: Kazanım boyutunda en az ve en çok benimsenen maddeler

KAZANIM BOYUTU		
İfadeler	Aritmetik ortalama(\bar{x})	Standart Sapma(ss)
En çok benimsenen 5 madde		
Öğrenenlerin ahlaki gelişim(kişiler arası uyum, düzen vb.) özelliklerine uygundur.	3,7609	0,82151
Toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.	3,6304	0,79885
Gerçekleştirilebilir niteliktedir.	3,6087	0,88137
Tekrardan çok birbirini destekler şekildedir.	3,4783	0,93664
Günlük yaşamla ilişkilendirilmeye uygundur.	3,4565	0,93587
En az benimsenen 5 madde		
Birbirleri ile tutarlı değildir.	2,3696	0,90330
Açık ve net olarak ifade edilmemiştir.	2,4130	1,06617
Öğrenme alanlarının özelliklerine uygun değildir.	2,5000	0,91287
Gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte değildir.	2,5217	1,11034
Öğrenenlerin bilişsel gelişim (akıl yürütme, iletişim vb.) özelliklerine uygun değildir.	2,7391	1,06322

Çizelgede Bilgisayar öğretmenlerinin en çok katıldıkları maddelere bakıldığında, yetişen yeni nesle temel insani değerleri öğretmek ahlaki gelişimlerini sağlaması, öğreneni toplumun bir parçası gibi düşünerek, bilgi toplumunun ihtiyaçlarına göre bireyi yetiştirmesi, mevcut imkânlarla gerçekleştirilebilmesi, programda hayat-tan kopuk olmayan kazanımların yer almasıdır.

Bilgisayar öğretmenlerinin en az katıldıkları maddelere bakıldığında ise, belirtilenin aksine kazanımların öğretmenin anlayabileceği şekilde net olarak ifade edilmesi, programdaki mevcut öğrenme alanlarına göre kazanımların oluşturulmuş olması ve kazanımların öğrencilerin düşünme ve kavrama yetenekleri baz alınarak bilişsel gelişim özelliklerine uygun olarak düzenlenmesidir.

4.2.2. Bilgisayar Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında, ankete katılan öğretmenlerin, ilköğretim bilgisayar dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programının içerik ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğretmenlere yöneltilen 13 ifadeye ilişkin frekans ve yüzde hesaplanarak Çizelge 4.2.2’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2.2:İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

İÇERİK BOYUTU										
İFADELER	Katılım sıklığı									
	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21- Kazanımlarla tutarlıdır.	3	6,5	33	71,7	6	13,0	4	8,7	0	0
22- Birbirinin ön koşulu olacak şekilde organize edilmiştir.	3	6,5	27	58,7	8	17,4	7	15,2	1	2,2
23- Öğrenme ilkelerine göre (somuttan soyuta, basitten karmaşığa, vb.) sıralanmıştır.	9	19,6	26	56,5	5	10,9	5	10,9	1	2,2
24- Öğrenenin ilgisine uygun olarak hazırlanmıştır.	1	2,2	22	47,8	9	19,6	14	30,4	0	0
25- Öğrenenin ihtiyaçlarına uygun değildir.	1	2,2	14	30,4	5	10,9	22	47,8	4	8,7
26- Öğrenenin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamamaktadır.	3	6,5	11	23,9	6	13,0	23	50,0	3	6,5
27- Öğrenenlerin seviyesine uygun olarak düzenlenmemiştir.	3	6,5	10	21,7	6	13,0	20	43,5	7	15,2
28- Öğrenenlerin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte düzenlenmiştir.	1	2,2	13	28,3	9	19,6	15	32,6	8	17,4
29-Temel kavramlar etrafında yapılandırılmamıştır.	3	6,5	8	17,4	5	10,9	29	63,0	1	2,2
30- Belirlenen haftalık ders saati süresinde öğrencilere aktarılacak niteliktedir.	2	4,3	7	15,2	4	8,7	11	23,9	22	47,8
31- Bilişim Teknolojileri alanı ile ilgili tüm konuları kapsama açısından uygun değildir.	9	19,6	16	34,8	2	4,3	16	34,8	3	6,5
32- Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır.	3	6,5	28	60,9	4	8,7	9	19,6	2	4,3
33- Öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları içeriğe uygun olarak hazırlanmamıştır.	3	6,5	24	52,2	3	6,5	15	32,6	1	2,2

Çizelge 4.2.2'e göre, yirmibirinci maddede yer alan “Kazanımlarla tutarlıdır” ifadesini öğretmenlerin % 6,5’i “Kesinlikle katılıyorum”, % 71,7’si “Katılıyorum”, % 13’ü “Kısmen katılıyorum”, % 8,7’si “Katılmıyorum”, % 0’ı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 78,2’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda

yer alan içeriğin, kazanımlarla tutarlı olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, yirmiikinci maddede yer alan "*Birbirinin ön koşulu olacak şekilde organize edilmiştir*" ifadesini öğretmenlerin % 6,5'i "Kesinlikle katılıyorum", % 58,7'si "Katılıyorum", % 17,4'ü "Kısmen katılıyorum", % 15,2'si "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 65,2'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğinin, birbirinin ön koşulu olacak şekilde organize edildiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, yirmiüçüncü maddede yer alan "*Öğrenme ilkelerine göre (somuttan soyuta, basitten karmaşığa, vb.) sıralanmıştır*" ifadesini öğretmenlerin % 19,6'sı "Kesinlikle katılıyorum", % 56,5'i "Katılıyorum", % 10,9'u "Kısmen katılıyorum", % 10,9'u "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 76,1'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, program içeriğinin, öğrenme ilkelerine göre sıralandığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, yirmidördüncü maddede yer alan "*Öğrenenin ilgisine uygun olarak hazırlanmıştır*" ifadesini öğretmenlerin % 2,2'si "Kesinlikle katılıyorum", % 47,8'i "Katılıyorum", % 19,6'sı "Kısmen katılıyorum", % 30,4'ü "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğinin, öğrenenin ilgisine uygun olarak hazırlandığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, yirmibeşinci maddede yer alan “*Öğrenenin ihtiyaçlarına uygun değildir*” ifadesini öğretmenlerin % 2,2'si “Kesinlikle katılıyorum”, % 30,4'ü “Katılıyorum”, % 10,9'u “Kısmen katılıyorum”, % 47,8'ü “Katılmıyorum”, % 8,7'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 56,5'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğinin, öğrenenin ihtiyaçlarına uygun olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, yirmialtınıcı maddede yer alan “*Öğrenenin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamamaktadır*” ifadesini öğretmenlerin % 6,5'i “Kesinlikle katılıyorum”, % 23,9'u “Katılıyorum”, % 13'ü “Kısmen katılıyorum”, % 50'si “Katılmıyorum”, % 6,5'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 56,5'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğinin, öğrenenin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğinin bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, yirmiyedinci maddede yer alan “*Öğrenenlerin seviyesine uygun olarak düzenlenmemiştir*” ifadesini öğretmenlerin % 6,5'i “Kesinlikle katılıyorum”, % 21,7'si “Katılıyorum”, % 13'ü “Kısmen katılıyorum”, % 43,5'i “Katılmıyorum”, % 15,2'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 58,7'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğinin, öğrenenlerin seviyesine uygun olarak düzenlendiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, yirmisekizinci maddede yer alan “*Öğrenenlerin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte düzenlenmiştir*” ifadesini öğret-

menlerin % 2,2'si “Kesinlikle katılıyorum”, % 28,3'ü “Katılıyorum”, % 19,6'sı “Kısmen katılıyorum”, % 32,6'sı “Katılmıyorum”, % 17,4'ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, program içeriğinin, öğrenenlerin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte düzenlenmediğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğini bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, yirmidokuzuncu maddede yer alan “*Temel kavramlar etrafında yapılandırılmamıştır*” ifadesini öğretmenlerin % 6,5'i “Kesinlikle katılıyorum”, % 17,4'ü “Katılıyorum”, % 10,9'u “Kısmen katılıyorum”, % 63'ü “Katılmıyorum”, % 2,2'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 65,2'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğinin, temel kavramlar etrafında yapılandırıldığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, otuzuncu maddede yer alan “*Belirlenen haftalık ders saati süresinde öğrencilere aktarılacak niteliktedir*” ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü “Kesinlikle katılıyorum”, % 15,2'si “Katılıyorum”, % 8,7'si “Kısmen katılıyorum”, %23,9'u “Katılmıyorum”, % 47,8'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 71,7dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğinin, belirlenen haftalık ders saati süresince öğrencilere aktarılacak nitelikte olmadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğini bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, otuzbirinci maddede yer alan “*Bilişim Teknolojileri alanı ile ilgili tüm konuları kapsama açısından uygun değildir*” ifadesini öğretmenle-

rin % 19,6'sı "Kesinlikle katılıyorum", % 34,8'i "Katılıyorum", % 4,3'ü "Kısmen katılıyorum", % 34,8'i "Katılmıyorum", % 6,5'i "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 54,4'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğinin, Bilişim Teknolojileri alanı ile ilgili tüm konuları kapsama açısından uygun olmadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğini bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, otuzikinci maddede yer alan "*Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır*" ifadesini öğretmenlerin % 6,5'i "Kesinlikle katılıyorum", % 60,9'u "Katılıyorum", % 8,7'si "Kısmen katılıyorum", % 19,6'sı "Katılmıyorum", % 4,3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 67,4'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriği ile ilgili olarak, basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırdığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.2'e göre, otuzüçüncü maddede yer alan "*Öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları içeriğe uygun olarak hazırlanmamıştır*" ifadesini öğretmenlerin % 6,5'i "Kesinlikle katılıyorum", % 52,2'si "Katılıyorum", % 6,5'i "Kısmen katılıyorum", %32,6'sı "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 58,7'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriği ile ilgili olarak, öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları içeriğe uygun olarak hazırlanmadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içeriğini bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

İçerik boyutundan elde edilen bulgulara dayalı olarak, ankete cevap veren öğretmenlerin çoğunluğunun, içerik ifadelerine olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Olumsuz görüş olarak belirtilen ifadeler “Öğrenenlerin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte düzenlenmemiş olması”, “Belirlenen haftalık ders saati süresinde öğrencilere aktarılacak nitelikte olmaması”, “Bilişim Teknolojileri alanı ile ilgili tüm konuları kapsama açısından uygun olmaması”, “Öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları içeriğe uygun olarak hazırlanmaması” şeklinde dört maddedir. Anketin bu boyutuna verilen cevapların çoğunluğunun “katılıyorum” yönünde olması, içeriğin öğretmenlere göre bilgisayar dersinin niteliğine uygun bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Bilgisayar öğretmenlerinin içerik açısından aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak elde edilen en çok benimsedikleri ve en az benimsedikleri 5 madde şu şekildedir:

Çizelge 4.2.2.1: İçerik boyutunda en az ve en çok benimsenen maddeler

İÇERİK BOYUTU			
Madde no	İfadeler	Aritmetik ortalama(\bar{x})	Standart sapma(ss)
En az benimsenen 5 madde			
23	Öğrenme ilkelerine göre (somuttan soyuta, basitten karmaşığa, vb.) sıralanmıştır.	3,8043	0,95730
21	Kazanımlarla tutarlıdır.	3,7609	0,70505
22	Birbirinin ön koşulu olacak şekilde organize edilmiştir.	3,5217	0,91261
32	Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır.	3,4565	1,02646
31	Bilişim Teknolojileri alanı ile ilgili tüm konuları kapsama açısından uygun değildir.	3,2609	1,30699
En az benimsenen 5 madde			
30	Belirlenen haftalık ders saati süresinde öğrencilere aktarılacak niteliktedir.	2,0435	1,26415
27	Öğrenenlerin seviyesine uygun olarak düzenlenmemiştir.	2,6087	1,18281
29	Temel kavramlar etrafında yapılandırılmamıştır.	2,6304	1,01890
28	Öğrenenlerin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte düzenlenmiştir.	2,6522	1,13954
25	Öğrenenin ihtiyaçlarına uygun değildir.	2,6957	1,07227

Çizelgede Bilgisayar öğretmenlerinin en çok katıldıkları maddelere bakıldığında, kapsamdan yer alan ve öğrencilere kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve tutumların sırasının öğrenme ilkelerine uygun olduğu, programının uygulamada etkili olabilmesi için içeriğin kazanımlarla tutarlı olması düşüncesinden hareketle kazanımlarla tutarlı olduğu, ön koşul öğrenmelere yer verdiği, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için içerik sunulurken konu tekrarlarına yer vermesi ve belirtilenin aksine Bilişim Teknolojileri alanı ile ilgili konuları kapsama açısından sığ olmasıdır.

Bilgisayar öğretmenlerinin en az katıldıkları maddelere bakıldığında ise, içeriğin ayrıntılı olarak aktarılması için belirtilenin aksine haftalık ders saatinin yetersiz olması, içeriğin öğrenenin seviyesini temel alarak oluşturulması, tündengelemler ile temel kavramlar etrafında yapılandırılması, belirtilenin aksine programın çevreye uyum sağlayabileceği şekilde düzenlenmemiş olmasıdır.

4.2.3. Bilgisayar Öğretmenlerinin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında, ankete katılan öğretmenlerin, ilköğretim bilgisayar dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğretmenlere yöneltilen 25 ifadeye ilişkin frekans ve yüzde hesaplanarak Çizelge 4.2.3’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2.3: İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇ BOYUTU										
İFADELER	Katılım sıklığı									
	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
34- Programda belirtilen etkinliklerle bütün kazanımlar öğretilmemektedir.	8	17,4	23	50,0	4	8,7	11	23,9	0	0
35- Etkinlikler öğrenme alanlarının amaçlarına ulaştırıcı niteliktedir.	2	4,3	28	60,9	7	15,2	9	19,6	0	0
36- Etkinlikler, öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını geliştirici niteliktedir.	3	6,5	25	54,3	11	23,9	7	15,2	0	0
37- Öğrenenin seviyesine uygun değildir.	4	8,7	12	26,1	6	13,0	21	45,7	3	6,5

38- Etkinlikler, öğrenenin derse aktif katılımını sağlamamaktadır.	2	4,3	8	17,4	2	4,3	27	58,7	7	15,2
39- Etkinlikler öğrenenin grup çalışması yapmasına olanak sağlamamaktadır.	6	13,0	21	45,7	4	8,7	15	32,6	0	0
40- Etkinlikler öğrenenlerin üst düzey öğrenme becerilerini (yaratıcı ve eleştirel düşünme) geliştirmelerini sağlama açısından uygundur.	0	0	15	32,6	10	21,7	20	43,5	1	2,2
41- Etkinlikler, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına hizmet edici nitelikte değildir.	0	0	15	32,6	11	23,9	19	41,3	1	2,2
42- Etkinlikler, sosyal etkileşimi destekleyecek niteliktedir.	0	0	15	32,6	8	17,4	20	43,5	3	6,5
43- Etkinlikler öğrenenin öğrenme sürecinde sorumluluk almasını sağlayıcı nitelikte değildir.	2	4,3	17	37,0	4	8,7	23	50,0	0	0
44- Kılavuz kitaplarında yer alan hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır.	13	28,3	23	50,0	3	6,5	7	15,2	0	0
45- Öğretim programında öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen etkinliklere yer verilmiştir.	0	0	16	34,8	8	17,4	17	37,0	5	10,9
46- Program öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almada etkilidir.	1	2,2	5	10,9	9	19,6	23	50,0	8	17,4
47- Programda, öğrenenin öğrenme süreçlerine neler getireceği önem taşımaktadır.	0	0	25	54,3	5	10,9	13	28,3	3	6,5
48- Araç gereçler kolayca temin edilememektedir.	8	17,4	18	39,1	3	6,5	13	28,3	4	8,7
49- Öngörülen araç-gereçler dersin kazanımları açısından yeterlidir.	0	0	23	50,0	11	23,9	9	19,6	3	6,5
50- Öğretim programı zengin öğretim yöntemlerini içermemektedir.	2	4,3	19	41,3	5	10,9	19	41,3	1	2,2
51- Önerilen öğretim yöntem ve teknikleri laboratuvar ortamında uygulanabilir olması açısından uygundur.	4	8,7	30	65,2	3	6,5	4	8,7	5	10,9
52- Bütün becerilerin kazandırılmasında, etkinlik tabanlı yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımının kullanılmasına önem verilmiştir.	4	8,7	24	52,2	8	17,4	10	21,7	0	0
53- Kılavuz kitabında yer alan etkinlikler öğretmene rehberlik etmemektedir.	1	2,2	7	15,2	5	10,9	25	54,3	8	17,4
54- Öğrenenlerin seviyesine uygun basamakların öğretmen tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmiştir.	14	30,4	22	47,8	7	15,2	2	4,3	1	2,2
55- Birinci kademe öğrencileri için öngörülen haftalık 2 ders saati programın işlenebilmesi için yeterlidir.	9	19,6	27	58,7	1	2,2	6	13,0	3	6,5
56- 6-7-8. sınıflar için öngörülen haftalık 1 ders saati programın işlenebilmesi için yeterli değildir.	35	76,1	10	21,7	0	0	0	0	1	2,2
57- Bilişim teknolojileri sınıfındaki mevcut bilgisayarların donanım özellikleri öğretim programını uygulayabilmek için yeterli değildir.	14	30,4	8	17,4	3	6,5	14	30,4	7	15,2

Çizelge 4.2.3'e göre, otuzdördüncü maddede yer alan “*Programda belirtilen etkinliklerle bütün kazanımlar öğretilenmemektedir*” ifadesini öğretmenlerin % 17,4’ü “Kesinlikle katılıyorum”, % 50’si “Katılıyorum”, % 8,7’si “Kısmen katılıyorum”,

%23,9'u "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifade "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 67,4'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili olarak programda belirtilen etkinliklerle bütün kazanımlar öğretilmediğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, otuzbeşinci maddede yer alan "*Etkinlikler öğrenme alanlarının amaçlarına ulaştırıcı niteliktedir*" ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 60,9'u "Katılıyorum", % 15,2'si "Kısmen katılıyorum", %19,6'sı "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifade "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 65,2'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili olarak, etkinliklerin öğrenme alanlarının amaçlarına ulaştırıcı nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, otuzaltıncı maddede yer alan "*Etkinlikler, öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını geliştirici niteliktedir*" ifadesini öğretmenlerin % 6,5'i "Kesinlikle katılıyorum", % 54,3'ü "Katılıyorum", % 23,9'u "Kısmen katılıyorum", %15,2'si "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifade "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 60,8'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, etkinliklerin, öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını geliştirici nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, otuzyedinci maddede yer alan "*Etkinlikler, öğrenenin seviyesine uygun değildir*" ifadesini öğretmenlerin % 8,7'si "Kesinlikle katılıyo-

rum”, % 26,1’i “Katılıyorum”, % 13’ü “Kısmen katılıyorum”, % 45,7’si “Katılmıyorum”, % 6,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 52,2’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, etkinliklerin, öğrenenin seviyesine uygun olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3’e göre, otuzsekizinci maddede yer alan “*Etkinlikler, öğrenenin derse aktif katılımını sağlamamaktadır*” ifadesini öğretmenlerin % 4,3’ü “Kesinlikle katılıyorum”, % 17,4’ü “Katılıyorum”, % 4,3’ü “Kısmen katılıyorum”, % 58,7’si “Katılmıyorum”, % 15,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 73,9’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, etkinliklerin, öğrenenin derse aktif katılımını sağladığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3’e göre, otuzdokuzuncu maddede yer alan “*Etkinlikler öğrenenin grup çalışması yapmasına olanak sağlamamaktadır*” ifadesini öğretmenlerin %13’ü “Kesinlikle katılıyorum”, % 45,7’si “Katılıyorum”, % 8,7’si “Kısmen katılıyorum”, % 32,6’sı “Katılmıyorum”, % 0’ı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 58,7’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, etkinliklerin öğrenenin grup çalışması yapmasına olanak sağlamadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, kırkinci maddede yer alan *“Etkinlikler öğrenenlerin üst düzey öğrenme becerilerini (yaratıcı ve eleştirel düşünme) geliştirmelerini sağlama açısından uygundur”* ifadesini öğretmenlerin % 0'ı “Kesinlikle katılıyorum”, %32,6'sı “Katılıyorum”, % 21,7'si “Kısmen katılıyorum”, % 43,5'i “Katılmıyorum”, % 2,2'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 45,7'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, etkinliklerin öğrenenlerin üst düzey öğrenme becerilerini (yaratıcı ve eleştirel düşünme) geliştirmelerini sağlama açısından uygun olmadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, kırkbirinci maddede yer alan *“Etkinlikler, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına hizmet edici nitelikte değildir”* ifadesini öğretmenlerin %0'ı “Kesinlikle katılıyorum”, % 32,6'sı “Katılıyorum”, % 23,9'u “Kısmen katılıyorum”, % 41,3'ü “Katılmıyorum”, % 2,2'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 43,5'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, etkinliklerin, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına hizmet edici nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, kırkikinci maddede yer alan *“Etkinlikler, sosyal etkileşimi destekleyecek niteliktedir”* ifadesini öğretmenlerin % 0'ı “Kesinlikle katılıyorum”, % 32,6'sı “Katılıyorum”, % 17,4'ü “Kısmen katılıyorum”, % 43,5'i “Katılmıyorum”, % 6,5'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak,

etkinliklerin, sosyal etkileşimi destekleyecek nitelikte olmadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, kırküçüncü maddede yer alan "*Etkinlikler öğrenenin öğrenme sürecinde sorumluluk almasını sağlayıcı nitelikte değildir*" ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 37'si "Katılıyorum", % 8,7'si "Kısmen katılıyorum", % 50'si "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, etkinliklerin öğrenenin öğrenme sürecinde sorumluluk almasını sağlayıcı nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, kırkdördüncü maddede yer alan "*Kılavuz kitaplarında yer alan hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır*" ifadesini öğretmenlerin % 28,3'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 50'si "Katılıyorum", % 6,5'i "Kısmen katılıyorum", % 15,2'si "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 78,3'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, kılavuz kitaplarında yer alan hazır etkinliklerin öğretmene kolaylık sağladığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, kırkbeşinci maddede yer alan "*Öğretim programında öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen etkinliklere yer verilmiştir*" ifadesini öğretmenlerin % 0'ı "Kesinlikle katılıyorum", % 34,8'i "Katılıyorum", % 17,4'ü "Kısmen katılıyorum", % 37'si "Katılmıyorum", % 10,9'u "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 47,9'dur. Bu değer, öğ-

retmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, öğretim programında öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen etkinliklere yer verilmediğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3’e göre, kırkaltıncı maddede yer alan “*Program öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almada etkilidir*” ifadesini öğretmenlerin %2,2’si “Kesinlikle katılıyorum”, % 10,9’u “Katılıyorum”, % 19,6’sı “Kısmen katılıyorum”, % 50’si “Katılmıyorum”, % 17,4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 67,4’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, programın öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almada etkili olmadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3’e göre, kırkyedinci maddede yer alan “*Programda, öğrenenin öğrenme süreçlerine neler getireceği önem taşımaktadır*” ifadesini öğretmenlerin %0’ı “Kesinlikle katılıyorum”, % 54,3’ü “Katılıyorum”, % 10,9’u “Kısmen katılıyorum”, % 28,3’ü “Katılmıyorum”, % 6,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 54,3’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, programda, öğrenenin öğrenme süreçlerine neler getireceğinin önem taşıdığı belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3’e göre, kırksekizinci maddede yer alan “*Araç gereçler kolayca temin edilememektedir*” ifadesini öğretmenlerin % 17,4’ü “Kesinlikle katılıyorum”, %39,1’i “Katılıyorum”, % 6,5’i “Kısmen katılıyorum”, % 28,3’ü “Katılmıyorum”,

%8,7'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 56,5'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, araç gereçlerin kolayca temin edilemediğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, kırkdokuzuncu maddede yer alan “*Öngörülen araç-gereçler dersin kazanımları açısından yeterlidir*” ifadesini öğretmenlerin %0'ı “Kesinlikle katılıyorum”, % 50'si “Katılıyorum”, % 23,9'u “Kısmen katılıyorum”, %19,6'sı “Katılmıyorum”, % 6,5'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, öngörülen araç-gereçlerin dersin kazanımları açısından yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, ellinci maddede yer alan “*Öğretim programı zengin öğretim yöntemlerini içermemektedir*” ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü “Kesinlikle katılıyorum”, % 41,3'ü “Katılıyorum”, % 10,9'u “Kısmen katılıyorum”, % 41,3'ü “Katılmıyorum”, % 2,2'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 45,6'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, öğretim programının zengin öğretim yöntemlerini içermediğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, ellibirinci maddede yer alan “*Önerilen öğretim yöntem ve teknikleri laboratuvar ortamında uygulanabilir olması açısından uygundur*” ifadesi-

ni öğretmenlerin % 8,7'si “Kesinlikle katılıyorum”, % 65,2'si “Katılıyorum”, % 6,5'i “Kısmen katılıyorum”, % 8,7'si “Katılmıyorum”, % 10,9'u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 73,9'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin laboratuvar ortamında uygulanabilir olması açısından uygun olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, elliikinci maddede yer alan “*Bütün becerilerin kazandırılmasında, etkinlik tabanlı yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımının kullanılmasına önem verilmiştir*” ifadesini öğretmenlerin % 8,7'si “Kesinlikle katılıyorum”, %52,2'si “Katılıyorum”, % 17,4'ü “Kısmen katılıyorum”, % 21,7'si “Katılmıyorum”, % 0'ı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 60,9'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, bütün becerilerin kazandırılmasında, etkinlik tabanlı yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımının kullanılmasına önem verildiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, elliüçüncü maddede yer alan “*Kılavuz kitabında yer alan etkinlikler öğretmene rehberlik etmemektedir*” ifadesini öğretmenlerin % 2,2'si “Kesinlikle katılıyorum”, % 15,2'si “Katılıyorum”, % 10,9'u “Kısmen katılıyorum”, %54,3'ü “Katılmıyorum”, % 17,4'ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 71,7'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin öğretmene rehberlik

ettiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, ellidördüncü maddede yer alan "*Öğrenenlerin seviyesine uygun basamakların öğretmen tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmiştir*" ifadesini öğretmenlerin % 30,4'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 47,8'i "Katılıyorum", % 15,2'si "Kısmen katılıyorum", % 4,3'ü "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 78,2'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, öğrenenlerin seviyesine uygun basamakların öğretmen tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirdiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, ellibeşinci maddede yer alan "*Birinci kademe öğrencileri için öngörülen haftalık 2 ders saati programın işlenebilmesi için yeterlidir*" ifadesini öğretmenlerin % 19,6'sı "Kesinlikle katılıyorum", % 58,7'si "Katılıyorum", %2,2'si "Kısmen katılıyorum", % 13'ü "Katılmıyorum", % 6,5'i "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 78,3'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, birinci kademe öğrencileri için öngörülen haftalık 2 ders saatinin programın işlenebilmesi için yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3'e göre, ellialtıncı maddede yer alan "*6-7-8. sınıflar için öngörülen haftalık 1 ders saati programın işlenebilmesi için yeterli değildir*" ifadesini öğretmenlerin % 76,1'i "Kesinlikle katılıyorum", % 21,7'si "Katılıyorum", % 0'ı "Kısmen katılıyorum", % 0'ı "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 97,8'dir. Bu değer,

öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, 6–7–8. sınıflar için öngörülen haftalık 1 ders saatinin programın işlenebilmesi için yeterli olmadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.3’e göre, elliyedinci maddede yer alan “*Bilişim teknolojileri sınıfındaki mevcut bilgisayarların donanım özellikleri öğretim programını uygulayabilmek için yeterli değildir*” ifadesini öğretmenlerin % 30,4’ü “Kesinlikle katılıyorum”, % 17,4’ü “Katılıyorum”, % 6,5’i “Kısmen katılıyorum”, % 30,4’ü “Katılmıyorum”, % 15,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 47,8’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak, bilişim teknolojileri sınıfındaki mevcut bilgisayarların donanım özellikleri öğretim programını uygulayabilmek için yeterli olmadığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Öğrenme-öğretme süreci boyutundan elde edilen bulgulara dayalı olarak, ankete cevap veren öğretmenlerin olumlu görüşlerinin yanında birçok olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Olumsuz görüş olarak belirtilen ifadeler “*Programda belirtilen etkinliklerle bütün kazanımların öğretilmediği*”, “*Etkinliklerin öğrenenin grup çalışması yapmasına olanak sağlamadığı*”, “*Etkinliklerin öğrenenlerin üst düzey öğrenme becerilerini (yaratıcı ve eleştirel düşünme) geliştirmelerini sağlama açısından uygun olmadığı*”, “*Etkinliklerin, sosyal etkileşimi destekleyecek nitelikte olmadığı*”, “*Öğretim programında öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen etkinliklere yer verilmediği*”, “*Programın öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almada etkili olmadığı*”, “*Araç gereçlerin kolayca temin edilemediği*”, “*Öğretim programının zengin öğretim yöntemlerini içermediği*”, “*6–7–8. sınıflar için öngörülen haftalık 1 ders saatinin programın işlenebilmesi için yeterli olmadığı*”,

“ Bilişim teknolojileri sınıfındaki mevcut bilgisayarların donanım özellikleri öğretim programını uygulayabilmek için yeterli olmadığı ” şeklinde on maddedir.

Bilgisayar öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci boyutu açısından aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak elde edilen en çok benimsedikleri ve en az benimsedikleri 5 madde şu şekildedir:

Çizelge 4.2.3.1: Öğrenme-öğretme süreci boyutunda en az ve en çok benimsenen maddeler

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ BOYUTU			
Madde no	İfadeler	Aritmetik ortalama(\bar{x})	Standart sapma(ss)
En çok benimsenen 5 madde			
56	6–7–8. sınıflar için öngörülen haftalık 1 ders saati programın işlenebilmesi için yeterli değildir.	4,6957	0,69505
54	Öğrenenlerin seviyesine uygun basamakların öğretmen tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmiştir.	4,0000	0,91894
44	Kılavuz kitaplarında yer alan hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır.	3,9130	0,98491
55	Birinci kademe öğrencileri için öngörülen haftalık 2 ders saati programın işlenebilmesi için yeterlidir.	3,7174	1,12868
34	Programda belirtilen etkinliklerle bütün kazanımlar öğretilmemektedir.	3,6087	1,04304
En az benimsenen 5 madde			
53	Kılavuz kitabında yer alan etkinlikler öğretmene rehberlik etmemektedir.	2,3043	1,00818
46	Program öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almada etkilidir.	2,3043	0,96309
38	Etkinlikler, öğrenenin derse katılımını sağlamamaktadır.	2,3696	1,08236
42	Etkinlikler, sosyal etkileşimi destekleyecek niteliktedir.	2,7609	0,99297
45	Öğretim programında öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen etkinliklere yer verilmiştir.	2,7609	1,05798

Çizelge de Bilgisayar öğretmenlerinin en çok katıldıkları maddelere bakıldığında, kazanımların aktarılması, içeriğin sunulması ve uygulamaların bir ders saati içinde yapılmasının zor olması, bunun için birinci kademedeki gibi ders saatinin ikiye çıkarılması, bölgesel ve bireysel farklılıklardan dolayı sınıf seviyesine göre basa-

maklandırmanın öğretmen tarafından belirlenmesi, kılavuz kitaplarındaki hazır etkinliklerin öğretmenin iş yükünü azaltmasıdır.

Bilgisayar öğretmenlerinin en az katıldıkları maddelere bakıldığında, etkinliklerin nasıl yapılacağına dair açıklamaların belirtilen aksine yeterli olduğu, her bir öğrencinin bir diğerinden farklı olduğu düşüncesinden hareketle bireysel farklılıkları dikkate almada etkili olmadığı, belirtilen aksine programın öğrenci merkezli olduğu, öğretim programının sosyal etkileşimi destekleyecek şekilde işbirliği ve grup çalışmasına önem verilmemesi ve öğrenenlerin ön bilgilerini ölçen etkinliklere yer verilmemesidir.

4.2.4. Bilgisayar öğretmenlerinin derslerde kullandığı yöntem ve tekniklere yönelik bulgular

Çizelge 4.2.4: Öğretmenlerin derste kullandıkları yöntem ve teknikler

Yöntem ve teknikler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Gösteri	41	89,1
Grup çalışması	26	56,5
Proje tabanlı öğrenme	23	50
Düz anlatım	42	91,3
Drama	8	17,4
Beyin fırtınası	21	45,7
Soru-cevap	41	89,1
Çoklu zekâ	6	13
Buluş yoluyla öğretim	25	54,3
Yapısalcı öğrenme	12	26,1
Problem çözme	23	50
Diğer	2	4,3

Çizelge 4.2.4’de görüldüğü gibi Öğretmenlerin derste en çok kullandığı yöntem ve teknikler düz anlatım, gösteri ve soru cevaptır.

Bazı yöntem ve tekniklerin çok sık kullanılmamasına neden olarak; okul ve çevre imkânlarının kısıtlı olması ve bu yöntem ve teknik kullanılmasının öğretmenler tarafından çok iyi bilinmemesi gösterilebilir. Çizelgede dikkat çeken önemli bir hu-

sus konu aktarımı sırasında yapısalcı öğrenmeye çok az yer verilmesidir. Oysaki yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci daha fazla sorumluluk alır ve daha etkindir. Dolayısıyla öğretmenin derste bir ve birden fazla yöntem ve tekniği birlikte kullanması, bunların arasında da yapısalcı öğrenmeye daha fazla yer vermesi çağdaş eğitim anlayışına daha uygun olur.

4.2.5. Bilgisayar Öğretmenlerinin Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında, ankete katılan öğretmenlerin, ilköğretim bilgisayar dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğretmenlere yöneltilen 22 ifadeye ilişkin frekans ve yüzde hesaplanarak Çizelge 4.2.5’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2.5: İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BOYUTU										
İFADELER	Katılım sıklığı									
	Kesinlikle katılıyor		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
59- Ölçme ve değerlendirme, hem öğrenme alanlarındaki konuların hem de kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yöneliktir.	1	2,2	29	63,0	2	4,3	13	28,3	1	2,2
60- Öğrenen merkezdedir.	2	4,3	34	73,9	3	6,5	7	15,2	0	0
61- Programda önerilen değerlendirme soruları kapsam geçerliliği açısından yeterli değildir.	2	4,3	13	28,3	8	17,4	23	50,0	0	0
62- Programda yer alan değerlendirme soruları öğreneni düşünmeye sevk edici niteliktedir.	0	0	25	54,3	9	19,6	11	23,9	1	2,2
63- Programda öngörülen ölçme yöntem ve teknikleri konulara uygun olarak hazırlanmamıştır.	0	0	16	34,8	4	8,7	23	50,0	3	6,5
64- Programda ön görülen ölçme yöntem ve teknikleri öğrenenlerin gelişim düzeylerini (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) dikkate almamaktadır.	2	4,3	16	34,8	6	13,0	20	43,5	2	4,3
65- Ölçme ve değerlendirmede önemli olan süreçle birlikte ürün değerlendirmedir.	9	19,6	25	54,3	7	15,2	5	10,9	0	0

66- Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir.	1	2,2	28	60,9	6	13,0	10	21,7	1	2,2
67- Performans değerlendirmede kullanılan araçlardaki ölçütler öğrenenin öğrenmesini ölçmek için yeterli değildir.	3	6,5	13	28,3	6	13,0	24	52,2	0	0
68- Hazırlanan ölçme araçlarını (dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri vb.) uygulamak çok zaman almaktadır.	11	23,9	19	41,3	4	8,7	11	23,9	1	2,2
69- Programda, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için yapılan açıklamalar öğretmenlere kılavuzluk yapabilecek niteliktedir.	1	2,2	34	73,9	6	13,0	4	8,7	1	2,2
70- Her ünite sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın kazanımlarına ulaşım ulaşılmadığının tespitini yapmak daha kolaydır.	5	10,9	29	63,0	5	10,9	6	13,0	1	2,2
71- Her basamak sonunda yapılan değerlendirmeler motivasyonunu artırıcı nitelikte değildir.	2	4,3	18	39,1	4	8,7	20	43,5	2	4,3
72- Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlere becerilerini gösterme fırsatı vermemektedir.	2	4,3	17	37,0	2	4,3	24	52,2	1	2,2
73- Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin teknoloji kullanımına karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.	4	8,7	25	54,3	2	4,3	14	30,4	1	2,2
74- Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin kazanımları elde etmek için birlikte çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.	1	2,2	22	47,8	6	13,0	16	34,8	1	2,2
75- Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin teknoloji kullanımında kendilerini başarılı hissetmelerine yardımcı olmamaktadır.	2	4,3	11	23,9	3	6,5	29	63,0	1	2,2
76- Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin daha sonraki öğrenmeleri için teşvik edici nitelikte değildir.	1	2,2	17	37,0	6	13,0	21	45,7	1	2,2
77- Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen, öğrenenin yanı sıra velinin de katılımını bulunduracak şekilde düzenlenmiştir.	1	2,2	9	19,6	6	13,0	21	45,7	9	19,6
78- Öğrenen performansının not ile değerlendirilmemesi öğrenenlerin derse karşı olan ilgilerini azaltmıştır.	25	54,3	13	28,3	0	0	5	10,9	3	6,5
79- Öğretim sürecinin her aşamasında değerlendirmenin olması eğitimde kaliteyi arttırmaktadır.	8	17,4	27	58,7	4	8,7	5	10,9	2	4,3

Çizelge 4.2.5'e göre, ellidokuzuncu maddede yer alan “Ölçme ve değerlendirme, hem öğrenme alanlarındaki konuların hem de kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yöneliktir” ifadesini öğretmenlerin %2 ,2’si “Kesinlikle katılıyorum”, % 63’ü “Katılıyorum”, % 4,3’ü “Kısmen katılıyorum”, % 28,3’ü “Katılmıyorum”, % 2,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmen-

lerin toplamı, % 65,2'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, ölçme ve değerlendirme, hem öğrenme alanlarındaki konuların hem de kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yönelik olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, altmışıncı maddede yer alan “*Öğrenen merkezdedir*” ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü “Kesinlikle katılıyorum”, % 73,9'u “Katılıyorum”, % 6,5'i “Kısmen katılıyorum”, % 15,2'si “Katılmıyorum”, % 0'ı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 78,2'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, öğrenenin merkezde olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, altmışbirinci maddede yer alan “*Programda önerilen değerlendirme soruları kapsam geçerliliği açısından yeterli değildir*” ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü “Kesinlikle katılıyorum”, % 28,3'ü “Katılıyorum”, % 17,4'ü “Kısmen katılıyorum”, % 50'si “Katılmıyorum”, % 0'ı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, programda önerilen değerlendirme soruları kapsam geçerliliği açısından yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, altmışikinci maddede yer alan “*Programda yer alan değerlendirme soruları öğreneni düşünmeye sevk edici niteliktedir*” ifadesini öğretmenlerin % 0'ı “Kesinlikle katılıyorum”, % 54,3'ü “Katılıyorum”, % 19,6'sı “Kısmen katılıyorum”, % 23,9'u “Katılmıyorum”, % 2,2'si “Kesinlikle Katılmıyorum”

şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 54,3’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, programda yer alan değerlendirme sorularının öğreneni düşünmeye sevk edici nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5’e göre, altmışüçüncü maddede yer alan “*Programda öngörülen ölçme yöntem ve teknikleri konulara uygun olarak hazırlanmamıştır*” ifadesini öğretmenlerin % 0’ı “Kesinlikle katılıyorum”, % 34,8’i “Katılıyorum”, % 8,7’si “Kısmen katılıyorum”, % 50’si “Katılmıyorum”, % 6,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 56,5’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, programda öngörülen ölçme yöntem ve tekniklerinin konulara uygun olarak hazırlandığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5’e göre, altmışdördüncü maddede yer alan “*Programda ön görülen ölçme yöntem ve teknikleri öğrenenlerin gelişim düzeylerini (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) dikkate almamaktadır*” ifadesini öğretmenlerin % 4,3’ü “Kesinlikle katılıyorum”, % 34,8’i “Katılıyorum”, % 13’ü “Kısmen katılıyorum”, % 43,5’i “Katılmıyorum”, % 4,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 47,8’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, programda ön görülen ölçme yöntem ve tekniklerinin öğrenenlerin gelişim düzeylerini (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) dikkate aldığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, altmışbeşinci maddede yer alan "*Ölçme ve değerlendirilmede önemli olan süreçle birlikte ürün değerlendirilmedi*" ifadesini öğretmenlerin % 19,6'sı "Kesinlikle katılıyorum", % 54,3'ü "Katılıyorum", % 15,2'si "Kısmen katılıyorum", % 10,9'u "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 73,9'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, ölçme ve değerlendirilmede önemli olan süreçle birlikte ürünün değerlendirildiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, altmışaltıncı maddede yer alan "*Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir*" ifadesini öğretmenlerin % 2,2'si "Kesinlikle katılıyorum", % 60,9'u "Katılıyorum", % 13'ü "Kısmen katılıyorum", % 21,7'si "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 63,1'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, altmışyedinci maddede yer alan "*Performans değerlendirilmede kullanılan araçlardaki ölçütler öğrenenin öğrenmesini ölçmek için yeterli değildir*" ifadesini öğretmenlerin % 6,5'i "Kesinlikle katılıyorum", % 28,3'ü "Katılıyorum", % 13'ü "Kısmen katılıyorum", % 52,2'si "Katılmıyorum", % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 52,2'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değer-

lendirme boyutuyla ilgili olarak, performans değerlendirmede kullanılan araçlardaki ölçütlerin öğrenenin öğrenmesini ölçmek için yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, altmışsekizinci maddede yer alan "*Hazırlanan ölçme araçlarını (dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri vb.) uygulamak çok zaman almaktadır*" ifadesini öğretmenlerin % 23,9'u "Kesinlikle katılıyorum", % 41,3'ü "Katılıyorum", % 8,7'si "Kısmen katılıyorum", % 23,9'u "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 65,2'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, hazırlanan ölçme araçlarını (dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri vb.) uygulanın çok zaman aldığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, altmışdokuzuncu maddede yer alan "*Programda, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için yapılan açıklamalar öğretmenlere kılavuzluk yapabilecek niteliktedir*" ifadesini öğretmenlerin % 2,2'si "Kesinlikle katılıyorum", %73,9'u "Katılıyorum", % 13'ü "Kısmen katılıyorum", % 8,7'si "Katılmıyorum", %2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 76,1'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, programda, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için yapılan açıklamaların öğretmenlere kılavuzluk yapabilecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, yetmişinci maddede yer alan "*Her ünite sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın kazanımlarına ulaşım ulaşılmadığının tespitini yapmak daha kolaydır*" ifadesini öğretmenlerin % 10,9'u "Kesinlikle katılıyorum",

% 63'ü “Katılıyorum”, % 10,9'u “Kısmen katılıyorum”, % 13'ü “Katılmıyorum”, %2,2'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 73,9'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, her ünite sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın kazanımlarına ulaşmış ulaşılmadığının tespitini yapmanın daha kolay olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, yetmişbirinci maddede yer alan “*Her basamak sonunda yapılan değerlendirmeler motivasyonunu artırıcı nitelikte değildir*” ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü “Kesinlikle katılıyorum”, % 39,1'i “Katılıyorum”, % 8,7'si “Kısmen katılıyorum”, % 43,5'i “Katılmıyorum”, % 4,3'ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 47,8'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, her basamak sonunda yapılan değerlendirmelerin motivasyonunu artırıcı nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, yemişikinci maddede yer alan “*Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlere becerilerini gösterme fırsatı vermemektedir*” ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü “Kesinlikle katılıyorum”, % 37'si “Katılıyorum”, % 4,3'ü “Kısmen katılıyorum”, % 52,2'si “Katılmıyorum”, % 2,2'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 54,4'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenenlere becerilerini gösterme fırsatı verdiğini belirtmektedir. Bu durum;

öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, yetmişüçüncü maddede yer alan "*Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin teknoloji kullanımına karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır*" ifadesini öğretmenlerin % 8,7'si "Kesinlikle katılıyorum", % 54,3'ü "Katılıyorum", % 4,3'ü "Kısmen katılıyorum", % 30,4'ü "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 63'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenenlerin teknoloji kullanımına karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, yetmişdördüncü maddede yer alan "*Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin kazanımları elde etmek için birlikte çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır*" ifadesini öğretmenlerin % 2,2'si "Kesinlikle katılıyorum", % 47,8'i "Katılıyorum", % 13'ü "Kısmen katılıyorum", % 34,8'i "Katılmıyorum", % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenenlerin kazanımları elde etmek için birlikte çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, yetmişbeşinci maddede yer alan "*Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin teknoloji kullanımında kendilerini başarılı hissetmelerine yardımcı olmamaktadır*" ifadesini öğretmenlerin % 4,3'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 23,9'u "Katılıyorum", % 6,5'i "Kısmen katılıyorum", % 63'ü "Katıl-

mıyorum”, % 2,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 65,2’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenenlerin teknoloji kullanımında kendilerini başarılı hissetmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5’e göre, yetmişaltıncı maddede yer alan “*Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin daha sonraki öğrenmeleri için teşvik edici nitelikte değildir*” ifadesini öğretmenlerin % 2,2’si “Kesinlikle katılıyorum”, % 37’si “Katılıyorum”, % 13’ü “Kısmen katılıyorum”, % 45,7’si “Katılmıyorum”, % 2,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, %47,9’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenenlerin daha sonraki öğrenmeleri için teşvik edici nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5’e göre, yetmişyedinci maddede yer alan “*Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen, öğrenenin yanı sıra velinin de katkısını bulunduracak şekilde düzenlenmiştir*” ifadesini öğretmenlerin % 2,2’si “Kesinlikle katılıyorum”, %19,6’sı “Katılıyorum”, % 13’ü “Kısmen katılıyorum”, % 45,7’si “Katılmıyorum”, %19,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 65,3’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen, öğrenenin yanı sıra velinin de katkısını bulunduracak şekilde düzenlenmediğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenle-

rin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, yetmişsekizinci maddede yer alan "*Öğrenen performansının not ile değerlendirilmemesi öğrenenlerin derse karşı olan ilgilerini azaltmıştır*" ifadesini öğretmenlerin % 54,3'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 28,3'ü "Katılıyorum", % 0'ı "Kısmen katılıyorum", % 10,9'u "Katılmıyorum", % 6,5'i "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 82,6'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, öğrenen performansının not ile değerlendirilmemesinin öğrenenlerin derse karşı olan ilgilerini azalttığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.2.5'e göre, yetmişdokuzuncu maddede yer alan "*Öğretim sürecinin her aşamasında değerlendirmenin olması eğitimde kaliteyi arttırmaktadır*" ifadesini öğretmenlerin % 17,4'ü "Kesinlikle katılıyorum", % 58,7'si "Katılıyorum", % 8,7'si "Kısmen katılıyorum", % 10,9'u "Katılmıyorum", % 4,3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ifadede "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı, % 76,1'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, öğretim sürecinin her aşamasında değerlendirmenin olmasının eğitimde kaliteyi arttırdığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme boyutundan elde edilen bulgulara dayalı olarak, ankete cevap veren öğretmenlerin çoğunluğunun, ölçme ve değerlendirme ifadelerine olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Olumsuz görüş olarak belirtilen ifadeler "*Hazırlanan ölçme araçlarını (dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri vb.) uygulamanın çok zaman aldığı*", "*Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen, öğrenenin yanı sıra velinin de katkısını bulunduracak şekilde düzenlenmediği*", "*Öğre-*

nen performansının not ile değerlendirilmemesinin öğrenenlerin derse karşı olan ilgilerini azalttığı” şeklinde üç maddedir. Anketin bu boyutuna verilen cevapların çoğunluğunun “katılıyorum” yönünde olması, ölçme ve değerlendirme boyutunun bilgisayar dersinin niteliğine uygun bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Bilgisayar öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme açısından aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak elde edilen en çok benimsedikleri ve en az benimsedikleri 5 madde şu şekildedir.

Çizelge 4.2.5.1: Ölçme ve değerlendirme boyutunda en az ve en çok benimsenen maddeler

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BOYUTU			
Madde no	İfadeler	Aritmetik ortalama(\bar{x})	Standart sapma(ss)
En çok benimsenen 5 madde			
78	Öğrenen performansının not ile değerlendirilmemesi öğrenenlerin derse karşı olan ilgilerini azaltmıştır.	4,1304	1,25802
64	Programda ön görülen ölçme yöntem ve teknikleri öğrenenlerin gelişim düzeylerini (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) dikkate almamaktadır.	3,8261	0,87697
79	Öğretim sürecinin her aşamasında değerlendirmenin olması eğitimde kaliteyi arttırmaktadır.	3,7391	1,02056
60	Öğrenen merkezdedir.	3,6739	0,79034
70	Her ünite sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın kazanımlarına ulaşip ulaşılmadığının tespitini yapmak daha kolaydır.	3,6739	0,92025
En az benimsenen 5 madde			
77	Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen, öğrenenin yanı sıra velinin de katkısını bulunduracak şekilde düzenlenmiştir.	2,3913	1,08481
75	Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin teknoloji kullanımında kendilerini başarılı hissetmelerine yardımcı olmaktadır.	2,6522	1,01582
63	Programda öngörülen ölçme yöntem ve teknikleri konulara uygun olarak hazırlanmamıştır.	2,7174	1,02552
61	Programda önerilen değerlendirme soruları kapsam geçerliliği açısından yeterli değildir.	2,8696	0,97999
67	Performans değerlendirmede kullanılan araçlardaki ölçütler öğrenenin öğrenmesini ölçmek için yeterli değildir.	2,8913	1,03770

Çizelgede öğretmenlerin en çok katıldığı maddelere bakıldığında, bilgisayar dersinin not ile değerlendirilmemesinin öğrencinin derse karşı olan ilgisini azaltacağı, kullanılan ölçme yöntem ve tekniklerinin öğrenci özelliklerine uygun olmaması, her bir içerik sunulduktan sonra ürünün değerlendirilerek öğrenmenin kalıcılığının sağlanması, öğrenci bazında ölçme ve değerlendirmenin yapılmasıdır.

Bilgisayar öğretmenlerinin en az katıldıkları maddeler ise, belirtilenin aksine ölçme değerlendirme uygulamalarında velinin katılımının sürece dahil edilmemesi, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmasından dolayı uygulamalar sonucunda öğrenenin başarı duygusunu tatmasına neden olması, konu anlatımından sonra verilen her bir ölçme yöntem ve tekniğinin o konuya uygun olarak hazırlanmış olması, içeriğinin tamamını barındıracak şekilde değerlendirme sorularına yer verilmiş olması, performans değerlendirmede kullanılan araçların öğrenende tam öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek için yeterli olmasıdır.

4.2.6. Bilgisayar öğretmenlerinin derslerde kullandığı ölçme yöntem ve tekniklere yönelik bulgular

Çizelge 4.2.6: Derslerde kullanılan ölçme yöntem ve tekniklerinin dağılımı

Ölçme yöntem ve teknikleri	Frekans(f)	Yüzde(%)
Performans değerlendirme	31	67,4
Kontrol listeleri	17	37
Öz değerlendirme ve akran değerlendirme	13	28,3
Digital ürün dosyası	24	52,2
Kısa yanıtli maddeler	10	21,7
Eşleştirmeli maddeler	7	15,2
Dereceli puanlama anahtarı	12	26,1
Görüşme	5	10,9
Proje	25	54,3
Kavram haritaları	1	2,2
Çoktan seçmeli sorular	9	19,6
Açık uçlu sorular	17	37
Hiçbiri	7	15,2

Çizelge 4.2.6’da görüldüğü gibi Öğretmenler ölçme yöntem ve tekniklerinden en çok performans değerlendirmeyi kullanmaktadır.

Bilgisayar derslerinde en çok performans değerlendirme, proje ve dijital ürün dosyası ölçme yöntem ve tekniklerinin kullanılması, bu yöntem ve tekniklerin uzun bir zaman diliminde sonuçlarının alınmasından dolayı olduğu söylenebilir. Bu durumda bilgisayar ders saatinin yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

4.3. Anketin üçüncü bölümünde yer alan yedi nitel soruya ait bulgular ve yorumlar

4.3.1. Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin yeni bir öğretim programına ihtiyaç olup olmadığına yönelik bulgular ve yorumlar

Yeni bir öğretim programına ihtiyaç olup olmadığını ve varsa nedenlerini tespit etmek amacıyla öğretmenlere “Size göre yeni bir öğretim programına ihtiyaç var mıydı? Neden?” sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplardan öğretmenlerin yeni bir öğretim programına ihtiyaç olup olmaması üzere iki boyut elde edilmiştir. Elde edilen verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılarak frekansları belirlenmiş, aynı zamanda yüzdelik değerler de hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yeni bir öğretim programına ihtiyaç olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin dağılımı Çizelge 4.3.1.1 de, öğretmenlerin yeni bir öğretim programına ihtiyaç olup olmadığı ve nedenleri ile ilgili veriler Çizelge 4.3.1.2 ve 4.3.1.4’de belirtilmiş öğretmenlerin verdikleri yanıtların bazıları olduğu gibi alınarak cümleler şeklinde Çizelge 4.3.1.3 ve 4.3.1.5’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.1.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin yeni bir öğretim programına ihtiyaç olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin dağılımı

İfade	f	%
Evet vardı	29	63,1
Evet vardı ve şu andaki programda yeterli değil	11	23,9
Eski programı bilmediğim için herhangi bir fikrim yok	6	13
Toplam	46	100

Çizelge 4.3.1.1 incelendiğinde alanda çalışan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin % 63,1’i yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğunu, % 23,9’u ihtiyaç olduğunu ve şu andaki programında yeterli olmadığını belirtirken, % 13’ü eski programı bilmediğim için herhangi bir fikrim yok olarak ifade etmişlerdir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğu konusunda söylediklerinin söylenme sıklıklarına göre dağılımını gösteren ifadeleri Çizelge 4.3.1.2’de yer almaktadır.

Çizelge 4.3.1.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı (f, %)

Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu İle İlgili İfadeler	Frekans f	Yüzde %
Çağın gerektirdiği yeniliklere duyarsız kalınmasının eğitimin kalitesini düşürmesi	4	12,1
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olması	8	24,2
Basamaklandırılmalı bir yapıda olması	12	36,3
Öğretmene esneklik sağlaması	2	6,1
Öğrencilerin ön planda olması	2	6,1
1.,2. ve 3. sınıflarda temel alınması	3	9,1
Yeni yöntem ve teknikler geliştirilmesi	2	6,1
TOPLAM	33	100

Çizelge 4.3.1.2 incelendiğinde yeni programın basamaklandırılmalı bir yapıda olması nedeni ile bilişim teknolojileri öğretmenleri yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bunu öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi farklı olduğu için programın yenilenmesi gerektiği izlemektedir.

Bunların yanı sıra yeni bir öğretim programına ihtiyaç olup olmadığı ile ilgili olarak “önceki program tamamen bilgisayar kullanımına yönelikken, yeni programın bilişim teknolojileri alanına hitap etmesi”, “tüm etkinliklerin kılavuzlanması”, “yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmesi”, “eski programın tekrarlardan oluşması”, “temel konulardan ileri düzey konulara göre düzenlenmesi” her bir öğretmen tarafından belirtilen diğer noktalardır.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğu ile ilgili olarak söyledikleri Çizelge 4.3.1.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.1.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu İle İlgili Olarak Söyledikleri (Örnek Cümleler İle)

Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu İle İlgili İfadeler	Örnek Cümleler
Çağın gerektirdiği yeniliklere duyar-sız kalınmasının eğitimin kalitesini düşürmesi	<p>K3: "...bilimsel, sosyal, psikolojik ve toplumsal değişimlere uygun yeni programlar düzenlenmelidir."</p> <p>K20: "... yeni teknolojiyle birlikte yeni programların, ürünlerin ve de değerlendirme etkinliklerinin uygulanması gerekiyordu."</p> <p>K30: "Bilişim teknolojilerinin gelişiminin ve insan üzerindeki etkilerinin artması"</p> <p>K46: "...eğitim alanında sürekli yenilikler yaşamakta..."</p>
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olması	<p>K23: "Hazır bulunuşluk düzeyleri için gerekiyordu."</p> <p>K35: " Bu program öğrenci seviyesine uygun eğitim vermemizi sağlıyor."</p>
Basamaklandırılmalı bir yapıda olması	<p>K7: "Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için basamaklı sistem daha uygun."</p> <p>K10: "Yeni programdaki basamaklandırma ünitelerin daha anlaşılır hale gelmesine sebep oldu."</p> <p>K12: "1. basamaktan başlayarak öğrencinin düzeyine uygun olarak kademeli bir şekilde hazırlanmıştır."</p> <p>K14: "Basamak sistemi öğretmene esneklik sağlıyor."</p> <p>K18: " Öğretim programının 8 basamağa çıkarılması ve basamak seçiminin öğretmene bırakılması ile öğretimin daha verimli olduğunu düşünüyorum."</p> <p>K27: "Okulun fiziksel koşulları göz önünde bulundurularak basamak seçilmektedir."</p> <p>K35: "...ülkemizde öğrenci profili açısından bırakın bölgeleri okullar arasında bile birçok fark var bunu önlemek adına 1-8 basamak olması daha iyi..."</p> <p>K39: "Programın 1-8 arası olması iyi olmuş fakat 8. Basamak öğrenciler için ağır bence."</p>
Öğretmene esneklik sağlaması	<p>K21: "...öğretmene öğrencilerin hazır bulunuşluğuna göre basamak seçimi yapması için esneklik sağlamaktadır."</p>

Öğrencilerin ön planda olması	K15:” Yeni programda öğrenciler ön planda.” K24: “Uygulamaların öğrenciye yönelik olması gayet güzel.”
1., 2. ve 3. sınıflarda, temel alınması	K22: “...çünkü 1.,2. ve 3. sınıflarda temel alan öğrenciler daha verimli öğrenmektedir.” K26: “Daha önce bilgisayarla hiç yaşantısı olmayan öğrenciler için ilk üç basamağın uygulanabilir olması güzel.” K41: “Yeni programla 1.sınıftan itibaren bilgisayar bilgisi öğrencilere verilmektedir.”
Yeni yöntem ve teknikler geliştirilmesi	K43: “...uygun öğrenme yöntemi sağlaması açısından olumludur.” K46: “...yeni yöntem ve teknikler geliştirilmekte ve doğal olarak öğretim programına da bu yeni yöntemler yansıtılmalıdır.”

Çizelge 4.3.1.3 incelendiğinde Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğu konusunda vurgulanan noktadır. Burada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için basamaklı sistemin daha uygun olduğu ve basamaklandırma ünitelerinin daha anlaşılır hale gelmesine sebep olmasını sağladığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olması, çağın gerektirdiği yeniliklere duyarsız kalınmasının eğitimin kalitesini düşürmesi, öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğu konusunda belirtilen diğer noktalardır.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğu fakat şu andaki programda da değişiklikler yapılması gerektiği konusunda söylediklerinin söylenme sıklıklarına göre dağılımını gösteren ifadeleri Çizelge 4.3.1.4’de yer almaktadır.

Çizelge 4.3.1.4: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu Fakat Şu Andaki Programda da Değişiklikler Yapılması Gerektiği Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı (f, %)

Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu Fakat Şu Andaki Programda da Değişiklikler Yapılması Gerektiği İle İlgili İfadeler	Frekans f	Yüzde %
Bölgesel farklılıkları ön planda tutan programlara ihtiyaç duyulması	3	23
Kişisel farklılıkları ön planda tutan programlara ihtiyaç duyulması	2	15,4
Uygun mekân ve imkân sunan programların yapılması	2	15,4
Programda daha farklı konulara yer verilmesi	2	15,4
Konuların daha kapsamlı anlatılması	2	15,4
Daha uygulanabilir olması	2	15,4
TOPLAM	13	100

Çizelge 4.3.1.4 incelendiğinde yeni programa ihtiyaç olduğu fakat bölgesel farklılıkları ön planda tutan programlara ihtiyaç olduğu bilişim teknolojileri öğretmenleri tarafından en sık söylenen ifadedir.

Bunların yanı sıra yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğu fakat şu andaki programda da değişiklikler yapılması gerektiği ilgili olarak “toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi”, “8. basamağın değiştirilmesi”, “ders saati süresinin yetersizliği”, “eğitim alanındaki gerçekleşen yeniliklere paralel olarak yeni yöntemlerin geliştirilmesi” her bir öğretmen tarafından belirtilen diğer noktalardır.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğu fakat şu andaki programda da değişiklikler yapılması gerektiği ile ilgili olarak söyledikleri Çizelge 4.3.1.5’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.1.5: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu Fakat Şu Andaki Programda da Değişiklikler Yapılması Gerektiği İle İlgili Olarak Söyledikleri (Örnek Cümleler İle)

Yeni Bir Öğretim Programına İhtiyaç Olduğu Fakat Şu Andaki Programda da Değişiklikler Yapılması Gerektiği İle İlgili İfadeler	Örnek Cümleler
Bölgesel farklılıkları ön planda tutan programlara ihtiyaç duyulması	K2: "...yenilenen program tam olarak ihtiyaçları karşılamamaktadır. Bölgesel farklılıkları ön planda tutan programlar yapılmalı..." K5: "...bana göre her bölgeye ve her şehre göre öğretim programı yapılmalı. Çünkü her bölgenin ve her şehrin günlük hayattaki özellikleri çok farklı."
Kişisel farklılıkları ön planda tutan programlara ihtiyaç duyulması	K2: "...kişisel farklılıkları ön planda tutan programlar yapılmalı..." K36: "... Türkiye şartlarında batıdaki öğrenci profili ile doğudaki öğrenci profili farklı olduğundan dolayı bunu gözetererek yeni bir program yapılmalı..."
Uygun mekân ve imkân sunan programların yapılması	K2: "...uygun mekân ve imkân sunan programa ihtiyaç var..." K44: "...laboratuardaki donanımsal sorunlar programı uygulayamamıza neden oluyor..."
Programda daha farklı konulara yer verilmesi	K19: "...programda daha değişik konular işlenmeli..." K25: "...bu programda kapsam çok dar..."
Konuların daha kapsamlı anlatılması	K19: "...konular daha kapsamlı anlatılmalı..." K25: "...bu bilgi konusunda çok fakir..."
Daha uygulanabilir olması	K33: "...daha uygulanabilir programlara ihtiyaç var..." K44: "...mevcut donanımlarla program uygulanamıyor."

Ayrıca bilişim teknoloji öğretmenlerinden altı kişi yeni atandıkları için eski programı bilmediklerini ve bu konuda herhangi bir fikirlerinin olmadığını belirtmiştir.

4.3.2. Programın tanıtımın öğretmenlere yeterince yapılıp yapılmadığına yönelik bulgular ve yorumlar

Programın tanıtımın öğretmenlere yeterince yapılıp yapılmadığı tespit etmek amacıyla öğretmenlere “Size göre programın tanıtımı öğretmenlere yeterince yapıldı mı?” sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplardan öğretmenlere programın tanıtımı yapılıp yapılmaması olmak üzere iki boyut elde edilmiştir. Elde edilen verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılarak frekansları belirlenmiş, aynı zamanda yüzdelik değerler de hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kendilerine programın tanıtımının yeterince yapılıp yapılmadığı ile ilgili görüşlerinin dağılımı Çizelge 4.3.2.1’de, programın tanıtımının yeterince yapılıp yapılmadığı ve nedenleri ile ilgili veriler Çizelge 4.3.2.2 ve 4.3.2.4’da belirtilmiş öğretmenlerin verdikleri yanıtların bazıları olduğu gibi alınarak cümleler şeklinde Çizelge 4.3.2.3 ve 4.3.2.5’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.2.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin programın kendilerine yeterince tanıtımının yapılıp yapılmadığı ile ilgili görüşlerinin dağılımı

İfade	f	%
Evet, yapıldı	5	10,9
Hayır, yapılmadı	41	89,1
Toplam	46	100

Çizelge 4.3.2.1 incelendiğinde alanda çalışan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin %10,9’u programın kendilerine yeterince tanıtımının yapıldığını, %89,1’i programın tanıtımının yapılmadığını belirtmişlerdir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin programın tanıtımının yapıldığı konusunda söylediklerinin söylenme sıklıklarına göre dağılımını gösteren ifadeleri Çizelge 4.3.2.2’de yer almaktadır.

Çizelge 4.3.2.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Tanıtımının Yapıldığı Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı(f, %)

Programın tanıtımının yapıldığı ile ilgili ifadeler	Frekans f	Yüzde %
Yapıldığı	3	50
Yapıldığı fakat seminere katılmadığı	1	17
Yapıldığı fakat çok ayrıntıya girilmediği	2	33
TOPLAM	6	100

Çizelge 4.3.2.2 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın tanıtımının yapıldığı konusunda ilgili olarak en fazla programın tanıtımının yapıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Bunu programın tanıtımının yapıldığı fakat çok fazla ayrıntıya girilmediği takip etmektedir.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın tanıtımının yapıldığı ile ilgili olarak söyledikleri Çizelge 4.3.2.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.2.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Tanıtımının Yapıldığı Hususuyla İle İlgili Olarak Söyledikleri (Örnek Cümleler İle)

Programın Tanıtımın Yeterince Yapıldığı İle İlgili İfadeler	Örnek Cümleler
Programın tanıtımının yeterince yapıldığı	K10 ve K20: “evet tanıtıldı.”
Tanıtımın yapıldığı fakat seminere katılmadığı	K28: “ Tanıtım yapılmak için seminer düzenlendi ama ben gidemedim.”
Yapıldığı fakat çok ayrıntıya girilmediği	K2: “Öğretmenlerin yeni programı özümseyecek şekilde bir eğitimden geçirilmesi gerekiyor. 3-5 saat süren bir seminer ile hiçbir fayda sağlanmadığını düşünüyorum.” K34: “Tanıtım yeterince yapılmadı. Bize yapılan tanıtım oldu bitti şeklinde yapılarak gerekli bilgileri elde edemedik.”

Çizelge 4.3.2.3 incelendiğinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin programın tanıtımının yapıldığı konusunda ilgili olarak programın tanıtılışı vurgulanan noktadır. Bunun yanı sıra tanıtım yapılmak için seminer düzenlendiği ama katılımcının gidemediği ve tanıtımın oldu bittiye getirilerek yeterince yapılmadığı belirtilen diğer noktalardır.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin programın tanıtımının kendilerine yeterince yapılmadığı konusunda söylediklerinin söylenme sıklıklarına göre dağılımını gösteren ifadeleri Çizelge 4.3.2.4’de yer almaktadır.

Çizelge 4.3.2.4: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Tanıtımının Kendilerine Yeterince Yapılmadığı Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı (f, %)

Programın tanıtımının yeterince yapılmadığı ile ilgili ifadeler	Frekans f	Yüzde %
Hayır, yapılmadığı	32	84,1
Kendi çabalarıyla program hakkında bilgi sahibi olunması	2	5,3
Program hakkında bilgi sahibi olunmadığı için ders işlemekte zorlanması	2	5,3
Sadece üniversite hocalarının programı incelemeyi tavsiye etmesi	2	5,3
TOPLAM	38	100

Çizelge 4.3.2.4 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın tanıtımının yapılmadığı konusuyla ilgili olarak en fazla hayır yapılmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Bunların yanı sıra programın tanıtımının yeterince yapılmadığı ile ilgili olarak “üniversitede dahi programın içeriği hakkında bilgi verilmemesi”, “yapılmadığı ve buna çokta ihtiyaç olmadığı düşünülmesi” her bir öğretmen tarafından belirtilen diğer noktalar.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın tanıtımının yapılmadığı ile ilgili olarak söyledikleri Çizelge 4.3.2.5 ’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.2.5: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Tanıtımının Yeterince Yapılmadığı Hususuyla İle İlgili Olarak Söyledikleri

Programın Tanıtımının Yeterince Yapılmadığı İle İlgili İfadeler	Örnek Cümleler
Hayır, yapılmadığı	K6: “Hayır yapılmadı.”
Kendi çabalarıyla program hakkında bilgi sahibi olunması	K1: “Ben kendi çabalarımla tanıştım, herhangi bir tanıtım yapılmadı. Üstelik geri bildirim bile alınmadı bizlerden.” K4: “...şahsen ben internetten bu bilgiyi edindim ve programı inceleme imkânı buldum.”
Program hakkında bilgi sahibi olunmadığı için ders işlemekte zorlanması	K19: “...benim çalıştığım okulda öğrencilerin hazır bulunuşlukları olmadığı için dersi işlemekte, nasıl işleyeceğim konusunda

	zorlandım.” K44: “...bilişim teknolojileri branşının olmadığı okullarda sınıfla basamak hala aynı olarak algılanıyor.”
Sadece üniversite hocalarının programı incelemeyi tavsiye etmesi	K38: “Üniversitede hocalarımız programlarımızı incelememizi ve atandığımız zaman programa hakim olarak mesleğe başlamamızı tavsiye ettiler. Bunun dışında bir tanıtım olmadı.”

Çizelge 4.3.2.5 incelendiğinde Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın kendilerine yeterince tanıtımının yapılmadığı konusuyla ilgili olarak yapılmadığı en sık olarak vurgulanan noktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kendi çabalarıyla bilgi sahibi olduğu, üniversitedeki hocaların ileride zorluk çekmemek adına incelemelerini önerdiği, program hakkında bilgi sahibi olunmadığı için ders esnasında zorluk çektikleri ve eğitim fakültesinde öğrenim gören biri için programın anlaşılmasında zorluk yaşanacağı bir kısmın olmadığı belirtilen diğer noktalardır.

4.3.3. Programın güçlü yanlarına yönelik bulgular ve yorumlar

Programın güçlü yanlarını tespit etmek amacıyla öğretmenlere “Size göre programın güçlü yanları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplardan programın güçlü yanının olup olmaması olmak üzere iki boyut elde edilmiştir. Elde edilen verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılarak frekansları belirlenmiş, aynı zamanda yüzdeler de hesaplanmıştır. Öğretmenlerin programın güçlü yanlarının olup olmaması ile ilgili görüşlerinin dağılımı Çizelge 4.3.3.1’de, programın güçlü yanları ile ilgili veriler Çizelge 4.3.3.2’de ve öğretmenlerin verdikleri yanıtların bazıları olduğu gibi alınarak cümleler şeklinde Çizelge 4.3.3.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.3.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin programın güçlü yanları olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin dağılımı

İfade	f	%
Evet, güçlü yanları var	45	97,8
Hayır, güçlü yanı yok	1	2,2
Toplam	46	100

Çizelge 4.3.3.1 incelendiğinde alanda çalışan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin % 97,8'i programın güçlü yanlarının olduğunu, %2,2'si ise programın güçlü yanının olmadığını belirtmişlerdir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin programın güçlü yanları ile ilgili söylediklerinin söylenme sıklıklarına göre dağılımını gösteren ifadeleri Çizelge 4.3.3.2'de yer almaktadır.

Çizelge 4.3.3.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Güçlü Yanları Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı(f, %)

Programın güçlü yanları ile ilgili ifadeler	Frekans f	Yüzde %
Öğrenci merkezli olması	13	24,1
Etkinliklerin ilgi çekici olması	10	18,5
Uygulamaya ağırlık vermesi	7	13
Basamaklandırmanın olması	10	18,5
Öğretmene rehberlik etmesi	2	3,7
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması	2	3,7
Öğrenci seviyesine uygun olması	4	7,4
Günlük hayatla bağının olması	4	7,4
Öğrenenleri bilişimle ve teknolojiyle barışık yetiştirmesi	2	3,7
TOPLAM	54	100

Çizelge 4.3.3.2 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın en güçlü yanı olarak öğrenci merkezli olmasını ifade ettikleri görülmektedir. Bunu programdaki etkinliklerin ilgi çekiciliği ve programın basamaklandırılmalı bir yapıda olması takip etmektedir.

Bunların yanı sıra programın güçlü yanları ile ilgili olarak “yapısalcı yaklaşıma göre düzenlenmiş olması ve bu konuda öğretmene rehberlik etmesi”, “her yıl önceki bilginin üstüne yeni bilgiler eklenmesi”, “ öğrenciye sunulan hazır etkinliklerin öğretimi kolaylaştırması ve belirli bir standardizasyonu yakalaması”, “konuların anlaşılır şekilde anlatılması ve değerlendirme kısımlarının güzel olması”, “1., 2., 3. sınıflarda gerekli alt yapının verilmesi”, “yenilikçi olması”, “ buluş yöntemi etkinlik-

lerinin artırılması”, “proje çalışmaları sayesinde beraber yapabilme (işbirlikçi yaklaşım) becerisini geliştirmesi”, “her ildeki, her ilçedeki ve köyedeki öğretmene aynı yöntemi kullandırması ve öğretmenin yanlış yöntem seçmesine fırsat vermemesi”, “kılavuz kitaplarının olması” ve “bazı kazanımların birbirinin devamı ve ön şartı olması” her bir öğretmen tarafından belirtilen diğer noktalardır.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın güçlü yanları ile ilgili olarak söyledikleri Çizelge 4.3.3.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.3.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Güçlü Yanları Hususıyla İle İlgili Olarak Söyledikleri (Örnek Cümleler İle)

Programın Güçlü Yanları İle İlgili İfadeler	Örnek Cümleler
Öğrenci merkezli olması	K3: “En güçlü yanı öğrenci merkezli olmasıdır.” K36: “...öğrenciyi eğitime katması...” K38: “Programı kullanırken hem kendim hem de öğrencilerim için aktif bir süreç oluştuğunu gözlemliyorum.”
Etkinliklerin ilgi çekici olması	K5: “ ...ilgi çekici ve eğlendirici etkinliklere yer verilmiş olması...” K39: “Etkinlikler sayesinde daha eğlenceli ve öğretici geçiyor bilgisayar dersi...”
Uygulamaya ağırlık vermesi	K12: “Uygulanabilir olması. Programda uygulamaya yer verildiği için anında dönüt alabiliyoruz.” K16: “Uygulamaya dönük olması güzel...”
Basamaklandırmanın olması	K17: “Programın benim için en güzel yanı basamaklar arasından öğrencimize uygun olanı seçip kendi programımızı uygulayabilmemiz.” K28: “Basamak basamak ilerlediği için kazanım daha iyidir.” K34: “ ...özellikle bizim gibi köy okullarındaki öğretmenler için basamaklara ayrılmış esnek bir program çok ideal.”
Öğretmene rehberlik etmesi	K6: “Yapısalci yaklaşıma göre düzenlenmiş olması ve bu konuda öğretmene rehberlik edilmesi.” K27: “Öğretmene rehberlik yapıyor...”
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması	K20: “Programımızın güçlü yönleri yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlamaktadır.”
Öğrenci seviyesine uygun olması	K33: “Her yaş gurubuna uygun kazanımlardan oluşturulması.” K8: “...öğrenci seviyesine uygun hazırlanmış.”

Günlük hayatla bağının olması	K5: “ ...gündelik hayatta uygulanabilir örneklerin ve etkinliklerin olması...” K32: “Yenilikçi, kullanılabilirliği yüksek.” K37: “ Öğrencinin günlük yaşantısında karşılaşılabileceği sorunların birçoğuna çözüm olabilecek nitelikte.”
Öğrenenleri bilişimle ve teknolojiyle barışık yetiştirmesi	K1: “Çocukları teknolojiyle, bilgisayarla, internetle ve bilişimle barışık olarak yetiştiriyor...” K30: “Bilişim teknolojileri ile öğrencilerin tanışması ve yararlı bir şekilde kullanımını teşvik etmesi.”

Çizelge 4.3.3.3 incelendiğinde öğrenci merkezli olmasıyla öğrenciyi eğitime dahil etmesi, ilgi çekici etkinliklerle dersin daha zevkli işlenmesi, uygulanabilir olması sebebiyle öğrenciden anında dönüt alınmasının sağlanması, özellikle köy okullarındaki öğretmenler için basamaklara ayrılmış olması, her aşamasında öğretmene ayrıntılı bir şekilde bilgi verip rehberlik etmesi, Bilişim teknolojileri dersinin uygulamalı bir ders olması sebebiyle yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmış olması ve çocuklara teknolojiyi sevdirmeyi sağlamış olması örnek ifadelerdir.

Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinden sadece bir tanesi programın güçlü yanının olmadığını ifade etmiştir.

4.3.4. Programın zayıf yanlarına yönelik bulgular ve yorumlar

Programın zayıf yanlarını tespit etmek amacıyla öğretmenlere “Size göre programın zayıf yanları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılarak frekansları belirlenmiş, aynı zamanda yüzdeler de hesaplanmıştır. Öğretmenlerin programın zayıf yanları ile ilgili görüşlerinin dağılımı Çizelge 4.3.4.1’de, programın zayıf yanları ile ilgili verileri Çizelge 4.3.4.2’de ve öğretmenlerin verdikleri yanıtların bazıları olduğu gibi alınarak cümleler şeklinde Çizelge 4.3.4.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.4.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin programın zayıf yanları ile ilgili görüşlerinin dağılımı

İfade	f	%
Evet, zayıf yanları var	44	95,6
Yorum yapmayanlar	2	4,4
Toplam	46	100

Çizelge 4.3.4.1 incelendiğinde alanda çalışan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin % 95,6'sı programın zayıf yanlarının olduğunu belirtmiş, % 4,4 'ü ise bu konuda herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin programın zayıf yanları ile ilgili söylediklerinin söylenme sıklıklarına göre dağılımını gösteren ifadeleri Çizelge 4.3.4.2'de yer almaktadır.

Çizelge 4.3.4.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Zayıf Yanları Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı(f, %)

Programın zayıf yanları ile ilgili ifadeler	Frekans f	Yüzde %
Kazanımların edinilmesi için belirlenen sürenin yetersizliği	4	11,1
Etkinliklerin yapılabilmesi için belirlenen sürenin yetersizliği	3	8,3
Etkinlik sayısının yeteri kadar olmaması	3	8,3
Öğrenci beklentilerini karşılamaması	4	11,1
Bölgesel farklılıkları dikkate alarak düzenlenmemesi	7	19,4
Ölçme ve değerlendirme yapılırken zorluk yaşanması	6	16,7
Programda daha farklı konulara yer verilmemesi	5	13,9
İkinci kademe için ders saatinin yetersiz olması	2	5,6
8. basamağın öğrenci için ağır olması	2	5,6
TOPLAM	36	100

Çizelge 4.3.4.2 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın en zayıf yanları olarak bölgesel farklılıkları dikkate alarak düzenlenmemesini ve ölçme ve değerlendirme yapılırken zorluk yaşanmasını belirttikleri görülmektedir. Bunu programda daha farklı konulara yere verilmemesi takip etmektedir.

Bunların yanı sıra programın zayıf yanları ile ilgili olarak “bilişim dersini pasifize etmesi, BT öğretmenlerinin öğretmen olarak etkinliğinin oldukça azaltılması ve öğretmenden ziyade tamirci muamelesi görmesine neden olması”, “öğretmenlere programla ilgili hizmet içi eğitim verilmemesi”, “ yeni tanınan bir sınıfta hangi basamaktan başlanılacağına yardımcı olunacak ön testlerin mevcut olmaması”, “basa-

maklarda bulunan kazanımların net seçilmiş olmaması”, “uygulamalarda kılavuz kitaplarının esneklik yapısına yeteri kadar sahip olmaması”, “öğrencilere sosyalleşme imkanı sağlamaması”, “öğretmenin özgürlüğünü kısıtlaması, rehberlik etmek isterken öğretmeni yönetmesi” ve “çokça performans ve proje ödevlerine yer verilerek, öğrencilerin içlerinden seçip ödevleri hayata geçirebilmeleri”, her bir öğretmen tarafından belirtilen diğer noktalardır.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın zayıf yanları ile ilgili olarak söyledikleri Çizelge 4.3.4.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.4.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Zayıf Yanları Hususıyla İle İlgili Olarak Söyledikleri (Örnek Cümleler İle)

Programın Zayıf Yanları İle İlgili İfadeler	Örnek Cümleler
Kazanımların edinilmesi için belirlenen sürenin yetersizliği	K1: “...kazanımlar için verilen süreler düşünüldüğünde ders saatinin yetmediği görülüyor.” K15: “...programda birçok kazanım var ama ders saati de.”
Etkinliklerin yapılabilmesi için belirlenen sürenin yetersizliği	K4: “...uzun zaman alıcı etkinlikler içeriyor...” K27: “Ders saatinde etkinlikler yetiştirilemiyor.”
Etkinlik sayısının yeteri kadar olmaması	K8: “Etkinlikler dikkat çekici ve öğrenci seviyesine uygun ama yeterli değil.” K14: “Daha fazla etkinliğe yer verilebilir.”
Öğrenci beklentilerini karşılamaması	K13: “...bazı müfredattaki konuları öğrenciler kullanmadıkları için onları derse motive etmekte zorlanıyoruz.” K16: “Öğrenci beklentilerini karşılamamaktadır.”
Bölgesel farklılıkları dikkate alarak düzenlenmemesi	K5: “Her bölgeye uygun etkinlikler yok. İstanbul gibi büyük şehirlerde rahatlıkla uygulanabilecek program, doğu bölgelerinde ya da merkeze uzak yerlerde uygulanabilecek nitelikte değil.” K26: “Program belirlenirken yurdun her köşesindeki farklı hazır bulunuşlukları olan öğrencilerin düşünülmemesi, tek tip yaşantı varsayımı en zayıf yanıdır.”

Ölçme ve değerlendirme yapılırken zorluk yaşanması	K10: “Kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarlarının uygulanması gereksiz.” K13: “Eğer bu derse not verilmeyecekse öğrencilere bu kadar çok uygulama etkinlik yaptırılması yanlış. Eğer bu ders diğer derslere destek niteliğinde bir ders ise diğer derslere yardımcı etkinlikler (vitamin, dynd) yaptırılabilir...” K18: “Ölçme ve değerlendirme yapılmakta fakat havada kalmaktadır. Bilişim Teknolojileri dersinin bir notla değerlendirilmesi öğrenciyi daha da motive edecektir.”
Programda daha farklı konulara yer verilmemesi	K6: “...başlangıçtaki basamakların yetersiz ve boş olması.” K30: “...gerekli bilgi, beceri verilmesi açısından eksiklikler var.”
İkinci kademe için ders saatinin yetersiz olması	K34: “...Ve en önemlisinin 6-7-8 sınıflar için 1 saat çok yetersiz olması.”
8. basamağın öğrenci için ağır olması	K6: “...basamaklar ilerledikçe ise konuların gereğinden fazla ağırlaşması.” K35: “... müfredatta bulunan bazı ünitelerin öğrenci seviyesine pek uygun olmaması. (Web site hazırlama, Programlama, veri tabanı)”

Çizelge 4.3.4.3 incelendiğinde kazanımların edinilmesi için verilen sürenin yetersiz olması, etkinliklerin dikkat çekici fakat uygulama açısından zaman yetersizliği, öğrenciye konuyu kavratmak adına ünitelerdeki etkinlik sayısının azlığı, öğrencinin beklenti ve ihtiyacının karşılanmaması, bulunulan bölgenin özelliklerine göre konuların anlatılması, değerlendirmenin zayıf olması, programda daha ilgi çekici ve değişik konulara yer verilmesi, 6,7 ve 8. sınıflar için ders saatinin yetersizliği ve özellikle 8. kademedeki konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olması örnek ifadelerdir.

4.3.5. Programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik bulgular ve yorumlar

Programın uygulanmasında karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla öğretmenlere “Programın uygulanmasında ne gibi sorunlarla karşılaştınız?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılarak frekansları belirlenmiş, aynı zaman-

da yüzdeler de hesaplanmıştır. Öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştığı sorunlar ile ilgili görüşlerinin dağılımı Çizelge 4.3.5.1’de, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ile ilgili verileri Çizelge 4.3.5.2’de ve öğretmenlerin verdikleri yanıtların bazıları olduğu gibi alınarak cümleler şeklinde Çizelge 4.3.5.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.5.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşlerinin dağılımı

İfade	f	%
Evet, programı uygulama aşamasında bazı sorunlarla karşılaştım.	42	91,4
Hayır, herhangi bir sorunla karşılaşmadım.	2	4,3
Yorum yapmayanlar.	2	4,3
Toplam	46	100

Çizelge 4.3.5.1 incelendiğinde alanda çalışan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin %91,4’ü programın uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştığını, %4,3’ü uygulama aşamasında herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiş, %4,3 ’ü ise bu konuda herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin programın uygulanmasında ne gibi sorunlarla karşılaştıkları ile ilgili söylediklerinin söylenme sıklıklarına göre dağılımını gösteren ifadeleri Çizelge 18’de yer almaktadır.

Çizelge 4.3.5.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Uygulanmasında Ne Gibi Sorunlarla Karşılaştıkları Konusunda Söylediklerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı (f, %)

Programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ile ilgili ifadeler	Frekans f	Yüzde %
İkinci kademe ders saatinin yetersizliği	16	29
Laboratuarda bilgisayar sayısının yeterli olmaması	3	5,5
Konuların öğrenci beklentisini karşılamaması	4	7,3
Dersin not ile değerlendirilememesi	4	7,3
Öğrencilerin evlerinde bilgisayar olmaması	4	7,3
Laboratuarda materyal eksikliğinin olması	2	3,6
Laboratuardaki bilgisayarların yeterli donanıma sahip olmaması	3	5,5
BT dersini öğrencilerin oyun dersi olarak algılaması	3	5,5

İnternet bağlantısında sorun yaşanması	2	3,6
Öğrenci seviyelerinin farklı olması	8	14,5
Öğrenci seviyesine göre hangi basamağın seçileceği konusunda zorluk yaşanması	6	10,9
TOPLAM	55	100

Çizelge 4.3.5.2 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programı uygularken en çok ikinci kademedeki 1 ders saati sebebiyle konuları yetiştirememesi sorunu olduğu belirlenmiştir. Bunu basamakları uygularken öğrencilerin seviyeleri arasındaki farklılık izlemiştir. Bunun haricinde öğrenci seviyelerine göre basamak belirlenmesi, konuların öğrenci beklentisinin altında olması, dersin not olarak karneye yansımaması ve verilen ödevlerin yapılabilmesi için öğrencilerin evlerinde bilgisayar olmaması programı uygularken en çok karşılaşılan sorunlar arasındadır.

Bunların yanı sıra “programda yer alan etkinliklerin grup çalışması için uygun olmaması”, “bazı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde somut yaşantıların sağlanamaması ve öğretilenlerin havada kalması”, “kılavuz kitapların olmayışı”, “değerlendirme”, “öğrencilerin bilgisayar ve teknoloji hakkındaki bilgilerinin çok yetersiz olması” ve “bazı konular için haftalık ders saati dağılımının gerçekçi olmaması örneğin bazı konular hızla biterken bazılarının istenilen sürede bitmemesi” her bir öğretmen tarafından belirtilen diğer noktalarıdır.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın zayıf yanları ile ilgili olarak söyledikleri Çizelge 4.3.5.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.5.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programı Uygularken Ne Gibi Sorunlarla Karşılaştıklarıyla İlgili Olarak Söyledikleri (Örnek Cümleler İle)

Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili İfadeler	Örnek Cümleler
İkinci kademe ders saatinin yetersizliği	K17: “Özellikle kalabalık sınıfların olduğu bir okulda çalışınca ve bir PC başına 4 öğrencinin oturduğu sınıflarda ders anlatmak zorunda kalınca konuyu bir ders saati içinde yetiştirmem mümkün olmuyor...” K21: “Ders saatinin az olması büyük sıkıntı yaratmaktadır. Öğrencilere ön bilgilerin hatırlatma ve derse geçme neredeyse 10 dakikamızı almaktadır. Öğrencilerin derse karşı ilgisi üst düzeydedir ancak 1 ders saa-

	<p>tinde öğrencilerden gelen farklı sorulara cevap verilememektedir.”</p> <p>K26: “Ders saatinin yetersiz olmasından dolayı 6, 7 ve 8. sınıflarda programdan çok verim alınamaması.”</p>
Laboratuarda bilgisayar sayısının yeterli olmaması	<p>K17: “...bir PC başına 4 öğrencinin oturduğu sınıflarda ders anlatmak zorunda kalınca...”</p> <p>K24: “Her öğrencinin ihtiyacını karşılayacak sayıda bilgisayarın olmaması.”</p>
Konuların öğrenci beklentisini karşılamaması	<p>K33: “Öğrenenin çocuk olduğu temelinden yola çıkarsak, içerik olarak ihtiyacı karşılamıyor. Öğrenenin ilgisi ve hazır bulunuşluk düzeyinden çok bağımsız. Tek tip öğrenen oluşturmaya yönelmiş.”</p> <p>K35: “Bazı konular öğrencinin ilgisini pek çekmemektedir. Öğrenci neden bunları öğrenmek zorundayım bakış açısıyla yaklaşmaktadır.”</p>
Dersin not ile değerlendirilememesi	<p>K3: “Not kaygısı olmayan öğrencilerin derse motive edilmesi oldukça zorlaştı...”</p> <p>K13: “...notla değerlendirilmeyen bir dersin bu kadar performans proje vb değerlendirme yaptırılması gereksiz.”</p> <p>K17: “Ayrıca dersimizin notu olmaması da öğrencilerin tutumuna olumsuz olarak yansıyor. Özellikle ikinci kademedede(6-7-8) ders saati yetersiz olduğu için konu anlatımından sonra derste ölçme-değerlendirme yapmaya zamanım olmayabiliyor.”</p>
Öğrencilerin evlerinde bilgisayar olmaması	<p>K5: “...öğrencilerin dersi tekrar etme imkânları yok çünkü evlerinde bilgisayar yok...”</p> <p>K13: “Siz ne kadar gelecek iş hayatı için, diğer derslerin ödevlerinin hazırlanması için bu bilgilerin gerekli olduğu konusunda motive etseniz de, çocukta bilgisayar olmadığı, ödevlerini elde hazırladığı, pek gelecek iş ve öğrencilik projelerini öngöremediği için motive etmede sıkıntı çekiyoruz.</p> <p>K43: “...ayrıca proje çalışmalarında öğrenciler evde bilgisayar olmadığı için yapamadılar...”</p>
Laboratuarda materyal eksikliğinin olması	<p>K39: “Materyal eksiklerimiz var.”</p> <p>K41: “Köy okulunda olanlar için materyal sıkıntısı oldukça fazla oluyor.”</p>

Laboratuardaki bilgisayarların yeterli donanıma sahip olmaması	K38: "...BT sınıfında bulunan pc lerin yeterli donanıma sahip olmaması, programı uygularken zaman kaybına neden oldu." K42: "Bilgisayarlarımın eski ve yetersiz olması nedeniyle programı eksiksiz olarak uygulayamadım."
BT dersini öğrencilerin oyun dersi olarak algılaması	K37: "...dersi ders gibi değil de, bir oyun zamanı şeklinde algılamaları." K44: "...bunun dışında not ile değerlendirilmemesi dersin pek dikkate alınmamasına neden olmuştur. Ders sadece oyun dersi olarak görülmektedir."
İnternet bağlantısında sorun yaşanması	K1: "...internet kullanılması gereken çok fazla kazanım olmasına karşın okullarımızda internetle bütün ders boş oturduğumuz bile oldu. İnternet hızları en büyük problem." K2: "...öğrencilerin araştırma yapması için uygun ortam yoktur."
Öğrenci seviyelerinin farklı olması	K10: "Seçmeli ders baştan sona yanlış uygulanıyor. Bir sınıfta bilgisayarı çok iyi bilen ve hiç bilmeyen öğrencilerle karşılaşıyorum. O yüzden sınıfa göre değil öğrenci guruplarına göre ders verilmeli." K31: "Gelişim düzeyleri, bilişsel ve psikomotor olarak öğrencilerde tutarsız olduğu için 4-5. basamak uygulamaları ve 6. basamak zayıf kalıyor."
Öğrenci seviyesine göre hangi basamağın seçileceği konusunda zorluk yaşanması	K10: "Basamak ve öğrenci seviyelerinin tespit edilmesinde zorluklar yaşandı. Hangi basamağın hangi sınıfa uygulanacağı konusunda zorluk yaşandı." K44: "Basamak seçimi her sene sorun oluşturmuştur."

Çizelge 4.3.5.3 incelendiğinde 6,7 ve 8. sınıflar için ders saatinin 1 saat olması nedeniyle konuların yetiştirilememesi, Laboratuarlarda öğrenci başına düşen bilgisayar sayısının az olması ve böylece öğrencinin yeteri kadar uygulama yapamaması, konuların öğrenci ilgisini canlı tutamaması ve öğrencide "neden buları öğrenmek zorundayım" düşüncesi yaratması, dersin not ile değerlendirilmemesinden dolayı öğrenciyi motive etmekte zorluk yaşanması, programda yer alan proje ve performans ödevlerini öğrencilerin evlerinde bilgisayar olmadığı için yapamaması, özellikle köy okullarında materyal eksikliğinden dolayı programı uygulamada aksaklık yaşanması,

Laboratuardaki bilgisayar donanımının yetersizliği nedeniyle programı uygularken zaman kaybına neden olması, dersin notla ile değerlendirilmemesinden dolayı dersin oyun dersi şeklinde algılanması, internet kullanılmasını gerektiren konularda bağlantıda problem yaşanması, farklı öğrenme seviyesindeki öğrencilere kısa süre içinde bunca konuyu anlatmak imkânsız olması ve öğrenci seviyelerine göre basamak belirlenmesinde zorluk yaşanması belirtilen noktalardır.

Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinden sadece iki tanesi programın uygulanmasında herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade ederken iki öğretmen bu konuda herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

4.3.6. Programın boyutlarına (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) yönelik bulgular ve yorumlar

Programın boyutlarına (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) ilişkin belirtilmek istenen diğer düşünceleri tespit etmek amacıyla öğretmenlere “Programın boyutlarına (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) ilişkin eklemek istediğiniz görüşler var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılarak frekansları belirlenmiş, aynı zamanda yüzdelik değerler de hesaplanmıştır. Öğretmenlerin programın boyutlarıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Çizelge 4.3.6.1’de, programın boyutlarıyla ilgili verileri Çizelge 4.3.6.2’de belirtilmiş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtların bazıları olduğu gibi alınarak, cümleler şeklinde Çizelge 4.3.6.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.6.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin programın boyutlarıyla ilgili görüşlerinin dağılımı

İfade	f	%
Evet, programın boyutlarıyla ilgili eklemek istediklerim var	32	67,4
Hayır, ekleyeceğim herhangi bir şey yok.	4	8,7
Yorum yapmayanlar.	10	23,9
Toplam	46	100

Çizelge 4.3.6.1 incelendiğinde alanda çalışan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin % 67,4’ü programın boyutlarıyla ilgili eklemek istedikleri düşünceleri ifade etmiş, % 8,7’si uygulama aşamasında herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiş, % 23,9 ’u ise bu konuda herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin programın boyutları ile ilgili ekledikleri diğer düşüncelerinin söylenme sıklıklarına göre dağılımını gösteren ifadeleri Çizelge 4.3.6.2’de yer almaktadır.

Çizelge 4.3.6.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Boyutlarıyla ilgili Ekledikleri Diğer Düşüncelerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı (f, %)

Programın boyutlarıyla ilgili ifadeler	Frekans f	Yüzde %
BT ders saati süresinin arttırılması	7	18,4
İçerik boyutunun zenginleştirilmesi	9	23,7
Ölçme ve değerlendirme boyutunun güçlendirilmesi	4	10,5
İçerik boyutunun bireyselleştirilmesi	3	7,9
Etkinliklerin ilgi çekici şekilde zenginleştirilmesi	4	10,5
BT ders notunun karneye yansması	5	13,2
Kazanımların ve etkinliklerin öğrenci seviyesine göre düzenlenmesi	4	10,5
8. basamağın düzey olarak basitleştirilmesi	2	5,3
TOPLAM	38	100

Çizelge 4.3.6.2 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın boyutlarıyla ilgili olarak en çok içerik boyutunun zenginleştirilmesi gerektiğini belirlenmiştir. Bunu BT ders saati süresinin arttırılması ve BT ders notunun karneye yansması izlemiştir. Bunun haricinde ölçme ve değerlendirme boyutunun güçlendirilmesi ve kazanımların ve etkinliklerin öğrenci seviyesine göre düzenlenmesi programın boyutlarıyla ilgili olarak belirtilen diğer düşüncelerdir.

Bunların yanı sıra “konu başlıkları daha mantıklı (konunun içeriğiyle alakalı) olması”, “toplumun ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak bir içerik oluşturulması” ve “kazanımlar verilirken istenilen ile verilen arasında uçurum oluşması”, her bir öğretmen tarafından belirtilen diğer noktalar.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın boyutlarıyla ilgili ekledikleri diğer düşünceleri Çizelge 4.3.6.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.6.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Boyutlarıyla İlgili Ekleдикleri Diğer Düşünceleri (Örnek Cümleler İle)

Programın Boyutlarıyla İlgili İfade-ler	Örnek Cümleler
BT ders saati süresinin arttırılması	K4: “BT dersi saati 2 ye çıkarılıp, öğrencilere daha fazla uygulama yapma şansı tanınmalı.” K30: “Ders saatinin az olması öğrenme düzeyini düşürüyor.”
İçerik boyutunun zenginleştirilmesi	K2: “...içeriğın uygun bir zaman eşliğinde zenginleştirilmesi gerekiyor ...” K7: “Konu tekrarları çok olduğu için öğrenci dikkati dağılıyor.” K40: “İçerik geliştirme konusunda daha fazla öğretmen görüşü alınmalı.”
Ölçme ve değerlendirme boyutunun güçlendirilmesi	K2: “...ölçme ve değerlendirme için yeterli değerlendirme ölçütleri yok...” K12: “Ölçme ve değerlendirme kullanamıyoruz.” K21: “Bence içerik ve süreç kısmında pek bir sıkıntı yok, burada sıkıntımız öğrencilerin doğru bir şekilde değerlendirilememesi.”
İçerik boyutunun bireyselleştirilmesi	K5: “...içerik öğrencilere uygun olarak daha çok bireyselleştirilmelidir. Öğrenci özellikleri yaşadıkları bölge, çevre, şehir ve köye göre düzenlenmeli.” K33: “Daha fazla bireyselleştirilmiş ve toplumun ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak bir içerik oluşturulmalı.”
Etkinliklerin ilgi çekici şekilde zenginleştirilmesi	K2: “...Etkinlikler öğrenci seviyesi göz önüne bulundurularak zenginleştirilmelidir.” K17: “...daha eğlenceli, öğrencinin dikkatini çekecek etkinlikler konulabilir.”
BT ders notunun karneye yansması	K15: “Açık ve net söyleyeyim ki hangi akla ve mantığa dayanarak öğrencilere not vermiyoruz bunu çok merak ediyorum.” K34: “Dersin notla değerlendirilmemesi çok büyük bir sorun öğrencide ilgiyi azaltıyor...”
Kazanımların ve etkinliklerin öğrenci seviyesine göre düzenlenmesi	K20: “Öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan kazanımların kitaplardan ve müfredattan çıkarılması. Kitaplarda öğrenci düzeyine uygun etkinliklere daha fazla yer verilmesi.”

	K35: “Kazanımlar öğrenci düzeyine uygun olarak tasarlanmalı...”
8. basamağın düzey olarak basitleştirilmesi	K37: “Genel olarak program uygulanabilir niteliktedir. Ancak 8. sınıflarda bulunan Program Yapıyorum konusu gerek öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeyi gerekse ders saatinin yetersiz olması nedeniyle uygulamada problemlere neden olmaktadır.” K39: “8. basamak öğrenciler için ağır özellikle çalıştığım okul için bunu söyleyebilirim.”

Çizelge 4.3.6.3 incelendiğinde tam olarak öğrenmenin gerçekleşmesi için BT ders saatinin artırılması gerektiği, içeriğin ileriye dönük kullanılabilir bilgileri içerecek şekilde daha kapsamlı olarak zenginleştirilmesi, programın ölçme değerlendirme yönünün zayıf olması hatta bazı öğretmenler tarafından kullanılmaması, kullananlar için ise yeterli ölçütlerin olmaması, öğrenci profiline bağlı olarak içeriğin bireyselleştirilmesi, etkinlik sayısının artırılması, öğrencilerin motivasyonlarının düşürmemek adına BT dersinin karneye not olarak geçmesi, kazanımların ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olarak düzenlenmesi ve 8. basamağın ders saatindeki yetersizlikle öğrenci seviyesinin düşüklük nedeniyle biraz daha basitleştirilmesi belirtilen noktalardır.

Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinden sadece dört tanesi programın boyutlarıyla ilgili eklemek istediği herhangi bir şey olmadığını belirtmiş on öğretmen ise bu konuda herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

4.3.7.Daha etkili Bilişim Teknolojileri dersi için önerilere yönelik bulgular ve yorumlar

Daha etkili bir Bilişim Teknolojileri dersi için önerileri tespit etmek amacıyla öğretmenlere “Daha etkili bir Bilişim Teknolojileri dersi için önerilerinizi yazınız” ifadesi kullanılmıştır. Elde edilen verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılarak frekansları belirlenmiş, aynı zamanda yüzdelik değerler de hesaplanmıştır. Öğretmenlerin daha etkili bilişim teknolojileri dersi için önerilerinin dağılımı Çizelge 4.3.7.1’de, önerileriyle ilgili veriler Çizelge 4.3.7.2’de belirtilmiş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtların bazıları olduğu gibi alınarak, cümleler şeklinde Çizelge 4.3.7.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.7.1: Bilişim Teknoloji Öğretmenlerinin daha etkili bilişim teknolojileri dersi için önerilerinin dağılımı

İfade	f	%
Evet, daha etkili ders için şu önerilerim var	44	95,6
Yorum yapmayanlar.	2	4,4
Toplam	46	100

Çizelge 4.3.7.1 incelendiğinde alanda çalışan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin % 95,6'sı daha etkili bilişim teknolojileri dersi için önerilerde bulunurken, %4,4'ü bu konuda herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin daha etkili bilişim teknolojileri dersi için önerilerinin söylenme sıklıklarına göre dağılımını gösteren ifadeleri Çizelge 4.3.7.2'de yer almaktadır.

Çizelge 4.3.7.2: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Daha Etkili Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Önerilerinin Söylenme Sıklıklarına Göre Dağılımı

Daha Etkili Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Öneri İfadeleri	Frekans f	Yüzde %
Bilgisayar laboratuvarının araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi	12	12,6
Uygun teknik servis desteği sağlanması	2	2,1
İnternet hızının artırılması	3	3,2
Bilişim Teknolojileri dersinin zorunlu ders olması	3	3,2
Laboratuarda her öğrenciye bir bilgisayar düşmesi	6	6,3
Dersin not ile değerlendirilmesi	21	22
Ders saatinin artırılması	29	30,5
Bilişim Teknolojileri dersinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi	4	4,2
Öğretim programının çevresel özelliklere uygun olarak yeniden yapılandırılması	3	3,2
İçeriğin ve etkinliklerin öğrencinin ilgisinin çekecek şekilde düzenlenmesi	7	7,4
Öğretmen atamasının ihtiyaç duyulan okullara yapılması	2	2,1
Bilişim Teknolojileri dersine gerek önemin verilmesi	3	3,2
TOPLAM	95	100

Çizelge 4.3.7.2 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin daha etkili bilişim teknolojileri dersi için ders saatinin arttırılması, dersin not ile değerlendirilmesi ve bilgisayar laboratuvarının araç gereç eksikliklerinin giderilmesi başlıca önerilen ifadelerdir.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin daha etkili bilişim teknolojileri dersi için önerileri Çizelge 4.3.7.3’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.7.3: Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Daha Etkili Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Önerileri (Örnek Cümleler İle)

Daha Etkili Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Önerileri İlgili İfadeler	Örnek Cümleler
Bilgisayar laboratuvarının araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi	K2: "...laboratuvar imkânlarının ders için uygun hale getirilmesi, teknolojinin gelişmesine uygun araç-gereç güncelleme yapılmalıdır." K17: "... BT sınıflarındaki eksikler(akıllı tahta, projeksiyon, PC..vb.) ve aksaklıklar giderilmeli."
Uygun teknik servis desteği sağlanması	K16: "Bilgisayar öğretmeni teknik servis elemanı gibi kullanılmamalı ..."
İnternet hızının arttırılması	K21: "MEB internet hızının arttırılması ..."
Bilişim Teknolojileri dersinin zorunlu ders olması	K22: "Bilişim teknolojileri dersinin temel ders olması gerekir. Öğrencilerde bilgisayar ve internet kültürünün okullarda oluşturulması gerekir..."
Laboratuarda her öğrenciye bir bilgisayar düşmesi	K1: "...Okul öğrenci sayısı göz önüne alınarak BT sınıfları kurulması böylece her öğrenciye 1 bilgisayar düşmesi,..." K41: "Dersin daha etkili olabilmesi için öğrencilerin her birinin bilgisayarı olması gerekir..."
Dersin not ile değerlendirilmesi	K10: "Not değerlendirilmesinin olmaması öğrenenin motivasyonunda azalmaya neden olmaktadır." K46: "Not tek başına bir anlam ifade etmiyor ama eğitim öğretim ortamında da olmazsa olmazlardan. Karneye yansıtılacak bir not verme hakkımız olmalı. Zira "nasıl olsa bilişim tek. dersi karnede gözüküyor amaaan boşverin' cümlesini duymaktan kurtuluruz."

Ders saatinin arttırılması	K2: “Bilişim teknolojileri dersi ikinci kademe için 2 saat olabilir”
Bilişim Teknolojileri dersinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi	K38: “..diğer derslerde bilişim teknolojileri dersini özendirici (öğrencilerin oyun oynamak dışında kullanımına özendirici) pasajlara, konulara yer verilmeli.” K41: “...Diğer derslerle de ilişkilendirilirse öğrenciler daha fazla ilgilenir.”
Öğretim programının çevresel özelliklere uygun olarak yeniden yapılandırılması	K30: “...okul, il, ilçe düzeylerine uygun farklı esnek bir program daha yararlı olur. 2 farklı okulda iki farklı durumu örneklemek istiyorum. 1. okulda öğrenciler web tasarımı yapabilmekte (Edirne, program çok basit kalıyor), 2. okulda öğrenci bilgisayar ile ilk kez karşılaşılıyor (Kars, program çok ağır geliyor).
İçeriğin ve etkinliklerin öğrencinin ilgisinin çekecek şekilde düzenlenmesi	K16: “...özellikle 8. sınıf öğrencisine hitap edecek içerik olmadığından öğrenci sıkılıyor...”
Öğretmen atamasının ihtiyaç duyulan okullara yapılması	K7: “ ... öğretmen formatör olmak zorunda kalmasın. Okullarda artık çok fazla bilgisayar bulunduğu için her okula bilgisayar operatörü atanabilir.”
Bilişim Teknolojileri dersine gereken önemin verilmesi	K39: “Bilişim teknolojileri dersine gereken önemi verilmediğini düşünüyorum. Not olmaması yüzünden olabilir sbs de etkili oluyor tabi. Öğrenciler bilişim teknolojileri dersini oyun dersi olarak görüyorlar ve bu durumu gerçekten düzeltmek zor oluyor. Daha iyi tanıtmak lazım dersimizi öğrencilere.”

Çizelge 4.3.7.3 incelendiğinde daha etkili bilişim teknolojileri dersi için ders saatinin özellikle ikini kademe için arttırılması, öğrencinin motivasyonunu sağlamak adına dersin not ile değerlendirilmesi, laboratuardaki eksikliklerin (akıllı tahta, projeksiyon ve 1.fazda kurulan sınıfların yenilenmesi) giderilmesi, içeriğin daha ilgi çekici şekilde yeniden düzenlenmesi, özellikle bölge koşullarını dikkate alan programların yapılması, okullarda bilişim kültürünü yaratarak derse gereken önemin verilmesinin sağlanması, okullara uygun teknik servisin sağlanarak öğretmenin kendini tamirci hissetmemesine engel olunması öğretmenler tarafında ileri sürülen önerilerdir.

Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinden sadece dört tanesi programın boyutlarıyla ilgili eklemek istediği herhangi bir şey olmadığını belirtmiş on öğretmen ise bu konuda herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, ulaşılan bulgulara dayanılarak sonuçlar geliştirilmiş ve bu sonuçlara ilişkin önerilere araştırmanın amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

Araştırmada yer alan sorulara alınan cevaplardan şu sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. Sonuçlar

1- Birinci alt soruna ilişkin sonuçlar:

1.1 İlköğretim bilgisayar dersi (1-8.Sınıflar) öğretim programının, kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili sonuçlar:

1. Eğitimin amaçlarından birisi, bireyleri toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirmektir. Bunun içindir ki; bilgi çağına uygun bilgi toplumlarının özelliği dikkate alınarak öğrencilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmada Bilgisayar dersi öğretim programının, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerin programda öngörülen kazanımları edinebilmeleri için istekli olmaları gerekir. Dolayısıyla kazanımların ilgi çekici olması gerekir. Yapılan araştırmada öğretim programının, öğrenenlerin ilgilerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğrenenlerin bir kazanım edinebilmeleri için o kazanımla ilgili ön bilgilere sahip olmaları gerekir. Eğer sahip değillerse öğrenme gerçekleşmesi söz konusu olmayabilir. Yapılan araştırmada öğretim programının, öğrenenlerin ön bilgilerine uygun olarak düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Bilişsel gelişim, düşünme ve kavrama süreçlerine yöneliktir. Dolayısıyla bilişsel gelişim her öğrencide farklı bir seyir izlemektedir. Programda öngörülen kazanımların öğrencilerin düşünme ve kavrama yeteneklerine uygun olmalıdır. Yapılan araştırmada öğretim programının öğrenenlerin bilişsel gelişim özelliklerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öğrenenin öğrendikleri veya öğrenecekleri onun gereksinimlerini karşılayacak nitelikteyse, öğrenen bundan haz duyar. Bu nedenle, programlarda öngörülen kazanımların öğrenenlerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olması gerekir. Yapılan

araştırmada öğretim programının öğrenenlerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Öğrenenlerin psiko-motor etkinliklerde başarılı olması onun akranları tarafından beğenilmesini sağlar. Başarısızlığı halinde ise, etkinliklere katılma noktasında isteksiz olur. Dolayısıyla, programlarda öngörülen kazanımların öğrenenlerin psiko-motor gelişim özelliklerine uygun olması gerekir. Yapılan araştırmada öğretim programının öğrenenlerin bu gelişim özelliklerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7. Öğrenenleri ahlaksız davranıştan, kendilerine ve başkalarına zarar vermektan korumak için, program Bilişim teknolojileri etiği ve sosyal değerlere ait kazanımları aktarmada başarılı olmuş ve yapılan araştırmada öğretim programının öğrenenlerin ahlaki gelişim özelliklerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Öğrenen kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve günlük yaşamında kullanabileceği bilgi, beceri ve tutumları daha kolay benimsemekte ve kazanmaktadır. Öğrenme ihtiyacı karşılanan bireyler derse devam etmede daha çok istekli olur ve güdüleri artar. Yapılan araştırmada öğretim programının öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9. Öğrenenler toplumun bir parçasıdır ve toplum ile uyumlu bir şekilde yaşamalarını sürdürebilmeleri için kendilerine gerekli olan her türlü bilgi, beceri, yetenek ve tutumların eğitim programları aracılığıyla kazandırılması gerekir. Yapılan araştırmada öğretim programının bu bağlamda yetersiz kaldığı ve öğrenenin sosyal ihtiyaçlarını karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10. Yapılan araştırmada İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programının, öğrenenlerin keşfetmesini sağlayacak yapıda düzenlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

11- Programların uygulamada etkili olabilmesi büyük ölçüde öngörülen etkinliklerin uygulamada gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bazen programlarda öngörülen etkinlikler laboratuardaki bilgisayar başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, yeterli araç-gereç bulunmaması ve alt yapı eksikliğinden dolayı istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir. Yapılan araştırmada öğretim programı, öğrenenlerin uygulamalarını sağlayacak yapıda düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

12- Genel olarak yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim programının kazanımları bilişsel düzeyin üst basamaklarında yazılması gerekmektedir. Yapılan araştırmada öğretim programındaki kazanımların öğretim programı, bilişsel düzeyin üst basamak-

larını (analiz, sentez, değerlendirme) barındıracak şekilde oluşturulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

13- Çağdaş eğitimin en önemli hedeflerinden biri eğitim sistemin ezbere dayandırılmadan, bağımsız düşünüp mantıklı ve yaratıcı problem çözebilen kişiler yetiştirmektir. Öğrenenlerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenlerden biri öğretim programlarındaki kazanımların üst düzey düşünmeye dayalı kazanımlar olmasıdır. Yapılan araştırmada öğretim programında, üst düzey düşünmeye dayalı kazanımların yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

14- Hayattan kopuk, kullanılmayan bilgi ve beceriler, öğrencilerin beyinde yer tutan bir bilgi yığından öteye bir değer taşımamaktadır. Aynı zamanda, bu tür bilgi yapıları öğrenciler tarafından sadece ezberlemektedir. Bu da programların doğasına ters düşmektedir. Bu nedenle, kazanımların günlük hayata yönelik olmasında büyük yarar vardır. Yapılan araştırmada öğretim programında yer alan kazanımların günlük yaşamla ilişkilendirilmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

15- Kavramları, becerileri ve değerleri barından öğrenme alanları, bütün program içine sarmal bir şekilde dağıtılıp, çağın gereği olan ve bilişim teknolojileri konusunda yeterli bilgilerle donanmış öğrenenleri yetiştirmeyi amaçlar. Yapılan araştırmada öğretim programındaki kazanımların öğrenme alanlarının özelliklerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

16- Bir eğitim programının uygulamada etkili olması kazanımların kendi içinde tutarlı olmalıdır. Kazanımların kendi içinde tutarlı olması, aynı zamanda öğrenenlere kazandırılmak istenilen bilgi, beceri ve tutumların birbiriyle çelişmemesi ile sağlanır. Yapılan araştırmada öğretim programındaki kazanımların birbirleri ile tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

17- Kazanımların açık ve net bir şekilde ifade edilmiş olmaları öğretmenlerin yorumlama hataları yapmalarını engeller. Aksi halde, programlarda öngörülen kazanımlar ile süreç sonucunda ulaşılan çıktılar arasında önemli farklılıklar ortaya çıkabilir. Yapılan araştırmada öğretim programındaki kazanımların, açık ve net olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

18- Bir eğitim programının öngördüğü kazanımların uygulamada etkili olabilmesi için programların uygulandığı okulun özel koşulları önemli bir etkidir. Bu nedenle kazanımların değerlendirilmesi sırasında kazanımların mevcut koşullarda kazandırıl-

lıp kazandırılmayacağı kontrol edilmelidir. Yapılan araştırmada öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

19- Yapılan araştırmada İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programının gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

20- Aynı şeyleri tekrar tekrar anlatmak, dikkati azaltır ve öğrenme işine monotonluk getirir. Bu yüzden programda tekarlara çokça yer verilmesi uygun olmadığı söylenebilir. Yapılan araştırmada da İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programının, tekrardan çok birbirini destekler şekilde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.2 İlköğretim bilgisayar dersi (1-8.Sınıflar) öğretim programının, içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili sonuçlar:

1- Bir eğitim programının uygulamada etkili olabilmesi için her şeyden önce öngörülen içeriğin genel amaçlarla tutarlı olması gerekir. Programda öngörülen içeriğin kazanımlarla tutarsızlık göstermesi halinde bundan en çok öğrenenler olumsuz yönde etkilenecektir. Yapılan araştırmada öğretim programındaki içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2- Yapılan araştırmada İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programının, birbirinin ön koşulu olacak şekilde organize edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

3- Öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesinde kapsamın oluşturduğu yapı oldukça önemlidir. Kapsamdan yer alan ve öğrencilere kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve tutumların sırası öğrenme ilkelerine uygun olmalıdır. Öğrencilere kazandırılacak bilgilerin bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yapı oluşturması gerekir. Yapılan araştırmada öğretim programının içeriği öğrenme ilkelerine göre sıralanmıştır.

4- Programda öngörülen kapsamın öğrenci seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun olması gerekir. Öğrencilerin yaşına veya öğrenim gördükleri sınıf düzeyine uygun düşmeyen bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere kazandırılmaya çalışılması hem güçtür hem de öğrenciyi öğrenme sürecinden koparabilir. Yapılan araştırmada içeriğin, öğrenenin ilgisine, ihtiyaçlarına ve seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5- Öğrenenlerin derse yönelik tutumları, güdüleri o derste başarılı olmalarını etkileyen önemli faktörlerdir. İyi bir eğitim programı öğrenenlerin bu özelliklerinin

geliştirici nitelikte olmalıdır. Yapılan araştırmada içeriğin öğrenenin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayıcı nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6- Yapılan araştırmada İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programının, öğrenenlerin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte düzenlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

7- Yapılandırmacı eğitim programında tümdengelim yaklaşımı kullanılmakta, içerik temel kavramlar ve ilkeler etrafında yapılandırılmaktadır. Yapılan araştırmada içeriğin temel kavramlar etrafında yapılandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

8- Uygulamaya dayalı derslerdeki içeriğin öğrenciye aktarımı çok fazla zaman almaktadır. Yapılan araştırmada içeriğin, belirlenen haftalık ders saati süresinde öğrencilere aktarılacak nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

9- Yapılan araştırmada içeriğin, Bilişim Teknolojileri alanı ile ilgili tüm konuları kapsama açısından uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10- Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesinde yapılan tekrarların önemi yadsınamaz. Yapılan araştırmada, basamaklarda yer alan konu tekrarlarının öğrenmenin niteliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

11- Yapılan araştırmada öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının içeriğe uygun olarak hazırlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.3 İlköğretim bilgisayar dersi (1-8.Sınıflar) öğretim programının, öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili sonuçlar:

1- Yapılan araştırmada programda belirtilen etkinliklerle bütün kazanımlar öğretilmediği, etkinliklerin öğrenme alanlarının amaçlarına ulaştırıcı nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2- Öğrenen için öğrenmeleri ilginç ve değişik hale getirme, bol materyalli eğitim ortamları sunma öğrencileri yeni değişik şeyler öğrenmeye teşvik eder ve öğrenende derse yönelik olumlu bir tutum geliştirmiş olur. Yapılan araştırmada da etkinliklerin, öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını geliştirmelerini sağlayıcı nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3- Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olması dikkatin farklı noktalara kaymasına yol açabilir. Öğrenme durumları öğrenciye hem zevk hem de başarı duygusu vermelidir. Yapılan araştırmada da etkinliklerin, öğrenenin seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4- Öğrencinin kendine sağlanan öğretim durumunun unsurlarıyla etkileşmesi son derece önemlidir. Sonuçta öğrenme ferdi bir etkinliktir. Bu sebeple öğrenmenin başından sonuna kadar öğrenen öğrenme sürecine aktif katılmalıdır. Yapılan araştırmada da etkinliklerin, öğrenenin derse aktif katılımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır. Öğrenme kaynakları olarak materyaller ve diğer bireylerle etkileşim özendirilmeli, bunları sağlayacak yaşantılar etkin bir biçimde uygulanmalıdır. Yapılan araştırmada etkinliklerin öğrenenin grup çalışması yapmasına olanak sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6- Öğrenme sürecinde zihinsel olarak muhakeler yapmasına, sormadan, araştırmadan uygulama yapmasını sağlayan etkinliklerin öğrencinin zihinsel gelişim sürecine katkı sağlaması düşünülemez. Yapılan araştırmada etkinliklerin öğrenenlerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlama açısından uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

7- Yapılan araştırmada etkinliklerin, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına hizmet edici nitelikte olduğu, sosyal etkileşimi destekleyecek nitelikte olmadığı, öğrenenin öğrenme sürecinde sorumluluk almasını sağladığı, kılavuz kitaplarında yer alan hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

8- Öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Herhangi bir öğretim faaliyeti öncesinde öğrenenlerin giriş davranışları araştırılıp, buna göre etkinliklerin uygulanması öğrenmeyi sağlayıcı bir uygulamadır. Yapılan araştırmada öğretim programında öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen etkinliklere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

9- Her bir öğrencinin öğrenme hızı ve stili birbirinden farklıdır. Bu yüzden öğrenmede bireysel farklılıklara önem verilerek bireysel özelliklerine göre etkinlik düzenlenmelidir. Yapılan araştırmada ise programın öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10- Yapılan araştırmada programda, öğrenenin öğrenme süreçlerine neler getireceği önem taşıdığı, araç gereçlerin kolayca temin edilemediği, öngörülen araç-gereçlerin dersin kazanımları açısından yeterli olduğu, öğretim programının zengin öğretim yöntemlerini içermediği, önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin laboratuvar ortamında uygulanabilir olması açısından uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

11- Öğretim sürecinde öğrenen, öğrenme ortamının unsurları ile ne kadar çok etkileşime girerse öğrenmenin kalıcılığı da o oranda yüksek olur. Yapılan araştırmada da bütün becerilerin kazandırılmasında, etkinlik tabanlı yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımının kullanılmasına önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

12- Yapılan araştırmada kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin öğretmene rehberlik ettiği, öğrenenlerin seviyesine uygun basamakların öğretmen tarafından belirlenmesinin programı esnek hale getirdiği, birinci kademe öğrencileri için öngörülen haftalık 2 ders saati programın işlenebilmesi için yeterli olduğu, 6–7–8. sınıflar için öngörülen haftalık 1 ders saati programın işlenebilmesi için yeterli olmadığı, Bilişim teknolojileri sınıfındaki mevcut bilgisayarların donanım özelliklerinin öğretim programını uygulayabilmek için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

13-Yapılan araştırmada Bilgisayar öğretmenlerinin derslerde en çok düz anlatım, gösteri ve soru-cevap yöntem ve tekniklerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.4 İlköğretim bilgisayar dersi (1-8.Sınıflar) öğretim programının, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili sonuçlar:

Ölçme ve değerlendirmenin, hem öğrenme alanlarındaki konuların hem de kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yönelik olduğu, öğrenen merkeze aldığı, programda önerilen değerlendirme sorularının kapsam geçerliliği açısından yeterli olduğu, programda yer alan değerlendirme sorularının öğreneni düşünmeye sevk ettiği, programda öngörülen ölçme yöntem ve tekniklerinin konulara uygun olarak hazırlandığı, programda ön görülen ölçme yöntem ve tekniklerinin öğrenenlerin gelişim düzeylerini dikkate aldığı, ölçme ve değerlendirmede önemli olanın süreçle birlikte ürün değerlendirme olduğu, programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir nitelikte olduğu, performans değerlendirmede kullanılan araçlardaki ölçütlerin öğrenenin öğrenmesini ölçmek için yeterli olduğu, hazırlanan ölçme araçlarını (dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri vb.) uygulamanın çok zaman aldığı, programda ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için yapılan açıklamaların öğretmenlere kılavuzluk yapabilecek nitelikte olduğu, her ünite sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın kazanımlarına ulaşip ulaşılmadığının tespitini yapmanın daha kolay olduğu, her basamak sonunda yapılan değerlendirmelerin motivasyonunu artırdığı, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenenlere becerilerini gösterme fırsatı verdiği,

ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenenlerin teknoloji kullanımına karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu, ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin kazanımları elde etmek için birlikte çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olduğu, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenenlerin teknoloji kullanımında kendilerini başarılı hissetmelerine yardımcı olduğu, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenenlerin daha sonraki öğrenmeleri için teşvik ettiği, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen, öğrenenin yanı sıra velinin de katkısını bulunduracak şekilde düzenlenmediği, öğrenen performansının not ile değerlendirilmemesinin öğrenenlerin derse karşı olan ilgilerini azalttığı ve öğretim sürecinin her aşamasında değerlendirmenin olmasının eğitimde kaliteyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca Bilgisayar öğretmenleri derslerde en çok performans değerlendirme, digital ürün dosyası ve proje ölçme yöntem ve tekniklerini kullanmaktadır.

2- İkinci alt soruna ilişkin sonuçlar:

1- Bilgisayar öğretmenlerinin %70,2'si eski programın yeterli olmadığını, yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Programda değişiklik yapılmasının nedenleri arasında yeni programın basamaklandırılmalı bir yapıda olması, öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olması, çağın gerektirdiği yeniliklere duyarsız kalınmasının eğitimin kalitesini düşürmesi ve 1.,2. ve 3. sınıflarda öğrencilerin temel alması en çok belirtilenler arasında yer almaktadır. Kural Er (2007)' in ilköğretim bilgisayar dersi programına ilişkin Çanakkale ilinde öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve Aydın (2009)'ın ilköğretim okullarında bilişim teknolojileri dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi çalışmalarının da öğretmenlerin aynı fikri ortaya koydukları görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarından bir diğeri yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğu ve bu programında yeterli olmadığı görüşüdür. Kars ilinde görev yapan bilgisayar öğretmenleri öğretim programının, bölgesel farklılıkların ön planda tutularak yeniden yapılandırılması gerektiğini ileri sürmüştür.

2- Öğretim programın öğretmenlere yeterince yapılıp yapılmadığı sorusuna bilgisayar öğretmenlerinin %89,1'i "hayır yapılmadı" yanıtını vermiştir. Bazı öğretmenler kendi çabalarıyla program hakkında bilgi sahibi olurken, bazıları da üniversi-

tede derslerine giren akademisyenlerin görevlerine başlamadan önce program hakkında bilgi sahibi olmalarını tavsiye ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerden bir kısmı program hakkında bilgi sahibi olmadıkları için ders işlemekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

3- Bilgisayar öğretmenlerinin %97,8'i programın güçlü yanlarının olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci merkezli olması, etkinliklerin ilgi çekici olması ve basamaklandırılmalı bir yapıda olması ve uygulamaya ağırlık vermesi programın güçlü yanları olarak en çok belirtilen ifadelerdir.

4- Bilgisayar öğretmenlerinin %95,6'sı programın zayıf yanlarının da olduğunu ifade etmiştir. Bölgesel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmemesi, ölçme ve değerlendirme yapılırken zorluk yaşanması, programda daha farklı konulara yer verilmemesi, öğrenci beklentilerini karşılamaması ve kazanımların edinilmesi için belirlenen sürenin yetersizliği programın zayıf yanları olarak en çok belirtilen görüşlerdir.

5- Bilgisayar öğretmenlerinin %91,4'ü programın uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Bu sorunlar arasında en çok vurgulananları ikinci kademe ders saatinin yetersizliği, öğrenci seviyelerinin farklı olması, öğrenci seviyesine göre hangi basamağın seçileceği konusunda yaşanan zorluklardır.

6- Bilgisayar öğretmenleri programın boyutları ile ilgili olarak; içerik boyutunun zenginleştirilmesi, öğretmenlerin programın amaçlarına tam olarak ulaşabilmesi ve dersin programa uygun şekilde işlenebilmesi için BT (Bilişim Teknolojileri) ders saati süresinin arttırılması, BT ders notunun karneye yansıtılması, etkinliklerin ilgi çekici hale getirilmesi, kazanımların ve etkinliklerin öğrenci seviyesine göre yeniden düzenlenmesi ve ölçme ve değerlendirme boyutunun güçlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

7- Daha etkili Bilişim Teknolojileri dersi için bilgisayar öğretmenleri, ders saatinin arttırılması, dersin not ile değerlendirilmesi, bilgisayar laboratuvarının araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi, içeriğin ve etkinliklerin öğrencinin ilgisinin çekek şekilde düzenlenmesi, laboratuvarında her öğrenciye bir bilgisayar düşmesi gibi bazı önerilerde bulunmuşlardır.

5.2. Öneriler

1- Bilgisayar öğretmenlerinin, İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nın tanıtımı ve uygulanmalarına yönelik hizmet içi eğitimden geçirilmeleri programın daha başarılı olmasını sağlayacak önemli bir durumdur. Yeni programın amacına ulaşabilmesi için; öğrenmede kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarındaki öğrenme anlayışları, yapılandırmacı yaklaşım, yeni programdaki ölçme ve değerlendirme anlayışı gibi konularla ilgili bilgilendirme programın uygulayıcısı olan öğretmenlere etkili ve sistematik bir hizmet içi eğitim ile verilmelidir. Ayrıca bu eğitim süreçlerinde öğretmenlerin programı uygulamada yaşadıkları sorunlar sorgulanmalı ve bu sorunlar için gerekli iyileştirmeler de anında yapılmalıdır.

2- Geliştirilen programlar uygulanmaya başlandıktan sonra belirli aralıklarla alanında uzman kişilerin, öğretmen, öğrenci ve velilerin de görüşleri alınarak, program değerlendirme çalışmaları yapılmalı, tespit edilen aksaklıklarla ilgili iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.

3- 2006 yılından itibaren uygulanmaya başlanan bilgisayar dersi öğretim programı yapılandırmacı eğitim anlayışına paralel olarak öğrenci merkezli bir öğretimi teşvik etmektedir. Bununla birlikte, bilgisayar laboratuvarında her öğrenciye ulaşılmasını ve programın gerektiği gibi uygulanabilmesi için her öğrenciye bir bilgisayar düşmelidir.

4- Laboratuvar ortamında öğrenme-öğretme sürecini daha etkili kılma bakımından, yeni programda öğrenci-öğrenci etkileşimini etkin kılacak şekilde düzenlenen işbirliğine dayanan etkinliklere yer verilmelidir.

5- İlköğretimin ikinci kademesinde bilgisayar dersinin 1 saat olması ölçme ve değerlendirmeye yeteri kadar zaman ayırmamaya sebep olmaktadır. Dolayısıyla hem ders saati sayısı arttırılmalı, hem de hazırlanan ölçme araçlarını (dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri vb.) uygulanmak için daha az zaman alacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

6- Eğer yapılandırmacı yaklaşımda velinin katkısı yadsınamaz düzeydeyse; yeni programlardaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretmen, öğrenenin yanı sıra velinin de katkısını bulunduracak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

7- İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinlik uygulamaları araç-gereç, donanım ve teknoloji kullanımını gerektirmektedir. Dolayısıyla okulların eksik araç-gereç, donanım ve teknoloji ihtiyaçlarının bir an önce giderilmesi programın başarı ile uygulanmasına önemli bir katkı sağlayacaktır.

8- Ülkemizin bölgesel özellikleri, okulların fiziki şartları, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve öğrenci ihtiyaçlarına göre gerekli değişiklikler yapılabilecek programlar hazırlanmalıdır.

9- Bilgisayar dersinin haftalık ders programındaki yeri haftada bir ders saati olarak belirlenmiştir. Özellikle kalabalık sınıflarda, bir ders saati içinde konuların anlatılması ve tüm öğrencilerin konu ile ilgili uygulama yapması olanaklı olmamaktadır. Dolayısıyla bilgisayar ders saatleri arttırılabilir.

10- Derslerde uygulanacak etkinliklerin hazırlanmasında öğrenciler arasındaki seviye farkları dikkate alınmalı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda, bireysel farklılıklar göz önüne alınarak öğretim ortamlar oluşturulmalıdır,

11- Üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı daha yakın ilişkiler içinde olmalı, bilgisayar derslerine yönelik eğitim yazılımlarının hazırlanması için bilgisayar öğretmenlerinden ve üniversitelerdeki bilgisayar ve öğretim teknolojisi öğretmenliği bölümlerinden yararlanılmalıdır.

12- Öğrenciler arasında yardımlaşmayı arttırmak için sosyal etkileşimi destekleyecek nitelikte grup çalışmalarına yer vermelidir.

13- Yeni bilişsel yapıların eskilerin üzerine kurulduğu düşünüldüğünde öğretim programında öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen etkinliklere yer verilmelidir.

14- Bilgisayar dersinin öğrenciler tarafından ciddiye alınması için derste uygulanan ölçme ve değerlendirme sonuçlarının karneye yansıtılmalıdır.

15- Programda belirtilen etkinliklerle bütün kazanımlar öğretilmelidir.

16- İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı, öğrenenlerin keşfetmesini sağlayacak yapıda yeniden düzenlenmelidir.

17- İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı, öğrenenlerin uygulamalarını sağlayacak yapıda düzenlenmelidir.

18- İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı, bilişsel düzeyin üst basamaklarını (analiz, sentez, değerlendirme) barındıracak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

19- Öğretim programında, programda üst düzey düşünmeye dayalı (mantıki düşünme, eleştirel düşünme vb) kazanımlar yer almalıdır.

20- Öğretim programı öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Unutulmamalıdır ki, önemli olan her bir öğrencinin eşit davranışlar sergilemesi değil, her öğrencinin kendi bireysel özellikleri doğrultusunda azami performansı göstererek kendi gelişimine katkı sağlamasıdır.

21- Seçmeli ders uygulamasında değişikliklere gidilmelidir. Sınıf bazında seçmeli dersi tercih etmek yerine bu tercihin öğrenciye bırakılması gerekir.

22- Seçmeli dersler öğrenci tercihine bırakıldığında bu gibi derslerde not ile değerlendirilme olmadığından öğrencinin derse karşı ilgisi, not kaygısı taşımadan motive olmasına sebep olur. Bu nedenle ya seçmeli ders öğrenci tercihine sunulmalı ya da not ile değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ ÜN, Kamile, Aktif Öğrenme. İzmir, Kanyılmaz Matbaası, 2006.
- AÇIKGÖZ ÜN, Kamile, Etkili Öğrenme ve Öğretme, İzmir, Kanyılmaz Matbaası, 2000.
- AKBABA, Toper, “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları.” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl:5, Sayı:54–55, 2004 http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi_54-55/ akbaba. html Erişim Tarihi: 10.12.2009
- AKSU, Cahit, İlköğretim 8. Sınıf Müzik Programının Hedeflerine Ulaşma Düzeyinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,2007.
- AKYÜZ, Yahya, Türk Eğitim Tarihi, Ankara, Pegem Akademi, 2008.
- ALIM, Mete, Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- ALKAN, Cevat, Eğitimde Program Geliştirme Yöntemi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt: 16 Sayı:2 Yayın Tarihi: 1983, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/514/6376.pdf> Erişim tarihi.18.04.2010
- ALKIN, Marvin.C, Evaluation Theory Development, Evaluation comment, Vol 2, No:1, 1969
http://www.cse.ucla.edu/products/evaluation/cresst_ec1969_o.pdf
- ALTER, Kirk, Electrical Construction Management Specialization Program: A Formative Evaluation Journal of Construction Education, Vol. 3, No. 2, 60-72, 1998
<http://www.ascjournal.ascweb.org/journal/1998/no2/Summer%201998,%20Vol.%203,%20No.%202,%20pp.%2060-72.pdf>
- ALTIOK, Habib, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi, 2005 Çağdaş Eğitim, s.2 <http://habipaltiok.blogcu.com/yeni-ilkogretim-programi-sonuclari-degerlendirmesi/1242957> (Erişim tarihi.12.02.2008)
- ARSAL, Zeki, Program Geliştirme Sürecinde İhtiyaç Analizinin Yeri ve Nasıl Yapıldığına İlişkin Program Geliştirme Uzmanlarının Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.
- ARTINO, Anthony, A Comparison of Three Approaches to Program Evaluation, www.sp.uconn.edu/...Evaluation/EDF5461_AnalysisofApplication.doc Erişim Tarihi: 12.04.2010
- ASHCROFT, Kate, PALACÍO, David, Implementing The Primary Curriculum A Teacher’s Guide. London: Falmer Press. Information Technology . 175-183, 1997.
- AYDIN, İnayet, Eğitim ve Öğretimde Etik, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2006.
- AYDIN, Şenay, İlköğretim Okullarında Bilişim Teknolojileri Dersi Yeni Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, 2009.
- AYKAÇ, Necdet ve AYDIN, Hasan, Öğrenme - Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama, Naturel Yayıncılık, 2006.

- BACANAK, Ahmet, KARAMUSTAFAOĞLU, Orhan, KÖSE, Sacit, “ Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okur Yazarlığı ”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 14,191-196, 2003.
<http://egitimdergi.pau.edu.tr/makale/say%C4%B114/17-Yeni%20Bir%20Bak.%20E%C4%9Fitimde%20Teknoloji%20Okuryazar.pdf>
- BARRET, Gordon, Educational Evaluation: Two Thereocital Models in A Corporate Based Application, British Colombia Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 1998.
https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/7860/ubc_1998-0193.pdf?sequence=1
- BAŞARAN, İbrahim Ethem, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara, Ekinoks, 2006.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem, Eğitime Giriş, Ankara, Kadioğlu Matbaası, 1994.
- BAKİ, Adnan, Okul matematiğinde ne öğretilim nasıl öğretilim?, Matematikçiler Bülteni, 2, 13- 16,2003.
- BALCI, Ali, Etkili Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma.4. Baskı. Ankara Pegema Yayıncılık, 2007.
- BELLİ, Şahin, Yenilenen İlköğretim 6 ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- BEKTAŞ, Cem, İlköğretim Okullarında Bilgisayar Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Fırat Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- BİLEN, Mürüvvet, Plandan Uygulamaya Öğretim, Ankara, Anı Yayıncılık, 2002.
- BRADY 1995, MARSH 1992; MCGEE 1997, Tradational curriculum models,
<http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20040514.104836/public/05Chapter4.pdf> Erişim tarihi.18.04.2010
- BROOKS, J. G. ve BROOKS, M. G. In search of understanding: The Case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.
<http://asimov.coehs.uwosh.edu/~cramer/casestudy1/Concepts/Constructivist.html>
- BRUNER, Jerome, Bir Öğretim Kuramına Doğru, (Çevirenler: Fatma VARİŞ, Tanju GÜRKAN), Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1991.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş, Program Geliştirme “Kaynak Metinler, Konya, Kuzular Ofset, 1997.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve ÇİVİ, Cuma, Genel Öğretim Metotları, Öğretimde Planlama ve Uygulama, İstanbul, Beta Basın Yayım Dağıtım,1999.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN Özcan Erkan, KARADENİZ Şirin, DEMİREL, Funda, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Pegem Akademi, 2008.
- CİVELEK, Şemsettin, Türk Eğitim Sisteminin Değişim İhtiyacı, Fırat Haber gazetesi 178:5, 2005.<http://web.firat.edu.tr> (Erişim Tarihi:01.08.2008)
- ÇAKMAK, Ahmet, İlköğretim Okullarında Bilgisayar Destekli Öğretim, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2001.
- ÇELİK, Fethi, Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:11,2006.
<http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/sayi11/1-15.pdf>

- ÇELİKÖZ, Nadir, Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı:1, 99–113, 2004.
- ÇENGEL, Meltem, İlköğretim 4. sınıf bilgisayar dersi programının değerlendirilmesi Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- ÇEPNİ, Salih ve AYAS, Ali Paşa, Eğitimde Program Geliştirme ve Bazı Fen ve Teknoloji Programları, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2008.
- ÇINAR, İkrım, “Küreselleşme, Eğitim ve Gelecek”, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Sayı:2, 14-30, 2009
http://www.keg.aku.edu.tr/yayinlar/2009/cilt2/sayi1/c2s1_2.pdf
- ÇINAR, Orhan, TEYFUR, Emine ve TEYFUR, Mehmet. İlköğretim Okulu Öğretme Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşım ve Program Hakkındaki Görüşleri. İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi, *Cilt:7*, Sayı:11, 47–64, 2006.
<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/ocinar.pdf> Erişim Tarihi:29.04.210
- ÇİLENTİ, Kamuran, Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Ankara, Yargıcı Matbaası, 1997.
- DEMİR, Semra, İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Kayseri İli Örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 2007
- DEMİREL, Özcan, Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları, Hacettepe Üniversitesi Yayınları Sayı: 7 Sayfa: 27 -43, 1992.
<http://193.140.216.63/19927%C3%96ZCAN%20DEM%C4%B0REL.pdf>
- DEMİREL, Özcan, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Pegem Akademi, 2008.
- DOĞAN, Hıfzı, Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı, Ankara, Önder Matbaacılık 1997.
- DOĞAN, Sevcan, İlköğretim Fen ve Teknoloji (2004) Dersi İle Fen Bilgisi (2000) Dersinin Öğretim Programlarının Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, 2007.
- DOMBAYCI, Mehmet Ali, Türkiye’de Ortaöğretimde Felsefe Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2008.
- DREW, Ishii, Constructivist Views of Learning in Science and Mathematics, 2003.
<http://www.ericdigests.org/2004-3/views.html>
- ER KURAL, Fatma, İlköğretim Bilgisayar Ders Programına İlişkin Öğretmen Görüş ve Beklentileri: Bir Durum Çalışması, Çanakkale İli Örneği, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2007.
- ERDEN, Münire, Eğitimde Program Değerlendirme, Ankara, Anı Yayıncılık, 1998.
- ERİŞEN, Yavuz, Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme, Eğitim Yönetimi, Sayı 3, 1997.
- ERSOY, Ali, İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni Ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 4 Article 20,2005. <http://www.tojet.net/articles/4420.pdf>

- ERTÜRK, Selahattin, Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Meteksan Yayınları, 1994.
- FİDAN, Nurettin, Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara, Alkım Yayınevi, 1996.
- GÖMLEKSİZ, Nuri ve KAN, Ayşe Ülkü, Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke Ve Yaklaşımlar, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 2007.<http://web.firat.edu.tr/daum/docs/52/10%20Yeni%20%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim%20Programlar%C4%B1Nuri%20G%C3%B6mleksiz%20-%C3%B6dendi--7%20syf--60-66.doc>
- GÖZÜTOK, Dilek, Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim II. Ankara, MEB Yayınları, 1999.
- GUSKEY, Thomas, Evaluating Professional Development, 2002.
http://books.google.com.tr/books?id=CklqX4zgDtgC&pg=PA48&lpg=PA48&dq=%22Hammond%E2%80%99s+Evaluation+Model%22&source=bl&ots=gQ7vFI5xgw&sig=jXwy3U5FpQdSv8irCleHZEi1eUo&hl=tr&ei=NsLqS97BCNeNsAaUqbGEDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q=%22Hammond%E2%80%99s%20Evaluati on%20Model%22&f=false
Erişim Tarihi. 10.05.2010
- GÜCÜM Berna, ve KAPTAN Fitnat, Dünden Bugüne İlköğretim Fen Bilgisi Programları ve Öğretim. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 8,249–258,1992
- GÜLERYÜZ, Hasan, Eğitim Programlarının Dili Yaratıcı Öğrenme, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2001.
- GÜROL, Mehmet, Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme. Ankara, Nobel Basımevi, 2004.
- IRMAK, Ali, İNCE, İpek, ŞENYÜZLÜ, Burcu ve UĞUR, Benlihan, Bilişim Teknolojileri Öğretmen Klavuz Kitabı, Promat, İstanbul, 2007.
- KAPTAN, Saim, Bilimsel Araştırma ve İstatistiksel Yöntemler, Ankara, Bilim Yayınları, 1993.
- KARAKAYA, Şerafettin, Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler, Ankara, Asil Yayınları, 2004
- KARATAŞ, Hakan, Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (Cıpp) Modeli İle Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2007.
- KARATEPE, Ahmet, YILDIRIM, Halil İbrahim, ŞENSOY, Önder, ve YALÇIN, Necati. Fen Bilgisi Öğretimi Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Mevcut Fen Bilgisi Müfredat Programının Amaçlar Boyutunda Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşleri. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2) 165-172, 2004.
- KELLY, Albert Victor, The Curriculum Theory and Practice, Paul Chapman Publishing Ltd, London, 1999.
- KESER, Hafize, İlköğretim Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 2, Sayı:3.(Hakemli Dergi), 2004.

- KUTLU, Oğuz ve BOZKURT, Mükafat , Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı “Etkili Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri”. Konya, Çizgi Kitabevi Yayınları, 2004.
- KUZGUN, Yıldız ve DERYAKULU Deniz, Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2004.
- KUZU, Abdullah, Oluşturmacılığa Dayalı Çevrimiçi Destekli Öğretim: Bir Eylem Araştırması. Yayınlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2005
- KÜÇÜKAHMET, Leyla, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara, Nobel Yayınları, 2003.
- McKENNA, Constance, Making Evaluation Manageable, <http://www.joe.org/joe/1981september/81-5-a1.pdf>
- MEB EĞİTEK, Milli Eğitim Bakanlığı Okullarda BT Uygulamalarına Yönelik Çalışmalar, 2002.
- MEB, İlkokul Programı, MEB, İstanbul, 1995.
- MEB, Tebliğler Dergisi, Ankara, Millî Eğitim Basımevi, 2518, 2000.
- MEB, TTKB, İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2006.
- METFESSEL, Newton and MICHAEL, William, A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of effectiveness school programming , *Educational and Psychological Measurement*, Winter, 93 1-943. [http://iocg.ignou.ac.in/wiki/images/2/25/ES-316-Unit4\(block-2\).pdf](http://iocg.ignou.ac.in/wiki/images/2/25/ES-316-Unit4(block-2).pdf)
- NTOI, Litšabako, Incorporating Technology Into The Lesotho Science Curriculum: Investigating The Gap Between The Intended And The Implemented Curriculum, Doctor of Philosophiae in the Department of Education, University of Western Cape, 2007. http://etd.uwc.ac.za/usrfiles/modules/etd/docs/etd_gen8Srv25Nme4_5396_1182749394.pdf
- OGLE, Gwendolyn, Towards A Formative Evaluation Tool, Blacksburg, Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction, Polytechnic Institute and State University Virginia, 2002. <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04262002-161146/unrestricted/etd.pdf>
- ÖZÇELİK, Durmuş Ali, Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara, ÖSYM Yayınları, 1992.
- ÖZDENER, Nesrin, ÖZTOK, Murat, “Türk Ve İngiliz Öğretim Programlarının Bilgisayar Ve İnternet Okur Yazarlığı Açısından Karşılaştırılması”, Millî Eğitim Dergisi, sayı 167, 2005 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-oztok.htm>
Erişim Tarihi: 16.04.2010
- ÖZEK, İdris, İlköğretim Okullarındaki Bilgi Teknoloji Sınıflarının Değerlendirilmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, 2002.
- ÖZERBAŞ, M. Arif, Bilgi toplumu ve Bireysel Öğretim, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı:5, Ankara, 2001.
- ÖZGEN, Çiğdem, Avrupa Birliğine Üye 15 Ülkede ve Türkiye’de ilköğretim Birinci Kademe Bilgisayar Ders Programlarının Karşılaştırılması ve Türkiye’deki Durumun Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

- ÖZKANAL, Ümit, Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi Ve Bir Model Önerisi, Yayınlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009
- RODGERS, R, A Student Affairs Application of the CIPP Evaluation Model, 1979
<http://www.hettler.com/Direct/Assess/USING%20THE%20CONTEXT.htm>
- ROSE, Clare ve NYRE, Gleen, The Practise of the Evaluation, National Ins. Of Education, Washington, 1977.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/ad/cc.pdf
- RUHLAND, Sheila K, Evaluating Tech Prep Education Programs: Implications for Reporting Program and Student Outcomes, Journal of Vocational Education Research, Volume 28, Issue 1, Minnesota Üniversitesi, 2003.
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVER/v28n1/ruhland.html>
- SABAN, Ahmet, Öğrenme Öğretme Süreci, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- SABANCI, Osman, İlköğretimde Bilgisayar Öğretim Süreçleri ve Bilgisayarın Öğrenciler Üzerindeki Sosyal Etkilerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2003.
- SANDERS, James, A Basis for Determining the Adequacy of Evaluation Designs. Western Michigan University, 1976
<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops06.pdf>
- SARI, F. Bilgisayar Öğrenme ve Bilişsel Okuryazarlık, TBD Bilişim Kültürü Dergisi, Sayı: 81, 2002.
- SAYLOR, Galen, J, ALEXANDER, William M. ve LEWIS, Arthur, J, Curriculum Theory, Curriculum Development and Curriculum Implementation,
<http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-04272009-095504/unrestricted/02chapter2.pdf>
- SAYLAN, Nevin, Anasınıfı Program Tasarısı ve Uygulamasının Değerlendirilmesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 53-63, Konya, 9-11 Eylül, 1998.
- SEFEROĞLU, Sadi ve AKBIYIK, Cenk, Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:30, 2006.
- SEFEROĞLU, Sadi, İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı: Eleştirel Bir Bakış ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar. Eurasian Journal of Educational Research, 29, 99, 111, 2007.
- SENEMOĞLU, Nuray, Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara, Gazi Kitabevi, 2001.
- SOYCAN BOLAT, Selma, 2005 Yılı 5. Sınıf İlköğretim Matematik Programının Değerlendirilmesi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- SÖNMEZ, Veysel, Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2001.
- STAKE, Robert. E, Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation. Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1975.
<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops05.pdf>
- STAKE, Robert. E, The Countenance Of Educational Evaluation, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation University of Illinois, 1975.
<http://www.ed.uiuc.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>
- STUFFLEBEAM, Daniel L. The CIPP Model for Evaluation, Annual Conference of The Oregon Program Evaluators Network, Portland , 2003.

- SULAK, Süleyman, A. Dokuzuncu Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- ŞAHAN, Hasan Hüseyin, İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.
- ŞİMŞEK, Nazmi, Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı, Nobel Yayınları, Ankara, 2002.
- TAN, Şeref, KAYABAŞI, Yücel ve ERDOĞAN, Alaattin, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Ankara, Anı Yayıncılık, 2002.
- TEKİN, Halil, Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi, Ankara, Mars Matbaası, 1980.
- TERTEMİZ, Neşe, Eğitimde Program Geliştirme, Eğitim Bilimine Giriş, Ankara, Gazi Kitabevi, 1997.
- TİTİZ, Osman, Yeni Öğretim Sistemi, İstanbul, Zambak Yayınları, 2005.
- TOY YÜCEL, Banu ve TOPBAŞ, Eriman, Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulaması Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Örneği, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(3), 405-433, Yaz 2007.
http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2007_cilt5/sayi_3/405-436.pdf
- TUNALI, Fadimana, Yeni İlköğretim 1., 2., Ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2009.
- TYLER, Ralph, The Nature Of Curriculum, 1957
[http://www.sagepub.com/upm-data/6041_Chapter1_Glatthorn_\(Sage\)_I_prof.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/6041_Chapter1_Glatthorn_(Sage)_I_prof.pdf) (Erişim tarihi: 16.04.2010).
- UÇAN, Ali, Eğitimde Program Çözümleme, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, "Cilt:3, Sayı 4, s.126 128, 2002.
- ULUTAŞ, Mehmet, İlköğretim 8. Sınıf Bilgisayar Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- UNESCO, Curriculum Revision and Research, Educational Studies and Documentes No:28, France, Paris-7e, Workshops of Unesco.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000012/001290eo.pdf> Erişim Tairihi: 28.04.2010
- UREVBU, Andrew, Curriculum Studies, Nigeria, Longman, 1991.
- USLUEL, Yasemin.K, ve Demiraslan Yesemin, Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonunu İncelemede bir Çerçeve: Etkinlik Kuramı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28: [2005] 134-142, 2005.
- UYANGÖR, Nihat, İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.
- UZUNBOYLU, Hüseyin ve HÜRSEN, Çiğdem, Eğitim Programları ve Değerlendirme Değerlendirilmesi, Ankara, Öğreti Yayıncılık, 2008.
- VARIŞ, Fatma, Eğitimde Program Geliştirme, "Teori ve Teknikler", Ankara, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, 1996.
- VURAL, Birol, Eğitim Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı, İstanbul, Hayat Yayınları, 2004.

- YILDIRAY, Fatih, Program Geliştirmede Farklı Modeller.
<http://egitimbilimleri.net/blog/program-gelistirme/program-modelleri/105-egitimbilimleri.html> Erişim Tarihi: 28.04.2010
- YILDIZ, Ümit, “Evaluation of the Turkish Language Teaching Program for Foreigners at Minsk State Linguistic University in Belarus: Study” Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara, 2004.
- YILMAZ, Eray ve DEMİRCİ, Neşet, İlköğretim II. Kademe Bilgisayar Dersi Müfredatının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 2004.
- YURDAKUL, Bünyamin, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık Ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- YÜKSEL, Sedat, Millî Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.
- YÜKSEL, Sedat, “Türkiye’ de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları.” Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 159.2003
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/syuksel.htm> Erişim Tarihi: 15.03.2010
- WEINBERGER, Elena Rachel, A program evaluation of school-wide positive behavior support in an alternative education setting, University of Massachusetts – Amherst, 2009. Erişim tarihi:27.04.2010
http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=open_access_dissertations
- WHITE, John, http://www.qca.org.uk/qca_6085.aspx#Transcript , 2007 Erişim tarihi 15.12.2009.
- WORTHEN, B, Program evaluation. H. Walberg & G. Haertel (Eds.), The International encyclopedia of educational evaluation (pp. 42-47). Toronto, ON: Pergamon Press. (Erişim tarihi:27.04.2010)
<http://www.oise.utoronto.ca/field-centres/ross/ctl1014/Worthen1990.pdf>
- <http://www.acilveilkuyardim.com/egitim/egitimmodeli.htm>
- http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf

EKLER

Ek:1 İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programını Değerlendirme Anket Formu

Ek:2 Anketlerin Uygulanmasına İlişkin Kars Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Olur Yazısı

“İLKÖĞRETİM BİLGİSAYAR DERSİ (1–8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ” ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında uygulanan “İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programını” öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümde programın boyutlarına yönelik maddeler, üçüncü bölümde ise programa ilişkin genel görüşler yer almaktadır. Ankette size uygun gelen yanıtın karşısındaki boşluğa (X) işareti koymanız, önerilerinizi ise bırakılan boşluklara yazmanız beklenmektedir. Lütfen cevaplanmayan soru bırakmayınız. Anketin herhangi bir yerine ad-soyad yazmanıza gerek yoktur. Araştırma bulgularının geçerliliği, ankete vereceğiniz cevapların samimi ve doğru olmasına bağlıdır. Göstereceğinizi umduğum samimiyete ve ilgiye şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Nalân ÖZBEY
Kafkas Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programı ve Öğretimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim Bilgileri:

E-posta: nalanerdogan@hotmail.com

BÖLÜM I- KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** 1- () Kadın 2- () Erkek
2. **Mezun olduğunuz lisans programı:**
3. **Bulduğunuz kadrodaki statünüz:**
1- () Kadrolu bilgisayar öğretmeni 2- () Formatör bilgisayar öğretmeni
3- () Sözleşmeli bilgisayar öğretmeni 4- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)
4. **Kaç yıldır bilgisayar öğretmeni olarak çalışıyorsunuz?**
1- () 1-3 Yıl 2- () 4-6 Yıl 3- () 7-9 Yıl 4- () 10 Yıl ve Üzeri
5. **Eğitim düzeyiniz :** 1- () Lisans 2- () Lisansüstü
6. **Görev yaptığınız ilçe:**
7. **Görev yaptığınız okulda bilişim teknolojileri sınıfı var mı?** 1- () Evet 2- () Hayır
8. **Bilişim teknolojileri sınıfınız var ise, bilgisayar başına düşen öğrenci sayınız:**
1- () 1 2- () 1-2 3- () 2 4- () 2 ve üzeri
9. **Bilişim teknolojileri sınıfındaki mevcut bilgisayarların donanım özellikleri öğretim programını uygulayabilmeniz için yeterli mi?** 1- () Evet 2- () Hayır
10. **Yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının uygulanma sına yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı?** 1- () Evet 2- () Hayır
11. **Hizmetiçi eğitim almadıysanız buna ihtiyaç duyuyor musunuz?**
1- () Evet 2- () Hayır

BÖLÜM – II

Sıra No	Kazanım ile ilgili ifadeler;	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
1	Toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.					
2	Öğrenenlerin ilgilerine uygun olarak düzenlenmiştir.					
3	Öğrenenlerin ön bilgilerine uygun olarak düzenlenmemiştir.					
4	Öğrenenlerin bilişsel gelişim (akıl yürütme, iletişim vb.) özelliklerine uygun değildir.					
5	Öğrenenlerin duyuşsal gelişim (özgüven duyma, sabırlı olma vb.) özelliklerine uygundur.					
6	Öğrenenlerin psiko-motor gelişim (dikkat, koordinasyon vb.) özelliklerine uygun değildir.					
7	Öğrenenlerin ahlaki gelişim(kişiler arası uyum, düzen vb.) özelliklerine uygundur.					
8	Öğrenenlerin, öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.					
9	Öğrenenin sosyal ihtiyaçlarını (saygı, değer verme vb.) karşılayacak nitelikte değildir.					
10	Öğrenenlerin keşfetmesini sağlayacak yapıda düzenlenmemiştir.					
11	Öğrenenlerin uygulamalarını sağlayacak yapıda düzenlenmemiştir.					
12	Bilişsel düzeyin üst basamaklarını (analiz, sentez, değerlendirme) barındıracak şekilde oluşturulmuştur.					
13	Programda üst düzey düşünmeye dayalı (mantıki düşünme, eleştirel düşünme vb) kazanımlar yer almaktadır.					
14	Günlük yaşamla ilişkilendirilmeye uygundur.					
15	Öğrenme alanlarının özelliklerine uygun değildir.					
16	Birbirleri ile tutarlı değildir.					
17	Açık ve net olarak ifade edilmemiştir.					
18	Gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
19	Tekrardan çok birbirini destekler şekildedir.					
20	Gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte değildir.					

	İçerik ile ilgili ifadeler;	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
21	Kazanımlarla tutarlıdır.					
22	Birbirinin ön koşulu olacak şekilde organize edilmiştir.					
23	Öğrenme ilkelerine göre sıralanmıştır.					
24	Öğrenenin ilgisine uygun olarak hazırlanmıştır.					
25	Öğrenenin ihtiyaçlarına uygun değildir.					
26	Öğrenenin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamamaktadır.					
27	Öğrenenlerin seviyesine uygun olarak düzenlenmemiştir.					
28	Öğrenenlerin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte düzenlenmiştir.					
29	Temel kavramlar etrafında yapılandırılmamıştır.					
30	Belirlenen haftalık ders saati süresinde öğrencilere aktarılabilecek niteliktedir.					
31	Bilişim Teknolojileri alanı ile ilgili tüm konuları kapsama açısından uygun değildir.					
32	Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır.					
33	Öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları içeriğe uygun olarak hazırlanmamıştır.					

	Öğrenme- Öğretme Süreci ile ilgili ifadeler;	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
34	Programda belirtilen etkinliklerle bütün kazanımlar öğretilememektedir.					
35	Etkinlikler öğrenme alanlarının amaçlarına ulaştırıcı niteliktedir.					
36	Etkinlikler, öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını geliştirici niteliktedir.					
37	Etkinlikler, öğrenenin seviyesine uygun değildir.					

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
38	Etkinlikler, öğrenenin derse aktif katılımını sağlamamaktadır.					
39	Etkinlikler öğrenenin grup çalışması yapmasına olanak sağlamamaktadır.					
40	Etkinlikler öğrenenlerin üst düzey öğrenme becerilerini (yaratıcı ve eleştirel düşünme) geliştirmelerini sağlama açısından uygundur.					
41	Etkinlikler, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına hizmet edici nitelikte değildir.					
42	Etkinlikler, sosyal etkileşimi destekleyecek niteliktedir.					
43	Etkinlikler öğrenenin öğrenme sürecinde sorumluluk almasını sağlayıcı nitelikte değildir.					
44	Kılavuz kitaplarında yer alan hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır.					
45	Öğretim programında öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen etkinliklere yer verilmiştir.					
46	Program öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almada etkilidir.					
47	Programda, öğrenenin öğrenme süreçlerine neler getireceği önem taşımaktadır.					
48	Araç gereçler kolayca temin edilememektedir.					
49	Öngörülen araç-gereçler dersin kazanımları açısından yeterlidir.					
50	Öğretim programı zengin öğretim yöntemlerini içermemektedir.					
51	Önerilen öğretim yöntem ve teknikleri laboratuvar ortamında uygulanabilir olması açısından uygundur.					
52	Bütün becerilerin kazandırılmasında, etkinlik tabanlı yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımının kullanılmasına önem verilmiştir.					
53	Kılavuz kitabında yer alan etkinlikler öğretmene rehberlik etmemektedir.					
54	Öğrenenlerin seviyesine uygun basamakların öğretmen tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmiştir.					

55	Birinci kademe öğrencileri için öngörülen haftalık 2 ders saati programın işlenebilmesi için yeterlidir.					
56	6–7–8. sınıflar için öngörülen haftalık 1 ders saati programın işlenebilmesi için yeterli değildir.					
57	Bilişim teknolojileri sınıfındaki mevcut bilgisayarların donanım özellikleri öğretim programını uygulayabilmek için yeterli değildir.					
58	Derslerinizde aşağıdaki Yöntem ve Tekniklerin hangilerini kullanıyorsunuz? (Kullandıklarınızın yanlarına çarpı işareti koyunuz) GösteriGrup çalışmasıProje tabanlı öğrenmeDüz anlatımDramaBeyin fırtınasıSoru cevapÇoklu zekaBuluş yoluyla öğretimYapısalcı öğretimProblem çözmeDiğer					

	Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili ifadeler;	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
59	Ölçme ve değerlendirme, hem öğrenme alanlarındaki konuların hem de kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yöneliktir.					
60	Öğrenen merkezdedir.					
61	Programda önerilen değerlendirme soruları kapsam geçerliliği açısından yeterli değildir.					
62	Programda yer alan değerlendirme soruları öğreneni düşünmeye sevk edici niteliktedir.					
63	Programda öngörülen ölçme yöntem ve teknikleri konulara uygun olarak hazırlanmamıştır.					
64	Programda ön görülen ölçme yöntem ve teknikleri öğrenenlerin gelişim düzeylerini (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) dikkate almamaktadır.					
65	Ölçme ve değerlendirmede önemli olan süreçle birlikte ürün değerlendirmedir.					
66	Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir.					
67	Performans değerlendirmede kullanılan araçlardaki ölçütler öğrenenin öğrenmesini ölçmek için yeterli değildir.					

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
68	Hazırlanan ölçme araçlarını (dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri vb.) uygulamak çok zaman almaktadır.					
69	Programda, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için yapılan açıklamalar öğretmenlere kılavuzluk yapabilecek niteliktedir.					
70	Her ünite sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın kazanımlarına ulaşım ulaşılmadığının tespitini yapmak daha kolaydır.					
71	Her basamak sonunda yapılan değerlendirmeler motivasyonunu artırıcı nitelikte değildir.					
72	Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlere becerilerini gösterme fırsatı vermemektedir.					
73	Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin teknoloji kullanımına karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.					
74	Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin kazanımları elde etmek için birlikte çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.					
75	Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin teknoloji kullanımında kendilerini başarılı hissetmelerine yardımcı olmamaktadır.					
76	Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenenlerin daha sonraki öğrenmeleri için teşvik edici nitelikte değildir.					
77	Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen, öğrenenin yanı sıra velinin de katkısını bulunduracak şekilde düzenlenmiştir.					
78	Öğrenen performansının not ile değerlendirilmemesi öğrenenlerin derse karşı olan ilgilerini azaltmıştır.					
79	Öğretim sürecinin her aşamasında değerlendirmenin olması eğitime kaliteyi arttırmaktadır.					
80	Derslerinizde aşağıdaki Ölçme Yöntem ve Tekniklerinin hangilerini kullanıyorsunuz?(Kullandıklarınızın yanlarına çarpı işareti koyunuz)Performans değerlendirmeKontrol listeleriÖz Değerlendirme ve Akran DeğerlendirmeDigital ürün dosyası (Portfolyo)Kısa yanıtli maddelerEşleştirme maddeleriDereceli puanlama anahtarıGörüşmeProjeKavram haritalarıÇoktan seçmeli maddelerAçık uçlu sorularHiçbiri					

BÖLÜM-III

1. Size göre yeni bir öğretim programına ihtiyaç var mıydı? Neden?

2. Size göre programın tanıtımı öğretmenlere yeterince yapıldı mı?

3. Size göre programın güçlü yanları nelerdir? (Lütfen yazınız)

4. Size göre programın zayıf yanları nelerdir? (Lütfen yazınız)

5. Programın uygulanmasında ne gibi sorunlarla karşılaştınız? (Lütfen yazınız)

6. Programın boyutlarına (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) ilişkin eklemek istediğiniz görüşler var mı? (Lütfen yazınız)

7. Daha etkili bir Bilişim Teknolojileri dersi için önerilerinizi yazınız:

Anket bitmiştir. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

T.C.
KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.M.E.M.4.36.00.03.500/ 8704

102 NISAN 2010

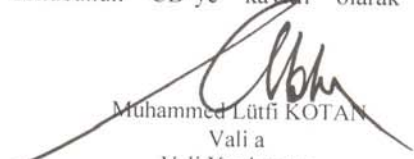
Konu : Araştırma Çalışması

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
KARS

İlgi : 26.03.2010 tarih ve B.30.2.KAÜ.0.41.00.00/076 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nalan ÖZBEY'in "2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan İlköğretim Seçmeli Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Kars İli Örneği " konulu anket çalışması ile ilgili alınan 31.03.2010 tarih ve 6546 sayılı Valilik Makam Onayı ekte gönderilmiştir.

Adı geçen tarafından yapılacak olan araştırma Müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş araştırma anketlerinin uygulanmasını ve araştırma sonucunun CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze teslim edilmesini rica ederim.


Muhammed Lütfi KOTAN
Vali a
Vali Yardımcısı

EKİ : Valilik Makam Onayı (1 adet)
Anket (sayfa)



ADRES : İl Millî Eğitim Müdürlüğü 36200- KARS
Tel : 0 474 212 82 26 Faks:0474 212 82 29
E-POSTA- karsmem@meh.gov.tr
İnt. Adresi: <http://karsmem.gov.tr>

DANISMA
444 0 632
HATTI

EGITIME
%100
DESTEK



EGITIMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

T.C.
KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.M.E.M.4.36.00.03.500/ 6546

31.03.2010

Konu : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA
KARS


Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Nalan ÖZBEY "2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan İlköğretim Seçmeli Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Kars İli Örneği " konulu tez çalışmasını İlimiz dahilindeki İlköğretim Okullarında Bilişim Teknoloji dersi öğretmenlerine anket uygulaması yapılması Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 26.03.2010 tarih ve 076 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Adı geçen Yüksek Lisans öğrencisi tarafından İlimiz dahilindeki İlköğretim Okullarındaki Bilişim Teknoloji dersi öğretmenlerine yönelik "2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan İlköğretim Seçmeli Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının Değerlendirilmesi:Kars İli Örneği " konulu anket çalışmasını uygulama yapılması, anket ve belgeler, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 10.maddesine göre oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş olup, adı geçen araştırmacının Müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş ekli anketi, Merkez İlköğretim kurumlarında öğretmenlerin derslerini aksatmayacak şekilde uygulaması ve araştırma sonucunun CD'ye ve kayıtlı olarak kurumumuza verilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim


Gökhan ALTUN
Milli Eğitim Müdür V.

30 OLUR
.../03/2010


Muhammed Lütfi KOTAN
Vali a
Vali Yardımcısı

	ADRES : İl Milli Eğitim Müdürlüğü 36200- KARS Tel : 0 474 212 82 26 Faks:0474 212 82 29 E-POSTA: karsmem@meb.gov.tr İnt. Adresi: http://karsmem.gov.tr	DANISMA 444 0 632 H A T T I	EGITIME %100 DESTEK			EGITIMDE REFORM Baba aydınlat gelecek!
---	---	-----------------------------------	---------------------------	---	---	--

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Nalân ÖZBEY

Doğum Tarihi: 08.07.1980

Doğum Yeri: Ardahan

Yabancı Dili: İngilizce

Medeni Durumu: Evli

E-mail: nalanerdogan@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2008- 2010: Yüksek Lisans, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

2000- 2004: Lisans, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

1995- 1999: Lise, Ardahan Lisesi

1992- 1995: Ortaokul, Ardahan Merkez Ortaokulu

1987- 1992: İlkokul, Ardahan 23 Şubat İlköğretim Okulu

ÇALIŞMA HAYATI

2009-2010: Kars Hüsnü Özyeğin Anadolu Lisesi Bilgisayar öğretmenliği

2008-2009: Kars Atatürk İlköğretim Okulu Bilgisayar öğretmenliği

2007-2008: Ardahan Ticaret Meslek Lisesi müdür yardımcılığı

2004- 2007: Yalova Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Bilgisayar öğretmenliği

